



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Christiane da Silva Dias

“É proibido falar crioulo”: um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na Guiné-Bissau

Florianópolis
2021

Christiane da Silva Dias

“É proibido falar crioulo”: um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na Guiné-Bissau

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Orientadora: Prof. Dra. Cristine Gorski Severo.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dias, Christiane da Silva
"É proibido falar crioulo": um relato etnográfico sobre
colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na
Guiné-Bissau / Christiane da Silva Dias ; orientadora,
Cristine Görski Severo, 2021.
219 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Políticas Linguísticas. 3.
Colonialidade. 4. Guiné-Bissau. I. Severo, Cristine
Görski. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Christiane da Silva Dias

“É proibido falar crioulo”: um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na Guiné-Bissau

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Dr.^a
Universidade Eduardo Mondlane

Prof. Ricardo Jacinto Dumas Teixeira, Dr.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Carlos Maroto Guerola, Dr.
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Dr.^a Cristine Görski Severo
Orientadora

Florianópolis, 2021.

Em memória da minha mãe

Dedico este trabalho às pessoas que atuam pela construção do conhecimento na Guiné-Bissau.

AGRADECIMENTOS

O retorno sempre aparenta ser mais rápido que a ida. Quando voltei ao Brasil, após cerca de seis meses em Bissau para desenvolver o trabalho de campo que inspirou esse relato, o corpo aqui presente contrastava com a mente ainda em trânsito, por onde circulavam as imagens e os afetos daquela parte do mundo. Sempre me lembrarei daqueles meses e aguardarei pelo próximo encontro com tantas pessoas que fizeram com que essa vivência pessoal, intelectual e profissional fosse transformadora na minha vida. Por isso, a todas elas, sou grata para além dessas palavras.

A todas as professoras e professores do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau, pelo intercâmbio e por abrirem suas salas de aula para me receberem;

à minha orientadora, Cristine Gorski Severo, pela paciência, leitura atenta, pelas escutas, pelas leituras que me constituíram em uma pesquisadora atenta e ética, pela liberdade e por acreditar na minha capacidade para desenvolver a pesquisa;

às professoras e professores da Tabanca N'Sumte, em Oio; pela acolhida, pela disposição em me ouvirem, pelos *djumbai* e por introduzirem ao *warga*;

ao corpo diplomático e aos funcionários e funcionárias da Embaixada do Brasil em Bissau (período agosto 2018-março 2019) pelo zelo durante minha estadia em Guiné-Bissau e por viabilizarem parte da minha pesquisa; especialmente à Ministra-Conselheira, Fernanda Magalhães Lamego, que não poupou esforços no sentido de atender às minhas demandas junto à Embaixada;

ao professor Ricardino Dumas, pelo interesse na minha pesquisa, por me apresentar aos pesquisadores do INEP e à realidade bissauense e pelas trocas acadêmicas;

aos amigos que deixei em Bissau, especialmente: Ismael, meu professor de Crioulo, Djenabu, professora em Oio; Raul, grande incentivador, pelo seu exemplar comprometimento com as pessoas e o território da Guiné-Bissau; até breve! Mantenha!;

à banca examinadora desta tese, por aceitarem o convite e pelo olhar crítico sobre este trabalho;

ao meu amigo Carlos Maroto Guerola, inspiração primeira, por estar sempre aberto ao diálogo, pela sua sensibilidade e compromisso com as pessoas envolvidas na pesquisa, pela sua música e poesia e, principalmente, pela amizade;

às colegas e aos colegas que se tornaram, hoje, amigas e amigos, referências acadêmicas e parte da minha família em Florianópolis e que hoje se espalham desde o Amazonas até o Rio Grande do Sul;

aos colegas do grupo de estudos Políticas Linguísticas Críticas, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelo compartilhamento de ideias, pela inspiração e pela compreensão com a minha introspecção;

à minha família, pela compreensão da necessidade da distância, pela paciência, pelas orações e pelo suporte para que eu conseguisse concluir esse trabalho;

ao meu irmão Roberval, especialmente, aquele que tem um coração enorme e generoso, pela sua sensibilidade e por nunca cansar de me motivar e ajudar a superar minhas angústias durante o processo de escrita; pela sua compreensão e por toda a ajuda que me propiciou para que pudesse me dedicar totalmente à escrita desta tese;

ao ser não humano, Acori (em sua memória), companhia fiel, fundamental para o controle da minha ansiedade durante toda a pós-graduação;

à Capes, financiadora de parte do doutorado; que prossiga na sua função de atuar em prol da consolidação da ciência no Brasil;

às brasileiras e brasileiros que indiretamente financiaram essa pesquisa;

por último, mas não menos importante: a todas e todos demais professoras e professores do CCE, do CED e do CFH da UFSC, que me inspiraram com suas aulas; aos funcionários e funcionárias das secretarias dos cursos de pós-graduação, da Biblioteca Universitária e do Restaurante Universitário, por me dar todas as condições de concentrar na pesquisa.

Na altura, até diziam que nós não podíamos nos identificar como africanos. [...]. O resultado foi aquilo que se viu, aquilo gera revolta. O que é proibido torna-se mais apetitoso. (Abdulai Silá, comunicação pessoal, fevereiro de 2019)

RESUMO

Nesta tese recorro ao conceito de colonialidade (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2017) para compreender as concepções de língua, ensino de língua e políticas linguísticas no espaço-tempo pós-colonial da Guiné-Bissau. Faço isso por meio de um relato de cunho etnográfico, cujo pressuposto é uma visão crítica da política linguística, ao considerar as pessoas envolvidas na pesquisa como agentes políticos ativos, atentando também para o conhecimento e sentido atribuídos à língua, construídos localmente. Por isso, inspiro-me em outros trabalhos que problematizam o regime de verdade que levou à “invenção das línguas” (FARDON; FURNISS, 1993; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; SEVERO, 2016) em antigas possessões coloniais e o surgimento de um “problema linguístico” a ser resolvido. O ponto de partida desta pesquisa é um trabalho de campo realizado em Bissau, capital da Guiné-Bissau, entre 2018 e 2019, baseado, principalmente, na observação participante das vivências da capital e dos posicionamentos de professores de língua portuguesa, durante um curso livre bastante popular, promovido no Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau; além de entrevistas com intelectuais guineenses e autoridades da educação pública. As ponderações teóricas aqui contidas têm como base os discursos enunciados pelos professores de língua portuguesa em ambiente de aula, reunião ou conversas gravadas; entrevistas; e análise documental e bibliográfica. A discussão apresentada evidencia impressões de que a manutenção de dispositivos coloniais está presente, por exemplo, nas políticas linguísticas e educacionais locais moldadas pela ideologia da língua legítima (BOURDIEU, 2008) e que se desdobram em rupturas sociais (os que falam e os que não falam a língua oficial) e, por causa disso, apresenta resistências. Percebe-se, assim, na oficialidade de línguas europeias em Estados africanos, um indício da continuidade das políticas linguísticas coloniais (NASSUM, 1994). Dessa maneira, acredito, a partir de um microcosmo do contexto pós-colonial africano, contribuir para reflexões que se preocupem em visibilizar as formas de significado elaboradas pelas pessoas inseridas nos contextos de estudos sobre políticas linguísticas.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Colonialidade. Guiné-Bissau.

ABSTRACT

In this thesis, I appeal to the notion of coloniality (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2017) to understand the conceptions of language, language teaching and language policies in the post-colonial time/space of Guinea-Bissau. I will do it through an ethnographic basis approach, with a critical view over language policy, considering the people involved in the research as political actors, paying attention also to the knowledge and meaning designated to language, as locally constructs. Therefore, I am inspired from other works which discuss the regime of truth that led to the "invention of languages" (FARDON; FURNISS, 1993; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; SEVERO, 2016) in former colonial possessions and the emergence of a "language problem" to be solved. The starting point of this research is fieldwork conducted in Bissau, the capital of Guinea-Bissau, between 2018 and 2019, based mainly on participant observation of experiences of the capital and the performances of Portuguese language teachers during a popular free class promoted at the Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau; as well as interviews with Guinean intellectuals and officials from the public educational system. The theoretical background contained herein are based on the discourses enunciated by the Portuguese language teachers in a classroom environment, work meetings or recorded conversations; interviews; and documentary and bibliographic research. The discussion presented here shows impressions that the maintenance of colonial devices is present, for example, in local language and educational policies shaped by the ideology of the legitimate language (BOURDIEU, 2008) which unfolds in social breakdowns (those who speak and those who do not speak the official language) and, because of that, produces resistance. The official European languages in African states are a sign of the perseverance of the colonial language policies (NASSUM, 1994). Therefore, I consider, based on a microcosm of the African post-colonial scenario, that I may contribute to developing reflections concerned with making visible the ways of meaning drawn up by those who are involved in the contexts of researches on language policies.

Keywords: Language Policies. Coloniality. Guinea-Bissau.

RESUMU

Nes tesi n'rikuri pa konseitu di kolon (QUIJANO, 2009; MIGNOLO, 2007) pa pudi konprende konsesons di lingua, insinu di lingua na espasu-tenpu dipus di era di kolon na Guine-Bisau. N'na fasi es pa meiu di un relatu di kunhu etnografiku, ku presupostu i un ojada kritika di pulitika linguistika, pa konsidera jintis ku sta na piskisa suma jintis di pulitika ativu, ena tenta tanbi pa kunhisimentu na sintidu ku dadu pa lingua, kunpudu lokalmenti. Pa es n'ta inspira na utru tarbajus ki purbulematisa rizimi di bardadi ki leba pa "invensons di linguas" (FARDON; FURNISS, 1993; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; SEVERO, 2016) Na antigas posesons kolonias ku kumsada di un "purbulema linguistiku " na sedu resolvidu. Puntu di partida des piskisa i un tarbadju di kanpu ki fasidu na Bisau, kapital di Guine-Bisau, entri 2018 pa 2019, basiadu, prinsipalmenti na observasons di vivensia di kapital ku posisionamentu di pursoris di lingua purtuguis, duranti un kursu livri pa manga di pubis, purmuvidu na sentru kultural Brasil-Guine-Bisau; Alen di punta intelektuais guinensis ki otoridadis di edukason publika. Punderasons teorikas ku tene suma basi diskursus anunsiadus pa pursoris di lingua purtuguis na ambienti di aula, renion ou konbersas gravadus; puntadus; ki analisi dukumental ki bibliografika. Diskusons apresentadus evidensia inpresons di kuma manutenson di dispositivus kolonias sta presenti, pa isenplu, na pulitika ki kriasons lokal moldadus pa idiolosia di lingua lesitimu (BOURDIEU, 2008) ku distindi ka kebra di sosiedadi (kilis ku ta papia lingua oficial ku kilis ku kata papial) pabia des, ita apursenta resistensia. Bardadi, asin, pa ofisialidadi di linguas eropeus na stadus Afrikanus, un indisiu di kontinuidadi di pulitikas linguistikas kolonias (NASSUM, 1994). Des manera n'akredita partir di un mikrokosmu di kontestu dipus di tenpu di kolon Afrikanu, kontribui pa reflexons ki prekupa pa ojada di formas di signifikadu tarbajadus pa jintis ku sta na kontestu di studu sobri pulitika linguistiko.

Palabras-tchabi: Pulitikas linguistikus, kolon. Guine-Bisau.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Chegada de Domingos Simões Pereira em Bissau	16
Figura 2 - Cartaz em uma sala no Liceu Agostinho Neto	22
Figura 3 - Cartaz na porta de uma escola no bairro de Varela, em Bissau.....	23
Figura 4 - Momento de djumbai na Tabanka N´Sumité, na região de Oio	25
Figura 5 - Cartaz alusivo à Semana da Kriolofunia	27
Figura 6 - Atuando como uma aluna, a pedido do professor	57
Figura 7 - "Aulão" preparatório para o Celpe-Bras.....	58
Figura 8 - Mapa da África Ocidental.....	82
Figura 9 - Mapa da República da Guiné-Bissau, com o Arquipélago dos Bijagós....	83
Figura 10 - Uma badeira de frutas em Bissau.....	85
Figura 11 - Cenas de rua em Bissau	120
Figura 12 - Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau.....	123
Figura 13 - Interior do CCBGB.....	126
Figura 14 - Cartazes em uma faculdade particular e em uma escola comunitária ...	156
Figura 15 - Cenas de passeatas estudantis em Bissau	160
Figura 16 - Panos de pente	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCB Centro Cultural do Brasil
CCBGB Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau
CEDEAO Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
Celpe-Bras Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPLP Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DSP Domingos Simões Pereira
ECOMIB Ecowas Mission in Guinea-Bissau
ECOWAS Economic Community of West African States
FMI Fundo Monetário Internacional
Franco CFA Franco da Comunidade Financeira da África
IILP Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ONU Organização das Nações Unidas
PAICV Partido Africano da Independência de Cabo Verde
PAIGC Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PEC-G Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PIDE Polícia Internacional de Defesa do Estado
TGB Televisão da Guiné-Bissau
UEMOA União Monetária Africana
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UnB Universidade de Brasília
Unilab Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A POLÍTICA LINGUÍSTICA SOB A PERSPECTIVA TEÓRICO- METODOLÓGICA DA ETNOGRAFIA.....	37
2.1	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	39
2.2	A ETNOGRAFIA – TEORIA E MÉTODO.....	51
2.3	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS, ENSINO DE LÍNGUAS E ETNOGRAFIA.....	65
3	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	81
3.1	A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA GUINÉ-BISSAU E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS LINGUÍSTICOS.....	82
3.2	UNIDADE E LUTA - A FORMAÇÃO DA NAÇÃO E A QUESTÃO DA LÍNGUA NO PENSAMENTO DE AMÍLCAR CABRAL E ALGUNS EFEITOS NA CONTEMPORANEIDADE.....	100
3.3	A CIDADE DE BISSAU, O CENTRO CULTURAL BRASIL-GUINÉ-BISSAU NA POLÍTICA LINGUÍSTICA TRANSNACIONAL DO BRASIL.....	120
4	SOBRE COLONIALIDADES, LÍNGUAS INVENTADAS E RESISTÊNCIAS.....	128
4.1	COLONIALIDADE	142
4.2	LÍNGUAS INVENTADAS	151
4.3	RESISTÊNCIAS	176
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
	REFERÊNCIAS.....	193
	ANEXOS.....	209
	ANEXO A – CHAVE PARA A TRANSCRIÇÃO.....	209
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	210
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	211

ANEXO C – TEXTO “O PAÍS E O IDIOMA”	212
ANEXO D – BOMBOLOM NO MUSEU DO ESTADO MAIOR.....	213
ANEXO E – SEMANÁRIO “TURBADA”.....	214
ANEXO F – MATERIAL RELIGIOSO IMPRESSO EM CRIOULO	215
ANEXO G – TEXTO “DIA DA LÍNGUA NACIONAL”.....	216
ANEXO H – TEXTO “LÍNGUA PORTUGUESA, A HERANÇA QUE NÃO HERDAMOS”.....	217

1 INTRODUÇÃO

“É proibido falar Crioulo”

Em sete de setembro de 2018, uma forte chuva atingiu a capital da Guiné-Bissau, a cidade de Bissau. A região estava sob o efeito do clima típico da estação das chuvas, como os guineenses¹ denominam essa época, caracterizada por ventos fortes e pesadas precipitações pluviométricas diárias. O clima tropical, predominante na área onde se situa Guiné-Bissau², faz com que, entre maio e novembro, o tempo seco da estação mais quente perca força e temporais atinjam toda a região, causando alagamentos em áreas urbanas e tornando um desafio as viagens pelas rodovias precárias do interior do país. Ao mesmo tempo, as chuvas irrigam o solo para o início do trabalho coletivo de preparação dos terrenos destinados ao cultivo do caju. A castanha deste fruto é o principal produto de exportação da Guiné-Bissau³ e responde pela renda da maioria das famílias locais⁴, ou, representa dois terços de tudo o que é produzido no país.

Ignorando o desconforto gerado pela natureza, uma multidão formada principalmente por jovens, se espalhava entre o centro da cidade e o aeroporto internacional Osvaldo Vieira, no bairro de Bissalanca⁵. Homens e mulheres aguardavam com expectativa o retorno ao país do antigo primeiro-ministro, Domingos Simões Pereira (entre 2014 e 2015 e, após esse retorno, por um curto período em 2019), presidente do PAIGC⁶ – Partido Africano para a Independência

¹Alguns autores, como Couto (2008) utilizam alternadamente guineense e bissau-guineense; este é selecionado algumas vezes para diferenciar os naturais do país vizinho, a República da Guiné (ou Guiné-Conacri). Já observei esse adjetivo em um veículo de comunicação do Brasil (<http://www.ebc.com.br/2012/10/guine-bissau-acusa-portugal-de-tramar-golpe-de-estado-0>). Além disso, durante meu trabalho de campo em Bissau, ouvi essa mesma ocorrência em uma conversa informal com internacionais, principalmente franceses e italianos. No entanto, não verifiquei entre os habitantes do país o uso do gentílico composto. Os dicionários brasileiros Aurélio (1999) e Houaiss (2009) também não registram essa entrada, tampouco o Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (2001). Nesse sentido, optei por manter o “guineense”.

² Guiné-Bissau é um país localizado na África Ocidental. Considerações sobre o país e o contexto da pesquisa estão no Capítulo 3.

³ <https://www.radiojovem.info/guine-bissau-campanha-de-caju-em-andamento-sem-presenca-de-inspetores/>

⁴ República da Guiné-Bissau, 2015.p. 17

⁵ Os nomes de logradouros, cidades, regiões e demais locais estão aqui registrados como observados na paisagem linguística de Bissau.

⁶ <https://paigc.net/index.html>

da Guiné e Cabo Verde⁷ -, que havia deixado Guiné-Bissau há cerca de cinco meses, sob a justificativa de resolver problemas pessoais em Portugal, mas também citado em boatos sobre corrupção. A agitação era tanta que, entre funcionários de embaixadas e organismos internacionais sediados em Bissau, corria uma sugestão para evitar locais públicos naquele dia.

Figura 1 – Chegada de Domingos Simões Pereira em Bissau
Fonte: página do Facebook de DSP (<https://www.facebook.com/dsimoespereira.paigc/>)



Desprovido do temor forasteiro e sob os clamores de “*Matchu povo sta cu bô*” e “*Matchu, Matchu, Matchu*”⁸, Domingos Simões Pereira desembarcou com festa no aeroporto e se dirigiu junto com a multidão, para o centro da cidade, cruzando a Avenida dos Combatentes

⁷ O PAIGC é o partido criado por Amílcar Cabral, Aristides Pereira, Luís Cabral, Júlio de Almeida, Fernando Fortes e Elisée Turpin, em 1956, e foi, até 1994, o único partido autorizado a concorrer às eleições na Guiné-Bissau. Sobre o PAIGC e Amílcar Cabral, discorrerei no capítulo 3.

⁸ “Macho, o povo está com você” e “Macho, macho, macho”, para uma tradução literal. Porém, considerando que a marcação do gênero dos nomes em Crioulo se dá por meio lexical (INTUMBO, 2007), sugiro que as frases podem ser interpretadas em Português do Brasil como “Homem, o povo está com você” e “O Homem, o homem, o homem”.

As interpretações do Crioulo para o Português foram feitas pela autora sob orientação do estudante de Administração Pública do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Ismael Turé. Na época do meu trabalho de campo, o estudante guineense morava em Bissau e me procurou para, segundo ele, “ajudá-lo com a língua portuguesa”. Logo depois disso, sempre que solicitado, Ismael atenciosamente colaborava com o trabalho de interpretação do Crioulo. A ele sou profundamente agradecida.

da Liberdade da Pátria, onde, também em Crioulo⁹ (conforme confirmei posteriormente), discursou à população. Quase ao mesmo tempo, foi cercado por jornalistas de veículos de imprensa nacionais e internacionais. Para estes, entre eles um correspondente local da emissora Rádio França Internacional, DSP (como é popularmente conhecido), declarou, em língua portuguesa, sua preocupação com a necessidade de realização de eleições no país¹⁰. Desde a independência de Portugal, em 1973 (data da declaração unilateral; reconhecida pelo antigo colonizador em 1974), um clima de instabilidade política e econômica envolve Guiné-Bissau, tendo se agravado com uma série de eventos desencadeados na década de 1980.

A notícia foi parar na TV. Em seu telejornal diário das 21h, o canal público TGB noticiou os acontecimentos em Bissau. A grade de programação do canal previa, no segundo semestre de 2018, de segunda a sexta-feira, dois telejornais locais – um transmitido por volta de 13h e outro, às 21h. Os telejornais apresentam um formato tradicional para esse tipo de programa: um jornalista principal (o “âncora”, no jargão jornalístico) lê as manchetes e anuncia as notícias; repórteres detalham as histórias a partir dos locais dos acontecimentos e entrevistam as pessoas. A diferença entre os dois telejornais é que o da tarde é apresentado em Crioulo. Os telejornais do canal TGB são, no mínimo, transmissões bilíngues, e, me arrisco a afirmar, multilíngues.

Observando a interação entre os jornalistas e as pessoas entrevistadas, minha atenção foi novamente capturada pelos contextos, ou melhor, pelos espaços de enunciação das línguas (GUIMARÃES, 2003) nesse pequeno país africano. As respostas dos entrevistados às perguntas feitas em língua portuguesa pelo/a repórter, chegavam aos meus ouvidos como enunciados multilíngues e translíngues (GARCÍA; LI WEI, 2015), a partir dos quais, muitas vezes, me pegava pensando “que língua essas pessoas estão falando?”, “estou entendendo?”, “parece Português. Ou não parece?”¹¹. Em outras situações, no entanto, notava claramente uma alternância entre, pelo menos, o uso de duas línguas usadas no país: o Português, que possui o estatuto de língua oficial, e o Crioulo, língua franca local, majoritária nos centros urbanos, mas de pouco alcance em algumas localidades no interior do país; nas quais as diversas línguas locais permeiam as práticas sociais. Sendo os espaços de enunciação espaços de disputa entre sujeitos constituídos pelas línguas, ou seja, um espaço político (GUIMARÃES, 2014),

⁹ Se não especificado, quando escrevo “Crioulo” nesta tese, me refiro à língua da Guiné-Bissau. Sobre as nomeações dessa língua, discorrerei brevemente no capítulo 3.

¹⁰ <http://www.rfi.fr/pt/guine-bissau/20180907-domingos-simoes-pereira-regressou-bissau>

¹¹ Diário de Campo, 1 de setembro de 2018.

compreendo que as escolhas dos falantes também são atravessadas por jogos de poder e, no caso da Guiné-Bissau, acabam por atribuir às pessoas que enunciam certa legitimidade discursiva. O sociólogo guineense Carlos Cardoso lembra que o colonialismo e a questão linguística (principalmente o manejo da língua portuguesa e do Crioulo) devem ser considerados para compreender a formação da elite no país:

Aqui em Bissau, em Cacheu, em Farim, Geba, portanto, localidades onde esse comércio era mais intenso e esse intercâmbio, digamos assim, era mais intenso. Então, começou a nascer aquilo que muitos chamaram a língua franca, digamos, o Crioulo, como meio que permitisse um entendimento entre os que falavam Português e os que falavam as línguas nativas, né? Foi daí que nasceu o Crioulo, mas juntamente com o Crioulo, eu diria que nasceu essa elite, digamos, essa classe, que a partir de determinada altura começou a servir de intermediário entre os portugueses colonialistas e as populações locais, né? Portanto, os portugueses não negociavam com toda a gente, negociavam com um número restrito de pessoas. E essas pessoas foram adquirindo a língua, depois foram educadas. Portanto, são essas pessoas que mais tarde, aquela elite, nativa, que depois, que mais tarde assumiu outras funções, inclusive a nível da administração. Então, eu diria que estes dois processos de, por um lado, aquisição da língua, e por outro lado, de constituição enquanto grupo, digamos com certos privilégios, de poder ir à escola, de poder enviar os filhos à escola. Portanto, isso é um, são dois processos, que eu, diria, vão de par um com o outro. São quase processos paralelos.¹²

Evoco aqui os dois eventos citados acima, que presenciei em Bissau – a chegada do político e a repercussão do assunto na mídia televisiva –, porque os compreendo como reveladores das dinâmicas que moldam as escolhas, as atitudes e as ideologias locais tramadas em torno da linguagem. “Professora, as pessoas aqui podem até entender o que a senhora fala em Português, mas elas respondem em Crioulo”, revelou-me, logo no início da minha estadia em Bissau, um professor do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau (CCBGB)¹³. Compreendo as práticas linguísticas adotadas pelo político e pela população em geral de Bissau nos eventos descritos acima como envolvidas em jogos de poder em torno da(s) língua(s). Mais do que simplesmente constatar que a sociedade guineense é multilíngue, interessou-me nesses acontecimentos o espaço de enunciação da língua e ainda sua relação com as políticas linguísticas institucionais pensadas para o país.

¹²Fala do sociólogo Carlos Cardoso durante conversa gravada em 6 de fevereiro de 2019, no Espaço Lenox, no bairro Bissau Novo, em Bissau.

¹³ O Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau foi o local que me recebeu durante o trabalho de campo. Detalharei sobre este espaço no capítulo 3.

Outras situações, como as vivenciadas principalmente na área urbana de Bissau, enquanto acompanhava o semestre letivo do curso de Língua Portuguesa do CCBGB, chamaram novamente minha atenção para a persistência, em um espaço pós-colonial multilíngue e multicultural, de discursos sobre oficialidade e diversidade linguísticas e sobre educação. Estes discursos me chegaram como herdados do colonialismo, processo caracterizado pela apropriação de territórios, corpos e mentes que atingiu partes da África, América e Ásia. Enquadro esses discursos como efeitos de colonialidade (QUIJANO, 2009), que demonstram como, ao persistirem em uma busca pela modernidade, os projetos de emancipação política, econômica e cultural, pensados para a independência de territórios que reagiram ao empreendimento colonial na África e na Ásia, ainda não foram concluídos. O discurso sobre a(s) língua, por exemplo, herdou uma epistemologia racionalista, grafocentrada, descorporificada e racista que persiste em algumas ações políticas sobre as línguas e nas ideologias linguísticas da sua população. Sendo assim, a colonialidade produz efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

Para explicar essa minha impressão, convém aqui relatar a reação da então diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), um centro de investigação que reúne intelectuais atuantes nas ciências sociais do país, ao perceber a minha presença em uma reunião do órgão. Tendo chegada atrasada ao encontro, acompanhada de um professor guineense que trabalha em uma universidade brasileira, acompanhei até o final uma conversa entre seus pesquisadores e o corpo de funcionários. Ao final da reunião, ao ser apresentada pelo professor à diretora, esta, muita atenciosa e preocupada pelo fato de ter uma brasileira no grupo que pouco compreendia das línguas locais, tomou a iniciativa de “gostaria de pedir desculpas que nós só falamos em Crioulo, mas a reunião tinha a presença de funcionários que não entendem Português”¹⁴. Este pedido de desculpas me desestabilizou, tendo em vista que eu era a única estrangeira na reunião e meu papel era o de uma simples e curiosa espectadora. Relacionei essa atitude à gentileza da diretora, uma qualidade que percebi nas pessoas que cruzaram comigo em Bissau. No entanto, ao pedir desculpas por não falar Português, percebi como persiste nas mentes guineenses uma noção de hierarquização das práticas linguísticas. De certo, ao notar a presença de uma pessoa apresentada como professora brasileira que estava no país para realizar uma pesquisa, me era atribuída uma autoridade sobre a língua portuguesa, assim, a diretora acreditaria que teria que se adequar a minha condição, e não o contrário.

¹⁴ Diário de Campo, 23 de novembro de 2018.

Ao mesmo tempo, a apropriação desse conjunto de ideias desencadeia, entre a sociedade guineense, um processo de resistência, caracterizado pelo apelo à “unidade da nação”, a uma identidade que superaria divergências locais, marcadas em algumas narrativas como tentativas de etnização, uma noção polêmica.

Em sua origem grega, o termo etnia descrevia aquelas populações que não tinham acesso a polis e, por isso, não participavam do regime social, político e moral da cidade-estado. Mas, quando foi recuperado para a antropologia, em fins do século XIX, pelo eugenista francês Georges Vacher de Lapouge (1854-1936), o termo assumiu um sentido inclusivo, passando a ter a função de um terceiro modo de classificação dos povos, ao lado da raça e da nação. Se a nação descrevia o pertencimento a uma entidade política e sócio-histórica e a raça descrevia suas características biológicas, caberia à etnia, segundo Lapouge (1899, p. 465), descrever os grupos humanos a partir do compartilhamento de uma língua e de uma cultura. [...] ao ser considerada também como um status, a identidade étnica se sobreporia à maioria dos demais status, delimitando as personalidades sociais que um indivíduo pode assumir. Nesse sentido a identidade étnica, pensada como o pertencimento a um determinado grupo étnico, constrange o indivíduo em todas as suas atividades, e, quanto mais complexas e diversificadas as relações em um sistema poliétnico, mais as suas imposições tendem a ser absolutas. (ARRUTI, 2014, pp. 200; 206)

Um dos pilares desse projeto de unidade da nação é a língua Crioulo, uma espécie de língua franca das áreas urbanas. Detalharei sobre esse projeto no capítulo 3, mas convém antecipar que compreendo que, assim como a polêmica em torno da ameaça da quebra da unidade no país devido à etnização mascara os múltiplos povos que atravessam o território; o Crioulo posiciona a diversidade linguística regional como um simples atributo da cultura local. As línguas aparecem, assim, desproporcionalmente hierarquizadas, com a prevalência do Crioulo e da língua portuguesa. Convém notar a advertência feita, no final da década de 1980, pelo linguista guineense e então investigador do INEP, Ibrahima Dialó, para quem a unidade nacional não deveria girar em torno do monolingüismo, mesmo sendo este um fator que facilitaria as relações linguísticas em uma sociedade como a da Guiné-Bissau.

Não se concebe a unidade nacional como uma *simples soma* de indivíduos, mesmo que vivam no mesmo território e que *falem a mesma língua*, quando os seus objetivos e interesses são diferentes, divergentes ou antagônicos, pelo que o monolingüismo não é sinónimo de unidade nacional, não obstante, não se pode menosprezar a sua contribuição com as facilidades que dá em qualquer sociedade (unida ou não), em termos de intercomunicação. Essa contribuição seria ainda mais importante se se tratasse de uma sociedade (nacional ou

multinacional) cujos membros tivessem objetivos e interesses comuns.¹⁵
(DJALÓ, 1987, p. 110)

Nesse sentido, além da habilidosa capacidade que notei de alguns falantes se adaptarem linguística e orgulhosamente¹⁶a um evento enunciativo ou resistirem ao uso da língua de estatuto oficial (revelando uma política linguística *de facto*, segundo Shohamy, 2006), observei que as decisões políticas de cunho estatal (a política linguística *de jure*) sobre as línguas promovem controle de acesso a espaços institucionais, cisões sociais e desigualdade, conforme está exposto em cartazes de advertência encontrados na paisagem linguística urbana (ver Figuras 2 e 3), principalmente em espaços escolares. Em meio à pujante diversidade linguística local, percebida na agitada vida da praça (como ainda são denominados pelos habitantes do território os conglomerados urbanos) e à predominância do Crioulo na paisagem linguística cotidiana, as escolas, principalmente, surgem como ilhas monolíngues, que buscam silenciar expressões das práticas linguísticas multilíngues tradicionais locais.

O impedimento do Crioulo em prol da língua oficial é hoje inegável fator de divisão da sociedade, conforme antecipei aqui por meio de uma fala do sociólogo Carlos Cardoso. O intelectual brasileiro Paulo Freire já observava essa possibilidade, quando escreveu sobre a sua experiência de colaborador com a educação escolar de Guiné-Bissau após a independência de Portugal, em 1974:

De fato, o problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neocolonialismo, se dá ao esforço da sua recriação. E, neste esforço de recriação da sociedade, a reconquista pelo povo de sua palavra é um dado fundamental. (FREIRE, 1978, p. 161)

Ao que o sociólogo guineense Manuel Nassum acrescentou, em 1994,

[...] com a continuação das línguas europeias como línguas oficiais na maior parte dos Estados africanos, não se pode dizer que tenha havido qualquer

¹⁵ Grifos originais.

¹⁶ Em um evento no Centro Cultural Português (Colóquio Internacional Memórias e Legados das Lutas de Libertação), do qual fui espectadora, chamou-me a atenção, durante a roda de conversa sobre a participação das mulheres na luta de libertação, a intervenção de uma senhora na plateia. Ao se desculpar por “não falar bem Português”, ela foi autorizada pela apresentadora do evento, uma funcionária do Centro, a “pode falar em Crioulo”. No entanto, agradeceu e reforçou, “mas eu quero falar Português”. Diário de Campo, 28 de setembro de 2018.

ruptura com as políticas linguísticas do período colonial, na medida que essas línguas continuam a desempenhar a mesma função do período colonial. Vê-se nelas a única solução possível para os problemas das sociedades africanas. (NASSUM, 1994, p. 57)

*Figura 2 - Cartaz em uma sala no Liceu Agostinho Neto
Fonte: Arquivo pessoal (2018)*



Figura 3 - Cartaz na porta de uma escola no bairro de Varela, em Bissau
Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Problemas, no entanto, inventados, como conclui o linguista francês Jean-Louis Rougé, baseado em um estudo de textos feitos por cronistas portugueses na época pré-colonial:

[...] as crônicas portuguesas mostram que na altura da chegada dos portugueses, os diferentes povos tinham relações comerciais, guerreiras, e, mesmo, de vassalagem, o que supõe que o problema da comunicação já estava resolvido (talvez com o multilinguismo). Os africanos não precisaram nunca dos brancos e das línguas deles para poderem comunicar-se entre si. (ROUGÉ, 1986, p. 33)

Por outro lado, a tensão provocada na sociedade pela imposição, nos espaços institucionais, de práticas linguísticas herdadas do colonialismo português não impede que a sociedade guineense reforce atitudes de resistência. Estas ficam claras nas potentes e persistentes práticas locais surgidas em contraponto ao colonialismo ou antecedentes deste,

como as *mandjuandadi*¹⁷, os *djumbai*¹⁸, as bancadas¹⁹, o fanado,²⁰ e o *tokatchur*²¹. Além disso, o vigor das línguas locais aparece na contemporânea expansão da produção cultural e artística originárias da Guiné-Bissau, como o incremento na publicação de livros de poesia e infanto-juvenis em Crioulo por uma editora local, a explosão de grupos musicais de *rap* e a presença, na diáspora, de atuantes artistas musicais. Atravessando tudo isso há um chamado pela urgência da *guineidade*, uma espécie de essência cultural expressada, dentre outros aspectos, pela reivindicação da legitimidade da língua guineense, o Crioulo.

Mesmo nos ambientes escolares, os cartazes proibindo a expressão na língua franca local não impedem a legítima manifestação linguística guineense, conforme me esclareceu mais tarde uma aluna do curso de Língua Portuguesa do CCBGB. Ao responder a minha questão sobre se na escola que ela estudava também era proibido falar Crioulo, a aluna, rindo, foi direto ao assunto: “É proibido, mas todo mundo fala Crioulo. Até o professor fala Crioulo”. Só me restou acompanhá-la no riso. Ao seu lado, outra estudante quis complementar: “As matérias são dadas em Português, mas, muitas vezes, quando há dúvidas, o professor explica em Crioulo”, concluiu.²²

¹⁷ As *mandjuandadi* são uma força política e uma manifestação cultural. Podem ser definidas como coletivos de mulheres que nasceram nas antigas “praças” da Guiné-Bissau, com o objetivo de apoio mútuo. Possuem estrutura e regras de funcionamento próprios. Odete Semedo, escritora e política guineense, escreveu sobre isso na sua tese defendida no Brasil em 2010, intitulada “As *mandjuandadi* - cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura”; disponível em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SemedoMO_1.pdf

¹⁸ *Djumbai* é uma instituição guineense que pode ser definida como um momento de reunião, convívio, compartilhamento de ideias, conversa informal. Um encontro de pessoas no final do dia pode ser um *djumbai*, assim como a realização de uma conferência via *web* para discutir algum assunto local. É o momento também que as pessoas se reúnem para saborear o *warga*, um chá chinês de menta muito adocicado, feito a partir de um ritual específico (ver figura 4).

¹⁹ As bancadas são um fenômeno relativamente novo, segundo o sociólogo guineense Miguel de Barros (2010) e consistem na associação entre jovens do sexo masculino, principalmente nas áreas urbanas. Esses rapazes se reúnem nas ruas dos bairros para discutir política, esporte, arte *etc.*

²⁰ O fanado consiste no ritual de iniciação de jovens na vida adulta e é atribuído a uma tradição islâmica. Para além da polêmica da mutilação genital feminina, durante o fanado são realizadas grandes festas nas tabancas, mobilizando as pessoas em torno de música e outras manifestações culturais.

²¹ O “toca choro” é uma cerimônia fúnebre, realizado um ano após o choro (a morte de alguma pessoa) e se resume a uma grande festa, com muita música, bebida e comida. Em Bissau, presenciei alguns toca choros e fiquei impressionada com o tamanho da cerimônia, embalada ao som de instrumentos musicais locais, como o *balafon*, o *bombolom*, a *corá* e o *djembê*.

²² Diário de Campo, 4 de dezembro de 2018.

Figura 4 - Momento de djumbai na Tabanka N'Sumité, na região de Oio
Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Outro exemplo de resistência é o contraponto guineense à ideia de lusofonia. Em oposição à lusofonia, “uma forma torpe de neocolonialismo” e “último impedimento a um trabalho adulto sobre as múltiplas identidades dos países que falam português”, nas palavras do pensador português António Pinto Ribeiro, por exemplo, opta-se pela “Kriolofunia”, uma ideia que se materializa em um evento anual (ver Figura 5) de valorização da língua e cultura locais, segundo um de seus organizadores:

Um dos principais objectivos da Kriolofonia é de consciencializar a sociedade e os dirigentes políticos da necessidade de o país oficializar a sua própria língua nacional uma vez que é a principal ferramenta de comunicação e de comércio no país, utilizada por mais de 98% da população. Pelo contrário, a língua oficial da GB, portuguesa, é utilizada por uma minoria da população que nem ascende aos 15% do total dos seus falantes. A nossa luta, que nos levou a criar este festival do Kriol, é para se fazer justiça: um povo deve usar a sua própria língua não só para cantar, contar estórias, chorar e amar; mas também para aprender e ensinar. Por outro lado, convém salientar que não é nosso objectivo substituir uma língua por outra: somos afortunados e temos

duas línguas então devemos poder usar igualmente as duas de forma justa e equitativa.²³

Posto isso, esclareço que esta tese é o relato de uma pesquisa de campo realizada em Bissau, capital da República da Guiné-Bissau, junto a professores de língua portuguesa do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau. Desde a graduação em Letras-Português do Brasil como Segunda Língua, na Universidade de Brasília (UnB), sou movida pelo interesse em perceber os efeitos que categorias inventadas sobre a língua, especificamente a noção de “língua oficial”, exercem sobre as sociedades afetadas pelo empreendimento colonial português. Como professora e pesquisadora em língua portuguesa como língua adicional entrei em contato, ainda, no campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com estudantes guineenses, e percebi a possibilidade de ampliar uma discussão iniciada com a pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação “É língua oficial de Timor-Leste, quer não quer nós temos que falar”: reflexões sobre políticas e práticas linguísticas em Díli”. Nessa dissertação, a partir de um corpus heterogêneo, que passava pelos discursos de estudantes timorenses que faziam intercâmbio no Brasil ou que frequentavam cursos de língua portuguesa em Díli, os documentos que versavam sobre política linguística estatal no país asiático até as imagens da paisagem linguística da ilha, considerei que a língua franca local, para além do Tétum – língua predominante no território – era a prática multilíngue histórica e cotidiana da população. Essa qualidade foi relegada a partir do século XVIII, quando as então potências europeias que exploravam territórios na África, América e Ásia adotaram políticas de reversão desse quadro secular, impondo às regiões ocupadas o monolinguismo, baseadas no imaginário herdado da burguesia europeia do século XVIII, “uma nação, uma língua”. Em muitas regiões, no entanto, onde é reservado ao histórico multilinguismo uma posição periférica, o monolinguismo não suplantou as práticas tradicionais, com as sociedades utilizando das línguas que dispõem historicamente.

²³ Informação dada pelo sociólogo e ex-Secretário de Estado da Cultura da Guiné-Bissau, António Spencer Embaló, por mensagem trocada via o aplicativo *Messenger*, em 23 de maio de 2019

Figura 5 - Cartaz alusivo à Semana da Kriolofunia
 Fonte: Arquivo pessoal (2019)



Abro parênteses aqui para, dentro deste quadro, narrar o que pode ser um exemplo dessa persistência. Ao passar alguns dias em uma tabanca²⁴ no interior da Guiné-Bissau, de população predominantemente auto identificada como Balanta e compartilhar com as pessoas momentos de *djumbai*, muitas vezes me sentia impedida de participar da interação, justamente por não entender o que as pessoas falavam. Um dia, observei que não conseguia identificar, na conversa entre os moradores, se o diálogo ocorria em Crioulo. Antecipadamente, um rapaz me perguntou: “Professora, a senhora está entendendo que a gente está conversando?”; confirmei que não, embora buscasse nos sons algum tipo de pista que me confirmasse ser o Crioulo. “É que estamos falando na nossa língua. É a nossa língua, nós não conseguimos deixar de falar”²⁵, me explicou o jovem professor da tabanca. Se a política monolíngue herdada do colonialismo priorizou

²⁴ Tabanca, de uma maneira geral, são as vilas do interior do país. Podem ser interpretadas em oposição às praças, aglomerados urbanos.

²⁵ Diário de campo, 31 de janeiro de 2018.

certas línguas mesmo após a independência de cada uma das colônias, ela não alterou as práticas de linguagem específicas das sociedades, ricas, diversas e híbridas.

Para a tese, decidi me concentrar no ponto de vista dos professores da língua de estatuto oficial, objetivando, em primeiro lugar, conhecer as representações que esses fazem da(s) línguas durante o seu trabalho de ensinar o Português, tendo em vista a importância que os guineenses atribuem a esse centro e a alta procura de estudantes concluintes do 12º ano (o equivalente no Brasil ao final do Ensino Médio) pelas aulas de Língua Portuguesa²⁶. A partir desses discursos, creio poder operar no sentido de desvelar, no trabalho dos professores, as ideologias que permeiam as práticas docentes, como sugere a linguista Lydiah Kananu Kiramba:

Uncovering ideologies that are enacted through classroom practices would therefore help in training teachers to see the relationship between their language practices and the language ideologies embedded in those practices. Insights gleaned from understanding practiced classroom ideologies will go a long way toward challenging the unequal positioning of languages and consequent linguistic and epistemic inequalities imposed on all educational stakeholders (principals, teachers, parents, and students alike).²⁷(KIRAMBA, 2018, p. 3)

Concentrei meu trabalho em um ambiente que considero transnacional, as salas de aula dos cursos de língua portuguesa do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau, um espaço anexo à Embaixada do Brasil, cuja relação com a sociedade do país é histórica e de afeto, por ter sido no prédio ocupado pelo Centro e pela embaixada que, com a deflagração da guerra civil, em 1998, muitos cidadãos guineenses foram abrigados. A cidade se transformou em um campo de batalha por 11 meses e os reflexos da guerra são notados até hoje na cidade, por meio de marcas nas ruas e nos prédios. Os cursos oferecidos pelo CCBGB são livres, mesmo assim, compreendo

²⁶ Inicialmente, a proposta do meu trabalho de campo em Bissau incluía, além dos profissionais do CCBGB, conhecer e acompanhar o trabalho de professores da rede pública de ensino. No entanto, durante minha estadia no país, o setor de educação passou por um longo período de greve e paralisações, concluídas quase na data do meu retorno ao Brasil. Por causa disso, o ano letivo de 2018-2019 em Guiné-Bissau foi irregular.

²⁷ “Descobrir ideologias que são promulgadas por meio de práticas de sala de aula, portanto, ajudaria a treinar professores para ver a relação entre suas práticas de linguagem e as ideologias de linguagem embutidas nessas práticas. Os *insights* obtidos a partir da compreensão das ideologias praticadas na sala de aula irão percorrer um longo caminho para desafiar o posicionamento desigual das línguas e as consequentes desigualdades linguísticas e epistêmicas impostas a todas as partes interessadas do setor educacional (diretores, professores, pais e alunos)”.

As traduções dos enunciados em inglês e francês são de minha responsabilidade. Decidi manter no corpo da tese os textos originais e nas notas de rodapé as minhas interpretações; tentei, com isso, preservar o sentido original dos textos para possibilitar aos leitores a sua própria interpretação.

ser inerente à sala de aula se configurar em um espaço de política linguística (PESSOA; HOELZLE, 2017).

O linguista norte-americano Francis Hult, pesquisador na área da linguística educacional, do multilinguismo e da etnografia, ao comentar sobre o fato de que a atenção dada à área parte quase sempre da análise de decisões atribuídas a legisladores e políticos, destaca que: *“Teachers, however, are at the front line of language policy since the classroom is a key site where policies become action. Moreover, teachers make decisions every day that amount to developing language policies for their classrooms”* (HULT, 2014, p. 2)²⁸. No Brasil, Lucena (2012) já advertia que um trabalho de cunho etnográfico pode, ao promover o diálogo entre o que pensa a sociedade e o que está escrito nos documentos oficiais, revelar ajustes que em prol de mais justiça social.

A etnografia para a elaboração da Política Linguística Educacional - [...] essa opção metodológica pode contribuir, entre outros aspectos, para tornar os documentos oficiais sensíveis ao contexto, ao mesmo tempo em que pode estabelecer parâmetros para uma educação linguística que respeite todos os segmentos envolvidos no processo educativo. (LUCENA, 2012, p.120)

De fato, para Shohamy (2006), as crenças e as práticas em torno de uma língua, ao lado da gestão, devem ser o alicerce das políticas que envolvam alguma interferência na linguagem. Para a linguista israelense, as políticas linguísticas são poderosos instrumentos para atingir objetivos políticos e legitimar escolhas ideológicas. Já a educação, de um modo geral, é uma área cara para a linguística aplicada conectado a movimentos do sul global, que atenta para a urgência de uma visão decolonial sobre a linguagem, como advertiram mais recentemente, Makoni e Pennycook:

Education is a central domain in which language politics are played out: It has been a key site of intervention, from external intervention through missionary schools and development projects, to internal interventions through government and private schools. Education is a realm in which languages are regulated and determined: Whether as a colonial vernacular policy, a government modernization project, or a neo-liberal paradigm of choice, the result in schools is always a particular mode of language governance. [...] A southern applied linguistics, therefore, needs not only to decolonize our

²⁸ “Os professores, no entanto, estão na linha de frente das políticas linguísticas, pois a sala de aula é um local importante onde as políticas se transformam em ação. Além disso, os professores tomam decisões todos os dias que equivalem ao desenvolvimento de políticas linguísticas para suas salas de aula”.

thinking about language but also about education²⁹. (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 87)

No entanto, como lembra a historiadora guineense Patrícia Godinho Gomes (2018), a produção de conhecimento desde África mirando as suas próprias sociedades urge ser incrementada, pois “a falta de suporte financeiro e de investimento na Agenda Intelectual Africana por parte dos estados e governos do continente tem impactado negativamente no tipo de conhecimento produzido” (GOMES, 2018, p. 566). A autora considera que muitos estudiosos africanos ainda se limitam a levar a cabo a manutenção de interesses dos poderes dominantes globalmente, ao invés de favorecer os interesses das sociedades do continente. Para a historiadora, a pesquisa que se faz em África muitas vezes se ocupa de “agendas internacionais e, não necessariamente, a interesses locais” (GOMES, 2018, pp. 566-567). Em uma conversa gravada com um dos professores do CCBGB, confirma-se esse cenário, já que, desde a educação básica, as realidades africanas e a promoção do exercício do pensamento crítico estão fora do currículo nas escolas da Guiné-Bissau:

No plano curricular das escolas públicas não há assim a leitura obrigatória de algumas obras, mesmo dos autores nacionais não há, não existe. Portanto, uma pessoa, cá na Guiné, até hoje, termina o décimo segundo ano sem que tenha lido um único livro na sua vida. Exceto os materiais, as apostilas que os professores dão, essa coisa assim. Portanto, o aluno, na verdade, não é ensinado a refletir sobre as coisas. O aluno é ensinado apenas a ouvir e a reproduzir aquilo que ouviu. [...]. Portanto, até hoje não há manuais assim para os alunos. Não há leituras obrigatórias. Não existem. Os autores nacionais são desconhecidos, porque não são estudados em nenhum nível da escolaridade. Portanto, isso tudo tem refletido grandemente na maneira como os estudantes, nos estudantes, compreendem as coisas, e conseguem perceber e refletir.³⁰

Tendo em vista que, no caso da Guiné-Bissau, a formação de professores de língua portuguesa, por exemplo, fica a cargo de uma instituição mantida pelo Instituto Camões (órgão ligado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal para “promoção da língua e cultura

²⁹ “A educação é um domínio central no qual a política linguística é jogada: Ela tem sido um local chave de intervenção, desde intervenções externas, através de escolas missionárias e projetos de desenvolvimento, até intervenções internas, através de escolas governamentais e privadas. A educação é um domínio no qual as línguas são regulamentadas e determinadas: seja como uma política vernacular colonial, um projeto de modernização do governo ou um paradigma neoliberal de escolha, o resultado nas escolas é sempre um modo particular de governança linguística. [...] Uma linguística aplicada ao sul, portanto, precisa não apenas descolonizar nosso pensamento sobre a língua, mas também sobre a educação.”

³⁰ Fala de um dos dois professores guineenses participantes da pesquisa, durante conversa gravada em 27 de fevereiro de 2019, no Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau, em Bissau.

portuguesas”)³¹, a Escola Normal Superior Tchico Té, e parte da verba destinada à estruturar a educação no país (construção de escolas, aquisição de material didático) tem origem na cooperação internacional, compreende-se a advertência da historiadora e a preocupação do professor. No livro “As Nações Desunidas: práticas da ONU e a estruturação do Estado em Timor-Leste” (Editora da UFMG, 2012), a antropóloga Kelly Cristiane da Silva, constatou, a partir de um trabalho etnográfico no país do sudeste asiático, como os países cooperantes transferem para a região disputas realizadas em nível global.

Para contrapor a isso, Pennycook e Makoni (2020) sugerem a urgência de um pensamento decolonial, que seja localizado e sensível a questões próprias do sul global, e, principalmente, que atente para modos de pensar descontaminados de projetos imperialistas ou neoliberais sobre a educação e a linguagem, ou, que persigam “outras bibliotecas”. Pois, se a descolonização se limitou a encerrar um ciclo de ocupação e exploração coloniais; decolonizar seria, por meio da percepção na mente daqueles que vivem nos territórios, agora independentes, os reflexos persistentes do colonialismo, entre eles o racismo, a exploração da força de trabalho e a imposição religiosa, ou seja, superar o pensamento padrão imposto pelas forças de ocupação coloniais. Sobre o conceito de descolonização, Makoni e Pennycook (2017), em diálogo com Zeleza esclarecem que:

The term decolonization is “both illuminating and limiting” (Zeleza 2017, p.2). It is limiting because it traces its roots to Eurocentric notions and epistemologies about Africa and other histories. Decolonization should not be the sole motivating force for change because, inasmuch as there is a desire to decentre Western knowledge, it is necessary to bear in mind that colonialism is not the sum total of African or other histories. Neither Eurocentrism nor projects to unwind Eurocentrism should be allowed to overwhelm the capaciousness of African knowledges. Africa has different libraries of which the Eurocentric is only a part. A project that seeks to liberate African knowledges must begin by understanding the variety, development, and intersections of Afro-Christian, Afro-Islamic, and Griot libraries (Zeleza, 2017, p.3). Nonetheless, we should not underestimate the extent to which northern/Western knowledge has permeated the multiple and different facets of scholarship, and the lives of Africans, migrants, and the vulnerable, both in the Global South and the Global North (Zeleza, 2017). Decolonization is faced with the challenges of Eurocentrism, not only because it has permeated the humanities and social sciences, but also because it constitutes a structural challenge. Eurocentrism is not only a system of thought but also a “social activity that is not strictly driven by logic and methods, but by the interactions of scientists with each other and with the public” (Richardson, 2018, p.234). If we can identify Eurocentrism as a structural problem, then it is possible to

³¹ <https://www.instituto-camoes.pt/>

see both how it is perpetuated by individuals, groups, and across time and space, and how and where possible interventions might occur.³² (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 84)

Tendo partido dessas inquietações, busquei, nesta tese, adotar uma abordagem teórico-metodológica de cunho etnográfico, mirando a escuta do ponto de vista de quem vive as práticas de educação em línguas. Com o objetivo principal de: perceber nas enunciações dos professores em sala de aula seus posicionamentos sobre a linguagem e o ensino de línguas. Parto da noção de que professores em geral, e nesse caso os que atuam no ensino de línguas, especialmente, são sujeitos políticos e, sendo assim, mesmo que não explicitamente, atuam ideologicamente ao intermediarem os conteúdos de sua disciplina e a aprendizagem de seus alunos. A partir daí, os objetivos específicos da pesquisa são i. expor e analisar os discursos que permeiam a prática docente de professores guineenses de língua portuguesa; ii. situar esses discursos em um cruzamento com o contexto sócio-histórico e espacial da realidade desses docentes, consequência das escolhas políticas do país e das resistências nas quais se dão a construção desses significados; iii. refletir, a partir dos pressupostos teóricos que me inscrevo, sobre categorias geradas a partir desses discursos. Tendo em vista que para isso acompanhei o trabalho dos professores durante um semestre no Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau, os professores se expressaram na língua prevalente nas aulas, a portuguesa, fazendo com que eu entendimento alcançasse suas falas.

A obrigatoriedade da língua portuguesa e sua presença não se exercem mais pela força da presença política e administrativa colonial instalada na Guiné-Bissau, mas por meio da colonialidade que permeia o pensamento político e a inscrição do país na modernidade, tendo em vista que atualmente a língua portuguesa é uma exigência de um mundo globalizado. Sugiro

³² “O termo descolonização é ‘tanto esclarecedor quanto limitador’ (Zezeza, 2017, p.2). É limitante porque tem suas raízes nas noções e epistemologias eurocêntricas sobre a África e outras histórias. A descolonização não deve ser o único motivador da mudança, porque, na medida em que se deseja descentrar o saber ocidental, é necessário ter presente que o colonialismo não é a soma total das histórias africanas ou outras. Nem o eurocentrismo nem os projetos para desfazer o eurocentrismo devem dominar a capacidade dos conhecimentos africanos. A África tem diferentes bibliotecas das quais o Eurocêntrico é apenas uma parte. Um projeto que busca libertar conhecimentos africanos deve começar pela compreensão da variedade, desenvolvimento e interseções das bibliotecas Afro-Cristãs, Afro-Islâmicas e Griot (Zezeza, 2017, p.3). No entanto, não devemos subestimar a extensão em que o conhecimento do norte/ocidental permeou as múltiplas e diferentes facetas da bolsa de estudos e as vidas de africanos, migrantes e vulneráveis, tanto no Sul Global quanto no Norte Global (Zezeza, 2017). A descolonização confronta-se com os desafios do eurocentrismo, não só porque permeou as humanidades e as ciências sociais, mas também porque constitui um desafio estrutural. O eurocentrismo não é apenas um sistema de pensamento, mas também uma “atividade social que não é estritamente movida por lógica e métodos, mas pelas interações dos cientistas entre si e com o público” (Richardson, 2018, p.234). Se pudermos identificar o eurocentrismo como um problema estrutural, então será possível ver como ele é perpetuado por indivíduos, grupos e através do tempo e do espaço, e como e onde possíveis intervenções podem ocorrer.”

que, quarenta e seis anos após o país ter se libertado do domínio colonial e ter concedido à língua portuguesa um cariz de “língua oficial”, esforços poderiam ser incentivados para que a comunidade local verificasse a eficácia, no campo educacional, de se continuar insistindo no monolinguismo nesse espaço. Bourdieu (2008), ao comentar sobre oficialização da língua na França, lembrava que a promoção da língua oficial confere um “monopólio exclusivo da política” e denota, na verdade, “um discurso de autoridade” sobre as línguas ditas minoritárias. Acrescento que, no caso dessa pesquisa, percebo ainda uma imposição sobre as pessoas que utilizam essas línguas, deslegitimando seus discursos.

Ao me mudar temporariamente para o território africano³³, precisei ficar vigilante, desde antes de desembarcar em Guiné-Bissau, ao risco da minha experiência ser contaminada pela mistificação sobre a região, cercada muitas vezes de julgamentos apressados e preconceituosos, herdados das matrizes coloniais racistas que ainda constituem a sociedade brasileira e, me arrisco a afirmar, parte da própria academia. Apesar de nos últimos tempos estarmos mais atentas à potente produção científica, filosófica, artística, cultural, além de prestarmos mais atenção a vários aspectos simbólicos sobre o continente africano, reconheço que, ao encarar a realidade cotidiana em Bissau, algumas vezes me eram apresentados desafios para elaborar essa experiência³⁴, nas ruas da cidade ou nas salas de aula que frequentei. Desafios que, recorrendo a textos teóricos sobre etnografia, estão interligados ao próprio trabalho de campo, que consiste no “[...] *the moment when the researcher climbs down to everyday reality and finds out that the rules of academia are not necessarily the same as those of everyday life*”³⁵ (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 4). A realidade, neste sentido, constitui a pesquisa para além dos dados gerados e analisados posteriormente. E isto só é possível nessa convivência com o que comumente denominamos “o outro”:

Se a pesquisa de campo traz a insegurança intrínseca do desnudamento, refugiar-se nas entrevistas, nas pesquisas-relâmpago, nos questionários aplicados por auxiliares, na metodologia como camisa-de-força enfim, pode apenas reforçar nossa tendência já naturalizada para a especulação

³³ Estive em Guiné-Bissau entre 26 de agosto de 2018 e 2 de março de 2019. As aulas do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau que presenciei foram realizadas de 19 de setembro de 2018 a 11 de janeiro de 2019.

³⁴ Um destes desafios foi o fato de ter sido vítima de um “arrastão” no centro da capital, que me levou parte dos dados gravados e imagens registradas na primeira semana em Bissau, além do equipamento que me permitiria realizar novas gravações. Apesar desse tipo de ocorrência não ser incomum no Brasil, eu nunca a havia presenciado. Registro a igualmente surpresa de conhecidos guineenses que, ao tomarem conhecimento do fato, me diziam que nunca haviam visto um acontecimento igual e curiosamente me pediam desculpa pelo fato.

³⁵ “é o momento em que o pesquisador desce à realidade cotidiana e descobre que as regras da academia não são necessariamente as mesmas do cotidiano.”

introspectiva, criativa por certo, mas que deixa de lado o choque mais aterrador e, no entanto, mais rico do encontro com a alteridade. (PEIRANO, 1995, p. 145)

Se muitas vezes meu olhar se dirigiu para a precarização de alguns aspectos estruturais do país, isso me obrigava a enxergar além, a perceber como devemos decolonizar nosso olhar e nossa mente para além dos padrões ocidentais (que me constituíram durante todo o meu processo formativo), o que só foi possível ao mergulhar no diálogo com os professores, intelectuais, estudantes e pessoas comuns nas ruas, e me permitir viver o cotidiano da Guiné-Bissau. O que antes enxergava como uma realidade negligenciada, foi se tornando familiar; já conseguia detectar o ritmo da vida das pessoas, os desafios diários e as preocupações comuns de qualquer família. Afinal, o normal do cotidiano bissauense se tornou o meu normal também. O calor, a chuva, as quedas de energia, a interrupção dos serviços públicos pelas greves; afinal, atingiam a todos, sem distinção e não são problemas incomuns no Brasil. Me deixei penetrar naquele território. De certa forma, reelaborei padrões, me permiti ler uma parte da África a partir da realidade daqueles dias em Bissau: tão caótica, dinâmica, cosmopolita, semelhante a qualquer capital do mundo.

Neste capítulo introdutório, busquei contextualizar minha questão de pesquisa e o percurso que me levou a Guiné-Bissau. Exponho, agora, a configuração do trabalho nos demais capítulos. Inicialmente, apresentarei a inspiração teórico-metodológica desse trabalho, que parte de uma perspectiva qualitativa/interpretativa, a partir da qual busquei “descobrir e comunicar as perspectivas de significado” das comunidades e pessoas junto às quais se pesquisa (ERICKSON, 1990, p. 89). Abraçar essa perspectiva é um exercício epistemológico de abandonar os modelos iluministas da pesquisa acadêmica em políticas linguísticas. Canagarajah (2006) afirma que as políticas linguísticas, ao adotarem métodos da etnografia podem superar as noções clássicas do surgimento da disciplina - verticais e prescritivas. Me inspiro no campo de estudo das teorias das políticas linguísticas, a partir de uma postura crítica (PENNYCOOK E MAKONI, 2020; SEVERO, 2019), que propõe um olhar decolonial no campo, a partir de reposicionamentos políticos, epistemológicos e culturais.

No capítulo 3, apresentarei o contexto da pesquisa, partindo de um resumido percurso histórico que entrelaçará a sociedade e as questões linguísticas na região, passando pelo pensamento de Amílcar Cabral em relação à linguagem até situar o local efetivo da pesquisa, o Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau, dentro da política brasileira transnacional de promoção da língua portuguesa. Com os dados gerados em Bissau, três categorias sobressaíram dos

discursos dos professores: i. a persistência de uma colonialidade do saber; ii. o ensino de línguas a partir da noção de línguas inventadas (MAKONI; MEINHOF, 2006) e iii. como as duas categorias anteriores constroem também resistência. Percebi como um evento como a sala de aula de língua portuguesa pode revelar a persistência de dispositivos coloniais em determinado território. Esses dispositivos evocam a autoridade da/sobre a língua portuguesa, nomeada como a língua oficial do país após um violento processo de luta pela independência. A reflexão inspira-se nas inquietações manifestadas pelo sociólogo guineense Manuel Nassum (1994), que compreendia a oficialidade de línguas europeias em Estados africanos como uma continuidade das políticas linguísticas coloniais. O recorte discursivo retirado do curso foi interpretado como indicadores das percepções dos professores em relação à atual política de linguagem na educação de Guiné-Bissau e revelou tensões, resistências, desigualdades, oportunidades construídas nas práticas sociais mediadas pela linguagem em um território multilíngue, que parte de uma política linguística institucional monolíngue.

Por fim, exporei algumas reflexões finais, com o intuito de colaborar e convidar à continuidade da discussão sobre a educação linguística, relação entre língua e sociedade sob uma perspectiva africana.

Concluo esta introdução afirmando que o relato contido nesse texto parte do meu ponto de vista de professora e pesquisadora em língua adicional, sendo estes dois papéis indissociáveis, segundo Paulo Freire (2019). Reitero que, atuando na área de ensino de língua portuguesa como língua adicional, venho, desde a graduação, me preocupando em compreender as forças que naturalizam um conceito como o de “língua oficial” sobre a ideologia linguísticas das pessoas afetadas, a exemplo de professores e alunos, tratando ambos como sujeitos atuantes em políticas linguísticas. Nesse sentido, o conceito de política que me guia não se resume a atividades de fundo político partidárias, a decisões ou debates localizados em instâncias institucionais ou a textos legislativos que buscam interferir na relação entre linguagem e sociedade. Partindo do conceito clássico de política contido em Bobbio, Matteucci & Pasquino (2007), para quem, tomando-se como base a etimologia da palavra, política diz respeito a “tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” (p. 954), como o pensamento da filósofa política alemã Hannah Arendt, para quem, “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças (ARENDRT, 2002, s/p). Para alemã, onde houver interação, há política. Considero a sala de aula um espaço político de disputa de sentidos. Quando escrevo essa tese, faço política;

assim como quando um professor e uma professora de língua(s) também o fazem quando, por exemplo, escolhem abordagens e pontos de vistas para falar com seus alunos sobre quaisquer aspectos da linguagem.

Nesse sentido, não se deve resumir atos de política linguística a eventos como a escolha estatal por alguma língua oficial ou de instrução escolar, a fixação de ortografias, a redação de gramáticas e a elaboração de testes de proficiência, mas, sobretudo, deve-se considerar as decisões que afetam a sociedade de maneira mais ampla, que nem sempre são entendidas como uma forma explícita de interferência nos usos linguísticos, como, por exemplo, o colonialismo, o acolhimento a imigrantes, a internacionalização das universidades, a escolha dos empenhos de verbas públicas no orçamento federal, a demarcação de terras indígenas (sobre isto ,ver GUEROLA, 2019) *etc.*

Sugiro, finalmente, que a relevância social desta pesquisa e meu compromisso ético com meus colegas professores de língua adicional estão em, ao buscar refletir com eles sobre seus discursos, demonstrar os efeitos políticos de suas atitudes em sala de aula, desnaturalizando práticas situadas historicamente. Com esta tese pretendo também incentivar que outros pesquisadores na área da Linguística reflitam sobre as possibilidades que uma abordagem etnográfica e histórica pode revelar sobre as políticas linguísticas institucionais, ao contrastá-las com as vivências de distintas realidades.

2 A POLÍTICA LINGUÍSTICA SOB A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ETNOGRAFIA

*“É para nos ajudar? Se for, não tem problema.”
“O que você achou da aula? Tem alguma sugestão?”*

Neste capítulo apresento os pressupostos teórico-metodológicos a partir dos quais desenvolvi a pesquisa e a reflexão sobre os dados gerados em Bissau. Articulo uma abordagem das Políticas Linguísticas a partir da perspectiva teórico-metodológica da etnografia, que me revelou as ideias, crenças, mitos, práticas e valores presentes no contexto da sala de aula de língua portuguesa em um curso livre oferecido pelo governo brasileiro, na cidade de Bissau. Reunirei essas ideologias sobre a língua (BLOMMAERT, 2006) no capítulo 4.

Parto de uma abordagem das Políticas Linguísticas enquanto área de estudos multifacetada, processual, dinâmica e in(ter)disciplinar; compreendida a partir de um processo sociocultural complexo, caracterizado por “modos de interação, negociação e produção humanas mediadas por relações de poder” (MCCARTY, 2011). Proponho, inspirada em Foucault, que o campo da Política Linguística seja abordado de maneira crítica. Para o filósofo francês, a crítica se faz a partir problematização, e não da polêmica. Problematizar, nesse sentido, é questionar para melhor compreender as contradições, como ressalta hooks (2013), para quem o “[...] questionamento crítico não é o mesmo que rejeição” (p. 70). De fato, as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa podem revelar contradições, mas como pesquisadora minha tarefa se limita a buscar elementos para compreendê-las. Além disso, esse viés crítico assume que os sujeitos e suas atitudes, perseguidos pela investigação, não representam objetos manipuláveis, mas são protagonistas da pesquisa (CANAGARAJAH, 2005). Essa visão crítica considera a categoria língua sob o ponto de vista de uma construção discursiva, um construto social, produto de intervenções sociais e históricas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

A epígrafe no início deste capítulo foi dita pelo professor Francisco³⁶, um dos dois professores colaboradores da minha pesquisa de campo em Bissau. Essa foi a sua resposta quando eu perguntava a ele se concordava em assinar um termo de consentimento declarando

³⁶ Sobre os participantes da pesquisa, detalharei no capítulo 3.

que autorizava a minha pesquisa e, conseqüentemente, a entrada em campo. Antes de me tornar uma observadora participante das aulas de língua portuguesa no CCBGB, solicitei aos professores uma reunião para explicar o propósito do meu projeto. Sem ter se preocupado em ler exatamente o que previa o termo, Francisco talvez não desconfie, mas deixou ali as pistas do que eu teria que assumir como compromisso ético e acadêmico para com ele(s): em suas palavras, “ajudar”. Acredito que a contribuição que a pesquisa em Políticas Linguísticas que adote uma abordagem crítica de inspiração etnográfica pode promover parta das preocupações reveladas pelas pessoas implicadas no cenário de pesquisa e, conseqüentemente, que posteriormente poderão ser afetadas pelas minhas inferências. Que sentido faria envolvê-los em uma pesquisa *sobre* os seus discursos se o que eu ofereço em contrapartida não tivesse relação com seus desejos e expectativas? Do ponto de vista de uma política linguística sensível às demandas da sociedade – que almejo e acredito -, nada mais incoerente. No entanto, historicamente é isso que Linguística faz em muitos casos, ao se apropriar dos conhecimentos advindos das pesquisas.

O que pretendo sugerir é que, para “ajudar”, ou, para a pesquisa fazer sentido para todos os sujeitos envolvidos em um trabalho científico, a Linguística disponha de outras epistemologias, que superem a perspectiva estruturalista e descritiva das línguas, a qual oblitera as pessoas que constituem as sociedades nas quais a(s) língua(s) se faz(em) presente(s) e seus discursos. Aponto como sugestões a esta mudança a abordagem crítica das Políticas Linguísticas, empirista e atenta aos discursos das pessoas afetadas por processos sócio-históricos que as constituem na contemporaneidade. Por essa perspectiva, a preocupação da Política Linguística é a busca em desnudar as relações de poder que estruturam hierarquias sociolinguísticas, problematizando modos de interação, negociação e produções humanas mediadas pela linguagem. Para realizar esta tarefa, considere que não teria outra forma de trabalhar a não ser tentar me inserir no contexto da pesquisa. O que foi possível a partir de uma abordagem etnográfica, interpretativa.

E aqui uma autocrítica é necessária. Reconheço que grande parte da literatura sobre a disciplina que acessei durante o processo pelo qual me constitui em pesquisadora e professora tem como base uma epistemologia pensada por pesquisadores e/ou publicadas por editoras fora do Sul Global. Esta categoria simbólica emergiu a partir de projetos políticos de descolonização unidos em torno de uma ordem internacional pós-colonial (GROVOQUI, 2011). O que demonstra a urgência de nós – pesquisadoras e pesquisadores do campo -, cada vez mais, lermos, escutarmos e darmos visibilidade a reflexões científicas (com toda a problemática que

este termo traz) que se proponham a problematizar a construção do conhecimento baseada no pensamento do Norte Global.

Para desenvolver esses construtos, começo o capítulo situando o desenvolvimento do campo de estudos das Políticas Linguísticas até chegar ao que compreendo como uma vertente crítica. Em seguida, desenvolvo algumas reflexões sobre a etnografia, a perspectiva a partir da qual desenvolvi o trabalho de campo e a geração de dados em Bissau. Por se tratar de uma pesquisa realizada em um curso de língua portuguesa sobre as ideologias e práticas de professores de língua portuguesa, acrescento algumas noções sobre as contribuições que a etnografia pode dar à política linguística educacional.

Essas inspirações teóricas e metodológicas da pesquisa, além do cenário particular onde a pesquisa teve lugar, não são neutras. Elas revelam inquietações pessoais e intelectuais, afinidades epistemológicas e modos particulares de procurar compreender o mundo. A partir daí, implica também um posicionamento político (BIZON, 2013) e ético.

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O termo Políticas Linguísticas remete a uma área de conhecimento do campo de estudos das Ciências da Linguagem, desenvolvida principalmente a partir do Ocidente desde o final do evento conhecido como a 2ª Guerra Mundial (1939-1945) ; além disso também comumente denota uma série de ações que buscam interferir na relação entre a sociedade e as línguas, tendo sido adotada, a partir dessa acepção original, como relativa a normas e documentos legislativos que versam, por exemplo, sobre a adoção de língua(s) no sistema educativo de determinada jurisdição, a escolha de línguas estrangeiras para integrar os currículos de escolas e universidades, a escolha de língua(s) com o estatuto de oficial para a administração pública; as escolhas concernentes à redação de dicionários, gramáticas e padrões linguísticos para testes de proficiência e a adoção do trabalho de intérpretes linguísticos.

Uma historiografia da disciplina revela que, na literatura científica, concorreram outros termos para denominar essa mesma área (SILVA, 2013), dentre eles: *Language Engineering*, *Language Planning*, *Language Policy etc.* A nomeação do campo está relacionada à perspectiva epistemológica afetada pelo período sócio-histórico em que a disciplina se desenvolveu. De acordo com a conceitualização mais clássica, como defendida originalmente por Cooper (1989)

e posteriormente por Calvet (2007), há uma distinção entre política linguística e planejamento linguístico (BIZON, 2013, p. 31).

Em sua origem, a Política Linguística comportava pelo menos dois eixos: além deste, o Planejamento Linguístico (SEVERO, 2013). Antecipo que essa abordagem que se desdobra em dois termos já foi questionada. Assumo, inspirada em Maher (2010), que Política Linguística, pensada como conjunto de metas elaboradas para intervenção na sociedade, e Planejamento Linguístico, considerado como a implementação desses objetivos, são indissociáveis. Se a lei não é aplicada, por exemplo, ela deixa de existir na realidade prática e não comprova sua relevância. Por isso, resumo as discussões concernentes à área como Políticas Linguísticas, concordando com o que García e Menken remetem a uma proposta de Spolsky, para quem o mesmo termo extrapola a noção de decisões atribuídas a instituições governamentais e pode ser inferido a partir das práticas, ideologias e crenças linguísticas das pessoas:

Hornberger (2006) reminds us that language planning—an activity to promote systematic linguistic change in a community of speakers and usually undertaken by government—and language policy—the ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve planned language change in society (Kaplan & Baldauf, 1997)—are linked but yet have important and distinctive roles, even though their relationship is not linear. The complex dynamism between the components have led Spolsky (2004) to refer to the activity only as “language policy” with three components: (1) language practices or the habitual patterns of languaging; (2) language beliefs or ideology about languaging, (3) language management or planning as specific efforts to modify or influence languaging³⁷. (GARCÍA; MENKEN, 2010, p. 249)

Outra característica do período inicial de surgimento da disciplina é o fato de a área focar na manipulação da língua enquanto entidade autônoma. Como lembram Carvalho e Schlatter:

Partindo, nas suas origens, de uma abordagem mais pragmática, técnica e orientada para a solução de problemas linguísticos, a área de PPL estruturou-

³⁷ “Hornberger (2006) nos lembra que o planejamento linguístico - uma atividade para promover mudanças linguísticas sistemáticas em uma comunidade de falantes e geralmente empreendida pelo governo - e a política linguística - as ideias, leis, regulamentos, regras e práticas destinadas a alcançar mudanças linguísticas planejadas na sociedade (Kaplan & Baldauf, 1997) - estão ligadas, mas ainda têm papéis importantes e distintos, mesmo que seu relacionamento não seja linear. O complexo dinamismo entre os componentes levou Spolsky (2004) a se referir à atividade apenas como “política linguística” com três componentes: (1) práticas linguísticas ou os padrões habituais de linguagem; (2) crenças ou ideologia linguística sobre a linguagem, (3) gerenciamento ou planejamento linguístico enquanto esforços específicos para modificar ou influenciar a linguagem.”

se sobre dois campos básicos: política e planificação relativas ao corpus (ações ligadas à forma) e relativas ao status (ações relativas à(s) função(ões)) das línguas (HAUGEN, 1966), onde política corresponde à proposta para modificar a realidade linguística, e planificação à implementação dessa proposta. Tal abordagem tomava a língua como dissociada do seu aspecto sócio-histórico, e o planejamento de corpus e de status como ideologicamente neutro. (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 262)

De fato, os primeiros estudos em Política Linguística, notadamente de Fishman (1979) e Haugen (1983), se dedicavam aos “problemas linguísticos das nações em desenvolvimento” e concentravam suas preocupações em apresentar um enquadramento de cenários sociolinguísticos a partir da descrição de etapas e objetivos de planejamentos nacionais, cujo objeto principal era a língua. Incluídos em modelos científicos positivistas, esses modelos clássicos da Política Linguística foram recebendo críticas e revisões por não considerarem a dinâmica da história em que as práticas linguísticas se envolviam e também por relevarem os contextos sociopolíticos repletos de ideologias que buscavam modificar. Isso porque, quando de sua emersão, que se deu paralela ao campo da sociolinguística (CALVET, 2007; SEVERO, 2013), a preocupação da área era participar, dentro de um novo cenário geopolítico mundial, da consolidação dos novos Estados-Nação que surgiam, com base em questões como: i. que língua será a oficial nos novos territórios?; ii. como contornar o problema da diversidade linguística nessas áreas?. Severo (2013) detalha que em sua fase inicial, a Política Linguística pretendeu sistematizar e racionalizar um modelo aplicável aos estudos de descrição da relação entre as línguas e de seu funcionamento político nos limites do Estado.

O tradicional conceito de política linguística, como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” e a separação do que se entende como planejamento linguístico, “sua implementação” (CALVET, 2007, p.11), geram, para este pesquisador, uma contraditória possibilidade de gestão das línguas, enquanto objetos naturalizados e manipuláveis.

Há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas. A primeira, que denominaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente. [...] isso não tem nada a ver com uma decisão oficial, com um decreto ou uma lei: tem-se aqui, simplesmente, o produto de uma prática. [...] outra abordagem dos problemas do plurilinguismo ou da neologia: a do poder, a gestão *in vitro*. Em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações

linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, as políticas estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam. (CALVET, 2007, p.12)

Mais do que a gestão de problemas linguísticos, ainda nos primórdios da área fica clara também a importância do ensino de línguas para a Política Linguística. No final da década de 1980, Cooper (1989) introduz as políticas de aquisição como um terceiro foco da área de estudo, colocando o ensino como objeto da Política Linguística (CARVALHO; SCHLATTER, 2011), “*which refers to organized efforts to promote the learning of a language*”³⁸ (COOPER, 1989, p. 157).

Com o êxito de movimentos pela independência em territórios ocupados por impérios europeus, entre o início da década de 1960 a finais da década de 1970, na África e na Ásia, legisladores e políticos – muitas vezes formados dentro dos movimentos revolucionários - se depararam com os desafios de inserir suas nações no contexto da modernidade. Nas antigas regiões ocupadas, uma rica multiplicidade de culturas, línguas e povos se descortinava para o mundo. Surgia aí mais um contexto para a aplicação dos conhecimentos gerados no início da discussão sobre Política Linguística.

A diversidade tradicional e ancestral, nessa abordagem, muitas vezes era encarada como um problema a ser solucionado em prol de uma unidade nacional, que teria possibilitado o êxito das lutas independentistas. Atentos a esse “problema”, cientistas da linguagem, forjados em uma Linguística estruturalista, que partia do isolamento da língua já referido anteriormente, logo se apressaram em buscar soluções que adaptassem esses territórios às noções do Estado-Nação da era industrial. Nesta pesquisa, compreendo o Estado-Nação como um espaço imaginado em que todos compartilhariam das mesmas tradições culturais, religião e língua (ANDERSON, 2008). Pode-se afirmar que a Política Linguística, como disciplina proposta a pensar em como equacionar a heterogeneidade linguística e os problemas de comunicação que viriam daí, reforçou seus construtos originais a partir desse cenário. Sendo assim, resolver os “problemas linguísticos” percebidos pelo pensamento Ocidental para dar cabo de uma diversidade aparentemente desordenada e propensa à ininteligibilidade constituiu a primeira preocupação da disciplina, como apontaram, dentre outros, Johnson & Ricento (2013).

Além disso, em prol de uma modernidade inspirada em valores iluministas, o conhecimento local sobre as línguas passou a ser relegado, o que resultou em um processo de

³⁸ “que se refere a esforços organizados para promover a aprendizagem de uma língua.”

supressão da diversidade, que era visto como inibidor do progresso: “*As modernism established geopolitical network and a world economy that fostered its vision of life, all communities were pressed into a uniform march to attain progress*”³⁹. (CANAGARAJAH, p. 5, 2002). No entanto, a modernidade não valoriza qualquer cultura, mas a cultura de base europeia (“desenvolvida”). Isto explica porque o colonialismo a que alguns territórios foram submetidos se recusou a observar as culturas fora da Europa tão válidas como quaisquer outras. O desejo de unificação para a eficiência na comunicação e fator de progresso, a língua enquanto produto a ser manipulado, planejado e disciplinarizado e a suposta neutralidade ideológica desse planejamento resumem as metas originais da área nessas décadas. A política, como lembra McCarty, era compreendida a partir de seu poder regulador, “[...] *that is, the ways in which they express normative claims about legitimate and illegitimate language forms and uses, thereby governing language statuses and uses*”⁴⁰ (MCCARTY, 2011, p. 8).

Rajagopalan nos informa que a busca pela eficiência na comunicação é um delírio de exploradores provenientes dos impérios europeus, que pegaram carona nas navegações utilizadas no empreendimento colonial. A consequência desse desejo, no entanto, foram mais do que seculares.

The lingering after-effects of European colonialism on the fledgling nations of Africa, Asia and Latin America are clearly discernible in the haphazard way that the endemic issues of widespread multilingualism are often stage-managed in these set-ups. To begin with, let us remind ourselves that the very notion of monolingualism is an essentially European dream, concretized somewhere around the late 15th century or thereabouts (Wright 2016). The whole idea had been brought to fruition by dint of willfully suppressing the rights of minorities to speak their own languages – a policy put in place in the name of ‘nation-building’ (whereof the 19th-century slogan *Ein Volk, Ein Reich, Ein Sprache* – One people, one state, one language – comes from). When these European nations went on a conquering and colonizing spree into the continents of Asia, Africa and Latin America, they carried with them their newly discovered idea of nationhood wedded to a common language and sought to implement their language policies accordingly. The results, especially in the less stable regions of Africa, were a total disaster and their consequences persist today [...]”⁴¹. (RAJAGOPALAN, 2020, pp. xi-xii)

³⁹ “À medida que a modernidade estabeleceu uma rede geopolítica e uma economia mundial que fomentou sua visão de vida, todas as comunidades foram pressionadas a uma marcha uniforme para alcançar o progresso.”

⁴⁰ “[...] isto é, as maneiras pelas quais elas "expressam reivindicações normativas sobre formas e usos legítimos e ilegítimos de linguagem", governando assim os status e usos da linguagem.”

⁴¹ “Os persistentes efeitos posteriores do colonialismo europeu nas nações incipientes da África, Ásia e América Latina são claramente discerníveis da maneira desordenada em que as questões endêmicas do multilinguismo generalizado são frequentemente administradas por estágios nesses arranjos. Para começar, lembremo-nos de que a própria noção de monolinguismo é um sonho essencialmente europeu, concretizado algures por volta do final do século XV ou por aí (Wright 2016). Toda a ideia foi concretizada à força de deliberadamente suprimir

Afastando-se das posições iniciais da disciplina, mais recentemente diversos estudiosos de Políticas Linguísticas promovem no campo interrogações sobre suas bases ideológicas, sociais e histórias, chamando a atenção para a relação entre língua, poder e desigualdade (CANAGARAJAH, 2006; GARCÍA, 2014; MAKONI, 2020; MCCARTY, 2011; RAJAGOPALAN, 2020; SEVERO, 2019). De fato, as discussões no campo não se relacionam somente com a linguagem, ou, pelo menos, com as ideias da tradição linguística estruturalista, mas são atravessadas por preocupações de diversas disciplinas. O que faz com que a área promova debates interdisciplinares e possa, assim como já foi proposto para a Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006), ser também compreendida dentro de um campo de investigação “indisciplinar”.

Propõe-se uma Política Linguística Crítica como forma de superar esse paradigma positivista do início da disciplina, reconhecendo a relação entre língua e poder e questionando a imagem de um falante ideal a-histórico. A área começa a ser mostrada como um campo de forças conflituoso, fruto de embates políticos e ideológicos.

A new understanding of LPP has emerged, with LPP understood as “the complex of practices, ideologies, attitudes, and formal and informal mechanisms that influence people’s language choices in profound and pervasive everyday ways”⁴². (MCCARTY, 2011, p. xii)

Pela crítica é possível questionar como as decisões que elegem a língua como centro da governabilidade contribuem para perpetuar desigualdades sociais, ao marginalizar uma diversidade de línguas consideradas minoritárias, cujos falantes não ocupam espaços de poder (JOHNSON, 2009). Tollefson (2017) sugere alguns pontos para articular os objetivos da Política Linguística Crítica, como: renunciar às abordagens tradicionais, consideradas por esse autor “apolíticas”, em prol do reconhecimento de que muitas vezes as políticas são responsáveis

os direitos das minorias de falar suas próprias línguas - uma política posta em prática em nome da 'construção da nação' (da qual o slogan do século 19, *Ein Volk, Ein Reich, Ein Sprache* - um povo, um Império, um idioma - vem). Quando essas nações europeias partiram em uma onda de conquista e colonização nos continentes da Ásia, África e América Latina, levaram consigo sua ideia recém-descoberta de nacionalidade ligada a uma língua comum e procuraram implementar suas políticas linguísticas de acordo. Os resultados, especialmente nas regiões menos estáveis da África, foram um desastre total e suas consequências persistem até hoje [...].”

⁴² “Uma nova compreensão do LPP emergiu, com o LPP entendido como “o complexo de práticas, ideologias, atitudes e mecanismos formais e informais que influenciam as escolhas linguísticas das pessoas de maneiras cotidianas profundas e penetrantes.””

por criar e sustentar formas de desigualdade social, privilegiando os interesses de quem as formula; e buscar desenvolver políticas mais democráticas, que visem a redução dessas desigualdades. Outro ponto importante para essa virada crítica é a atenção dada às políticas micro, nem sempre controladas pelo Estado enquanto entidade jurídica, conforme continua Johnson:

Pennycook (2002, 2006) argues that power does not solely rest with the state, or within the policy text, but is enacted by educational practitioners through discursive practices that operate in relation to some authoritative criteria (referencing what Foucault calls “governmentality”, 1991). Pennycook offers means to flesh out the first of the three aims of Critical language-policy (CLP) (how policies create inequality), suggesting a method which takes the focus off of “the state as an intentional actor that seeks to impose its will on the people and instead draws our attention to much more localized and often contradictory operations of power” (Pennycook 2006: 65). Tollefson frames policy creation as essentially hegemonic while Pennycook takes state-driven intentionality out and places the locus of governance within micro-level operations like classroom language use. Pennycook’s move to the micro-level does not insert agency into LPP processes as much as it positions discourse, and therefore discourses, as perpetuating their own subjugation by acting out larger power relationships over which they have no control⁴³. (JOHNSON, 2009, p. 140)

Essa espécie de “nova via” para os estudos da linguagem surge ainda como uma tentativa de romper alguns limites da linguística, conforme já sinalizado por Pennycook (2004, p. 40): “a exigência de cientificidade[...]; seu paradigma excludente e inflexível; seu normativismo; sua falta de autorreflexão”. Tais limites, afirma o autor, não teriam sido rompidos com o pós-estruturalismo contemporâneo, favorecendo, ainda, uma cumplicidade entre a linguística e o colonialismo que só reafirmaria a urgência de se construir diferentes formas de entender língua, identidade e uso de língua: “muitos linguistas ainda não perceberam

⁴³ Pennycook (2002, 2006) argumenta que o poder não reside apenas com o Estado, ou dentro do texto da política, mas é promulgado por profissionais da educação por meio de práticas discursivas que operam em relação a alguns critérios de autoridade (fazendo referência ao que Foucault chama de “governabilidade”, 1991). Pennycook oferece meios para concretizar os primeiros dos três objetivos da Política Linguística Crítica (PLC) (como as políticas criam desigualdade), sugerindo um método que tira o foco do “estado como um ator intencional que busca impor sua vontade sobre as pessoas e, em vez disso, chama nossa atenção para operações de poder muito mais localizadas e frequentemente contraditórias” (Pennycook 2006: 65). Tollefson enquadra a criação de políticas como essencialmente hegemônica, enquanto Pennycook elimina a intencionalidade dirigida pelo Estado e coloca o *locus* da governança dentro de operações de nível micro, como o uso da linguagem em sala de aula. A mudança de Pennycook para o nível micro não insere agência nos processos LPP tanto quanto posiciona o discurso e, portanto, os discursos, perpetuando sua própria subjugação atuando em relações de poder mais amplas sobre as quais eles não têm controle.”

que sua visão acerca da equivalência entre as línguas não é um ‘pronunciamento linguístico inocente’, adverte (PENNYCOOK, 2004, p. 42).

Nessa perspectiva, reforço que falar sobre Política Linguística remete não só aos atos públicos institucionais e documentos oficiais, mas inclui as práticas sociais nas quais as pessoas se engajam, desde o uso da língua na sala de aula, nas conversas cotidianas, na elaboração de currículo, nos meios de comunicação *etc.* O linguista australiano Nathan John Albury, lembra que: “*Language policy is rightly theorized as an activity that also happens outside the corridors of political power, meaning policy can be analyzed as grassroots processes, such as in homes, businesses, schools, and community*”⁴⁴ (ALBURY, 2018, pp. 6-7). Rajagopalan (2004) também considerava que a gestão de línguas vai além do que preveem instâncias legitimadoras, como governos e outros entes oficiais, precisando, também e, sobretudo, prever já em sua elaboração, a participação de quem é afetado por ela, reforçando o entendimento do que é crítico em Política Linguística:

Política e planejamento linguísticos são áreas em que os envolvidos dificilmente podem ignorar o que as pessoas comuns “nas ruas” sentem e pensam. E isso porque o conceito de linguagem em jogo é necessariamente político. Até onde o leigo se sente implicado, a sua língua nacional é e sempre será uma bandeira patriótica. [...] O único modo pelo qual nós, linguistas, podemos contribuir para os temas práticos que envolvam a linguagem é adotar um olhar crítico diante de nossa própria prática. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 35)

Bizon (2013) reforça que a escolha da língua para agir em qualquer situação é um ato de Política Linguística. Nesse sentido é que considero os exemplos relatados na Introdução desse texto também como formas de posicionamentos políticos sobre a(s) língua(s), pois são modos de interação, negociação e produção humanas de sentido mediados por relações de poder (MCCARTY, 2011) da sociedade guineense. Refletindo sobre essas práticas, Shohamy (2016) chega a distinguir entre as Políticas Linguísticas *de fato* e *de jure*. As primeiras sendo aquelas produzidas localmente; e as *de jure* correspondem ao que está escrito na lei e que podem ou não serem ratificadas na prática das pessoas na vida real. Ainda nessa linha, Tollefson, por sua vez, distingue entre as Políticas Linguísticas implícitas e as explícitas:

⁴⁴ “A política linguística é corretamente teorizada como uma atividade que também acontece fora dos corredores do poder político, o que significa que a política pode ser analisada como processos de base, como em residências, empresas, escolas e comunidade.”

Language planning refers to deliberate efforts to affect the structure, function, and acquisition of languages. Particularly important are decisions about the medium of instruction. Language planning may take place in schools and other institutions, in families and workplaces, or in any social group – including virtual communities – in which verbal communication takes place. When official bodies, such as ministries of education, undertake language planning, the result may be explicit language policies, which entail statements of goals and means for achieving them. In education, the most important language policy decisions are about the choice of medium of instruction. Language policies may also be implicit, which refers to social rules for language use that regulate language learning and language behavior in institutions and social groups. Understanding explicit and implicit policies requires attention to language ideologies, as well as the interconnections between state, institutional, and classroom policies and practices⁴⁵. (TOLLEFSON, 2017, p. 2)

O olhar crítico lançado para as Políticas Linguísticas a partir da independência dos territórios ocupados por antigos impérios parte do pressuposto de que foram os processos de colonização levados a cabo por Estados europeus e a introdução do letramento via missões de evangelização que fizeram emergir a compreensão de “identidades compartilhadas com base em línguas” (MAKONI & MEINHOF, 2006). Ao analisar, por exemplo, a situação na África Subsaariana, Makoni & Meinhof (2006, p. 196) defendem que “antes da colonização, da introdução do evangelismo cristão e do letramento, a noção de 'língua' como marca de identidade social não existia”. De fato, não o é mesmo hoje, pois “*The mix of languages and fluidity in interactions do not have to be confusing. They are not confusing to the local people. They have been living with this reality for generations*”⁴⁶ (CANAGARAJAH, pp. 18-19, 2002). Ou seja, a dinâmica colonial inscreveu-se nos conceitos e práticas que norteiam a Linguística moderna em geral e as Políticas Linguísticas em específico.

Além de atentar para a constituição sócio-histórica dos sujeitos das línguas e as relações de poder decorrentes desse processo, a problematização em torno da noção do que deve ser

⁴⁵ “O planejamento linguístico refere-se a esforços deliberados para afetar a estrutura, função e aquisição de idiomas. Particularmente importantes são as decisões sobre o meio de instrução. O planejamento linguístico pode ocorrer em escolas e outras instituições, em famílias e locais de trabalho, ou em qualquer grupo social - incluindo comunidades virtuais - em que a comunicação verbal ocorra. Quando os órgãos oficiais, como os ministérios da educação, realizam o planejamento linguístico, o resultado pode ser as políticas linguísticas explícitas, que envolvem declarações de objetivos e meios para alcançá-los. Na educação, as decisões de política linguística mais importantes são sobre a escolha do meio de instrução. As políticas linguísticas também podem estar implícitas, que se referem às regras sociais para o uso da linguagem que regulam a aprendizagem e o comportamento linguístico em instituições e grupos sociais. A compreensão das políticas explícitas e implícitas requer atenção às ideologias da linguagem, bem como às interconexões entre as políticas e práticas estaduais, institucionais e de sala de aula.”

⁴⁶ “A mistura de linguagens e fluidez nas interações não precisa ser confusa. Eles não são confusos para a população local. Eles vivem com essa realidade há gerações.”

compreendido como “língua” mobiliza a abordagem crítica da disciplina. De um construto estrutural e sistemático autônomo e manipulável, para uma formação discursiva. Para isso, os estudos do russo Bakhtin (2006) constituem referência fundamental quando se busca pensar criticamente a linguagem e a política. O filósofo e seu círculo situam língua como um fenômeno histórico e social de interação verbal, materializado pela enunciação. Nas palavras do autor: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Ou seja, a situação de produção dos enunciados (a interação verbal, quem dela participa e seu propósito) determina as características da enunciação, a forma e o conteúdo da língua. A substância da língua, na concepção bakhtiniana, não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A realidade fundamental da enunciação passa pelo produto da interação social, “verdadeira substância” da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Orlandi (1998) contribui para essa reflexão ao propor os conceitos de língua fluida e língua imaginária, em relação ao cenário brasileiro: “A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção” (ORLANDI, 1998, p. 34). A língua imaginária é a língua de sistema e norma, que resulta na produção de artefatos pelos analistas da linguagem. Segundo a autora, são “objetos ficção”, ou invenções, conforme compreendem Makoni e Pennycook (2007).

Makoni (2012) aponta, ainda, que a Linguística (estruturalista, descritiva, classificatória), o colonialismo e a noção eurocêntrica de Estado-nação (uma língua/uma nação/um povo) contribuíram para a construção da noção de língua que hoje permeia o imaginário da sociedade, a de uma entidade estrutural homogênea e distintiva, regulada por normas. Tais categorias, para Rajagopalan (2003), estariam previsivelmente se mostrando cada vez mais incapazes de corresponder a uma realidade atual de globalização e intensa interação entre culturas, por isso, sua proposta de que

nós, linguistas, devemos, com urgência, rever muitos dos conceitos e das categorias com os quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social,

geopolítico e cultural, em curso neste novo milênio. (RAJAGOPALAN, 2003, p.25).

Sobre a fala de Rajagopalan e o necessário questionamento sobre as verdades descobertas pelos linguistas, mais recentemente, Albury sugere, inspirado em Foucault, a necessidade do diálogo com as pessoas, ou seja, a ideia de uma linguística popular (*folk*):

A bridge between language policy research and folk linguistics is therefore worthwhile where research concerns grassroots engagement with policy as a sociolinguistic phenomenon. Added to this, and in as far as language policy is a matter of critical sociolinguistic research concerned with inequalities and power structures between languages and their speakers, an appropriately designed folk linguistic research methodology can contribute to critical sociolinguistic inquiry. Inherent to critical social theory is the salience, relativity, and power of knowledge – as it is held in the community irrespective of its empirical reliability – in influencing discourses and ideologies. That is to say, from a Foucauldian perspective, no truth is predetermined but is constructed to be true (Foucault, 1980). Every time claimed knowledge is expressed or operationalized, that knowledge becomes instantiated and contributes to the (re)construction of truth⁴⁷. (ALBURY, 2018, pp. 6-7)

Rajagopalan (2005), propõe, nesse sentido, que, mais do que a linguística, o compromisso dos interessados com as Políticas Linguísticas é o que constitui o ramo da política, e, assim, ressalta a urgência da área em se comprometer a ouvir o que ecoa do “objeto de estudo”:

É um grande equívoco pensar que a política linguística deve pautar-se pelas descobertas e afirmações da linguística ou qualquer outra ciência formal. Nenhuma ciência que aborde seu objeto de estudo de maneira idealizada e desvinculada dos anseios do dia-a-dia pode-se dar ao luxo de se autoproclamar dona do saber soberano quando se trata de assuntos práticos relacionados ao seu objeto de estudo [...]. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 138)

⁴⁷ “Portanto, vale a pena fazer uma ponte entre a pesquisa de política linguística e a linguística popular quando a pesquisa diz respeito ao engajamento popular com a política como um fenômeno sociolinguístico. Somado a isso, e na medida em que a política linguística é uma questão de pesquisa sociolinguística crítica preocupada com as desigualdades e estruturas de poder entre as línguas e seus falantes, uma metodologia de pesquisa linguística popular apropriadamente projetada pode contribuir para a investigação sociolinguística crítica. Inerente à teoria social crítica é a relevância, a relatividade e o poder do conhecimento - como é mantido na comunidade, independentemente de sua confiabilidade empírica - em influenciar discursos e ideologias. Ou seja, de uma perspectiva foucaultiana, nenhuma verdade é predeterminada, mas construída para ser verdadeira (Foucault, 1980). Cada vez que o conhecimento reivindicado é expresso ou operacionalizado, esse conhecimento se torna instanciado e contribui para a (re)construção da verdade.”

Inspirada nessas reflexões e pensando nas consequências da tentativa pós-colonial de transformar regiões “complexas” linguisticamente em nações lusófonas (espaço que me interessa especificamente), considero que as ações de Políticas Linguísticas nesses territórios devem partir de uma reflexão histórica, política e social. Estão em jogo conceitos (políticos) de línguas: ou se trata da língua como um evento de natureza estrutural, autonomista, homogeneizador ou como constituidora e constituinte das práticas sociais, feita pelas pessoas. Para essa mudança epistemológica, ressalta-se a contribuição dos estudos decoloniais, conforme depreendemos de Makoni (2013), a partir dos quais, “se cria um novo 'centro' de conhecimento: “Você tem que ter como desafio sua própria interpretação”. Este modo de compreender as coisas parte do conhecimento local, enquanto “*a process of negotiating dominant discourses and engaging in an ongoing construction of relevant knowledge in the context of our history and social practice*”⁴⁸ (CANAGARAJAH, p. 13, 2002). Um conhecimento, de acordo ainda com o autor, também vinculado ao contexto específico de dada comunidade, gerado a partir da prática social na vida cotidiana.

Por fim, Blommaert (1996) resume que Política Linguística, “*can no longer stand exclusively for practical issues of standardization, graphization, terminological elaboration, and so on. The link between language planning and sociopolitical developments is obviously of paramount importance*”⁴⁹ (p. 217).

Por isso, proponho que uma abordagem das Políticas Linguísticas, que se engaje em um viés crítico, deve considerar a perspectiva da etnografia para investigação e compreensão dos efeitos das políticas nas sociedades. Lembrando a sugestão de Canagarajah (2016), para quem a etnografia em Políticas Linguísticas surtiria dois efeitos interessantes, começando por “*discovering and representing grounded, insider perspectives on linguistic needs and aspirations. Ethnography can also help assess the effectiveness of policies by showing their local realizations*”⁵⁰ (p. 164).

⁴⁸ “um processo de negociação de discursos dominantes e engajamento em uma construção contínua de conhecimento relevante no contexto de nossa história e prática social.”

⁴⁹ “não pode mais representar exclusivamente questões práticas de padronização, fixação de grafias, elaboração terminológica e assim por diante. A ligação entre o planejamento linguístico e os desenvolvimentos sociopolíticos é obviamente de suma importância.”

⁵⁰ “descobrir e representar perspectivas fundamentadas e privilegiadas sobre as necessidades e aspirações linguísticas. A etnografia também pode ajudar a avaliar a eficácia das políticas, mostrando suas realizações locais.”

2.2 A ETNOGRAFIA – TEORIA E MÉTODO

A opção pelo trabalho etnográfico nesta pesquisa veio da paixão pela empiria, da constante curiosidade de, a partir de discussões teóricas e narrativas históricas, conhecer as pessoas e os lugares, “estar lá” (GEERTZ, 1998) e, a partir desta presença, compreender as subjetividades locais em relação à sociedade, desenvolver uma reflexão que busque traduzir os anseios, preocupações e desejos apontados pelas pessoas. Atribui-se a essa perspectiva etnográfica, de natureza qualitativa e interpretativa, a capacidade, de “descobrir e comunicar as perspectivas de significado” (ERICKSON, 1990) das comunidades e pessoas junto às quais se pesquisa; abrindo mão da testagem de hipóteses que, muitas vezes, são construtos positivistas pré-estabelecidos. Para a sociolinguística, Erickson sugere que a etnografia tem o potencial de ampliar a visão sobre detalhes concretos de uso de linguagem em atuação contextualizada.

O interesse central da descrição etnográfica em pesquisa sociolinguística está nos particulares da performance situada como ela ocorre naturalmente na interação social diária. A etnografia documenta o que as pessoas fazem na realidade ao falarem, e isso descreve tanto o discurso quanto as situações do uso de formas bem específicas. Observação participante é o meio pelo qual o pesquisador aprende os específicos da atuação contextualizada [...]. (ERICKSON, 2004, pp. 10-11)

Para a Política Linguística, essa observação participante também pode auxiliar as pessoas que pesquisam a desfazer a dicotomia tradicional da área, entre o discurso da lei e sua implementação, envolvendo a interpretação das pessoas implicadas no contexto estudado. Dessa maneira, busca-se questionar as decisões que buscam interferir na sociedade, reconhecendo, assim, as atitudes dos educadores, por exemplo, como atos políticos, pois, de acordo com Johnson,

Educator interpretation of federal policy is, itself, an act of creation since it has a tremendous influence over how policy is appropriated. The goal of the ethnography of language policy is to re-conceptualize language policy as an interconnected process generated and negotiated through policy texts and discourse—as opposed to an authoritative product whose implementation is unvaried. Because the community of individuals who have an impact on policy is fluid and porous, with new members coming and going, doing an ethnography of policy is a unique challenge - there is perhaps not one, but

several overlapping communities, whose actions may be crucial for understanding policy processes⁵¹. (JOHNSON, 2009, p. 156)

Considerando que a escolha pela abordagem do trabalho acadêmico também é uma decisão política, a opção pela etnografia que se preocupe com o reflexo de decisões que impactem a sociedade se justifica, pois, essa abordagem,

[...] has the potential and the capacity of challenging established views, not only of language but of symbolic capital in societies in general. It is capable of constructing a discourse on social uses of language and social dimensions of meaningful behavior which differs strongly from established norms and expectations, indeed takes the concrete functionings of these norms and expectations as starting points for questioning them, in other words, it takes them as problems rather than as facts⁵². (BLOOMAERT, 2006, p. 6)

A etnografia se constituiu historicamente em um método, teoria e também modo de ver as coisas. O norte-americano Dell Hymes (2004), considerado pioneiro ao adotar para o estudo da linguagem uma perspectiva etnográfica, explica a dificuldade em resumir essa noção a um conceito:

Anthropologists do not themselves have a unified conception of ethnography. In particular they do not have a unified conception of ethnography in relation to the study of institutions of our own society, such as education. And anthropologists are far from accepting or perfecting an integration of the mode of research they would consider ethnography with other modes of research into a society such as our own. The changing intellectual context of the human sciences as a whole introduces new questions and sources of diversity.⁵³ (DELL HYMES, 2004, p. 3)

⁵¹ “A interpretação do educador sobre a política federal é, por si só, um ato de criação, uma vez que tem uma enorme influência sobre como a política é apropriada. O objetivo da etnografia da política linguística é reconceituar a política linguística como um processo interconectado gerado e negociado por meio de textos e discursos políticos - em oposição a um produto oficial cuja implementação não varia. Como a comunidade de indivíduos que têm impacto nas políticas é fluida e porosa, com novos membros entrando e saindo, fazer uma etnografia da política é um desafio único - talvez não haja apenas uma, mas várias comunidades sobrepostas, cujas ações podem ser cruciais para compreensão dos processos de política.”

⁵² “[...] tem o potencial e a capacidade de desafiar visões estabelecidas, não apenas da linguagem, mas do capital simbólico nas sociedades em geral. É capaz de construir um discurso sobre os usos sociais da linguagem e as dimensões sociais significativas do comportamento que difere fortemente das normas e expectativas estabelecidas, de fato toma os funcionamentos concretos dessas normas e expectativas como pontos de partida para questioná-las, ou seja, as considera como problemas em vez de fatos.”

⁵³ “Os antropólogos não têm uma concepção unificada de etnografia. Em particular, eles não têm uma concepção unificada da etnografia relacionada ao estudo das instituições de nossa própria sociedade, como a educação. E os antropólogos estão longe de aceitar ou aperfeiçoar uma integração do modo de pesquisa que considerariam

Mas é fato que a etnografia está situada entre poderosos sistemas de significados, ao colocar suas questões nas fronteiras entre civilizações, culturas, classes, pessoas e gêneros, conforme depreendo do trabalho do historiador e etnógrafo norte-americano James Clifford, nome ligado à problematização da etnografia clássica. Segundo ele, a “etnografia decodifica e recodifica, revelando as bases da ordem coletiva e da diversidade, da inclusão e da exclusão. Ela descreve processos de inovações e de estruturação e faz parte, ela mesma, desses processos” (CLIFFORD, 2016, p. 33). O autor define esse modo de produzir conhecimento como uma “ficção verdadeira” (CLIFFORD, 2016), sobre a qual nem seus autores têm total controle das questões de poder e da história que constituem essas narrativas. Sendo assim, o que Clifford chama de verdades etnográficas são questões “engajadas e incompletas”, pois “os intérpretes constantemente constroem a si mesmos através dos outros que estudam” (2016, p. 42).

De fato, o desafio de escrever um texto a partir de uma abordagem etnográfica é tentar, a todo momento, traduzir o que aconteceu no campo, lembrar detalhes e pormenores que, ao mesmo tempo que foram presenciados pela etnógrafa e captados por meio do seu sistema de pensamento, podem chocar com a percepção de quem vive a realidade local. Lembro, ainda, que os acontecimentos são eventos únicos e a escrita não acompanha a dinamicidade característica pelo passar do tempo histórico. Além disso, a tradução, que acompanha processos etnográficos, também é sempre eclipsada pela memória e interesses de quem pesquisa. A intermediação entre a minha presença e o que vejo e sinto influencia nas reflexões que faço, correndo o risco de reproduzir jogos de poder presentes na sociedade pesquisada. Esta foi uma dificuldade que senti ao iniciar esse relato sobre meu trabalho de campo em Guiné-Bissau: “Mas o que é importante que eu descreva? O que eu preciso contar? Tudo aqui é novidade para mim. Como dizer as coisas que ouço por meio das minhas palavras? O que é Política Linguística aqui?”.⁵⁴ Mas, inspirada em Clifford, considero que minhas dúvidas revelam uma inquietação, uma possibilidade de tentar questionar o que parece estável:

O trabalho etnográfico de fato enredou-se em um mundo de desigualdades de poder duradouras e em estado de transformações, e essas implicações continuam. Esse trabalho coloca em cena relações de poder. Mas sua função

etnografia com outros modos de pesquisa em uma sociedade como a nossa. A mudança do contexto intelectual das ciências humanas como um todo introduz novas questões e fontes de diversidade.”

⁵⁴ Diário de campo, 10 de outubro de 2018.

nessas relações é complexa, por vezes ambivalente, e potencialmente contra hegemônica. (CLIFFORD, 2016, p. 41)

Enquanto modelo teórico-metodológico, a etnografia ganhou projeção no final do século XIX, dentro do campo científico da Antropologia (ERICKSON, 1986). Com o empreendimento colonial europeu, uma burguesia letrada, que tinha acesso aos relatos de quem ocupava as caravanas exploratórias, começava a se interessar por povos sobre os quais o Ocidente pouca coisa sabia e que viviam longe do continente europeu, em territórios ocupados da África e da Ásia. Essa curiosidade fez com que jovens antropólogos partissem, eles mesmos, para essas terras e construíssem seus próprios relatos. A partir da escrita desses viajantes foi-se constituindo uma nova maneira de fazer relatos de pesquisa.

Travelers' accounts of such people had been written since the beginnings of European exploration in the 16th century. By the late 19th century such accounts were becoming more detailed and complete. They were receiving scientific attention from the emerging field of anthropology. Anthropologists termed these accounts ethnography, a monograph-length description of the lifeways of people who were *ethnoi*, the ancient Greek term for "others"-barbarians who were not Greek. Anthropologists had begun to send out their students to collect ethnographic information themselves, rather than relying for the information on the books written by colonial administrators, soldiers, and other travelers⁵⁵. (ERICKSON, 1986, p. 123)

Os modos de vida, os artefatos, as relações de parentesco, os aspectos simbólicos e a cosmovisão dessas populações eram então “descobertos” por esses cientistas e transformados em relatos sobre “outros” modos de vida. A etnografia se constituía em um aparato científico que mapeava as comunidades, relegando atenção às pessoas, geralmente colocadas como integrantes de um único sistema em equilíbrio (BLOMMAERT; DONG, 2010).

Uma virada ocorreu na década de 1980, capitaneada pela antropologia norte-americana e teve como marco bibliográfico a obra *Writing Culture* (1986), uma coletânea de textos etnográficos organizada por James Clifford e George Marcus. No Brasil, o livro foi publicado

⁵⁵ “Os relatos dos viajantes sobre essas pessoas foram escritos desde o início da exploração europeia no século XVI. No final do século XIX, esses relatos estavam se tornando mais detalhados e completos. Eles estavam recebendo atenção científica do campo emergente da antropologia. Os antropólogos denominaram esses relatos de etnografia, uma descrição em forma de uma monografia dos modos de vida de pessoas que eram *ethnoi*, o antigo termo grego para "outros" - bárbaros que não eram gregos. Os antropólogos começaram a enviar seus alunos para coletar eles próprios informações etnográficas, em vez de confiar nas informações dos livros escritos por administradores coloniais, soldados e outros viajantes.”

em 2016 traduzido como “A escrita da cultura – poética e política da etnografia”. Segundo a tradutora da obra para o Brasil, Maria Claudia Coelho, a crítica deu início ao período chamado de “antropologia pós moderna” (COELHO, 2013), quando se passou a reconhecer a etnografia como um gênero narrativo.

Surgiam aí as “ficções verdadeiras” que, no entanto, buscam não abdicar de questões éticas. Sendo uma narrativa baseada em uma interpretação qualitativa, a atenção à ética tornou-se um ponto fulcral na etnografia. Um cuidado é o de definir os “repertórios de comportamento” (BLOMMAERT; DONG, 2010). Para estes autores, na análise etnográfica, os repertórios observados nos integrantes de uma cultura e na sociedade como um todo nem sempre coincidem. Ou seja, não é possível naturalizar uma sociedade e impingir a um indivíduo todo o peso de sua cultura, pois a cultura é sempre relacional, ela implica em processos comunicativos que existem, historicamente, entre sujeitos em relações de poder. O que significa dizer que não é correto identificar um indivíduo com a cultura por meio da identificação aos pontos desse repertório (língua, cultura ou sociedade), pois é possível que os sujeitos não se reconheçam nesse relato. Isso é um reflexo da própria abordagem metodológica adotada para a geração dos dados, pois o “*Ethnographic fieldwork is aimed at finding out things that are often not seen as important but belong to the implicit structures of people’s life*”⁵⁶ (BLOMMAERT; DONG, 2010, pp. 4-5).

Outro aspecto ético da etnografia é estar atento ao efeito da sua presença sobre o que se pesquisa. Ao realizar a observação participante em salas de aula, Blommaert & Dong compreendem que,

When a researcher enters a classroom, the whole classroom changes, and a lot of what the researcher will witness are reactions, adjustments and adaptations to this change. As a fieldworker, you never belong ‘naturally’ or ‘normally’ to the field you investigate, you are always a foreign body which causes ripples on the surface of smooth routinised processes. There is always an observer’s effect, and it is essential to realize that: you are never observing an event as if you were not there. You are there, and that makes it a different event⁵⁷. (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 28)

⁵⁶ “O trabalho de campo etnográfico visa descobrir coisas que muitas vezes não são vistas como importantes, mas que pertencem às estruturas implícitas da vida das pessoas.”

⁵⁷ “Quando um pesquisador entra em uma sala de aula, toda a sala muda, e muito do que o pesquisador testemunhará são reações, ajustes e adaptações a esta mudança. Como um pesquisador de campo, você nunca pertence “naturalmente” ou “normalmente” ao campo que você investiga, você é sempre um corpo estranho que causa ondulações na superfície dos processos de rotinas suaves. Há sempre um efeito de observador, e é essencial perceber que: você nunca está observando um evento como se você não estivesse lá. Você está lá, e isso faz com que seja um evento diferente.”

Ciente das consequências dessa sua presença, as pessoas que pesquisam a partir de uma perspectiva etnográfica, compreendida como uma opção atenta ao ponto de vista das pessoas *com quem se pesquisa*, não se propõem a testar hipóteses; por isso, o trabalho etnográfico não é o de recolher dados no campo e analisá-los a luz de alguma teoria determinada previamente. Os dados etnográficos são “gerados” (ERICKSON, 1989; MASON, 1997) justamente devido ao fato de que os pesquisadores etnográficos não se consideram neutros coletores de dados no mundo social. Os dados não estão prontos à espera de que alguém os observe e relate. Ao invés disso, nessa abordagem, o conhecimento é construído ativamente no campo. Por isso, a necessidade de dedicar permanente atenção ao questionamento epistemológico no campo e a importância de se falar em geração de registros e não em coleta de dados. Conforme acrescenta Maher,

o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitação de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico (MAHER, 2010, p. 39)

É nesse sentido que a etnografia não se resume a um método de pesquisa, mas é também um modo de construção de teoria.

O principal meio de pesquisa na etnografia é o trabalho de campo. O trabalho de campo é feito por meio, principalmente, de observação participante, um método de trabalho cujo marco é o texto “Os Argonautas do Pacífico Ocidental, publicado pelo polonês radicado na Inglaterra, Bronisław Malinowski, em 1922. Durante o trabalho de campo, a influência da presença de quem pesquisa sobre o contexto pesquisado – conforme dito acima - pode afetar suas próprias impressões e reflexões para a escrita do trabalho, mas, também, pode ser oportunidade para promoção de rearranjos na compreensão do papel de pesquisador. De fato, muitas vezes na Guiné-Bissau, assistindo às aulas, alunos e professores me dirigiam a palavra, perguntavam minha opinião e reproduziam o que eu falava. Fui para o país como pesquisadora, mas, ao ser apresentada aos professores e aos estudantes como “professora brasileira”, percebia que a minha identidade no campo era outra.

Figura 6 - Atuando como uma aluna, a pedido do professor
Fonte: Arquivo pessoal (2018)



Por isso, em algumas ocasiões, era convocada a participar das dinâmicas das aulas como qualquer outro estudante (ver Figuras 4 e 5); ao final da aula, os professores me consultavam sobre o que eu tinha visto e pediam minha opinião sobre o desempenho deles (conforme está exemplificado pela segunda epígrafe no início deste capítulo) e discutiam sugestões para trabalhar algum outro conteúdo; fui convidada, inclusive, para substituir um professor durante um dia e em outro, cuidar da aplicação de provas, além de dar uma aula para os candidatos guineenses que iriam se submeter ao Celpe-Bras no final de 2018; meu nome era indicado para oferecer cursos de formação; estudantes me procuravam depois da aula pedindo auxílio para alguma tarefa ou para ajudar na elaboração de trabalhos para a faculdade.

*Figura 7 - "Aulão" preparatório para o Celpe-Bras
Fonte: Arquivo pessoal (2018)*



Ao me deparar com essas demandas, tentava me eximir dessa condição, deixando de opinar ou indicar alguma mudança no modo de trabalho dos professores, e buscava reforçar o meu papel de somente uma pessoa interessada em entender as nuances daquele contexto, uma pesquisadora. No entanto, percebi que, nesse momento, era necessário corresponder às expectativas que minha presença gerava e exercer o papel que me era atribuído e que, realmente, me constitui: o de professora de língua portuguesa. Essas situações provocaram em mim a dúvida sobre o que de fato importava para os professores guineenses que realizaram comigo a pesquisa e para os estudantes de uma forma geral: a pesquisa ou a minha formação? Concluí que naquele momento e naquele tempo, como havia sido questionado pelo Professor Francisco na epígrafe desse capítulo, meu papel era “ajudar” no que me era demandado. Essa ajuda, é claro, a partir do que eles compreendiam, que era, suspeito, colaborar para que exercem melhor o seu trabalho.

Conceito importante para as Políticas Linguísticas Críticas, a noção de língua, também é questionado na etnografia, pois o próprio ato de produção da linguagem é um ato reflexivo para os etnógrafos, questionado desde os níveis macro até o micro do contexto que permeia essa prática. Em sua obra “Fala e Linguagem: sobre as origens e os Fundamentos da Desigualdade entre Falantes (1996)”, Dell Hymes formula uma noção sobre a linguagem. O autor diferencia entre uma noção linguística de linguagem e uma noção etnográfica de fala. A

linguagem, Hymes argumenta, é o que os linguistas fizeram dela, um conceito com pouco significado para as pessoas que realmente usam a língua. A fala é a linguagem na sociedade, ou seja, uma noção ativa e que situa profundamente a linguagem em uma teia de relações de poder, uma dinâmica de disponibilidade e acessibilidade, uma situação de atos únicos frente aos padrões sociais e históricos mais amplos, como gêneros e tradições. Na fala concorrem aspectos sociais, culturais, políticos, individual-emocionais. Para Dell Hymes, a linguagem é fruto de um controle social, marcada por e desigualdades de repertórios e oportunidades. Sendo a fala uma categoria ativa, nessa mesma linha, outros autores, como Blommaert e Dong (2010), por exemplo, compreendem a fala, acima de tudo, como performance:

Language appears in reality as performance, as actions performed by people in a social environment. Hence, strict synchrony is impossible as the deployment of linguistic resources is in itself, and step by step as sentences and utterances are constructed, a process. It is this process, and not its linguistic product (stratified and reified sentences or utterances) that needs to be understood in ethnography⁵⁸. (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 10)

De fato, outros autores, como Pennycook (2007), também defendem que a língua é produto de performance, e precisaria, por isso, ser observada como um processo contínuo de (re)construção em situações de interação. Essa revisão sobre o conceito de língua tem sido feita constantemente por autores como Makoni; Severo e Abdelhay (2020), que informam sobre a necessidade de se questionar a naturalização dessa categoria; uma forma de persistência da Colonialidade em Linguística:

[...] colonial linguistics views the canonical formulation of ‘language’ (as a self-contained entity with a name, e.g., English, French, German) as a political invention, a product of and a resource for the construction of projects of belonging. Generally speaking, the very idea of ‘discrete’ and ‘countable’ languages is a modernist construction by orthographic literacy and standardization procedures to achieve specific socio-economic ends. It is in this sense that language and literacy are instruments of social control and inequality because they are elements of the machinery of modern governmentality (Blommaert and Rampton 2011). Collins (2006: 251) argued, “Orthographies (systems of inscription) are never neutral phenomena. They are instead often the object of sharp controversy over the best (i.e. the most

⁵⁸ “A linguagem aparece na realidade como performance, como ações realizadas por pessoas em um ambiente social. Consequentemente, a sincronia estrita é impossível, já que o desdobramento de recursos linguísticos o é em si, e passo a passo, à medida que frases e enunciados são construídos, um processo. É esse processo, e não seu produto linguístico (sentenças ou enunciados estatizados e reificados) que precisa ser compreendido na etnografia.”

authentic or scientific) way to represent a given language⁵⁹. (MAKONI; SEVERO; ABDELHAY, 2020. p. 212)

Nesse sentido, em relação à língua, a etnografia tem a capacidade de desconstruir (BLOOMAERT, 2010) o imaginário sobre essa categoria, comparando-a a suas reais funções e formas que assume na sociedade. Por isso, a etnografia já é um empreendimento crítico, que, ao contrário de buscar uma simplificação e uma explicação na pesquisa, procura, pelo contrário, revelar a complexidade das situações, tornando a pesquisa mais próxima da realidade. Nas palavras de Blommaert & Dong (2010): “*Reality is kaleidoscopic, complex and complicated, often a patchwork of overlapping activities*”⁶⁰.

Para os estudos da linguagem, Erickson define etnografia como uma área que “trata das normas que regem os comportamentos em sociedade, nas situações e eventos de fala” (ERICKSON, 1983). Por ter como principal estratégia o trabalho de campo, quem pesquisa se torna também o principal instrumento de pesquisa. Erickson descreve da seguinte maneira a atuação das pessoas pesquisadoras no campo:

A natureza da observação participativa é indicada pelo próprio termo no qual o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. A participação do pesquisador pode variar ao longo de uma continuidade, com participação mínima envolvendo em primeiro lugar a presença durante os eventos que são descritos e máxima participação envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro membro o faz nos eventos que ocorrem enquanto o pesquisador está presente. Na extremidade desta continuidade, a única diferença entre a participação do observador participante e de qualquer outro membro é que o observador participante atenta fortemente para não influenciar o curso que os eventos podem tomar. (ERICKSON, 2004, pp. 28-29)

Por isso, a etnografia, enquanto um esforço para a compreensão da alteridade, exige uma atenção dedicada aos impasses étnicos que surgem no campo. A historiadora e antropóloga

⁵⁹ “[...] a linguística colonial vê a formulação canônica da “linguagem” (como uma entidade independente com um nome, por exemplo, inglês, francês, alemão) como uma invenção política, um produto e um recurso para a construção de projetos de pertencimento. De um modo geral, a própria ideia de línguas “discretas” e “contáveis” é uma construção modernista de alfabetização ortográfica e procedimentos de padronização para atingir fins socioeconômicos específicos. É nesse sentido que a linguagem e a alfabetização são instrumentos de controle social e desigualdade, porque são elementos da máquina da governabilidade moderna (Blommaert e Rampton 2011). Collins (2006: 251) argumentou, “Ortografias (sistemas de inscrição) nunca são fenômenos neutros. Em vez disso, são frequentemente objeto de forte controvérsia sobre a melhor (ou seja, a mais autêntica ou científica) maneira de representar um determinado idioma.”

⁶⁰ “A realidade é caleidoscópica, complexa e complicada, muitas vezes uma colcha de retalhos de atividades sobrepostas.”

Maria Claudia Coelho acredita que durante o trabalho de campo, o etnógrafo desenvolve o que ela entende como “microfísica do poder” em relação ao que pesquisa.

Em um ponto está um sujeito curioso por uma forma de estar no mundo que lhe parece distinta da sua e que por isso excita sua curiosidade; de outro, está outro sujeito, cujo modo de vida está agora sendo objeto de escrutínio por parte de alguém mais ou menos autorizado a fazê-lo. (COELHO, 2013, p. 28)

O trabalho de campo, no entanto, não é puramente indutivo. Quem se dedica à etnografia leva para o campo um ponto de vista teórico e várias questões, implícitas ou explícitas, a partir das quais promove sua reflexão (ERICKSON, 1984). Considero, em minha pesquisa, que implicitamente tentava desvendar o motivo de os professores adotarem discursos sobre a(s) língua(s), mas, explicitamente, me interessava pela relação dos discursos com a história do país e a construção narrativa sobre as políticas linguísticas na Guiné-Bissau. Além disso, minha ideia era perceber até que ponto os professores se consideram também sujeitos que praticavam políticas linguísticas, se se enxergavam assim.

Durante o processo da observação participativa, minha atenção foi deslocada desse objetivo inicial e busquei entender as circunstâncias que motivavam os discursos dos professores, que chegavam a mim como replicadores de uma história de opressão, pela qual passou a Guiné-Bissau durante o colonialismo português. Relevante considerar que as aulas de língua portuguesa ocorriam em um ambiente em que o foco na estrutura da língua concentrava o trabalho dos professores durante grande parte do tempo, pelo fato de ser um curso livre exclusivo para o ensino de língua portuguesa e cultura brasileira. Ciente disto, durante a observação participante tentei atentar para os momentos em que esse trabalho puramente metalinguístico abri espaço para uma discussão sobre questões mais amplas sobre a linguagem, como, por exemplo, a presença da língua portuguesa no território, a predominância e a proibição do Crioulo. Para ampliar essa reflexão, Erickson sugere que a pesquisadora busque refletir “[...] adotando os papéis e perspectivas daqueles que se estuda” (ERICKSON, 2004, p. 29), pois, o pesquisador que se insere no campo,

is always guided by a general set of research interests, and often by a set of quite specific research questions. Given the complexity of the phenomena to be observed in the setting there is ample opportunity to be selective in

collecting evidence - finding only those data that confirm the author's initial hunches and ideological commitments⁶¹. (ERICKSON, 1986, p. 152)

Nesse sentido, não foi meu objetivo questionar as práticas pedagógicas dos professores. Pelo contrário, até mesmo pelo fato de ser demandada por eles, muitas vezes era incluída na aula, participando das atividades, respondendo questões que me eram colocadas sobre respostas conceitos pregados como certo ou errado em relação à língua; e, assim, ecoava padrões que eu mesmo questionava, como a importância de se “praticar” a língua portuguesa.

Enquadrei esta experiência de extrapolar o papel de pesquisadora/observadora, passando a corresponder às expectativas que eram colocadas em mim, ao atuar como professora e participar das atividades que os professores me incluíam, ao que a antropóloga tunisiana Favret-Saada definiu como “ser afetado”, um desafio que se impõe a quem se aventura pela etnografia:

[...] quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois, se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas, se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível. (FAVRET-SAADA, 2005, p.160)

No entanto, ao voltar do campo e me deparar com o desafio da escrita, considerei relevante expor as contradições observadas no campo, tendo em vista que elas revelam aspectos importantes para se compreender o que detalharei adiante sobre a persistência da colonialidade que ainda opera na política para o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau e que assume formas variadas. Clifford (2002, p. 19), adverte que “[...] nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens. Elas são elaboradas - a crítica dos modos de representação colonial pelo menos demonstrou bem isso - a partir de relações históricas específicas de dominação e diálogo”. Além disso, os efeitos da observação participante extrapolam o trabalho de campo, segundo Clifford: “Sua complexa subjetividade é

⁶¹ “[...] é sempre orientado por um conjunto geral de interesses de pesquisa e, frequentemente, por um conjunto de questões de pesquisa bastante específicas. Dada a complexidade dos fenômenos a serem observados no cenário, há ampla oportunidade de ser seletivo na coleta de evidências - encontrando apenas aqueles dados que confirmam os palpites iniciais do autor e seus compromissos ideológicos.”

rotineiramente reproduzida na escrita e na leitura das etnografias” (CLIFFORD, 2002, p, 33). Nesse sentido, Erickson acrescenta a importância da atenção ao uso da linguagem.

A etnografia é especialmente interessada nos aspectos de significado que não podem ser obtidos diretamente questionando informantes. Isto envolve o uso direto da observação para gerar inferências em relação às ações habituais, julgamentos e avaliações que estariam operando fora do desinteresse consciente do falante ou do ouvinte. Inferências interpretativas podem descrever ações preocupantes como o uso habitual da ironia ou indiretas metafóricas em certas situações frequentemente ocorrentes, ou inferências que podem dizer respeito a julgamentos com relação ao uso da linguagem. (ERICKSON, 2004, pp. 18-19)

Ressalto ainda outro ponto ao qual as pessoas que se envolvem em pesquisas etnográficas devem ficar atentas, que é perceber por meio desse modelo teórico as representações feitas a partir de relações de dominação. Sendo assim, trata-se de buscar no relato etnográfico a problematização dos “outros” enquanto sujeitos constituídos dentro de um processo histórico. A representação etnográfica não teria, assim, como fim a descoberta de uma verdade, mas, de acordo com Clifford, a busca pela revelação das dinâmicas das relações de poder inscritas nos contextos observados:

[...] se a escrita etnográfica não pode escapar inteiramente do uso reducionista de dicotomias e essências, ela pode ao menos lutar conscientemente para evitar representar “outros” abstratos e a-históricos. É mais do que nunca crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas uns dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que os conectam; mas nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens. Elas são elaboradas - a crítica dos modos de representação colonial pelo menos demonstrou bem isso - a partir de relações históricas específicas de dominação e diálogo. (CLIFFORD, 2002, p.19)

Sendo um relato elaborado a partir de uma experiência pessoal, baseado em escolhas de interpretações e significados, a etnografia convida sempre a ações de reinterpretação (ERICKSON, 1986). De fato, para o linguista Dell Hymes, desde suas origens, procura-se estabelecer o que seria uma boa etnografia. Esse linguista, que atua em pesquisas relacionadas à etnografia da fala e da comunicação, ressalta a sistematicidade do fazer etnográfico como inerente à qualidade da pesquisa:

A major reason for the difficulty is that good ethnography has been produced under a great variety of conditions, by a great variety of persons, some of it before there was a profession to train such people, and professional training has been very much a matter of the transmission of a craft and of learning by doing—by personal experience.[...] What should count as ethnography, what kinds of ethnography there are, may be more easily seen if we consider what makes participation and observation systematic—what, in short, counts as systematic ethnography⁶². (DELL HYMES, 2004, p. 4)

Estas participação e observação são oportunidades, a meu ver, de observar outros discursos, fora da esfera institucional jurídica ou política. Nesse sentido, sendo os textos oficiais também discursos narrativos, a perspectiva etnográfica traz, segundo Teresa McCarty, a possibilidade de conferir à análise do pesquisador o que o texto oficial não alcança: “[...] *we do not restrict our analysis to or even focus primarily on official policy declarations and texts. This is not to dismiss the gravity of official policy or government acts, but to place these in context as part of a larger sociocultural system*”⁶³ (MCCARTY, 2011, p. 2). Para realizar isto, a autora acrescenta à observação participante, a inclusão de entrevistas e análise documental. É o que procurei fazer nesse trabalho, ao me envolver no trabalho dos professores, investigando os documentos e, ao final dos encontros, procurei entrevistá-los para poder aprofundar questões surgidas durante as aulas. Além disso, procurei outros sujeitos que me ajudaram a desvendar as particularidades do contexto onde me encontrava, como cientistas sociais, intelectuais que pensam o país e autoridades do setor educacional.

A leitura do texto etnográfico é outro momento de desvelamento da experiência no campo, quando outra interpretação é possível de ser feita a partir dos significados colhidos pela pessoa que faz pesquisa. Fruto da experiência e da interpretação, o texto, para Clifford, pode inicialmente ser considerado o relato da experiência e interpretação de “outra” realidade, mas, ao mesmo tempo, com esse novo paradigma pós-estruturalista, está sujeito à polifonia, pois

⁶² “Uma das principais razões para a dificuldade é que uma boa etnografia tem sido produzida sob uma grande variedade de condições, por uma grande variedade de pessoas, algumas delas antes de existir uma profissão para treinar tais pessoas, e a formação profissional tem sido muito mais uma questão de transmissão de um ofício e de aprendizagem pela experiência pessoal.[...] O que deve contar como etnografia, que tipos de etnografia existem, pode ser mais facilmente visto se considerarmos o que torna sistemática a participação e observação - o que, em suma, conta como etnografia sistemática.”

⁶³ “não restringimos nossa análise ou mesmo nos concentramos principalmente em declarações e textos de políticas oficiais. Não se trata de descartar a gravidade da política oficial ou dos atos do governo, mas colocá-los no contexto como parte de um sistema sociocultural mais amplo.”

O trabalho de campo é significativamente composto de eventos de linguagem; mas a linguagem, nas palavras de Bakhtin, “repousa nas margens entre o eu e o outro. Metade de uma palavra, na linguagem, pertence a outra pessoa”. O crítico russo propõe que se repense a linguagem em termos de situações discursivas específicas: “Não há”, escreve ele, “nenhuma palavra ou forma ‘neutra’ - palavras e formas que podem não pertencer a ‘ninguém’; a linguagem é completamente tomada, atravessada por intenções e sotaques”. As palavras da escrita etnográfica, portanto, não podem ser pensadas como monológicas, como a legítima declaração sobre, ou a interpretação de uma realidade abstraída e textualizada. A linguagem da etnografia é atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas, pois toda linguagem, na visão de Bakhtin, é uma “concreta concepção heteroglota do mundo” (1953:293). (CLIFFORD, 2002, pp. 43-44)

Inspirada em Clifford, pode-se resumir a etnografia a um modo crítico e democrático de produzir e compartilhar conhecimento, atento às perspectivas de significado das pessoas dos contextos onde se vai pesquisar, que fundamentarão as opções teóricas durante o trabalho de campo. Guerola (2018), que realiza um longo trabalho etnográfico com povos indígenas de Santa Catarina, sintetiza assim os objetivos do trabalho com a etnografia:

É esse o modo em que os etnógrafos tentam servir aos propósitos políticos daqueles junto aos quais e para os quais pesquisam: eles traduzem seus discursos para a linguagem e gêneros acadêmicos no intuito de favorecerem a possibilidade de tais discursos serem mais amplamente estudados, divulgados e legitimados. (GUEROLA, 2018, p. 107)

2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS, ENSINO DE LÍNGUAS E ETNOGRAFIA

Ao se tratar de algo relacionado à educação, corre-se o risco de tomar o termo de forma naturalizada, quase sempre associado a uma prática institucionalizada e regulada pelo Estado, em que os tomadores de decisão pela Política Linguística se concentram em uma esfera estatal. No entanto, como nos alerta Paulo Freire (2019), convém atentar para, pelo menos, duas definições possíveis desse conceito. De forma geral, a educação é uma concepção filosófica e/ou científica colocada em prática sobre o conhecimento. Para o pedagogo, no entanto, o termo

comporta uma definição mais específica, a da educação como um processo social. Essa definição concebe a educação como um procedimento constante de ação e reflexão transformadoras efetuado pelas pessoas sobre a realidade. Neste sentido, o primeiro conceito concebe a educação como dominadora; e o segundo, como libertadora, um ato de criação do conhecimento e, por meio de ação e reflexão, promoveria a transformação da realidade.

Tendo feita essa diferenciação, esclareço que utilizo o termo aqui quando me refiro ao espaço que ocorre a educação, como ainda ligado a uma prática regulada e monitorada, normalmente em espaços e tempos pré-definidos e estabelecidos por meio de leis, estatutos ou algum documento de regulação e ordenação dessa atividade, conforme observei a partir da realidade pesquisada. A área da educação é uma preocupação importante dentro do campo de estudo das Políticas Linguísticas desde seus primórdios (GARCÍA; MENKEN, 2020). Erickson (1986) conta, por outro lado, que as abordagens de cunho qualitativo na Linguística, desenvolvidas a partir de contextos educacionais, são perspectivas relativamente novas. Teriam surgido na década de 1960 na Inglaterra e posteriormente, na década de 1970, na Alemanha, Austrália, Estados Unidos e Nova Zelândia. Segundo esse autor, duas perguntas baseavam essas abordagens iniciais: "*What is happening here, specifically? What do these happenings mean to the people engaged in them?*"⁶⁴ (ERICKSON, 1986, p. 124).

Esse tipo de abordagem, prossegue Erickson, provocou um deslocamento da atenção dos pesquisadores nos trabalhos em contexto educacional:

From my point of view, the primary significance of interpretive approaches to research on teaching concerns issues of content rather than issues of procedure. Interests in interpretive content lead the researcher to search for methods that will be appropriate for study of that content. If interpretive research on classroom teaching is to play a significant role in educational research, it will be because of what interpretive research has to say about its central substantive concerns: (a) the nature of classrooms as socially and culturally organized environments for learning, (b) the nature of teaching as one, but only one, aspect of the reflexive learning environment, and (c) the nature (and content) of the meaning-perspectives of teacher and learner as intrinsic to the educational process. The theoretical conceptions that define the primary phenomena of interest in the interpretive study of teaching are very different from those that underlie the earlier, mainstream approaches to the study of teaching⁶⁵. (ERICKSON, 1986, p. 120)

⁶⁴ "O que está acontecendo aqui, especificamente? O que esses acontecimentos significam para as pessoas envolvidas neles?"

⁶⁵ "Do meu ponto de vista, o significado principal das abordagens interpretativas para a pesquisa em ensino diz respeito a questões de conteúdo e não a questões de procedimento. O interesse por conteúdos interpretativos leva o pesquisador a buscar métodos que sejam apropriados para o estudo desse conteúdo. Se a pesquisa interpretativa sobre o ensino em sala de aula deve desempenhar um papel significativo na pesquisa educacional,

Pesquisadores de língua inglesa foram bem atuantes na elaboração de pressupostos teóricos e metodológicos para pensar como foi construída uma epistemologia da área. Atribuiu-se a um deles a inclusão, na disciplina, do termo “planejamento de aquisição” (COOPER, 1989), além dos anteriormente citados planejamento de *corpus* e planejamento de *status*.

No entanto, nesse período inicial, a Política Linguística que se preocupava com a área da educação trazia algumas questões problemáticas, como a do foco na língua como meio de instrução; o reforço nos aspectos técnicos do planejamento linguístico (gestão) e foco no território enquanto Estado-Nação como o espaço privilegiado para ações de Política Linguística, conforme detalha Tollefson:

Early LPP in education shared three key assumptions with modernization and development theory. The first assumption was an optimistic belief that LPP in education would benefit ethnolinguistic minorities, for example, with policies intended to ensure they learn the language(s) used as medium of instruction. A second key assumption was that technical experts in LPP should play a central role in formulating and implementing efficient, rational plans and policies. This separation of LPP from the political process reflected a belief in the skills of LPP specialists and an emphasis on the technical aspects of corpus planning. A third assumption of early LPP in education was that the nation-state should be the focus of research and practice. The main actors in LPP were believed to be government education agencies (especially at the national level), and thus a top-down focus on state authorities dominated early LPP research⁶⁶. (TOLLEFSON, 2017, p. 3)

será por causa do que a pesquisa interpretativa tem a dizer sobre suas preocupações substantivas centrais: (a) a natureza das salas de aula como ambientes social e culturalmente organizados para a aprendizagem, (b) a natureza do ensino como um, mas apenas um, aspecto do ambiente de aprendizagem reflexivo e (c) a natureza (e conteúdo) das perspectivas de significado do professor e do aluno como intrínsecas ao processo educacional. As concepções teóricas que definem os fenômenos primários de interesse no estudo interpretativo do ensino são muito diferentes daquelas que fundamentam as abordagens anteriores e convencionais do estudo do ensino.”

⁶⁶“A Política e o Planejamento Linguísticos (LPP) inicial na educação compartilhava três suposições principais com a teoria da modernização e do desenvolvimento. A primeira suposição foi uma crença otimista de que o LPP na educação beneficiaria as minorias etnolinguísticas, por exemplo, com políticas destinadas a garantir que aprendessem a (s) língua (s) usada (s) como meio de instrução. Um segundo pressuposto fundamental era que os especialistas técnicos em LPP deveriam desempenhar um papel central na formulação e implementação de planos e políticas racionais e eficientes. Essa separação do LPP do processo político refletia uma crença nas habilidades dos especialistas do LPP e uma ênfase nos aspectos técnicos do planejamento do corpus. Um terceiro pressuposto do LPP inicial na educação era que o estado-nação deveria ser o foco da pesquisa e da prática. Acredita-se que os principais atores do LPP sejam as agências governamentais de educação (especialmente em nível nacional) e, portanto, um foco de cima para baixo nas autoridades estatais dominou a pesquisa inicial do LPP.”

Bernard Spolsky, a quem se atribui a autoria do termo “Linguística Educacional”, ao analisar o espaço europeu, reconhece nas políticas linguísticas preocupadas com a educação a influência do cenário político nacional, da religião, economia e do ambiente ideológico em que se desenvolvem, o que faz dessa área uma zona de “*constantly changing set of pressures*”⁶⁷ (SPOLSKY, 2017, p. 11).

Kaplan e Baldauf (1997) introduziram o termo “*language-in-education planning*”⁶⁸ para se referir ao planejamento de aquisição (GARCÍA; MENKEN, 2010), termo também adotado por Tollefson (2017), que o define como um vasto campo de decisões que afetam a estrutura, a função e a aquisição de línguas nas escolas, mas acrescenta que esse eixo evoluiu de uma visão normatizadora para uma abordagem crítica: “*Early developments are categorized into two major periods, distinguished by a focus on the role of language planning in “modernization” and “development” on the one hand and critical analysis of power and ideology on the other*” (p. 18). Esse novo eixo da Política Linguística acomoda as estruturas políticas e ideológicas atravessadas pelos contextos locais em que se situam e seu desenvolvimento pode reforçar o poder disputado por grupos hegemônicos em relação à linguagem.

Kaplan and Baldauf (1997) argue that various forces—nonlinguistic and linguistic at the macro- and micro-levels—are at work in language planning, and that, therefore, the individual user cannot be isolated from the social, political, and economic conditions in which she or he lives and is educated. [...] Tollefson’s (2002) book continued his prior work on critical aspects of LP in which he pointed out how it is “one mechanism by which dominant groups establish hegemony in language use” (Tollefson, 1991, p. 16) and how this, in schools, often creates inequalities among learners (Tollefson, 1995)⁶⁹. (GARCÍA; MENKEN, 2010, pp. 252-253)

Independente do termo que se adote, há que se destacar a relevância das práticas nas salas de aula para as Políticas Linguísticas, já que é nesses espaços que se cruzam o multilinguismo e a política e, na maioria das vezes, tendo em vista a ausência de uma educação libertadora, se chocam, promovendo o reforço de normas sociolinguísticas. Rajagopalan (2011)

⁶⁷ “constantemente cenário de pressões.”

⁶⁸ “Planejamento de línguas na educação.”

⁶⁹ “Kaplan e Baldauf (1997) argumentam que várias forças - não linguísticas e linguísticas nos níveis macro e micro - estão em ação no planejamento da linguagem e que, portanto, o usuário individual não pode ser isolado das condições sociais, políticas e econômicas em que ela vive e é educada. [...] O livro de Tollefson (2002) continuou seu trabalho anterior sobre aspectos críticos do LP em que ele apontou como é “um mecanismo pelo qual grupos dominantes estabelecem hegemonia no uso da linguagem” (Tollefson, 1991, p. 16) e como isso, nas escolas, muitas vezes cria desigualdades entre os alunos (Tollefson, 1995).”

considera que o ensino de línguas, de uma forma geral, é um palco de Políticas Linguísticas. O que leva à discussão sobre a agência de professores na área: consideram que:

Teachers are not uncritical bystanders passively acquiescent of the state practice; in their own ways, they resist and contest the state policy. It is quite clearly that the agency of the teachers in the classrooms makes them the final arbiter of the language education policy and its implementation⁷⁰. (MOHANTY *et. al*, 2010, p. 228 *apud* JOHNSON & RICENTO, 2013, p. 14)

Dessa forma é que é forçoso reconhecer que as atitudes dos professores também são atos políticos, como acrescenta Hult (2014), segundo o qual “*Teachers play a crucial role in implementing policy as well as in making their own classroom policies*”⁷¹ (p. 26). Nesse sentido, as atitudes dos professores podem ser vistas variando entre aqueles que têm reproduzido a prática da educação dominadora, reforçando as políticas linguísticas institucionais monolíngues em contextos multilíngues, e os que buscam a prática libertadora, reinterpretando e subvertendo decisões planejadas por grupos de poder.

Shohamy (2016), se preocupa com a imposição de políticas *top down* (de cima para baixo), quando os educadores são vistos como perpetuadores de ideologias estabelecidas por meio burocrático. Para McCarty (2011), a educação formal ou informal é um domínio onde as Políticas Linguísticas exercem seu papel social. García & Menken entendem que “os educadores estão no centro das políticas de ensino de línguas (GARCÍA; MENKEN, 2010, p. 254). Para estas autoras, no entanto, as atitudes dos educadores refletem as condições externas a que estão expostos, as suas realidades particulares, incluindo o contexto social em que eles mesmo foram formados, suas ideologias, crenças e atitudes. Considerações que têm promovido na área de Políticas Linguísticas Educacionais uma tentativa da mudança de paradigma do campo, com interesse inicial na língua (aquisição) para atual atenção ao papel mais amplo da linguagem na vida social. Esta antiga tradição da pesquisa etnográfica em Políticas Linguísticas era inspirada na pesquisa etnográfica em diversidade linguística (JOHNSON, 2009), etnografia da comunicação e no trabalho com revitalização de línguas. Uma tradição questionável, tendo

⁷⁰“Os professores não são espectadores acríticos e passivamente aquiescentes à prática do estado; à sua maneira, eles resistem e contestam a política de estado. É bastante claro que a atuação dos professores nas salas de aula os torna o árbitro final da política de educação de línguas e sua implementação.”

⁷¹“Os professores desempenham um papel crucial na implementação de políticas, bem como na formulação de suas próprias políticas de sala de aula.”

em vista que ainda aí língua é compreendida como um elemento classificável, homogêneo e isolado (SEVERO, 2013).

Para que as reflexões sobre as Políticas Linguísticas e o ensino de línguas superem essas condições, McCarty sugere uma perspectiva crítica para a etnografia, como uma maneira de permitir que *“a view into LPP processes in fine detail – up close and in practice – and the marbling of those processes as they merge and diverge, constantly configuring and being (re)configured within a larger sociocultural landscape, which they in turn (re)shape”*⁷² (MCCARTY, 2011, p. 17). Ao me identificar com uma vertente como a Política Linguística Crítica, visualizei a possibilidade de produzir conhecimento a partir das atitudes das pessoas que atuam dentro de comunidades situadas, contando para isso com a compreensão sobre o processo histórico do contexto da pesquisa. Para realizar esse intento, acredito que seja imprescindível estar *entre* as pessoas e observar como a realidade transcorre e, a partir desse encontro, reunir elementos que me tornem mais capaz de promover essa reflexão com as pessoas.

A etnografia, trabalho interpretativo realizado por meio de uma pesquisa de observação participante, conforme detalhado na seção anterior, quando realizada em ambiente escolar, requer que essa observação seja feita também para além da sala de aula. A tarefa nesse contexto, segundo Erickson propõe, é *“to discover the specific ways in which local and nonlocal forms of social organization and culture relate to the activities of specific persons in making choices and conducting social action together”*⁷³ (ERICKSON, 1986, p 129). A relevância dessa observação é a busca por descobrir como as escolhas e as ações das pessoas envolvidas com o ato de ensinar moldam não somente o conteúdo que é objeto de seu ensino, mas também como reverberam ideologias políticas, culturais e questões relativas à sociedade na qual estão envolvidas. Em outras palavras, a etnografia não se resume a uma observação do ambiente da sala de aula, mas em constatar como o que acontece fora dos muros da escola ou da instituição onde decorre essa prática educativa interfere na atitude de educadores e educandos, para que a compreensão de significado do comportamento dos participantes seja a mais abrangente possível (DELL HYMES, 2004).

⁷² “uma visão dos processos LPP em detalhes - de perto e na prática - e a alteração desses processos conforme eles se fundem e divergem, constantemente configurando e sendo (re)configurados dentro de uma paisagem sociocultural mais ampla, que por sua vez os (re)moldam.”

⁷³ “descobrir as formas específicas em que as formas locais e não locais de organização social e cultura se relacionam com as atividades de pessoas específicas para fazer escolhas e conduzir ações sociais em conjunto.”

Além dessa ampliação sobre o que se observa, para realizar esse trabalho, o tempo é uma questão importante. Há etnografias que são realizadas durante anos. No caso do ensino de uma língua adicional, como o que propus aqui, há quem sugira um acompanhamento mais breve, mas em um tempo mínimo que não comprometa e torne as reflexões baseadas no trabalho de campo incompletas e precipitadas.

Uma pesquisa etnográfica sobre o ensino aprendizagem de segunda língua, por exemplo, requer uma duração de pelo menos um semestre completo para que o pesquisador possa observar aulas, conduzir entrevistas, participar de outros eventos sociais na comunidade e, se possível, observar os alunos interagindo fora da sala de aula” (WATSON-GEGEO, 1988). (REES; BRITO DE MELLO, 2011. p. 34)

Johnson (2009) acrescenta que a etnografia em Política Linguística que se preocupe com a dinâmica social, histórica e ainda os contextos materiais nos quais as políticas são criadas, interpretadas e apropriadas deve incluir: uma análise crítica dos discursos presentes nos textos institucionais/governamentais locais, assim como os dados gerados no campo, que possam ajudar a compreender como os textos políticos e os discursos são apropriados pelos educadores e planejadores no contexto local. Esse mesmo autor já alertava para a carência de pesquisas em Políticas Linguísticas educacionais que, a partir de dados empíricos, consigam explicar as relações entre as micro e macro políticas da linguagem, ressaltando, para isso, a contribuição de uma etnografia crítica:

It is proposed that one way to make micro–macro connections is with the ethnography of language policy, a methodology that compares critical discourse analyses of language policy texts with ethnographic data collected in some local educational context⁷⁴. (JOHNSON, 2009, p. 141)

Dessa forma, o autor acredita que, como os efeitos da política estão ligados às ações das pessoas, como elas interpretam e se apropriam da política de modo nem sempre previsível, a etnografia em Política Linguística teria como ponto positivo colocar, em primeiro plano, a interpretação do educador. E, a partir de uma análise das narrativas textuais da política linguística institucional, sejam construídas condições de se examinar a interação entre os textos

⁷⁴“Propõe-se que uma maneira de fazer conexões micro macro é com a etnografia da política linguística, uma metodologia que compara análises críticas do discurso de textos de política linguística com dados etnográficos coletados em algum contexto educacional local.”

oficiais e as políticas de nível micro e macro (JOHNSON, 2009). Com isso, busca-se o seguinte: *“One goal of the ethnography of language policy is to analyze how the discursive contexts within which policy decisions are made influence the interpretation, appropriation, and/or resistance at the local level of educational policy development and appropriation”*⁷⁵ (JOHNSON, 2009, p. 155).

Inspirada nesse ponto de vista sobre o trabalho etnográfico atento às políticas linguísticas educacionais, durante o trabalho na Guiné-Bissau, minhas reflexões foram baseadas na observação participante das aulas, e, ao final desse processo, em entrevistas com diversos atores. Para esta escrita, acrescentei ainda reflexões e pequenas descrições presentes no Diário de Campo escrito durante o período da pesquisa no país africano, como forma de explicitar os efeitos que o campo gerou na minha percepção sobre a realidade que me era apresentada. Essas pequenas narrativas têm o objetivo de promover um diálogo entre os dados do campo com o material bibliográfico que também influencia as reflexões aqui contidas.

Por meio delas, articulei algumas considerações sobre as ideologias linguísticas que os professores têm sobre a(s) língua(s), as quais detalharei no capítulo 4. Ideologias linguísticas são definidas como *“any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”*⁷⁶ (Silverstein, 1979, p. 193). Kroskrity (2010, p. 192) amplia este conceito e define as ideologias da linguagem como *“beliefs, feelings and conceptions about language structure and use which often index the political economic interests of individual speakers, ethnic and other interest groups, and nation states”*⁷⁷. Geralmente, a ideologia da linguagem busca confirmar ou reagir às experiências de uma determinada posição social. Para Blommaert (2006), essas visões ecoam Bakhtin (1981), que afirmou que um enunciado está sempre inserido em uma história de expressões por outros ao longo de uma cadeia de momentos culturais e políticos em curso. Nesse sentido, as ideologias linguísticas estão relacionadas a determinados períodos históricos e contextos sociopolíticos. Em relação ao contexto africano, Irvine acredita que:

⁷⁵ “Um objetivo da etnografia da política linguística é analisar como os contextos discursivos nos quais as decisões políticas são tomadas influenciam a interpretação, apropriação e/ou resistência no nível local de desenvolvimento e apropriação de políticas educacionais.”

⁷⁶ “quaisquer conjuntos de crenças sobre a linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificativa da estrutura e uso da linguagem percebida”.

⁷⁷ “crenças, sentimentos e concepções sobre a estrutura e o uso da linguagem que muitas vezes indexam os interesses políticos e econômicos de falantes individuais, grupos étnicos e outros grupos de interesse e estados-nação.”

Ideologies of language are also embedded in history: they have effects (consequences) while also being affected by contingent facts. Although Africanist linguistics in more recent years has evolved in many ways, as information has accumulated and as theories and methods have altered, nevertheless some of the frame works and precedents laid down in the early days remain detectable and influential.⁷⁸ (IRVINE, 2008, p. 325)

Para que a etnografia adote uma perspectiva crítica e revele as ideologias linguísticas subjacentes às pessoas inseridas nesses espaços, somada às sugestões de Johnson e McCarty, a Política Linguística Crítica ainda precisa superar o que resta de uma abordagem tradicional da noção de “contexto social”, ampliando essa noção com o auxílio da teoria social crítica. É o que consideram Makoni, Severo & Abdelhay (2020) comprometidos com a proposição de um novo paradigma para a área que revise os efeitos que o foco da produção de conhecimento a partir da Linguística ocidental promoveu em relação a um apagamento de saberes produzidos fora do Norte Global, privilegiando, assim, epistemologias ligadas a determinados povos, culturas e raças (enquanto categoria política):

A context is a dynamic construction in social interaction through a generically situated performance of an ensemble of cultural norms, knowledge, conditions and practices that define and regulate it as a social and cultural space. It is a complex of multi-layered structures of material and symbolic relations which organize language use. Contexts are not exclusively regimented or excessively ordered and objectively embedded as in the case of ritualized discursive orders (e.g. doctor–patient interaction), or as in the case of other institutions of social reproduction (e.g. school), where individuals are positioned according to relatively fixed roles and statuses (e.g. Silverstein’s presupposed indexicality). Contexts are also ‘emergent’, created and shaped by interactional practices. The implication for language planning here is that research should focus not just on the objective dimensions of context but also on the subjective world of ideologies and representations⁷⁹. (ABDELHAY; MAKONI; SEVERO, 2020, p. 4)

⁷⁸ “As ideologias da linguagem também estão embutidas na história: elas têm efeitos (consequências) enquanto são afetadas por fatos contingentes. Embora a linguística africanista nos anos mais recentes tenha evoluído de muitas maneiras, conforme a informação se acumulou e as teorias e métodos se alteraram, algumas das estruturas e precedentes estabelecidos nos primeiros dias permanecem detectáveis e influentes.”

⁷⁹ “Um contexto é uma construção dinâmica na interação social por meio de uma atuação genericamente situada de um conjunto de normas, conhecimentos, condições e práticas culturais que o definem e regulam como um espaço social e cultural. É um complexo de estruturas multicamadas de relações materiais e simbólicas que organizam o uso da linguagem. Contextos não são exclusivamente arregimentados ou excessivamente ordenados e objetivamente incorporados como no caso de ordens discursivas ritualizadas (por exemplo, interação médico-paciente), ou como no caso de outras instituições de reprodução social (por exemplo, escola), onde os indivíduos são posicionados de acordo com papéis e status fixos (por exemplo, a indicialidade pressuposta de Silverstein). Os contextos também são ‘emergentes’, criados e moldados por práticas interacionais. A implicação para o planejamento da linguagem aqui é que a pesquisa deve se concentrar não

A relevância desse paradigma é importante para observar um cenário como a Guiné-Bissau, um território pós-colonial em um contexto africano, onde os efeitos do colonialismo ainda estão presentes, conforme detalharei no capítulo 3, a partir das minhas impressões. No campo da investigação linguística, ainda sobressaem nas línguas e nas pessoas os efeitos da Linguística Missionária, que classificou, demarcou e enumerou as línguas e os povos africanos, de acordo com padrões de conhecimento ocidentais, como explicou Irvine:

The project of language research was not unique to the Church Missionary Society, or for that matter to religious organizations. And although missionaries predominated, other kinds of investigators – sometimes working in tandem with missionary organizations – were also embarking on programs of linguistic inquiry. How might we understand the aims, assumptions, and methods of these projects? Some things about them are evident: that African languages must be ‘fixed’ (because presumed unstable); that Africans did not know, so must be taught, the grammars of their own languages; and that there was an exact number of languages and dialects. But why does it matter to understand what these efforts were like? The question is not only of historical interest. These early projects contributed to the shape of African linguistics as we inherit it today, and – as part of the colonial enterprise – they had effects on the lives of the African languages’ speakers⁸⁰. (IRVINE, 2008, p. 324)

De fato, Zeleza (2006) ressalta que o colonialismo não apenas introduziu as línguas europeias na África, mas também buscou inventar línguas chamadas de “indígenas”, além de *“establish hierarchies between them, in which the European languages were hegemonic, as part of the process of constructing colonial states, spaces, and societies”*⁸¹ (ZELEZA, 2006, p. 22). Isso porque, para os linguistas do século XIX, missionários e também para os administradores coloniais, a língua era um marcador de distinção étnica (IRVINE, 2008). Com

apenas nas dimensões objetivas do contexto, mas também no mundo subjetivo das ideologias e representações.”

⁸⁰ “O projeto de pesquisa linguística não era exclusivo da Church Missionary Society, ou, a propósito, de organizações religiosas. E embora os missionários predominassem, outros tipos de pesquisadores - às vezes trabalhando em conjunto com organizações missionárias - também estavam embarcando em programas de investigação linguística. Como podemos entender os objetivos, suposições e métodos desses projetos? Algumas coisas sobre eles são evidentes: que as línguas africanas devem ser “fixas” (porque presumivelmente instáveis); que os africanos não conheciam, por isso deveriam ser ensinados, as gramáticas de suas próprias línguas; e que havia um número exato de línguas e dialetos. Mas por que é importante entender como foram esses esforços? A questão não é apenas de interesse histórico. Esses primeiros projetos contribuíram para a forma da linguística africana da forma como a herdamos hoje e - como parte do empreendimento colonial - eles tiveram efeitos nas vidas dos falantes das línguas africanas.”

⁸¹ “estabelecer hierarquias entre si, nas quais as línguas europeias fossem hegemônicas, como parte do processo de construção de estados, espaços e sociedades coloniais.”

isso, as diferenças linguísticas indexariam distinções culturais e construiriam, a partir destes aspectos, espaços exclusivos de atuação das línguas e de pertencimento das pessoas. No entanto, em alguns territórios, as identificações linguísticas e étnicas propostas na época em que os regimes coloniais se estabeleceram ainda permanecem fazendo efeito na vida das pessoas, ao impor, por exemplo, hierarquia a categorias como “língua oficial” e atribuir identidades baseadas em línguas, reforçando aspectos formais e criando variedades linguísticas. Para isso, o empreendimento colonial contou com o auxílio da ciência linguística, pois, conforme detalha novamente Irvine:

The linguistic research that identified particular African languages, although conceived as recognizing distinct objects of study, often involved a practice of lumping together or splitting apart linguistic varieties in order to produce territorially regimentable language boundaries. Language, ethnicity, and territory were supposed to coincide, and to define population units on an administratively manageable scale – not too small, and not too large. Whatever shapes African societies had taken previously, and however variable or multifarious their populations’ ways of speaking, the moment of colonization is when they were given that particular inflection that turns cultural traditions and genealogies into ‘ethnicity,’ turns linguistic practices into named ‘languages’ corresponding (supposedly) to ethnic groups, and interprets multilingualism as a secondary effect. Yet, it is often supposed that ethnolinguistic groups are primordial – timeless, homogeneous, and enduring – and more ‘real’ than any political regimes or institutional history. The colonial institutions that regimented these presupposed ethnolinguistic identities have left many traces in postcolonial Africa, including some part of an ‘ethnic’ selfconsciousness among contemporary Africans. [...] the practices and people identified with ethnolinguistic labels have been differentiated and aligned according to ideological regimes of value that did not spring unaided from the objects of description. It is not new to notice the constructedness of ethnic classifications under colonialism; it is less commonly noticed that the linguistic identifications might not be primordial either. To the extent that ‘languages’ become identified with a particular set of linguistic descriptions and that these descriptions, produced by linguists, become effective standardizations with effects on speakers’ practices, we must recognize that linguistic research has consequences for linguistic practice⁸². (IRVINE, 2008, pp. 338-339)

⁸²“A pesquisa linguística que identificou línguas africanas particulares, embora concebida como reconhecendo objetos de estudo distintos, muitas vezes envolveu a prática de agrupar ou separar variedades linguísticas a fim de produzir fronteiras linguísticas territorialmente regimentáveis. A língua, a etnia e o território deveriam coincidir e definir as unidades populacionais em uma escala administrativamente administrável - nem muito pequena, nem muito grande. Quaisquer que sejam as formas que as sociedades africanas tenham assumido anteriormente, e por mais variáveis ou multifacetadas que sejam os modos de falar de suas populações, o momento da colonização é quando eles receberam aquela inflexão particular que transforma tradições culturais e genealogias em 'etnicidade', transforma práticas linguísticas em 'línguas nomeadas' corresponde (supostamente) a grupos étnicos e interpreta o multilinguismo como um efeito secundário. No entanto, muitas vezes se supõe que os grupos etnolinguísticos são primordiais - atemporais, homogêneos e duradouros - e mais "reais" do que quaisquer regimes políticos ou história institucional. As instituições coloniais que

As práticas coloniais deixaram marcas na administração e na educação, ao mesmo tempo que ressaltaram atitudes de resistência permeadas pelas tradições locais. Por isso, alguns autores propõem uma atitude crítica que “*allows us to destabilize the ‘limits of the right to govern’ (Foucault 1977)*”⁸³ (MAKONI; SEVERO; ABDELHAY, 2020. p. 224).

A distância entre essa proposta e a realidade guineense se torna mais larga devido à problemática que atinge o contexto da Guiné-Bissau e que tem comprometido o trabalho de seus intelectuais. Problemas que vão desde a própria infraestrutura do sistema educativo local até os incentivos estatais, conforme detalha o sociólogo Carlos Cardoso, a partir do cenário das ciências sociais nos países africanos incluídos no espaço cultural e simbólico da lusofonia. Ele avalia que, na Guiné-Bissau, ainda não há uma tradição acadêmica como a que se nota em outros estados do continente, pois, segundo ele, “[...] elas continuam a enfermar de certo fechamento e fragmentação devido, especialmente, às barreiras linguísticas herdadas da época colonial, que dificultam o diálogo entre investigadores e universitários de diferentes comunidades linguísticas” (CARDOSO, 2017, p. 90).

Fator que não promoveu essa tradição acadêmica foi o modo como a investigação científica foi apropriada pelos impérios europeus durante o período da colonização, pois o conjunto de trabalhos produzidos nos territórios ocupados não revertiam em conhecimento ou melhoria de vida para as sociedades estudadas, mas só pretendiam “informar as políticas da potência colonial”, aliado a isso, uma crise política grave que afetou a Guiné-Bissau em finais dos anos 1980, conforme continua Cardoso:

A experiência dos PALOP, imediatamente após a conquista das independências, foi marcada pelo estabelecimento, num primeiro momento, de instituições de formação de professores de carácter público, conhecidas frequentemente sob o nome de Institutos Superiores de Educação. Esses institutos, do ponto de vista das necessidades que se faziam sentir na altura, tiveram sua justificação histórica e social, mas não facilitaram o desabrochar de uma verdadeira tradição de investigação em ciências sociais. Pode-se dizer,

arregimentaram essas identidades etnolinguísticas pressupostas deixaram muitos traços na África pós-colonial, incluindo alguma parte de uma autoconsciência "étnica" entre os africanos contemporâneos. [...] as práticas e pessoas identificadas com rótulos etnolinguísticos foram diferenciadas e alinhadas de acordo com regimes ideológicos de valor que não surgiram sem ajuda dos objetos de descrição. Não é novo notar a construção das classificações étnicas sob o colonialismo; é menos comumente percebido que as identificações linguísticas também podem não ser primordiais. Na medida em que as "línguas" são identificadas com um determinado conjunto de descrições linguísticas e que essas descrições, produzidas por linguistas, tornam-se padronizações eficazes com efeitos nas práticas dos falantes, devemos reconhecer que a pesquisa linguística tem consequências para a prática linguística.”

⁸³ “nos permita desestabilizar os ‘limites do direito de governar’ (Foucault 1977).”

portanto, que a situação das ciências sociais nestes países é tributária de um fato histórico maior: um legado colonial e pós-colonial desolador. Para o caso da Guiné-Bissau, na ausência, até princípios deste século, de um sistema de Ensino Superior, a criação e o desenvolvimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) foi o que lançou as bases institucionais para a definição de uma agenda nacional de pesquisa em ciências sociais. No entanto, esse processo foi interrompido devido à crise político-militar de junho de 1998, que afetou profundamente as infraestruturas desta instituição, como também contribuiu para desarticular o núcleo de investigadores nacionais que se encontrava em desenvolvimento. (CARDOSO, 2017, pp. 92-93)

Também em relação ao cenário africano e partindo da sua experiência de observação sobre as salas de aula do Quênia, Kiramba (2018) acrescenta que a educação, além de promover a introdução das normas da sociedade nos jovens, é também um microcosmo da sociedade como um todo, fazendo com que sejam também perpetuadas as ideologias dominantes, causando uma “exclusão epistêmica” do conhecimento local. De acordo com a autora, *“English literacy policies and practices in Kenyan classrooms then – as one part of educational discourse more generally – necessarily reflect the premises and beliefs of the prevailing language ideology”*⁸⁴. É na experiência da escola que as ideologias da linguagem moldam o discurso e as práticas das pessoas envolvidas na relação educacional.

O Quênia, para explicar o contexto citado pela autora, é um país situado na costa leste africana, cujo território foi disputado por várias potências europeias, tendo sido entregue ao Reino Unido na Conferência de Berlim (1885)⁸⁵. Por isso, o país herdou da colonização inglesa a adoção da língua inglesa como oficial, ao lado da local suaíli (língua bantu).

Convém ressaltar que, em relação às Políticas Linguísticas Educacionais nos territórios que foram ocupados pela França e Portugal, essas continuaram a ser orientadas por línguas europeias, enquanto nas regiões dominadas no passado pelo império britânico, portanto entre os missionários protestantes, a política era a de adotar para a educação as línguas nativas, onde fosse possível (IRVINE, 2008), para que não houvesse dúvida de que os povos locais iriam conseguir compreender as mensagens religiosas.

Para Kiramba, a partir da lente do questionamento da língua legítima e da reflexão sobre o poder simbólico, conceitos elaborados pelo sociólogo francês Bourdieu (2008), é possível questionar o legado colonial, explicado anteriormente, e apontar maneiras de resistir à

⁸⁴ “As políticas e práticas de alfabetização em inglês nas salas de aula do Quênia, então - como uma parte do discurso educacional de forma mais geral - refletem necessariamente as premissas e crenças da ideologia da língua predominante.”

⁸⁵ A Conferência de Berlim repartiu a África entre as principais potências europeias da época.

construção mais ampla da desigualdade social e cultural que ocorre no espaço das salas de aula, considerados pelo pensador francês como “espaços chave onde as relações de poder presentes na sociedade são reproduzidas” (BOURDIEU, 2008). Uma consequência disso, ainda segundo a autora queniana, e ecoando Makoni, Severo, dentre outros autores que questionam o paradigma da língua enquanto um sistema estruturado, é que a o multilinguismo continua sendo encarado como uma questão a ser resolvida. As línguas e práticas locais, apesar de movimentarem o cotidiano das pessoas nesses espaços, estão sempre em busca de legitimação, de uma “valorização” por algum ente externo:

As a practice of monologism – e.g. an ideological legitimation of only one language – a monolingual habitus secures the ground for ‘language as a problem’ (Ruiz 1984), whereby non-competence in the legitimated language, as well as competence in non-legitimated languages, is framed as socially disadvantageous⁸⁶. (KIRAMBA, 2018, p. 5)

Refletindo a partir de outra antiga colônia portuguesa, o Brasil, e sobre suas idiossincrasias, Cox & Peterson (2007) consideram que situar a questão do multilinguismo como problema afeta um sistema que busque a equidade entre seus cidadãos e propõem, para isso, uma abordagem multicultural sobre essas realidades.

Trocando em miúdos, o multilinguismo situa a diversidade linguística dentro das fronteiras do estado, distinguindo a língua majoritária das línguas minoritárias. Como as línguas coexistem dentro das fronteiras do estado, o multiculturalismo levanta a questão da igualdade entre elas. Examina se as línguas minoritárias não recebem tratamento desigual e discriminatório na arena pública e política. A preocupação com a igualdade e a não-discriminação das minorias linguísticas liga o multilinguismo de modo fundamental à democracia. (COX; PETERSON, 2007, p. 41)

Uma reflexão que pode ser feita daí é que apesar de ter ocorrido o processo de descolonização, enquanto recuperação do território pelo poder local sobre o poder colonial, a ordem colonial persiste no corpo social. A instabilidade gerada a partir das lutas anticoloniais não cessou, por exemplo, como pode-se observar na Guiné-Bissau, onde só recentemente um presidente conseguiu concluir seu mandato e ainda não há concordância sobre a legitimidade

⁸⁶ “Como prática de monologismo - por exemplo, uma legitimação ideológica de apenas uma língua - um *habitus* monolíngue assegura o terreno para 'a linguagem como um problema' (Ruiz 1984), em que a não competência na linguagem legitimada, bem como a competência em línguas não legitimadas, é enquadrada como socialmente desvantajosa.”

do novo governo eleito⁸⁷. Além disso, em muitos Estados pós-coloniais, a falta de quadros de especialistas e a ausência de infraestrutura não colaboram com o desenvolvimento do trabalho dos intelectuais locais, que, muitas vezes, se formam no exterior e nem sempre encontram motivação para retornar à terra natal. Além disso, um debate também baseado no “excesso” observado no continente africano (FARDON; FURNIS, 2003), de línguas, de povos e de culturas, continua a mobilizar as disputas na tomada de decisões em políticas públicas que se preocupem com as questões linguística e educacional. Segundo Zeleza (2006), os legados da construção da linguagem colonial foram muitos e profundos. Identidades anteriormente fluidas foram cada vez mais calcificadas em novas identidades linguísticas e políticas. A narrativa de que a diversidade (histórica) da região impede que se construa uma vida melhor para todos não permite que o debate foque em soluções locais, que partam justamente dessa diversidade e que tratem o multilinguismo como recurso, e não como impedimento.

Two inter-related language questions have preoccupied postcolonial Africa: what to do about the proliferation of African languages and what to do about the predominance of European languages. Sometimes the first is used to justify the second when the argument is made that too many African languages impede national unity and the European languages provide a neutral alternative. Central to the contestation between the colonial and indigenous languages is the question of capacity, their respective capacities to carry the weight of Africa's social thought and modernist dreams, to act as communicative media for African culture and aspirations for scientific and material development. The protagonists swear on the superiority of their preferred languages. The arguments range from the epistemological to the pragmatic, and so those in support of the European languages see them as instrumental for nation-building and globalization. They find fault with African languages for their apparent lack of scientific and technical vocabulary, or they see their very multiplicity as an impracticable and costly obstacle⁸⁸. (ZELEZA, 2006, p. 20)

⁸⁷ <https://www.juonline.pt/politica/artigo/35791/guine-bissau-instabilidade-politica-sem-fim-a-vista.aspx>

⁸⁸ “Duas questões linguísticas inter-relacionadas têm preocupado a África pós-colonial: o que fazer com a proliferação de línguas africanas e o que fazer com a predominância de línguas europeias. Às vezes, a primeira é usada para justificar a segunda quando se argumenta que muitas línguas africanas impedem a unidade nacional e as línguas europeias fornecem uma alternativa neutra. No centro da contestação entre as línguas coloniais e indígenas está a questão da capacidade, suas respectivas capacidades de carregar o peso do pensamento social africano e dos sonhos modernistas, de atuar como meio de comunicação para a cultura africana e as aspirações de desenvolvimento científico e material. Os protagonistas juram pela superioridade de suas línguas preferidas. Os argumentos vão do epistemológico ao pragmático e, portanto, aqueles que apoiam as línguas europeias as veem como instrumentos para a construção da nação e a globalização. Eles encontram falhas nas línguas africanas por sua aparente falta de vocabulário científico e técnico, ou veem sua própria multiplicidade como um obstáculo impraticável e caro.”

Resumindo, neste capítulo situei os pressupostos teórico-metodológicos nos quais baseei minha pesquisa, partindo de uma abordagem de cunho etnográfico das Políticas Linguísticas, e adotando uma percepção crítica da área, problematizando noções como os limites da política, o papel da educação e o conceito de língua. Pontuei alguns elementos das Políticas Linguísticas, da Etnografia e da Política Linguística Educacional que podem colaborar para compreender o desenvolvimento epistemológico dessas áreas. Prosseguindo, trouxe questões que surgiram no campo (“*É para nos ajudar?*”) e que me fizeram questionar minha identidade como pesquisadora, além da influência da minha presença no ambiente pesquisado e a relevância desse trabalho para o contexto da Guiné-Bissau. Concluí o capítulo com breves reflexões das ciências sociais e da linguística africanas, que ofereceram pistas sobre as motivações e os rumos das Políticas Linguísticas e do fazer científico, de modo geral, no continente.

A seguir detalharei o contexto em que a pesquisa foi realizada (partindo do macro, o território da Guiné-Bissau, até o micro, as salas de aula do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau) e seus principais sujeitos. Reuni algumas informações sobre a constituição sócio-histórica da Guiné-Bissau as relacionei com as mudanças nas características sociolinguísticas desse processo. Darei especial atenção ao pensamento do mítico herói africano, Amílcar Cabral, e sua abordagem da questão linguística no território, especialmente em relação às línguas portuguesa e ao Crioulo guineense. Para concluir, explicarei a Política Linguística transnacional do Brasil que é colocada em prática no Centro Cultural.

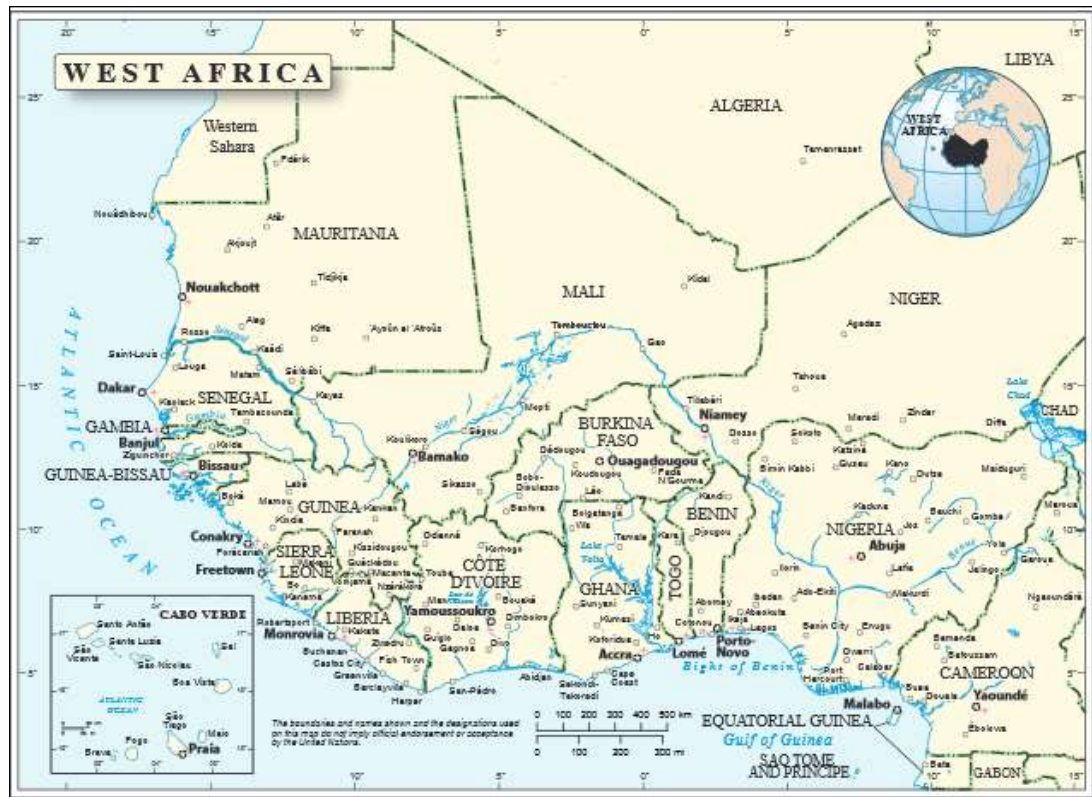
3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo irei discorrer sobre a conjunto de circunstâncias que formam o ambiente de onde partiu a pesquisa que baseia esse relato, começando por situar o macro contexto, o território denominado República da Guiné-Bissau até os micro contextos, a cidade de Bissau e as salas de aulas dos cursos de língua portuguesa e cultura brasileira do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau.

Em primeiro lugar, destacarei alguns acontecimentos que concorreram para a formação sócio histórica da atual República da Guiné-Bissau, passando brevemente pelos reinos que sucederam o controle geopolítico da região mais ampla até chegar na luta pela independência, que produziu a chamada unidade nacional. A formação da nação guineense a partir da luta contra o colonialismo, os pensamentos de Amílcar Cabral e sua relação com a língua portuguesa, em contraste com a língua franca Crioulo e a diversidade local, formarão a segunda seção. Encerrarei o capítulo detalhando o local específico onde a pesquisa se deu, a cidade de Bissau e as aulas de língua portuguesa do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau.

A escolha pela etnografia, por meio, principalmente, da observação participante nas salas de aula do Centro, foi determinada por quatro fatores principais: i. o interesse pela percepção de docentes guineenses de língua portuguesa sobre a(s) línguas e seu ensino e como eles representam isso na sala de aula; compreendendo o professor como sujeito político frente a uma entidade reguladora da sociedade (BERENBLUM, 2003; REZENDE; SILVA, 2018), a chamada língua oficial; ii. a maneira como essa percepção é compartilhada na interação com os alunos em sala de aula; iii. o consentimento dado à pesquisadora para frequentar os espaços do Centro; iv. a impossibilidade de estender a observação às escolas públicas de Bissau, devido a um longo e tenso período de greve e paralisações dos professores que perdurou durante o período da pesquisa e após.

Figura 8 - Mapa da África Ocidental
 Fonte: <https://www.un.org/Depts/Cartographic/map/profile/westafrica.pdf>



3.1 A CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA GUINÉ-BISSAU E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS⁸⁹ LINGUÍSTICOS

A historiografia sobre a África é uma exposição de sucessivos reinos e impérios seculares, sobre os quais dissertarei de maneira sucinta, tendo em vista a complexidade de sua construção narrativa, a qual não é objetivo principal desse relato. A atual República da Guiné-Bissau encontra-se localizada na costa ocidental africana, cercada por nações também oriundas dos efeitos das ações de forças colonialistas europeias. Espacialmente, o território compartilha fronteiras a leste e a sul com a República da Guiné-Conacri; a norte com a República do Senegal e a oeste com o Oceano Atlântico. Seu território espalha-se por 36.125 km² de superfície,

⁸⁹ A expressão “espaços linguísticos” utilizada aqui não deve ser confundida com a noção de “espaço” como uma matriz fixa e imutável, pano de fundo inerte onde são situadas e desenvolvidas ações sócio-históricas. Mas, baseada em Pennycook (2000), compreendo espaço, assim como o tempo, como resultado das práticas linguísticas; ou seja, o espaço é processo, um construto social.

divididos entre uma parte continental e o arquipélago dos Bijagós, um conjunto de dezenas de ilhas protegidas pelas populações ilhéus, as quais guardam essa grande área quase intocada - classificada pela Unesco, em 1996, como reserva da biosfera - da exploração visada por empresas de turismo internacional, principalmente francesas. Aqui, não posso deixar de detalhar a importância dessa superfície oceânica, tendo em vista não só sua relevância para a sociedade e a economia locais, mas também refletir sobre os efeitos duradouros da subjugação a que o território foi exposto a partir da época colonial e que persiste hoje por meio de práticas econômicas. Bolama, inclusive, uma das oito regiões do país⁹⁰ e na qual localiza-se o arquipélago, sediou a primeira capital do novo território conquistado pelo Império Português (CÁ, 2000).

Figura 9 - Mapa da República da Guiné-Bissau, com o Arquipélago dos Bijagós
Fonte: <http://www.africa-turismo.com/mapas/guine-bissau.htm>



Nas águas que cercam as ilhas, a abundância de peixes e frutos do mar (e particularmente o renomado camarão) é disputada entre os pescadores locais, denominados

⁹⁰ Atualmente, o país é dividido em oito regiões administrativas (Bafatá; Biombo; Bolama; Cacheu; Gabu; Oio; Quinara e Tombali) e um setor autônomo, a capital Bissau.

“artesanais”, e as corporações internacionais, notadamente baseadas em países da União Europeia, China e Coréia do Sul (CASSAMÁ, 2017), que exploram o mar autorizadas por polêmicos acordos de pesca renovados anualmente pelo governo guineense, ou atuam de forma clandestina. Cabe majoritariamente, se não totalmente, às mulheres guineenses a compra desses produtos dos exploradores internacionais para posterior comercialização do pescado em mercados de Bissau.

A comercialização dos desembarques da pesca na Guiné-Bissau é realizada por intermediário de mulheres popularmente chamadas de Bideiras de Peixe. Elas são responsáveis para distribuição nos mercados da Capital e do interior. Para conservação dos pescados elas processam peixe através de defumagem e/ou secagem. (CASSAMÁ, 2017, p. 28)

O trabalho das bideiras de peixe desperta orgulho na subjetividade local, movimentando o mercado regional e possibilita, com o rendimento obtido na comercialização do pescado, o sustento de milhares de famílias e também a condição financeira necessária para que seus filhos permaneçam estudando em países como Brasil, China, Portugal ou Rússia. No entanto, como os navios estrangeiros não concentram a venda do pescado no território guineense, mas, principalmente, miram como destino o comércio exterior, muitas mulheres recorrem ao Senegal para abastecer suas bancas. Segundo Cassamá (2017), esta situação não permite às mulheres guineenses um incremento real na sua renda familiar. Se a produção é disputada entre os países longe do continente africano, os mercados de peixe em Guiné-Bissau também atraem consumidores para além de suas fronteiras, revelando, nos mercados de peixe de Bissau, um trânsito intenso de pessoas e línguas vindas dos países vizinhos, que, no dito varejo, interagem na negociação por um preço menor.

*Figura 10 - Uma bideira de frutas em Bissau
Fonte: Arquivo pessoal (2018)*



As características geográficas e climáticas locais (TRAJANO FILHO, 2003), o acesso à água e às reservas de minerais valiosos, além da intensa atividade comercial, são alguns dos fatores definidores da configuração espacial, sócio-histórica e política atuais da região da África Ocidental. Cateia, Email e Rohenkhol (2018, p. 107) pontuam que “durante muitos séculos, as pessoas dispuseram do espaço migrando conforme as condições ambientais. O habitat africano sempre foi móvel, com incessantes partidas e chegadas, fator que se consubstanciou em uma noção de propriedade usufrutuária”.

Em tempos seculares, este grande território, que engloba atualmente desde a costa atlântica ocidental do continente até o Níger e a Nigéria, foi cenário de grandes e importantes reinos. Uma das mais primitivas organizações políticas que se tem notícia data do século IV – portanto, ainda durante o período que a historiografia considera como África Antiga (MOKHTAR, 2010) – e é o Império de Gana, que corresponde hoje aos territórios do Senegal e da Gâmbia (TEIXEIRA, 2015) e também partes da Mauritânia e do Mali. Este império, ainda

não islamizado, controlava grande parte do comércio de ouro, sal, tecidos, pedras preciosas, dentre outros produtos, que atravessavam o Deserto do Saara para ganhar destinos mais ao norte. Sendo constituído por uma ampla base étnica – mande, soninke, nômades brancos (EL FASI, 2010, p. 183) – imagina-se que durante o predomínio do Império de Gana tenha ocorrido neste período um trânsito linguístico ricamente diverso, mas, ao mesmo tempo, com alguma dificuldade de se estabelecer fronteiras nítidas entre as línguas que o atravessavam, como as “línguas kwa (igbo, por exemplo) e línguas benouê-kongo” (EL FASI, 2010, p. 594).

No início do século XIII, o Império do Mali subjugaria a população majoritariamente soninke de Gana e assumiria o controle político da região. Etnicamente, esse império era formado por uma maioria muçulmana Mandinga, liderada por Sundiata Keita (TEIXEIRA, 2015, p. 133) e procedente do Alto Níger. Esses grupos populacionais tinham entre suas línguas majoritárias o próprio soninke e o maninka (TAMSIR, 2010), que conviviam com outras línguas antigas locais do território conquistado, além do árabe, que sempre esteve presente durante as trocas comerciais. Entre os séculos XIII e XIV, um longo processo de invasões fez com que aos Mandinga se incorporassem outros grupos étnicos de origem islâmica, caracterizados, segundo Augel (2007, p. 51), por um regime “sem poder estatal e sem hierarquia”, como os Balanta, os Mandjaco, os Bijagó e os Fula. Além disso, pouco antes do declínio do Império do Mali, o comércio, que até então era voltado para o mundo árabe, começou a se abrir para o litoral (TAMSIR, 2010). O final do século XIV e início do século XV é marcado pelo contato com comerciantes europeus, sobretudo portugueses (TAMSIR, 2010, p. 194), nas regiões da Gâmbia e Casamansa (atual território do Senegal, precisamente na fronteira com a Guiné-Bissau, local de conflito, ainda nos dias de hoje, com o país vizinho). Autores como o linguista francês Jean Louis Rougé (1986) pontuam que nessa sociedade o multilinguismo não era problema.

[...] as crônicas portuguesas mostram que na altura da chegada dos portugueses os diferentes povos tinham relações comerciais, guerreiras e mesmo, de vassalagem, o que supõe que o problema da comunicação já estava resolvido (talvez com o multilinguismo). Os africanos não precisaram nunca dos brancos e das línguas deles para poderem comunicar-se entre si. (ROUGÉ, 1986, p. 33)

No século XV, paralelamente à redução do contato comercial com o mundo árabe, mais ao norte, a região foi incorporada pelo Império de Songai, que se desenvolveu na região do baixo Níger (TAMSIR, 2010); uma sociedade de tradição militar tuaregue e de forte

estrutura administrativa. Nesse contexto, contribuiu para a queda do antigo império, além da força militar dos tuaregues, “a ingerência portuguesa na vida política do oeste africano” (TAMSIR, 2010, p. 227). Segundo este autor, o Império de Songai se destacava dos predecessores Gana e Mali por apresentar uma forte centralização de poder.

A sucessão de impérios e a conseqüente mobilidade dos grupos populacionais da época transparecem na formação étnica e cultural da Guiné-Bissau contemporânea, segundo o sociólogo guineense Ricardino Teixeira. Para ele,

O desenvolvimento dos três impérios mais importantes da África Ocidental (Gana, Mali e Songai), islamizados, teve importância em toda a região que corresponde hoje ao Senegal e à República da Gâmbia. Suas culturas e práticas influenciaram povos que formam o atual território da Guiné-Bissau. (TEIXEIRA, 2015, p. 134)

De fato, os impérios que deram origem a uma atual república semipresidencialista (a Guiné-Bissau) ainda hoje estão presentes nos antropônimos locais. Ao lado dos António, Carlos, Carmen, Emanuel, Francisca, João, Luís, ou Sebastiana *etc*, de origem europeia, convivem os Abdulai, Assi, Bubacar, Candé, Djenabu, Djibril, Mamadu, Mussa, Salil *etc*.⁹¹

Como visto anteriormente, o domínio dos povos originários começou a se desintegrar no início do século XV, com a intensificação das navegações portuguesas na região e o estabelecimento de alguns assentamentos, sendo considerado pioneiro o navegador português Nuno Tristão, que alcançou a costa africana em 1446 e encontrou um território com um complexo mosaico étnico e linguístico.

Quando os barcos portugueses aportaram na costa da Guiné, o que eles encontraram foi uma série de unidades políticas cuja população tinha proveniência étnica variada embora compartilhasse um kit cultural mais ou menos comum. Estas unidades políticas compartilhavam profundas semelhanças no plano da cultura e da organização social em virtude (a) da adaptação comum ao mesmo ecossistema costeiro e da existência de uma contínua e intensa articulação entre elas desde o momento da chegada dos primeiros grupos ao litoral; (b) do defrontar-se em um momento anterior com as mesmas pressões sociais geradas pelo contato com os guerreiros a cavalo mandes vindos do Sudão Ocidental e (c) de uma provável convivência comum no Kaabu e Bajar, anterior à conquista mandinga a partir do século XIII. (TRAJANO FILHO, 2003, p. 14)

⁹¹ A questão da nomeação na África Ocidental, com destaque para a região da Guiné-Bissau pode ser consultada em: Trajano Filho, Wilson. O trabalho da criouliização: as práticas de nomeação na Guiné colonial. *Etnográfica*, v. 12, n. 1, p. 95-128, 2008.

Segundo Cá (2015), logo em seguida a esse evento, já se tem notícia uma diversificação dos “produtos” comercializados desde a Guiné para metrópoles e colônias europeias, incluindo pessoas, ouro, marfim e especiarias. O comércio das pessoas, a partir da classificação de seus corpos, estranhos à realidade da dita metrópole, fez também com que as línguas e as idiosincrasias culturais dos povos escravizados fossem exportadas para outros destinos, entre eles, o que viria a ser o Brasil, constituindo, nesses espaços, outras nações com distintas identidades. Já na região ocupada, começava o trabalho de reconhecimento e classificação da nova sociedade, a partir de bases alienígenas para as pessoas que ali viviam, processo que duraria pelo menos mais quatro séculos.

As primeiras embarcações portuguesas que chegaram à costa da África ocidental em meados do século XV encontraram povos com línguas e costumes diferentes entre si. Uma das principais tarefas que os recém-chegados atribuíram a si, além da procura pelo ouro e do tráfico dos primeiros escravos, foi a de conhecer a região e os povos que a habitavam. Teve início então um processo político e cognitivo de classificação das sociedades, processo que veio a ganhar um novo ímpeto no final do século XIX, com a implantação do regime colonial por toda a África. (TRAJANO FILHO, 2003, p. 6)

A desintegração do Império de Songai nessa região dá origem, paralelamente, à formação de diversos Estados (AUGEL, 2007, p. 53), entre eles o Mansa de Kaabu, um território que ultrapassava os limites da atual Guiné-Bissau. O sociólogo Carlos Lopes explica que o Kaabu foi principalmente um espaço de hegemonia: “Esta hegemonia desdobrava-se em influências de natureza política, comercial, cultural, linguística e religiosa” (LOPES, 2005, p. 21). A hegemonia de Kaabu se manifestou também na constituição social do território, a partir de onde se fala em uma nação mandiga, chamada Kaabunké, um “Estado unificador de tantas etnias da região e cujos diferentes espaços de influência continuam a abranger a cultura de uma vasta área da África Ocidental” (AUGEL, 2007, p. 53). Uma nação que a historiografia europeia, embaçada pela rigidez da determinação das fronteiras, tende a apagar, segundo Carlos Lopes:

Em primeiro lugar há que dizer que certos autores portugueses recusam-se a considerar que as experiências estatais kaabunquês ou malinquês sejam verdadeiros Estados. A título de exemplo, António Carreira diz que os mandingas quiseram fundar um Estado nesta região e nunca o conseguiram,

por estarem demasiado fracionados e não reunirem as condições necessárias para uma verdadeira unidade política. Para este autor, alguns chefes malinques pretendiam ter uma certa força política, mas não a tiveram, como não tiveram capacidade para dominar as outras etnias. Isto explicaria a utilização de métodos de domínio cultural e o desejo de mestiçagem. Carreira parece esquecer que não existe domínio cultural sem domínio político e econômico. Nas suas palavras: “virtualmente eles [as etnias da Guiné-Bissau atual] viviam sob o domínio mandinga, pelo menos no espaço cultural e, em menor grau, político” (LOPES, 2005, pp. 21-22)

Até pelo menos o século XVIII, o Reino de Kaabu⁹² constituía uma unidade geopolítica que englobava o que se conhece hoje como Senegal e Guiné-Bissau. Antes disso, ainda no século XVII, os contatos comerciais portugueses eram feitos com esse reino. Teixeira (2015) descreve que, anteriormente a essa época, já se desenvolvia entre a população local um sentimento de resistência a mais uma ocupação.

Desde o momento em que as caravelas atracaram na atual Guiné-Bissau, em 1446, a população indígena guineense nunca deixou de reagir à presença portuguesa, utilizando-se de diversos meios para neutralizar o desejo dos portugueses de controlar o território. Nuno Tristão, navegador português do século XV, enviado pelo Infante D. Henrique com a missão de explorar a costa africana, não resistiu à morte nos rios da atual Guiné-Bissau. (TEIXEIRA, 2015, p. 137)

Mesmo assim, desde o final do século XVI, a dominação colonialista seguia impondo seus próprios métodos. A construção da feitoria de Cacheu, no território da Guiné, transformou a região, junto com o arquipélago vizinho de Cabo Verde, em um entreposto regional do tráfico de pessoas para fins de escravização. A instalação das praças – aglomerados populacionais de comerciantes europeus, cabo-verdianos e luso-guineenses, que se tornariam posteriormente núcleos urbanos sede do corpo administrativo e militar colonial – teria reforçado a formação de uma língua franca, uma construção colonialista que visava o intercâmbio entre os colonizados e as figuras coloniais portuguesas (os funcionários administrativos, os comerciantes e os missionários), dando assim a noção de que a base dessa língua era a da matriz europeia.

Já no decurso do século XVI, através dos primeiros contactos de viajantes e navegadores portugueses com as populações locais, isto é, os povos da costa da Senegâmbia até Cabo Verde, se foram formando, pouco a pouco, tanto o

⁹² A grafia do nome desse reino pode ser encontrada como Kaabu, Gabu, N'Gabu.

crioulo guineense, como o caboverdiano e o de Ziguinchor, todos os três de base lexical portuguesa. (AUGEL, 2006, p. 70).

No entanto, registrar o processo de surgimento de uma língua crioula a partir de necessidades surgidas desde demandas coloniais é simplificar o processo tanto de constituição da língua quanto da sociedade guineense. Ao refletir sobre o período imediatamente posterior à chegada dos europeus no território, o antropólogo brasileiro Wilson Trajano Filho concluiu que a criouliização foi, desde sempre, uma dinâmica de constituição da própria sociedade local. Segundo ele, ocorre nessa fase, no interior de um cenário já heterogêneo, o desencadeamento do surgimento também de uma sociedade crioula, uma entidade nem portuguesa e, tampouco, africana tradicional. Ao propor esse conceito, o antropólogo parte da analogia com a Linguística, conforme Augel (2006) pontuou ao se referir a línguas que emergem do contato linguístico diverso entre sociedades a partir de uma relação de poder, situação que gera a imposição de graus de hierarquia linguística, tendo em vista a necessidade de comunicação⁹³. O que o autor brasileiro ressalta em relação à formação social da sociedade guineense é a sua natureza híbrida, permeável e fruto de diversas situações históricas:

[...] à época da chegada dos portugueses na costa da Guiné estava em pleno andamento um largo e complexo processo de criouliização cultural, resultante sobretudo da expansão mande do Sudão Ocidental para o ocidente. Este processo tinha como palco central o reino mandinga do Kaabu e seus tributários e se tornou viável em razão de constrangimentos ecológicos, que facilitou o desenvolvimento de uma bem integrada rede de trocas de longa distância, da cultura política pan-africana, que impelia as pessoas a ocuparem os vácuos institucionais encontrados nas fronteiras entre as sociedades, e no valor cultural da reciprocidade ‘donos do chão-estrangeiros’. Esta perspectiva me leva a abandonar a perspectiva particularista que toma os grupos étnicos como as unidades básicas de análise e a argumentar que as sociedades da região sempre foram etnicamente ambíguas e fortemente incorporadoras de saberes, valores e símbolos produzidos em seu exterior. (TRAJANO FILHO, 2003, p. 17)

Contudo, a visão do invasor estrangeiro ignorava as particularidades e as reunia a partir de uma única matriz, um povo diferente que deveria ser submetido aos seus interesses. Em um artigo no qual analisam a mudança no modelo econômico da Guiné-Bissau – que partiu de um sistema de planificação centralizado, de base socialista, para o capitalismo de mercado –, Cateia, Email e Rohenkohl (2018, p. 98), recordam que, já anteriormente à instalação da

⁹³ Problematizarei a questão das línguas crioulas no próximo capítulo.

administração colonial, “o país era fundamental no processo de escravidão, por conta de sua localização geográfica privilegiada no litoral do continente, próximo de rios e mares, o que facilitava o comércio dos escravos e também de mercadorias”. Para se apropriar desses bens, a dominação colonial portuguesa tinha como característica uma espécie de diplomacia com os régulos locais, figuras que, originalmente representantes da família real da aldeia, passaram a ser escolhidos a partir da relação pessoal com os portugueses. Essa diplomacia tinha como fim facilitar a exploração mercantil, principalmente o comércio de viventes, conforme conta Augel (2007), na obra em que apresenta detalhadamente aspectos da formação histórica da região:

Portugal se limitou por muito tempo quase exclusivamente a servir da região como ponto de apoio para o comércio escravagista ao longo da costa ocidental africana, vendo-a como um empório comercial e não uma colônia de assentamento própria para a agricultura, como o foram Angola e Moçambique. [...] Os portugueses, naqueles primeiros tempos, adotaram estratégias de demonstração de respeito para com seus parceiros comerciais, fazendo crer, assim, aos contraentes africanos, não serem eles tratados como inferiores. (AUGEL, 2007, p. 53)

Uma figura marcante e de presença duradoura nesse contato eram os grumetes, categoria essencial para se compreender a formação social posterior ao colonialismo. Os grumetes eram auxiliares e intermediários na negociação entre os exploradores portugueses e os africanos; eram pessoas que circulavam e trabalhavam nos portos e viviam nas povoações luso-africanas, atuando como remadores, construtores e pilotos de barcos, carregadores e auxiliares no comércio e se prestavam ao papel de intermediários e intérpretes entre comerciantes europeus e luso-africanos, ao se conectar com os régulos das sociedades tradicionais africanas. Na borda da sociedade colonial, formavam o grupo social que mais se articulava com os donos originais do território. Viviam entre as tradições locais e a tentativa de ascensão às condutas europeias ou cristãs, performatizando⁹⁴ essa comunicação por meio de um hibridismo linguístico, no qual interagem as línguas locais e as europeias, principalmente o Português e o Francês, conforme explica Trajano Filho:

Como a sociedade crioula nunca se envolveu diretamente em qualquer atividade produtiva, sua reprodução social está centrada no exercício de seu papel de intermediários comerciais. Entre os séculos XVII e XIX, seus

⁹⁴ Utilizo “performatizar” aqui, inspirada em Butler (2003), por compreender que o uso da língua denota também uma atitude de reivindicação de direitos e forma de expressar identidades.

membros eram os poucos comerciantes europeus, a guarnição militar, a administração colonial e um pequeno núcleo de negros e mestiços educados, os luso-guineenses, que viviam nas praças e um aglomerado de africanos mais ou menos cristianizados chamados de grumetes, que atuavam como ajudantes e auxiliares dos primeiros. (TRAJANO FILHO, 2018, p. 17)

A instalação de feitorias no território, o crescimento do tráfico de pessoas e a instalação de missões de freis capuchinhos, com conseqüente trabalho de conversão, foram fatores decisivos para a desintegração derradeira dos reinos do oeste africano, ao mesmo tempo em que possibilitaram a conquista territorial mais ostensiva. Quando o tráfico de viventes recrudesciu, Portugal, então, viu como saída a conquista e a posse territoriais, que se estenderam por um longo período, entre fins do século XIX até meados do século XX (AUGEL, 2007). A diplomacia com os régulos persistia e semeava aí o projeto de formação de uma elite local.

A formação de elites na Guiné-Bissau foi influenciada pela política praticada pelo colonialismo português, que optou por um modelo de colonização, cujo principal paradigma consistia na assimilação e integração dos povos colonizados. Este paradigma traduzia-se, em termos práticos, numa política que por um lado advogava a manutenção das ‘tradicionais’ formas de organização social e política, próprias das sociedades autóctones, o que implicava a manutenção dos líderes tradicionais e, por outro, numa tentativa de constituição de uma classe de intermediários entre o poder colonial e as populações locais para facilitar os contactos entre as estruturas implantadas pelo Estado colonial e as estruturas ditas tradicionais. (CARDOSO, 2002, pp. 15-16)

A área se tornava, assim, a Guiné Portuguesa – nomeada pelo império português –, situada em meio a colônias francesas (atuais Senegal, Mali e a Guiné-Conacri), com as quais passou a disputar territórios. A região da Casamansa, a sul do Senegal, por exemplo, ainda atualmente é uma zona de conflito e disputas na região, por abrigar uma maioria étnica da Guiné, mas estar sob domínio político do Senegal. A partilha da África, promovida na Conferência de Berlim no final do século XIX foi o golpe final nos reinos tradicionais e marcou a sua história para sempre, conforme avalia Augel (2007, p. 55),

A arbitrariedade de toda essa divisão territorial e o artificialismo das fronteiras impostas pelos interesses imperiais colonizadores, desbaratando famílias clânicas, levantando barreiras geográficas e políticas, provocaram e continuam a provocar tensões desastrosas no continente.

De fato, Teixeira acrescenta que, com a partição, as potências colonialistas não respeitaram “nem a história, nem as relações étnicas e até mesmo familiares dos seus povos” (2015, p. 143), desarticulando seus laços ancestrais e marcando, assim, o ocaso do poder político de Kaabu. Por outro lado, mesmo que a narrativa metropolitana encubra, não foi sem resistência que sociedade indígena acompanhou o alojamento dos portugueses, conforme lembra Teixeira (2015, p. 156),

Esse período também ficou marcado pela forte reação dos indígenas ao trabalho forçado, principalmente por meio da migração para as regiões fronteiriças, abandonando ou resistindo a trabalhar na produção e na colheita de produtos voltados para a exportação. Outra revolta indígena que merece ser mencionada é a que culminou com o assassinato do governador da Guiné, Álvaro Telles Caldeira, em 24 de janeiro de 1871.

O declínio no tráfico de pessoas pelo Atlântico no século XIX, segundo Trajano Filho, irá se caracterizar ainda pelo início da cultura do amendoim (*mancara*, em Crioulo) na região, produto ainda importante na economia guineense, e também na constituição de uma elite local, que será identificada, a partir de agora, por um dispositivo⁹⁵ colonial. Inclui-se nesse dispositivo a capacidade de uso da língua europeia e a adoção de sua prática religiosa.

Os principais traços criadores de sua exclusividade eram uma etiqueta linguística que valorizava fortemente o uso rebuscado da língua portuguesa, os valores cristãos como a caridade, o uso e a posse de dinheiro, um estilo de vida e formas de sociabilidade que ligavam este grupo diretamente a Portugal ou a Cabo Verde. (TRAJANO FILHO, 2003, p. 19)

Além disso, após a partilha ocorre a instalação definitiva do império colonial português, concretizada com violentas campanhas de ocupação realizadas até o início do século XX. Na esteira da instalação de uma administração colonial é gerada a necessidade do estabelecimento de instituições educacionais destinadas, em um primeiro momento, à formação da população lusa migrada e das pessoas lusodescendentes.

[...] As duas primeiras décadas do século XX representaram um período histórico de transição para a sociedade crioula da Guiné. [...] Finalmente, o

⁹⁵ Dispositivo aqui se refere a conjunto dinâmico de estruturas, ou, “um modo como variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado fim” (SILVA, 2014).

momento histórico presente se caracteriza pela hegemonia de um projeto identitário que representa a sociedade crioula pela via da nação. (TRAJANO FILHO, 2003, pp. 19-20)

A imposição de modelos educacionais ocidentais refletiria em várias partes da África, criando a necessidade de se definir qual língua deveria ser escolhida como meio de instrução, uma questão ausente das práticas educacionais anteriores ao colonialismo:

[...] prior to colonization, the different ethnolinguistic groups in Africa did not have a medium-of-instruction problem. Each group used its own language to educate its children, essentially making education linguistically and culturally responsive within each tribal or ethnic setting. In other words, education was ‘naturally intertwined with the life of a person and community, and [it was] therefore impossible to think of it as an isolated system’ (Tedla, 1995, p. 116). In each community, parents identified appropriate socialization and initiation strategies that they used to introduce their children into adulthood. [...] I argue (as did Tedla [1995]) that the medium-of-instruction problem emerged in the late 1800s with the introduction of Western education in Africa⁹⁶. (ALIDOU, 2008, p. 197)

Com isso, também se acompanha no território a expansão da língua portuguesa como a língua instrucional e se presencia a fixação e maior alastramento de uma língua franca, o Crioulo. Carlos Cardoso (2019), em comunicação pessoal⁹⁷, aprofunda a análise do antropólogo brasileiro e recorda que para a formação das elites nativas concorreram, por meio da negociação com os ocupantes estrangeiros, a evangelização, a educação “importada” e a língua:

O Português foi introduzido, eu diria, sobretudo, através da escolarização. Igreja católica durante muito tempo, nos primeiros tempos teve um papel essencial, digamos assim, na escolarização, na educação, que eles associavam à evangelização. Então durante muito tempo, essas duas ações, digamos assim, andaram de par: evangelização e escolarização. E é através dessas duas ações, digamos assim, que a língua portuguesa foi sendo divulgada e foi sendo assumida de alguma forma, pelas populações locais. Mas nesse contacto, eu diria que algumas pessoas não estavam em condições de assimilar o Português tal como ele era falado, digamos assim, aqui. E o Crioulo nasceu justamente

⁹⁶ “[...] antes da colonização, os diferentes grupos etnolinguísticos da África não tinham um problema de meio de instrução. Cada grupo usava sua própria língua para educar seus filhos, essencialmente tornando a educação linguística e culturalmente receptiva dentro de cada ambiente tribal ou étnico. Em outras palavras, a educação estava ‘naturalmente entrelaçada com a vida de uma pessoa e de uma comunidade, e [era] portanto impossível pensar nela como um sistema isolado’ (Tedla, 1995, p. 116). Em cada comunidade, os pais identificaram estratégias apropriadas de socialização e iniciação que usavam para introduzir seus filhos na vida adulta. [...] Eu defendo (como fez Tedla [1995]) que o problema do meio de instrução surgiu no final do século XIX com a introdução da educação ocidental na África.”

⁹⁷ Entrevista realizada em 6 de fevereiro de 2019, no Espaço Lenox, Bairro Bissau Novo, em Bissau.

desse esforço de comunicação. Aqui em Bissau, em Cacheu, Farim, Geba, portanto, localidades onde esse comércio era mais intenso e esse intercâmbio, digamos assim, era mais intenso. Então, começou a nascer aquilo que muitos chamaram, a língua franca, digamos, o Crioulo, como meio que permitisse um entendimento entre os que falavam português e os que falavam as línguas nativas, né? Foi daí que nasceu o Crioulo, mas juntamente com o Crioulo, eu diria que nasceu essa elite, digamos, essa classe, que a partir de determinada altura começou a servir de intermediário entre os portugueses colonialistas e as populações locais. Portanto, os portugueses não negociavam com toda a gente, negociavam com um número restrito de pessoas. E essas pessoas foram adquirindo a língua, depois foram educadas. Portanto, são essas pessoas que mais tarde, aquela elite, nativa, que depois, que mais tarde assumiu outras funções, inclusive a nível da administração. Então, eu diria que estes dois processos de, por um lado, aquisição da língua, e por outro lado, de constituição enquanto grupo, digamos com certos privilégios, de poder ir à escola, de poder enviar os filhos à escola.

O colonialismo foi, ainda, um processo de construção e nomeação de diferenças: diferenças entre pessoas, línguas e culturas. E, para isso, utilizou-se da língua como fator fundamental nas possessões africanas. Essa foi uma categoria básica para promover a distinção entre aqueles que eram classificados como “cidadão” em relação a um outro ente, o “indígena”, conforme foi institucionalizado pela publicação do Decreto-Lei 39.666, chamado “Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, do Ministério do Ultramar”, de 20 de maio de 1954. Neste, consolidou-se a categoria de indígena e foram estipulados os requisitos para que as pessoas deixassem essa condição. Além disso, impunha aos povos originários a autoridade do Estado, que seria responsável por praticamente todos os aspectos da vida dos guineenses.

Composto por 67 artigos, o Decreto estabelece desde a organização política dos “indígenas” até a aquisição da “cidadania”, passando por pontos como organização política, crimes e penas, relações de natureza privada, trabalho, direito sobre imóveis, relações civis e comerciais entre “indígenas” e “não indígenas” e processos judiciais. A imposição de classificação das pessoas, de modos de vida e de uma determinada língua marcaria a sociedade local para sempre (conforme vou detalhar no próximo capítulo), apesar de o documento ter sido revogado cerca de cinco anos depois, em setembro de 1961, no esteio do início da resistência ao colonialismo, quando aumentavam as pressões internacionais sobre a política colonial portuguesa na África (CARDOSO, 2002). Assim, o governo colonial resolveu praticar uma política de integração dos chefes tradicionais de cada grupo étnico num corpo político nacional estruturado em bases étnicas e inteiramente controlado por indivíduos designados pelo Estado colonial.

Esta política foi reforçada sobretudo no tempo do Governador Spínola, a partir de 1969, com a sua política de “Guiné-Melhor”. Constituiu-se assim um outro pólo do que mais tarde viria a constituir o embrião da elite política guineense, criando uma esteira sobre a qual se poderia desenvolver uma articulação entre facções da elite política moderna e tradicional. (CARDOSO, 2002, p. 17)

Augel pontua que o estabelecimento da diferença entre as pessoas que habitavam a Guiné é anterior ao Estatuto, que

[...] teve várias modificações desde a separação, em 1917, entre ‘indígenas’ e ‘não indígenas’, foi sancionado em sua forma definitiva em 1954 e acabou sua validade somente em 1961, quando se deu a tentativa demagógica e aliciante, fruto do desespero, da campanha da “Guiné Melhor”, levada a efeito pelo Governador António de Spínola. (AUGEL, 2007, p. 59)⁹⁸

Para compreender o alcance do Decreto-Lei 39.666, detalhando a construção dessas diferenças e a invenção da categoria “indígena” e o que a constituía, apresento a seguir alguns excertos:

Art. 2º Consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

[...]

Art. 4º O Estado promoverá por todos os meios o melhoramento das condições materiais e morais da vida dos indígenas, o desenvolvimento das suas aptidões e faculdades naturais e, de maneira geral, a sua educação pelo ensino e pelo trabalho para a transformação dos seus usos e costumes primitivos, valorização da sua atividade e integração activa na comunidade, mediante acesso à cidadania.

[...]

Art. 6º O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecida nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais.

§1º O ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos.

[...]

⁹⁸ Grifos meus.

Art. 56° Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que prove satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:

a) Ter mais de 18 anos;

b) Falar correctamente a língua portuguesa;

c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;

d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;

e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor.

(MINISTÉRIO DO ULTRAMAR, 1954, pp. 560; 564)

Os destaques nos trechos acima, extraídos do decreto, são de minha escolha, por considerar que eles revelam algumas das imposições coloniais em aspectos como cultura, educação, trabalho e língua, ante a uma sociedade que possuía uma organização e modos de vida próprios, mas que foram preteridos em prol de uma suposta “ilustração”. Percebe-se como o Estatuto legalizava a discriminação cultural e racial. No entanto, como Amílcar Cabral pontuou com precisão, em relação ao povo originário do país colonizador, se o Estatuto fosse aplicado, essa mesma população seria classificada como “indígena”. No documento intitulado “Manifesto do Movimento Anti-Colonialista (MAC)”⁹⁹, o líder revolucionário Amílcar Cabral, que redigiu a primeira parte do texto, argumentou, dentre outros pontos, que, em relação à exigência de conhecimento da língua portuguesa, “Portugal é o país europeu que com conta mais analfabetos (40,4 por cento da população, segundo as estatísticas oficiais - 1950)” e acrescentou “O próprio povo português não está satisfeito com o baixo nível da cultura e da civilização do seu país. Não é lógico nem justo admitir que essa cultura e civilização sejam, com as deficiências e monstruosidades próprias, impostas pela força a outros povos”. (MAC, 1960?, p. 7)

Essa força impôs um epistemicídio (CARNEIRO, 2005) sobre os conhecimentos dos povos submetidos ao colonialismo que, anterior à fundação de escolas coloniais, baseavam sua educação em uma cosmovisão própria, conforme lembra Cá:

A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém

⁹⁹ O Manifesto Anti-colonialista (MAC) é um documento de 26 páginas que traça um programa de estratégias e ações comuns para os movimentos de libertação de colônias portuguesas e teria sido escrito por volta de 1960.

se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social. (CÁ, 2000, p. 4)

A educação formal era missão da Igreja católica, sobretudo (CARDOSO, 2002) prevista em um documento assinado entre a Santa Sé e o governo português, em 7 de maio de 1940. Contudo, ironicamente, nas escolas confessionais, se formariam os futuros líderes guineenses.

Esta tradição do papel activo da igreja na formação de um grupo social prolongou-se durante toda a colonização, mesmo se, progressivamente, sobretudo a partir dos anos 60, o Estado português começara a implantar escolas públicas. Muito da elite política guineense actual terá passado, portanto, pela “escola dos padres”. É do seio destes assimilados e dos seus descendentes que se vai recrutar as primeiras elites das “Províncias portuguesas” de indigenato. (CARDOSO, 2002, p. 16)

A formação de um grupo social a partir da educação como responsabilidade da igreja perdurou em todos territórios afetados pelo colonialismo no continente, de acordo com Alidou, e que tinha como motivação questões culturais – “civilizar” – e econômicas – formar forças de trabalho:

During the colonial era, new forms of education were introduced. Formal education was initiated by colonial administrators and Christian missionaries who accompanied them. Children from different ethnolinguistic groups who might or might not speak the same language were put together in order to receive basic education in the colonial languages—French, English, Spanish, and Portuguese. All colonizing forces had cultural and economic reasons for developing formal education in Africa¹⁰⁰. (ALIDOU, 2008, p. 198)

Lembro que a intelectual e ativista feminista norte-americana, bell hooks, já advertia que nenhuma educação é neutra (2013). Nesse sentido, Cá (2000) reforça que concorreu para a formação da elite guineense a educação colonial e atribui a esta uma tentativa de desafricanização, utilizando como método pedagógico explícito a autoridade, a imitação e a repetição; e, implícito, a disjunção das pessoas de suas tradições:

¹⁰⁰ “Durante a era colonial, novas formas de educação foram introduzidas. A educação formal foi iniciada por administradores coloniais e missionários cristãos que os acompanharam. Crianças de diferentes grupos etnolinguísticos, que podiam ou não falar a mesma língua, foram reunidas para receber educação básica nas línguas coloniais - francês, inglês, espanhol e português. Todas as forças colonizadoras tiveram razões culturais e econômicas para desenvolver a educação formal na África.”

Dar educação, para os portugueses, era o mesmo que “desafricanizar”. Pois isto conduzia à criação de pessoas divididas, desenraizadas - africanos que pensavam como brancos. Uma pedagogia autoritária reforçava a submissão ao colonizador e incitava à sua imitação como único critério de sucesso, que só podia ser individual. Esse sistema de ensino herdado do colonialismo conduzia à formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa. (CÁ, 2000, pp. 9-10)

Ainda em meados do século XX, afetados pela insatisfação presente em toda a África com a persistência do colonialismo e sua apropriação do território, dos corpos e das mentes, intensificou-se na região um movimento pela expulsão dos invasores. Greves, sabotagens e ataques a instalações portuguesas propiciaram o início da luta armada pela reconquista do território pelos guineenses. O episódio emblemático dessa luta foi o massacre no Porto de Pidjiguit, em Bissau, no dia 3 de agosto de 1959. Os trabalhadores portuários da cidade, os grumetes já mencionados anteriormente, decidiram entrar em greve em protesto ao tratamento recebido por eles pelo administrador enviado pela metrópole. A resposta violenta da Polícia Internacional e de Defesa do Estado (P. I. D. E.), gerou centenas de mortos entre os estivadores e marinheiros foi decisiva para o início da guerra de libertação, que começou no mato (AUGEL, 2007), mas que, em 1963, se transformou em um conflito geral no território. Esse movimento de revolta e luta anticolonial marcou o continente africano entre as décadas de 1960 e 1970 e se insere no contexto geopolítico mundial marcado pela Guerra Fria.

Nesta primeira seção, dissertei sobre a sucessão de reinos e impérios que constituíram a história da região da África Ocidental, focando em alguns acontecimentos que refletiram na formação da atual República da Guiné-Bissau. Procurei, ainda, traçar um paralelo entre a história e as dinâmicas linguísticas da época, expondo como o multilinguismo foi, de fato, um aspecto sempre presente nas práticas da sociedade que transitava na região. Mostrei como a desintegração dos últimos reinos foi abalada pela chegada e instalação de missões religiosas e comerciais portuguesas. E como a resistência a mais esse tipo de invasão contribuiu para a manutenção de aspectos culturais e tradicionais e, ao mesmo tempo, deu início à formação de novas elites locais, a partir do colonialismo. A origem do termo indígena foi tratada a partir da publicação do Decreto-Lei 39.666, do Ministério do Ultramar, que classificou a população local. Por fim, citei como o sistema colonial foi abalado com o Massacre de Pidjiguit, um evento

narrado como início da guerra contra a administração colonial. Na próxima seção, relatei a luta de libertação nacional, o pensamento de seu principal líder sobre a questão linguísticas e que efeitos ainda são percebidos na atualidade.

3.2 UNIDADE E LUTA - A FORMAÇÃO DA NAÇÃO E A QUESTÃO DA LÍNGUA NO PENSAMENTO DE AMÍLCAR CABRAL E ALGUNS EFEITOS NA CONTEMPORANEIDADE

Após 1963, os próximos 11 anos viriam a ser conhecidos na história da Guiné-Bissau como o período da luta de libertação nacional. Além de recuperar a soberania política e administrativa do território, essa fase é importante para compreender a formação recente da nação guineense, motivada pela noção de “unidade nacional”, pensamento que se desenharia na região durante a luta e que influenciaria em vários segmentos da vida nacional, desde a própria constituição da sociedade até a língua, o que ainda gera efeitos na atualidade.

Não é meu objetivo aqui, ao adotar ao termo “nação”, confirmar a essencialidade que esse termo por vezes denota, mas, inspirada em três autores que refletem sobre a construção da nação, minha visão é que essa categoria precisa ser compreendida como ampla e dinâmica. Para Trajano Filho (2016, p. 915), a nação é como uma “uma comunidade de sentimento que se cristaliza em projetos de diferentes matizes e estilos em competição na arena política. Tais projetos podem ser institucionalmente formulados (pelo Estado, partidos políticos, instituições da sociedade civil, movimentos sociais) e tomar a forma de textos de estilos variados (programas, leis, panfletos, declarações, ensaios...), mas podem também ter uma autoria difusa e ganhar expressão pública nos rumores disseminados de modo apaixonado e dramatizado nas rodas de conversa, nas estórias exemplares e em outras formas narrativas tradicionais” (p. 915). Este conceito se aproxima do que Benedict Anderson (2008, p. 32), compreende como uma comunidade política imaginada; “imaginada porque mesmo que os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (p. 32). E, finalmente, Homi Bhabha (1998), que pensa a nação a partir de uma ideia de performance, uma narrativa descontínua.

A luta de libertação nacional promoveu uma ampla campanha de mobilização dos habitantes do território. A liderança desse movimento foi assumida por Amílcar Cabral, guineense, filho de cabo-verdianos, com formação acadêmica em Agronomia, feita em Portugal. Na metrópole colonial, Cabral entrou em contato com outros estudantes africanos, entre eles, os angolanos Agostinho Neto e o moçambicano Eduardo Mondlane e, junto a eles, passou a refletir sobre a necessidade da constituição de movimentos políticos e sociais e o resgate de países da África de potências colonialistas. Esse encontro se daria em uma instituição salazarista, a Casa dos Estudantes do Império, que se tornou um importante centro de convivência e gestação da resistência africana. Intelectual e militante ativo na luta de libertação nacional, Amílcar Cabral é reconhecido como o “pedagogo da revolução”.

À luz do pensamento de Amílcar Cabral, o conceito de unidade nacional, a princípio, não implica o apagamento da diversidade histórica local, mas, a união de forças em prol de um bem comum: a retomada de dois territórios invadidos por forças dominadoras estrangeiras, no caso, a Guiné Portuguesa e Cabo Verde. Devido aos laços entre os dois países – ambos colônias portuguesas - era objetivo de Cabral e do PAIGC a independência e posterior união política: “O sentido de unidade que vemos no nosso princípio é o seguinte: qualquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objectivo. Quer dizer, no nosso princípio, Unidade é no sentido dinâmico, quer dizer de movimento” (CABRAL, 1974, p. 2). Ou seja, para o líder revolucionário, a unidade seria um meio e não um fim.

[...] o problema da unidade surge na nossa terra, repito bem, não por causa da necessidade de juntar pessoas com pensamentos políticos diferentes, mas sim por causa da necessidade de juntar pessoas com situação económica diferente, embora essa diferença não seja tão grande como noutras terras - com situação social diferente, com culturas diferentes, incluindo a religião, quer dizer, pusemos o problema de unidade na nossa terra, tanto na Guiné como em Cabo Verde, no sentido de tirar ao inimigo a possibilidade de explorar as contradições que pode haver entre a nossa gente para enfraquecer a nossa força, que temos que opor contra a força do inimigo. (CABRAL, 1974, p. 4)

Intelectuais guineenses da atualidade, como a linguista Cá (2015, p. 28), compreendem que “A luta contra o colonialismo português criou importantes laços de solidariedade e interdependência entre os diferentes grupos étnicos”, o que tornou o movimento mais do que um ato de inspiração política insurgente, mas uma marca de cultura, conforme compreendia Cabral (1980, pp. 53-59):

O valor da cultura como elemento de resistência ao domínio estrangeiro reside no fato de ela ser a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar. [...] Vemos assim que, se o domínio imperialista tem como necessidade vital praticar a opressão cultural, a libertação nacional é um *ato de cultura*¹⁰¹.

Junto com Cabral e o PAIGC, outros movimentos locais se engajaram na luta. A historiografia dessa época destaca a participação do grupo étnico Balanta, um povo cuja organização tem como característica a horizontalidade comunitária ao invés da decisão hierárquica; os balanta estão presentes em vários espaços da África Ocidental. Atribui-se às pessoas que constituem esse grupo o fato de terem aderido mais facilmente à luta, envolvendo o maior número de homens e mulheres para a defesa da causa nacional. Inclusive, nos dias de hoje, é comum escutar na Guiné-Bissau histórias da valentia do povo Balanta. A organização desse grupo social é destacada por Luís Cardoso (1991, p. 249):

Segundo Amílcar Cabral, a fácil adesão dos Balantas à Luta de Libertação Nacional deve-se essencialmente à forma como a sua sociedade se encontra organizada, isto é, na base da justiça e da igualdade social; uma sociedade completamente desprovida de estratificação e onde só o Conselho dos Velhos da tabanca ou de um conjunto de tabancas pode tomar decisões relativas à vida dessa sociedade, onde a terra é propriedade da aldeia, mas cada família recebe uma parcela necessária à sua subsistência. Os Balantas pertenciam assim ao grupo dos “sem-Estado”, que resistiram muito mais do que os outros aos conquistadores colonialistas e foi no seu seio que o movimento de libertação nacional encontrou a maior prontidão em aderir à luta pela conquista da independência.

Abro parênteses para relatar como pude observar essa forma de organização social na Guiné-Bissau. Durante o período do trabalho de campo, fui convidada a conhecer um grupo de professores que trabalhava em uma escola na tabanca N’Sumte, na região de Oio, interior do país. Passei uma semana dialogando com o grupo de onze professores e professoras. Em uma tarde, logo no início de preparação para a campanha do caju, em fevereiro, notei um grupo de cerca de cinquenta homens se aproximar da cabana onde eu estava alojada. Entre eles, alguns professores. Ao notar minha surpresa, um professor me explicou que, o trabalho de preparação do terreno e a colheita do caju, envolvia todas as pessoas da comunidade: pais, alunos,

¹⁰¹ Grifos originais.

professores dentre elas. A escolha das pessoas que trabalham é feita por um conselho dos moradores da tabanca, conforme explicou o sociólogo Carlos Cardoso na citação acima.

Sobre a luta de libertação nacional, a fim de ampliar o número de combatentes e envolver toda a sociedade multilíngue espalhada pelo interior do país, onde a presença do colonizador não era tão ostensiva quanto nas praças, essa campanha foi levada a cabo por meio de uma língua que era imaginada como comum a todo o território, o Crioulo¹⁰². A economista e escritora Filomena Embaló lembra que, apesar de várias povoações, principalmente aquelas que ficavam longe das vilas urbanas, não compartilhem dessa língua, forjada durante o colonialismo, foi a partir dela que a campanha veiculou os ideais de liberdade, soberania e independência. Com isso, a língua, que antes estava presente somente nas praças, foi introduzida nas práticas dos habitantes do interior do país:

A luta de libertação, servindo-se do kriol nas campanhas de mobilização, foi incontestavelmente a que mais contribuiu para a expansão e generalização deste sobre todo o território nacional, levando-o aos mais recônditos lugares onde até então ainda não tinha chegado. (EMBALÓ, 2008, p. 105)

Além da língua, a guerra contra o colonialismo conduzida pelo pedagogo da revolução e seus companheiros levaria à mobilização política e reforçaria a importância dos princípios da educação tradicional nas zonas consideradas libertadas, onde o colonialismo na Guiné-Bissau não conseguia penetrar:

O movimento de libertação, tendo sido a resposta à política do colonialismo português ao projeto domesticador, deu florescimento a uma nova realidade educativa. Desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprenderem como fugir dos aviões portugueses. Nas zonas libertadas do país, uma “escola” nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos do inimigo. [...] O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Também procurava-se, principalmente, aprender na e pela prática. (CÁ, 2000, pp. 11-13)

¹⁰² A nomeação da hoje língua nacional da Guiné-Bissau apresenta alternâncias na forma como é escrita, relacionadas, em grande parte, à origem dos autores dos textos. Autores que partem do Brasil, da França, da Guiné-Bissau ou de países anglófonos vacilam entre a grafia “Crioulo”, “Creole” ou “Kriol”. Optei aqui pelo “Crioulo”, forma influenciada pela grafia da língua portuguesa. O termo “Kriol” é utilizado em textos produzidos por autores a partir do território africano e também de língua francesa que, por vezes, adotam ainda o “Creole”.

Nesse sentido, é revelador o balanço apresentado por Pereira & Motta (1976, p 106-107, *apud* Freire, 1977, p. 24) sobre as estatísticas educacionais da época. Entre 1963 e 1973, portanto, durante o período da luta pela libertação, as ações do PAIGC resultaram na formação de 36 pessoas em cursos superiores (realizados em países que apoiavam a independência como, por exemplo, China e Rússia); 46 concluíram o curso técnico médio; 241, cursos profissionais e de especialização e 174 passaram a integrar quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas 14 guineenses concluíram cursos superiores e 11 se formaram no ensino técnico.

Pioneiro na investigação da formação da sociedade da Guiné-Bissau, o sociólogo Manuel Nassum também refletiu sobre as particularidades sociolinguísticas do país durante o processo de luta de libertação nacional e após a independência. Crítico da imposição do *status* da língua portuguesa como língua oficial, observava uma situação próxima a que está relatada na introdução desta tese, sobre a alternância no uso das línguas em um evento político local contemporâneo. Em um artigo intitulado “Política linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade?”, o sociólogo lembra que, durante encontros com a população local no interior do país, o multilinguismo guiava as narrativas dos líderes do PAIGC. No entanto, tendo em vista a meta de sensibilizar o mundo exterior para a sua causa, os revolucionários não descartaram o uso da língua colonial. Considero que vem daí o espaço de enunciação das línguas na Guiné-Bissau: a de estatuto oficial ligada à produção de documentos oficiais; e o Crioulo e as línguas étnicas, reservadas às trocas familiares ou interétnicas e práticas linguísticas do cotidiano. Nassum constata uma política linguística educacional orientada para as línguas locais, recheada de letramento político:

[...] as línguas étnicas da Guiné eram largamente utilizadas nas reuniões entre os combatentes e as populações, com ou sem intérpretes. Isto dependia da situação linguística de quem usasse da palavra, isto é, relativamente à língua da tabanca onde estivesse a decorrer a reunião. Mas a esfera prática para se falar e compreender a problemática da utilização das línguas durante o período da luta armada de libertação nacional é, sem dúvida, a educação. É também importante a política linguística de edição de documentos oficiais o PAIGC ao longo deste período, que, como se pode imaginar, era feita em português. (NASSUM, 1994, p. 59)

Nesse sentido, a invenção das línguas (MAKONI & MEINHOF, 2007) na Guiné-Bissau mobilizou processos históricos complexos e dinâmicos que, a partir do cenário descrito durante

a época da luta de libertação, devem ser compreendidos como estratégicos para a libertação política, administrativa e cultural do povo guineense, mesmo com todas as contradições geradas nesse processo.

Sob a liderança de Amílcar Cabral, a guerra de libertação durou dez anos. O líder foi assassinado em janeiro de 1973, em Conacri, na vizinha Guiné, em um episódio cercado de circunstâncias mal explicadas e narrativas controversas. Uma das versões é que sua morte foi ordenada pelo então governador colonial da Guiné Portuguesa, António Spínola, e executada por agentes militares do colonialismo infiltrados no PAIGC. Mesmo não tendo vivido para ver a concretização da luta, Amílcar Cabral é o grande herói nacional de Guiné e também um dos intelectuais e líderes revolucionários africanos mais respeitados em todo o mundo. Ainda hoje, é o líder histórico do PAIGC. Mesmo sem Cabral, os revolucionários declararam a independência unilateral oito meses depois, em 24 de setembro de 1973.

Quando foi proclamado o Estado da Guiné-Bissau em 1973, dois terços do território nacional eram regiões libertadas sob a direção do PAIGC, onde o embrião do novo Estado se começava a formar. O reconhecimento do Estado da República da Guiné-Bissau pelas Nações Unidas colocou Portugal na situação de país ocupante de um Estado independente. (EMBALÓ, 2008, p. 103)

Portugal reconheceu tardiamente a independência, em 10 de setembro 1974, quando a queda da ditadura de Salazar não conseguia mais evitar a expulsão de suas instituições de territórios nomeados à época como “ultramarinos” (uma estratégia retórica do governo português para lidar com resoluções diplomáticas que condenavam o colonialismo). O irmão de Amílcar Cabral, Luís de Almeida Cabral, foi escolhido o presidente da Guiné-Bissau. Das matas, local privilegiado da resistência, foi começando a se formar uma nova elite política do país.

Por ter sido o único que assumiu de uma maneira consequente a luta pela libertação nacional e ter praticamente eclipsado os outros movimentos de libertação nacional, os quadros do PAIGC chegaram à independência política comportando-se como a única elite de poder competente para assumir as tarefas de reconstrução do país, isolando ou, em alguns casos, perseguindo, os que não tinham participado nesta luta. O poder político e as posições-chaves foram arrebatadas por indivíduos oriundos, na sua maioria, das camadas mais baixas (camponeses, assalariados, lumpem-proletariado), que na maior parte dos casos tiveram menos possibilidades para se educar durante a época colonial. Assim, este processo fez com que, após a luta de libertação nacional,

se criasse um conflito entre aqueles que, embora tivessem uma instrução acadêmica limitada e experiência administrativa incipiente, eram supostos ser os melhor preparados politicamente para dirigir o Estado e as novas instituições políticas e aqueles que, não tendo embora uma preparação política adequada, se julgavam aptos a dirigir o novo aparelho de Estado porque possuíam uma melhor instrução acadêmica e maior experiência da administração pública. A correlação de forças na altura ditou que o conflito ficasse resolvido a favor do primeiro grupo, isto é, dos que vinham das matas. [...] E, deste modo, a luta de libertação nacional constituiu uma autêntica revolução social, na medida em que permitiu uma rápida ascensão social dos que outrora se encontravam na base da pirâmide social. A mobilidade social outrora retida pelos mecanismos clássicos de discriminação social foi, neste caso, facilmente conseguida, constituindo-se quanto a nós num dos fenómenos sociais mais marcantes da conquista da independência política. (CARDOSO, 2002, p. 18)

A desintegração e interdição das estruturas tradicionais guineenses, no entanto, não pôde ser recuperada tão rapidamente após o final do colonialismo, o que refletiu em uma transição política problemática pós independência. Trajano Filho (2016) – leitor e interlocutor de Carlos Cardoso, Carlos Lopes e outros intelectuais guineenses – considera que o Estado que se formou em Guiné-Bissau se constituiu por instituições frágeis que ainda precisavam fortalecer institucionalmente e formar recursos humanos e materiais. Cardoso (2002), por seu lado, ressalta que os idealistas da luta em todo o continente permanecem pensando o desenvolvimento africano.

Aparentemente, as características de organização, a postura e, principalmente, a consciência política deste grupo de pessoas que organizou e dirigiu o processo da luta pela independência constituíram-se em factores que não só determinaram as variáveis essenciais dos novos Estados africanos, mas continuam igualmente a influir no desenvolvimento político recente destes países. (CARDOSO, 2002, p. 7)

Soma-se a isso uma sucessão de crises e conflitos políticos, civis e militares que sucederam à independência, o que fez com o país se isolasse e que o desejo de Amílcar Cabral de um país binacional caísse por terra, o que veio a acontecer após o golpe de estado de 14 de novembro de 1980, quando, em Cabo Verde, o PAIGC se desdobraria em PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde). A decisão foi tomada justamente em 20 de janeiro de 1981, aniversário do assassinato de Amílcar Cabral, quando o Conselho Nacional de Cabo Verde do PAIGC criou o partido que passou a governar o estado insular de maneira autônoma. Um dos conflitos mais marcantes da história recente da Guiné-Bissau foi a crise de 1998. Em

7 de junho de 1998, o general Ansumane Mané, ex-chefe do Estado-Maior das Forças Armadas guineenses,

[...] se amotinou contra o governo presidido desde 1980 por João Bernardo “Nino” Vieira. O que parecia ser, a princípio, um assunto de caserna, um acerto de contas entre chefes de guerra rivais, ganhou rapidamente contornos de um conflito regional, envolvendo milhares de soldados estrangeiros e uma sofrida população civil. (TRAJANO FILHO, 1993, p. 3)

Foram 11 meses de conflitos cujas marcas podem ser vistas até hoje em Bissau, onde algumas ruas e prédios foram destruídos e ainda não estão recuperados. Além disso, outra consequência foi a descrença da sociedade guineense na autoridade do Estado (SCANTAMBURLO, 2013), que seria reforçada com mais um golpe, em 12 de abril de 2012. O distanciamento entre o Estado e as reivindicações da sociedade se confirmaria também pela gestão da economia pelo governo. O fim do colonialismo e a consequente presença da autoridade portuguesa no território da Guiné-Bissau geraram um país de ideais socialistas, com um modelo econômico centralizado. No entanto, os anos 1980 e a globalização em curso no mundo geraram no pensamento dos governos guineenses a necessidade de integrar o país em um processo de transição econômica para um modelo mais liberal, desconectado das práticas próprias do território, o que geraria reflexos no desenvolvimento da Guiné-Bissau, conforme observam Cateia, Email e Rohenkohl (2018, p. 97):

Guiné-Bissau ficou independente em 1973 e adotou o modelo econômico de planificação centralizado, baseado no ideal socialista. Porém, em meados da década de oitenta marcou a transição para o capitalismo de mercado. [...] sustenta-se que no período socialista a tarefa de coordenar centralizadamente diferentes políticas visando o objetivo comum era difícil. Já para o período capitalista, conclui-se que as políticas criadas têm pouca sintonia com as instituições informais enraizadas no sistema econômico guineense e pouco contribuem para o desenvolvimento nacional. De modo geral, desde a independência nacional houve pequenas e pontuais alterações estruturais no sistema econômico que mantém características de baixa complexidade produtiva e de subdesenvolvimento.

Atualmente, o país integra a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), entidade à qual se associou em 1996; portanto, foi um dos Estados fundadores da instituição. Atribuir ao país a classificação de lusófono, contudo, incomoda alguns autores:

Admitir que guineenses sejam lusófonos é distorcer a realidade, pois isso implicaria admitir que falam habitualmente o português. Mas o português na Guiné-Bissau, embora seja a língua oficial do país, não é nem a língua primeira da maior parte da população, nem mesmo a da ‘elite’ instruída que não a fala espontaneamente em situações descontraídas, no seu meio de origem. Poderia ser viável, talvez, falar que a Guiné-Bissau é um país lusógrafo, embora essa realidade venha sendo pouco a pouco confrontada com o crescente emprego da língua guineense também na comunicação escrita. Na ‘praça’, isto é, na cidade, o pertencimento étnico se dilui e grande parte das crianças e dos jovens das cidades muitas vezes até desconhecem as línguas ancestrais, não chegam nem mesmo a aprender o português, tendo o crioulo como seu único meio de expressão. (AUGEL, 2006, p. 72)

Além disso, enunciar o país como uma nação lusófona pode denotar uma “nova colonização”, conforme advertia Nassum (1994), tendo em vista que a língua portuguesa não era a língua das práticas, da interação cotidiana, da vida cotidiana do povo da Guiné-Bissau, como a citação de Augel (acima) também ressalta. Nassum já antecipava que a imposição da língua portuguesa com o estatuto de “oficial” significaria impor à população um duro fardo, ao mesmo tempo que ter acesso ou não a esse conhecimento seria uma forma de diferenciar as pessoas, elegendo quem teria possibilidade de ocupar espaços de poder:

[...] a francofonia, a anglofonia, a lusofonia, etc., não passam de instrumentos de reprodução das relações de dominação da África pelos países do centro. (Aqueles que não têm língua comum com nenhum dos países africanos podem penetrar através daqueles que têm). É uma nova forma de colonização, uma vez que todas as ideias, os modos de pensar e de agir vindos do exterior para as sociedades africanas passam a penetrar através destes. No plano interno, as fonias reactivam seriamente as lutas que opõem várias camadas sociais africanas entre si. O grau de domínio da língua oficial é hoje uma peça fundamental para a ocupação dos lugares de chefia na administração. (NASSUM, 1994, pp. 57-58)

Guiné-Bissau faz parte, ainda, da Organização Mundial da Francofonia. Além disso, está incorporada a um bloco de integração regional, a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) – em inglês, *Economic Community of West African States* (ECOWAS) –, que manteve no território, por cerca de oito anos, a sua força militar, a ECOMIB, após o golpe de estado de 2012. No ano passado, a ECOMIB começou a se retirar gradualmente do país.

O país também é signatário da UEMOA, União Monetária Ocidental Africana, bloco formado por Benin, Burkina Faso, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, Mali, Niger, Senegal e

Togo, cujo objetivo é aprofundar as relações econômicas e melhorar as condições competitivas entre esses países, promovendo o comércio inter-regional (CAMARÁ, 2012). A pressão dos vizinhos, também integrantes da francofonia, reflete na economia. O país adotou como moeda oficial o Franco da Comunidade Financeira da África (Franco CFA), moeda criada ao final da Segunda Guerra Mundial para circular entre as possessões coloniais francesas. A adoção e manutenção da moeda geram críticas entre intelectuais africanos, como o pan-africanista franco-beninês, Kémi Sebá (2018) que considera este mais um aspecto da persistência colonial no continente africano. Sebá define o franco CFA como “moeda colonial”¹⁰³. Outros autores situam a adoção da moeda francesa como a substituição da dependência política pela dependência econômica, a qual ainda não teria gerado mudanças estruturais necessárias no contexto guineense:

O Banco Central guineense foi extinto com a adesão do país à UEMOA em maio de 1997 e deste então a política monetária passou a ser inteiramente determinada pelo Banco Central dos Estados da África Ocidental (BCEAO), por intermédio de sua agência em Bissau, tendo o Franco CFA como moeda comum. [...] A tentativa de transposição de elementos estruturais das economias desenvolvidas não respeitou o contexto histórico e cultural de Guiné-Bissau. Ademais, o aumento do nível da pobreza e o analfabetismo persistente confirmam que, no geral, a estrutura interna do país pouco mudou. (CATEIA; EMAIL; ROHENKOHL, 2018, p. 118-122)

A década de 1990 representou, dessa maneira, uma época de intensificação do processo de integração da Guiné-Bissau a mercados internacionais. Além da adesão à CPLP e UEMOA, o país também assinou vários acordos unilaterais e multilaterais. Entre os acordos multilaterais, destaca-se sua entrada na Organização Mundial do Comércio, no Banco Mundial e no Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1995.

Além disso, nos dias hoje, a República de Guiné-Bissau tem uma produtiva e dependente relação com seus vizinhos mais próximos e também com países de outros continentes. A diáspora guineense em várias partes do mundo (Brasil, Cabo Verde, China, França, Gâmbia, Portugal, Senegal, dentre outros destinos) é indispensável para o país, segundo Cá (2015, p. 32): “a contribuição dos emigrantes para o País é extremamente fundamental”. A desestruturação da infraestrutura local causada pelo colonialismo, tornou o país

¹⁰³ <https://www.africanews.com/2018/01/03/anti-cfa-activist-kemi-seba-is-2017-africanews-personality-of-the-year/>

economicamente dependente da ajuda internacional; Brasil, Suécia e Holanda, por exemplo, são países historicamente fornecedores de ajuda direta bilateral para a Guiné-Bissau. Além disso, Portugal está presente fortemente na área da educação. A base da economia guineense não envolve produtos de alto valor agregado. Sua principal mercadoria é o caju, fruto introduzido por Portugal, e que propicia ao Estado uma relativa troca comercial com outros países por meio da venda da castanha desse fruto, além de ser o principal gerador de renda para as famílias guineenses. O país ainda se destaca na produção de amendoim, pescado e arroz (base importante da alimentação da população).

A igreja católica portuguesa na Guiné-Bissau não suplantou as práticas religiosas locais. Próximo à segunda década do XXI, a população adota diversas práticas espirituais e, muitas vezes, não uma só exclusivamente. Dados recolhidos durante o III Recenseamento Geral da População e Habitação, conduzido pelo Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau e que divulgou seus últimos resultados em 2009, apontaram que a maioria da população é muçulmana (45,1% dos habitantes do país), enquanto as pessoas que se declararam cristãos somaram 22,1% e, animistas, 14,9%. Pastores pentecostais também atuam no seu território, muitas vezes por meio de uma atuação assistencialista, que busca cobrir a ineficiência do Estado em áreas da saúde e da educação, principalmente.

A Guiné-Bissau adotou um regime semipresidencialista, no qual o Presidente da República é o chefe de Estado e o Primeiro-Ministro atua como chefe de governo. O legislativo guineense é unicameral, formado pelos integrantes da Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau. O Judiciário tem como instância superior o Supremo Tribunal da Justiça. As instituições em Guiné-Bissau, no entanto, são precárias, e o país vive hoje ainda uma situação de instabilidade em vários campos. Mais contemporaneamente, persiste a constante instabilidade política na região, que se reflete na insatisfação do seu povo com os governantes em geral e, também, com a economia. O último presidente eleito, Umaro Sissoco, por exemplo, ainda é referido em alguns *media* locais como “presidente autoproclamado”, já que houve suspeita de fraude na sua escolha. Greves de funcionários públicos, nas áreas de saúde e educação, são recorrentes¹⁰⁴.

Geopoliticamente, o território, que hoje conta com mais de um milhão e meio de habitantes, segundo último recenseamento, está dividido administrativamente em nove regiões: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabu, Oio, Quinara, Tombali e o setor autônomo de Bissau (capital do país). As regiões administrativas, por sua vez, somam um total de trinta e seis

¹⁰⁴ <https://www.dw.com/pt-002/guin%C3%A9-bissau-ano-novo-os-mesmos-problemas/a-56143046>

setores. As escolas públicas são geridas pelo governo nacional. É preciso deixar claro que essa estrutura apresentada aqui se refere às estruturas constituídas juridicamente. A Guiné-Bissau possui suas próprias estruturas de poder tradicionais, principalmente nas tabancas, onde a figura do régulo é a de maior destaque, responsável pelo poder político e religioso. Além disso, nas zonas urbanas e no interior, a constituição familiar pode se apresentar de forma “alargada”, resultado dos casamentos tradicionais, entre um homem e mais de uma mulher, de acordo com a etnia.

Ocorre hoje no país um intenso convívio entre a realidade crioula urbana e as sociedades tradicionais das tabancas. A partir de categorias históricas e invenções coloniais, acredita-se que hoje, no território da Guiné-Bissau, circulam entre 27 a 40 grupos étnicos, entre eles os Fula, Balanta, Mandinga, Papel, Manjaco, Beafada, Mancanha, Bijagó, Felupe, Nalu, Susso *etc*, cada um com sua(s) língua(s) étnicas e sempre em contato com o Crioulo, o Português, o Árabe e o Francês (estas três línguas quase que exclusivamente nas áreas urbanas). A denominação dos grupos sociais que habitam a atual Guiné-Bissau, mesmo sendo sujeita à problematização, é bastante produtiva e fator de identificação cultural do seu povo. No entanto, por ter sido gestada a partir de uma matriz exterior à realidade africana, é criticada, inclusive, por intelectuais guineenses, entre eles o sociólogo e economista Carlos Lopes, baseado atualmente na África do Sul.

É a partir destas conclusões que se pode fazer uma nova leitura da etnicidade, demonstrando a tese de que formas de apropriação de etnônimos – primeiramente atribuídos por outrem, sejam eles colonizadores ou povos ou grupos vizinhos – acabam por dar origem a novas identidades. A simplificação e tipologia para a leitura historiográfica da África medieval é certamente terreno difícil. Mas não se caia no erro de pensar que as simplificações e tipologia são o apanágio apenas de historiadores europeus. Muitos africanos, intérpretes da nova historiografia africana, cometem o mesmo erro, na sua vã tentativa de fazer comparações apressadas com realidades históricas de outros espaços de influência. (LOPES, 2005, p. 28)

O antropólogo brasileiro Trajano Filho também alerta que utilizar como unidades de análises as categorias de etnia ou tribo para compreender a formação social na Guiné-Bissau é um risco sujeito a equívocos, já que as fronteiras – sociais, linguísticas ou geográficas – no território são categorias difusas ou fundidas entre si, o que limita o uso desses termos, simplificando entidades que são simbólicas e políticas. As entidades linguísticas, por exemplo, podem não corresponder a unidades políticas e/ou territoriais, pois não há uma correspondência

numérica exata entre elas. Sobre a definição de grupos étnicos, Busch (2016) ressalta que “*these practices are linked with the paradigms of statehood and territoriality, and how they have been developed historically in the contexts of colonization and of ethnonational conflict*”¹⁰⁵ (BUSCH, 2016, p. 2). Esta discussão interessa às políticas linguísticas, pois,

Numbers and relative sizes traditionally play a significant role in language policy and language planning, especially when it comes to defining the status of languages within a state structure, for example as regional or minority languages, indigenous or endangered languages¹⁰⁶. (BUSCH, 2016, p. 2)

Como tentei trazer no início deste capítulo, toda a região da África Ocidental é historicamente espaço de grande mobilidade social e, mesmo que tenha ocorrido nomeação por parte de forças colonialistas, muitas línguas distintas e apartadas pela nomeação e categorização determinada a partir de sua estrutura formal são quase que totalmente inteligíveis. Segundo Trajano Filho,

O regime colonial implantado pelas potências europeias em África foi um produtor de etnicidades por meio de processos de categorização realizados por administradores e antropólogos coloniais. A introdução do elemento poder é o que torna possível o trânsito entre as facetas subjetivas e objetivas da etnicidade, de modo que processos objetivos e externos de categorização possam ser transformados, instrumentalmente ou não, em processos de identificação e vice-versa. Assim, em uma situação marcada por um grande diferencial de poder entre a unidade étnica e a fonte classificatória externa, a categorização pode ser assumida com o passar do tempo pelo grupo categorizado como uma forma de identificação. Isto tanto pode gerar formas de identidades alienadas como produzir uma espécie de instrumentalização da etnicidade, através da manipulação do estoque simbólico usado no processo de categorização. O último caminho é tão mais frequente quanto menor o diferencial de poder entre a unidade étnica e o categorizador externo. Deste modo, a patente manifestação do fenômeno étnico na África contemporânea deve ser pensada como um complexo jogo entre processos de identificação e categorização mediados pela instância do poder. (TRAJANO FILHO, 2003, p. 8)

¹⁰⁵ “estas práticas estão ligadas aos paradigmas do estado e da territorialidade, e como foram desenvolvidas historicamente nos contextos da colonização e do conflito étnico.”

¹⁰⁶ “Números e tamanhos de famílias tradicionalmente desempenham um papel significativo na política linguística e no planejamento linguístico, especialmente quando se trata de definir o status das línguas dentro de uma estrutura estatal, por exemplo, como línguas regionais ou minoritárias, línguas indígenas ou ameaçadas de extinção.”

Trajano Filho realça, por outro lado, o aspecto conservador da sociedade guineense pensada por Amílcar Cabral, “caracterizada por hierarquias cristalizadas”. De fato, se estendermos esse aspecto para o cenário sociolinguístico local, a problemática se funda a partir de uma visão de uma suposta aceitação da superioridade da língua estrangeira. Cabral, que valorizava a “herança deixada pelos tugas”, interpretava assim a questão simbólica de representar um país por uma língua única, o Português, que para o revolucionário, ao contrário do híbrido Crioulo, teria mais condições de exprimir, por exemplo, as verdades da ciência: “o tuga, embora colonialista, vivendo na Europa, a sua língua avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades concretas, relativas, por exemplo, à ciência” (CABRAL, 1976, p. 60). No entanto, durante a luta de libertação nacional (objetivo político e cultural, conforme defendia Amílcar Cabral), o Crioulo era a língua do PAIGC, utilizada nas escolas volantes dos grupos de resistência e nas mensagens do Partido, conforme citado anteriormente nessa seção. Essa função emprestou ao Crioulo a aura de língua da unidade nacional, de “detentor sociolinguístico do conceito de independência”. Mas, conforme lembra Calvet (2007, p. 11): “O poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”.

Em um contexto de uma diversa realidade linguística e étnica, a questão da(s) língua(s) e o seu status emergiram quando da formação do Estado moderno, assim como ocorreu em territórios com histórias semelhantes, numa tentativa de relacionar língua e identidade, pois, “a construção da identidade nacional apoia-se na consciência de que os membros de uma comunidade nacional tinham em comum o fato de pertencer a um dado campo linguístico. Até então, o que se falava num território não tinha sido objeto de uma política” (FIORIN, 2013, p. 14). De fato, é nesta tensão entre língua nacional, língua oficial e identidade, que Paulo Freire, pedagogo brasileiro, chegou a criticar a questão da política linguística no país e o lugar reservado à autêntica língua nacional, o Crioulo. Um ano após a independência, em 1975, Freire, exilado do Brasil, foi convidado por Luís Cabral para conhecer a Guiné-Bissau e pensar alternativas para a organização da educação no país, especialmente a alfabetização de adultos. O brasileiro morava em Genebra, onde havia fundado o Instituto de Ação Cultural (IDAC), que tinha como objetivo desenvolver ações político-pedagógicas baseadas na pedagogia do oprimido (OLIVEIRA, 1985).

Paulo Freire vislumbrava a eleição de uma língua estrangeira para ser a língua principal do sistema educacional como uma solução arriscada e já afirmava, no período pós-

independência, sobre a problemática de se impor como oficial uma língua desconectada das práticas sociais locais.

Numa perspectiva, por exemplo, neocolonialista, a liderança colonial necessariamente se filia à língua do antigo colonizador, sem que as massas populares sejam tocadas por essa língua. No fundo, se assiste a uma divisão social da sociedade entre dois grupos: um grupo minoritário de uma pequena burguesia nacional que comanda a língua do colonizador; e as grandes massas que não têm acesso à língua do colonizador e que, portanto, são discriminadas na sua própria formação pedagógica. (FREIRE, 2011, p. 48)

Abdulai Silá, escritor guineense e um dos fundadores da editora Ku Si Mon, lembra da defesa do pedagogo brasileiro em favor da legitimidade das manifestações linguísticas locais. Abdulai Silá integrou a Comissão Nacional de Alfabetização em finais dos anos 1970, criada com o objetivo de realizar uma grande campanha de alfabetização pelo país, e relata¹⁰⁷ um episódio que possibilitou aos educadores locais refletir sobre como o colonialismo persistia na mente dos habitantes do território pós-colonial:

Eu acho que deve ter sido em 77 ou por aí. Em que a questão na Comissão Nacional de Alfabetização era justamente a questão da língua. E nessa altura, eu me lembro de uma coisa que ele disse. Sabe? O Paulo Freire enquadrava-se perfeitamente no perfil dos nossos “homens grandes”. Homens grandes aí são os sábios anciãos, né? O que que os caracteriza? Ouvem muito, observam muito, falam pouco. Né? E ele normalmente ficava calado a maior parte do tempo. A não ser que seja solicitada a sua opinião. E houve um momento em que de fato foi solicitada a sua opinião e ele deu uma lição com uma única frase. A questão era: devíamos fazer a alfabetização nas nossas línguas ou em Português? E havia todo mundo, uma boa quantidade de pessoas que juntavam argumento de todo tipo a favor do uso da língua portuguesa, né? No entanto, a verdade é que nós íamos alfabetizar pessoas que no seu dia a dia não iam usar o Português. Mas voltando a essa frase do professor Paulo Freire, em que a questão era algo bizarra, dizia-se que o Crioulo nem sequer era uma língua, era um dialeto, né? E houve gente que argumentava de ambos os lados. Às tantas pedimos a opinião do professor Paulo Freire. E ele muito calmamente, disse isso: é uma língua, porque pra você usar, tem que aprender. É só isso. Se pra usar uma língua você tem que aprender, então tá perante uma língua; se é um dialeto, você não precisa aprender. O brasileiro lá do Norte não precisa aprender o brasileiro seu porque é a mesma língua, né? Mas se tiver que falar uma língua de uma comunidade índia, aí vai ter que aprender. Então isso marcou-me a mim. Ou seja, definitivamente, ele limpou dúvidas que haviam na altura. E é preciso lembrar, nós tínhamos acabado de sair de uma situação de guerra, de uma situação de colonização; vestígios do colonialismo estavam

¹⁰⁷ Comunicação pessoal durante entrevista realizada em 7 de fevereiro de 2019, no escritório da editora Ku Si Mon, em Bissau.

ainda na cabeça de muita gente. E essa era uma dessas manifestações. Naquele ambiente, pra eles o mundo era o mundo colonial, incluindo a língua do colono, que nós pretendíamos domesticar, fazer nossa língua também. Mas não nossa única língua, mas uma das nossas línguas.

Em um texto endereçado aos educadores guineenses, Paulo Freire sintetizou nos termos seguintes suas impressões da política linguística local, a partir de sua presença na Guiné-Bissau:

[...] a língua portuguesa não tem nada que ver com sua prática social. Na sua experiência cotidiana, não há um só momento, sequer, em que a língua portuguesa se faça necessária. Nas conversas em família, nos encontros de vizinhos, no trabalho produtivo, nas compras no mercado, nas festas tradicionais, ao ouvir o camarada presidente, nas lembranças do passado. Nestas, o que deve estar claro é que a língua portuguesa é a língua dos “tugas”, de que se defenderam durante todo o período colonial. A manutenção, por muito tempo, da língua portuguesa, mesmo que se lhe chama, apenas, de língua oficial, mas com prerrogativa, na prática, de língua nacional, pois que é através dela que se vem fazendo parte substancial da formação intelectual da infância e da juventude, trabalhará contra o ideal de criação de uma sociedade nova, em que se elimine a exploração de uns por outros. (PAULO FREIRE *apud* OLIVEIRA, 1985, pp. 99-100)

A questão levantada por Paulo Freire – que a língua portuguesa é a língua dos “tugas” – é interessante para questionar a noção da territorialidade atribuída às línguas. É fato que a língua é permeada por ideologia, ou melhor, que o discurso sobre a língua, incorpore ideologias a partir de onde/quem o produza, objetivando que essas ideologias sejam introjetadas em sujeitos submetidos a um processo violento, como o colonialismo. No entanto, línguas não são categorias estáticas, naturalizadas, que não possam ser ressignificadas e apropriadas por esses sujeitos para permitir, por exemplo, a condução da revolução, como fez o PAIGC ao escolher a língua portuguesa para expor suas reivindicações ao mundo, ou como Cabral afirmava (conforme trouxe aqui, no início desse texto), de que a língua poderia ser um instrumento, “como um trator”. O risco é o congelamento desse propósito, é invisibilizar as práticas linguísticas locais que resistem, para manter privilégios e concentração de poder, por exemplo. Pois, ainda hoje, o conhecimento da língua europeia é um forte indexador social, como atestou o atual diretor executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), instituição da CPLP, o guineense Incanha Intumbo:

No caso do domínio social da língua portuguesa, que vem desde a dominação colonial visto que era a língua usada na escola, nas instituições administrativas e na imprensa, observa-se uma estratificação social com o seu uso, por isso é tida como a língua das elites e associada ao prestígio, a pessoas com um certo grau de escolaridade ou que vivem/viveram no exterior, principalmente em Portugal, ou ainda àquelas que convivem/conviveram de perto com os portugueses. (INTUMBO, 2008, p. 4)

Miguel Nassum, refletindo a partir da sua própria realidade, explica a complexidade dessa discussão. Para ele, aspectos como a dinâmica da sociedade local e as especificidades econômicas do território contribuíram para a persistência da política linguística da língua única na esfera social. No entanto, a contribuição da luta de libertação nacional para a própria expansão do Crioulo poderia ter sido aproveitada, nas palavras do sociólogo, para uma alteração nesse cenário.

À distribuição heterogênea das etnias da Guiné-Bissau pelo território, a ausência de línguas étnicas veiculares, a debilidade econômica deste país, entre outros factores, não proporcionavam grandes margens de manobra que permitissem a não escolha do português como língua oficial. [...] No entanto, se tivermos também em conta a presença, e o dinâmico e expressivo uso do crioulo nestes últimos trinta e sete anos – a partir de 1956, data de fundação do PAIGC – como língua veicular de comunicação entre as etnias, concluiremos exactamente que, apesar de difícil, não é impossível a luta pela substituição do português na posição que ocupa hoje em dia na Guiné-Bissau. (MIGUEL NASSAUM, pp. 62-63)

O cientista político cabo-verdiano Amado Abel Djassi, hoje professor e pesquisador de Ciência Política e Relações Internacionais em uma universidade nos Estados Unidos, compreende a posição de Amílcar Cabral como um ato de “linguística política”, a qual define como uma área que “foca no entendimento da maneira em que a língua afecta (ou não afecta) o comportamento político dos indivíduos e grupos sociais” (AMADO, 2013, p. 87). Ou ainda, “o estudo das tentativas do governo e/ou dos grupos linguísticos em influenciar, oficial ou não-oficialmente, as mudanças nas línguas usadas na sociedade” (AMADO, 2013, p. 87).

O termo linguística política cabraliana, assim, pode ser definido com um conjunto de ideias e práticas sobre o papel da língua tanto na luta anticolonial como na construção da ordem política pós-colonial. [...] combinação de pensamentos, discursos e práticas sobre o papel das diferentes línguas no contexto colonial, desenvolvidos por Amílcar Cabral e posta em prática por si mesmo e pela organização sobre a qual ele liderou durante a campanha para a libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde (o PAIGC). (AMADO, 2013, p. 88)

Amado enumera as três características principais do projeto pensado por Cabral e mantido após a independência:

Primeiro, é fragmentada, dado que o pensamento cabraliano sobre a língua é disperso e pode ser encontrado em vários dos seus escritos, ainda que de forma indirecta. [...] Uma segunda característica da linguística política cabraliana é o facto de ser subsidiária de outros preceitos ideológicos [...], a ontologia cabraliana, o materialismo dialéctico ou a problemática da independência nacional versus libertação nacional. Por fim, nota-se uma grande semelhança entre a linguística política cabraliana e as ideias e práticas linguísticas dos anticolonialistas oeste africanos coevos do Cabral (anos 1950 e 1960). [...] preocupação maior de um projecto nacional (isto é, a construção da nação num território criado pelo poder colonial) foi a peça central nas políticas anticoloniais destes revolucionários. (AMADO, 2013, p. 88)

Considero relevante incluir aqui a avaliação do cientista cabo-verdiano porque ela contribui para refletir sobre como categorias como “língua” herdaram do discurso colonial premissas pouca questionadas, dadas como verdade, mesmo tendo exercido uma forma de violência simbólica sobre a sociedade subjugada pelas forças colonialistas. Essas premissas operam como conceitos fundados “na ciência”, aparentemente inquestionáveis até para líderes revolucionários. Prossegue Amado:

É de notar que a linguística política cabraliana foi, ironicamente, em parte, influenciada pelo discurso colonial. Cabral assumiu de forma pouco crítica algumas ‘verdades’ da ciência colonial. A título de exemplo, Cabral reconheceu e empregou, de forma clara, termos linguísticos que em nada ajudavam para compreender a realidade linguística colonial. O termo dialecto crioulo foi amplamente usado não só por Cabral, mas também nos discursos oficiais do PAIGC. Tal termo, no entanto, não só nega o estatuto de língua de pleno direito para o crioulo como também implica, ainda de forma subtil, uma hierarquia linguística, onde a língua colonial ocuparia o topo da mesma. A aceitação de uma forma pouco crítica do termo “dialecto-crioulo,” hoje tido como coisa descabida de qualquer sentido científico, não foi só um problema de Cabral. Estudiosos linguistas caboverdianos dos anos 1950 e 1960 também caíram no mesmo erro, aceitando a ideia de que o crioulo não podia ser considerado como uma língua no seu próprio direito, mas antes um dialecto (do português). Os exemplos dos estudos de Baltazar Lopes da Silva (O Dialecto Crioulo de Cabo Verde) ou da Dulce Almada (Cabo Verde: contribuição para o estudo do dialecto falado no seu arquipélago.) ilustram este problema. (AMADO, 2013, p. 98)

O linguista congolês Nkonko Kamwangamalu, que compreende que a língua também um recurso econômico, nota que quando se pensa em língua(s) persiste, nos territórios africanos descolonizados, uma herança colonial. O linguista defende que uma mudança só será possível se as políticas linguísticas nesses territórios se desvencilharem de noções coloniais, considerarem as línguas locais e forem encaradas como integrantes do planejamento que permitirá o desenvolvimento sócio-político e econômico de um território.

[...] language policies in most African countries have succeeded only in creating space, on paper at least, for the promotion of the indigenous languages in higher domains. However, they have failed to implement the policies and sever ties with inherited colonial language policies¹⁰⁸. (KAMWANGAMALU, 2009, p. 133)

Para Hamilton, estudioso da literatura luso-africana, ao não romper os laços com a herança colonial, por outro lado, a elite intelectual formada nas antigas colônias portuguesas, usou a língua para também marcar resistência:

As members of the intellectual elites were beginning to analyze the exploitation of the masses of the "unassimilated," they were discovering that their own command of Portuguese was the principal measure of their relatively advantaged status in the existing colonial system. They found themselves in the awkward posture of simultaneously rejecting their acculturated status, while using it as a means of cultural resistance¹⁰⁹. (HAMILTON, 1991, p. 315)

Nesse sentido, ao circular no território guineense, a realidade me expôs diversos tipos de visão. Para alguns educadores, a dominação cultural característica do colonialismo nem sempre é observada como um empecilho à plena autonomia da sociedade, mas, antes, vista com nostalgia; e a interrupção da prática educativa colonial teria gerado efeitos também no próprio desenvolvimento atual do país. É o que me contou na época da minha pesquisa de campo o

¹⁰⁸ “As políticas linguísticas na maioria dos países africanos só conseguiram criar espaço, pelo menos no papel, para a promoção das línguas indígenas em domínios superiores. Entretanto, não conseguiram implementar as políticas e romper os laços com as políticas linguísticas herdadas do colonialismo.”

¹⁰⁹ “Enquanto os membros das elites intelectuais começavam a analisar a exploração das massas dos ‘não-assimilados’, eles estavam descobrindo que seu próprio domínio do português era a principal medida de seu status relativamente privilegiado no sistema colonial existente. Eles se encontravam na postura incômoda de rejeitar simultaneamente seu status aculturado, enquanto o utilizavam como um meio de resistência cultural.”

diretor¹¹⁰ de um dos maiores liceus de Bissau, o Liceu Agostinho Neto, uma das instituições que proíbem o uso da língua Crioulo em seu espaço:

Dantes como os brancos trabalhavam, a relação atual, não houve um acompanhamento acabado. Porque lá a educação era mesmo a verdadeira educação, controlava-se tudo. Saíam as pessoas aqui para ir fazer provas nas regiões. Mas aquilo não acontece agora. Isso demonstramos é que não houve um acompanhamento cabal, se houvesse um acompanhamento cabal, esses, esses valores seriam conservados, permitindo a transmissão dessas informações para que o país continua a evoluir de maneira segura.

Por outro lado, há autores que acreditam que: “[...] a língua crioula, a mais falada pela maioria da população guineense, deveria ser priorizada na educação, para que toda, ou a maioria da população, se sinta incluída no sistema escolar” (NAMONE; TIMBANE, 2017, p. 40). Percebemos, assim, uma tensão entre diferentes posicionamentos ideológicos sobre qual língua usar na escolarização formal, herança de uma trajetória colonial e pós-colonial complexa.

Nesta seção, parti do pensamento do líder histórico guineense, Amílcar Cabral, para detalhar alguns reflexos desta “linguística polícia cabraliana” sobre a atualidade da Guiné-Bissau, destacando os conceitos de unidade e luta, caros à resistência ao colonialismo. Procurei destacar alguns acontecimentos importantes da transição da Guiné Portuguesa para a República da Guiné-Bissau e os desafios que a independência impôs a um território explorado pelo colonialismo. Resumi a política linguística educacional no país e o dilema sobre a adoção de uma língua nas escolas públicas.

Conforme várias passagens nesta seção deixam claro, falar de língua remete, quase sempre, ao sistema educacional formal. Tendo em vista que essa é uma questão cara no contexto guineense, minha atenção, ao entrar no campo, foi perceber a representação dessa categoria nos discursos dos professores. O que foi possível por meio de observação participante nas aulas de língua portuguesa do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau, localizado em Bissau, que passo a situar agora.

¹¹⁰ Entrevista realizada no Liceu Agostinho Neto, em 22 de janeiro de 2019.

3.3 A CIDADE DE BISSAU, O CENTRO CULTURAL BRASIL-GUINÉ-BISSAU NA POLÍTICA LINGUÍSTICA TRANSNACIONAL DO BRASIL

A capital da Guiné-Bissau é hoje um território cosmopolita. Por ela circulam, além de guineenses de todo o país, pessoas de países vizinhos ou que mantêm algum tipo de relação com a Guiné-Bissau, seja ela econômica, política, assistencial ou educacional, como Brasil, China, França, Guiné-Conacri, Líbia, Mali, Marrocos, Mauritânia, Senegal *etc.* A cidade de Bissau, antiga praça militar, foi se constituindo ao longo do tempo a partir da ocupação majoritária de jovens em busca de oportunidade de trabalho, principalmente no setor de serviços, ou com o objetivo de continuar seus estudos, já que é o local onde estão situadas as principais universidades e Liceus do país, entre eles a Universidade Amílcar Cabral, que passa hoje por um processo de reestruturação.

Figura 11 - Cenas de rua em Bissau
Fonte: Arquivo pessoal (2018, 2019)



O sistema educacional público guineense é dividido em primeiro ciclo, segundo ciclo, terceiro ciclo e ensino secundário, com duração de 12 anos. O ensino secundário é competência dos liceus, mas, em algumas localidades do país os liceus não têm o décimo primeiro ou décimo segundo ano. Por isso, muitas famílias optam por enviar seus filhos para a capital. Apesar de ser um sistema público, o terceiro ciclo e o secundário são pagos. Para dar aula nos liceus, é necessário que o profissional tenha cursado o bacharelado, oferecido, atualmente, principalmente por instituições privadas. No caso da língua portuguesa, a principal formadora é a Escola Normal Superior Tchico Té, onde há um polo do Instituto Camões, vinculado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. É neste polo que são formados a maioria dos professores de língua portuguesa. Sobre o ensino superior, o então Diretor Geral de Ensino Superior do Ministério da Educação, Augusto Barreto¹¹¹, explica que o sistema é novo e está passando por um processo de regulação:

Nós estamos a construir o nosso sistema de ensino superior. Nós temos Faculdade de Direito que remonta dos anos 90. Mas só faculdade, não tínhamos universidade. As universidades nasceram no ano 2003, a Universidade Colinas de Boé e a Universidade Lusófona da Guiné. Pra você ver que ainda é uma coisa nova. E há escolas, há escolas normal superior, que também desde época de 90. Nós temos Tchico Té, temos a Dezesete de Fevereiro, temos Escola Nacional de Educação Física. Hoje nós temos a Universidade Amílcar Cabral, que é a única universidade pública, mas ainda que está na fase de funcionamento. Neste momento nós temos três cursos, temos curso de Engenharia, de Informática e de Comunicação, que está no primeiro ano; temos curso de Ciências Agrárias e do Ambiente, que ainda está no ano zero (incompreensível) e também há Licenciatura em Humanidades. Portanto, essa universidade está a reorganizar. Portanto, o sistema de ensino superior é novo. Mesmo assim, nós temos a proliferação de muitas universidades privadas, muitas instituições privadas. E nós estamos, e nosso trabalho na Direção Geral de Ensino Superior é tentar regular pra construir um bom sistema bem forte do ensino superior.

A juventude movimenta a cidade, seja com seus uniformes a caminho das escolas, praticando esportes como corrida pelas ruas do centro, atuando no sistema de transportes, no comércio (principalmente jovens expatriados) e demais serviços. Andar nas ruas centrais e bairros de Bissau é mergulhar em um microcosmo da África Ocidental, onde se entrelaçam o moderno e o tradicional. Na região central da capital, um grande mercado chamado Mercado Bandim parece concentrar as trocas econômicas de quase todo o país. O Bandim e sua

¹¹¹ Comunicação pessoal feita durante entrevista no Ministério da Educação, em 28 de fevereiro de 2019.

diversidade de pessoas, línguas, artefatos, roupas, comidas e objetos diversos, com ruelas inumeráveis que surgem infinitamente quanto mais o visitante penetra no mercado, é o centro comercial por excelência da cidade e do país. Ao lado dos mercados dos portos, concentra a movimentação de produtos e o circular de pessoas provenientes de toda a região.

Também na região central de Bissau, quase em frente ao prédio da Assembleia Nacional Popular e próximo ao Liceu Agostinho Neto – um dos maiores do país –, está localizada a Embaixada do Brasil e, anexo a esta, o Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau (CCBGB). Os Centros Culturais do Brasil (CCBs) são extensões das embaixadas brasileiras no exterior, oferecendo aula de língua portuguesa e cursos preparatórios para o Celpe-Bras. No caso específico do CCBGB, dentre outros localizados em países africanos, oferece ainda preparação para a prova de ingresso na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)¹¹². Além disso, os centros são locais que congregam brasileiros no exterior e demais interessados pelo país, a partir da promoção de eventos como lançamentos de livros, shows, mostra de filmes e diversas atividades artísticas e culturais.

Os primeiros centros criados pelo governo brasileiro resultaram de missões culturais do Itamaraty nos anos 1940, na América do Sul, quando ainda eram chamados de Centros de Estudos Brasileiros. Portanto, sua gestação ocorreu durante a época do governo Vargas (1930-1945), período conhecido pela forte inclinação nacionalista, que se caracterizou por uma preocupação do Estado em promover a língua brasileira no exterior a partir de uma matriz de língua enquanto unidade identitária brasileira (SEVERO, 2015). O primeiro centro foi instalado em Buenos Aires, em 1954.

¹¹² A Unilab é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação do Brasil, instalada em 2011. Seus campi estão localizados nos estados da Bahia (São Francisco do Conde) e Ceará (Acarape e Redenção). De acordo com sua página institucional virtual (<http://unilab.edu.br/>), a Unilab, tem “como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional”. Para isso, a universidade foi pensada inicialmente como um espaço para ser ocupado por um número igual de estudantes brasileiros e estrangeiros. No ano que estive na Guiné-Bissau, a universidade contava com 900 alunos nascidos fora do Brasil. Para selecionar os estudantes da Guiné-Bissau e dos outros países no estrangeiro, professores da Unilab viajam para cada país e, com o apoio da embaixada e do Centro Cultural, aplicam uma prova de redação para os candidatos. O tema da prova é adaptado à realidade de cada país. No final de 2018, em Bissau, o tema foi o sistema de saúde da Guiné-Bissau.

*Figura 12 - Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau
Fonte: Arquivo pessoal (2019)*



Atualmente, cada CCB é um polo da política linguística transnacional (DINIZ; BIZON, 2015) do Estado brasileiro e um espaço para promoção da língua e cultura brasileiras. Esta é a tarefa da Rede Brasil Cultural, formada por um conjunto de instituições; além dos 24 centros culturais (13 localizados no continente americano, seis na África, três na Europa e dois no Oriente Médio), a Rede conta com cinco Núcleos de Estudos Brasileiros e promove a seleção de leitores (professores do Brasil que atuam, após seleção pública, em universidades estrangeiras) espalhados em cerca de 30 universidades pelo mundo. Cabe aos leitores a difusão da língua e da literatura brasileiras. Para o Ministério das Relações Exteriores,

Os Centros Culturais Brasileiros são unidades de ensino da língua portuguesa e de difusão da cultura brasileira que, apesar de terem uma sede e um corpo de funcionários, funcionam como extensões de Embaixadas e Consulados. Já os Núcleos de Estudos Brasileiros são cursos de português ofertados por Representações Diplomáticas brasileiras no exterior. As unidades funcionam como janelas para o mundo, na medida em que expõem ao público estrangeiro os valores, crenças e comportamentos dos brasileiros, e fundamentam o sentido de brasilidade, perpetuado por meio da língua. (BRASIL, 2016, p. 6)

Essa polêmica atuação em prol da fundação de um “sentido de brasilidade” tem uma forte dimensão institucional e é discutida por alguns autores e autoras no Brasil, que compreendem a promoção da língua a partir de uma tentativa de inserção em um mercado linguístico:

A projeção do Brasil na economia internacional e a conseqüente assinatura de acordos de cooperação econômica, científica e tecnológica com outros países têm impulsionado a expansão do mercado linguístico do português. Do mesmo modo, a dinâmica de tal mercado tem oportunizado o surgimento de contextos e ações que favorecem o surgimento de novos acordos e projetos de cooperação. Como vimos, a área de PLA se fortaleceu nos últimos 20 anos e tem apresentado crescimento significativo em grupos de trabalho e pesquisa no país e na Rede Brasileira de Ensino no Exterior. (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 278)

Centralizando as atividades de promoção da língua do Brasil na Guiné-Bissau, é ao CCBGB que os guineenses recorrem quando querem participar da aplicação do Celpe-Bras, o teste de proficiência de Português para estrangeiros, desenvolvido a partir do Brasil. Ainda hoje, mesmo inseridos em uma sociedade que é proclamada como lusófona, o resultado da avaliação é requisito para estudantes e profissionais que queiram/precisam estudar e/ou trabalhar no Brasil, ou simplesmente para quem deseja adquirir o título de proficiência em uma língua adicional. O requisito de apresentar a proficiência em língua portuguesa em um país que tem o Português como “língua oficial” e suas repercussões para a vida de estudantes africanos no Brasil já foi abordado por pesquisadores brasileiros que pensam na relação entre a África e o Brasil, a partir de contextos educacionais (BIZON, 2013; CARIOCA, 2015; DINIZ; BIZON, 2015; MORAIS; SILVA; 2013; OKAWATI, 2015).

O primeiro teste aplicado em Guiné-Bissau contou com a participação de 72 pessoas, destas, nove conseguiram se posicionar em algum nível de “proficiência”¹¹³. Atualmente, o teste é aplicado duas vezes por ano em Bissau. A procura é tão grande que o Centro Cultural realiza uma pré-inscrição para os candidatos e nem todos conseguem ter acesso ao exame. Em 2019, havia uma expectativa de que, no ano seguinte, o Celpe-Bras não fosse mais exigido dos estudantes de países lusófonos, no entanto, até hoje, essa expectativa não se realizou. Além da questão acadêmica, o Centro cede seu espaço para entidades da Guiné-Bissau realizarem eventos diversos, como debates, palestras, lançamentos de livros e reuniões. O CCBGB conta

¹¹³ O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência em língua portuguesa: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

ainda com uma sala de informática, muito procurada para quem precisa utilizar computador e acessar a internet.

Em relação ao espaço destinado a atividades escolares, o Centro possui quatro salas de aula equipadas com ar condicionado, computadores e dispositivos como aparelho projetor. Segundo um dos professores do centro, que também atua na rede pública e hoje é professor da Escola Normal Tchico Té, suas instalações são superiores à das escolas públicas do país. Esse professor, um dos dois que me guiou durante a pesquisa de campo, informou aos seus alunos, no início do semestre, a meta perseguida por quem estuda e trabalho no centro: “Nós aqui não formamos pessoas por causa do conhecimento, mas formamos cidadão, pra saber interagir com os outros”.

Realizei meu trabalho de campo entre agosto de 2018 e março de 2019. Neste período, as quatro salas ficavam com a maioria das suas carteiras ocupadas durante os períodos da manhã e da tarde, divididas entre as aulas dos sete professores do Centro. No total, no período correspondente ao segundo semestre de 2018, havia 1381 alunos matriculados, com uma forte predominância do gênero masculino: 1132 alunos contra 249 alunas. Para se matricular em um curso no Centro, os estudantes também passam por uma seleção, que consiste em uma prova de redação. Entre os professores, cada um ocupa alternadamente a Coordenação Pedagógica do Centro. Uma das particularidades do CCBGB é que a maioria do seu corpo docente – sete professores à época – era formada por naturais guineenses. Situação diferente da encontrada em Angola, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe, por exemplo, onde os profissionais são, em sua maioria, brasileiros que vivem nesses países. A única professora brasileira em Bissau é casada com um professor guineense. Percebi como a presença de profissionais do país confere ao CCBGB uma característica de extensão dos liceus. De fato, ao conversar com os estudantes, a maioria deles me informou que decidiu se matricular no centro para “aperfeiçoar o Português” ou “porque saí do décimo segundo sem saber Português”. Por outro lado, muitos me confiaram que se inscreviam nos cursos oferecidos pelo CCBGB em busca de uma bolsa para estudar no Brasil, uma preocupação recorrente entre os estudantes guineenses que concluem o ensino secundário e querem cursar uma universidade pública. Ao lado do Brasil, Portugal também é um destino bastante procurado por essas pessoas.

Outra característica do CCBGB na época em que realizei o trabalho de campo é que os cursos eram oferecidos gratuitamente à comunidade. Trata-se de uma exclusividade do centro brasileiro, já que outros Centros Culturais presentes em Bissau – de Portugal e França – cobravam por seus cursos. Muitas vezes os professores chamavam a atenção dos alunos para

esse fato durante a aula. No entanto, um ano após o final do meu trabalho de campo, ou seja, já no segundo semestre de 2019, com a mudança do embaixador no país e, conseqüentemente, os modos de enxergar essa cooperação educacional, o CCBGB passou a exigir dos alunos que se apresentassem para as aulas em posse da apostila confeccionada pelos professores para curso, ao custo de US\$ 3. Em um telegrama – meio pelo qual as embaixadas do Brasil no exterior se comunicam entre si e com Brasília – sobre esse assunto, a embaixada suspeita que essa exigência possa ter reduzido significativamente o número de estudantes matriculados no semestre de 2019, quando somente 406 foram inscritos para os cursos de Língua Portuguesa (divididos em quatro níveis).

*Figura 13 - Interior do CCBGB
Fonte: Arquivo pessoal (2018, 2019)*



Baseada nessas informações, percebo a sala de aula do CCBG como um microcosmo da sociedade urbana guineense, onde estão representados seus desafios cotidianos – inclusive do ponto de vista econômico – e sonhos, o de alcançar uma vida mais confortável dentre eles, tendo acesso à educação formal em nível superior, para alguns. Partindo desse micro cenário, e inspirada pelo campo teórico da política linguística e da etnografia, iniciei o meu processo de

compreender as atitudes e ideologias dos professores durante as aulas entrelaçavam com um contexto macro, e como se dava a percepção sobre as línguas e sua repercussão política no território.

Ao optar por prestar atenção aos discursos dos professores, compreendo que esses também são motivados a partir de expectativas dos alunos, estas podem ser importantes para oferecer pistas sobre questões que envolvem as políticas linguísticas em territórios descolonizados, onde o aprendizado da língua colonial se tornou, de maneira diversa, obrigação (língua oficial, língua de ensino, língua da administração). Isto porque, partindo de uma sociedade que deposita nos mais velhos – os “homens grandes” – seus ideais de respeito e referência, defendo que, além de organizar a língua em forma de conteúdo a ser ensinado por meio de algum procedimento didático, os professores em Bissau atuam como políticos da língua em sala de aula, sendo considerados referências sobre a(s) língua(s); nesse caso, tornam-se referências sobre o que significa a língua portuguesa para o público com qual interagem. Menken e Garcia (2017) enxergam as salas de aula de línguas e as políticas pensadas para estes contextos como fundantes para o desenvolvimento da área.

Resumindo: procurei, nas três seções deste capítulo, situar as impressões do contexto com o qual me deparei ao fazer o trabalho de campo na Guiné-Bissau. Destaquei algumas referências históricas sobre a região; determinei como fundamental o pensamento do revolucionário e intelectual Amílcar Cabral sobre a constituição do país, entrelaçado com a questão linguística e educacional; e cheguei até Bissau e o CCBGB, onde, de fato, realizei o trabalho de campo. No próximo capítulo, apresentarei os dados gerados nas enunciações em salas de aulas e nas entrevistas realizadas posteriormente. Com base nesses dados, proponho que os discursos dos professores sobre a(s) língua(s) trazem elementos que utilizam de três categorias para pensar e compreender as políticas linguísticas em Bissau e no país: a colonialidade, as línguas inventadas e a resistência.

4 SOBRE COLONIALIDADES, LÍNGUAS INVENTADAS E RESISTÊNCIAS

A partir do contexto no qual foi realizada a pesquisa, detalhado no capítulo anterior, neste agrupo as informações sobre: i. as pessoas participantes da pesquisa; ii. as questões éticas que nortearam o trabalho de campo e a escrita deste relato; iii. o processo de geração e análise dos dados; e iv. as categorias de interpretação que surgiram após esse processo, divididas em três seções: colonialidade, línguas inventadas e resistências.

Conforme antecipei no capítulo 2, ao utilizar uma abordagem etnográfica (ERICKSON, 1984; 1990) nesta pesquisa, meu objetivo foi perceber, por meio de um trabalho interpretativista sobre os discursos emitidos - na medida do possível, de maneira espontânea – por professores de língua portuguesa durante a interação em sala de aula, posicionamentos sobre que representações de língua governam suas práticas e como essas se manifestam nas enunciações dos professores. Considero representações as formas de compreender língua(s) manifestadas pelos professores, as concepções que eles adotam e materializam durante sua prática pedagógica. Para o filósofo francês Alhusser (1980), as representações, enquanto interpretações de fatos do mundo, são mediadas pela ideologia, para a qual concorrem as práticas dos “aparelhos ideológicos do Estado”, entre eles, o sistema educacional. Reforço que considero como atitudes políticas os posicionamentos e as maneiras de abordar uma categoria tão complexa como ‘língua’ por pessoas que atuam junto a estudantes de Português na Guiné-Bissau. Mas pretendo discutir se essas atitudes resistem ou reforçam decisões sobre as políticas linguísticas locais, operando como políticas linguísticas implícitas (*covert policies*) (SCHIFMAN, 2006). Compreendo também os professores, de uma maneira geral, como “árbitros finais das políticas” (COLLINS, 2015).

Reconheço que a escolha pelo contexto que possibilitou a geração dos dados, incluindo aí seus participantes, e as respectivas análises revelam modos particulares de posicionamentos frente às realidades nas quais me faço presente, além de estarem implícitas aí reflexões geradas a partir de identificações políticas, teóricas e epistemológicas que também foram se desenvolvendo durante minha formação de pesquisadora em políticas linguísticas e que consideram ainda meu perfil de atuação profissional, enquanto professora de Português como língua adicional. Nesse sentido, compreendo que o processo de pesquisa está impregnado desses fatores, mas, como advertia Maher, “Importa ressaltar [...] que dizer que a objetividade

absoluta é um mito não é o mesmo que dizer que a subjetividade rege todos os procedimentos analíticos de uma investigação (MAHER, 2010, p. 39).

A partir desta tomada de consciência sobre a minha subjetividade e a influência da minha presença nas atitudes das pessoas durante a geração de dados, Madison (2005) acrescenta outro requisito para entrar em campo. Para essa autora, é mister às pessoas pesquisadoras reconhecerem seu status, pois, recusar o privilégio de poder no campo implica não perceber as inequidades que estarão presentes:

It is important to be aware of power differences and status. If you are oblivious to or refuse to accept the power and privilege you carry with you as a researcher, you will be blind to the ways your privilege can be a disadvantage to others. If you cannot see or refuse to see the rewards of your status, you will also be blind to the complex inequities and veiled injustices of those whose status is unjustly subordinated. If this example of status difference does not apply to your project, and you are interviewing powerful people whose material and social status is greater than yours, you must still be aware of your status difference as a researcher. You have the power to tell their story and to have the last word on how they will be represented¹¹⁴. (MADISON, 2005, s/p)

A tentativa aqui é nos distanciarmos de uma abordagem positivista da pesquisa, que trata os dados mirando uma totalidade ideal. Este relato também não pretende ser compreendido como a única verdade na qual está refletida a realidade experimentada durante o período de trabalho de campo, mas uma interpretação possível do que vivenciei e observei entrelaçando diversos discursos locais. Acredito que a disponibilização desses dados e as reflexões pontuais de quem escreve constituirão elementos importantes para a compreensão das políticas linguísticas no campo educacional, principalmente, na Guiné-Bissau e das práticas linguísticas de sua sociedade. Blommaert e Dong (2018) lembram que “*fieldwork results in an archive of research, which documents the researcher’s own journey through knowledge [...] The unique*

¹¹⁴ “É importante estar atento às diferenças de poder e status. Se você não tiver conhecimento ou se recusar a aceitar o poder e o privilégio que carrega consigo como pesquisador, você estará cego para as maneiras como seu privilégio pode ser uma desvantagem para os outros. Se você não puder ver ou se recusar a ver as recompensas de seu status, você também estará cego para as complexas iniquidades e injustiças veladas daqueles cujo status é injustamente subordinado. Se este exemplo de diferença de status não se aplicar a seu projeto, e você estiver entrevistando pessoas poderosas cujo status material e social seja maior que o seu, você ainda deve estar ciente de sua diferença de status como pesquisador. Você tem o poder de contar sua história e de ter a última palavra sobre como eles serão representados.”

and situated events you have witnessed can and do indeed reveal a lot about the very big things in society” (p. 12)¹¹⁵.

É neste sentido que me coloco, junto aos professores e demais pessoas com as quais pude contar para perceber melhor o local onde pisava e os sentidos do que via e escutava, como mais uma participante da pesquisa, a que buscou, no final do processo, reunir todas essas sensações no texto que agora se apresenta. Celani (2005, p. 109) considera que “A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros”. Estimo que minha apresentação já foi feita no capítulo 1, por isso, passo agora a situar o leitor sobre as outras pessoas participantes. Entre elas, algumas se tornaram mais protagonistas que outras: me refiro aos dois professores de língua portuguesa do CCBGB que permitiram a minha presença em suas salas de aula e que são os principais participantes dessa pesquisa. Vou identificá-los por codinomes, Francisco e Carlos. A motivação para a escolha dos nomes foi simples e apareceu durante a escrita do trabalho, baseada em nomes considerados bastante populares na Guiné-Bissau e conhecidos em língua portuguesa, tendo em vista minha compreensão pouca aprofundada da fixação de antropônimos em Crioulo ou quaisquer outras línguas locais.

Compreendo que a questão da nomeação dos sujeitos, como adverte Celani (2005), não oferece garantias de real anonimato e, realmente, quando se depararem com a leitura desse relato, acredito que os professores e seus colegas reconhecerão aqui suas atitudes, uns por serem autores delas, outros porque, apesar de terem acompanhado o meu trabalho mais à distância, atuam no contexto do CCBGB. Ao serem informados da opção de não terem seus nomes publicados, os professores me disseram que não haveria problema em serem identificados. Para garantir isso, quando realizei as entrevistas finais, iniciava a gravação pedindo autorização para que esta fosse publicada. No entanto, ainda, assim, optei pela troca dos nomes, pois temo que futuros leitores, que venham pela primeira vez ter acesso ao contexto que possibilitou esta pesquisa por meio do texto aqui escrito, construam visões deterministas sobre fatos e sujeitos situados. A cautela com a identificação das pessoas é uma opção minha, que não interfere na autenticidade dos discursos, pois “Os discursos etnográficos não são, em nenhuma circunstância, falas de personagens inventados. Os informantes são indivíduos específicos com

¹¹⁵ “O trabalho de campo resulta em um arquivo de pesquisa, que documenta a jornada do próprio pesquisador através do conhecimento [...] Os eventos únicos e situados que você testemunhou podem e de fato revelam muito sobre as coisas muito grandes na sociedade.”

nomes próprios reais - nomes que podem ser citados de forma modificada quando necessário” (CLIFFORD, 2002, p. 55).

Eis como meus parceiros se apresentam:

Francisco: O meu pai e a minha mãe são analfabetos e o meu pai, depois de ter chegado à França, começou-se a deparar com dificuldades da falta da escola. Isso é, então, da falta da sua escolarização. O meu pai é que foi lá pra trabalhar, não é? Pra buscar a melhor vida, né? Foi lá era pra procurar um irmão que tinha ido há muitos anos. E ele acabou também por ficar. Então, quando ele começou-se a deparar com esse problema na França, então, mandou recado pra minha mãe, dizendo-lhe que devia me pôr na escola. Então, a minha mãe não queria pôr-me na escola, porque achou que naquela altura já, eu já começava a ajudar-lhe com alguns trabalhos. E achava que, mandar-me pra escola seria um desperdício pra ela porque já não podia ajudar-lhe com alguns trabalhos e. E ela tentou resistir, mas o meu pai não desistiu, ameaçou-lhe com um divórcio, caso ela não me deixasse ir à escola. Então, ela não teve outra saída. Teve que me pôr na escola. Quando eu fui à escola pela primeira vez, nem sabia falar Crioulo, que é nossa língua assim... o Português era a língua que se falava na escola. Mas, naquela altura, não havia essa tanta movimentação urbana. As pessoas lá na tabanca, na zona que eu estava, era um pouco distante da cidade. É por isso que não aprendi falar Crioulo. Devia estar entre 10, 12 anos de idade. Entrei bem tarde um pouco pra escola. Então, estar naquela altura, mesmo eu, nos primeiros tempos, lembro-me, quando eu queria pedir alguma coisa a alguém e a um colega, eu tinha que estender a mão. Porque não sabia como é que se diz o termo “oferece-me”. Mas, pronto! Os professores, naquela altura, falavam Português, mas a maior parte falava mais Crioulo. Então, foi talvez essa forma enquadrou-me facilmente. Uma que eu estava onde se falava Crioulo, então, em pouco tempo aprendi falar Crioulo.

Carlos: Como eu disse, eu nasci aqui em Bissau. Na casa onde eu nasci, nós não tínhamos nenhum livro. Eu não, por exemplo, eu não tive contato com o livro, nenhum livro, mesmo, mesmo jornal, em casa! Não. Não tive contato. Eu não sabia o que era livro, Não sabia. E não haviam manuais. Quer dizer, os professores davam, ditavam os apontamentos. Vocês tinham que passar. Quase setenta e cinco por cento das horas de aulas são gastas a passar os apontamentos. Depois o professor explicava e aquela forma de ensino mecânica. Quer dizer, memorização, você tinha que memorizar aquilo que o professor dizia. É tipicamente vertical, não era um ensino horizontal. Portanto, o professor chegava, falava daquilo que sabia, nós não tínhamos como estar em pé de igualdade com o próprio professor, porque não tinham assim um manual que você ia ler para ter algumas informações de antemão para poder também dar a sua contribuição, na aula. Tudo o que o professor falava para nós era uma novidade. Quer dizer, nós nunca tínhamos ouvido falar daquilo. Não havia como. Os materiais também dos professores são restritos. Portanto, eu não tive contato com um livro. Fui percebendo do livro, da importância do livro na faculdade.

A escolha desses sujeitos não foi planejada totalmente. Ao sair do Brasil, minha intenção era assistir as aulas de todos os professores. No entanto, conforme havia sido alertada durante a qualificação dessa pesquisa, isso poderia ser inviável e improdutivo. Por isso, acolhi a sugestão e decidi que limitaria o número de participantes. Mas, ao iniciar as aulas, ainda não sabia ao certo como isso poderia ser feito; qual professor acompanhar? Entre escolher e ser escolhida (DAVIES, 1999), fiquei em trânsito entre as salas de aula do CCBGB durante a semana quando os trabalhos dos professores tiveram início. Ao entrar na primeira sala, percebi que a pessoa que conduzia a aula, mesmo tendo autorizado a observação, se sentia incomodada com a minha presença, demonstrando isso, de forma inconsciente, me arrisco a dizer, ao não dirigir o olhar para o lado onde eu estava sentada. Respeitosamente, decidi não realizar a observação durante suas aulas. Já sobre uma outra pessoa, que a princípio também aceitou participar da pesquisa, quando eu estava presente na sala, suas falas eram majoritariamente dirigidas a mim, não aos alunos. A todo momento, eu era requisitada para emitir alguma opinião sobre o conteúdo, sobre a performance dos alunos, ou era alertada sobre as condições de vida e trabalho que cercavam os professores guineenses e a educação pública local. Por temor de que a minha presença nesses eventos desviasse do seu objetivo (as aulas propriamente ditas), achei melhor não acompanhar esta turma.

Quando cheguei às aulas dos professores Francisco e Carlos, por outro lado, percebi que a minha presença não os intimidava e eles agiam, na maioria das vezes, sem se remeter diretamente a mim. Pelo contrário, ficavam à vontade para conduzirem a aula. E este era o objetivo da minha observação, perceber os discursos dos professores da maneira mais espontânea possível, quando eles se dirigiam aos alunos, mesmo sabendo que minha presença lá tenha de alguma forma afetado a dinâmica das aulas. Considero que estas falas tinham como destinatário os alunos e não a pessoa pesquisadora, o que era fundamental para a reflexão pretendida. Algumas exceções foram o primeiro dia em que participei das aulas, quando eles me apresentaram à turma, e em momentos nos quais o vocabulário do livro didático que adotavam apresentava alguma palavra que eles também não conheciam. Para isso, pediam que eu explicasse o significado para os alunos. Também fui solicitada, em uma aula, para observar o grupo de alunos durante uma avaliação. E em outra substituí um professor que precisou se ausentar. Houve situações em que, para realizar dinâmicas de grupo, eu era convocada a fazer dupla com algum aluno. Dessa maneira, percebi que ambos professores também me escolheram, pois, ao final dos encontros, comentavam alguma curiosidade e agradeciam a minha presença. Neste contexto, me apoio em Davies (1999), para quem parte da tarefa da

pesquisa etnográfica é perceber a dinâmica com as pessoas participantes, que a autora chama de informantes (conforme prevalece na literatura da antropologia):

In spite of the very critical importance of informants, especially key informants, the process of selecting them is not a one-way procedure. Ethnographers should continually bear in mind the requirements of the research and seek out and evaluate informants in this light. Nevertheless, they are often as much selected by their informants as the reverse. Selection of informants depends upon factors such as their accessibility and willingness to assist in the research, as well as their knowledge and insight Observing, participating and their skill at understanding ethnographic queries. The process of working with informants thus becomes one of a mutual search for understanding that bridges, or mediates, between the social worlds of informant and ethnographer. In order for ethnographers sensitively to interpret this interaction, they must develop a reflexive understanding of their relationship with their informants. The information provided is affected by the positions of both ethnographer and informant within their own social worlds, as well as by their evolving personal relationship and understanding of one another's social worlds. Thus, ethnographers must interrogate and explore not just the information being obtained but also the social dynamics that lead to certain individuals becoming central to their study and others not¹¹⁶. (DAVIES, 1999, pp. 78-79)

O trabalho de campo que resulta em uma pesquisa de representação sobre os outros e seus modos de pensar tem como um de seus desafios a observação da questão ética (DAVIES, 1999; CELANI, 2005; MADISON, 2005). Pesquisas de cunho etnográfico constituem um empreendimento complexo, porque, ao receber autorização para adentrar no território a ser representado, quem pesquisa terá acesso a informações privilegiadas e contextualizadas, que, ao serem representadas em produções acadêmicas podem dar margens a interpretações desconectadas do contexto e das pessoas que vivem as situações narradas. A noção de mundo, a distinção entre certo/errado e os julgamentos baseados em conceitos da vivência de cada

¹¹⁶ “Apesar da importância muito crítica dos informantes, especialmente informantes-chave, o processo de seleção deles não é um procedimento unidirecional. Os etnógrafos devem ter continuamente em mente as exigências do pesquisar e procurar avaliar informantes sob esta ótica. Não obstante, eles são frequentemente tão selecionados por seus informantes quanto o contrário. Seleção de informantes depende de fatores tais como sua acessibilidade e vontade de ajudar na pesquisa, assim como seu conhecimento e percepção e sua habilidade em compreender as questões etnográficas. O processo de trabalhar com informantes torna-se assim uma busca mútua de compreensão de que as pontes, ou mediadoras, entre os mundos sociais de informante e etnógrafo. Para que os etnógrafos tenham sensibilidade para interpretar esta interação, eles devem desenvolver uma compreensão reflexiva de seu relacionamento com seus informantes. As informações fornecidas são afetadas pelas posições tanto do etnógrafo como do informante dentro seus próprios mundos sociais, bem como por seu relacionamento pessoal em evolução e compreensão dos mundos sociais uns dos outros. Assim, os etnógrafos devem interrogar e explorar não apenas as informações que estão sendo obtidas, mas também a dinâmica social que faz com que certos indivíduos se tornem centrais para seu estudo e outros não.”

sujeito estarão presentes na interpretação do relato de base etnográfica, mas, com o risco de não serem os mesmos dos sujeitos que vivem a realidade pesquisada.

Como observado anteriormente por Madison (2005), mesmo uma pesquisadora instigada por questões que dizem respeito a desigualdades e injustiças (no caso, os reflexos da persistência de uma língua colonial como *status* de oficial em um território descolonizado e a consequência dessa prática para a realidade social), no campo as relações são sempre assimétricas, cabendo a quem pesquisa assumir e se relacionar com esse lugar. Celani (2005), por exemplo, já advertia que ao pesquisar na área educacional, é fundamental reconhecer que ocorrem relações desiguais de poder, o que demanda grande atenção ao papel dos participantes e à responsabilidade social do/a pesquisador/a. Para reduzir possíveis danos aos participantes parceiros, essa autora elenca entre os cuidados a tomada de consentimento.

A proteção dos participantes é essencial (Denzin & Lincoln, 1998). Para isso é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador (Cameron et al., 1992). (CELANI, 2005, p. 110)

Nesse sentido, detalho agora os procedimentos que realizei antes de entrar no campo, no caso, as salas de aula do CCBGB. Minha preocupação foi explicitar aos participantes a natureza e os objetivos do meu trabalho. Cheguei a Bissau em 26 de agosto de 2018 e cerca de uma semana depois, em 8 de setembro, antes do início do período de aulas do segundo semestre daquele ano, marcado para 18 de setembro, tive a oportunidade de conhecer quatro, dos sete professores do CCBGB. O encontro foi possível depois de visitas que fiz à embaixada (que já sabia da minha viagem devido a contatos feitos previamente via *e-mail*) e após uma conversa com uma responsável pelo corpo diplomático. Na época, o CCBGB não possuía a figura de um diretor, por isso, os assuntos referentes ao centro eram tratados, primeiramente, com uma diplomata. Ela me colocou em contato com um professor que estava exercendo a coordenação pedagógica do Centro. A intervenção da diplomata para esse encontro, avaliei mais tarde, me colocava em posição hierárquica diferenciada (MADISON, 2005) em relação aos professores.

Tendo em vista que, devido à ausência de uma pessoa responsável pela diretoria, os assuntos eram tratados pela embaixada, já cheguei ao campo munida de uma autoridade herdada desse contato.

No primeiro encontro com todos os professores, às vésperas do início do semestre letivo, apresentei a proposta da pesquisa, explicitando o que eu conhecia sobre o contexto (Guiné-Bissau, ensino de língua portuguesa, o campo de estudos chamado políticas linguísticas, a abordagem etnográfica); resumi minha trajetória de pesquisadora e professora na área; detalhei a metodologia do trabalho, quando expliquei que desejaria assistir e gravar as aulas e para isso precisaria da autorização deles, por escrito inclusive; e expus pressupostos teóricos que me inspiraram para refletir sobre as questões linguísticas locais. Durante o encontro, todos os professores participaram e não fizeram objeção à minha presença, o que, concluí mais tarde, não parecia uma opção devido ao fato de, conforme detalhei no parágrafo anterior, ter sido introduzida no Centro por meio de uma diplomata.

No entanto, após ter feito as minhas explicações e colocado em pauta o pedido para que eu acompanhasse as aulas, antes de dar sua resposta, um professor lançou uma questão: “É para nos ajudar?”. Reconheço que a pergunta me desconcertou. Esperava que, após minhas explicações, os participantes enxergassem na minha proposta o mesmo que eu enxergava: a importância da reflexão sobre aspectos que emergiam de leituras e de discussões realizadas em ambiente acadêmico, mas que me incomodavam desde a época da graduação: a influência da categoria língua oficial nas práticas linguísticas e no espaço educacional e a maneira como isso era abordado em sala de aula; as visões que os professores tinham de língua(s) e como essas eram abordadas na interação com os estudantes. Ciente da minha responsabilidade, afirmei sinceramente que não sabia como responder a essa pergunta naquele momento. Pedi que detalhassem que tipo de ajuda seria. “Como planejar melhor nossas aulas”, “Como passar melhor o nosso conteúdo”. Esses dois pedidos voltaram a me surpreender. Pensava que havia deixado claro que o objetivo da pesquisa era outro, simplesmente acompanhar as aulas e ouvir e gravar os discursos dos professores, e não atuar como uma professora formadora. Afirmei que não poderia avaliar o desempenho deles nas aulas, porque temia não ter autorização para influenciar isso. Diante disso, recebi um “ok, claro. Mas mesmo assim você poderá nos ajudar”, seguido de risos gerais. Meu desafio foi então duplicado. Percebi que chegava ao campo não como uma pesquisadora curiosa, mas com o *status* definido de “professora brasileira de língua

portuguesa”¹¹⁷, que despertou no imaginário desses professores, “estrangeiros”, a noção de ter uma fluência nativa na língua e, conseqüentemente, condições de avaliar o “certo” e o “errado” nas práticas pedagógicas e nos conteúdos disciplinares. A partir daí, percebi que, de fato, essa relação de poder assimétrica interferiria não só no desenvolvimento da pesquisa, mas também na interpretação dos fatos sociais (CLIFFORD, 2016).

Por fim, aceitei o meu papel e me comprometi a, informalmente, comentar algo que despertasse a minha atenção sobre os modos de conduzir um ou outro conteúdo durante as aulas. Minha promessa foi parcialmente cumprida quando, abordada por um ou outro professor ao final das aulas, compartilhava práticas de realidades que eu já havia atuado, contextualizando as diferenças entre os contextos. Como escreveu Celani (2005), nem sempre as agendas de quem pesquisa coincidem com quem vive no contexto da pesquisa: “Se aceitarmos que os participantes têm suas próprias agendas, não podemos deixar de nos perguntar como a pesquisa pode ser útil para eles; se aceitarmos que vale a pena construir conhecimento, não podemos deixar de aceitar que vale a pena partilhá-lo” (p. 111). Em relação à pesquisa, assumi o compromisso de, ao final do trabalho de campo, revelar para eles as minhas interpretações iniciais do que observei; e, após a publicação da tese, compartilhá-la. De qualquer forma, assumo que muitas das observações que fiz quando era indagada pelos professores sobre a qualidade de suas aulas já foram resultados esperados por eles com a minha presença no campo. Outro trabalho para o qual fui requisitada foi participar de um seminário com professores de língua portuguesa em N’Sumite, Oio. Além disso, tive oportunidade, durante o trabalho de campo, de ministrar um curso de formação continuada para os professores e diretores dos Centros Culturais brasileiros na África¹¹⁸, quando apresentei noções mais aprofundadas de abordagens pedagógicas no ensino de português, elaboração de materiais e avaliação, dentre outros assuntos.

Outro procedimento ético que adotei foi, conforme sugere CELANI (2005), redigir um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Este termo foi explicado aos participantes no início do trabalho, mas assinado posteriormente às entrevistas que fiz no final do semestre letivo. Foi antes das entrevistas que procurei resumir para os participantes as minhas impressões sobre o que vi durante as aulas. Curiosamente, durante a leitura do termo

¹¹⁷ Lembro que as aulas eram realizadas em um prédio anexo à Embaixada do Brasil.

¹¹⁸ Curso de Atualização e Harmonização das Práticas Pedagógicas e Administrativas dos Centros Culturais do Brasil nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, realizado entre os dias 19 e 21 de fevereiro de 2019, em Luanda, Angola. Do encontro resultou o seguinte material: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior – Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Portuguesa. Brasília: FUNAG, 2020.

antes da assinatura, os professores pareciam não se preocupar com o conteúdo e demonstravam pressa em assinar. “Se é realmente preciso...”, disse Francisco, pegando a caneta rapidamente para colocar sua assinatura. A posição do professor Francisco me alertou para o fato de que talvez o Termo de Consentimento não deva ser o melhor instrumento que dê garantia aos participantes de que, a partir dali tudo é aceitável. Falando desde o Brasil, outros pesquisadores sugerem que, a cada momento no campo, os participantes sejam informados das impressões que estão sendo produzidas:

A pouca familiaridade dos participantes com a noção de pesquisa acadêmica e a falta de balizas claras e exequíveis na realidade brasileira, em especial fora da área da pesquisa em saúde, tem nos feito trilhar um caminho de simplificação dos documentos de obtenção de consentimento. Modelos de consentimento muito detalhados impuseram restrições limitadoras (ver Abeledo 2008), e a interlocução com leitores que têm pouca escolaridade revelou que tínhamos pressupostos infundados, como o de que eles soubessem o que era ‘UFRGS’, por exemplo. Dadas essas limitações, não afirmamos que nossos procedimentos produzam ‘termos de consentimento livre e esclarecido’; nos esforçamos para que sejam, sim, e tomamos diversas medidas para que os participantes não tenham o que temer e se sintam legitimados a discutir os limites de seus consentimentos. (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 265)

As aulas, referentes ao semestre letivo 2018.2, aconteceram até o dia 15 de janeiro de 2019. Portanto, foi durante esse período que foi feita a geração dos dados. Inicialmente, eu previa gravar as aulas em um equipamento que permitia o registro em vídeo e em áudio. No entanto, após ter sido vítima de um assalto antes do início do período de aulas, fiquei sem o equipamento. A impossibilidade de adquirir o mesmo dispositivo em Bissau fez com que as aulas fossem gravadas somente em áudio. O que, no meu entender, foi menos invasivo para os professores, que acabaram tendo maior controle sobre o que era gravado. O procedimento de gravação foi o mesmo usado para cada uma das aulas. Antes do início, eu pedia autorização aos professores para posicionar o gravador na sua mesa, localizada à frente e no centro da sala. Após isso, me encaminhava para um canto da sala e, ao lado dos estudantes, realizava anotações em um caderno. Essas anotações eram repassadas, ao final do dia, para o meu diário de campo. Durante esse processo, eu escutava novamente a aula. Em algumas ocasiões, ao chegar na sala de aula, os próprios professores cumprimentavam a todos na sala (eu e os alunos) e pediam o gravador. Já em outros, pelo menos um professor, durante algumas aulas, pegava o gravador na mesa, se dirigia a mim e pedia para eu parar a gravação, o que eu atendia imediatamente. No

entanto, essas ocasiões foram limitadas a momentos em que os alunos estavam realizando alguma tarefa escrita e a sala ficava em silêncio ou quando o professor precisava se ausentar da sala por algum motivo.

Dessa maneira, foram gravadas 42 aulas por meio dos dispositivos *Olympus Digital Voice Recorder* VN-4100 e *Olympus Digital Voice Recorder* WS 852, cada uma com duração entre 1h20 e 1h40, aproximadamente. Duas aulas – uma de cada professor – foram exibição de filmes e, por isso, não foram gravadas; outras foram substituídas por eventos na embaixada (lançamentos de livros ou reuniões para tratar do PEC-G). As aulas da primeira semana não aconteceram. “Os alunos ainda estão chegando”, me explicou uma professora. Segundo ela, a primeira semana é tradicionalmente uma semana de muitas ausências, porque muitos alunos estão voltando das regiões onde moram seus parentes. Quando realmente iniciaram, em 25 de setembro, as aulas que acompanhei aconteciam em dias diferentes. A aula do professor Francisco, de Português Básico 1, era às segundas e terças-feiras; as do professor Carlos, de Comunicação e Expressão 1, às quartas e quintas.

A geração de dados, no entanto, conforme sugere Blommaert (2006), pode ser diversificada. Os dados variam desde registros de áudio, audiovisuais, fotográficos até também documentos de todo tipo. No caso dessa pesquisa, os discursos contidos nos documentos e os dados fotográficos estão presentes no corpo deste texto. Os registros de áudio, além das gravações das aulas, incluíram gravações de palestras e entrevistas (que também estão no identificadas no texto). Outras gravações incluem reuniões para as quais fui convidada. Duas destas reuniões foram organizadas por estudantes para discutir a viagem das pessoas selecionadas pela Unilab para estudar no Brasil. No entanto, as reuniões, realizadas no espaço do CCBGB, foram conduzidas totalmente em Crioulo e, por não conhecer a língua profundamente e por isso julgar que não teria como analisar esses discursos a não ser superficialmente, considerei melhor descartá-las. De qualquer forma, este fato confirma a prevalência do Crioulo como a língua majoritária na Guiné-Bissau. Um funcionário guineense da embaixada também participou desses encontros. Outra reunião foi a já citada no capítulo 1, entre pesquisadores e funcionários do INEP, que também aconteceu em Crioulo. Uma outra gravação foi feita durante o VII Festival Cultural de Cacheu - Caminho de escravos, no Memorial da Escravatura, em Cacheu, que ocorreu em língua portuguesa. Algumas informações obtidas neste evento estão dispersas pelo texto. Outra gravação envolveu uma conversa com professores de língua portuguesa da tabanca N´Sumite, em Oio que, infelizmente, não consegui incluir neste texto, mas que me propiciou conhecer muitos aspectos sobre a realidade da vida

das pessoas no interior do país, que também já mencionei aqui. A riqueza dessa vivência de uma semana na tabanca será, futuramente, material para outras escritas.

As gravações das aulas, especificamente, resultaram em 117 páginas de transcrições em documento de arquivo tipo *.word*. No início, prevendo a extensão do trabalho de transcrição, contratei uma pessoa para transcrever duas aulas. O resultado, no entanto, carecia de aspectos como ênfase em algumas falas, marcação de pausas, a voz dos alunos e a transcrição dos (poucos) trechos em Crioulo. Por isso, decidi realizar esse trabalho, o que considerei fundamental para compreender de maneira mais aproximada os discursos dos professores. Além disso, devido ao volume de gravações, optei por não transcrever as aulas em sua totalidade. Nas primeiras audições, marcava os trechos nos quais os professores se dedicavam a explicações gramaticais e momentos em que os alunos estivessem resolvendo algum exercício, para descartá-los no trabalho de transcrição. Esse trabalho durou mais alguns meses, por conta da necessidade de, durante a audição, pausar continuamente as gravações e também precisar repeti-las até ter certeza de que o conteúdo que ouvia correspondia corretamente ao que registrava no computador. Portanto, inicialmente, minha preocupação era colocar as vozes no papel. Eliminei elementos de função fática e busquei, sem muita dificuldade, já que a fala dos professores propiciava isso, manter a fluência das enunciações. Dessa forma, considero que mantive a eloquência de seus discursos na transcrição. Busquei seguir a recomendação de MARCUSCHI (2007) e evitar a presença excessiva de símbolos que pudessem vir a dificultar a leitura. “O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível” (p. 9). A transcrição foi adaptada ao modelo sugerido por esse autor e simplificada para que houvesse a mínima interferência na leitura. Nas enunciações que estão transcritas a partir da próxima seção, o nome de quem as proferiu antecede as falas e está grafado em caractere tipográfico *bold*. Quando há interferência da pesquisadora, esta está identificada pelas letras **CD**, também em *bold*. Quando há necessidade, identifico, em *bold*, outras pessoas que participaram da situação de interação, como: **estudantes**, **aluna** etc.

Somente nas escutas finais é que percebi a ocorrência de narrativas recorrentes, que me permitiram levantar algumas categorias a partir do meu objetivo de perceber as representações sobre língua que governam as práticas em salas de aulas e como os professores manifestam essas noções frente ao grupo de estudantes. Sobre o trabalho de construir categorias a partir dos dados gerados etnograficamente, Davies (1999) esclarece que:

there are always various overlapping categories from different sources. These may be previously developed theoretical categories, categories intended to reflect the subjective understandings of research subjects or categories constructed primarily by the ethnographer during or after fieldwork, to name a few. While such types of categories are not discrete, it is useful to be conscious of the main source of any such system of categorization, in particular whether the system is supposed to represent primarily informants' categories or ethnographer-imposed categories¹¹⁹. (DAVIES, 1999, pp. 197-198)

Dos discursos dos professores emergiram enunciações que mostram como os participantes se posicionam em relação à(s) língua(s), o que compreendo como ideologias linguísticas (BLOMMAERT, 2006; IRVINE; GAL, 2010; COLLINS, 2015; SPOLSKY, 2017; ABDELHAY; MAKONI; SEVERO, 2020) manifestadas pelos professores em sala de aula. A seleção das enunciações e o recorte que promovi nos discursos nos quais elas estavam inseridas não devem ser encarados como neutros ou concluídos (BLOMMAERT; DONG, 2010), já que resultaram de julgamentos ativados pelo desejo de construir esse texto. Por isso mesmo, a proposta é que a reflexão aqui contida promova a problematização sobre as categorias elencadas, uma sugestão de Muniz (2011), que acredito serem relevantes no debate sobre políticas linguísticas e educacionais em territórios descolonizados.

Ao se colocar a problematização como questão central em um fazer científico, e não os resultados propriamente ditos, há um ganho extraordinário, a meu ver, porque há a possibilidade de se questionar e, além disso, o processo e não o produto tem mais relevância. (MUNIZ, 2011, s/p)

Sobre o conceito de ideologias linguísticas, trata-se de posicionamentos que reverberam as noções de políticas linguísticas locais de nível macro (SPOLSKY, 2017). Dizem respeito não somente às línguas, mas também ao conjunto da sociedade. Estão impregnadas de jogos de poder e muitas vezes incidem sobre tipos de línguas e diferenciação social, refletindo julgamentos morais e políticos (COLLINS, 2015); moldando subjetividades sociais. As ideologias linguísticas enquadram a compreensão das pessoas sobre a diversidade linguística,

¹¹⁹ “No momento, basta dizer que sempre há várias categorias sobrepostas de diferentes fontes. Estas podem ser categorias teóricas previamente desenvolvidas, categorias destinadas a refletir os entendimentos subjetivos de sujeitos de pesquisa ou categorias construídas principalmente pelo etnógrafo durante ou após o trabalho de campo, para citar algumas. Embora esses tipos de categorias não sejam discretos, é útil estar ciente da fonte principal de qualquer sistema de categorização, em particular se o sistema deve representar principalmente categorias de informantes ou categorias impostas por etnógrafos.”

conectando o pensamento sobre as línguas às pessoas e eventos linguísticos. Estas ideologias “*are suffused with the political and moral issues pervading the particular sociolinguistic field and are subject to the interests of their bearers’ social position*”¹²⁰ (IRVINE; GAL, 2005, p. 35) e se entrelaçam com questões ampliadas da vida social:

Language ideologies refer to commonsensical notions about language structures and functions, which normatively position their users in the social system, and they are enacted through institutional and everyday practices (Tollefson 2008; Rubdy 2008; Haviland 2003). Language ideologies embody conceptions about the functions, values, norms, expectations, preferences, predictions and roles that guide linguistic practice (Blommaert 2006). Language ideologies in turn articulate broader socio-political ideologies¹²¹. (ABDELHAY; MAKONI; SEVERO, 2020, p. 2)

Partindo dessas ideologias materializadas pelos discursos nas salas de aula, a construção que fiz aqui foi apresentar os dados gerados nesses espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002), principalmente¹²², e, refletir sobre eles inspirada nos pressupostos teóricos detalhados no capítulo 2. Sendo assim, este exercício analítico propõe um resultado científico objetivo a partir de um processo subjetivo, já que

[...] in order to be objective, one must be subjective (there is no alternative to that), and one must be aware of that subjectivity, that subjectivity must play a role in the way in which one constructs ‘objects’, i.e., objective factual accounts of events. Your fieldwork materials represent such subjectivity. What they reflect is reality as seen, experienced and understood by you in the learning process¹²³. (BLOOMMAERT; DONG, 2010, p. 67)

Nas próximas seções detalho as categorias a partir da seguinte dinâmica: i. introduzo como percebo o conceito; ii. apresento a(s) enunciação(ões) registrada(s) no campo; iii. acrescento elementos a partir dos quais interpretei essas enunciações.

¹²⁰ “estão embutidas de questões políticas e morais que permeiam o campo sociolinguístico particular e estão sujeitas aos interesses da posição social de seus portadores.”

¹²¹ “As ideologias da linguagem referem-se a noções comuns sobre estruturas e funções da linguagem, que normativamente posicionam seus usuários no sistema social, e são promulgadas através de práticas institucionais e cotidianas (Tollefson 2008; Rubdy 2008; Haviland 2003). As ideologias da linguagem incorporam concepções sobre as funções, valores, normas, expectativas, preferências, previsões e papéis que orientam a prática linguística (Blommaert 2006). As ideologias linguísticas, por sua vez, articulam ideologias sócio-políticas mais amplas.”

¹²² Pois algumas falas foram originadas em entrevistas realizadas no período final do trabalho de campo.

¹²³ “[...] para ser objetivo é preciso ser subjetivo (não há alternativa a isso), e é preciso estar consciente dessa subjetividade, que a subjetividade deve desempenhar um papel na forma como se constrói ‘objetos’, ou seja, relatos factuais objetivos de eventos. Seus materiais de trabalho de campo representam essa subjetividade. O que eles refletem é a realidade vista, experimentada e compreendida por você no processo de aprendizagem”.

4.1 COLONIALIDADE

“nossa cultura ensina o contrário”

O conceito de "colonialidade" (GROSFOGUEL, 2007, 2013; MIGNOLO, 2000, 2005, 2007; QUIJANO, 2009) foi formulado a partir de intelectuais do Sul Global, reunidos em prol de um pensamento decolonial na América Latina, entre as décadas de 1980 e 1990. Constituiu-se em um aparato teórico que questiona as tendências epistemológicas universalistas do Norte Global e exige o reconhecimento da legitimidade dos saberes locais. A teoria decolonial critica os privilégios da modernidade ocidental, alertando para a continuidade da opressão herdada do colonialismo (NDHLOVU, 2020). Formulada a partir desse cenário latino-americano, a colonialidade não é uma questão limitada a esse continente (MUNIZ, 2011), mas se expande para todos os territórios que sofreram a violência colonial, pois mesmo livres da colonização política e administrativa, as pessoas desses países seguem sofrendo violências sobre seus corpos, pensamentos e ações. De fato, na realidade que vivemos, globalizada e mundializada, as relações interculturais são trespassadas pela colonialidade, que se revela por meio de processos de colonização cultural, econômica, epistemológica e linguística. Estes processos legitimam o global em prol do apagamento ou estigmatização de particularidades culturais, trocas econômicas autênticas, corpos, saberes, línguas e políticas linguísticas locais.

The important point here is this: even when the formal process of colonization has come to an end, there still remains a form of power (coloniality) which produces, uses and legitimizes differences between societies and forms of knowledge. An additional pertinent point is that although decolonial theory is more broadly associated with scholars from post-colonial societies, the focus of coloniality is in many ways different from that of post-colonial studies. While post-colonial studies have always sought to problematize colonialism as a historical event, coloniality takes a much broader focus that problematizes colonial power as a continuum that transcends the colonial era and whose presence continues to influence and affect current social realities, including

discourses on language, language education and language policy regimes¹²⁴. (NDHLOVU, 2020, p. 231)

Construtos herdados do colonialismo como línguas enquanto entidades separadas, a superioridade do falante nativo, nação monolíngue, a prevalência da cultura letrada (incluindo tudo o que é afetado por esta, como o desenvolvimento de currículos, livros didáticos e avaliações regidas por uma norma ideal, comum e compartilhada) (MAKONI; PENNYCOOK, 2015) prevalecem como orientadores de políticas linguísticas e educacionais sustentados pela colonialidade. Os efeitos desse fenômeno vão desde a produção de conhecimento, a desautorização de práticas e discursos originais até as relações intersubjetivas dos povos, pois rotula como primitivo ou inferior tudo o que se encontra fora do sistema mundo euro-norte-americano, capitalista, colonial, patriarcal e moderno (GROSFOGUEL, 2013). Mignolo (2016, p. 2) sustenta que “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”. Em relação à Guiné-Bissau, por exemplo, Cardoso (2019) já alertou que a língua portuguesa continua sendo hoje, 47 anos após a Independência, fator de divisão da sociedade guineense. Manuel Nassum (1994) compreendia que a manutenção do status de uma língua colonial como oficial para a educação e administração era uma forma de persistência do colonialismo.

[...] com a independência, a ligação, o melhor, as relações de dependência dos países africanos relativamente aos seus ex-colonizadores, ao definir-se essa política que dá um destaque maior às línguas europeias, reforçaram-se espectacularmente, contrariando assim aquilo que se julgava antes. (NASSUM, 1994, p. 58)

A fim de refletir sobre a presença de traços da colonialidade nas práticas dos professores e na percepção da sociedade guineense em geral, trago aqui quatro enunciações que basearam

¹²⁴ “O ponto importante aqui é o seguinte: mesmo quando o processo formal de colonização chegou ao fim, ainda existe uma forma de poder (colonialidade) que produz, utiliza e legitima as diferenças entre sociedades e formas de conhecimento. Um ponto adicional pertinente é que, embora a teoria decolonial esteja mais amplamente associada aos estudiosos das sociedades pós-coloniais, o foco da colonialidade é em muitos aspectos diferente do dos estudos pós-coloniais. Enquanto os estudos pós-coloniais sempre procuraram problematizar o colonialismo como um evento histórico, a colonialidade tem um foco muito mais amplo que problematiza o poder colonial como um *continuum* que transcende a era colonial e cuja presença continua a influenciar e afetar as realidades sociais atuais, incluindo discursos sobre linguagem, educação linguística e regimes de política linguística.”

a elaboração dessa reflexão. Considero essas enunciações as mais representativas para promover uma reflexão sobre a percepção da colonialidade, mas elas integram uma avaliação holística propiciada pelo trabalho de observação participante na Guiné-Bissau. Por fim, ressalto que as enunciações são manifestações discursivas pontuais, pois os espaços de enunciação são “[...] espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 8).

A primeira enunciação foi durante uma cena na sala de aula do professor Carlos, no dia 28 de novembro de 2018, no CCBGB. Após ler um texto da apostila chamado “O país e o idioma” (anexo C), o qual termina com a premissa de que “Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português”, o professor pediu aos estudantes que comentassem o que leram. Ao final do debate, concluiu¹²⁵:

Carlos: Vocês devem falar a língua portuguesa em QUALQUER SÍTIO! Não esperarem apenas quando estão aqui na escola ou na sala para falarem a língua portuguesa. Se é vossa língua, devem falar essa língua em QUALQUER LUGAR, NÃO É? ... Portanto, deve ser o instrumento da COMUNICAÇÃO... AINDA mais, quando vocês saem fora da Guiné, ninguém vos cobra em outras línguas, que não seja a língua portuguesa. ... Quando nós saímos fora da Guiné, as pessoas não vão dirigir-se a nós em Crioulo, NEM em BALANTA. As pessoas vão se dirigir a nós, como FALANTES DA LÍNGUA PORTUGUESA, nesse idioma, NÃO É? ... Portanto, devemos fazer um esforço.

É importante lembrar que o professor atua em um curso de Língua Portuguesa. Por isso, nada mais coerente do que incentivar os alunos a colocar em prática o que aprendem na sala de aula. No entanto, ao comentar que a língua portuguesa “deve ser o instrumento da comunicação”, subentende-se em sua fala a sugestão de que o Crioulo, língua majoritária das práticas urbanas (principalmente) na Guiné-Bissau, deveria ser substituído em prol do Português, já que esta é a “vossa língua”. Vale lembrar que cerca de 60% da população da Guiné-Bissau (1.745.798 habitantes)¹²⁶ vive na zona rural, onde a riquíssima diversidade cultural e linguística resiste, sendo que, nas zonas urbanas, o Crioulo prevalece. Além disso, segundo o Relatório da situação do sistema administrativo do país (GUINÉ-BISSAU, 2015, p. 14), “O Português, declarado língua nacional e oficial, é pouco falado e o seu uso limita-se aos

¹²⁵ Os trechos sublinhados são de minha autoria e seu realce significa que eles serão retomados para discussão no texto.

¹²⁶ GUINÉ-BISSAU. Relatório da situação do sistema educativo, 2015

meios oficiais e a um pequeno número de cidadãos da Guiné-Bissau que possuem um nível elevado de instrução”. Mas, baseado em um contexto como esse, em que, retomando Nassum, a persistência da língua colonial pode ser compreendida como a continuidade do colonialismo (NASSUM, 1994) e em uma pesquisa crítica que adota como questionamento central o modo como as questões linguísticas estão intrincadas com a reprodução de relações sociais desiguais, mostra-se coerente problematizar a orientação do professor. Por qual motivo, em suas práticas cotidianas, os estudantes precisariam reforçar a presença do Português em prol do esvaziamento de línguas compartilhadas por toda a sociedade (o Crioulo e o Balanta)? Qual o espaço da língua portuguesa? O esforço do professor, ao mesmo tempo, é legítimo, pois ele reconhece que as línguas que permeiam as práticas línguas na Guiné-Bissau estão em desvantagem hierárquica no paradigma da modernidade (GROSGUÉL, 2013) e, mesmo majoritárias em seu território, não possuem a mesma valoração exterior e, por isso, seu capital econômico (“vos cobra em outra língua”) é desproporcional. Relembro aqui a alta incidência de emigrantes guineenses em Portugal e Brasil e a importância dessas pessoas para a economia local (capítulo 1). Resta lembrar que o paradigma globalizado da colonialidade privilegia línguas como o inglês como língua majoritária de comunicação e de produção de conhecimento sobre o mundo (PENNYCOOK, 1998; PENNYCOOK, MAKONI, 2020).

Certain people from certain places (the Global North) in certain language (overwhelmingly English) produce the vast amount of knowledge about language, second language learning, education, language policy, and so on, and make universal claims to the applicability of that knowledge to the rest of the world. This is not just vaguely inappropriate knowledge, but rather knowledge that seeks to colonize¹²⁷. (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, pp. 126-127)

Bamgbose (2004) considera que a manutenção de políticas que concedem *status* de privilégio às línguas coloniais é uma forma da experiência colonial continuar a “moldar e definir experiências e práticas pós-coloniais” (p. 4). Ndhlovu, a partir do cenário da África do Sul, cunha o termo “colonialidade linguística”, que explicaria a tendência de se privilegiar línguas estrangeiras nas práticas linguísticas locais:

¹²⁷ “Determinadas pessoas de determinados lugares (o Norte Global) em certo idioma (esmagadoramente inglês) produzem a vasta quantidade de conhecimento sobre idioma, aprendizagem de segunda língua, educação, política linguística etc., e fazem reivindicações universais sobre a aplicabilidade desse conhecimento para o resto do mundo. Isto não é apenas um conhecimento vagamente inapropriado, mas sim um conhecimento que procura colonizar”.

[...] coloniality of language’, which I use as an explanatory paradigm for how notions of language and language policy regimes in post-colonial Africa still remain colonial. I argue that mainstream models of language education – multilingual education, mother tongue education, additive bilingual education – that are widely celebrated in post-apartheid South Africa exemplify the subtle manifestation of ‘coloniality of language’. All languages of South Africa accorded official or national language status are semiotic social inventions that serve the colonial purpose of invisibilising other language practices¹²⁸. (NDHLOVU, 2020, p. 231)

Em uma outra cena de aula, no dia 7 de janeiro de 2019, próximo ao final do semestre, o Professor Francisco ampliou essa discussão, questionando um aspecto cultural da sociedade a favor, novamente, da necessidade de aceitação pelo estrangeiro. Durante uma exposição oral de uma aluna (**Aluna1**), Francisco questionou atitudes típicas da sociedade local e sugeriu que os alunos refletissem sobre suas práticas:

Francisco: Vocês sabiam que falar com alguém e não olhar para ele é falta de respeito?

Estudantes: Sim. Sim. Sim. Sim ...

Francisco: HAM?

Estudantes: SIM.

Francisco: Só que a nossa cultura ENSINA AO CONTRÁRIO.

Aluna: Isso.

Francisco: A nossa cultura diz que ninguém deve olhar as pessoas nos olhos ...

Risos de uma aluna

Francisco: ... o colega, ou o mais velho na cara, NÃO É?

Aluno: Quem você res/

Francisco: Mas, normalmente, É BOM, quando você/ ali é que a pessoa vê se você, se que aquilo que você tá a dizer se é verdade OU NÃO.

[Muitas alunas falam ao mesmo tempo]

Aluna: Mas você não sabe se está/

Francisco: Porque a pessoa men-te, quando a pessoa mente, se você olha pra ela, você vai saber que tá ...

Aluna: PROFESSOR!

Francisco: ...A MEN-TIR.

[Estudantes falam ao mesmo tempo]

Aluna: ... não é isso, às vezes. Às vezes, alguém te olha no olho e tá a MENTIR MESMO.

Francisco: NÃO. Não consegue.

¹²⁸ “‘colonialidade da língua’, que utilizo como paradigma explicativo de como as noções de regime linguístico e de política linguística na África pós-colonial ainda permanecem coloniais. Eu defendo que os principais modelos de educação linguística - educação multilíngue, educação na língua materna, educação bilíngue aditiva - que são amplamente celebrados na África do Sul pós-apartheid exemplificam a manifestação sutil da ‘colonialidade da língua’. Todas as línguas da África do Sul com status de língua oficial ou nacional são invenções sociais semióticas que servem ao propósito colonial de invisibilizar outras práticas linguísticas”.

Aluna: É isso.

Aluno: PROFESSOR.

Francisco: Não. É por acaso.

[Estudantes falam ao mesmo tempo]

Francisco: Não, eu não/

Aluna1: PROFESSOR, sabe às vezes, falar com muitas pessoas assim desconhecidas, é mui-to ruim. ... Às vezes, alguém/

Francisco: Não, mas eu. ... PRESTEM ATENÇÃO, é um treino. PRESTEM ATENÇÃO. Isso que tô a vos exigir pra vocês olharem, é um treino que vocês devem habituar. Se vocês forem submetidos ao EXAME ORAL, você tem que olhar PARA A PESSOA, a pessoa com quem VOCÊ ESTÁ A FALAR. Não pode esconder A CARA, pôr a cara pro outro lado, NÃO! E é um treino. Eu sei que vocês não habituaram, mas terão que, TERÃO QUE HABITUAR, pra você falar pra pessoa, tem que olhar para essa pessoa. ... Ham? Têm que olharem. Ok, COMECE ENTÃO.

Uma semana depois dessa aula, em 14 de janeiro de 2019, o Professor Francisco deu prosseguimento às avaliações orais e novamente advertiu a turma sobre a necessidade de mudar hábitos culturais comuns. A Aluna11 estava expondo quando foi advertida:

Francisco: (baixo) Você vai falar com ... VOCÊ NÃO SABE, VOCÊS NÃO, TU NÃO SABES: SE TÁ, se alguém tá a falar para ti, se você não olhar para ele, é falta de respeito? SABIA DISSO?

Aluna11: Sabia

Francisco: Ham?

Aluna11: Sim.

Francisco: Então não tem respeito pelos teus colegas?

Aluna11: Tenho.

Francisco: Então por que que não que vai. ... Se SABE QUE NÃO OLHAR ALGUÉM NA CARA é falta de respeito, por que que você vai fazer isso então?

...

Francisco: Tem que, que vencer isso, isso não pode continua:r! De ter medo dos olhos como se fosse. Isso. Ham? Até, até as tuas am/ ham? Outras pessoas, digamos, os outros estrangeiros estranham o nosso comportamento. É muito estranho pra nós, pra, pra, pra um estrangeiro, quando ele fala contigo, pra não olhar lhe na cara, é estranh/, é estranh/ É ESTRANHO! Hum? Não sei por quê, é uma forma que nós fomos educados, mas é muito mal. Sabem os olhos? Nós, eh, nós quando alguém, quando nós mentimos, se alguém olhar na nossa cara, facilmente saber que essa pessoa mente ou não.

Aluno: Sim.

Aluna: Às vezes também não. Às vezes AS PESSOAS MENTEM MESMO.

Francisco: Não. Ninguém consegue.

[burburinho]

Aluna: ALGUÉM CONSEGUE!

[todos os estudantes falam ao mesmo tempo]

Professor ri

[Todos os estudantes continuam a falar ao mesmo tempo]

Aluno: As pessoas não tão preparadas.

Francisco: Então. Esse é. ... PRESTEM ATENÇÃO: essa é a cultura de dizer que não se deve olhar alguém na cara/

Aluno: SIM Sim

Francisco: É uma forma como NÓS FOMOS EDUCADOS.

Aluno: Sim

Francisco: MAS É MUITO MA::L.

Aluno: Sim.

Francisco: É muito mal. Os estrangeiros consideram que quando olham pra e ti vocês não olham, diz que você lhe/

Aluna: desrespeitou

Francisco: Diz que você tá... É, você desrespeita, falta de educação.

Aluno: Sim.

Francisco: As mulheres não nos compreendem que assim é que fomos educados. Mas NÃO É, não é o bom.

No primeiro trecho, ao questionar hábitos que ele considera culturais entre o povo guineense, o professor Francisco desautoriza, além da aluna que apresentava uma exposição oral, as práticas típicas no território (“só que nossa cultura ensino ao contrário”). O assunto, no entanto, não é pacificado entre os estudantes, que tentam expor seus pontos de vista, inicialmente, opostos ao que pensa o professor (“não é isso, às vezes. Às vezes alguém te olha no olho e tá a mentir mesmo). Nesta fala, a aluna compreende que não é o hábito de “olhar na cara”, como defendia o professor, que sugere que alguém está dizendo a verdade. A Aluna1, cuja atividade na hora da apresentação oral motivou a discussão, ainda busca justificar seu modo de agir de um ponto de visto pessoal (“sabe às vezes, falar com muitas pessoas assim desconhecidas, é muito ruim”). Mas, para o professor, isso deve ser superado com hábito e treino (“terão que habituar”), em prol de, por exemplo, os estudantes serem bem sucedidos em um exame oral.

Na aula seguinte, tendo observado que a determinação da semana anterior não foi cumprida, Francisco se incomoda com a mesma atitude por parte de outra aluna e a responsabiliza por algo que denotaria falta de respeito aos colegas; mas, conforme percebo, uma falta de respeito para o estrangeiro, já que, conforme ele mesmo afirmara na aula anterior e os alunos continuam a sustentar, essa não é uma prática comum (falar olhando no rosto do interlocutor) entre guineenses. Mesmo assim, segundo o professor (“É uma forma como nós fomos educados”), deve ser avaliada como “muito mal” e “falta de educação”. Nesse ponto questiono de quem seria a falta de educação: da aluna que foi educada assim (e também o professor) ou do estrangeiro que não percebe esse ato como uma forma legítima de agir do “outro”? Por qual motivo somente uma delas estaria errada? Que alteridade é considerada aqui?

Paulo Freire, após ter sido convidado para trabalhar com a alfabetização na Guiné-Bissau logo após o período colonial, em meados da década de 1970, observou que:

Os antigos colonizadores dispõem de meios econômicos e políticos suficientes para pressionar os ex-colonizados a continuar dependentes, numa posição de aparente independência, a neocolonial. Numa tal posição, obviamente, as expressões culturais, a criatividade do contexto neocolonial continuam, tal qual na época colonial, a ser minimizadas, inferiorizadas. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 87)

Ao desconsiderar como inadequada a prática de não mirar nos olhos do interlocutor durante uma conversa, o professor busca, no entanto, atualizar seus estudantes para atuar em um cenário complexo, no qual persistem o preconceito e o estigma para com quais as práticas locais e que também obriga as pessoas aprendentes a experiências de aprendizagem muito mais desafiadoras (MUFWENE, 2017), pois o debate também é organizado a partir de uma língua estrangeira. Essas violências que antecederam o colonialismo também impactaram a vida do professor, que buscou se enquadrar (ao precisar ingressar na escola e se esforçar para aprender Crioulo, como ele detalha na sua apresentação pessoal). Nessas enunciações percebo, a partir da fala de Freire, como a matriz colonial continua presente nos diferentes níveis de vida pessoal e coletiva na Guiné-Bissau. Mignolo esclarece que, além das línguas e das práticas locais, o legado colonial é perpetuado pela modernidade e a colonialidade por meio da desqualificação das práticas culturais, colocadas como inferiores às da expansão colonial (MIGNOLO, 2000). Grossfoguel (2008) explica que a Colonialidade, enquanto matriz de poder colonial, é reproduzida mesmo na ausência das administrações enviadas das metrópoles:

O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. (GROSSFOGUEL, 2008, p. 119)

Tendo ficado intrigada com a atitude do professor e observado como os teóricos da colonialidade compreendem a não ruptura total dos dispositivos coloniais, busquei no cenário local quem se dedicasse a pensar essas questões. Esclarecedora foi a explicação do escritor guineense Abdulai Silá, analista da realidade guineense. Em uma conversa gravada em 7 de

fevereiro de 2019, ele alerta que, após a independência, faz-se ainda necessária uma “descolonização das mentes” no território:

É preciso fazer uma descolonização das mentes, como foi dito por um escritor que eu aprecio imenso. Isso é fundamental. Isso se manifesta de uma forma extremamente grave. E muitas vezes, a gente não se dá conta disso. Isso coloca e dá uma dimensão extraordinária a muita coisa que acontece no nosso dia, nas nossas opções políticas, na nossa atuação. Tá a entender? Houve um escritor que disse que o problema não é gostarmos daquilo que os europeus gostam; o nosso problema é que chegamos a um ponto em que nós exigimos aquilo que eles gostam.

Silá entende que a colonialidade está presente não só nas práticas linguísticas e na educação e cobra que a sociedade “vire a página” em prol de uma verdadeira autonomia. Curiosa é novamente a questão do “olhar nos olhos” que o escritor sugere, aqui como uma atitude de enfrentamento:

A grande verdade é que nós não viramos a página completamente. Estamos perdidos. E essa perdição que se verifica nesse caso concreto na área da educação, na política linguística, também se vê noutras áreas. Ou seja, nós temos que efetivamente virar a página e começar a encarar uns aos outros, nos olhos e dizer a verdade, aquilo que de fato nos interessa. Porque o que aconteceu é que venceu uma ala, a ala que defende o neocolonialismo, a ala, querendo ou não, alguns deles foram até grileiros, combateram com a arma na mão, mas não têm a bagagem teórica para defender as coisas. Tá a entender? A batalha da minha geração é essa: é dizer nós temos que mudar o rumo das coisas, porque o colonialismo tá presente. Hoje, se calhar, mais do que nunca. Já não está aí prendendo, castigando, punindo, mas tá a fazer de outra forma, tá nos teleguiando.

O que Abdulai Silá avalia corresponde, segundo Makoni e Pennycook (2020), a um problema estrutural, o eurocentrismo. O desafio decolonial ou, “mudar o rumo das coisas”, traz como primeira tarefa a de enxergar o problema estrutural para planejar possíveis intervenções. O desafio, Silá antecipou, é enfrentar a “batalha” para a qual a sua geração, a que pegou em armas para expulsar os invasores europeus, não foi preparada, pois eles “não têm a bagagem teórica”. O desenvolvimento desta foi interdito pelo colonialismo.

Decolonization is faced with the challenges of Eurocentrism, not only because it has permeated the humanities and social sciences, but also because it constitutes a structural challenge. Eurocentrism is not only a system of thought

but also a “social activity that is not strictly driven by logic and methods, but by the interactions of scientists with each other and with the public” (Richardson, 2018, p.234). If we can identify Eurocentrism as a structural problem, then it is possible to see both how it is perpetuated by individuals, groups, and across time and space, and how and where possible interventions might occur¹²⁹. (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 96)

4.2 LÍNGUAS INVENTADAS

“A nossa posição é muito difícil. Nós temos o Crioulo como a língua nacional, temos as línguas étnicas, depois tem aí o Português.”

As línguas são produtos de intervenções sociais e históricas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). O discurso hegemônico sobre as línguas, no entanto, naturaliza essa categoria, desconectando a(s) língua(s) das pessoas, delimitando fronteiras entre língua(s), nomeando, alocando língua(s) a território(s), enumerando falantes e por vezes adotando para a(s) língua(s) um tratamento ao nível da biologia, no intuito de “preservar línguas ameaçadas”. É nesse sentido que Makoni e Meinhof definem língua como uma invenção, “uma construção, exatamente como outras categorias, ‘tempo’, por exemplo” (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 193). Os regimes metadiscursivos sobre as línguas (MAKONI; MEINHOF, 2006), promovem um processo de violência epistêmica sobre os falantes de diferentes formas linguísticas, cujos discursos foram deslegitimados pelo empreendimento colonialista, que concebeu a diversidade como problema (SEVERO; SASSUCO; BERNARDO, 2019) e estabeleceu a superioridade de línguas e normas linguísticas padrão. No continente africano, os processos de invenção das línguas “[...] e as metalinguagens emergiram literalmente como parte do projeto colonial cristão” (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 197), dos quais se apropriou o instituto do colonialismo.

¹²⁹ “A descolonização enfrenta os desafios do Eurocentrismo, não só porque permeou as ciências humanas e sociais, mas também porque constitui um desafio estrutural. O Eurocentrismo não é apenas um sistema de pensamento, mas também uma “atividade social que não é estritamente impulsionada pela lógica e pelos métodos, mas pelas interações dos cientistas entre si e com o público” (Richardson, 2018, p.234). Se pudermos identificar o Eurocentrismo como um problema estrutural, então é possível ver tanto como ele é perpetuado por indivíduos, grupos e através do tempo e do espaço, quanto como e onde possíveis intervenções podem ocorrer”.

I assume that theoretical models dealing with languages have been built in complicity with colonial expansion. The linguistic and philosophical models of the twentieth century, and most remarkably those popularized in the 1960s and 1970s, are of little use for dealing with the transnational dimension of plurilinguaging, since they appear in academic discourse as a universal-speaking subject. Plurilinguaging better captures a situation that has been defined from the perspective of national ideologies in the opposition between "foreign languages" (mainly in First World countries) and "bilingual education" (mainly in Third World countries). The speaking subject, curiously enough, was modeled on the experiences and the idea of national languages that were, at the same time, imperial languages¹³⁰. (MIGNOLO, 2000, p. 219)

Portanto, a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), ou seja, a manutenção do poder epistêmico da Europa enquanto centro de produção, legitimação e difusão de conhecimento, persiste em relação aos fatos linguísticos na África por meio dos pressupostos desse discurso metalinguístico forjado no imaginário das pessoas e sustentado por uma cadeia de saberes fundada a partir dessa matriz eurocêntrica. O pensador peruano Aníbal Quijano defendia que o padrão de poder imposto pelo colonialismo “implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2005, p. 237). Para se desligar do passado e adequar à modernidade, as sociedades reproduzem em seu interior tecnologias sociais normativistas e excludentes em relação à língua, herdadas do pensamento ocidental, como a prevalência da escrita sobre a oralidade e a exigência de gramáticas e dicionários para legitimar a(s) língua(s) e a definição de *status* linguísticos (estrangeira, étnica, nacional, oficial, segunda *etc*). Tais dispositivos influenciam nas decisões sobre as políticas linguísticas (ABDELHAY; MAKONI; SEVERO, 2020) e educacionais locais. Esses construtos, no entanto, estão impregnados de relações de poder (BOURDIEU, 2008) e têm sido questionados pelos multilinguismos do sul, um movimento teórico que alerta para a herança colonial na ciência linguística e propõe a consideração de conhecimentos até então subalternizados.

An important challenge that Southern Theory throws up for applied linguistics is the realization that linguistics has deep roots in colonialism/coloniality and

¹³⁰ “Presumo que os modelos teóricos que lidam com línguas foram construídos em cumplicidade com a expansão colonial. Os modelos linguísticos e filosóficos do século XX, e mais notavelmente aqueles popularizados nas décadas de 1960 e 1970, são de pouca utilidade para lidar com a dimensão transnacional do plurilinguismo, uma vez que aparecem no discurso acadêmico como um assunto de fala universal. O plurilinguismo capta melhor uma situação que foi definida a partir da perspectiva das ideologias nacionais na oposição entre "línguas estrangeiras" (principalmente em países do Primeiro Mundo) e "educação bilíngue" (principalmente em países do Terceiro Mundo). Curiosamente, o tema falado foi modelado a partir das experiências e das ideias de línguas nacionais que eram, ao mesmo tempo, línguas imperiais.”

that some of its contemporary practices may be reinforcing contemporary dominant neo-liberal interests. More broadly we need to understand how disciplinary knowledge Western academic – knowledge and disciplines such as anthropology, linguistics, and economics (Cohn, 1996) developed during and as part of the colonial process. The development of an understanding of language and of speakers of languages has therefore to be understood in the context of the systematic denigration of alternative forms of knowledge¹³¹. (PENNYCOOK; MAKONI, 2020, p. 47)

De fato, o pensamento sobre as línguas herdado da linguística estrutural legitimou cientificamente o regime das línguas inventadas, como observava Bourdieu:

Nascida da autonomização da língua em relação às suas condições sociais de produção, de reprodução e de utilização, a linguística estrutural não poderia tornar-se a ciência dominante nas ciências sociais sem exercer um efeito ideológico, propiciando as aparências da cientificidade à naturalização desses produtos da história que são os objetos simbólicos: a transferência do modelo fonológico fora do campo da linguística tem o efeito de generalizar, para o conjunto dos produtos simbólicos (taxinomias de parentes, sistemas míticos ou obras de arte), a operação inaugural que faz da linguística a mais natural das ciências sociais ao separa o instrumento linguístico de suas condições sociais de produção e de utilização. (BOURDIEU, 2008, p. 18)

A observação participante em Bissau revelou nas enunciações dos professores em aula de língua portuguesa e em conversas com autoridades do setor educacional a perseverança da compreensão da língua baseada nas noções de línguas inventadas, como demonstrarei a seguir. Destaco que o dispositivo educacional na Guiné-Bissau foi desenvolvido a partir de bases coloniais, que penetraram no território a despeito das práticas educacionais tradicionais, fundadas na tradição oral, na relação com a terra e no diálogo com os mais velhos, e validada por ritos de iniciação em algumas etnias (CÁ, 1999; CÁ, 2000; SANÉ, 2018; NAMONE, 2017; 2020).

Aliado a isso, na contemporaneidade, devido aos problemas estruturais que atingem no país, frutos de conflitos políticos e militares, o ambiente continua oportuno para a persistência

¹³¹ “Um importante desafio que a Teoria do Sul lança para a linguística aplicada é a compreensão de que a linguística tem raízes profundas no colonialismo/colonialismo e que algumas de suas práticas contemporâneas podem estar reforçando os interesses neoliberais dominantes contemporâneos. Mais amplamente, precisamos entender como o conhecimento disciplinar acadêmico ocidental - conhecimento e disciplinas como antropologia, linguística e economia (Cohn, 1996) se desenvolveu durante e como parte do processo colonial. O desenvolvimento de uma compreensão da língua e dos falantes de línguas tem, portanto, que ser compreendido no contexto da depreciação sistemática de formas alternativas de conhecimento”.

da colonialidade do saber no sistema educacional. Por exemplo, a formação dos professores de língua portuguesa para todo o país, conforme destaquei no capítulo 1, tem como principal instituição um estabelecimento mantido pelo governo português e também instituições no estrangeiro. Muitos professores concluem sua formação em países como Brasil ou Portugal por meio de acordos educacionais bilaterais. Aliada a isso, a questão da língua adotada no ensino na rede pública (no caso, o Português) é problemática e continuamente questionada por muitos intelectuais (DJALÓ, 1987; CÁ, 1999; CÁ, 2015; MARTINS; GOMES; CÁ, 2016), além da adoção de materiais didáticos, em geral elaborados para contextos que reúnam estudantes que têm o português como a principal língua de uso cotidiano (EMBALÓ, 2008; CÁ; RUBIO, 2019).

O que chamo a atenção aqui é que, apesar da intensa luta contra o colonialismo, na qual se envolveu grande parte da população da Guiné-Bissau e o trabalho de conscientização desenvolvido por Amílcar Cabral nesse período, e depois levado a cabo pelo primeiro governo do país independente, a política linguística na área educacional que seguiu foi ainda a forjada durante o colonialismo e mantida por meio de uma memória social coletiva. As ideologias sobre as línguas que surgiram nesse contexto reiteram, dessa maneira, as relações de poder herdadas do colonialismo. Relembro nessa primeira enunciação a fala do diretor do Liceu Agostinho Neto, que, no capítulo anterior, atribuiu ao trabalho dos “brancos” a “verdadeira educação” e a não continuidade daquele à dificuldade do país de “evoluir de maneira segura”. Na entrevista, realizada quase ao final da minha estadia na Guiné-Bissau, em 22 de janeiro de 2019, interessada em conhecer os motivos e necessidades de tantas instituições (ver Figura 14) em Bissau afixarem cartazes advertindo para a proibição da língua Crioulo em seus espaços, entre eles o Liceu Agostinho Neto, seu diretor, ele mesmo um egresso da Tchico Té e de uma universidade portuguesa, me informou o seguinte:

Diretor: Quando os meninos utilizam o Crioulo em casa, chegam também aqui, falam constantemente o Crioulo. De vez em quando, roubam o espaço em que o aluno, sobretudo aqui em Guiné-Bissau, tem um único espaço de falar Português aqui na escola. Se não impedirmos alunos falarem Crioulo na escola, significa que vão continuar a ter o domínio de Crioulo, o Português vai desaparecendo. E como é a língua oficial, o aluno é obrigatoriamente ter o domínio. E foi essa prática que outrora, quando estamos aqui na escola, impomos os alunos obrigatoriamente falarem Português. [...] Há muita puxa-puxa, sabe-se de que os alunos é como as crianças, muitas das vezes querem desafiar, ou mesmo sabendo que isso é bom para nós, fazem para que não haja um sucesso. Mas tem que ser uma pessoa com rigor e uma determinação cabal.

CD: O Português É importante?

Diretor: A pessoa como eu, eu não vou ser o diretor ter a limitação em falar Português, aquilo me envergonha mesmo. Dizendo o diretor não sabe falar Português. Isso é mau. Contudo, quando ensinamos as pessoas é para chegar amanhã conhecer caminho ou saber intercalar com outras entidades. Não vais falar o Português, no meio das pessoas, empregando os verbos mal.

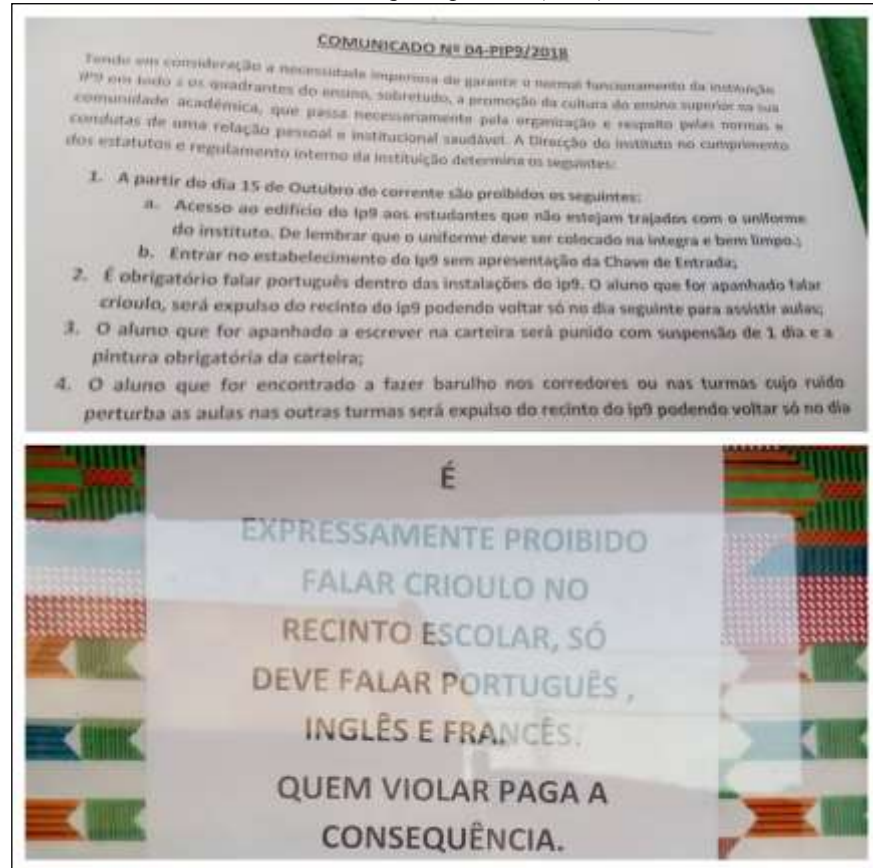
[...]

Eu: O Português e o Crioulo não PODEM conviver na escola?

Diretor: A mim, não quero. Mas não sei, porque o mundo evolui. Não posso determinar dizendo hoje não é possível. Mas aquilo que eu quero, como o Português é sempre a língua oficial, que haja sempre o domínio no que diz respeito a uma pessoa que passa na escola, para ter um domínio a cem por cento dessa língua. O crioulo, não podemos impedir as pessoas de falarem, mas isso deve ficar nas tabancas. Quando estivéssemos agora nas escolas é bom o Português se reine.

No comentário do diretor do Liceu, depois de provocado pelo meu questionamento, ele explica porque na sua instituição há a proibição do uso da língua majoritária do país. Segundo ele, na Guiné-Bissau, um dos únicos espaços onde é possível falar Português é a escola e isto deve ser aproveitado porque, do contrário, “o Português vai desaparecendo”. Considero interessante notar na fala do diretor essa ameaça que ele entende que o Crioulo representa para a língua portuguesa e não o contrário. Em alguns contextos pós-coloniais, como Timor-Leste, por exemplo, atribui-se à presença da língua portuguesa um desafio à visibilidade dos discursos feitos nas línguas locais (DIAS, 2015).

Figura 14 - Cartazes em uma faculdade particular e em uma escola comunitária
 Fonte: Arquivo pessoal (2018)



A questão (proibição do Crioulo em espaços educacionais) é polêmica dentro do país. Abdulai Silá, cuja editora (Ku Si Mon) edita livros em Crioulo, revelou, durante conversa gravada, que essa prática pode estar gerando resultado contrário ao esperado, reforçando ainda mais a língua guineense:

Não é proibindo a gente de falar a língua que a gente vai deixar de falar. Nós vivemos o colonialismo e sabemos que é isso. Na altura até diziam que nós não podíamos nos identificar como africanos. Apesar de dizerem que nós éramos portugueses de segunda categoria, tudo nos era recusado, tudo quanto era africano nos era recusado. O resultado foi aquilo que se viu, aquilo gera revolta. O que é proibido torna-se mais apetitoso. E quando é uma questão cultural, há muita coisa que se põe em jogo. Portanto, isso de dizer que é proibido falar o Crioulo, isso é uma aberração, isso não faz sentido. Eu acho que do ponto de vista pedagógico isso é extremamente negativo e reprovável. Agora, o que se deve fazer, a verdadeira questão de fundo é ensinar às pessoas essas línguas como deve ser. Para que elas voluntariamente se interessem pelas línguas e as dominem, mas praticando. Não é proibindo que se faz isso. É tornar a língua atrativa, né? Porque a gente vai dominar, senão, é aquilo que chama de serviço mínimo. Faço o serviço mínimo, se o professor exigir durante a hora que a gente fale Português, a gente fala.

Portanto, a preocupação do diretor do Liceu, aliada ao “apetite” que isto gera na resistência ao que é proibido, demonstra, no meu entender, a pujança reconhecida da língua majoritária dos centros urbanos de Bissau. Sobre isso, inclusive, interessante é conhecer o que me foi revelado pela enunciação do cientista social Carlos Cardoso. Durante uma conversa gravada em Bissau, quase na mesma época da com o diretor do Liceu. Comentava com ele sobre o fato de perceber, nas práticas linguísticas do cotidiano da capital, a ausência da língua oficial (digo, nos mercados, em alguns eventos culturais, em certos serviços públicos, nas conversas captadas nas ruas). Cardoso revelou outra marca da presença da colonialidade nas ideologias linguísticas dos falantes no país, a que desaprova, na hibridização com o Crioulo, as marcas das línguas locais e regionais:

Por falar que o Crioulo vai muito bem. Muita gente, digamos, da minha geração, o Crioulo vai mal. Vai mal no sentido de que o Crioulo está a incorporar muitas expressões que não eram originárias, digamos, do Crioulo. Isso devido, eu diria, à influência de outras línguas, mormente, o Francês, o Wolof e outras línguas de imigrantes que estão aqui, que vieram da Serra Leoa, do Senegal, da Guiné Conacry etc. Mas isso, a mim não me aflige na medida em que a língua, ela é o que é, ela está sujeita, digamos assim, à evolução. E é um fenômeno, penso eu, que é um fenômeno de evolução da própria língua, o facto do Crioulo estar a incorporar expressões que não eram nossas. Por exemplo, nós outrora dizíamos “com licença”, pra pedir licença pra passar ou pra fazer qualquer coisa. Hoje em dia nós estamos a dizer “patin”, quando você quer passar, está no meio de duas pessoas, você diz só “com licença”, né? Mas hoje em dia você já diz “patin m passa”. Portanto, já é uma expressão com dois termos, digamos assim, que é “patin passa”, “patin” quer dizer oferece-me, que é ao fim é “deixe-me passar”, em Português. Há quem diga que isso é uma deterioração do Crioulo. E há outras expressões que eu não me lembro agora que expressam justamente essa evolução que o Crioulo está a ter, por influência não do Português, mas doutras línguas, digamos de povos vizinhos e por aí afora. Então, é isso. [...] Porque quem diz isso, quem critica isso são pessoas que se consideram donas da língua, ou do Crioulo. São pessoas mestiças, né? Que dominam geralmente o Português. E que acham que o Português, o Crioulo corrompido por outras línguas africanas é mal, mas se for corrompido pelo Português, está tudo bem, é autorizado. Então, há essa, essas, e aqui reflete-se mais uma vez essa questão do elitismo e da, portanto, da divisão de classes da sociedade. Porque quem se queixa mais disso são os assimilados, são os ditos civilizados.

Ou seja, o que o cientista social constata é a inevitável construção hibridizada (BAKHTIN, 2002) que é a língua Crioulo e que, no fundo, não representa exatamente um problema. A questão é o que se hibridiza. Eu percebo na fala do sociólogo como a divisão de

classes promovida pela(s) língua(s) na Guiné-Bissau ainda hoje apresenta seus efeitos, ao observar o julgamento que se faz sobre as marcas atribuídas às línguas africanas, que seriam uma corrupção do Crioulo. Por outro lado, marcas que remetem à língua portuguesa são consideradas como incorporações mais legítimas à língua guineense. No entanto, um forte elemento na constituição do Crioulo seria exatamente a influência da língua africana Mandinga, como compreende outro sociólogo guineense, Carlos Lopes:

É desde já importante sublinhar que a base vocabular africana do crioulo parece provir fundamentalmente do mandinga, como confirmam diversos estudos desta língua. Em todo o caso, esta língua nasceu no século XVI, num período em que os malinquês dominavam já o comércio na região e o Kaabu estava em expansão e desenvolvimento. É provável que os contatos políticos e comerciais se fizessem nas duas línguas principais: o mandinga e o português. Não é estranho portanto que o mandinga seja considerado um veículo importante da constituição do crioulo. (LOPES, 2005, p. 26)

Já para o diretor do Liceu, as duas línguas precisam ter fronteiras definidas: a cidade para o Português e as tabancas, para o Crioulo. No entanto, nas tabancas o que prevalece é a diversidade linguística local (EMBALÓ, 2008). Por isso, se para o diretor, o Crioulo desencoraja a adoção do Português na área urbana, caso sua sugestão seja acatada, ele pode vir a desequilibrar também as políticas linguísticas *de facto* nas tabancas e os discursos nos quais prevalece o uso das várias línguas locais. A preocupação do diretor é a confirmação de como uma língua forjada durante o colonialismo superou esse passado e se tornou, a partir da luta de libertação, marca de identidade guineense (CÁ, 2015; EMBALÓ, 2008).

Ao servir de língua de comunicação entre os diversos grupos populacionais no processo independentista, o kriol tornou-se num elemento congregante da diversidade étnica nacional. A utilização de uma língua comum, outra que não a do colonizador e ao mesmo tempo símbolo de resistência cultural, contribuiu, juntamente com o objetivo da luta pela libertação do jugo colonial, para a criação de uma unidade nacional. (EMBALÓ, 2008, p. 5)

Esta autora explica que o estigma em torno do Crioulo surgiu a partir do momento em que a língua guineense passou a indexar as noções de fator de cultura e identidade nacional, o que provocou a interdição do discurso em Crioulo por parte das forças coloniais:

De língua utilitária propagada pelos lançados ou tango-mãos e grumetes nas suas expedições comerciais, o crioulo desenvolveu-se fundamentalmente nos centros urbanos. A partir dos anos vinte do século XX ele começou a ser estigmatizado e a sua utilização acabou por ser interdita pelas autoridades coloniais, o mesmo acontecendo com as línguas das comunidades etnolinguísticas. O crioulo passou a ser visto como uma língua de “não civilizado” e aquele que falasse português era considerado “civilizado”. Esta situação prevaleceu nas zonas do território ocupadas pelos portugueses até à independência em 1974. Entretanto, nas regiões libertadas pelo PAIGC, desde o início da mobilização das populações para a luta armada, o crioulo conheceu uma enorme expansão por todo o país. Foi durante a luta de libertação que ele adquiriu o estatuto de língua da unidade nacional. (EMBALÓ, 2008, pp. 102-103)

Após a independência, o uso do Crioulo se disseminou nos meios de comunicação (CÁ, 2015) e, atualmente, sua presença é produtiva na mídia, onde divide espaço com a língua portuguesa. Além disso, conforme citei no capítulo 1, é a língua mais usada pela população em geral e também por autoridades para manifestar suas opiniões sobre algum questionamento feito pelos jornalistas e no discurso político que busca repercussão entre a opinião pública local. Isto quanto o meio de comunicação utiliza-se das línguas oral e/ou escrita para divulgar qualquer mensagem. Vale lembrar aqui do bombolom, (ver Anexo D) uma espécie de instrumento musical utilizado desde tempos antigos em rituais de algumas etnias, mas também para trocas de mensagens importantes entre tabancas e que teria sido um canal de comunicação durante o período da luta pela libertação.

O discurso em Crioulo pode ser percebido também em impressos, como o jornal produzido de forma independente “Turbada”, que traz críticas a acontecimentos do dia a dia da cidade (ver anexo E). A língua guineense também está presente nos materiais de divulgação de algumas entidades cristãs (ver anexo F). Mas, é nas reivindicações da juventude local que ela é mais visível (ver Figuras 15), em cartazes ou palavras de ordem, além de ser, pelo menos no meio urbano, a língua dos *rappers* guineenses para transmitir mensagens políticas e sociais (BARROS, 2012) e de artistas como os famosos Binham Quimor, Eneida Marta, Justino Delgado, Karyna Gomes, dentre outros nomes.

Figura 15 - Cenas de passeatas estudantis em Bissau
 Fonte: Arquivo pessoal (2018, 2019)



Na cidade, sua potência também é demonstrada nas práticas cerimoniais, como o toca choro, o fanado e as *mandjuandadi*. Portanto, a preocupação do diretor do Liceu faz sentido. Pelo menos nas suas práticas linguísticas mais cotidianas, parece não haver muito espaço para a língua portuguesa, que é a que permeia as práticas linguísticas escolares. Se há a necessidade de se “dominar” totalmente a língua oficial, essa capacidade só poderá ser alcançada por meio de orientação no ambiente escolar. Por outro lado, sendo a língua uma prática social (FAIRCLOUGH, 2016), a subjetividade guineense se constitui e é constituída por essa língua multifacetada e híbrida, na qual prevê-se que o ato de tentativa de interdição do Crioulo em alguns espaços pouco incidirá efetivamente, como acredita o escritor Abdulai Silá.

Outro motivo para o “incentivo” à adoção do Português no espaço escolar é o seu *status*. Retomando a fala do diretor: “como o Português é sempre a língua oficial, que haja sempre o domínio no que diz respeito a uma pessoa que passa na escola, para ter um domínio a cem por cento dessa língua”. É curioso constatar, no entanto, que o *status* de “língua oficial” é uma narrativa que não se sustenta na norma jurídica máxima do país. A Constituição da República da Guiné-Bissau, ao contrário das cartas de Angola (artigo 19º), Brasil (artigo 13º), Cabo Verde (artigo 9º), Moçambique (artigo 10º) e Timor-Leste (13º), por exemplo, não prevê

a adoção de uma língua oficial. É isso que constatam Timbane e Balsalobre, quando escrevem sobre os diferentes estatutos pelos quais são nomeadas as línguas nas constituições de países africanos que têm o Português como língua oficial. Segundo eles, “a República da Guiné Bissau e a República Democrática de São Tomé e Príncipe não fazem nenhuma alusão ao uso e ao estatuto das línguas faladas nesses países’ (TIMBANE, BALSALOBRE; 2017, p. 15). Na Guiné-Bissau, de acordo com Embaló (2008), o que ocorreu foi que a Assembleia Nacional Popular publicou uma decisão que previa uma quota de 50% para o Crioulo e o Português nas emissões da rádio. Cá (2015, p. 92) acrescenta que “A política linguística em Guiné, através de um decreto-lei nº 7/2007 de 12 de Novembro de 2007, obriga a utilização da língua portuguesa em todas as instituições públicas, nomeadamente nas escolas e, especialmente, dentro da sala de aula e no recinto escolar”. Este seria, portanto, o instrumento legislativo que confere à língua portuguesa o estatuto de oficial.

A decisão da oficialização do Português na Guiné-Bissau, segundo Nassum, foi baseada em dois argumentos: a compreensão de que língua é uma entidade que precisa passar por um processo de padronização e a necessidade de uma política linguística que privilegie o contato com o exterior:

[...] delineei várias hipóteses que terão levado o Estado da Guiné-Bissau à definição e ao seguimento da actual política linguística. (O que se discute fundamentalmente em relação a esta política é a distribuição de lugares às línguas existentes: o lugar de língua oficial para o português; e o lugar de línguas não oficiais, para as línguas étnicas e o kriol.) Os dirigentes políticos, ao optarem pela adopção da língua portuguesa como língua oficial do Estado da Guiné-Bissau terão partido dos seguintes pressupostos:

- as línguas nacionais (línguas étnicas) e a da unidade (o kriol) não se encontram fixadas e não estão munidas de termos científicos para poderem ser utilizadas no ensino e na investigação científica, e o país se depara com grande carência e meios materiais e humanos;
- há necessidade de comunicação com o exterior, o que exige a utilização de uma língua internacional, e é mais económico o uso de uma língua desta categoria. (NASSUM, 1994, p. 65)

De fato, em contextos africanos pós-coloniais, segundo a intelectual do Níger, Hassana Alidou, escolher ou não uma língua oficial, e qual escolher, não foi uma decisão fácil:

When Africans took over political control of their countries, they quickly realized they could not easily replace colonial education systems and language policies. In independent, multilingual African countries, the retention of

colonial languages as official languages of government ironically became the most practical and politically correct choice. Avoidance of ethnic war was the main reason for the retention of colonial languages. Mazrui (1975) argued that nation building and the detribalization of African governments depend on the use of the colonial language¹³². (ALIDOU, 2008, p. 201)

A língua oficial constituiu um elemento importante na compreensão de nação enquanto comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) e é resultado de processos históricos originados na modernidade, que destituem e marginalizam as demais línguas locais, conforme explica Berenblum em texto no qual analisa a formação da nacionalidade a partir da língua, tomada como o símbolo da identidade nacional: “É a partir da constituição dos Estados Nacionais que se torna necessária a unificação linguística planejada e, com ela, a imposição de uma língua oficial” (BERENBLUM, 2003, p. 22). A autora apresenta a historiografia da constituição da língua oficial, tendo sua gênese entre o final do século XVIII e início do XIX, quando surge o conceito de nação enquanto organização sociopolítica, atribuindo ao Estado a função de manter uma cultura e língua comuns e homogêneas. Amparados pelo sistema educacional, esses conceitos subsidiariam a formação uma identidade nacional, que teria como matriz o poder político.

Paulatinamente, a língua vai se tornando um elemento central à definição da nacionalidade. Isto porque os grupos que dominavam a variedade linguística nacional – no início uma minoria – eram grupos que detinham um peso político enorme. Precisamente, será essa língua cultural da elite dominante que se transformará na língua oficial dos Estados modernos, principalmente a partir da generalização dos sistemas nacionais de educação. (BERENBLUM, 2003, p. 26)

Sendo assim, a identidade nacional e a língua oficial, continua a autora, não são dados naturais, mas construções simbólicas e históricas. O que Bourdieu já constatava e atribuía às “condições institucionais” e “imposição generalizada” desse estatuto de língua o seu poder de dominação política e reprodução econômica:

¹³² “Quando os africanos assumiram o controle político de seus países, eles rapidamente perceberam que não poderiam substituir facilmente os sistemas de educação colonial e as políticas linguísticas. Em países africanos independentes e multilíngues, a retenção das línguas coloniais como línguas oficiais do governo ironicamente tornou-se a escolha mais prática e politicamente correta. A evitação da guerra étnica foi a principal razão para a manutenção das línguas coloniais. Mazrui (1975) argumentou que a construção da nação e a destribalização dos governos africanos dependem do uso da língua colonial.”

[...] conhecida e reconhecida (mais ou menos completamente) em toda a jurisdição de certa autoridade política, ela contribui, por sua vez, para reforçar a autoridade que fundamenta sua dominação: ela assegura de fato entre todos os membros da ‘comunidade linguística’ [...] o mínimo de comunicação que é a condição da produção econômica e mesmo da dominação simbólica. (BOURDIEU, 2008, p. 31)

As noções de identidade nacional e língua nacional/oficial, no entanto, foram introjetadas pelos futuros Estados formados a partir das independências de antigas possessões coloniais. Berenblum não discute o cenário do continente africano, mas, tendo visto os modos de repressão à língua guineense em ambientes escolares de Bissau, considero essa (a fixação de um *status* oficial ao Português) uma tentativa de silenciamento não só do Crioulo, mas da diversidade linguística da Guiné-Bissau nesses espaços, o que promove, ao mesmo tempo, uma resistência que, contraditoriamente ao esperado, acaba por reforçar a língua da “identidade nacional”, conforme observou anteriormente o escritor Abdulai Silá e como discorrerei sobre na próxima seção. Por ora, lembro a consequência de se privilegiar línguas coloniais nas políticas educacionais, conforme alertado por Kamwangamalu:

When a language is consciously put on a pedestal, as ex-colonial languages are in most African countries, what results, as Michael Halliday (2003, 405) puts it, is a language of power – not only in the sense that such a language possesses enormous power through its [social meaning of] meaning potential, but in another sense, that it gives power to those who control it, and hence serves as a means whereby power structures are put into and maintained in place¹³³. (KAMWANGAMALU, 2009, p. 141)

No entanto, um dificultador para que essa mudança de poder fosse possível, em relação à política de oficialização de língua na Guiné-Bissau, passaria, segundo Nassum apontou acima, pela necessidade da existência de terminologias. A polêmica sobre a ausência de termos científicos em Crioulo, por exemplo, foi questionada por Paulo Freire ao fazer um balanço sobre os impactos da adoção do português na educação pública, durante a época em que foi convidado para trabalhar com alfabetização de adultos na Guiné-Bissau:

¹³³ “Quando uma língua é conscientemente colocada em um pedestal, como as antigas línguas coloniais na maioria dos países africanos, o que resulta, como Michael Halliday (2003, 405) coloca, é uma linguagem de poder - não apenas no sentido de que tal linguagem possui enorme poder por meio de seu potencial de significado [significado social de], mas em outro sentido, dá poder àqueles que o controlam e, portanto, serve como um meio pelo qual as estruturas de poder são colocadas e mantidas no lugar.”

É natural que o crioulo revele enormes dificuldades com relação à ausência de palavras que traduzam experiências do mundo científico, tecnológico ou artístico. Mas, como disse antes, as línguas não “nascem” feitas. Não há razão, por exemplo, para o português, o francês, o alemão se sentirem diminuídos porque precisam usar a palavra inglesa stress, para citar só esta. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 134)

Não era este, no entanto, o pensamento do líder Amílcar Cabral. Para o pedagogo da revolução, a língua, qualquer que seja, sempre estará a serviço da luta. No mesmo artigo em que defendia a “principal herança deixada pelos tucas”, Cabral compreendia que se aproveitasse da “evolução” dessa língua, à qual ainda não havia sido alcançada pelo Crioulo. O artigo foi escrito em 1976 e publicado originalmente no jornal local “Nô Pintcha”, pouco tempo depois da visita de Paulo Freire a Guiné-Bissau e da publicidade das observações do brasileiro sobre a política linguística local. No artigo, Amílcar Cabral, ao criticar o “oportunismo da cultura”, defende, aos moldes do entendimento do diretor do liceu, que se reserve lugares distintos para o Crioulo e a língua portuguesa:

A língua é um instrumento que o homem criou através do trabalho, da luta, para comunicar com os outros. [...] Mas o mundo avançou muito. Nós não avançamos muito, tanto como o mundo e a nossa língua ficou ao nível daquele mundo a que chegamos, que nós vivemos, enquanto o tuga, embora colonialista, vivendo na Europa, a sua língua avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades concretas, relativas por exemplo, à ciência. [...] Como é que se diz aceleração da gravidade na nossa língua? Em crioulo não há, temos que dizer em português. [...] Há muita coisa que nós não podemos dizer na nossa língua, mas há pessoas que querem que ponhamos do lado a língua portuguesa, porque nós somos africanos e não queremos a língua de estrangeiros. Esses querem é avançar a sua cabeça, não é o seu povo que querem fazer avançar. Nós, Partido, se queremos levar para a frente o nosso povo durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer aos “tucas”, ao facto de ele ter nos deixado a sua língua depois de ter roubado tanto na nossa terra. Até que um dia em, de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. Mas nós não proibimos ninguém de escrever o crioulo, se alguém quiser escrever uma carta ao Tchutchu em crioulo, pode escrever. [...] Mas, para a ciência, o crioulo ainda não serve. (CABRAL, 1990, pp. 60-61)

Os estudos sobre o Crioulo, no entanto, não avançaram a ponto de se chegar a uma normatização da língua guineense, conforme desejado por Cabral. Embora muitos estudiosos tenham se debruçado sobre aspectos fonológicos, morfológicos e lexicais dessa língua (COUTO, 1989; AUGEL, 2000; INTUMBO, 2007; SCANTAMBURLO, 2013; CÁ, 2015) e

ela já seja a principal nos discursos de alguns meios impressos (como o jornal citado acima e a publicação de livros), no ambiente escolar o Crioulo permanece interdito, pelo menos oficialmente. A pesquisadora Moema Parente Augel, estudiosa da língua e da cultura guineense, justifica que por estar envolvida em uma sociedade multilíngue, a ausência de uma normatização em torno da escrita do Crioulo, revelada, inclusive, pelas diversas maneiras como o nome da língua é apresentado (“crioulo, criol, kriol, kiriol”), “ocasiona uma grande insegurança quanto à maneira de grafá-la, sendo natural um certo número de variações e incertezas” (AUGEL, 2000, p. 7). No entanto, ela ressalta a relevância e a potência das práticas linguísticas orais da sociedade guineense:

A oralidade não é apenas um meio de expressão estética de uma sociedade ágrafa. É muito mais: é, sobretudo, a expressão de uma comunidade, na qual a vida grupal desempenha um papel sumamente importante, onde a vida comunitária ainda é dinâmica e continuamente preservada pelos mais diversos instrumentos, pelo convívio e pela intercomunicação através da palavra. (AUGEL, 2000, p. 8 apud CÁ, 2015, p. 78)

Nesse sentido, recorro ao pensamento dos estudiosos dos multilinguismos do sul para insistir que a compreensão de que só é possível a legitimação de discursos em línguas específicas a partir de presença de uma categorização estrutural e uma metalinguagem própria se deve a não superação total do ideário colonial e sugere a persistência da colonialidade:

These colonial and post-colonial linguistic projects that are linked with processes of nation-building are informed by a particular instrumental conception of language as a ‘means of communication’ or the instrumental view of language that conceives of it as neutral (thus apolitical), singular (thus unvarying), fixed (thus unaffected by contextual usage) and strictly rule-governed (rather than partly chaotic). Such a language is conceived of as predating the social interaction as a totality that includes speakers and, thus, is treated as naturally given rather than interactionally emergent. We argue that colonial ideologies that helped to shape, classify and label languages still reverberate in contemporary language practice and planning in regard to certain local practices as their being non-languages or small, defective or degenerated languages¹³⁴. (ABDELHAY; MAKONI; SEVERO, 2020, p. 9)

¹³⁴ “Esses projetos linguísticos coloniais e pós-coloniais que estão ligados a processos de construção da nação são informados por uma concepção instrumental particular da linguagem como um ‘meio de comunicação’ ou pela visão instrumental da linguagem que a concebe como neutra (portanto a-política), singular (portanto invariável), fixo (portanto não afetado pelo uso contextual) e estritamente governado por regras (ao invés de parcialmente caótico). Tal linguagem é concebida como anterior à interação social como uma totalidade que inclui falantes e, portanto, é tratada como um dado natural, em vez de emergente interacionalmente. Argumentamos que as ideologias coloniais que ajudaram a moldar, classificar e rotular as línguas ainda

De fato, a exigência de normatização da língua, como um dos instrumentos do planejamento linguístico (CALVET, 2007), é somente uma das pelo menos três, na visão do linguista congolês Nkonko Kamwangamalu, ideologias que afetaram a implementação de políticas linguísticas desenvolvidas no continente africano pós período colonial:

Language policies in Africa have been affected by various ideologies, among which I will contrast the following: the ideology of development vs. that of decolonisation, the ideology of globalization vs. that of localisation, and the legacy of inherited colonial language policies. The ideology of development is a set of beliefs that perpetuates the colonial myth that indigenous African languages do not have the linguistic complexity to be used in higher domains, and that these languages are good only for preserving African cultures and traditions. By buying into this ideology, language policy makers in Africa have opted for what Wiley (2006, 143) has critiqued as ‘the colonizer’s model’, a Western-based paradigm once used to justify colonialism and the repression of indigenous peoples, and one according to which ‘good things’ develop in the West and then spread to the periphery¹³⁵. (KAMWANGAMALU, 2009, p. 135)

A ausência de algo (padrão ortográfico e morfologia complexa, por exemplo) nas línguas crioulas tem suas raízes, segundo o linguista haitiano Michel DeGraff (2005; 2018), nos dualismos epistemológicos associados ao racismo e à escravidão, legados da missão civilizadora da Europa na América e na Ásia perpetuados pela “história (neo)colonial” (DEGRAFF, 2005) da Linguística que separa os crioulos das demais línguas, consideradas normais/regulares, históricas, maduras, com “*ancient pedigrees, deep phylogenetic histories, and full-fledged linguistic structures*”¹³⁶ (DEGRAFF, 2005, p. 543).

Pensando a partir dos crioulos caribenhos e especificamente do Crioulo haitiano, DeGraff classifica esse tipo de pensamento como “excepcionalismo Crioulo”: a postulação de características excepcionais e anormais na diacronia e/ou sincronia das línguas crioulas, ou seja,

repercutem na prática e no planejamento linguísticos contemporâneos em relação a certas práticas locais como sendo não-línguas ou línguas pequenas, defeituosas ou degeneradas.”

¹³⁵ “As políticas linguísticas na África foram afetadas por várias ideologias, entre as quais contrastarei as seguintes: a ideologia do desenvolvimento versus a da descolonização, a ideologia da globalização versus a da localização e o legado das políticas linguísticas coloniais herdadas. A ideologia do desenvolvimento é um conjunto de crenças que perpetua o mito colonial de que as línguas indígenas africanas não têm a complexidade linguística para serem usadas em domínios superiores e que essas línguas servem apenas para preservar as culturas e tradições africanas. Ao aceitar essa ideologia, os formuladores de políticas linguísticas na África optaram pelo que Wiley (2006, 143) criticou como ‘o modelo do colonizador’, um paradigma baseado no Ocidente que já foi usado para justificar o colonialismo e a repressão aos povos indígenas, e um segundo o qual “coisas boas” se desenvolvem no Ocidente e depois se espalham para a periferia”.

¹³⁶ “pedigrees antigos, histórias filogenéticas profundas e estruturas linguísticas completas.”

um “*set of beliefs, widespread among both linguists and nonlinguists, that Creole languages form an exceptional class on phylogenetic and/or typological grounds*”¹³⁷. Por causa disso, as línguas crioulas seriam inadequadas para propósitos educacionais ou científicos, por exemplo. Adotado como regime de verdade sobre as línguas, o mito do excepcionalismo crioulo credita às características a-históricas e estruturais dos Crioulos a causa de problemas educacionais e econômicos nas sociedades nas quais essas são as línguas compartilhadas majoritariamente, e continua presente nos trabalhos da crioulística contemporânea.

It also has nonlinguistic (e.g., sociological) implications, such as the claim that Creole languages are a “handicap” for their speakers, which has undermined the role that Creoles should play in the education and socioeconomic development of monolingual Creolophones. [...] it is argued that Creole Exceptionalism, as a socio historically rooted “régime of truth” (in Foucault’s sense), obstructs scientific and social progress in and about Creole communities. Various types of Creole Exceptionalist beliefs are deconstructed and historicized, and their empirical, theoretical, and sociological flaws surveyed. These flaws have antecedents in early creolists’ theories of Creole genesis, often explicitly couched in Eurocentric and (pre-/quasi-) Darwinian doctrines of human evolution. Despite its historical basis in colonialism and slavery and its scientific and sociological flaws, Creole Exceptionalism is still enshrined in the modern linguistics establishment and its classic literature [...] The present Foucauldian approach to Creole Exceptionalism is an instantiation of a well-defined area of the linguistics/ideology interface. (DEGRAFF, 2005, p. 533)

Para DeGraff, a gênese do excepcionalismo crioulo são os pressupostos ideológicos da linguística antropológica, utilizada pelo imperialismo ocidental para construir conhecimento sobre povos indígenas e não ocidentais e também sobre suas línguas, durante o período do empreendimento colonial em várias partes do mundo (entre os séculos XV e meados do XX). Para justificar a subjugação dos corpos para fins de escravidão e dar cabo à sua missão civilizatória, a intelectualidade formada pelos primeiros estudiosos crioulistas atribuía aos povos africanos uma inferioridade humana e, conseqüentemente, considerava suas línguas como incompletas, primárias:

Slavery and race theories at the colonial inception of Creole studies would have made it impossible – or “unthinkable” – to consider Caribbean Creole languages on a genealogical or structural par with European languages. After

¹³⁷ “conjunto de crenças, difundido entre linguistas e não linguistas, que as línguas crioulas formam uma classe excepcional em bases filogenéticas e/ou tipológicas.”

all, Creoles were by and large perceived as languages created by slaves¹³⁸. (DEGRAFF, 2005, p. 547)

O fim do colonialismo, a rejeição à escravidão e às teorias raciais do século XIX¹³⁹ não foram obstáculo, ainda de acordo com o linguista haitiano, para que os crioulos continuassem estigmatizados. Faladas por mais de 20 milhões de pessoas em todo o mundo, essas línguas continuam, na atualidade, a ser compreendidas como morfologicamente simples e de parco vocabulário; línguas sem história; normas desviantes em relação às línguas ancestrais europeias (DEGRAFF, 2018). DeGraff alerta, no entanto, que não há base empírica ou teórica que justifique a perseverança desse preconceito, que tem como consequência um “exílio científico” dos falantes de crioulos (DEGRAFF, 2005) sustentando regimes de verdade (FOUCAULT, 2014) neocoloniais, herdeiros do pensamento ocidental/branco/europeu/cristão.

[...] Creole Exceptionalism is a set of sociohistorically rooted dogmas with foundations in (neo-)colonial power relations, and not a scientific conclusion based on robust evidence. It could be argued that the myths of Creole Exceptionalism are still active because they implicitly serve symbolisms of power and mechanisms of inclusion and exclusion, all of which relate to identity formation, to socioeconomic hierarchies, and to modern missions’ civilities¹⁴⁰. (DEGRAFF, 2005, p. 576)

Uma consequência da assimilação de mentes promovida por essa ideologia neocolonial (DEGRAFF, 2005; 2018) é também a consideração de que somente é possível uma política linguística que tenha como base as línguas “históricas”, coloniais. Tendo o sistema escolas como o lugar da “*most powerful tool of domination, both actual and symbolic*”¹⁴¹, (DEGRAFF, 2005), a cooptação gerada por essa ideologia persiste após o fim do colonialismo gera a opressão da obrigatoriedade do ensino e aprendizagem da “língua oficial”, geralmente, a antiga língua colonial.

¹³⁸ “As teorias de escravidão e raça no início colonial dos estudos crioulos teriam tornado impossível - ou “impensável” - considerar as línguas crioulas do Caribe em um par genealógico ou estrutural com as línguas europeias. Afinal, os crioulos eram em geral percebidos como línguas criadas por escravos.”

¹³⁹ Sobre isso, ver: SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil –1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.43-66.

¹⁴⁰ “[...] o Excepcionalismo crioulo é um conjunto de dogmas enraizados socio historicamente com fundamentos em relações de poder (neo)coloniais, e não uma conclusão científica baseada em evidências robustas. Pode-se argumentar que os mitos do Excepcionalismo crioulo ainda estão ativos porque implicitamente servem a simbolismos de poder e mecanismos de inclusão e exclusão, todos os quais se relacionam com a formação de identidade, hierarquias socioeconômicas e missões civilizatórias modernas.”

¹⁴¹ “mais poderosa ferramenta de dominação, tanto real quanto simbólica.”

Obrigação, segundo a enunciação do professor, que tem como meta também evitar que os estudantes “empreguem mal os verbos”. Como também foi alertado durante as aulas no CCBGB, pelo professor Francisco, em uma enunciação registrada em 14 de janeiro de 2019. Nesse período da aula, o professor, ao perceber pouca motivação dos estudantes para falar, buscava incentivá-los a usar a língua portuguesa, independente do ambiente onde se encontram. Segundo Francisco, para ter “domínio da língua” bastava praticar, ou, “treinar”, como fazem os atletas de futebol quando querem alcançar alguma excelência:

Francisco: Para ter o domínio da língua, nós temos é que praticar a língua. Você não pode. ... Podemos ter todas as regras do mundo de uma língua, mas se você não ter como praticar essa língua, certamente que a sua fluência de falar vai ser um pouco deficitária. Por isso é que devemos sempre praticar a língua. Eu costumo dar um exemplo: por que o Cristiano Ronaldo (inaudível), o Messi, o Neymar taí, portanto eles, será que eles não sabem jogar? Não têm domínio daquilo que eles fazem? Por que é que vão ao treino todos dias? Porque precisam melhorar a linguagem futebolística. Para ele melhorar, para que ele possa persistir (INAUDÍVEL). Por isso é que nós, tendo todas as regras, tendo o domínio das regras, nós temos é que praticar a língua portuguesa, que é a nossa língua oficial. Vocês não devem ter vergonha de falar essa língua, é de vocês. Mesmo com a resposta curta vocês podem falar perfeitamente. Numa ligação vocês podem falar perfeitamente a língua, a língua portuguesa. Não pensem que é uma língua estranha, para nós, não, não é, é nossa língua oficial. Não esperem só para os momentos oficiais pra poder falarem e expressar a língua portuguesa. Não. Todos os momentos são momentos para poder se expressar em língua portuguesa. Todos os momentos.

...

Francisco: Vocês têm que saber usar O VERBO! Na primeira pessoa vocês não conseguem usar o verbo! Vocês têm, é um treino, eu sei que, eu sei que é difícil pra vocês. Mas devem tentar. Ham? Tá bom?

Estudantes: Sim.

Francisco: É um treino que vocês devem sempre, vocês vão treinando, TREINANDO, treinando. Não há ninguém que consiga falar uma língua, se não fala essa língua constantemente. Vocês, é um treino que vocês, mesmo lá nas vossas casas, tentem selecionar amigos com quais vão andar a falar Português. A língua não se fala só um dia, só na sala de aula. Vocês falam aqui, durante todo o tempo, durante toda a semana é só Crioulo, como é que vocês vão melhorar a vossa dicção na língua portuguesa? NÃO vão! Assim não vão! Ham? A língua é treino constante, treino constante, treino constante. Pra poderem depois melhorar. Agora, vocês falam, se alguém pergunta vos uma coisa, falam só duas ou três palavras, ah, acabou! Ham? Vocês vão ser muito, ahm mals comunicadores. Vocês terão que exercitar. A língua é um exercício constante. Tá bom?

Estudantes: SIM.

No entanto, autores como Albuquerque (2011), Santos (2018), Timbane, Domingos e Afonso (2020) já discutem a formação dos portugueses timorense, angolano e moçambicano,

respectivamente, e suas particularidades. Santos (2015) também pesquisou, em sua dissertação de mestrado, as características prosódicas do português da Guiné-Bissau, a partir de dados gerados entre estudantes guineenses no Brasil. Sendo assim, constata-se que o português é atualmente uma língua pluricêntrica (BAXTER, 1992), ou seja, que apresenta tantas “normas” quanto os contextos em que está presente. Esses trabalhos ainda partem da norma do português europeu para defender a constituição de “outras” normas. No entanto, demonstram que língua é uma construção social e, portanto, o que o diretor observa como mal uso dos verbos pode estar indicando uma construção autêntica da língua portuguesa falada na Guiné-Bissau.

Concluindo, é importante ressaltar o texto do estudioso belga Jeroen Dewulf, que avança nessa questão ao propor “E se todas as línguas fossem consideradas crioulas?”. No texto, inspirado em DeGraff e Mufwene, dentre outros, Dewulf chama a atenção para o fato de o que diferencia línguas crioulas de línguas não-crioulas são condições sócio-históricas e a origem dos falantes (procedentes do Norte Global). Uma avaliação linguística vem em segundo plano, “devidamente adaptada à situação” (DEWULF, 2014, p. 306). Para este autor, o que ocorre com as línguas e as culturas é uma crioulização mundial, afetada e significada por relações de poder.

A segunda enunciação, a partir de qual reflito sobre a prevalência das línguas inventadas nos modos de pensar sobre as línguas no contexto da Guiné-Bissau, foi registrada em 29 de novembro de 2018 na aula de Comunicação e Expressão 1, do professor Carlos. Nesta aula, após explorar conteúdos estruturais da língua portuguesa, como a formação do particípio verbal¹⁴², o professor pediu aos alunos que abrissem a apostila na página cujo texto principal intitulado “Dia da língua nacional”, contava sobre a formação do português do Brasil, a partir de influências portuguesas, africanas, indígenas e de línguas de imigração (ver anexo G). O professor pediu aos alunos que lessem o texto e, após a leitura, dirigiu perguntas à classe, baseadas no texto. Em seguida comentou aspectos da situação sociolinguística da Guiné-Bissau, comparando às informações presentes no texto. Em determinado momento, o professor observa que Guiné-Bissau tem muitas “línguas étnicas”, ao que um aluno acrescenta “é por isso que nós não sabemos falar português”. A conversa continuou:

Carlos: Portanto, a nossa posição é muito difícil. A NOSSA posição é muito difícil. Nós temos o Crioulo como a língua nacional, temos as línguas

¹⁴² A flexão verbal é um conteúdo de muito interesse dos alunos e de atenção especial dos professores não somente nas salas de aula em Bissau, mas notei essa mesma preocupação durante trabalho de campo em Díli, Timor-Leste. Uma justificativa é que línguas como o Crioulo guineense e o tétum de Timor-Leste não apresentam morfologia verbal abundante, ao contrário da língua portuguesa, na qual o verbo é flexionado de acordo com a pessoa, tempo, modo, voz *etc.*

étnicas, depois tem aí o Português. Angola tem línguas étnicas, mas tem Português como a língua nacional. Cabo Verde não tem línguas étnicas, tem a língua nacional que é Crioulo e Português. Não tem línguas étnicas. Moçambique tem línguas nacionais, línguas étnicas e tem a::: Português como a língua nacional. A nossa cruz É PESADA. É muito complicada risos DIGA!
Aluna pergunta algo (incompreensível)

Carlos: Ainda que o país não está organizado. Se tivéssemos uma ordem de definir a lei como ensinar a língua portuguesa. O que nos está a faltar é a linha de como é que nós devemos ensinar a língua portuguesa. Ensinamos a língua portuguesa como se fosse a língua materna. Esse é que o nosso problema. E eu não ficaria nada mal se fosse ensinada como língua estrangeira. Eu não levava a mal a isto.

Aluna: Por quê?

Carlos: Porque quase a língua estrangeira. É uma língua estranha para nós. NÃO É?

Alunos: É...

Carlos: Nós não vamos contar só com a cidade de Bissau, você vai para o interior do país é uma língua estranha. Portanto, é uma língua estrangeira. Você vai para o interior do país, é uma língua estranha para nós. Não é? Só que nós não queremos ceder. Mas a realidade é esta, não é?

Como já dito anteriormente, encarar a diversidade linguística como um problema (MAKONI; MEINHOF, 2006; SEVERO; SASSUCO; BERNARDO, 2019) é uma marca das políticas linguísticas atreladas ao ideário do Estado-nação dos séculos XVIII e XIX, uma invenção que mirava um Estado com cultura e língua únicas e homogeneizadas. Ao constatar, após a afirmação de um aluno que atribui às línguas étnicas guineenses o fato de “não aprenderem português, que a “cruz” da sociedade guineense é muito pesada, porque “Nós temos o Crioulo como a língua nacional, temos as línguas étnicas, depois tem aí o Português”, o professor Carlos reitera um discurso que atribui à diversidade linguística a “culpa” pelas dificuldades enfrentadas na escola, um ambiente desconectado da vida cotidiana, esta sim multilíngue e multicultural. Mas é a polifonia e o multilinguismo característicos da sociedade guineense que permitem, ao mesmo tempo, sua mobilidade por toda a região, dando condições para que discursos em Crioulo, Balanta, Mandjaco, Susso *etc* sejam compreendidos, ao contrário do Português, reservado à parcela da população que tem acesso à escola ou que apresenta condições para buscar oportunidades acadêmicas e profissionais no exterior. Mesmo sendo língua minoritária no país, o Português, adotado nas práticas do Estado, tem efeitos sobre a vida de todas as pessoas na Guiné-Bissau, o que limita a mobilidade dos seus cidadãos.

[...] If you don't speak the language of the nation, and speak it properly, you show that you lack the ability to reason and the strength to prevail that citizenship requires; you therefore can't claim access to political and

economic power. If you haven't learned it, it is because you lack the competence to do so, for either moral or physical reasons (underdeveloped brains, weakness, emotionality, inability to concentrate, or stupidity). If you have, you still need to constantly prove yourself against the measures developed by the dominant group, who use the agencies of the state (schools, bureaucracies, language academies, the media) to describe what counts as linguistic competence and the means to identify it¹⁴³. (HELLER; DUCHÊNE, 2012, p. 5)

Makoni e Meinhof constataram que “O problema da África em relação às línguas, assim como o problema do tribalismo, é uma questão de quantidade: seu destino é sofrer por ter línguas e tribos demais” (2006, p. 191). Para estes autores, a questão da língua se tornou “problema” na África por ser compreendida a partir de uma perspectiva *top down*, sob o ponto de vista de governos e Estados-Nação, que miram o letramento; mas, ao contrário, a noção de língua deve partir de uma abordagem *bottom-up*, ou seja, a partir da experiência das pessoas, da maneira como a língua é abordada e compartilhada localmente. Isto porque, entre as práticas missionárias e coloniais que ainda persistem na contemporaneidade da ciência Linguística, de descrever, numerar e classificar línguas, e as práticas linguísticas locais há um distanciamento sobre a ontologia desse conceito (o que é língua) (MAKONI; MAINHOF, 2006). A abordagem de “língua” conectada a letramento subordina as línguas africanas às antigas línguas coloniais (BAMGBOSE, 2018) e configura

the tendency of the colonial past to continue to shape and determine the problems and practices of the post-colonial present. Specifically, with regard to education, while it would seem that African nations make policy in education, what they actually do is carry on the logic of the policies of the past. Nowhere is this more in evidence than in the very languages selected, the roles assigned to them, the level at which languages are introduced and the difficulty of changing any of these¹⁴⁴. (BAMGBOSE, 2018, p. 18)

¹⁴³ “Se você não fala a língua da nação, e a fala corretamente, você mostra que não tem a capacidade de raciocinar e a força para prevalecer que a cidadania exige; você, portanto, não pode reivindicar acesso ao poder político e econômico. Se você não aprendeu, é porque você não tem competência para fazê-lo, seja por razões morais ou físicas (cérebros subdesenvolvidos, fraqueza, emocionalidade, incapacidade de concentração ou estupidez). Se o fez, ainda precisa se provar constantemente contra as medidas desenvolvidas pelo grupo dominante, que usa os órgãos do Estado (escolas, burocracias, academias de idiomas, mídia) para descrever o que conta como competência linguística e os meios para identificar isto.”

¹⁴⁴ “a tendência do passado colonial de continuar a moldar e determinar os problemas e práticas do presente pós-colonial. Especificamente, no que diz respeito à educação, embora pareça que as nações africanas fazem políticas educacionais, o que elas realmente fazem é levar adiante a lógica das políticas do passado. Em nenhum lugar isso está mais evidente do que nas próprias línguas selecionadas, os papéis atribuídos a eles, o nível em que os idiomas são introduzidos e a dificuldade de alterar qualquer um deles.”

Além disso, a descrição feita em moldes ocidentais separa línguas que, na compreensão de seus usuários, podem se tratar de uma só. A fronteira entre as línguas criada por essa ideologia pode prejudicar a percepção do professor e dos estudantes de que suas práticas linguísticas locais “crioulas” também seriam legítimas manifestações linguísticas. O que corresponde, no meu entendimento, à negação do reconhecimento do vigor do *habitus* linguístico, conforme definiu Bourdieu (2008); ou seja, da língua em estado prático, enquanto um sistema recorrente de disposições e expectativas compartilhadas na comunidade sem a necessidade da definição de uma norma.

O conhecimento local é específico de um lugar e plural. Ele nos capacita a compreender alguns dos problemas com os quais os linguistas se confrontam na África e, na verdade, em outras partes do mundo, tais com Papua Nova Guiné. Especificamente, esses problemas surgem quando os linguistas argumentam que formas de falar constituem línguas diferentes, ao passo que os falantes sugerem que se trata da ‘mesma língua’ (Romaine, 1992). (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 208)

No entanto, o cariz “oficial” não permite que na sala de aula a língua seja ainda vista dessa forma e, ao contrário de perceber a subordinação dos discursos em línguas locais à predominância da antiga língua colonial, aquelas são consideradas empecilhos para o melhor “domínio” dessa, reproduzindo relações de poder presentes durante o período do colonialismo.

The language of colonial administration, of commerce and trade, of education and access to jobs came to acquire a superior status, such that even speakers of African languages themselves developed negative attitudes to their own languages, sometimes disparagingly referring to them as dialects rather than languages. Colonial language policies had spawned an elite in most countries, and this elite, which continues to benefit from its monopoly of mastery of the official language, constitutes the vanguard of resistance to change, since any enhanced status for the hitherto downtrodden African languages means its loss of privilege and power¹⁴⁵. (BAMGBOSE, 2018, p. 13)

¹⁴⁵ “A linguagem da administração colonial, do comércio e do comércio, da educação e do acesso a empregos adquiriu um status superior, de modo que até mesmo os próprios falantes de línguas africanas desenvolveram atitudes negativas em relação às suas próprias línguas, às vezes se referindo a elas de forma depreciativa como dialetos em vez de línguas. As políticas de língua colonial geraram uma elite na maioria dos países, e essa elite, que continua a se beneficiar de seu monopólio de domínio da língua oficial, constitui a vanguarda da resistência à mudança, uma vez que qualquer status aprimorado para as línguas africanas até então oprimidas significa sua perda de privilégio e poder.”

Em Bissau, a alta procura de estudantes que concluem o 12º ano (o equivalente ao final do ensino médio no Brasil) pelos cursos de língua portuguesa do CCBGB mostra, dentre outras coisas que, de fato, há um interesse em qualificar o conhecimento sobre a língua portuguesa, baseado, principalmente, no estatuto que a língua possui na Guiné-Bissau, além de ser um fator que propicia condições materiais de ascensão social. Recordo o último dia da minha observação participante nas salas de aula do CCBGB, em 22 de janeiro de 2019, quando finalmente perguntei aos estudantes porque estavam ali assistindo aulas de português, já que esta era uma disciplina presente no currículo de toda a sua vida escolar. Conforme já havia sido dito durante várias aulas, algumas explicações que apareceram foram as listadas abaixo. Chamo a atenção para o fato de que os estudantes se apropriam da língua e, em contraste ao que o professor disse, não se referem a ela como uma língua estrangeira:

Aluna1: Eu quero aperfeiçoar a minha língua.

Aluno1: Eu preciso, e também quero, aperfeiçoar a minha língua. A língua oficial da minha terra. É isto o que mais me incentiva para estudar aqui.

Aluno2: Quando os outros povos estão lutando para aprender Francês, Inglês, eu estou lutando tentar aprender a língua Português, porque me ajuda muito. Quando eu viajei para outros países para falar na minha língua também, que é a língua Português, para mostrar o valor da minha língua.

Aluno3: Eu estudo a língua portuguesa porque a língua portuguesa é uma língua oficial no meu país e também para comunicar com outro país, eu preciso falar bem a língua portuguesa. E língua portuguesa é base para aprender a língua de outros povos.

Aluna2: Vim aqui aprender a língua portuguesa porque o curso que eu vou fazer exige muito a língua portuguesa e eu quero aprender mais.

Aluno4: Estudo a língua portuguesa cá no Centro Cultural Brasil pra ajudar a aperfeiçoar a língua, porque é a língua oficial para mim.

Aluna3: Eu venho aqui no Centro Cultural Brasil tomar parte pra poder aprender a falar a língua português com outras pessoas, porque tenho dificuldade em falar a língua português.

Nesse sentido, a preocupação do professor com a abordagem sobre a língua – “Ensinamos a língua portuguesa como se fosse a língua materna. Esse é que o nosso problema. E eu não ficaria nada mal se fosse ensinada como língua estrangeira” – baseia-se no fato de que, provavelmente, o ensino de língua portuguesa em Bissau se dá a partir de uma noção de que exista somente uma norma linguística, a qual, me arrisco a dizer que, nesse caso, se refere a uma norma europeia. Talvez a dificuldade percebida pelo professor em “não querer ceder” resulte dessas percepções divergentes. Bourdieu atribui à escola o protagonismo em tornar a língua oficial a língua legítima, ao afirmar que

No processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, o sistema escolar cumpre a função determinante de “fabricar semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que ‘o cimento da nação’[...] O código (na acepção de cifra) que rege a língua escrita, identificada à língua correta, por oposição à língua falada (*conversational language*) implicitamente tida como inferior, adquire força de lei no e pelo sistema de ensino. (BOURDIEU, 2008, p. 35)

O sociólogo francês e a linguista nigerense Hassana Alidou chamam a atenção para a perseverança de estruturas de poder possibilitada pela adoção de uma língua legítima no sistema educacional. Enquanto Bourdieu atribui a legitimação da língua oficial ao mercado linguístico, ao compreender que

O reconhecimento da legitimidade da língua oficial não tem nada a ver com uma crença expressamente professada, deliberada e revogável, nem com um ato intencional de atenção de uma “norma”. Através de um lento e prolongado processo de aquisição, tal reconhecimento se inscreve em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado linguístico e que se encontram, portanto, ajustadas, fora de qualquer cálculo cínico ou de qualquer coerção conscientemente sentida, às possibilidades de lucro material e simbólico que as leis de formação dos preços característicos de um determinado mercado garantem objetivamente aos detentores de um certo capital linguístico. (BOURDIEU, 2008 p. 38)

Alidou, por seu turno, considera que fatores econômicos, políticos e pedagógicos concorrem para que o sistema educacional passe a explorar a potência das línguas africanas em sala de aula:

Based on my own experience as an international education consultant for several development agencies and as a bilingual education teacher, I argue that three main sets of factors—economic, political, and pedagogical—trigger the problem of medium of instruction in African schools. Economic factors include the retention of textbook markets for Western publishing companies. Political factors include African elites’ reluctance to implement a language policy that may reduce the gap between two unequal social classes—a tiny privileged minority of educated Africans who have access to political and economic power and the underclass of no educated masses deprived of economic and political resources. Pedagogical factors include inadequate preparation of school personnel in bilingual education, ongoing corpus planning (the codification of African languages), and the need to develop

qualified human resources in publishing educational materials in African languages¹⁴⁶. (ALIDOU, 2008, p. 196)

Essa noção de língua legítima na educação se inscreve, ainda, em uma burocratização no processo de aprendizagem de línguas (PENNYCOOK; MAKONI, 2020), a qual impossibilita o desenvolvimento de uma educação linguística emancipatória, nos termos de Paulo Freire (1985). Para Pennycook e Makoni, a contribuição do papel dos professores nesse processo deve ser analisada criticamente. Uma alteração na maneira de ver a linguagem como uma estrutura reificada para o foco na proficiência enquanto compreensão intercultural é fundamental, ainda de acordo com esses autores, para a descolonização do ensino de línguas. O que, no meu entendimento, é um processo que já ocorre. Na próxima seção, trarei enunciações registradas no campo que apontam para a existência da tomada de consciência por parte dos professores guineenses sobre a superação da colonialidade.

4.3 RESISTÊNCIAS

“donos da língua somos nós”

A persistência da colonialidade nas ideologias e políticas linguísticas na Guiné-Bissau e a noção de línguas enquanto categorias inventadas podem, ao mesmo tempo, estar promovendo uma forma de resistência local: ao reivindicar a legitimação do Crioulo nas políticas educacionais e também ao assumir a língua portuguesa como mais uma língua local, por exemplo. Por isso, é importante dar destaque a pesquisas que ecoem as vozes de professores

¹⁴⁶ “Com base na minha própria experiência como consultora de educação internacional para várias agências de desenvolvimento e como professora de educação bilíngue, argumento que três conjuntos principais de fatores - econômicos, políticos e pedagógicos - desencadeiam o problema do meio de ensino nas escolas africanas. Fatores econômicos incluem a retenção de mercados de livros didáticos para editoras ocidentais. Os fatores políticos incluem a relutância das elites africanas em implementar uma política linguística que possa reduzir a lacuna entre duas classes sociais desiguais - uma minúscula minoria privilegiada de africanos instruídos que têm acesso ao poder político e econômico e a classe baixa de massas sem instrução privadas de economia e política Recursos. Os fatores pedagógicos incluem a preparação inadequada do pessoal escolar na educação bilíngue, o planejamento contínuo do corpus (a codificação das línguas africanas) e a necessidade de desenvolver recursos humanos qualificados na publicação de materiais educacionais em línguas africanas.”

e intelectuais, dentre outros atores, e promover a publicidade de trabalhos que, fundamentalmente, sejam elaborados por essas pessoas.

As abordagens científicas positivistas sobre a língua têm sido questionadas por diversas correntes teóricas de vertente crítica das ciências sociais e da linguística, que propõem a compreensão da linguagem a partir de saberes locais e reconhecem a língua como um construto de abordagem integracionista (HARRIS, 2012). Tradicionalmente, estudos linguísticos tratam a língua de maneira segregacionista, ou seja, apartada de seus falantes e de todas as motivações envolvidas no ato de “fazer” língua.

Os teóricos dos multilinguismos do sul, por exemplo, questionam a compreensão de multilinguismo visto a partir da lente do monolinguismo; como se o multilinguismo fosse apenas a reunião de diferentes monolinguismos, ou, se limitasse à capacidade de se usar línguas diferentes (MAKONI; PENNYCOOK, 2020). Estes autores sugerem uma “descolonização mais profunda” sobre a maneira de se compreender o multilinguismo e consideram que *“One step in this direction has arguably been made by the claim that languages are far more fluid and unstable than common accounts allow, thus unsettling a notion of ‘multiple monolingualisms’ by suggesting that language boundaries are artificial artefacts¹⁴⁷”* (MAKONI; PENNYCOOK, 2020, p. 42). Portanto, a questão suscitada por esses teóricos é a de que línguas não devem ser entendidas como categorias fixas, pré-existentes e isoladas, o que seria um “mito linguístico”. Pelo contrário, língua é algo conectado ao contexto, fruto de disputas e rearranjos, resultado da dinâmica do contexto do uso e das situações em que ocorre. É neste sentido que a língua é considerada uma categoria integracionista (HARRIS, 2012) e não uma entidade externa às práticas nas quais está envolvida. Sendo assim, para compreender uma língua é necessário, mais do que códigos descritos por abordagens estruturalistas, incorporar aspectos como práticas, espaço, interação, perspectivas das pessoas que fazem as línguas e história.

O filósofo pan-africanista antilhano Franz Fanon observava a linguagem enquanto protagonista na manutenção da colonialidade. No primeiro capítulo do livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, ao observar o uso do francês pelos negros da Martinica, ocupada pela França e ainda hoje um departamento francês, Fanon considerava que, com esta atitude, as pessoas da ilha desejavam se fazer notar para o colonizador: “falar é existir absolutamente para

¹⁴⁷ “Um passo nessa direção foi indiscutivelmente dado pela afirmação de que as línguas são muito mais fluidas e instáveis do que os relatos comuns permitem, perturbando assim uma noção de “monolingualismos múltiplos” ao sugerir que os limites da linguagem são artefatos artificiais.”

o outro [...] Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33). O pensador ressaltava que a imposição de falar na língua do outro é uma das violências do colonialismo com conseqüências que ecoam no psiquismo das pessoas afetadas por esse empreendimento, exercendo, nesse sentido, influência sobre sua identidade, pois, “[...] existe na posse da linguagem uma extraordinária potência (FANON, 2008, p. 34). Ao mesmo tempo, nessa busca por reconhecimento, aparentemente sem volta, em que a linguagem tem o poder de enquadrar, classificar, (des)validar o discurso quem a usa, Fanon considerava que:

Historicamente é preciso compreender que o negro quer falar o francês porque é a chave susceptível de abrir as portas que, há apenas cinquenta anos, ainda lhes eram interditadas. Encontramos nos antilhanos raridades de linguagem – outros tantos meios de provas a eles próprios que se ajustam à cultura dominante. (FANON, 2008, p. 50)

O que remete, conforme eu observei no campo, ao posicionamento de um dos professores do CCBGB em relação à educação linguística de seus filhos. Como disse, ao final da observação participante em sala de aula, convidei ambos os professores para gravar uma entrevista, na qual explorava pontos que gostaria que eles pudessem expor com mais profundidade. Entre eles, surgiu a questão da imposição da língua portuguesa no território e a interdição das línguas locais e do Crioulo, mais abertamente, em alguns espaços escolares; neste ponto, Francisco relatou sua própria experiência escolar e se lembrou do esforço que se submeteu para aprender o Crioulo e a língua portuguesa. Por isso, ele e sua esposa decidiram agir diferente com os filhos:

Francisco: Eu sei que a maior dificuldade dos guineenses é compreender o Português. Então, eu adotei uma estratégia inversa. Em vez de falar com os meus filhos, já tenho agora dois filhos, só falo Português. Os meus filhos não sabem falar Crioulo. Não aprenderam por que ainda? Porque eu dei preferência, prioridade pra eles aprenderem Português. E quando dominarem o Português, se estiverem cá, vão aprender a falar Crioulo com os colegas. [...] Eu, para já, não falo Crioulo com eles. A mãe também não fala Crioulo com eles. Nós só falamos Português com eles. Às vezes, entre colegas assim... Mesmo, mesmo porque o filho mais velho está doente, está a fazer tratamento em Portugal. Mesmo aqui, quando estavam ainda aqui, os seus colegas, às vezes, vão lá pra nossa casa, ver televisão, porque pus lá o canal que meu filho muito, então, eles mesmo, aquelas crianças vizinhas, dos vizinhos aí, eles também arriscam falar Português. Porque eles não entendem como os meus

filhos, porque eles não falam, não falam Português. Então, é uma política que adotei. Mas não é questão de menosprezar o Crioulo ou a minha língua étnica. Mas é questão de prioridade. Quando um aluno dominar bem a língua portuguesa na escola, tem meio caminho andado. No caso da Guiné, o Português é o caminho de acesso ao conhecimento. Tá a ver? Então... acesso ao conhecimento e acesso ao exterior.

De fato, o contato com o “exterior”, a possibilidade de internacionalização, é uma questão considerada importante para o conhecimento da língua portuguesa pelos guineenses. Sobre isso, o colega de Francisco, o professor Carlos ressalta que sempre alerta seus estudantes:

Carlos: E eu costumo até brincar com os meus alunos que o guineense não é cobrado fora da Guiné em outra língua que não seja a língua portuguesa. Quer dizer, as pessoas. Quando você sai fora da Guiné, você tem que se pronunciar em língua portuguesa, não em Crioulo. Porque o Crioulo é quase da Guiné, se restringe ao território nacional. Mesmo no território nacional, há zonas em que o Crioulo ainda não chegou. Portanto, nós não podemos pensar que todo mundo que vive na Guiné é que fala o Crioulo. Há zonas que não se fala o Crioulo. Fala-se línguas mais étnicas dessa gente. Portanto, nós somos cobrados, por todos os efeitos, em língua portuguesa. Por isso é que nós também temos que estar preparados.

Ao fato de, por meio de saber a língua portuguesa ter “meio caminho andado” e “acesso ao conhecimento” e “ao exterior” para o professor Francisco, e o “temos que estar preparados”, pronunciado pelo professor Carlos, relaciono o “abrir portas” da citação de Fanon. Chamo a atenção ainda, nessa enunciação, para a tranquilidade com que o professor afirma que seus filhos aprenderão o Crioulo – “vão aprender a falar Crioulo com os colegas” -, o que não é uma questão problemática para Francisco; e que mostra novamente, no meu entendimento, a pujança da língua que se tornou fator de identidade no país, uma forma de resistência à proibição determinada nos espaços institucionais. O Português necessita da intervenção da escola para ser apreendido; o Crioulo, surge das práticas cotidianas. As políticas linguísticas domésticas, ou seja, a escolha de uma língua para ser a língua da casa é, segundo Spolsky, consequência das “ideologias ou crenças da linguagem” (SPOLSKY, 2017, p. 6), as quais determinariam o valor atribuído a diferentes variedades linguísticas.

O sociólogo Carlos Cardoso já apareceu aqui para esclarecer a relação entre a língua e a formação da elite guineense, para a qual concorre decisivamente a questão da língua. Esta, vista ainda a partir de uma noção do multilinguismo como a convivência/concorrência de línguas diferentes no mesmo espaço. Na Guiné-Bissau, como em grande parte da África, as

línguas, a partir do evento do colonialismo, foram tomadas como categorias dadas, entidades separadas e segregadas, sujeitas a classificações e descrições, principalmente por missionários e antropólogos. A imposição de uma língua colonial no sistema escolar institucional e a crença na ausência de normatização do Crioulo¹⁴⁸ obstam que o multilinguismo de fato seja reconhecido como “a” língua dessa alteridade. A resistência, nesse sentido, procura ainda se valer dessa ordem, como já demonstrei aqui, por meio, por exemplo, da celebração de uma semana dedicada à Kriolofunia e a reivindicação pela oficialização do Crioulo. Em um evento realizado no Centro Cultural Português, em outubro de 2018, o professor guineense e ativista pela oficialização da língua guineense e por um ensino de português adaptado à realidade de seu país, Sumaila Jaló, reivindicou que “Queremos ser livres para falarmos e aprendermos a nossa língua”. Em um artigo (ver anexo H) publicado no jornal local “O Democrata”, Jaló questiona o fato de que a língua portuguesa tenha sido simplesmente uma “herança” deixada pelo colonialismo português.

No entanto, é preciso lembrar, conforme foi exposto por Teixeira (2015) no capítulo 3 desta tese, que a resistência é uma atitude secular na Guiné-Bissau. A vitalidade e potência do Crioulo nas ruas, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais e a longevidade das chamadas “línguas étnicas”, nas práticas sociais, principalmente no interior do país (nas tabancas e nos rituais tradicionais da cultura guineense) demonstram que a resistência é um fato atual e nunca esteve ausente da mentalidade das pessoas naquele território. Mendy (1997), por exemplo, em sua tese de doutorado, escreveu sobre a resistência histórica ao colonialismo na Guiné-Bissau e em grande parte da África Ocidental, entre fins do século XIX e meados do XX, por meio de inúmeras guerras que buscavam frear a invasão de além mar.

Nassum recorda que, desde a época colonial, em relação à política linguística, os guineenses nunca deixaram de resistir, o que teria refletido na predominância do Crioulo sobre a língua portuguesa, por exemplo:

As resistências oferecidas pelos africanos a essa política linguística colonial foram muito variadas, não apenas de etnia para etnia, mas também de colônia para colônia. Pode dizer-se que essas resistências, olhando e reflectindo sobre a realidade linguística dos países africanos, tal como ela é, levaram ao fracasso os propósitos imperialistas. E parece ser sobretudo na Guiné-Bissau, do lado português, que a recusa dessa política colonial se fez sentir mais. Neste país, a língua portuguesa tem sido sempre ignorada pelas populações rurais e até

¹⁴⁸ Sobre a normatização, interessante considerar também o que pensa o linguista brasileiro Gabriel Nascimento, a partir do português do Brasil. Para ele, “forçar um pensamento de normativismo linguístico é forçar um pensamento de racialização por intermédio da língua” (NASCIMENTO, 2020, página irregular).

urbanas. Nas relações escolares, por exemplo, o crioulo fazia-se vincar mais do que o português, tanto nas escolas oficiais como nas missionárias. Os próprios agentes da administração, para se entenderem com as populações, em particular a das praças, eram por vezes obrigados a expressarem-se em crioulo – sendo que a própria tarefa da imposição da língua portuguesa no Ultramar era da sua responsabilidade, bem como das escolas missionárias. (NASSUM, 1994, p. 53-54)

Para ilustrar o pensamento sobre a apropriação da língua portuguesa na Guiné-Bissau trago uma enunciação gerada durante aula de Comunicação e Expressão I, gravada em 18 de outubro de 2018. Na aula anterior, ao invés da sala de aula, os estudantes, a convite do professor, foram participar de uma sessão de batalha de poesia *slam*¹⁴⁹, promovida pelo Centro Cultural Português. No evento, um músico famoso e atuante em Bissau, conhecido como MC Mário, foi o apresentador do evento. Na aula seguinte, em grande parte do tempo, o professor Carlos conversou com os estudantes sobre o evento e incentivou que todos pensassem, a partir daí, a escrever mais poesias, uma maneira de encorajar a turma a usar mais a língua portuguesa. Em determinado momento, ao comentar sobre a produção de literatura, trouxe à tona a questão da promoção da língua:

Carlos: Donos da língua somos todos nós, que falamos a língua portuguesa. Quem se confundir que é dono da língua é porque não entende o quê que é língua. A língua é de quem a fala, não é?

Por isso é que nós não podemos esperar que os brasileiros venham cá promover a língua portuguesa. Nós não podemos ficar só a espera dos portugueses vierem cá promover a língua portuguesa. Devemos promover a língua portuguesa porque ela também é nossa, ou não é? É ou não é?

Estudantes: É.

Carlos: *risos* É a nossa LÍNGUA. Às vezes ficamos parados pensando que não, eles é que devem promover porque são os donos da língua. NÃO! É NOSSA língua também. Igual quando podemos promover a balanta, podemos promover também a língua portuguesa. Porque ela é nossa. Não é?

MURMÚRIOS

Carlos: Ok.

¹⁴⁹ As batalhas de poesia *slam* são eventos realizados, majoritariamente, por jovens poetas da periferia das áreas urbanas em locais públicos e abertos. Nos encontros, as pessoas são desafiadas, por meio da poesia, a manifestarem sua opinião/crítica sobre temas atuais e, principalmente, problemas que atingem a sociedade, como racismo, preconceito, machismo e pobreza. As apresentações são julgadas pela plateia presente e uma pessoa é declarada vencedora do *slam*. Este tipo de evento teria surgido nos Estados Unidos e se popularizou no Brasil. Em Bissau, o evento citado aqui foi o primeiro realizado no país e contou com a participação de dez candidatos, entre eles, alguns estudantes do CCBGB e a autora dessa tese. Entre os temas das poesias apresentadas em Português e Crioulo estavam: a realidade contemporânea de Bissau, a política local, o golpe político no Brasil e questões amorosas. Para informações sobre o *slam*, ver GAMA, Danielle Marcia Hachmann de Lacerda da; FERNANDES, Diogo Linhares. Slam e espaços educacionais extraescolares. In: **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 109-122, maio/ago. 2020.

Chamo a atenção, nesta enunciação, para o convite do professor aos estudantes de se apropriarem da língua portuguesa. Mesmo ocupando o espaço de uma representação brasileira, Carlos chama os alunos para se responsabilizarem pela “promoção da língua portuguesa” e “não esperar que brasileiros” e também “portugueses” sejam os únicos a se ocuparem dessa tarefa na Guiné-Bissau. Isto porque a língua portuguesa, para o professor Carlos, é também uma língua das pessoas guineenses, que, segundo ele, não devem pensar que portugueses ou brasileiros sejam os únicos “donos da língua”.

Essa apropriação, a meu ver, é uma tomada de consciência importante pelo professor, por perceber que o Português é “de quem fala”. Esta consciência se aproxima da visão instrumental de Amílcar Cabral sobre a língua portuguesa e, caso seja realmente, encarada como mais uma na paisagem linguística local, pode vir a desafiar a imposição colonialista de uma língua legítima, ideal e se tornar, de fato, uma língua guineense. O linguista português Mário Vilela, ao escrever sobre o lugar que a língua portuguesa ocupa nas antigas colônias africanas, constata a urgência de se reconhecer a natureza multilíngue do continente, especialmente na educação e afirma que o “[...] *Portuguese has become a language of Africa, used by Africans to express African realities rather than simply a European language overlaying an African reality*¹⁵⁰” (VILELA, 2002, p. 307).

Inspirada na intelectual estadunidense, bell hooks, considero que se apropriar da língua colonial é um ato de resistência. Em sua obra “Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade”, a autora, admiradora da pedagogia crítica de Paulo Freire, analisa a educação nos Estados Unidos a partir da sua própria experiência em sala de aula. Fazendo uma revisão histórica da opressão que pessoas escravizadas sofreram, inclusive no uso da(s) língua(s), hooks afirma que o ato inevitável de assumir uma língua colonial nas suas práticas deu condições aos negros de se imporem como sujeitos políticos, ressignificando o Inglês; assim como Vilela (acima) recomenda que Portugal faça, o colonizador inglês não conseguiu escapar de reconhecer outras alteridades na língua inglesa:

Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação. Nas bocas dos africanos negros do chamado “Novo Mundo”, o inglês foi alterado, transformado, e se tornou uma

¹⁵⁰ “português se tornou uma língua africana, usada pelos africanos para expressar as realidades africanas, em vez de simplesmente uma língua europeia que se sobrepõe à realidade africana.”

fala diferente. Os negros escravizados pegaram fragmentos do inglês e os transformaram numa contra língua. Juntaram suas palavras de um modo tal que o colonizador teve de repensar o sentido da língua inglesa. (hooks, 2013, pp. 226-227)

Colocando hooks em diálogo com Fanon – citado acima – proponho que essa “contra língua”, seja considerada como forma de resistência pela linguagem. hooks atribui ao que os opressores fazem com a língua, ou seja, os efeitos do discurso, mais do que esta, o símbolo da violência colonial, que pode envergonhar, humilhar e colonizar (hooks, 2013):

Imagino, portanto, os africanos ouvindo o inglês pela primeira vez como a “a língua do opressor” e depois ouvindo-o outra vez como foco potencial de resistência. Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir. (hooks, 2013, p. 224)

O escritor Abdulai Silá compreende a questão em torno de aprender ou não “outras línguas” como parte constituinte do povo guineense. Interessante o contraponto que faz, a partir da noção de poliglossia, sobre a capacidade local se “mover” entre línguas. E questiona a própria noção de “não civilizado”, imputada aos guineenses por, durante a invasão colonialista, não terem conhecimento da língua europeia:

Nós somos políglotas, por natureza. Aqui há uma predisposição a partir enorme a aprender outras línguas. As pessoas estão habituadas e têm isso no seu ADN, aprender outras línguas. E são muito tolerantes em relação a isso. Não é como em outras partes. Chega a um país, as pessoas falam uma língua. Nos Estados Unidos só fala Inglês e não quer sequer falar o Espanhol, não quer falar o Chinês, não quer falar outra língua. É só uma língua. O Francês tava aí dantes, não tinha de falar outra língua. O Espanhol aí. Fica bloqueado mentalmente. Não é capaz de descobrir a beleza que há nas outras línguas. Então, isso não é de uma pessoa civilizada.

Para o professor Carlos, os saberes africanos continuam a re(existir). Em uma aula quase no final do semestre de seu curso de Comunicação e Expressão I, em 13 de dezembro de 2018, após uma longa explanação sobre pontos da gramática normativa, Carlos, percebendo algumas

divergências entre o que é considerado “gramaticalmente aceito” e o que é falado de fato pela comunidade, pontua que

Carlos: [...] e quando uma pessoa comunica uma coisa, nós conseguimos nos comunicar, para mim é um BOM PORTUGUÊS. Agora, um bom Português entendendo os clássicos, da ELITE?! Não sei se é::: Nós temos o exemplo do Latim, né? Que se transformou naquele Latim vulgar, que eles acharam que não era um ASSIM Latim decente.

Ele continua explicando que, na sua opinião, o latim vulgar não morreu, mas “transformou-se” e, nesse ponto, ressalta que, mesmo contido pelos tópicos gramaticais previstos no livro didático que segue, aposta na força do conhecimento local que, segundo ele, nunca desaparecerão:

Carlos: Eu acho que sempre nós transmitimos os conhecimentos, não de uma forma formal, mas nós transmitimos de boca. Da boca. Eu acho. De geração a geração. Eu acho. Isso desapareceu completamente, eu discordo. Eu discordo. Porque senão nós não íamos ser capazes de contar as histórias dos nossos antepassados. Você vê uma pessoa que tem uma certa idade, não tem às vezes condições de ir lá ver, mas consegue contar, consegue preservar a história, contando a história dos seus ancestrais. Isto passa-se de geração a geração. Isso passa-se de geração a geração. Também a nossa forma também de ensinar a nossa história, os nossos ofícios. Mas é difícil. Eu acho que difícil ver uma tabanca onde há um pescador, depois da morte daquele pescador não surgir um outro...

E, de fato, em suas aulas durante o semestre, o professor Carlos, segundo anotações que fiz em meu diário de campo, muitas vezes explorava os debates entre os estudantes como uma estratégia didática que promovia engajamento. Ao deixar o livro de lado para pedir a opinião de seus alunos sobre algum assunto atual (por exemplo, as greves nos setores de transporte e de saúde e a eleição presidencial que viria em seguida), a aula resultava em acaloradas conversas; talvez porque, nessas situações, os falantes tivessem o controle sobre o que diziam, emitindo suas opiniões e pontos de vista. Pontuei que esta estratégia, ao deixar de mirar as minúcias da gramática normativa, deixava a turma de estudantes bem à vontade e com confiança, quando demonstravam efetiva elocução e se posicionavam, nada que lembrasse que, estas mesmas pessoas, durante todo o curso, justificavam que estavam ali para “aperfeiçoar o Português”. Antes dessa aula, anotei no meu diário, em 10 dezembro, que “Os alunos parecem não se arriscar a falar quando precisam expressar algo que não está no livro”. Livres da língua

aprisionada e regulada pelo material didático, o professor e os estudantes parecem resgatar conhecimentos a que já tiveram acesso, mas que, provavelmente, foram impedidos pela ideologia da língua inventada.

We are obliged to take account of whether people believe they speak languages, what they believe about those languages, and to analyse the beliefs about language which they hold passionately even if those languages have been invented. These beliefs are part of the language ideologies of language users, and as Woolard (2004, p.58) notes, such work has shown that “linguistic ideologies are never just about language, but rather also concern such fundamental social notions as community, nation, and humanity itself”¹⁵¹. (MAKONI; PENNYCOOK, 2020, p. 46)

Para concluir esta seção, trago uma enunciação feita pelo Professor Francisco, durante aula gravada no dia 6 de novembro de 2018. Ao explicar como fazer uma boa construção textual, o professor optou por representar um período por meio de um elemento importante da realidade cultural guineense: o pano de pente¹⁵² (ver Figura 16). Ao invés de descrever conectivos e ditar regras de sequência entre orações e períodos, Francisco adotou uma estratégia pedagógica que me arrisco a chamar, inspirada em Trajano Filho, de “Crioula”, recorrendo aos conhecimentos próprios da realidade dos estudantes e de seu país. A cena enunciada transcorreu da seguinte maneira: o professor foi ao quadro e começou a desenhar um pano de pente e narrou assim a ideia de uma boa organização textual:

Francisco: Significa há uma SE-QUÊN-CIA do acontecer. O que é essa sequência do acontecer? Isto é, uma coisa acontece, depois vem uma outra, depois vem a outra, depois vem a outra. E ISTO, deve estar o quê? O nosso texto. É por isso que se fala do texto COERENTE, o texto coerente e o texto

¹⁵¹ “Somos obrigados a levar em conta se as pessoas acreditam que falam línguas, o que acreditam sobre essas línguas e a analisar as crenças sobre a linguagem que defendem apaixonadamente, mesmo que essas línguas tenham sido inventadas. Essas crenças fazem parte das ideologias da linguagem dos usuários da linguagem e, como Woolard (2004, p.58) observa, tal trabalho mostrou que ‘as ideologias linguísticas nunca são apenas sobre a linguagem, mas também dizem respeito a noções sociais fundamentais como comunidade, nação, e a própria humanidade.’”

¹⁵² Por definição, o pano de pente é um tecido que se traz à cintura como vestimenta, que transporta crianças junto ao corpo, que substitui a toalha de banho ou ainda é utilizado como artefato decorativo. É confeccionado no tear tradicional da Guiné-Bissau, com o formato de bandas ou tiras, que variam de quatro a quatorze e que formam o pano. Estas tiras são unidas por costuras simples ou bordados coloridos, chamados *kamatcha*. O registro destes panos na história africana é secular, atribuindo seu uso também a vários tipos de cerimônias, onde representam diversas categorias simbólicas, como o luto ou festas religiosas. Na Guiné-Bissau são principalmente os homens que manejam o tear para confeccionar os panos de pente, costurados depois pelas mulheres. No entanto, o pano de pente deve ser compreendido para além de uma simples definição, conforme explica Odete Semedo (2010, p. 97): “os panos, conforme os motivos, as cores e o número de bandas têm nomes e são usados em diversos eventos. Eles significam, encenam vozes.”

coeso. Vejam só, a questão da coerência: é: não sei se vocês; vocês conhecem o nosso, o nosso tradicional pano de pente, NÃO É?

Estudantes: Sim.

Francisco: Como é que é o nome do tradicional pano de pente? Quê que o PANO DE PENTE TEM? O quê que tem? ... ãhn? O quê que o nosso pano de pente tem? Essa palavra, o quê que tem nessa palavra?

Alunas: As bandas.

Francisco: As bandas, muito bem. Então vamos lá pra vocês poderem ter uma MÍNIMA ideia do que é o texto, por exemplo.

...

Vejam SÓ, por exemplo, se nós tivermos, quantas bandas É feito um pano?

Estudantes: Seis.

Francisco: Seis, NÉ? Mas se tivermos bandas soltas, ainda assim é PANO?

Estudantes: Não!

Francisco: Vejamos que temos uma banda, uma banda, uma banda, até seis bandas. Separadas, fazem pano?

Estudantes: Não.

Francisco: Quando É que se faz pano?

Estudantes: Quando juntam as seis bandas.

Francisco: Mas eu perguntei, se nós tivermos seis bandas, se já temos pano ou não temos pano?

Estudantes: Não temos! ((burburinho)) Não

Francisco: Imagina que eu pego, as seis bandas tá aqui, uma, duas, três, quatro, CIN-CO, seis. Ok? Este é pano?

Alunos: Não!

Francisco: Por quê?

Estudantes: Por que está separado.

Francisco: Porque ainda estão sol/

Estudantes: Soltas

Francisco: A ideia do texto é a MESMA coisa. Se você apresentar frases soltas É TEXTO?

Alunos: Não

Francisco: Ainda não é tex-to. O texto, construir o texto quando interligar, quando...ãhn a ideia que você apresenta vem respeitar uma sequência e despertar uma certa lógica, ali, eles articulam. Então, é por isso que se tivermos seis bandas ainda assim não temos pano. MAS, se pegarmos, portanto, a linha e cosermos como fazemos assim, fizemos aqui, é pano, já?

Estudantes: Ainda não.

Francisco: Ainda/

Estudantes: Não

Francisco: Ainda não.

E se cosermos assim, já é pano?

Estudantes: Não.

Francisco: ãhn?

Alunos: Não!

Francisco: Onde é que está, aqui, né? É pano?

Aluno: Né pano ainda não.

...

Francisco: É pano?

Aluno: Não

...

Francisco: É pano?

Aluno: Sim! (ENTUSIASMADOS) Agora temos pano.

Francisco: Agora temos pano.

Figura 16 - Panos de pente
Fonte: Arquivo pessoal de Fernanda Magalhães Lamego



Portanto, nesta seção eu trouxe elementos gerados durante o meu trabalho de campo em Bissau, principalmente nas salas de aula do CCBGB, mas não só, que me permitiram compreender os posicionamentos e as ideologias sobre língua(s) que movem o pensamento dos professores de língua portuguesa na interação com seus estudantes. Modos de pensar sobre a língua afetados por questões históricas e vivências pessoais de sujeitos inseridos em uma nação afetada pelo colonialismo e que buscam se situar em um mundo globalizado. A abordagem, de natureza etnográfica, registrou enunciações a partir das quais defini três categorias principais que vieram à tona nesse processo: a persistência da Colonialidade do saber sobre a(s) língua(s); a conseqüente noção de línguas inventadas que permeiam as práticas de professores, vistos como sujeitos políticos no ambiente em que atuam, e a definição de políticas linguísticas

institucionais; e, como contraponto a essas questões e, ao mesmo tempo, resultado delas, o pensamento de resistência que busca consolidar uma identidade nacional.

No próximo capítulo, resumirei as principais conclusões que tiro dessa troca de conhecimentos que o contato e a observação do trabalho dos professores me propiciaram na Guiné-Bissau e delinearei algumas considerações finais sobre que tipo de colaboração meu trabalho pode apresentar para essa conjuntura e também questões que podem motivar outros trabalhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato que termina agora buscou apresentar dados concretos da realidade do ensino de língua em uma instituição bastante popular em Bissau, e que está inserida em um projeto político transnacional de ensino de línguas, planejado desde o Brasil; além de compartilhar discursos de pessoas que se debruçam em produzir conhecimento naquele país, com o objetivo de refletir sobre questões caras às Políticas Linguísticas Críticas. Envolvida no contexto pesquisado, as salas de aula do Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau e na própria realidade da cidade onde morei por seis meses, procurei atender para as representações sobre língua(s) que vieram à tona durante as aulas nesse espaço, em contraste com a realidade multilíngue de todo o território. Considero cada um dos participantes da pesquisa sujeitos realizadores de políticas linguísticas de *facto* da Guiné-Bissau e suas enunciações, pontos de reflexão sobre a dinâmica local. Instigada em desvendar os efeitos sociais de políticas de Estado que abraçam o conceito de língua oficial para gerir uma realidade sociolinguística tão rica como a que conheci na Guiné-Bissau, reúno agora as principais conclusões desse relato.

No primeiro capítulo, narrei eventos com os quais me deparei em Bissau e que fizeram atender, de alguma forma, para as particularidades do cenário sociolinguístico ao qual chegava. Parti da noção de que os atos políticos não se limitam às vias institucionais, leis e regras, mas envolvem também a prática da sala de aula, as representações que professores têm sobre o que ensinam e como compartilham seus conhecimentos na interação com os estudantes. Enxergo a apresentação desses discursos como possibilidades de se fazer ciência, ao (re)pensar epistemologicamente as abordagens sobre a(s) língua(s) das quais partem as políticas linguísticas institucionais, *top down*, que diferenciam línguas a partir de relações de poder presentes na sociedade.

O segundo capítulo foi dedicado a repassar noções sobre os pressupostos teórico-metodológicos que adotei durante o processo de pesquisa e que me inspiraram durante todo o percurso da pós-graduação. Informei que me identifico com o campo de estudos das Políticas Linguísticas Críticas, uma área interdisciplinar focada em um olhar histórico e discursivo sobre a(s) língua(s), vistas como produtos de práticas sociais complexas. Neste relato, especialmente, a atenção estava nas práticas coloniais que, com o fim do colonialismo político, administrativo e militar, ainda geram efeitos na contemporaneidade. Chamei essa pesquisa de um relato de

cunho etnográfico, pois para desenvolvê-la parti de uma abordagem interpretativa de dados gerados no campo, em Bissau, onde convivi com os participantes da pesquisa. Por isso, as hipóteses surgiram dessa convivência e dos discursos que me alcançavam no campo.

A formação histórica da República da Guiné-Bissau, aspectos sobre sua capital, Bissau, e o micro contexto onde se concentrou essa pesquisa - as salas de aula do CCBGB - foram expostos no capítulo 3. Contextualizei o cenário onde os dados foram gerados, partindo, inicialmente, do entrelaçamento entre a história e as práticas linguísticas. Dediquei especial atenção ao período da luta de libertação nacional e ao pensamento do líder histórico do país, Amílcar Cabral, por entender que o processo da luta e a abordagem de Cabral sobre a situação linguística de seu país são relevantes para compreender a Guiné-Bissau atual, com suas contradições e desafios. Detalhei o espaço do CCBGB, um centro inserido na Rede Brasil Cultural, e sua ligação com a cidade.

No penúltimo capítulo, apresentei enunciações produzidas durante as aulas de língua portuguesa no CCBGB, diálogos com profissionais da educação e intelectuais com os quais dialoguei durante o trabalho de campo em Bissau. Além de outros elementos do contexto no qual estava envolvida. As enunciações me permitiram refletir sobre três categorias a partir das quais compreendi alguns aspectos presentes nas representações sobre língua(s), ensino de línguas e Políticas Linguísticas na Guiné-Bissau. Para isso, articulei minha análise sobre as enunciações com os pressupostos teóricos aos quais me filio, que foram explicitados no capítulo 2. Na pesquisa bibliográfica específica para esse trabalho, que em parte ocorreu paralelamente à geração de dados e até após, busquei atentar para o que autores e autoras africanos/as e, principalmente, guineenses, compreendiam sobre cada uma das categorias. A persistência da colonialidade e, portanto, a repetição de padrões conceituais herdados do colonialismo nas cenas das salas de aula constituiu a primeira categoria sobre a qual me debrucei. Concluí que concorrem para isso a história pessoal e formação dos participantes da pesquisa, inseridos em um contexto pós-colonial que ainda busca se desvencilhar de um passado de violência e opressão. Aliada à colonialidade, descrevi a abordagem do conceito de língua a partir da noção de “línguas inventadas” nas salas de aula, que constituem assim espaços de reprodução de epistemologias pensadas desde o Norte Global. A resistência foi a última categoria sobre a qual dissertei. Esse aspecto secular da sociedade guineense demonstra, apesar da presença das duas categorias anteriores, a tomada de consciência das pessoas em perseguir a sua “identidade nacional”, composta de uma multiplicidade de línguas, culturas e saberes próprios.

Minha análise, tendo partido de uma abordagem crítica, muitas vezes contrapôs e questionou as representações que os discursos dos professores me causavam. Enxergo isso como uma possibilidade de construção de diálogo. Essa ponte entre os conhecimentos, no meu entender, começa na escuta atenta e dedicada que busquei empreender em Bissau, mas não termina no papel no qual está impresso este relato; ao contrário, a partir dele, novos diálogos serão possíveis e estímulo que cada participante da pesquisa, além de todas as pessoas engajadas na busca por projetos de superação de desigualdades que estão presentes em diversas realidades locais, se envolvam com o trabalho de investigação.

Nesse sentido, lembro aqui a sugestão de Ndhlovu, para quem:

Regardless of domain – whether education/educational linguistics, media, business and law, and so on – language policy always necessarily implicates several issues that are economic, political, cultural and developmental. For this reason, we need to approach the discourse and praxis of language policy in a manner that recognises and integrates all these separate, but intricately connected, disciplinary perspectives. In another sense, we need to draw on a much wider battery of critical, reflective and more progressive views on languages and language policies that not only question but also proffer viable alternatives to canonical models of language policy and planning regimes¹⁵³. (NDHLOVU, 2020, p. 229)

É a partir desse diálogo que, presumo, poderei assumir meu compromisso de “ajudar”, como me solicitou o professor Francisco, em Bissau, a pensar formas outras de encarar o desafio da persistência da colonialidade. E também observar como epistemologias pensadas em outros centros podem estar comprometendo o reconhecimento de alteridades, de conhecimentos e práticas locais; como, por exemplo, atentar para a virada proposta pelos multilinguismos do Sul, que propõe a construção de conhecimento de fato, admitindo epistemologias “outras”. Pois, para transformar a realidade, aconselha Mignolo (2008), é necessária uma “desobediência epistêmica”, que questione padrões hegemônicos de produção de conhecimentos, tornados dominantes por marginalizar, silenciar e deslegitimar saberes diversos. Além disso, no que toca

¹⁵³ “Independentemente do domínio - seja educação/linguística educacional, mídia, negócios e direito, e assim por diante - a política linguística sempre implica necessariamente várias questões que são econômicas, políticas, culturais e de desenvolvimento. Por essa razão, precisamos abordar o discurso e a práxis da política linguística de uma maneira que reconheça e integre todas essas perspectivas disciplinares separadas, mas intrinsecamente conectadas. Em outro sentido, precisamos recorrer a uma bateria muito mais ampla de visões críticas, reflexivas e mais progressistas sobre línguas e políticas linguísticas que não apenas questionam, mas também oferecem alternativas viáveis para modelos canônicos de políticas linguísticas e regimes de planejamento.”

ao “excesso” presente em África, do qual falam Makoni e Pennycook (2017), Fardon e Furnis (1994) sugerem que a “língua franca” na África é o multilinguismo.

Começar a discussão sobre Políticas Linguísticas e Educacionais a partir desses pressupostos é o desafio para a superação da colonialidade, numa perspectiva de dar mais significado às práticas escolares em Bissau, conectadas, assim, à realidade de toda a sociedade. Conforme atestam Pennycook e Makoni (2020, p. 100): “*Language and education are highly significant domains in any decolonizing project, both because they have colonial pasts that in themselves need decolonization, and because they may play a key role in decolonization processes themselves*¹⁵⁴”.

Meu comprometimento com essas questões foi interrompido pela pandemia causada pelo vírus Covid-19, que me impediu de retornar a Bissau e pensar, ao lado de um professor que atuava no país, projetos para o ensino de língua portuguesa. Continuo, no entanto, atenta aos desafios de ensinar língua adicional em países africanos que concederam estatuto de língua oficial ao Português por meio de um trabalho de cooperação com Rede Brasil Cultural, do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Ao lado de professores brasileiros e africanos, baseados no Brasil ou em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste estamos pensando a elaboração de currículo e material didático específico para essa realidade.

¹⁵⁴ “Língua e educação são domínios altamente significativos em qualquer projeto de descolonização, tanto porque têm passados coloniais que precisam ser descolonizados, quanto porque podem desempenhar um papel fundamental nos próprios processos de descolonização.”

REFERÊNCIAS

- ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sinfree B.; SEVERO, Cristine G. Language Planning and Policy: the discursive landscaping of modernity. *In*: ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sinfree B.; SEVERO, Cristine G. (org.). **Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. p. 1-21.
- ALBUQUERQUE, Davi Borges. O português de Timor-Leste: contribuições para o estudo de uma variedade emergente. **Papia - Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, v. 21, n. 1, p. 65-82, 2011. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1720>.
- ALBURY, Nathan John. Between public perception and government intent in national language policy. **Current Issues in Language Planning**, v. 20 n. 2, p. 160-178, maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1468963>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- ALIDOU, Hassana. Medium of Instruction in Post-Colonial Africa. *In*: TOLLEFSON, James W.; TSUI, Amy B. M. (org.) **Medium of Instruction Policies – Which Agenda? Whose Agenda?** LEA: Mahwah, New Jersey, 2008. p. 195-216
- ALTHUSSER, Louis. A ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência. *In*: _____. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980. p. 77-91
- AMADO, Abel Djassi. Língua, Modernidade e Libertação: A Linguística Política de Amílcar Cabral. **Revista Desafios**, Praia-Cabo Verde, n. 1, p. 83-109, nov. 2013.
- ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 373-395, ago.2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- ARENDDT, Hannah. O que é política. Tradução de Reinaldo Guarany. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/somente-leitura/EaDADM/UAB_2017_1/Modulo_1/Ciencia%20Politica/Material%20Complementar/O%20que%20%C3%A9%20pol%C3%ADtica%20Hannah%20Arendt.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.
- ARRUTI, José Maurício. Etnicidade. *In*: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 199-213.
- AUGEL, Moema Parente. No ka pudi tapa sol ku mon – o Crioulo Guineense como língua literária?. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**. São Paulo, v. 10, p. 5-22, 2000.
O Crioulo Guineense e a Oratura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 69-91, 2006.

O desafio do escombro – nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética – a teoria do romance. Tradução de BERNARDINI, Aurora Fornoni *et al.* 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAMGBOSE, Ayo. African language development and language planning. **Social Dynamics**, v. 25, n. 1, p. 13-30, 13 maio 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/02533959908458659>. Acesso em: 17 nov. 2019.

Language of Instruction Policy and Practice in Africa. Dakar: Regional Office for Education in Africa, UNESCO, 2004. Disponível em:

http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

BARBOSA, José Augusto. Língua e desenvolvimento – o caso da Guiné-Bissau. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa PLE/PLE2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2015.

BARROS, Miguel de. Associativismo juvenil enquanto estratégia de integração social: o caso da Guiné-Bissau. *In*: Congresso Ibérico de Estudos Africanos, 7., 2010, Lisboa. **Anais [...]**.

Participação Política Juvenil em Contextos de “Suspensão” Democrática: a música rap na Guiné-Bissau. **Revista Tomo**, n. 21, p. 169-200, jul./dez. 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.21669/tomo.v0i21.900>. Acesso em 29 nov. 2019.

BAXTER, Alan N. Portuguese as a Pluricentric Language. *In*: CLYNE, Michael G. **Pluricentric Languages – Differing norms in different nations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. p. 11-43.

BERENBLUM, Andrea. A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BIZON, Ana Cecilia Cossi. Narrando o Exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

BLOMMAERT, Jan. Language planning as a discourse on language and society: The linguistic ideology of a scholarly tradition. **Language Problems and Language Planning** 20, 1996. p. 199–222.

Language Ideology. *In*: BROWN, Keith Brown (org.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**, 2ª ed, v. 6, Oxford: Elsevier, 2006. p. 510-522.

Ethnography as counter-hegemony: Remarks on epistemology and method. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, paper 34, London, 2006. p. 1-8.

BLOMMAERT, Jan; DONG, Jie. Ethnographic fieldwork: a beginner’s guide. Tilburg: Tilburg University, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1395.2012.01117.x>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política; Vol. 2. Tradução de Carmen C. Varriale *et al.* 13. ed. Brasília: Editora UnB, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. Tradução de: Sérgio Micelli *et al.* 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL: Ministério das Relações Exteriores. História dos Centros Culturais Brasileiros. Brasília, 2016. Disponível em:
http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf.

BUSCH, Brigitta. Categorizing languages and speakers: Why linguists should mistrust census data and statistics. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, London, Paper 189, 2016. Disponível em:
<https://kcl.academia.edu/WorkingPapersinUrbanLanguageLiteracies/Papers>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CÁ, Imelson Ntchala; RUBIO, Cássio Florêncio. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 1, p. 389-421, abr. 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/010318138654232462591>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas v. 2, n. 1, p. 51-69, jan. 2000. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Política educacional da Guiné-Bissau. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CÁ, Virgínia José Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CABRAL, Amílcar. Alguns princípios do partido. Lisboa: Seara Nova, 1974.

A arma da teoria. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

A questão da língua. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 59-61, 1990.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CAMARÁ, Bacary. União Econômica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA): dilemas e perspectivas. 2012. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Instituto de Economia e Relações Internacionais, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

CANAGARAJAH, Suresh. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. *In: CANAGARAJAH, Suresh (org.). Reclaiming the local in language policy and practice.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-24.

Ethnographic Methods in Language Policy. *In: RICENTO, Thomas. An Introduction to Language Policy – Theory and Method.* Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 153-169.

Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 1, n. 4, p. 243-259, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0104_1. Acesso em: 24 jun. 2015.

CARDOSO, Carlos. A formação da elite política na Guiné-Bissau. *Caderno de Estudos Africanos – Occasional Papers*, p. 1-30. Lisboa: Centro de Estudos Africanos (CEA/ISCTE), 2002.

Desenclavar as ciências sociais na África lusófona: a iniciativa especial do CODESRIA. *Revista de Antropologia*, v. 60, n. 3, p. 89-111, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/141647>. Acesso em: 4 fev. 2019.

Ki-Yang-Yang – uma nova religião dos Balantas? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S. l. S. n.], n. 32, p. 245-258, jun. 1991.

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26027>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CASSAMA, Daniel Julio Lopes Soares. *Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2014.

CASSAMÁ, Joel Bacari Fernandes. *Análise do Setor da Pesca Artesanal em Guiné Bissau - impactos e perspectivas*. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) - Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CASTELEIRO, João Malaca (Org.). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.

CATEIA, Júlio Vicente; EMAIL, Igor Castellano da Silva; ROHENKOHL, Júlio Eduardo. A mudança estrutural em Guiné-Bissau. *Revista Textos de Economia*, Florianópolis, v. 21 n. 1, p. 97–124, dez./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/2175-8085.2018v21n1p97>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In: Cavalcanti, Marilda C.; Bortoni-Ricardo, Stella Maris (org.). Transculturalidade, linguagem e educação.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. *In*: GONÇALVES, José Reginaldo Santos (org.). **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 17-62.

CLIFFORD, James; MARCUS, George E. A escrita da cultura: poética e política da etnografia (org.). Tradução de: Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

COELHO, Maria Cláudia. A Compreensão do Outro: ética, o lugar do “nativo” e a desnaturalização da experiência. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**, v. 7, n. 1, p. 21-35, 2013.

COLLINS, James. Práticas de letramento, antropologia linguística e desigualdade social - casos etnográficos e compromissos teóricos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1191-1211, dez., 2015.

COOPER, Robert L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

COUTO, Hildo Honório do. O crioulo guineense em relação ao português e às línguas nativas. **Linguística XXIX**. (Ljubljana), 1989. p. 107-128

A poesia crioula Bissau-guineense. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, v. 18, p. 83-100, 2008.

COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antônia de Assis. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. *In*: Cavalcanti, Marilda C.; Bortoni-Ricardo, Stella Maris (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 23-43.

CUSACK, Igor. African National Anthems: 'Beat the drums, the red Lion has roared'. **Journal of African Cultural Studies**, v. 17, n. 2, dez. 2005, p. 235-251. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4141312>. Acesso em: 7 jun. 2018.

DAVIES, Charlotte Aull. *Reflexive Ethnography - a guide to researching selves and others*. New York: Routledge, 2002.

DEGRAFF, Michel. Error correction and social transformation in Creole studies and among Creole speakers: The case of Haiti. **Language in Society** v. 47, n. 3, jun. 2018, p. 354-360. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0047404518000283>. Acesso em 25 abr. 2017.

Linguists' most dangerous myth: The fallacy of Creole Exceptionalism. **Language in Society**, v. 34, n. 4, p. 533-559, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0047404505050207>. Acesso em: 25 abr. 2017.

DELL HYMES. *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: toward an understanding of Voice*. London: Taylor & Francis, 2004.

DEWULF, Jeroen Dewulf. E se todas as línguas fossem consideradas crioulas? - um olhar pós-colonial sobre a linguística. **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário**

Vilela, Porto, 2005, vol. 1, 2014, p. 305-312. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/9423>.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 36, jul./dez. 2015. p. 125-165.

DJALÓ, Ibrahima. Contribuição para uma reflexão: educação, multilinguismo e unidade nacional. **Soronda – Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, série n. 3, p. 101-111, jan. 1987.

EL FASI, MOHAMMED. História geral da África, III: África do século VII ao XI. Brasília: UNESCO, 2010.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau - língua nacional e fator de identidade nacional. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, v. 18, p. 101-107, 2008.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>. Acesso em: 4 mar. 2018.

Qualitative Methods in Research on Teaching, pp. 119-161 in Merlin C. Wittrock (org.), **Handbook of Research on Teaching**, Third Edition. New York: Macmillan, 1986.

Qualitative Methods. *In*: LINN, Robert. e ERICKSON, Frederick. (org.). **Quantitative Methods - Qualitative Methods**. Nova Iorque: Macmillan Publishing Company, 1990.

Descrição etnográfica. *In*: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (org.). **Etnografia na Educação – textos de Frederic Erickson**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2004, E-book. p. 4-68.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FANON, Franz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. A língua portuguesa no contexto internacional: perspectivas e impasses. **Conferência proferida no Colóquio Português em contexto africano multilíngue: em busca de consensos**. UEM, Moçambique, 15 set. 2011. Disponível em: http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Faraco_Coloquio.pdf. Acesso em 20 out. 2019.

FARDON, Richard; FURNISS, Graham. Frontiers and boundaries: african languages as political environment. *In*: FARDON, Richard; FURNISS, Graham (org.). **African languages, development and the state**. London, New York: Taylor & Francis e-Library, 2003. p. 1-29.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Tradução de: Paula Siqueira Lopes. **Cadernos de Campo**, n. 13, 2005. p. 155-161. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>. Acesso em: 4 mar. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI – o dicionário de língua portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, J.L. Prefácio. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-17

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Polêmica, política e problematizações. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 225-233.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica - geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 30, n. 2, jul./dez. 2014, p. 257-288. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>. Acesso em 13 jan. 2020.

GARCÍA, Ofelia; LI WEI. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia; MENKEN, Kate. Stirring the Onion - educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). *In*: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia (org.). **Negotiating language policies in schools - educators as policymakers**. New York: Taylor and Francis, 2010. p. 247-262.

GEERTZ, C. O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui". **Cadernos de Campo** São Paulo, v. 7, n. 7, 30 mar. 1998, p. 205-235. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v7i7p205-235>. Acesso em: 30 set. 2019.

GOMES, Patrícia Godinho. “Do pensar para o melhor agir”: que África os africanos querem? **Cadernos do CEAS**, Salvador/Recife, n. 245, p. 553-569, set./dez., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25247/2447-861X.2018.n245.p532-567>. Acesso em: 13 mar. 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2019.

. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, mar. 2008, p. 115-147. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>.

GROVOGUI, Siba. A Revolution Nonetheless: The Global South in International Relations. **The Global South**, v. 5 n. 1, p. 175-190, 2011. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/449224>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GUEROLA, Carlos Maroto. A demarcação de terras indígenas como política linguística. **Revista da ABRALIN**. v. 17, n. 2, p. 102-143, 28 jun. 2019. Disponível em: <http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/512>. Acesso em: 6 jan. 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e Políticas de Línguas no Brasil. **Letras: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, Santa Maria, n. 27, dez. 2003, p. 47-53. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148511897>. Acesso em: 4 dez. 2019.

Espaço de Enunciação, Cena Enunciativa, Designação. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 40, p. 49-68, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/17264>. Acesso em: 4 dez. 2019.

HAMILTON, Russell G. Lusophone Literature in Africa: Language and Literature in Portuguese-Writing Africa. **Callaloo**, v. 14, n. 2, p. 313-323, 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2931626>. Acesso em: 27 jan. 2020.

HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State. In: DUCHÊNE, Alexandre; HELLER, Monica (org.). **Language in Late Capitalism – Pride and Profit**. New York: Routledge, 2012. p. 1-21.

hooks, bell. Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, set./out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300007>. Acesso em: 13 mar. 2019.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HULT, Francis M. How does policy influence language in education? In: SILVER, Rita Elaine; LWIN, Soe Marlar (org.). **Language in education: social implications**. London: Continuum, 2014. p. 159-175. Disponível em: https://www.academia.edu/37431611/How_Does_Policy_Influence_Language_in_Education. Acesso em: 14 abr. 2019.

INTUMBO, Incanha. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Descritiva) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

IRVINE, Judith T. Subjected words: African linguistics and the colonial encounter. **Language & Communication**, v. 28, n. 4, p. 323-343, out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2008.02.001>. Acesso em: 26 fev. 2018.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: P. V. Kroskrity (org.). **Regimes of language: ideologies, politics and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.

JOHNSON, David Cassels. Ethnography of language policy. **Language Policy**, n. 8, p. 139–159, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9136-9>. Acesso em: 14 abr. 2019.

JOHNSON, David Cassels; RICENTO, Thomas. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Sociology of Language**. n. 219, p. 7–21. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0002>. Acesso em: 14 abr. 2018.

KAMWANGAMALU, Nkonko. Reflections on the language policy balance sheet in Africa, **Language Matters: Studies in the Languages of Africa**, v. 40, n. 2, p. 133-144, nov. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10228190903188567>. Acesso em: 11 jan. 2018.

KING, Brian M. Conflito linguístico e narrativa da nação na Guiné-Bissau. **Soronda - Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, série II, n. 7, p. 113-172, dez. 2003.

KIRAMBA, Lydiah Kananu. Language ideologies and epistemic exclusion, **Language and Education**, v. 32, n. 4, p. 291-312, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438469>. Acesso em: 14 abr. 2019

LOPES, Carlos. O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos. **Afro-Ásia**, n. 32, p. 9-28, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/aa.v0i32.21086>. Acesso em: 26 set. 2018.

LUCENA, Maria Inêz. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. *In*: FRITZEN, Maristela & _____. (org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 119-135.

M'BUNDE, Timóteo Saba. As políticas externas brasileiras e chinesa para a Guiné-Bissau em abordagem comparada (1974-2014). Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MADISON, D. Soyini. *Critical ethnography: method, ethics and performance*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. Trad. Luiz Paulo da Moita Lopes. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191-213.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e reconstituindo língua(s). Tradução de Cristine Gorski Severo. **Working Papers em Linguística**, v. 16. n. 2, p. 9-34, Florianópolis, dez. 2015.

Disinventing multilingualism. From monological multilingualism to multilingual francas. *In: Martin-Jones M., Blackledge A. & Creese, A (org). **The Routledge Handbook of Multilingualism***. Routledge, Oxon, 2012. p. 439-453.

Disinventing and Reconstituting Languages. *In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (org.). **Disinventing and Reconstituting Languages***. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MAKONI, Sinfree Bullock; SEVERO, Cristine. Lusitanization and Bakhtinian perspectives on the role of Portuguese in Angola and East Timor. *In: **Journal of Multilingual and Multicultural Development***, Vol. 36, No. 2, 2015. p. 151–162. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2014.909441>. Acesso em: 6 ago. 2018.

MAKONI, Sinfree B.; SEVERO, Cristine G; ABDELHAY, Ashraf. Colonial Linguistics and the Invention of Language. *In: ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sinfree B.; SEVERO, Cristine G. (org.). **Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power***. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. p. 211-228.

MALOMALO, BasIlele; LOURAU, Julie; SOUZA, Osmaria Rosa. A Unilab na perspectiva da cooperação sul-sul - uma análise crítica decolonial africana. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, Salvador/Recife, n. 245, p. 517-552, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ucs.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/454>. Acesso em: 28 mar. 2019.

Manifesto do Movimento Anti-colonialista (MAC). Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, [1960?]. Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_83409. Acesso em: 1 mar. 2020.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Silvestre Filipe; CÁ, Virgínia José Baptista. Letramento(s)/alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, v.32, p. 391-412, out.-dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698164867>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In: _____; CASTRO, Paula Almeida (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos*** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em 28 set. 2018.

MCCARTY, Teresa L. Introducing Ethnography and Language Policy. *In: MCCARTY, Teresa L. (org.). **Ethnography and Language Policy***. New York: Routledge, 2011. p. 1-28.

MENDY, Peter Michael Karibe. Portuguese colonialism in Africa: the tradition of resistance in Guinea-Bissau, 1879-1959. 1987. Thesis (Doctor of Philosophy) – Centre of West African Studies, University of Birmingham, 1987.

MENKEN, Kate; GARCIA, Ofelia. Language Policy in Classrooms and Schools. *In: MCCARTY, Teresa; MAY, Stephen (org). **Language Policy and Political Issues in Education***. Springer International Publishing, 2017. p. 211-225.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a Crítica Pós-colonial e Decolonial em Ato. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 06, n. 14, p. 201-221, set.-dez.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.417>. Acesso em: 7 nov. 2019.

MIGNOLO, Walter D. *Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.

Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 23 maio 2019.

MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. Decreto-Lei n. 39.666. *In*: Diário do Governo, Lisboa, Portugal, 20 maio 1954, p. 560-565. Promulga o Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. 1954. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/635399/details/maximized>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MOKHTAR, Gamal. *História geral da África, II: África antiga*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MUFWENE, Salikoko S. Prefácio: Língua Portuguesa em África. **Revista Internacional em Língua Portuguesa – políticas linguísticas e Crioulos em debate**, n. 31, p. 9-11, 2017. Disponível em: <http://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/issue/view/RILP2017.31>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MUNIZ, Kassandra. Sobre política linguística ou política na linguística ou “professora, o problema da escola é a mistura de classes sociais”. *In*: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidade(s) e (Des)igualdades, 11., 2011, Salvador, BA. **Anais [...]**.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a Independência. **Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 1, n. 1, p. 39-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/34>. Acesso em: 16 mar. 2018.

NAMONE, Dabana. *Educação tradicional e moderna na Guiné-Bissau e o impacto da língua portuguesa no ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2020.

NASSUM, Manuel. Política linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade? **Soronda – Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, série I, n. 17, p. 45-78, jan. 1994.

NDHLOVU, Finex. Post-Colonial Language Education or Coloniality of Language by Stealth? *In*: ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sifree B.; SEVERO, Cristine G. (org.). **Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. p. 229-248.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Aprender para viver melhor. *In: FREIRE, Paulo; ROSISKA, Miguel; OLIVEIRA, Darcy de; CECCON, Claudius. Vivendo e aprendendo - as experiências do Idac em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 69-105.

ORLANDI, Eni Pulcinelli.; SOUZA, Tânia de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 27-40.

PENNYCOOK, Alastair. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*. v. 33, n. 2, p. 16.1–16.16, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.2104/ara11016>. Acesso em: 5 jan. 2020.

Os limites da linguística. *In: LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (org.). A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-43.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. Southern Multilingualisms. *In: PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree (org.). Innovations and challenges in applied linguistics from the global south*. New York: Routledge, 2020. p. 42-62.

Decolonizing language in education. *In: PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree (org.). Innovations and challenges in applied linguistics from the global south*. New York: Routledge, 2020. p. 82-101.

PÉREZ-MILANS, Miguel; TOLLEFSON, James W. Language Policy and Planning: Directions for Future Research. *In: TOLLEFSON, James W.; PÉREZ-MILANS, Miguel (org.) The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press: 2018. s/p

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 56, n.3, set./dez. 2017, p. 781-800. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649840291441>. Acesso em: 27 abr. 2019.

QUIJANO, ANÍBAL. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 73- 117.

Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. *In: LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (org.). A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-38.

A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. *In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (org.). A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p.135-158.

Linguistics, colonialism and the urgent need to enact appropriate language policies to counteract latter's baleful fallout on former colonies. *In*: ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sinfre B.; SEVERO, Cristine G. (org.). **Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. p. x-xii.

REES, Dilys Karen; BRITO DE MELLO, Heloísa Augusta. A Investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, jun. 2011, p. 30-50. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26003>. Acesso em: 12 abr. 2018.

República da Guiné-Bissau. Constituição da República da Guiné-Bissau de 24 de setembro de 1973. Disponível em: <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/02/Const-Guine-73.pdf>. Acesso em 26 de set. 2018.

Constituição da República. 1996. Disponível em: <https://www.parlamento.gw/leis/constituicao/constituicaoquine.pdf/view>. Acesso em: 26 set. 2018.

Ministério da Educação Nacional. Relatório da situação do sistema educativo – para a reconstrução da escola da Guiné-Bissau. [S. l.]: Unicef, 2015.

Ministério da Economia, do Plano e da Integração Nacional. Instituto Nacional de Estatística. **III Recenseamento Geral da População e Habitação**. 2009. Disponível em: http://www.stat-guinebissau.com/publicacao/caracteristicas_socio_cultural.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2020.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Porto das Letras**, v. 4, n. 1, p. 174-202, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5534>. Acesso em: 13 mar. 2020.

RIBEIRO, António Pinto. Para acabar de vez com a Lusofonia. **Público**, Lisboa, 18 janeiro 2013. Ípsilon., s/p. Disponível em: <https://www.publico.pt/2013/01/18/jornal/para-acabar-de-vez-com-a-lusofonia-25877639>. Acesso em: 25 fev. 2014.

ROUGÉ, Jean Louis. Uma hipótese sobre a formação do Crioulo da Guiné-Bissau e da Casamansa. **Soronda - Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, série I, n. 2, p. 28-49, jun. 1986.

A propósito da formação dos crioulos de Cabo-Verde e da Guiné. **Soronda – Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, série I, n. 20, p. 81-98, jul. 1995.

SANÉ, Samba-. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, v. 27, n. 1, p. 55-77, 10 jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n1.39717>.

SANTOS, Vinícius Gonçalves dos. Aspectos prosódicos do português de Guiné-Bissau - a entoação do contorno neutro. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Eduardo Ferreira dos. Aspectos da língua portuguesa em Angola. **PAPIA - Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 25-49, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/3047>.

SCANTAMBURLO, Luigi. O Léxico do Crioulo Guineense e as suas relações com o Português: o ensino bilíngue Português-Crioulo Guineense. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SCHIFFMAN, Harold. F. Language Policy and linguistic culture. *In*: RICENTO, Thomas (ed.). **An introduction to Language Policy: theory and method**. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 111-126.

SEMEDO, Odete. *As Mandjuandadi – cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura*. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) Linguística(s) e Questões de Poder. **Alfa**, v. 57, n. 2, p. 451-473, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-8>. Acesso em: 31 jul. 2014.

A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 107-115, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2013.112.01>. Acesso em: 23 out. 2013.

A língua portuguesa como invenção histórica: brasilidade, africanidade e poder em tela. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, p. 35-61, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p35>. Acesso em: 12 jun. 2016.

As línguas indígenas: por um olhar decolonial em políticas linguísticas. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 11, p. 143-159, nov. 2019. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/26740>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SEVERO, Cristine Gorski; SASSUCO, Daniel Peres; BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Português e línguas Bantu na educação angolana: da diversidade como “problema”. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 43, p. 290-307, jan-jun 2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod6.pdf>.

SHOHAMY, Elana Goldberg. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=sdEXntP_ORcC&oi=fnd&pg=PR9&dq=SHOHAMY,+E.+Language+policy:+hidden+agendas+and+new+approaches.+London:+Routledge,+2006&ots=4MYbN2JLuM&sig=fSyjb_At6ECEcFzVJh2o18apz5U#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 24 fev. 2018.

SILVA, Priscila da. Dispositivo: um conceito, uma estratégia. **Profanações**, ano 1, n. 2, p. 144-158, jul./dez. 2014.

SILVERSTEIN, Michael. Language structure and linguistic ideology. *In* CLYNE, Paul R. *et al.* (org.), **The elements: a parasession on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247

SPOLSKY, Bernard. Language policy in portuguese colonies and successor states, **Current Issues in Language Planning**, v. 19, n. 1, p. 62-97, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2017.1316564>. Acesso em: 9 jun. 2018.

Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In: McCARTY, Teresa; MAY, Stephen (org). **Language Policy and Political Issues in Education**. Springer International Publishing, 2017. p. 3-16.

TAMSIR, Djibril. História geral da África, IV: África do século XII ao XVI. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. Cabo Verde e Guiné-Bissau – as relações entre a sociedade civil e o Estado. Recife: Editora UFPE, 2015.

TIMBANE, Alexandre António; BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. Língua portuguesa em África: políticas linguísticas e crioulos em debate. **Revista Internacional em Língua Portuguesa – políticas linguísticas e Crioulos em debate**, n. 31, p. 15-19, 2017. Disponível em: <http://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/issue/view/RILP2017.31>. Acesso em: 11 jun. 2019.

TIMBANE, Alexandre António; DOMINGOS, Yuran Fernandes; AFONSO, Euclides Vitorino Silva. O português angolano e a variação léxico-cultural no hip-hop: um exemplo com Yannick Afroman. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 36, p. 103-123, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2019.36/pp.103-123>.

TOLLEFSON, James W. Language Planning in Education. In: McCARTY, Teresa; MAY, Stephen (org). **Language Policy and Political Issues in Education**. Springer International Publishing, 2017. p. 17-29.

TRAJANO FILHO, Wilson. O projeto nacional na Guiné-Bissau: uma avaliação. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 913-943, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-864X.2016.3.24227>. Acesso em: 28 nov. 2018.

Jitu Ten: a investigação científica na Guiné-Bissau. **Série Antropologia**, Brasília, n. 245, p. 1-22, 1998. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie245empdf.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

Outros rumores de identidade na Guiné-Bissau. **Série Antropologia**, Brasília, n. 279, p. 1-32, 2000. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie279empdf.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

Uma experiência singular de criouliização. **Série Antropologia**, Brasília, n. 343, p. 1-30, 2003. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie343empdf.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

VILELA, Mário. Reflections on Language Policy in African Countries with Portuguese as an Official Language. **Current Issues in Language Planning**, v. 3, n. 3, p. 306-316, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14664200208668043>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ZELEZA, Paul Tyiambane. The inventions of African Identities and Languages: The Discursive and Developmental Implications. In: ARASANYIN, Olaoaba F.; PEMBERTON, Michael A. **Selected Proceedings of the 36th Conference on African Linguistics**.

Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2006, p. 14–26. Disponível em:
<http://www.lingref.com/cpp/acal/36/paper1402.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – CHAVE PARA A TRANSCRIÇÃO

...	pausa
[xxxxxx]	sobreposição de falas - incompreensível
:	alongamento das vogais
MAIÚSCULA	ênfase
-	pronúncia segmentada
/	trancamento brusco
/.../	trecho eliminado
(incompreensível)	sem possibilidade de transcrição
.xxxxxx	ruídos no ambiente

Fonte: MARCUSHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. 6ed. São Paulo: Ática, 2007.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



pós-graduação em linguística

Universidade Federal de Santa Catarina, CCE UFSC, CPQlg, sl. 201, Trindade
 CEP 88040-670 Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331.9551 - Fax: (048) 321.5004

E-mail: pg@www.ufsc.br
<http://www.cce.ufsc.br/pg/>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e venho através deste convidá-lo a participar da pesquisa cujo título provisório é “Silenciamento e resistência – a política linguística em Guiné-Bissau a partir de uma abordagem etnográfica da sala de aula de Português do Brasil”. Esta pesquisa tem por objetivo observar a relação entre línguas, política e sociedade em Guiné-Bissau.

A coleta de dados para a pesquisa inclui a observação de aulas de língua portuguesa no Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau e a realização de entrevistas. A relevância desse trabalho, acredito, será colaborar para a visibilidade do trabalho dos professores de Português em Bissau, sua concepção de língua e o que entendem por Política Linguística.

Ressalto que tudo o que for falado durante a entrevista será confidencial e sigiloso. A identificação de autoria será removida, a não ser que seja de seu interesse manter a autoidentificação. Saliento que você não é obrigado a participar dessa pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo.

Quaisquer dúvidas que existirem agora, ou depois, poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa, pelo e-mail abaixo mencionados:

Nome da doutoranda


Christiane da S. Dias – christianedias@hotmail.com



Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Doutoranda Christiane da S. Dias.


Estando de acordo com os termos acima, favor assinar abaixo:

Eu,  declaro que entendi os objetivos e compreendo todas as implicações da participação nesta pesquisa, e firmo através deste que estou de acordo com o que foi acima mencionado, assim como também expresse aqui minha livre vontade em participar da pesquisa provisoriamente intitulada “Silenciamento e resistência – a política linguística em Guiné-Bissau a partir de uma abordagem etnográfica da sala de aula de Português do Brasil”.



De acordo 

Bissau, 15 de setembro de 2018

ANEXO C – TEXTO “O PAÍS E O IDIOMA”

O país e o idioma 

Voz passiva




Esta imensidão cercada pelo oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: **REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras, mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O Norte abrange a Amazônia, com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num Estado nordestino que se fala o português mais correto do Brasil; no Maranhão. É também no Nordeste que se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro, com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na região Centro-Oeste. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na região Sul, onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra onde canta o sabiá!!

Leia parte da crônica 'Vi', de Luis Fernando Veríssimo, e reescreva pelo menos seis dos acontecimentos que podem ser expressos na voz passiva. Alguns já estão na voz passiva.

EXEMPLO: Um presidente foi deposto.

- Não posso me queixar. Em 80 anos de vida, vi...
- um homem pisar na Lua pela primeira vez...
- um presidente brasileiro se matar, um ser deposto e dois serem empossados...
- um presidente dos Estados Unidos ser abatido a tiros...
- um negro ser eleito presidente dos Estados Unidos e não ser abatido a tiros...
- a morte do telefone de discar e do disco de vinil, que ressuscitou...
- o aparecimento do caneta esferográfica...
- uma guerra mundial, que terminou com o lançamento de duas bombas atômicas e a morte de 200 mil civis...
- a queda do Muro de Berlim...
- a queda dos meus cabelos...
- Nelson Mandela e o fim do apartheid...
- a Pelé jogar...
- as derrotas da seleção por 2 a 1 em 1950 e por 7 a 1 em 2014, e os anos gloriosos entre uma e outra...
- o 11 de setembro de 2001...
- as sondas espaciais que mandam fotos de planetas distantes, como paparazzi siderais...



A BANDEIRA BRASILEIRA

- VERDE = MATAS
- AMARELO = OURO
- AZUL = CÉU
- BRANCO DAS ESTRELAS = ESTADOS

setenta e três **73**

ANEXO D – BOMBOLOM NO MUSEU DO ESTADO MAIOR



ANEXO E – SEMANÁRIO “TURBADA”



ANEXO F – MATERIAL RELIGIOSO IMPRESSO EM CRIOULO

If you are interested in receiving additional studies of God's Word, write to the publisher:

W.M. Press, Inc.
P.O. Box 120
New Paris, IN 46553-0120 USA

E lbru i di grasá; i ka pudí bñndidu

www.wmpress.org 1-31 1100 Portuguese Cards (4K1)

"Si bo buskan, bo ta ocan, ora ku bo buskan di tudu bo karson."

MANERA DI KUNSI DEUS

24

KIN KU SEDU JESUS?

Sempre i tenba naturalesa di Deus, ma i ka kudu kuma i dibi di buska sedu igual a Deus a forsa. I pul si kabesa suma nada; i toma naturalesa di servu; i bida suma omi. Oca i staba na forma di omi, i baba si kabesa; i yanda sempre na obediensia te mortu, i mortu di krus.

—Filipensis 2:6-8

I oja Spiritu di Deus dial riba del suma pumba. Un vos di seu fala: Es i na Fiji ku N kiri cin, N ten garandi kontentamentu nel.

—Mateus 3:16b, 17

Ami ku na Pape anos i un son. Kuma ku bo fala gora kuma ami ku na Pape santifika, i manda pa

mundu, N lebisil, pabia N fala kuma ami i Fiji di Deus?

—Jon 10:30, 36

Jesus Kristu, Palabra iternu, i izistiba sempre. Pa un milagrú Deus pul pa i nani na bariga di Maria. Na ladu di kurpu i kunsidu suma Fiji di Omi; na ladu spiritual i kunsidu suma Fiji di Deus. Skrituras i usa palabra "Fiju" pa splika relason anti di Deus ku si Palabra—Jesus Kristu.

Oca Kristu na bin mundu, i fala:

... Bu ranjan un kurpu.

—Ebreus 10:5

Na ladu di spiritu di santidadi, manera ki lenta di mortu, i mostradu ku puder kuma ei i Fiji di Deus.

—Romanus 1:4

KIN KU SEDU JESUS?

25

Tomé ruspundil: Na Señor! Na Deus!

—Jon 20:28

I ka ten duvida kuma sigridu di no fe i fundu: (Deus) i parsi na kurpu di omi.

—I Timotio 3:16a

Tudu ku Deus sedu sta na Kristu, na si kurpu amanu.

—Kolosensis 2:9

Un bajuda na bin preña, i na padi un fiju macu ku na comadu Emanuel, ku sedu: Deus sta ku nos.

—Mateus 1:23

Pabia un mininu nasi ja pa nos; no dadu un fiju. Tudu puder sta riba di si ombreus; si nomi i na sedu Maravilyosu. Konsilyeru, Deus forti, Pape di iternidadi, Rei di pas.

—Isaius 9:6

Jesus fala elis: Antis di Abeson padidu, ami N sedu.

—Jon 8:58

I nel ku vida staba; ki vida i era- ba lus di omis. Ki palabra seduba lus di bardadi ku bin na mundu pa numia tudu jinti. I staba na munda, Deus kumpa munda pa metu del, ma munda ka kunsil.

—Jon 1:4, 9-10

I ten un Deus son, ku un algin ku sta anti di Deus ku nos omis, ku sedu Kristu Jesus, omi, ki ku da si vida pa resgata tudu jinti.

—I Timotio 2:5, 6a

I nel ku no libertadu tpa si sangli, no pekadu purdudu. El (Kristu) i parsensa di ki Deus ku ka ta ojadu.

—Kolosensis 1:14, 15a

ANEXO G – TEXTO “DIA DA LÍNGUA NACIONAL”

Dia da Língua Nacional

Não é difícil entender como um gigante territorial (8.511.965 km²) como o Brasil, que possui cinco regiões distintas e com peculiaridades de costumes, alimentação e hábitos, que tem como idioma oficial a língua portuguesa, não tenha – também – expressões, palavras e denominações de coisas e lugares regionalizadas, em decorrência de sua colonização. Porém, essas influências só fizeram enriquecer, ainda mais, o tão rico idioma português. E neste 21 de maio, comemoramos o Dia da Língua Nacional.

Quando aqui aportaram os portugueses, depararam com estranho idioma, o tupi-guarani, do qual muita coisa ficou, principalmente na fauna (capivara, sabiá, quati...), na flora (ipê, pitanga, caju, mandioca...) e em nomes geográficos (Pindamonhangaba, Niterói...) e próprios (Ubirajara, Jurandir...).

Com a vinda dos escravos, chegaram também os idiomas ioruba e quimbundo que formaram novas

palavras sendo que algumas delas continuam presentes não só nos quetos dos grupos afro da Bahia e nos morros cariocas, como também nos ritmos musicais, nos rituais religiosos e na diversidade gastronômica. Só para exemplificar, hoje degustamos acarajés, vatapás, abarás, carurus e outras guloseimas. Podemos até dançar um samba ou um maxixe, fazendo cafuné no parceiro moleque.

A essa mistura, foram acrescentados os costumes dos outros povos, como o inglês, o espanhol, o italiano, o holandês. Daí, o Brasil ser esse grande e diversificado tacho cultural, gastronômico e linguístico, com sotaques característicos de cada uma das cinco regiões brasileiras.

Com a globalização e a informatização, novas palavras foram inseridas no idioma português e que, infelizmente, se tornaram quase impossíveis de traduzir, como: abajur, toaleta, delivery, fast-food, mouse, hard disk, bookstore, sanduíche, futebol.

Fonte: Texto adaptado de artigo de Maria de Souza (1994), para o jornal SPHorte.

V Complete as frases com informações do texto acima.

- _____ é o Dia da Língua Nacional.
- Muitas palavras do português têm influências do _____, dos indígenas e também dos idiomas _____ e _____ trazidos pelos escravos africanos.
- Da influência dos indígenas, temos nomes de animais, como _____ e _____; nomes de plantas, como _____ e _____; e até nomes de cidades ou pessoas, como _____ e _____.

IV Complete as frases utilizando a voz passiva.

- Disseram no noticiário que um sagui _____ (encontrar) na mata, e depois _____ (encaminhar) ao Centro de Zoonoses da cidade. Ali, _____ (verificar) o seu estado de saúde, e depois _____ (vacinar), e em seguida _____ (liberar) para _____ (soltar) no Parque Zoológico da cidade vizinha.

ANEXO H – TEXTO “LÍNGUA PORTUGUESA, A HERANÇA QUE NÃO HERDAMOS”

la

seria social tem
lítica. Enquanto
bre, aliás, essen-
tado guineense
que não seja um
liné-Bissau com
os setores, que
ros povos para-
rentes, não pode
esente contexto,
ular nas ruas de

falência de legiti-
tura esgotou-se
asse política gu-
ldente da Repú-
mentares) divi-
a, a noção de rep-
um tratamento
s). Teria escolhi-
lo pelo adiamen-
para depois das
mbro próximo.
os deputados
furas mas a titu-
rcio da função
do Parlamento.

dominante na
material. Perante
il descartada e
nunciar publica-

s a título pessoal
serão utilizadas a
ar, há possibili-
tar conveniente,
a Pradol As divi-
nte, pelo Povo
ntre os Estados
donativos, quiza,
lo o que se dá, há
os, como Estado
es do Magrebe,
es em África, em
ilusório acredit-
estejam sempre

de, convivência
língua nacional e
em mergulhado
guerra de con-
flictos foram cá-
ante a extensão
a da
Trmo,
sura
clara
povo.

VISÃO da semana

LÍNGUA PORTUGUESA, A HERANÇA QUE NÃO HERDAMOS

A propósito da semana de Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP, que até hoje, dia 05 de Maio, se comemora em todos os países partes desta comunidade linguística e cultural, mas que agora também se quer econômica, surge-me uma inquietação sobre a presença, na Guiné-Bissau, desta sexta língua mais falada do mundo. A língua que serviu para Camões escrever “Lusíadas”, das mais destacadas obras em forma de epopeia em toda a história da literatura universal (à semelhança (para muitos críticos literários superior até) das de Homero e Virgílio, escritores grego e romano, zutates de “Odíssela” e “Eneida”, respectivamente; que para Fernando Pessoa é “uma pátria”, e para Amílcar Cabral “é a maior herança deixada pelo colonialismo português para o nosso país”, tanto mais que, depois da nossa independência, o nosso Estado adoptou o Português como a nossa Língua Oficial, ou seja, a nossa língua de escolarização e principal elemento de contacto com a ciência e com o mundo.

No entanto, a minha preocupação em relação à presença do Português na Guiné-Bissau prende-se com as seguintes questões: 1) Sendo nossa Língua Oficial, apesar de estar longe de ser a mais falada entre nós, como é que temos encurado a questão do seu ensino, enquanto um vector de acesso ao conhecimento chamado científico e outros saberes ligados à sua vasta geografia? 2) E quanto língua que reclamamos ser nossa, e cuja razão, como é que lidamos com ela e com pessoas que se nos dirigem através dela no nosso dia-a-dia? – Uma questão talvez intrínseca à primeira.

Para sermos mais assertivos e dar menos espaço a esta reflexão que se quer mais breve possível, começamos por dizer que não seja segredo que o modelo de ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau não é o mais desejado nem o recomendado para um contexto em que a língua não assume o estatuto de Língua Materna, isto é, em que esta língua é um instrumento de comunicação apenas entre uma elite minoritária e de contacto entre professores e seus educandos nas salas de aulas das escolas do país, ainda que neste último caso o Crioulo, a língua nacional do país, esteja em clara disputa com o Português, apesar da sua não formalização e oficialização para o processo de ensino. Este factor de grande inquietação não tem merecido a devida preocupação e tratamento das entidades governamentais responsáveis pelo processo de ensino no país, pois para além de ausência de uma planificação curricular de ensino de Português enquanto Língua Segunda – que é de facto o real estatuto da língua de que falamos na Guiné-Bissau, sendo que o seu uso depende muito do processo de ensino formal e de

uma total ausência de materiais didácticos, formação e treinamento de professores para o seu ensino nestes moldes, não existe uma clara política linguística para um contexto multilingue, em que ora o Crioulo é que se vê como a merecedora de maior atenção, ora é o Português, não permitindo ao próprio Ministério da Educação ter uma posição clara sobre o que quer com as diversas línguas usadas diariamente nos contactos entre guineenses, para uma questão até de preservação e valorização das culturas ligadas a cada uma dessas línguas, com particular enfoque em Português. Como consequência deste falhanço na concepção política e curricular de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau surpreendemo-nos que os mesmos alunos que estudam o Português durante doze anos de escolarização e até depois de frequentarem o Ensino Superior num sistema educativo em que é esta a língua do desenvolvimento curricular e que ainda recebem iniciar uma conversa na mesma língua, sejam as mesmas pessoas que, depois de um curso básico de Inglês ou Francês, frequentado numa das escolas especiais para o efeito no país, em menos de dois anos, usam fluentemente essas línguas.

A explicação à nossa inquietação é simples: nessas escolas, Francês e Inglês são ensinados como línguas estrangeiras, metodologia adequada aos seus estatutos no nosso país. É este o caminho a seguir pelos responsáveis do processo educativo no nosso país, se se quer que a Língua Portuguesa seja mais espontaneamente usada pelos guineenses, particularmente pelos estudantes, e que um falante de Português não continue a ser visto no ambiente “académico” como um digníssimo intelectual só pelo domínio linguístico ou um “arrogante”, perante uma certa massa populacional Portuguesa não é a Língua Materna da maioria no nosso país, como tal, o seu ensino deve ser com base numa metodologia de ensino de Língua não Materna.

Por: Sumaila Jali,
Licenciado em Língua Portuguesa pelo Escola
Normal Superior Tchico Té e Professor de
Secundário no Liceu Dr. Agostinho Neto.

Democrata
SERVIÇO COMERCIAL
95 512 38 60
96 645 56 75

RICHA TÉCNICA

Redação:

Filomeno Samba, Assana Samba,

Redação

Marcelo N'Canha Na Ritche

Distribuição e Marketing

Filomeno Samba, Assana Samba,

Democrata