

Rosa Rodrigues
Alexandre António Timbane



Estudos linguísticos, literários e culturais da Guiné-Bissau



Rosa Rodrigues
Alexandre António Timbane

**Estudos linguísticos, literários e
culturais da Guiné-Bissau**



2025

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

R696e Rodrigues, Rosa; Timbane, Alexandre António (org.).

Estudos linguísticos, literários e culturais da Guiné-Bissau /
Organizadores: Rosa Rodrigues e Alexandre António Timbane.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0833-9 – ebook PDF

1. Continente Africano. 2. Linguística. 3. Literatura. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

- 1. Linguística. 410
- 2. Literatura africana. 896
- 3. Guiné-Bissau. 916.657

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão
Campinas – SP – 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Copyright © 2025 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Rosa Rodrigues & Alexandre António Timbane
Revisão preliminar: Todos os autores dos capítulos
Revisão final: Rosa Rodrigues, Moema Parente Augel & Alexandre António Timbane
Capa: Florência Paulo Nhavenge Timbane
Fotos da capa: Tiago Augusto Cabi

COMITÉ CIENTÍFICO

Arsène Elongo (Université Marien Ngouabi, Congo Brazzaville)
Botelho Isalino Jimbi (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Cleudir da Luz Mota (Université de Rouen Normandie-França)
Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)
Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados Brasil)
Emmanuel Alfredo (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Fortunato Pedro Talani Diambo (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Hilarino Carlos Rodrigues da Cruz (Universidade Nova Lisboa, Portugal)
Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília, Brasil)
Jonathan da Rocha Silva (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
Kelly Priscila Lóddo Cezar (Universidade Federal do Paraná, Brasil)
Luís Filipe Martins Rodrigues (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Maria Gessy Nunes de Souza (Colégio Maior Universitário de Madri-Espanha)
Maria Goreti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Maria Helena dos Santos Miguel (Universidade Católica de Angola, Angola)
Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa, Portugal)
Salomé Nyambura (Kenyatta University, Quénia)

PARECERISTAS

Segunda Cá

Amido Baldé

Antônia Valdilene Rocha de Souza

Arnaldo Sucuma

David Ié

Eliane Cristina Araújo Vieira Semedo

Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia

Flavio Biasutti Valadares

Francisca Kellyane Cunha Pereira

Ivo Aloide Ié

Ivonete da Silva Santos

Leonel Vicente Mendes

Manuel Nambua

Marilde Alves da Silva

Margarida Laura Alexandre Timbane

Maurício Bernardo Cigarros

Nadia Tadlaoui

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

O nosso reconhecimento



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386



<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

Agradecimentos

- ✚ Os nossos agradecimentos às nossas famílias, aos nossos colegas, aos nossos amigos e à todos que direta e indiretamente contribuíram para que este e-book fosse possível.
- ✚ Ao CNPq e à CAPES pelo apoio.
- ✚ Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UEFS).
- ✚ Ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (UNILAB).
- ✚ À Professora Moema Parente Augel pelo encorajamento e paciência.

*África é também símbolo de um passado feliz e sem degradação, em que a ordem social ainda não tinha sido alterada com a desordem do tráfico de escravos, sinônimo de uma época de equilíbrio e de harmonia, de satisfação e alegria. (AUGEL, 1997, p.191)**

* Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20953/13556>

SUMÁRIO

Prefácio

Moema Parente Augel e Rosa Rodrigues 10

Introdução

Rosa Rodrigues, Alexandre António Timbane 15

As primeiras palavras, abrindo (as) alas para a Guiné-Bissau

Alexandre António Timbane 20

Seção I: Descrição e políticas linguísticas na Guiné-Bissau 24

01 Contribuição à proposta de grafia para o crioulo de Guiné-Bissau
Cirineu Cecote Stein 25

02 Estudo do léxico do português da Guiné-Bissau: análise léxico-semânticos sob
perspectiva Sociolinguística
Lucas Augusto Cabi, Rajabo Alfredo Mugabo Abdula, Alexandre António Timbane 38

03 Políticas linguísticas na Guiné-Bissau: a presença e ausência de políticas linguísticas
aplicadas ao âmbito da educação
David Ié 59

04 Construções relativas restritivas na variedade do Português na Guiné-Bissau
Ronaldo Mendes 69

05 Analisando as interferências léxico- semânticas do guineense em entrevistas
radiofônicas e televisivas
Mariama Turé, Alexandre António Timbane 83

06 Reflexões em torno da identidade Sociolinguística e da avaliação social de estudantes
universitários guineenses sobre diferentes variedades do português
Thayse Carolina Ferreira Paraíso, Cláudia Roberta Tavares Silva 104

Seção II: Ensino de Línguas, Letramento e Metodologias 120

07 O papel das línguas portuguesa e guineense no sistema de ensino básico de Guiné-
Bissau
Gislene Lima Carvalho, Reginaldo Umateb Santiago Neto 121

08 Reflexões sobre a situação do ensino na Guiné-Bissau durante a pandemia COVID-19
Waldimir Barbosa, Luís Miguel Dias Caetano, Júlio Mário Siga 135

09 A leitura na aula de Português Língua Não Materna: experiências da Guiné-Bissau e
Timor-Leste
Júlio Mário Siga, Davi Borges de Albuquerque 142

10 Contribuições da noção de letramento para o ensino de línguas na Guiné-Bissau a
partir da experiência de alunos guineenses da UNILAB-BA
Paulo Sérgio de Proença, Ivo Aloide Ié 151

11 Metodologias ativas: Métodos alternativos para o Ensino na Guiné-Bissau
Midana Baial Sambú, Ildo Domingos Ufala, Cinthia Marques Magalhães Paschoal 163

12	Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a descolonização do sistema educativo Paulo Anós Té	171
Seção III: Literatura, Cultura e Sociedade		184
13	(Re)construção do corpo feminino negro na literatura guineense: poética de Cabral e de Tcheka Justino Gomes, Wilson Miguel Turé	185
14	Literatura Guineense: pensamento de Amílcar Cabral na construção da identidade da nação Eduardo David Ndombele	202
15	Expressão idiomática e cultura: um estudo sobre aspectos culturais na língua guineense e no português brasileiro Ana Sarta Turé, Gislene Lima Carvalho	212
16	Desmistificando narrativas sobre África e cultura africana: uma análise a partir da perspectiva de cultura em Raymond Williams Waldimir Barbosa	225
17	Autoridades tradicionais e o processo de tomada de decisão no contexto democrático na Guiné-Bissau Levi Marcelino Intumbo, Andreia Yumi Sugishita Kanikadan	233
18	História da epistemologia africana: conhecimento endógena e o saber científico africano Barnabé Augusto Có	247
19	Os Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau Nadia Tadlaoui	257
	Sobre os autores.....	268

PREFÁCIO

Moema Parente Augel
Rosa Rodrigues

Foi com muita satisfação que atendi ao convite do Professor Dr. Alexandre António Timbane para prefaciar esta obra, *Estudos linguísticos, literários e culturais da Guiné-Bissau*, produto de um laborioso trabalho conjunto de professores, formandos e formados, procedentes do campus sediado em São Francisco do Conde, na Bahia, a UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), fundada em 2010, uma instituição de ensino superior pública federal brasileira, direcionada primeiramente para estudantes africanos, timorenses, brasileiros, mas não só.

A iniciativa de organizar e publicar este compêndio deve-se ao Professor Dr. Alexandre António Timbane, ele mesmo africano de Moçambique, com formação acadêmica em seu país, doutorado e quatro pós-doutorados em universidades brasileiras, há anos atuando no Brasil, especificamente em São Francisco do Conde (BA) e em Feira de Santana (BA), pertencendo aos colegiados do Instituto de Humanidades e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Feira de Santana), com vasta produção acadêmica composta por livros e artigos, nas áreas da Linguística, da Linguística Aplicada, da Dialectologia, da Política Linguística, entre outras. Trata-se de uma iniciativa pioneira, uma concepção arrojada e necessária, enfeixando, sob sua orientação e esforço, uma diversidade de contribuições elaboradas por professores, alunos diplomados ou diplomandos, apresentadas resumidamente pelo organizador na útil introdução à obra. São 19 capítulos subdivididos em três blocos ou seções temáticas, incluindo temas literários, culturais e didáticos. Como o título anuncia, o principal enfoque dos primeiros capítulos gira sobre o estudo de diferentes aspectos da língua portuguesa tanto na Guiné-Bissau quanto no Brasil a partir da vivência e das pesquisas dos autores, na sua maioria originários da Guiné-Bissau, falantes do crioulo, melhor dito, da língua guineense, corolária em grande parte do português; as contribuições se alternam visando um ou outro país: a primeira é uma “proposta para a grafia do crioulo”, o segundo volta-se para o “estudo do léxico do português na Guiné-Bissau”, o terceiro se ocupa das políticas linguísticas naquele país, o quarto traz um estudo empírico sobre o emprego das orações relativas na variante guineense do português, escolhendo jornais locais; o quinto capítulo faz uma abordagem empírica a partir da análise de entrevistas televisivas e radiofônicas, constata interferências e contatos linguísticos lexicais (mas não só) do guineense e de várias línguas bantu no português local. O sexto capítulo faz uma reflexão Sociolinguística e avaliação social do português guineense a partir de produções escritas dos estudantes guineenses.

A segunda seção, compreendendo os capítulos de 7 a 12, aborda temas até agora pouco explorados e de maior importância, relativos à educação. O foco é a escolha de metodologias do ensino, mas se trata também da língua portuguesa e da discussão sobre como começar o letramento nas escolas. Sendo o português a língua oficial do país, mas não a mais falada – muito pelo contrário – a discussão gira em torno da defesa da inclusão da língua guineense nos currículos escolares, tendo como substrato a reflexão sobre os efeitos da imposição colonialista

do uso da língua exógena, da tomada de consciência da violência simbólica que tal imposição acarreta e da urgência de se descolonizar o sistema de ensino, a chave para a formação das mentalidades em todos os ramos do conhecimento. Apetrechados com leituras de uma ampla bibliografia sobre o assunto, os jovens autores reiteram com veemência a necessidade de largamente descolonizar a educação nas escolas guineenses (mas não só), pondo em relevo a riqueza e a diversidade cultural da Guiné-Bissau, respeitando a múltipla realidade sociocultural dos alunos e alunas. O décimo primeiro e o décimo segundo capítulos ocupam-se mais detidamente dessa problemática.

Na última seção, a voz guineense assume o protagonismo nos capítulos finais, sendo de grande validade, inclusive para estudiosos e demais interessados na Guiné-Bissau. A Literatura está aqui presente com um estudo sobre o corpo feminino negro nas letras guineenses a partir da análise de dois poemas de autores basilares: Amílcar Cabral, poeta além de grande estadista e fundador da nacionalidade, e Tony Tcheka, poeta, prosador, ensaísta, jornalista. Amílcar Cabral comparece mais uma vez nesta seção em um estudo sobre seu pensamento na construção da identidade da nação. O décimo quinto capítulo traz mais uma inovação, um paralelo entre expressões idiomáticas na língua guineense e no português, comparando-se semelhanças e diferenças. O capítulo décimo oitavo, bastante informativo, e diria mesmo ambicioso, pretendeu, com sucesso, oferecer um panorama da história da epistemologia africana, ressaltando a importância do diálogo entre as diferentes sociedades africanas, com suas culturas e tradições.

Foi com um grande prazer que me debrucei sobre este manuscrito intitulado *Estudos linguísticos, Literários e culturais da Guiné-Bissau*, destinado a ser publicado eletronicamente. E isso pelo grande mérito da originalidade e do pioneirismo da obra, que apresenta um enfoque a partir das experiências vividas por um determinado grupo do mesmo país, falantes de uma língua comum; mas também pela excelente escolha dos assuntos, até agora pouco estudados em outras publicações: desde a minuciosa descrição linguística, passando pelos problemas didáticos que ocorrem no ensino da língua (“Em que língua escrever?” já questionava a escritora Odete Semedo), até os capítulos da terceira seção, de cunho etnográfico e sociológico, uma contribuição que vai muito além dos estudos linguísticos ou culturais, pois se trata, com efeito, também de uma postura ética, de um posicionamento político, expresso nos muitos exemplos de defesa da guineidade *lato sensu*.

A obra enfatiza ainda, no conjunto dos capítulos, um assunto necessário, mas pouco presente em trabalhos do gênero: chama a atenção para a necessidade de atentar para a descolonização do pensamento e das ações, não aceitando a auto-colonização, atentar para o que o sociólogo francês Pierre Bourdieu preconiza, os efeitos do capital simbólico que acarreta a violência simbólica, levando o indivíduo muitas vezes inconscientemente a aceitar como natural e preferível a ordem impingida pelo colonizador. A pressão que ainda hoje é vigente traduz-se muitas vezes na crítica ou descaso ao que seja “africano”, visto como inferior, como inaceitável. As contribuições deste compêndio exercem, com isso, uma salutar contraproposta, alertando para a necessidade de descolonizar o saber e o conhecimento e afirmar-se como falante e utente da variação do Guineense da gloriosa língua de Camões.

Dentro dessa conscientização ressalta o uso do termo língua Guineense ou simplesmente o Guineense. Apesar de, geralmente, na maioria das publicações, ainda fazer-se referência ao crioulo, prefiro chamá-lo de língua Guineense ou simplesmente Guineense, concordando com a argumentação e a proposta do dicionarista Luigi Scantamburlo (1997, 2002). Tal denominação, infelizmente, ainda não está consagrada, mas vem se expandindo gradativamente.

Concordo com Luigi Scantamburlo quando ele argumenta, na introdução ao seu Dicionário Guineense-Português, que [...] a escolha do nome **Guineense** para designar a língua crioula da Guiné-Bissau, termo já utilizado por Marcelino Marques de Barros em 1897, ajudará a

respeitar melhor o estatuto desta língua, verdadeiramente nacional, veicular e interétnica, e a evitar a conotação depreciativa que o termo crioulo tem ainda no país e no mundo (SCANTAMBURLO, 2002, p. 6).

A língua guineense conheceu grande expansão durante as lutas de libertação. A mensagem política dos revolucionários era transmitida em crioulo e essa sua função emprestou-lhe a aura de língua da unidade nacional. Segundo Carlos Lopes, o fenómeno de apropriação pela parte urbana da população eruditizou o crioulo, injectando expressões vizinhas do português”. Benjamim Pinto Bull apresenta em *O crioulo da Guiné-Bissau: filosofia e sabedoria*, uma minuciosa história do desenvolvimento do guineense, e considero especialmente importante sua contribuição por se tratar de um estudioso do país, o primeiro, um século depois do cônego Marcelino de Barros, a empreender estudos alargados nesse campo. Como ele mesmo escreve, a intenção de seu trabalho é “reabilitar o crioulo guineense, língua dominada até à independência” (BULL, 1989, p. 21), declarando ter “*neste estudo [...] um duplo olhar*”, isto é, “*um olhar do exterior e um olhar do interior; em observador e em observado; em informador e em informado*” (ib., p. 23). Pretende ainda o estudioso desmentir afirmações inexatas de pesquisadores estrangeiros, como a de Alain Kihm, que teria afirmado em sua tese de doutorado que “*o crioulo não é ainda a língua materna de quase nenhum adulto*” (1980). Entretanto, prossegue Pinto Bull, “*se mandassem desfilar em Bissau, na Praça dos Heróis, todos os guineenses adultos que têm o crioulo como língua materna, isto é, a dos seus pais e a dos seus avós maternos ou paternos, o desfile duraria longas horas*” (ib.).

Implantado sobretudo em Bissau, o Guineense se vem afirmando cada vez mais, tanto em número de utentes como em prestígio. Se o censo demográfico de 1979 indicava o crioulo falado como primeira língua por 15% da população (e 44,3% como língua segunda), essa cifra multiplicou-se rapidamente e, embora os dados não sejam unívocos, foram registradas, dez anos mais tarde, cifras que oscilam entre 51% (censo de 1991) a 90% ou mais (BENSON, 1994 e HOVENS, 1994). Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), o terceiro e último censo demográfico realizado no país, registra, para até 2009 que a língua Guineense é falada por 90,4% da população guineense, entre falantes nativos e não nativos, o que atesta um significativo crescimento do uso desse idioma.

O pedagogo brasileiro Paulo Freire, logo após a independência, tentou aplicar um plano de alfabetização e escolarização em grande escala na Guiné-Bissau e, depois de uns poucos anos, acabou desistindo por não conseguir convencer o governo da necessidade de se começar a alfabetização pelas línguas maternas, método usado largamente em muitos outros países africanos de colonização inglesa ou francesa. Pode-se ler sobre essa malograda experiência em seu livro, *Cartas à Guiné-Bissau: Registo de uma experiência em progresso*, publicado em Bissau, em 1978.

A insistência no uso e no reconhecimento da língua guineense, do Guineense, muito tempo nomeado e conhecido apenas como o crioulo, ou modernamente disfarçada em *Kriol*, termo ainda insistentemente em uso pelos estudiosos da Guiné-Bissau, crioulo guineense, são da maior importância. Como o dicionarista ressalta, de fato o Guineense é a língua corrente no país, sem prejuízo para as línguas étnicas. O grupo crioulo é, sem dúvida, o mais influente, o mais “moderno” e ocidentalizado, o mais assimilado aos hábitos introduzidos pelo poder colonial e é entre eles que se vai encontrar a magra percentagem dos falantes do português, como língua oficial do país. A sociedade crioula vive na capital ou nos centros urbanos, seus membros são geralmente cristãos, mais escolarizados, e sempre foram, política e economicamente, os mais ligados ao setor estatal. Sendo idioma e cultura urbanas, da camada hegemônica do país, abafando as demais línguas étnicas, representam uma ameaça de empobrecimento cultural. Os vários canais radiofônicos, inclusive canais locais, transmitem programas e avisos também nas línguas étnicas. Os casos de diglossia são freqüentes e é comum indivíduos falarem várias línguas étnicas, dado aos misturados laços de parentesco

e ao convívio de vários grupos étnicos na mesma aldeia, lado a lado, na mesma rua. Mas praticamente quase não há aldeias onde, pelo menos, algumas pessoas não falem a língua veicular, a língua Guineense.

Pelos continuados contatos com os portugueses, durante quatro séculos, esse falar passou pouco a pouco ao estatuto de idioma, organizando-se estruturalmente, sedimentando-se na sua forma nacional e genuinamente guineense. Nos tempos coloniais, obrigados a aceitar a realidade, os portugueses tinham que tolerar a língua corrente dos centros mais urbanizados, embora a contragosto, pois de fato apenas uma pequena minoria dominava o idioma do colonizador; bastava, portanto, falar o crioulo para ser admitido como "civilizado". "O crioulo", escreve Carlos Lopes, "durante a longa noite colonial, foi sistematicamente desprezado, considerado um dialecto redutível ao português, falado por africanos, proibido no ensino" (LOPES, 1988, p. 227). Tolerado, mas também combatido, viveu lado a lado com o português, em relação ao qual esteve por muito tempo em situação de diglossia.

Concluindo, é preciso ter sempre em mente que é apenas desde os meados da década de 70, portanto só nos últimos cinquenta anos, que do chão guineense vozes se vêm alteando para se expressarem como sujeitos, indivíduos saídos da anulação colonial. Até então silenciados, são poucos ainda os que se arvoram a exteriorizar sua subjetividade. Mas, desde as primeiras manifestações literárias, quando soaram os brados dos "meninos da hora de Pindjiguiti", e sobretudo ao começar da década de noventa, o espaço textual guineense está marcado pelo exercício de uma "estratégia de descentramento", usando a expressão de Jacques Derrida, a partir da qual se desloca, expulsa do seu lugar as culturas européias que não mais representam a "cultura de referência". A fala enunciativa, mediadora do resgate do que havia ficado marginalizado, libera outras formas de dizer o mundo, articulando o *saber local* recém-descolonizado, respeitando e fortalecendo as heranças ancestrais, inserindo-as no contexto da nascente nacionalidade, fazendo emergir fontes simbólicas e afetivas que plasmam a identidade cultural (BHABHA, 1998, p. 199) do ainda jovem Estado da Guiné-Bissau.

A obra *Estudos Linguísticos, Literários e Culturais da Guiné-Bissau* não se limita a ser um compêndio de análises e reflexões acadêmicas; ela representa, acima de tudo, um esforço colaborativo onde estudantes e pesquisadores, com diferentes trajetórias e perspectivas, se reuniram para explorar um campo em constante desenvolvimento. Estamos conscientes de que alguns dos textos não atendem plenamente aos rigorosos critérios acadêmicos convencionais, mas acreditamos que esse detalhe não diminui o valor desta publicação. Nosso objetivo é, principalmente, fomentar o diálogo científico, especialmente ao abordar temas inovadores e pouco explorados até o momento.

A originalidade da obra reside justamente na abordagem de questões pouco investigadas na academia, como o léxico do português guineense sob a ótica sociolinguística, as especificidades das construções linguísticas locais, bem como a análise das interferências lexicais em contextos mediáticos. Outros capítulos, por sua vez, exploram debates contemporâneos, como a descolonização do sistema educativo e o papel das autoridades tradicionais no processo democrático. Em vez de oferecer respostas definitivas, a obra propõe provocações e impulsos que estimulam leitores e pesquisadores a repensar métodos e ampliar os horizontes das suas investigações.

Ao trazer essas contribuições, esta publicação não busca ser um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida: uma abertura para o contínuo debate e para a construção coletiva de saberes que dialoguem com a realidade guineense em transformação. Esperamos que este volume inspire novas abordagens, pesquisas e práticas acadêmicas, alinhadas com as complexidades e potencialidades do campo estudado.

REFERÊNCIAS

- BENSON, Carol Joy (1994). *Teaching beginning literacy in the “mother tongue”*: A study of the experimental Crioulo/Portuguese primary project in Guinea-Bissau. Tese (Doutorado), University of California, Los Angeles.
- BHABHA, Homi K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG.
- BULL, Benjamim Pinto (1989). *O crioulo da Guiné-Bissau*. Filosofia e Sabedoria. Lisboa/Bissau: ICALP/INEP.
- HOVENS, Mart (1994). A Experiência CEEF: Uma Alternativa para o Ensino Básico na Guiné Bissau? In: HOVENS, Mart; CISSOCO, Mário et al. (Org.). *Estudos Pedagógicos do Programa PEP*, Vol. I. Bissau: INDE/ASDI.
- LOPES, Carlos (1988). *Para uma leitura sociológica da Guiné Bissau*. Lisboa/Bissau: INEP.
- SCANTAMBURLO, Luigi (2002). *Dicionário do Guineense*, vol. 2. Lisboa: Edições Colibri.

Bielefeld / Heidelberg, março de 2025.

*** **

INTRODUÇÃO

Rosa Rodrigues
Alexandre António Timbane

O e-book *Estudos linguísticos, Literários e culturais da Guiné-Bissau* nasce de uma parceria acadêmico-científica entre a Profa. Dra. Rosa Rodrigues (do Instituto da Cooperação e da Língua –Portugal e da Universität Heidelberg, Institut für Übersetzen und Dolmetschen) e o Prof. Dr. Alexandre António Timbane (do Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, Bahia, e editor-chefe da Revista *Njinga & Sepé*). Trata-se de uma obra que reúne pesquisas e estudos sobre temáticas da cultura, da literatura e da linguística com o intuito de promover debate e discussões sobre a Guiné-Bissau. A falta de oportunidades para publicar faz com que muitas dessas pesquisas fiquem no anonimato e arquivadas em gavetas.

A obra se divide em três seções. Na primeira seção faz uma descrição linguística e analisa a complexidade da política linguística em contexto da Guiné-Bissau. Esta seção, composta por seis capítulos, investiga as relações entre língua e sociedade buscando compreender como a política e o planejamento linguísticos são essenciais para o destino das línguas. Num país multilíngue como a Guiné-Bissau, é importante que as políticas linguísticas sejam inclusivas e não segregadoras, reconhecendo o valor de todas as línguas para as comunidades que as falam. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996)¹, no Artigo 9º, determina que “todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, standardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas.” Esta primeira seção destaca a necessidade de mais estudos sobre a variedade guineense do português, assim como a valorização da língua Guineense que é uma das línguas mais utilizadas no país, especialmente nas cidades maiores e na capital, Bissau.

A segunda seção apresenta estudos sobre o ensino e suas metodologias. Ensinar não é uma tarefa fácil. Exige sempre uma formação sólida do professor, mas também a criação de condições infraestruturais essenciais para que o ensino ocorra de forma mais eficiente possível. A seção chama atenção para a problemática do ensino da leitura nas aulas de português para além da necessidade de decolonizar a educação guineense. É necessário que a educação guineense não se distancie da realidade sociocultural dos alunos, valorizando os conhecimentos prévios do aluno e da sua comunidade, caminhando para o que Bortoni-Ricardo (2004) denomina “Pedagogia culturalmente sensível”.

A terceira e última seção analisa aspectos da literatura guineense e a sua relação com a cultura, que é muito peculiar. A literatura guineense está sendo produzida no século XXI no país, mas ainda é pouco acessível à população. Entendemos que o público deveria ser mais visado e beneficiado pelas produções literárias; por isso, defendemos que as escolas tenham um espaço dedicado à literatura, para que os alunos desenvolvam hábitos de leitura.

A leitura é uma ferramenta poderosa no mundo moderno. Quem não lê está condenado a depender de quem lê ou leu e isso não é salutar, pois a cultura escrita domina todos os espaços da vida em sociedade. Esta seção termina com análises da cultura guineense, especialmente das práticas tradicionais presentes nas diversas etnias. Chama-se atenção para a necessidade de

¹ Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

preservar a cultura guineense e transmiti-la às novas gerações. A escola e a sociedade têm essa tarefa. Um povo que perde sua cultura perde também a sua identidade e pode caminhar para o abismo.

A seguir, apresentaremos de forma resumida cada um dos capítulos, começando pela *Seção I: Descrição e políticas linguísticas na Guiné-Bissau*.

O primeiro capítulo, *Contribuição à proposta de grafia para o guineense de Guiné-Bissau*, da autoria de Cirineu Cecote Stein (autor do *Dicionário Guineense-português*) propõe um sistema de escrita para essa língua porque ainda não há consenso entre linguistas e políticos. As questões ortográficas são complexas, e cada língua tem especificidades que precisam ser respeitadas. A fundamentação teórica de Stein dialoga, em grande parte, com as ideias de Scantamburlo, o que nos leva a concluir que este diálogo é salutar e deve ser incentivado, por forma a que os estudos se possam consolidar nessa área.

O segundo capítulo, *Estudo do léxico do português da Guiné-Bissau: análise léxico-semânticos sob perspectiva sociolinguística*, da autoria de Lucas Augusto Cabi, Rajabo Alfredo Mugabo Abdula e Alexandre António Timbane, estuda a variação lexical do português guineense para demonstrar que o português guineense é uma realidade linguística e deve ser respeitada, inclusive em contextos de ensino. O estudo destaca o aparecimento no português de unidades lexicais provenientes da língua Guineense e das diversas línguas africanas faladas por diversas etnias no país.

O terceiro capítulo, *Políticas linguísticas na Guiné-Bissau: a presença e ausência de políticas linguísticas aplicadas ao âmbito educativo no país*, da autoria de David Ié clama por um planeamento linguístico que esteja de acordo com a realidade guineense. Na Guiné-Bissau, ignora-se a presença das diversas línguas autóctones, privilegiando apenas o português na variedade europeia. A incompatibilidade da língua do ensino na Guiné-Bissau tem levado os alunos e muitos professores guineenses a não se identificarem com ela nem com a didática do seu ensino, fato que leva ao insucesso escolar.

O quarto capítulo, *Construções relativas restritivas na variedade do português na Guiné-Bissau*, da autoria de Ronaldo Mendes estudou as orações relativas restritivas na variedade do português escrito na Guiné-Bissau, centrando-se nas relativas preposicionadas. A pesquisa analisou um conjunto de 10 textos jornalísticos da imprensa escrita guineense, concretamente do jornal *Nô Pintcha*, concluiu que o português escrito na Guiné-Bissau, no que se refere às relativas restritivas, utiliza as mesmas estratégias de relativização. Os dados analisados comprovam a existência das estratégias cortadora e resuntiva no português guineense.

O quinto capítulo, *Analisando as interferências léxico-semânticas do guineense em entrevistas radiofônicas e televisivas*, da autoria de Mariama Turé e de Alexandre António Timbane, descreve as interferências lexicais das línguas locais na fala dos guineenses em entrevistas radiofônicas. A pesquisa, que coletou 114 gravações na Rádio Difusão Nacional, na Rádio Galáxia do Pindjiguiti e na Televisão da Guiné-Bissau, observou interferências léxico-semânticas do Guineense. A pesquisa conclui que há contato linguístico entre a língua portuguesa, o guineense e as diversas línguas bantu. Esse fenómeno ocorre principalmente entre jovens, com menor grau de escolaridade, residentes em Bissau.

O sexto e último capítulo desta seção (*Reflexões em torno da identidade Sociolinguística e da avaliação social de estudantes universitários guineenses sobre diferentes variedades do português*) apresenta um estudo que mostra como as atitudes linguísticas dialogam com o que Lambert (2018) menciona em relação a países onde a situação de bilinguismo é natural, assim como o multilinguismo na Guiné-Bissau e, por consequência, na UNILAB-CE. Os cidadãos guineenses demonstraram grande habilidade na realização de trocas linguísticas, uma vez que, entre si, costumavam falar guineense ou línguas étnicas e, aproximando-se de algum brasileiro, rapidamente iniciavam o diálogo em português.

A *Seção II: Ensino de línguas, letramento e metodologias* inicia com o capítulo *O papel das línguas portuguesa e guineense no sistema de ensino básico de Guiné-Bissau*, da autoria de Gislene

Lima Carvalho e de Reginaldo Umateb Santiago Neto. Nele, os autores realizaram estudos bibliográficos e documentais, dos quais se percebe a ausência de uma política linguística democrática e inclusiva em toda esfera pública e privada, com pouco interesse por parte do Estado e do Ministério de Educação no que diz respeito à inserção e ao ensino simultâneo das duas línguas (guineense e português) no sistema educativo guineense, principalmente no ensino básico. O estudo defende que o aluno precisa aprender em sua língua materna, e este é um direito humano, o que está em falta no sistema educativo guineense.

O oitavo capítulo *Reflexões sobre a situação do ensino da Guiné-Bissau durante a pandemia COVID-19*, da autoria de Waldimir Barbosa, Luís Miguel Dias Caetano e de Júlio Mário Siga, coloca no centro das discussões o ensino em contexto de pandemia. Os resultados apontaram que a Guiné-Bissau não conseguiu implementar o ensino remoto devido à sua fraca capacidade de acesso à internet, aos dispositivos e à formação dos professores e às tecnologias de informação. Caberia ao Ministério da Educação o estabelecimento de condições tecnológicas para que os alunos pudessem estudar em contexto de pandemia utilizando as novas tecnologias.

O nono capítulo, *A leitura na aula de Português Língua Não Materna (PLNM): experiências da Guiné-Bissau e Timor-Leste*, da autoria de Júlio Mário Siga e Davi Borges de Albuquerque, analisa como a leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos. A pesquisa analisa as práticas de ensino de português como segunda língua na Guiné-Bissau e em Timor-Leste: a leitura em voz alta pelo professor, a repetição pelos aprendizes e exercícios de memorização. A pesquisa propõe ainda diferentes técnicas para o ensino de leitura, alinhados aos métodos comunicativos, principalmente atividades de retextualização.

O décimo capítulo *Contribuições da noção de letramento para o ensino de línguas na Guiné-Bissau a partir da experiência de alunos guineenses da UNILAB-BA*, da autoria de Paulo Sérgio de Proença e de Ivo Aloide Ié, discute os desafios do letramento, que são urgentes e se estendem para além dos limites escolares. Para os autores, o letramento exige condições que permitam o uso efetivo e diversificado da língua. O cruzamento dos dados indica desafios prementes para que a Guiné-Bissau ofereça condições adequadas de letramento: primeiramente, a prática escolar precisa superar a visão tradicional da pedagogia de línguas e ir além do simples ensino do alfabeto; por outro lado, é indispensável garantir condições estruturais para que todos tenham acesso ao pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O décimo primeiro capítulo *Metodologias Ativas: Métodos alternativos para o Ensino na Guiné-Bissau*, da autoria de Midana Baial Sambú, Ildo Domingos Ufala e de Cinthia Marques Magalhães Paschoal, levanta uma discussão sobre as metodologias ativas como uma nova abordagem no ensino da Guiné-Bissau, apresentando-se como alternativa ao método tradicional. Os autores sugerem a aprendizagem baseada em Projetos (ABP), aprendizagem baseada em Games e Gamificação (GBL), sala de aula invertida, avaliação por pares e aprendizagem baseada em Problemas (ABP) como possíveis caminhos para uma educação que coloca o aluno no centro das atividades de aprendizagem. A metodologia de ensino deve ser preocupação de todos pensadores da educação na Guiné-Bissau, e as metodologias ativas na sala de aula têm se mostrado bastante eficientes.

O décimo segundo capítulo, *Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a descolonização do sistema educativo*, da autoria de Paulo Anós Té, instiga o leitor a adotar um olhar afrocentrado, decolonizado e livre das amarras da ideologia colonialista. Decolonizar o sistema educativo requer um compromisso sério de todos os atores que trabalham direta ou indiretamente no setor educativo e, sobretudo, dos políticos e deputados, pois são estes que aprovam as leis educacionais no país. Descolonizar a educação é mudar a mentalidade das pessoas. Com a educação, constrói-se uma sociedade ativa e ciente dos seus problemas reais. Sem uma educação de qualidade, endógena e dialógica, estar-se-á longe de descolonizar o sistema educativo. Este requer a criação de espaço(s) alternativo(s)

que permita(m) a coexistência não hierarquizada dos múltiplos saberes que, de fato, possam beneficiar a sociedade.

A *Seção III Literatura, cultura e sociedade* inicia com o capítulo décimo terceiro *(Re)construção do corpo feminino negro na literatura guineense: poética de Cabral e Tcheka*, da autoria de Justino Gomes e Wilson Miguel Turé. Nele, os autores leem e analisam o poema *Rosa Negra* (Cabral) e o poema *Mulher da Guiné* (Tcheka) e concluem que se trata de uma literatura engajada, comprometida com a questão social da mulher negra guineense e cabo-verdiana. Os poemas revelam a consciência e o compromisso de seus autores face aos menos privilegiados, ou aos dominados e desfavorecidos. Os poemas ressaltam o valor da mulher negra, destacando a sua formosura, elegância, doçura, beleza, amabilidade, entre outras qualidades humanas e físicas, sobretudo a sua natureza plural, vislumbrada na capacidade de multiplicação de vidas pela maternidade “amarga” e “feliz”.

O décimo quarto capítulo, *Literatura guineense: Pensamento de Amílcar Cabral na construção da identidade da Nação*, da autoria de Eduardo David Ndombele, descreve a representação do pensamento de Amílcar Cabral como fator de influência na resistência contra o colonialismo e como meio de tomada de consciência para uma reivindicação da independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. O capítulo realça as dimensões poética, lírica e combativa de Amílcar Cabral, concluindo que, além de ser revolucionário, ele pode ser visto como um poeta mensageiro da exaltação e reconstrução do corpo da mulher negra, atribuindo-lhe valores sociais e políticos.

O décimo quinto capítulo, *Expressão idiomática e cultura: um estudo sobre aspectos culturais na língua Guineense e no português brasileiro*, da autoria de Ana Sarta Turé e de Gislene Lima Carvalho, analisa aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas na língua guineense e no português brasileiro. Foram selecionadas doze expressões que apresentam significados semelhantes nas duas línguas, e concluiu-se que as expressões idiomáticas apresentam possíveis variações na escrita, nos elementos das suas composições e na escolha de como estas expressões podem ser minimamente modificadas. Assim, concluiu-se que a compreensão do significado das expressões idiomáticas depende do conhecimento que se tem da língua e da cultura nas quais elas estão inseridas, pois tais expressões estão relacionadas a fatores históricos e sociais.

O décimo sexto capítulo, *Desmistificando narrativas sobre África e cultura africana: uma análise a partir da perspectiva de cultura em Raymond Williams*, é da autoria de Waldimir Barbosa. A partir da teoria de Raymond Williams, o capítulo debate que nenhuma cultura é um todo perfeito e acabado, sendo lícito dizer que a cultura humana é algo em constante transformação. Trata-se de uma abordagem qualitativa que aprofunda os debates, mostrando que a cultura está em constante evolução.

O capítulo dezessete, *Autoridades tradicionais e o processo de tomada de decisão no contexto democrático na Guiné-Bissau*, da autoria de Levi Marcelino Intumbo e de Andreia Yumi Sugishita Kanikadan, evidenciam a relação Estado-autoridades tradicionais, no que se refere às tomadas de decisões no contexto democrático. As autoridades tradicionais se caracterizam como indivíduos que detêm o poder político de uma determinada comunidade, tendo como fonte de poder a “tradição”. A pesquisa analisou três momentos: Colonial, Pós-colonial “independência” (caracterizada pela sua exclusão do cenário político) e no processo de democratização (marcada pela sua reinserção ao espaço político). O trabalho pretendeu objetivamente compreender o papel dessa estrutura no processo de tomada de decisões no contexto democrático. Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica para coletar e analisar os dados, onde se constatou que, constitucionalmente, as autoridades tradicionais não têm qualquer vínculo com o Estado.

O décimo oitavo capítulo, *História da epistemologia africana: conhecimento endógeno e o saber científico africano*, da autoria de Barnabé Augusto Có, desconstrói o pensamento da universalização do conhecimento e demonstra a importância do diálogo entre os saberes de

diferentes sociedades africanas, culturas e tradições. O texto destaca a relevância da epistemologia africana e do conhecimento endógeno no saber científico africano.

O décimo nono capítulo analisa os processos de empréstimos léxico-semânticos na formação do português. A autora o usa o termo “portuguesismos” para indicar como o árabe contribuiu na formação dos termos da Botânica. Esses **arabismos da Botânica** viajaram para Portugal e tornaram-se **portuguesismos**, que, por sua vez, chegaram ao Crioulo de Guiné-Bissau, transformando-se em crioulistmos. O estudo mostra como a línguas são organismos vivos, que variam e mudam à medida que a comunidade se movimenta.

Caros leitores, gostaríamos que o diálogo não se encerrasse com a leitura destas poucas páginas. Esperamos que haja um diálogo permanente com os autores e autoras, de forma que a ciência não pare e que produza os efeitos desejados. O efeito é a mudança social e a melhoria da qualidade de vida dos guineenses. A Guiné-Bissau não é um ‘pequeno país’! Entendemos que é um país grande, com grandes pensadores, e que cada pensador precisa fazer a sua parte. A Guiné-Bissau não pode ser qualificada pela sua extensão territorial, mas sim pela qualidade dos profissionais, acadêmicos e pesquisadores que oferece ao país e ao mundo.

Apesar das dificuldades econômicas, políticas, linguísticas e educacionais, temos que contribuir por forma a que se possa conseguir uma nação mais próspera. Sonhamos com uma Guiné-Bissau em que seus cidadãos não precisem ir para o exterior para estudar ou trabalhar. Que a estabilidade política e econômica se consolide, graças a uma nova geração livre das amarras da ideologia colonial. Para isso, é necessário decolonizar.

Precisamos pensar a Guiné-Bissau a partir da Guiné-Bissau e da sua realidade. O desenvolvimento endógeno só fará sentido e surtirá efeitos quando for construído a partir da realidade local. Há independências ainda por proclamar na Guiné-Bissau. Esperamos que cada leitor nos ajude na proclamação dessas outras independências que ainda faltam.

Viva a Guiné-Bissau!
Viva a nação, o povo guineense!
Boa leitura!

*** **

As primeiras palavras, abrindo (as) alas para a Guiné-Bissau

Alexandre António Timbane

A Guiné-Bissau é um país da África Ocidental, com pouco mais de um milhão e meio de habitantes, de acordo com o 3º Recenseamento Geral da População (INE, 2014). Trata-se de um país cujos habitantes lutam de diversas formas para que o país se desenvolva, porque a pobreza ainda é extrema, mesmo após meio século de independência. Os principais retrocessos que o país enfrenta são: a instabilidade política (caracterizada por golpes de Estado, guerras e uma democracia contestada), a pobreza absoluta, o analfabetismo, o analfabetismo funcional e a instabilidade econômica. Por essa razão, muitos cidadãos guineenses, especialmente jovens, deslocam-se para o exterior (Portugal, Brasil, França, Senegal, Espanha, etc.) a fim de buscar oportunidades de estudos, emprego ou segurança.

Na formação de ensino superior, muitas pesquisas sobre a Guiné-Bissau estão sendo desenvolvidas, defendidas e concluídas sob a forma de monografias, dissertações e teses, porém raramente se consegue apoio para a sua publicação. Partimos da ideia de que a partilha (ou "compartilhamento") dos resultados é fundamental, pois contribui para proporcionar momentos de reflexão sobre os diversos estudos relativos à Guiné-Bissau.

O desenvolvimento das sociedades depende de pesquisas e publicações que permitem a descoberta de novos caminhos, novos saberes e novas perspectivas que contribuem para a mudança social e econômica. É importante que a Guiné-Bissau saia da dependência do mundo ocidental e busque caminhar rumo ao desenvolvimento endógeno, um processo que se baseia na realidade da África. Ki-Zerbo (2006, p. 136) chama atenção para o fato de que “cabe aos africanos descobrir, inventar novos paradigmas para a sua própria sociedade”. Ki-Zerbo acrescenta que os países africanos precisam se organizar para competir em condições de igualdade no mercado mundial, valorizando as suas riquezas, suas potencialidades, e, sobretudo, suas línguas. Por outro lado, o desenvolvimento da África e da Guiné-Bissau, em particular, passa necessariamente pelo uso das línguas locais, tema que ainda é tabu no país porque o português continua sendo a única língua oficial, meio século após a independência.

Apesar da língua guineense² e das demais línguas étnicas serem faladas pela grande maioria, elas não possuem o mesmo estatuto político que o português. A Guiné-Bissau teve a sorte de viver e conviver com o grande estudioso brasileiro, Paulo Freire em 1975 e 1976, a convite do Governo guineense e do PAIGC. De acordo com Timbane e Luz (2021), os métodos de Paulo Freire revolucionaram a educação e inspiraram a educação moderna no mundo. Hoje se fala de metodologias ativas de aprendizagem, que se inspiraram nas reflexões de Paulo

² Esta obra adota o termo “Guineense” ou “Língua Guineense” com “G” maiúsculo para se referir à conhecida língua crioula (crioulo/kriol) falada na República de Guiné-Bissau. Os crioulos possuem nomes específicos: Kabuverdianu (Cabo Verde), Angolar, Forro, Fát d’Ambô (São Tomé e Príncipe), Quilom, Bengala, Korlar, Mangalor (Índia), Penão, Kuala Lumpur (Malásia e Singapura), Bislish, Taglish (Filipinas), etc. Eis que chegou o momento de atribuímos o nome para o crioulo/kriol falado neste país. As citações diretas mantêm a escrita original dos autores (crioulo ou kriol).

Freire, quando defendia que o aluno não é uma tábua rasa, mas sim alguém que já possui conhecimentos que podem ser explorados e ajustados pelo professor.

Desta forma, o aluno e suas experiências provenientes da sua cultura devem ser valorizadas e estimuladas pelo professor, pois não existe uma cultura superior à outra. O contato dos guineenses com Paulo Freire poderia ter contribuído bastante para o desenvolvimento da educação no país, mas infelizmente, a baixa qualidade de educação e os altos níveis de analfabetismo ainda persistem. Samba Sané, num estudo intitulado “Paulo Freire e o combate ao analfabetismo na Guiné-Bissau: a campanha nacional de alfabetização e educação de adultos”, argumentou que a taxa de analfabetismo na Guiné-Bissau após a independência (1973) chegava a 90%. Algumas dessas discussões serão aprofundadas neste e-book.

Para além da educação formal, a Guiné-Bissau enfrenta desafios no âmbito da literatura, que ainda não é incentivada por parte do Estado e da Escola. O grande desafio é a ausência de bibliotecas escolares e comunitárias, o que faz com que os alunos dependam apenas do manual escolar, que apresenta alguns trechos resumidos de obras literárias (TIMBANE, 2023). Sugere-se que a literatura seja uma política do Estado e não do Governo, por forma a que se possa priorizar a literatura nas escolas de todo país, para que os alunos possam, por meio da leitura, desenvolver habilidades na língua portuguesa. Estudos de Couto e Embaló (2010, p. 239) mostram o valor da literatura guineense e chamam a atenção ao fato de que a “língua portuguesa ainda não se implantou plenamente no país; o guineense ainda não dispõe de um sistema de escrita aceito por todos e as línguas étnicas ainda não estão codificadas”.

Incentiva-se que cada guineense possa fazer a sua parte, desenvolvendo estudos e pesquisas como as apresentadas neste e-book, buscando valorizar as línguas locais e suas literaturas nas diversas etnias. O ecossistema fundamental da língua se liga à **língua (L)**, ao **território (T)** e ao **povo (P)**, e há uma relação entre os três. As relações entre a língua e o meio ambiente social são importantes e se conectam com o meio ambiente mental, “constituído pela infraestrutura cerebral e os processos mentais que entram em ação na aquisição, armazenagem e processamento da linguagem” (COUTO, 2007, p.20). Por isso, as línguas étnicas na Guiné-Bissau precisam ser mapeadas, descritas e tornadas línguas oficiais dos grupos étnicos. O Recenseamento realizado em 2024 questionou quantas línguas existem e onde são faladas. Para além disso, deve-se discutir o que fazer para que as línguas não desapareçam ao longo do tempo. Se não houver ensino nessas línguas, o risco de desaparecimento se torna mais iminente.

Há que referir que o português falado na Guiné-Bissau não é o mesmo que é falado em Portugal. As metodologias de ensino do português devem valorizar as variações linguísticas que em muitos momentos resultam do contato entre o português, o guineense e as diversas línguas africanas faladas na Guiné-Bissau. É absurdo obrigar que os alunos guineenses sejam ensinados com uma variedade que está distante – o português de Portugal. Evitamos o termo “português europeu”, pois sabemos que não é em toda Europa onde se fala português. Ao situarmos a variedade (português de Portugal), estamos especificando a variedade sem a generalização. O léxico e a fonologia são as mais evidentes marcas ou diferenças na fala dos guineenses. Porém, é necessário que se reflita sobre os estudos e a sistematização da variedade por forma a que se possa realizar a gramatização e a gramaticalização. Entre guineenses, quando falam português, conseguem compreender de qual região administrativa do país a pessoa vem. Alguns estudos neste e-book mostram algumas características da variedade guineense do português. O português guineense existe e deve ser estudado e descrito para que se possam publicar dicionários e gramáticas do guineense. É essa variedade local que se espera que os professores ensinem nas escolas primárias, secundárias e de ensino médio (CÁ, TIMBANE, MANUEL, 2021).

Outro aspecto que merece ser discutido é relativo à necessidade da integração do guineense como língua de ensino na Guiné-Bissau. O guineense não é uma língua incapaz, até

porque a grande maioria dos guineenses a fala como língua franca. O guineense não é falado apenas na Guiné-Bissau; mas também no Senegal, onde há muitos locutores. Partimos da ideia de que os limites geopolíticos são diferentes dos limites linguísticos. A grande maioria dos guineenses usa o guineense na comunicação formal como é o caso das discussões na Assembleia da República, durante as campanhas eleitorais, no comércio e na religião. Isso mostra que o guineense ocupa um espaço real e importante, porém, a política linguística não legisla em favor dele. Tanto o português quanto o guineense não são citados na Constituição da República da Guiné-Bissau. O insucesso da educação se deve em grande medida ao desconhecimento do português de Portugal (NAMONE, TIMBANE, 2017). Muitos dos capítulos apresentados neste e-book defendem a valorização do guineense, incluindo o seu ensino.

Este e-book reúne pesquisas e estudos que desafiam as ideias sobre a mudança linguística, cultural e literária dos guineenses, uma vez que as ideologias coloniais ainda estão presentes na vida em sociedade. O preconceito linguístico é visível na comunidade de fala e interfere na autoestima das pessoas. Os guineenses ainda acham que só em Portugal é que se fala bem português. Ainda pensam que a língua guineense ou as línguas étnicas são incapazes de transmitir conceitos científicos, logo, não podem ser línguas de discussões científicas. Tudo isso não corresponde à verdade, porque todas as línguas naturais podem expressar conceitos científicos, desde que tenham sido indicadas para essa tarefa de atender realidades científicas. As línguas sabem ultrapassar impasses linguísticos. O fenômeno da neologia é um dos mecanismos que a língua encontra para designar novas realidades, desbloqueando impasses linguísticos. Os estrangeirismos e empréstimos linguísticos servem para designar realidades novas, a partir de unidades léxico-semânticas de outras línguas, ou também para ressignificar realidades já existentes.

As políticas linguísticas definem o destino das línguas existentes num território. Política linguística “é definida como sendo a determinação de grandes escolhas relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades e planificação linguística como a política linguística posta em prática, representando um ato de autoridade.” (SEVEDRA; LAGARES, 2012, p.12). Cabe aos políticos determinar a função e o lugar que cada língua deverá ocupar numa determinada nação ou grupo étnico. Mas é necessário entender, a priori, que os políticos não fazem a vontade do povo. Se os políticos fizessem a vontade do povo, em Cabo Verde, o kabuverdianu seria oficial, e na Guiné-Bissau o guineense também seria oficial, pois está provado por estudos e pesquisas que os guineenses preferem o guineense em vez do português. Os guineenses estão cientes de que o guineense é uma língua neutra e franca, o que jamais pode ser motivo de algum conflito étnico. A língua é um instrumento de poder, carregado de ideologia e de cultura. As línguas naturais estão intrinsecamente ligadas à cultura dos seus falantes

O surgimento da Política Linguística coincide, como se apontou acima, com o processo de descolonização de partes da África e da Ásia. Muitos dos novos países que emergiram desse processo caracterizam-se (ou caracterizavam-se) por uma grande heterogeneidade étnica e linguística. Essa diversidade de etnias e de línguas era um obstáculo a ser superado na constituição desses novos estados nacionais (KAPLAN, 1991, p. 143-144), uma vez que eles estavam sendo projetados a partir do modelo de estado-nação dominante na Europa, isto é, o estado monolíngue e monocultural (SILVA, 2013, p.293).

É preciso decolonizar a ideia inicial de política linguística, que se liga à ideologia colonial. Os povos africanos sempre tiveram políticas linguísticas, até porque o multilinguismo é o mais normal. Nas tradições africanas, cada língua tem o seu papel e sua função, mas todas as línguas têm o mesmo valor. O conceito de língua minoritária não faz sentido para esses povos, pois o valor de uma língua não é calculado pela quantidade dos seus interlocutores, mas sim pelo papel que a língua tem na comunidade de fala. Estamos seguros que, se a Guiné-Bissau adotar

uma política linguística baseada na cultura africana, fará boas escolhas, pois nenhuma língua será considerada superior a outra. Essa decisão não pode ser tomada por estrangeiros, mas sim pelos próprios guineenses, a partir da sua filosofia de vida, a partir da cultura local.

É preciso que a formação de professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau atenda às realidades da variedade local. O ensino da leitura e da escrita não é uma atividade exclusivamente da língua portuguesa. É verdade que a leitura e a escrita necessitam de uma língua, mas essas atividades devem ser desenvolvidas de forma sistemática. Saber ler em português não significa saber falar a língua portuguesa. São atividades diferentes, cada uma usando estratégias bem definidas. O indivíduo pode saber falar português, mas não saber ler, assim como pode saber ler, mas não possuir competências no uso da língua. Por isso, o professor precisa estar bem formado, se aliando às metodologias ativas de aprendizagem e atendendo às necessidades dos diferentes estilos de aprendizagem.

Referências

CÁ, Segunda; TIMBANE, Alexandre António; MANUEL, Israel Mawete Ngola. Práticas pedagógicas versáteis e decoloniais em angola e na Guiné-Bissau: reflexões sobre o ensino. **Revista BTecLE**, vol.4, nº1, p.298-316, 2021.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. **Literaturas, língua e cultura na Guiné-Bissau**: um país da CPLP. Brasília: Thesaurus, 2010.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando África?** Entrevista com René Holenstein, Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

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), vol.1, nº1, p. 39-57, jan./jun.2017.

SANE, Samba. Paulo Freire e o combate ao analfabetismo na Guiné-Bissau: a campanha nacional de alfabetização e educação de adultos. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista-BA. vol.17, nº47, p.1-15, ago.2021.

SEVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Revista Gragoatá**. Niterói, nº 32, p. 11-27, 1. sem. 2012.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, vol.52, nº2, p. 289-320, jul. /dez. 2013.

TIMBANE, Alexandre António. Literaturas africanas: uma conversa com Alexandre António Timbane. In: BRITO, Regina Pires de; DELORE, Liliane Barros O.; MARTINS, Valéria Bussola. (Org.). **Lusofonia**: ler, ensinar e aprender. São Paulo: LiberArs, 2023, p.147-158.

TIMBANE, Alexandre António; LUZ, Maria Fernanda. O pensamento freireano sobre a educação, visto sob perspectiva africana e afro-brasileira. In: SANTIAGO, Maria Eliete; NETO, Batista (Org.). **Olhares sobre Paulo Freire**: vida, história e atualidade. Recife: CEPE, 2021, p. 187-212.

*** **

Seção I: Descrição e políticas linguísticas na Guiné-Bissau

CAPÍTULO 1

Contribuição à proposta de grafia para o crioulo de Guiné-Bissau

Cirineu Cecote Stein

1 A importância de um sistema de escrita para uma língua

A problemática envolvida na fixação de um sistema de escrita para uma língua é consideravelmente complexa. Desde a escolha da forma de representação sonora até as questões sócio-políticas envolvidas – por exemplo, na escolha de qual variante dialetal servirá de base para a grafia das palavras – os múltiplos aspectos envolvidos podem apresentar-se como dificultadores dessa fixação.

O objetivo deste nosso texto não é nos determos sobre a importância de uma língua contar com um sistema de grafia. No caso da língua Guineense, para reflexões aprofundadas sobre esse tema preferimos indicar a leitura de Augel (1997); Cá (2015, especialmente o Capítulo II); Silva e Sampa (2017); Ié (2002, principalmente os Capítulos 3 e 4); Scantamburlo (2013, especialmente as páginas 298 a 308) e Scantamburlo (2018, especialmente as páginas 55 a 69).

De nossa parte, como evidência muito singela dessa importância, reportamos o comentário de uma de nossas informantes durante a coleta de dados para a elaboração do nosso *Dicionário* (STEIN, 2021a, b), ao ser indagada como se dava a comunicação escrita por mensagem digital entre os colegas guineenses: “Professor, quando Fulano nos escreve em Guineense, praticamente não conseguimos entender nada do que deseja dizer”.

2 Comentários propositivos à grafia da língua Guineense

No texto em que investiga os trinta anos da proposta de uma grafia oficial para o Guineense de Guiné-Bissau, Scantamburlo (2018) evidencia a necessidade ao que nos consta ainda atual – de uma atualização da proposta editada pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto de Guiné-Bissau, em 1987, no documento *Propostas de uniformização da escrita do guineense*. Anteriormente, Scantamburlo (2002, p. XIV-XIX) havia recorrido sobre sua proposta ortográfica para a língua Guineense, utilizada em seu *Dicionário do guineense*. Em 2021, foi publicado o nosso *Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau* (STEIN, 2021a, b), caracterizado, como o apresentamos, *mais como o resultado de uma proposta de exercício de trabalho linguístico de base* (p.11), alimentado por informações de estudantes universitários guineenses, sim, mas contando com um *corpus* coletado em tempo muito curto e distante de um trabalho investigativo prolongado e mais criterioso, como foi o de Scantamburlo

(2002). Também propusemos uma grafia para a língua Guineense, refletindo criticamente o que encontramos principalmente em Biasuti (1987), Gamble (1987) e Scantamburlo (2002), que aqui se torna obra central para o que proporemos em seguida.

Ao citar a linguista Rosine Santos, Scantamburlo recupera os princípios que ela vislumbrou para uma ortografia da língua Guineense: *a) limpidez das escritas fonológicas, portanto, facilidade na alfabetização ou no ensino; b) conformidade com o que é actualmente praticado em toda a África para a escrita das línguas africanas; c) possibilidade de escrever as línguas nacionais da Guiné-Bissau com os novos caracteres* (SANTOS, 1981, p. 6, *apud* SCANTAMBURLO, 2002, p. 66).

Observe-se que o preceito (a) indica que uma escrita de base fonológica seria mais “limpa”. Para que se entenda essa “limpeza”, é necessário recuperar o princípio notacional dos sistemas linguísticos, preconizado pela Fonologia, em que se procura representar, no sistema linguístico em questão, o significante (a imagem acústica da cadeia sonora) de forma neutralizada. Em outras palavras, realizações fonéticas desse significante (reflexos de variações linguísticas) não seriam evidenciadas na transcrição fonológica³. Ao ler uma palavra escrita de forma neutralizada, cabe ao leitor imprimir-lhe a variação fonética que lhe seja pertinente. Scantamburlo (2013, p. 252-3) adota *quatro regras ‘didacticas’*, assumindo *uma grafia de orientação fonémica* que, no entanto, *não exclui de maneira sistemática o carácter etimológico de alguns grafemas quando pertinentes*:

Primeira regra “Não contradição”

“Cada fonema comum (ou equivalente) à língua portuguesa e à língua do Guineense Guineense deve ser representado pelo mesmo signo gráfico”.

Segunda regra “Adotar como orientação o Sistema fonémico”

O sistema fonémico significa que “cada fonema (ou som) é representado por um único signo gráfico, composto por uma ou duas letras do alfabeto”.

Terceira regra “Aceitação de cinco novos fonemas”

O Guineense moderno tem pedido emprestado à língua portuguesa novas palavras, que acrescentaram cinco fonemas, representados pelas letras [z], [ch], [j], [x] e [lh], não representados na grafia do 1987 (vd. 5.5.3.): na “Introdução” ao Dicionário do Guineense é apresentada a tabela “As duas Grafias em Confronto” (Scantamburlo, L., 2002: 22; também vd. “Anexos no CD: D.1a.”). No ano lectivo de 2010-2011, os professores do PAEBB substituíram o dígrafo [lh] pelo dígrafo [li].

Quarta regra “Harmonização das grafias das línguas do País”

As línguas oeste-atlânticas presentes na Guiné-Bissau podem ser escritas adoptando uma grafia “não em contradição” com a grafia do Guineense-Guineense.

Assumindo-se esses princípios – que se mostram coerentes linguística e politicamente, gostaríamos de nos deter analiticamente sobre a segunda e a terceira regras. Algumas considerações exemplificadoras, no entanto, precisam ser feitas analisando-se exemplos gráficos no Português e na proposta de grafia da língua Guineense.

³ Durante a coleta de dados para o nosso *Dicionário* (STEIN, 2021a, b), ficou bastante evidente o conflito que se estabeleceria se, porventura, tivesse sido escolhida uma variante do guineense específica para basear nossa proposta de grafia. Como nossos informantes eram originários de diferentes regiões da Guiné-Bissau, iniciou-se uma discussão acalorada sobre o tema, o que serviu para confirmar a ideia de que um sistema gráfico neutralizador das variantes seria o mais apropriado, inclusive e especialmente como forma de respeitar todas as possíveis variantes fonéticas.

Como um fenômeno de natureza fisiológica, é comum que vogais átonas pós-tônicas sofram redução, sendo pronunciadas de forma frouxa. Assim, uma palavra como /'goSto/ se realiza como [gos'tu]. No Brasil, por exemplo, verifica-se a tendência (por conta do princípio de transposição da oralidade para a escrita) de algumas pessoas escreverem essa palavra como <gostu> (o que caracteriza erro absoluto, considerando-se as regras ortográficas do Português, já estabelecidas). Observe-se que a forma derivada <gostoso>, pronunciada [gos'tozu], recupera foneticamente a vogal /o/⁴.

No Guineense, a forma primitiva portuguesa <gosto> tem como grafia sugerida <gustu>; a forma derivada portuguesa <gostoso> é representada como <gustus>. Assim, uma vez que na Guiné-Bissau a pronúncia recorrente dessa palavra é com a vogal átona final [u] (ou [u]), a proposta ortográfica reflete essa pronúncia.

Portanto, no Português, a segunda regra não é contemplada, uma vez que o grafema <o> pode equivaler aos fones [o] ou [u]. Na proposta para o Guineense, se o fone equivale ao fonema /u/, sua representação gráfica se dará com o grafema <u>. O mesmo deve se aplicar a vogais e a consoantes.

No entanto, um ponto que merece investigação acústica específica são os casos semelhantes às palavras portuguesas <casa>, <casar> e <casamento>. Scantamburlo (2002) as grafa na língua Guineense da seguinte forma:

<casa>: <kaza> (acepção 2) ou <kasa> (acepção 3) (com remissão de uma a outra)

<casar>: <kaza> (acepção 1) ou <kasa> (acepção 4) (com remissão de uma a outra)

<casamento>: <kazamentu> ou <kasamenti> (com remissão de uma a outra)

Essas remissões de uma forma a outra são indício de variação (ao que parece, fonética) refletindo-se na proposta de grafia, o que estaria em contradição com a segunda regra, que sugere a neutralização ortográfica.

O problema que se põe, nesses casos de efetiva correspondência entre um som e um grafema, é o de transposição da fala para a escrita; portanto, a grafia não neutralizaria a fala e, como última consequência, cada falante poderia transpor sua fala para a escrita. Quanto a Stein (2021a, b), as grafias para essas mesmas palavras são propostas da seguinte forma:

<casa>: <kasa>

<casar>: <kaza>

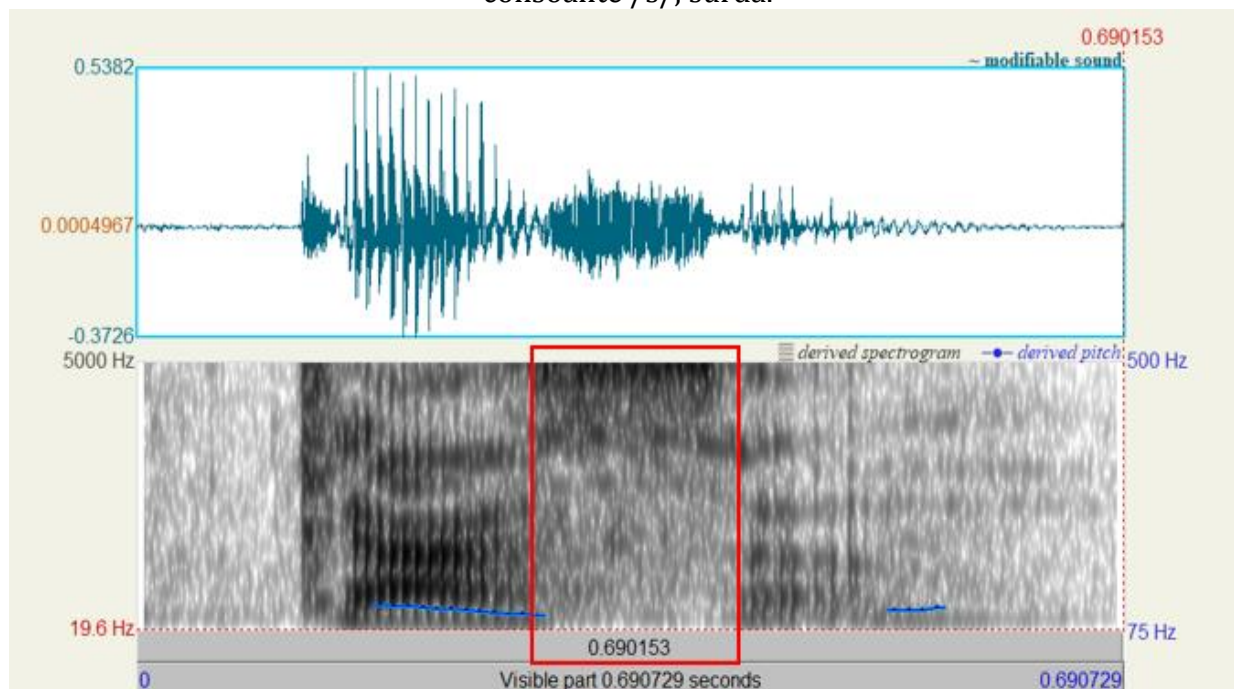
<casamento>: <kazamentu> ou <kasamenti>

Todas as palavras e exemplos, tanto para o Português quanto para a língua Guineense, apresentados em Stein (2021a, b) foram registrados sonoramente, pronunciados por dois informantes, de forma excludente (algumas entradas lexicais por um, outras entradas por outro). Tanto a oitiva dos arquivos sonoros em questão quanto sua observação espectrográfica refletiram uma variação no vozeamento da consoante fricativa alveolar: [s] ou [z]. Assim, a palavra <casa> foi pronunciada predominantemente como ['kasa] (Figura 1; observe-se a interrupção da frequência fundamental no terceiro segmento sonoro) – e, por isso, optamos pela grafia <kasa> –, embora, algumas poucas vezes, tenha sido observada a pronúncia ['kaza]. Seríamos tentados a afirmar que esta segunda pronúncia seja decorrência da vivência desses informantes no Brasil (onde a pronúncia regular é ['kaze]); no entanto, como Scantamburlo propõe duas grafias diferentes (sugerindo uma pronúncia da consoante fricativa alveolar tanto como sonora quanto como surda), parece se tratar de um caso de variação no território

⁴ Assumimos, em sintonia com *The International Phonetic Association* (1999), a representação fonética entre colchetes [] e a fonêmica entre barras oblíquas / /. Representaremos palavras gráficas e grafemas entre < >.

guineense. Daí exemplificadamente, a “aceitação” de um novo fonema (terceira regra), a ser representado pelo grafema <z>.

Figura 1: Espectrograma de ['kasa] (língua Guineense), com destaque para a realização da consoante /s/, surda.



Fonte: Elaboração própria

Essa mesma variação de vozeamento, com predominância para a variante surda, se verificou também para a palavra <kasamenti>. Sustentamos a adoção do princípio fonêmico (segunda regra). No entanto, como, ao que parece, a variação fonética é efetiva, seria interessante definir qual único grafema seria escolhido para essa representação, nos casos acima e em todos os outros em que variações se verifiquem. Uma possível solução talvez seja observar a ocorrência de cada uma das variantes e considerar a de maior frequência para se refletir na grafia. Assim, se a pronúncia de <kasamenti> com [s] é mais frequente do que com [z], a grafia da palavra deverá ser com <s>. Se para <kazamentu> ocorre o inverso, a grafia a ser utilizada deverá ser com <z> (como já proposto). Observe-se, no entanto, que em Scantamburlo (2002) competem duas grafias para a mesma palavra: <kasa> e <kaza>. A maior frequência de ocorrência poderia indicar qual das duas a ser considerada oficialmente.

Outra possibilidade de fixação grafêmica seria considerar a ancestralidade da forma: de acordo com a terceira regra, a letra <z> refletiria um novo fonema /z/ incorporado à língua Guineense; portanto, nas formas gráficas em competição – e apenas naquelas em competição –, seria eleita a que não representa um empréstimo mais recente. Assim, para <kazamentu>, uma palavra possivelmente mais recente (acroleto) no léxico da língua guineense que <kasamenti>, seria utilizado o grafema <z> (considerando-se não se observar a variante surda). Já para <kasamenti>, forma possivelmente mais antiga (talvez basileto), mesmo se verificando variantes sonora e surda, a escolha seria pelo grafema <s>.

Em relação à incorporação dos grafemas <ch> e <x> para representar graficamente os fones [ʃ] e [ks], parece-nos que uma melhor escolha seria a representação de [ʃ] pelo grafema <x> e de [ks] pelo grafema duplo <ks>. Ocorre que o grafema <x> parece estar essencialmente

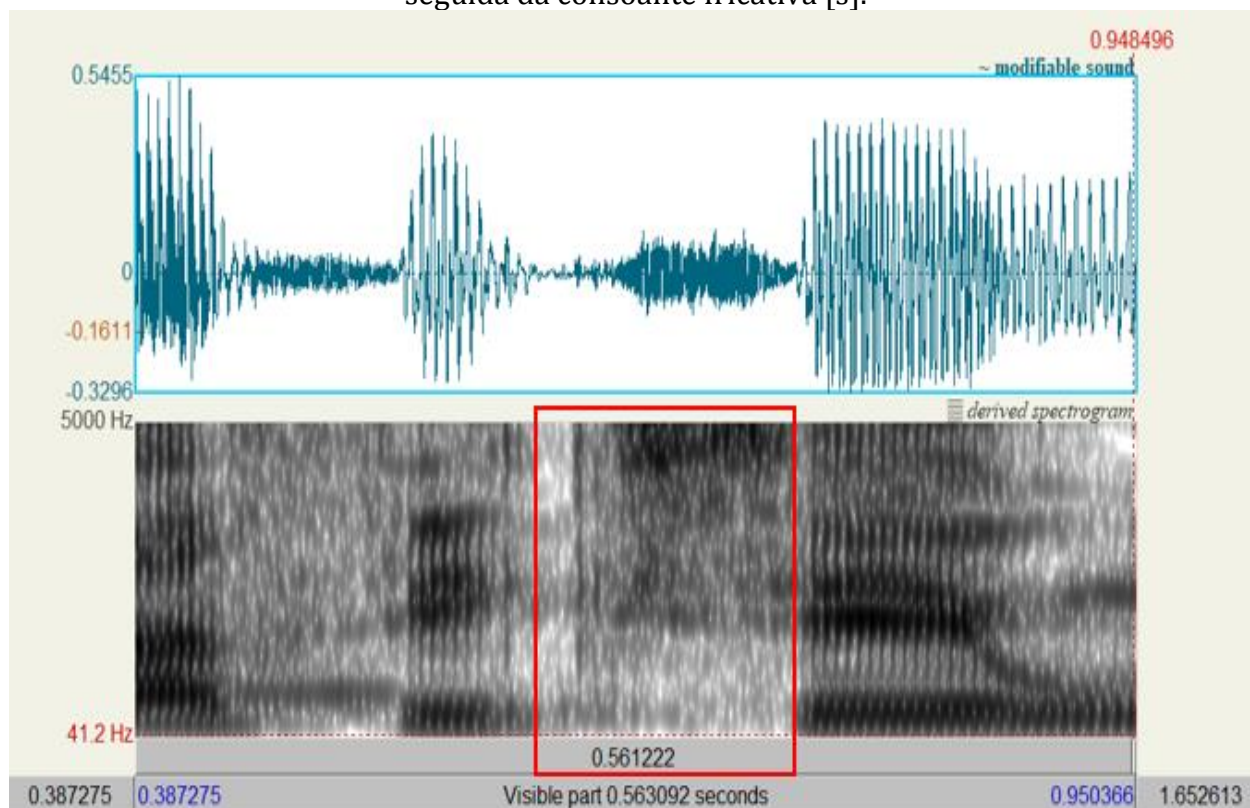
vinculado à pronúncia [ʃ], inclusive o nome desse grafema sendo “xis” em Português⁵ (HOUAISS, 2009). O grafema <ch>, em nossa proposta, não seria utilizado, salvo como integrante do grafema triplo <tch> (como discutido mais à frente).

No tocante à proposta de Scantamburlo de representar [ks] por <x>, há que se considerar a validade de se utilizar um grafema com ligação tão evidente com sua pronúncia (como mencionado acima) para um conjunto extremamente pequeno de itens lexicais. Realizando-se a busca automática de palavras no Guineense da Guiné-Bissau em Scantamburlo (2002) com os termos <ixa> e <ixu> (em que há a possibilidade de se verificar a pronúncia [ks]), obtiveram-se apenas dois resultados: <fixa> e <fixu>. Assim, nessa proposta, o grafema <x> (cujo nome “xis” reflete sua pronúncia) deixa de ser utilizado (quase de forma icônica) em dezenas (ou centenas) de outras palavras para ser utilizado em apenas duas. Propomos que as representações gráficas dessas palavras sejam, respectivamente, <fiksa> e <fiksu>, caso haja de fato predominância dessa pronúncia. No *corpus* de Stein (2021a, b), constatamos para o verbete português

fixar v. *fixa*. Já fixei um dia para a minha ida. *N' fixa dja un dia pa n' bai*. arc. kola

Que o informante pronunciou as palavras em português como [fi'ksax] e [fi'kseɹ] (Figura 2), e na língua Guineense como [fi'ja] (Figura 3). Ou seja: mesmo a proximidade das formas portuguesa e crioula (lidas sequencialmente) não foi suficiente para que a pronúncia portuguesa influenciasse a pronúncia crioula. Mas, naturalmente, lembramos que nosso *corpus* gravado se restringe, na prática, a esse informante específico.

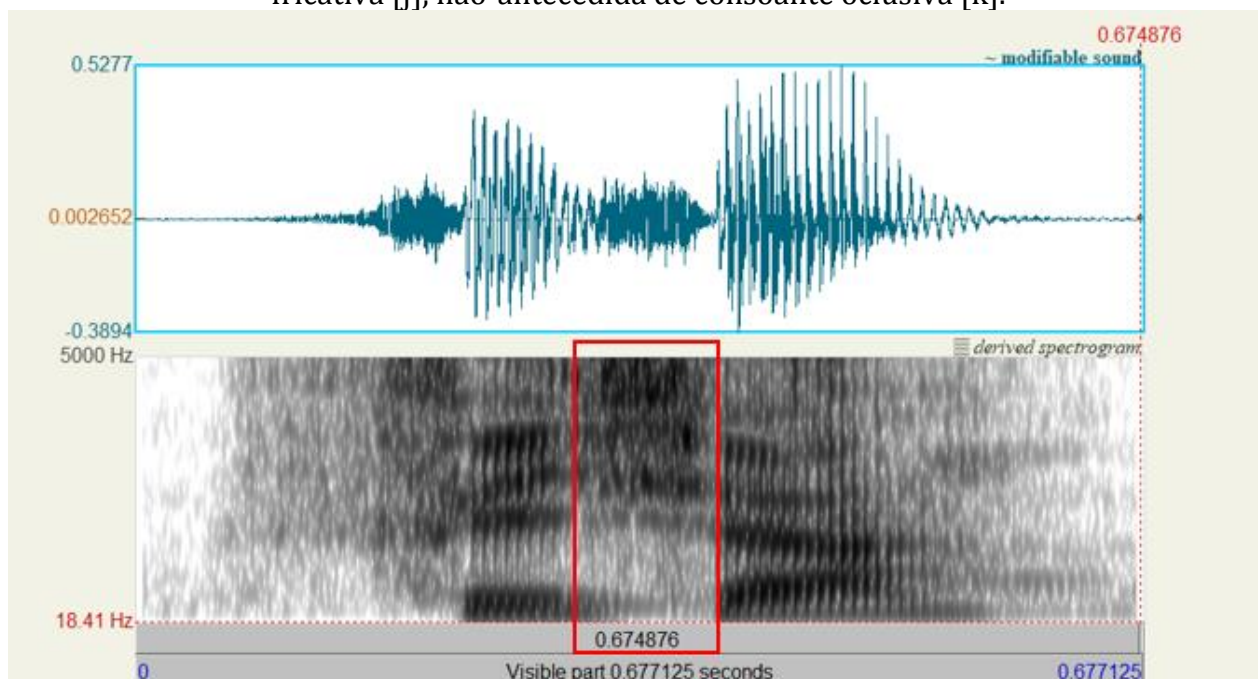
Figura 2: Espectrograma de [fi'kseɹ] (Português), com destaque para a consoante oclusiva [k] seguida da consoante fricativa [s].



Fonte: Elaboração própria

⁵ Em Inglês, esse grafema é indicado como /eks/ (PROCTER, 1987). Parece-nos que, considerando-se o papel do Português sobre a formação do Guineense de Guiné-Bissau, seria mais apropriado utilizar como referência o nome desse grafema em Português, não em Inglês.

Figura 3: Espectrograma de [fi'ja] (língua Guineense), com destaque para a consoante fricativa [ʃ], não-antecedida de consoante oclusiva [k].



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao uso do grafema <j> para representar o fone [ʒ], parece-nos uma escolha muito acertada. E também nos parece necessário aproveitar a menção à proposta de biunivocidade entre <j> e [ʒ] para sugerir uma simplificação dos propostos grafemas <g> (como em <gosta>) e <gu> (como em <guerra>). Nestes dois últimos casos, a única pronúncia verificada é a da consoante oclusiva velar sonora [g].

Ocorre que o grafema <gu> proposto para a língua Guineense parece ser uma reminiscência/influência direta da grafia portuguesa. Ocorre também que, no Português, uma palavra ser escrita com <g> ou com <j> (refletindo a pronúncia de [ʒ]) deve-se muito mais a influências de ordem etimológica do que de pronúncia propriamente dita, o que gera, na prática de alfabetização, um considerável problema. Propomos que, na língua Guineense, o fone [g] se reflita ortograficamente apenas como <g>. Assim, ['gɔsta] e ['gɛra] teriam a grafia <gosta> e <gera>. Sempre que se tratar do fone [ʒ], utilize-se, como proposto, o grafema <j>: <konjuntu>.

A última incorporação mencionada na terceira regra diz respeito ao grafema <lh>. Como indica Scantamburlo (2013, p. 252), *No ano lectivo de 2010-2011, os professores do PAEBB* [“Projecto Apoio ao Ensino Bilingue”] *substituíram o dígrafo [lh] pelo dígrafo [li]*. Nossa proposta é a de que a modificação promovida por esses professores seja efetivada.

Costa (2014, p. 108), no tocante ao contato histórico das consoantes /ʒ/ e /ʎ/ do Português moderno com a(s) língua(s) originária(s) na Alta Guiné, que contêm a consoante oclusiva palatal sonora /ʎ/, resgata a seguinte informação:

Ainda de acordo com Parkvall (2012, p. 54), no momento em que o português entrou em contato com línguas que não possuíam esse som, a língua receptora – no caso dos empréstimos – ou os criadores de um pidgin/crioulo – nos casos de reestruturação – tiveram que optar por preservar ou o traço [+palatal] ou o [+lateral]. Na Alta Guiné, o segmento do português /ʎ/ regularmente corresponde a /ʎ/, excetuando-se os empréstimos linguísticos recentes e os mesoletos mais próximos do acroleto, como foi verificado, inclusive, no corpus analisado. As

ocorrências em que se observou o /ʎ/ sempre diziam respeito a produções mais próximas do português, normalmente coexistindo, inclusive, com uma forma variante na qual se observava ora o [dʒ], ora o [dj].

O que se percebe, por exemplo, no aprendizado de uma língua estrangeira, é que o sistema linguístico de quem aprende é utilizado como referencial por essa pessoa, e a tendência é a projeção dos princípios próprios da língua dessa pessoa (L1) sobre a língua a ser aprendida (L2). Assim, em não havendo na L2 um determinado fonema da L1, muito provavelmente essa pessoa perceberá/ouvirá a realização fonética desse fonema que lhe é estranho como sendo um som de seu sistema linguístico (L1) foneticamente semelhante ao fonema alvo da L2. Considerando-se o contato entre a(s) língua(s) originária(s) e o Português mencionado acima, percebe-se que, como o fonema /ʎ/ não integrava o inventário fonêmico dessa(s) língua(s), no contato estabelecido, esses falantes africanos o identificaram a um som de seu sistema, /ʝ/, que compartilha uma mesma característica: ambas são consoantes palatais, sendo que a realização fonética de /ʝ/ se assemelha à da africada /dʒ/.

Do ponto de vista da articulação, percebe-se que a realização de /ʎ/ é de alta complexidade. No Português Brasileiro, por exemplo, muitos falantes não conseguem realizar essa consoante de forma canônica, e recorrem a pronúncias variantes. Uma delas é a palatalização da consoante lateral alveolar, gerando [lʲ], que se assemelha auditivamente ao que os professores do PAEBB mencionados por Scantamburlo na terceira regra fizeram: , no lugar de <lh>. Muito provavelmente, isso se deu porque esses professores tanto percebem quanto realizam o fonema português /ʎ/ como [lʲ] ou mesmo [li]. Isso está em sintonia com o que Costa (2014, p. 112-13) referenciou:

Por fim, corroborando o que afirma Couto (1994, p.72), entre os segmentos mencionados, o mais raro e mais estranho ao crioulo é o /ʎ/. A lateral palatal ocorre no extremo do continuun [sic] mais próximo do português, numa transição do crioulo aportuguesado para o português acrioulado. Nos dados, foram observados apenas alguns casos isolados, os quais coexistiam com uma forma produzida com [dʒ] ou [dj], por exemplo: ['mɔʎe] ~ ['mɔdʒa] “molhar”, ['ɔʎe] ~ ['ɔdʒa] “olhar”, ['fiʎu] ~ ['fidʒu] ~ ['fidʒu] ~ ['fidʒu] “filho”.

E, com isso, chegamos à questão da representação grafêmica das consoantes africadas. Scantamburlo (2018, p. 70) indica que *as duas africadas surda e sonora pré-palatais /tʃ/ e /dʒ/ ([são] escritas respectivamente com os grafemas [tch] e [dj])*, embora, na tabela que apresenta na página 71 dessa mesma obra, indique como exemplo para a Grafia Guineense <tcuba>, a seguir ao grafema <tch>. Este mesmo grafema é indicado na tabela sinóptica apresentada na página 72. Na tabela 4, apresentada na página 73, o autor, ao comparar a grafia da “Direcção Geral de Cultura”, de 1987, com a sua, proposta em 1999, indica que, em 1987, o grafema proposto foi <c>; em 1999, foi <tc>. Em Scantamburlo (2002), a palavra <chuva> é grafada <tcuba> de forma recorrente (80 vezes), ocorrendo o registro de <tchuba> uma única vez (no exemplo do verbete <ubulun>).

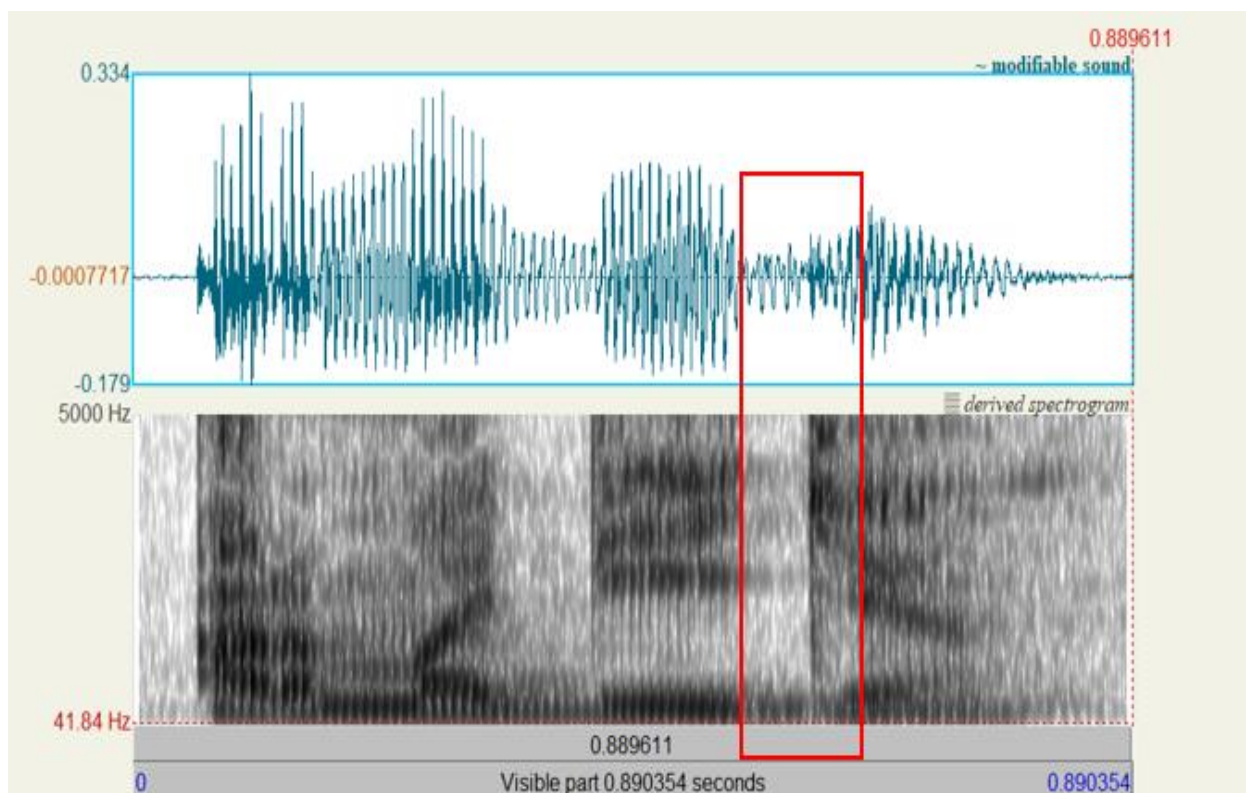
O registro de <tcuba>, com o grafema <tc> para representar a africada surda pré-palatal [tʃ], está, assim, em sintonia com sua proposta de 1999, confirmada em Scantamburlo (2013, p. 252), em que faz a seguinte indicação: *O sistema fonémico significa que “cada fonema (ou som) é representado por um único signo gráfico, composto por uma ou duas letras do alfabeto”*. Ocorre que, em princípio, não haveria impedimento para que esse *único signo gráfico* fosse composto por uma, duas ou ainda mais de duas letras do alfabeto (se duas letras são possíveis, por que não três?), formando-se, então, um conjunto de letras que corresponderiam a um único fonema. Como Scantamburlo (2018), obra posterior, indica o grafema <tch> para esse segmento sonoro, acreditamos que se trata de uma revisão do autor que considera esta última representação mais apropriada, possivelmente por estar em sintonia com o *grafema ainda muito popular porque é utilizado no título do Jornal “Nô Pintcha”, o trissemanário imprimido na Guiné-Bissau no primeiro*

trimestre do 1975 pelo então “Subcomissariado de Estado de Informação e Turismo” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 252).

Em Stein (2021a, b), assumimos também a representação grafêmica <tch>, e por uma razão bastante simples: na coleta dos dados para elaboração do nosso *Dicionário*, nossos doze informantes guineenses, estudantes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), espontaneamente escreveram as palavras que continham essa consoante africada (550 ocorrências) com <tch>. Nas palavras de Pike (1947, p. 211, *apud* SCANTAMBURLO 2018, p. 66), *Uma ortografia chama-se prática quando for aceite pelo povo que fala aquela língua*. Preservando-se a coerência com nossa proposta de representação de /ʃ/ com o grafema <x>, seria previsível nossa proposta para essa africada ser o grafema <tx>; no entanto, considerando-se essa aceitação tácita sugerida pela grafia de nossos informantes, optamos por <tch>, da mesma forma, ao que parece, que Scantamburlo (2018).

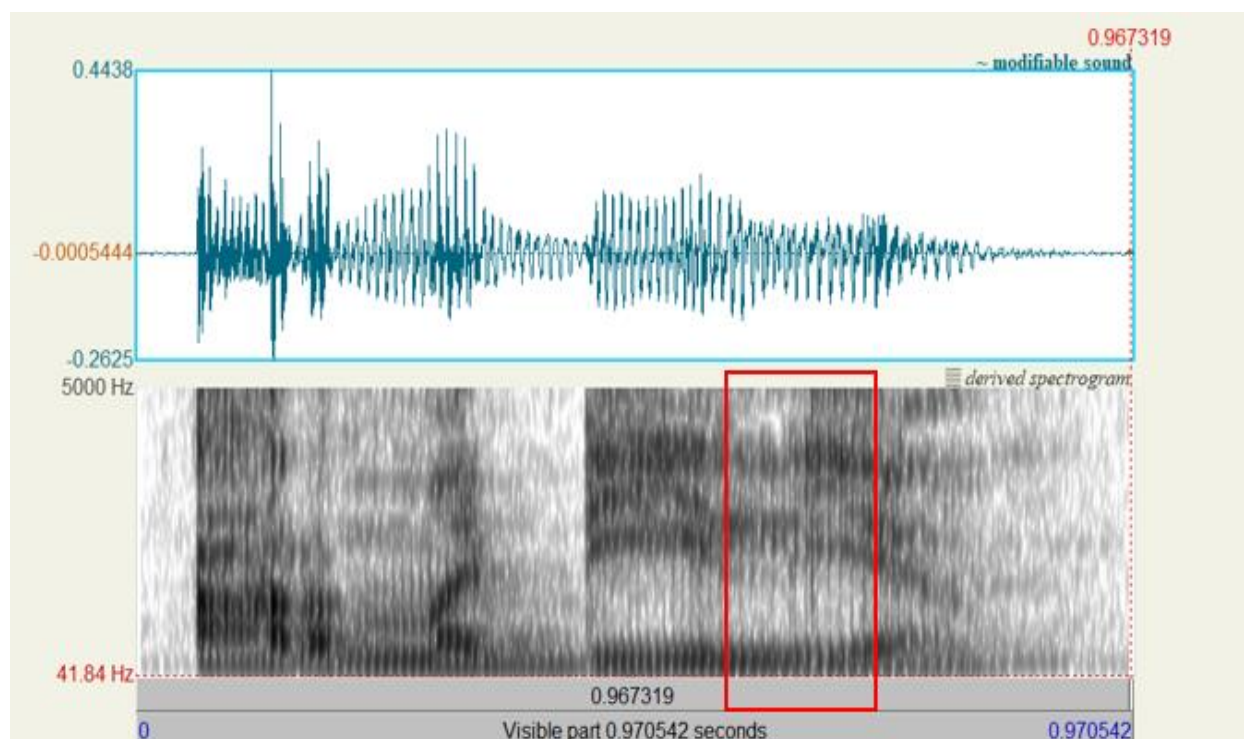
Para a consoante africada pré-palatal sonora /dʒ/, seguindo Scantamburlo (2018), aderimos à sua representação como <dj>. Há, no entanto, uma consideração a fazer no tocante às diferentes realizações fonéticas da consoante aproximante lateral palatal /ɹ/, já comentada anteriormente. É possível sua realização fonética como [dʒ], muito próxima, portanto, de uma pronúncia africada. Considere-se, por exemplo, mas não unicamente, a palavra portuguesa <armadilha>, que em Scantamburlo (2002) é grafada no Guineense <armadidja> e <armadilia>, com remissão de um verbete ao outro (em Scantamburlo, 2018, p. 71, a indicação é apenas de). Essa dupla possibilidade de grafia reflete a dupla possibilidade de pronúncia, no primeiro caso, com [dʒ] e, no segundo, com [lʲ] ou [li]. Também em nosso *Dicionário* (STEIN, 2021a, b), indicamos duas possibilidades grafêmicas, <dj> e (em sintonia com as variantes observadas; cf. Figuras 4 e 5). No entanto, <armadilia> foi identificado por nossos informantes como neológico; portanto, <armadidja> (com a realização africada) parece ser a forma tradicional.

Figura 4: Espectrograma de [arma'didʒa] (língua Guineense), com destaque para a consoante oclusiva [d] seguida da consoante fricativa [ʒ].



Fonte: Elaboração própria

Figura 5: Espectrograma de [arma'dilia] (língua Guineense), com destaque para a consoante líquida [l] seguida da vogal [i].



Fonte: Elaboração própria

Costa (2014, p. 110-11), reportando Couto (1994, p. 72), informa que *em comunidades de fala guineense modernas é mais utilizado o crioulo aportuguesado, com mais influências da língua de superstrato, no qual podem ser incluídos os fonemas /z, v, ʒ, ʎ/*. E sugere acrescentar a esses fonemas o /ʃ/, por ter ocorrido no *corpus* de análise de sua pesquisa, ainda que em pequena escala. E completa logo a seguir:

Desse modo, pode-se afirmar, de uma maneira geral, que se tratando de falante inculto, camponês ou velho, e/ou de uma situação informal, normalmente se tem o crioulo tradicional, sem os cinco fonemas acima. Entretanto, se o falante é urbano, culto, jovem e/ou de situação formal, os cinco fonemas ocorrem, mas não obrigatoriamente e não com a mesma frequência. (Costa, 2014, p. 110-11 apud Couto (1994, p. 72).

Mais uma vez sustentando a adoção do princípio fonêmico (segunda regra), parece-nos econômico que um dado significativo seja representado graficamente de uma única forma. Seria necessário, portanto, eleger ou <armadidja> ou <armadilia>. Como já comentamos anteriormente, caso se opte pelo critério de ancestralidade da forma, e se considere a informação apresentada por Costa, acima, a escolha deverá ser <armadidja>, uma vez que a grafia <armadilia> reflete a pronúncia de /ʎ/, que é incorporação mais recente. Naturalmente, não se trata de uma escolha pacífica: sempre há o conflito entre a vivacidade das novas gerações e o apego às tradições. Como indica Scantamburlo (2013, p. 64),

Acontece também que há variantes que não são aceites pelos falantes: por exemplo entre as duas variantes “purmesa” e “prumesa” (equivalente ao Português “promessa”), a variante “purmesa” é pouco usada pelos falantes mais jovens.

E, ao que nos parece, a variante <purmesa> seria a mais antiga, tradicional. Elegê-la graficamente seria, assim, eleger uma forma fadada a não ser incorporada pelos usuários desse sistema de escrita? Em relação ao fonema consonantal nasal velar /ŋ/, Scantamburlo (2018)

indica duas possibilidades de ocorrência: integrando a cadeia sonora de uma palavra, ou como único segmento sonoro (silábico) do pronome nominativo de primeira pessoa singular (<eu>). Na página 70 da obra citada, o autor indica duas possibilidades grafêmicas, <n’> ou <N>, e as exemplifica, na página 71, com <N bai/n’ bai> (“eu vou”) e com <n’oroto> (“foice”). Na página 71, resgata, a título de comparação, a forma proposta em 1987, <N>.

Não temos como afirmar, mas talvez possamos supor que essa grafia indicada pela Direcção Geral de Cultura, em 1987, apresente essa letra maiúscula como forma de valorização do “eu”, distinguindo seu uso, por exemplo, daquele em que o grafema representa apenas um segmento sonoro em uma cadeia sonora mais extensa, como ocorre em <noroto> (sem o apóstrofo, nessa mesma indicação de 1987).

Observando a exemplificação de Scantamburlo (2018, p. 71), inferimos que a letra maiúscula (com seu uso provavelmente pensado para o início de períodos/sentenças) possa, em sua proposta de escrita, alternar com a letra minúscula, no caso da primeira pessoa do singular, <N bai/n’ bai>, percebendo-se que a representação com letra maiúscula não é seguida pelo apóstrofo. No entanto, em seu *Dicionário*, Scantamburlo (2002) utiliza tanto a maiúscula quanto a minúscula seguidas de apóstrofo (cf. a exemplificação, por exemplo, dos verbetes <abertamenti> (N’ na papia abertamenti ku bos> e <alibun> (Ali albuns ki n’ falou kuma no tene).

Em nosso *Dicionário* (STEIN, 2021a, b), propusemos grafia inspirada na de Scantamburlo; no entanto, sugerimos que o apóstrofo seja utilizado quer o grafema seja grafado maiúsculo, <N’>, quer seja grafado minúsculo, <n’>.

Uma possibilidade interessante, seguindo o que indicou a “Direcção Geral de Cultura”, em 1987, é que esse grafema, quando representando a primeira pessoa do singular, seja sempre grafado maiúsculo <N’>, independentemente de ocorrer no início ou no meio de período/sentença, o que o diferenciaria de ocorrências em cadeias sonoras mais extensas. Sugerimos, no entanto, que em ambos os casos seja utilizado o apóstrofo. Assim, teríamos sempre <N’ bai visita ña amigus.> ou <As bes, N’ ta bai visita ña amigus.> (pronome de primeira pessoa singular, grafado com maiúscula); mas, a depender de sua posição no período/sentença, grafado com maiúscula ou com minúscula, como integrante de cadeia sonora de uma palavra: <N’oroto di ña tiu moladu.> ou <Mininu pa paña n’oroto di ña tiu.>. Observe-se a existência de um espaço entre a grafia de <N’> (“eu”) e a da palavra seguinte.

Quanto à representação gráfica do fonema consonantal palatal /ɲ/, Scantamburlo (2018, p. 71) propõe o grafema duplo <nh>, semelhante ao que ocorre na grafia do Português. A grafia indicada em 1987 pela “Direcção Geral de Cultura” foi <ñ>. No nosso *Dicionário* (STEIN, 2021a, b), aderimos à indicação <ñ>, sem nenhuma razão mais específica ou justificável que a de prestigiar a indicação da “Direcção Geral de Cultura”. Se pensarmos em termos de praticidade gráfica, observamos que esse mesmo fonema é representado, no Português, por <nh> e, no Espanhol, por <ñ>, ambas línguas com grande e intensa produção escrita. Sobrescrever o til ao grafema <n>, assim, não representa um custo maior que acrescentar <h> após o grafema <n> na prática de escrita. Portanto, a eventual opção por <nh> se justificaria, de seu lado, ao que nos parece, apenas pela base portuguesa para o Guineense. Prezar-se-iam, com ela, questões históricas. Legítimas, sem dúvida alguma.

No tocante à representação das semivogais, seguimos parcialmente, em nosso *Dicionário* (STEIN, 2021a, b) a indicação da “Direcção Geral de Cultura”, que adotou os grafemas <w> e <y>: para o primeiro caso, utilizamos <u> (como em <kuatru>) e, para o segundo, mantivemos <y> (como em <yagu>). Revendo essa nossa preferência, com base no princípio de economia, hoje nos parece melhor acompanhar Scantamburlo (2018), que propõe representar tanto as vogais [i] e [u] quanto as semivogais/semiconsoantes [ɪ ʏ] [ʊ w] com os grafemas <i> e <u>. Assim, propomos, com Scantamburlo, por exemplo, as grafias <iagu> e <kuatru>.

No tocante ao quadro fonológico das vogais, como explicita Costa (2014, p. 120-128), não há consenso formado quanto ao Guineense apresentar três ou quatro graus de abertura. Mesmo assim, e seguindo Scantamburlo (2018) e Costa (2014, p. 125), indicamos para o quadro de vogais exemplos considerando dois graus de abertura para as vogais médias.

Na Tabela 1, sintetizamos nossas sugestões ao sistema gráfico do Guineense de Guiné-Bissau. As grafias destacadas apresentam divergência em relação à proposta de Scantamburlo (2018, p. 71). Tomamos a liberdade de utilizar seus exemplos e transcrições.

Tabela 1 - Quadro dos fonemas do Guineense de Guiné-Bissau e grafia sugerida.

	Fonema CGB		Grafema CGB		Grafema PTG	
Consoantes	/p/	/pa'pɛ/	p	Pape	p	Pai
	/b/	/ba'tata/	b	Batata	b	Batata
	/t/	/t'iu/	t	Tiu	t	Tio
	/d/	/d'ana/	d	Dana	d	Danar
	/k/	/kusa/	k	Kusa	c	Coisa
		/ku/	k	Ku	qu	Quem
	/g/	/gɔsta/	g	Gosta	g	Gostar
		/gɛra/	g	<i>Gera</i>	gu	Guerra
	/f/	/fatu/	f	Fatu	f	Fato
	/v/	/vivi/	v	Vivi	v	Viver
	/s/	/seku/	s	Seku	s	Seco
		/segu/	s	Segu	c	Cego
		/kalsa/	s	Kalsa	ç	Calça
		/splika/	s	Splika	x	Explicar
	/z/	/zinka/	z	Zinka	z	Zincar
		/kaza/	z	Kaza	s	Casar
		/i'zami/	z	Izami	x	Exame
	/ʃ/	/ʃa/	x	<i>Xa</i>	ch	Chá
		/ʃe'lin/	x	<i>Xelin</i>	x	Xelim
	/ʒ/	/beʒu/	j	Beju	j	Beijo
		/ʒe'ral/	j	Jeral	g	Geral
	/r/	/rema/	r	Rema	r	Remar
	/tʃ/	/tʃuba/	tch	Tchuba	-	Chuva
	/dʒ/	/dʒuda/	dj	Djuda	-	Ajudar
	/ks/	/fiksa/	ks	<i>Fiksa</i>	x	Fixar
	/m/	/ma'mɛ/	m	Mame	m	Mãe
	/n/	/nɔbu/	n	Nobu	n	Novo
	/ɲ/	/ɲa/	ñ	<i>Ña</i>	nh	Minha
	/ŋ/	/ŋ'bai/	n'	<i>n' bai / N' bai</i>	-	eu vou
		/ŋɔ'rɔtɔ/	n'	n'oroto	-	Foice
	/l/	/libru/	l	Libru	l	Livro
	/ʎ/	/vanʎɛliu/	li	Vanjeliu	lh	Evangelh o
Semivogais/	[w]	/w'aga/	u	Uaga	-	Semear

	Fonema CGB		Grafema CGB		Grafema PTG	
Semiconsoantes	[ɣ]	/ɣ'agu/	i	Iagu	-	Água
		/ɣ'ɔga/	i	Ioga	y	Yoga
Vogais	/i/	/misa/	i	Missa	i	Missa
	/e/	/sɛra/	e	Sera	e	Cera
	/ɛ/	/sɛra/	e	Sera	e	Serrar
	/a/	/kala/	a	Kala	a	Calar
	/ɔ/	/bota/	o	Bota	o	Bota
	/o/	/bota/	o	Bota	o	Botar
	/u/	/la'gua/	u	Lagua	u	Lagoa

Fonte: Elaboração própria

REFERÊNCIAS

- AUGEL, Johannes. O crioulo da Guiné-Bissau. **Afro-Ásia**, Salvador, vol.19/20, p.251.254, 1997.
- BIASUTTI, Artur. **Vokabulari kriol-purtugês**. Bissau: Missão Católica Bubaque, 1987.
- CÁ, Virgínia José Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015 (mimeografado).
- COSTA, Paula Mendes. **Descrição fonológica do crioulo guineense**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). CAC. Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014 (mimeografado).
- GAMBLE, David P. Intermediate Gambian Mandinka-English dictionary. **Gambian Studies**, nº 21. San Francisco, junho 1987.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IÉ, David. **Política linguística em língua guineense: caso implícito**. 2022, 133f. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022 (mimeografado).
- PROCTER, Paul. **Longman dictionary of contemporary English**. Inglaterra: Longman, 1987.
- SCANTAMBURLO, Luigi. **Dicionário do guineense**. Dicionário guineense-português, disionariu guinensi-purtuguis. Vol. 2. Bissau-Bubaque: FASPEBI, 2002.
- SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense**. 2013, 371f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2013 (mimeografado).
- SCANTAMBURLO, Luigi. 30º aniversário da grafia “oficial” do crioulo guineense. Revista **Sintidus**. Bolola, Vol.1, p.53-78, 2018.
- SILVA, Ciro Lopes; SAMPA, Pascoal Jorge. Língua portuguesa na Guiné-Bissau e a influência do crioulo na identidade cultural e no português. **RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa**. (Org. Alexandre António Timbane e Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre), Lisboa, nº 31, p.231-250, 2017.

STEIN, Cirineu Cecote. **Dicionário bilíngue Português – crioulo de Guiné-Bissau** [recurso eletrônico]. vol. 1. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/704>.

STEIN, Cirineu Cecote. **Dicionário bilíngue Português – crioulo de Guiné-Bissau** [recurso eletrônico]. vol. 2 (Disionariu kriol di Gine-Bisau – Purtugis). João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/705>.

THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. **Handbook of the International Phonetic Alphabet**. New York: Cambridge University Press, 1999.

*** **

CAPÍTULO 2

Estudo do léxico do português da Guiné-Bissau: análise léxico-semântica sob perspectiva sociolinguística

Lucas Augusto Cabi
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula
Alexandre António Timbane

Introdução

O conceito “léxico” possui várias definições devido a sua complexidade e de acordo com o ponto de vista de cada autor. A **lexicologia** é a ciência que se dedica ao estudo do léxico. A **lexicografia** é a ciência que se dedica ao estudo da organização e produção de dicionários. As duas ciências mencionadas para estudo de léxico, são de grande importância. A lexicologia tem como objeto o estudo e análise do acervo de palavras, categorização lexical e a estruturação do léxico, e a lexicografia é ciência dos dicionários (BIDERMAN, 1996).

Os estudos lexicais de uma língua são muito importantes para uma sociedade como a Guiné-Bissau, um país com diferentes línguas além do português que é língua oficial; portanto é necessário fazer o estudo do léxico do português falado pelos guineenses. Santos e Timbane (2020) explicaram os três mecanismos da criatividade lexical, o primeiro mecanismo são as “regras possíveis dentro da língua”, cada língua tem a sua regra estabelecida pelos falantes.

O segundo mecanismo é a atribuição de “valores semânticos”; às palavras ou às orações são atribuídos um significado semântico dependendo da comunidade linguística. O terceiro e último mecanismo são os “empréstimos”; as línguas por serem dinâmicas, os seus falantes às vezes emprestam palavras de outras línguas para adicionar às suas línguas. Iniciamos este estudo definindo o que é léxico de uma língua. De acordo com estudo de Antunes (2012), o **léxico** de uma língua “pode ser visto como o amplo repertório de palavra de uma língua. Ou conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p.27). Em cada comunidade linguística existe necessidade de comunicar, portanto, o léxico ajuda na construção de palavras para poder atender as necessidades nas comunidades.

Os falantes de uma determinada língua usam ferramentas da língua de acordo com o local para poderem se comunicar. É difícil encontrar uma pessoa que domine todo léxico que uma determinada língua possui, tendo em conta a sua amplitude que torna difícil para um

falante conseguir ter o seu domínio. Os falantes sempre criam e continuam a criar o léxico das suas línguas. Biderman (1998) mostra como o homem desenvolveu estratégia de associar palavras com conceitos. Ao nomear qualquer que seja objeto, animais, ou seja, qualquer elemento que pertence ao seu mundo, o falante tem o seu conceito, quer dizer, ele relaciona o nome conforme o seu mundo, por isso, existe essa necessidade de criar para poder comunicar.

De acordo com os dados do Instituto Nacional da Estatística (INE) em 2009, o sector autónomo de Bissau tem 77,5km², onde vivem populações de diferentes grupos étnicos sem ponto (INE, 2009). Esses dados foram produzidos no último recenseamento geral do país realizado em 2009, para obtenção de dados do país. A maioria da população concentra-se na capital tendo em conta a situação económica do país. Algumas pessoas saem das zonas rurais para a capital a fim de conseguir emprego ou estudar, e algumas voltam e outras não. Tudo isso se deve ao fato de o poder e a economia do país se concentrarem só na capital. Bissau é formado por 34 bairros: São Paulo, Coco-Plubá, Empantcha, Madina, Bairro Militar, Missira, Quelele, Cuntum, Alto Crim, Chão de Pepel, Brá, Luanda, Pefine, Amedalai, Santa Luzia; Cupilon de Baixo, Háfia, Plack II, Antula, Antula Bono, Plack I, Santa Clara, Bissak Rossio, Calequir, Sintra, Reino, Nema, Enterramento, Zona-Sete, Penha Bor, Belém, Mindara e Bande.

Bissau é onde se reúne maior número de grupos étnicos, ou seja, existe um mosaico cultural dentro da capital, isso mostra que não existe uma só cultura dentro de Bissau uma vez que reúne povos de diferentes grupos étnicos e que falam línguas diferentes. De acordo com o INE (2009), no sector autónomo de Bissau (SAB), os Balantas correspondem a 20,5%, Fulas com 18,0%, Pepel com 15,7% em que os outros grupos têm menor número de percentagem na capital. Também há diferentes religiões professadas por cidadãos de diferentes etnias. Lembrando que o país é laico (Art. 1º, da CRGB)⁶, portanto, cada pessoa é livre de escolher a religião que acha melhor.

Dentre as religiões que existem em Bissau estão a cristã, a muçulmana, e outras religiões de crenças tradicionais de origem africana. As pessoas da religião cristã em Bissau correspondem a 40,2%, as da religião muçulmana correspondem a 34,2% e animistas correspondem a 7,9% das populações de Bissau. Também existem pessoas sem religião que correspondem a um total de 3,3% (INE, 2009). De acordo com os dados gerais do país do último recenseamento realizado em 2009, mostram que, os grupos mandingas, fulas, a maiorias deles praticam a religião muçulmana, e Balantas, Mancanhes praticam a religião cristã e outras religiões de crenças tradicionais de origem africana.

Existem diversidades culturais em Bissau como religiosas e não religiosas. Algumas manifestações culturais religiosas são a procissão da Imaculada Conceição, Nossa Senhora da Candelária, festas organizadas pela diocese de Bissau. Também temos o Ramadão, Natal e Carnaval. São as festas culturais importantes em Bissau. O carnaval é uma das maiores celebrações culturais na Guiné-Bissau; o toca-choro “toka tchur”, cerimônia fúnebre visível não apenas na capital, um ritual realizado por certos grupos étnicos. Também se encontram diferentes grupos de mandjuandadis sobretudo em Bissau, em alguns bairros que organizam as danças de tina e gumbé com vestimentas tradicionais guineenses como marca da identidade. Além dos grupos de mandjuandadi, existem os grupos teatrais dos quais se destacam Netos de Bandé e Ballet nacional.

A variação e a mudança lexical de uma língua são muito visíveis nas comunidades linguísticas influenciadas pelos aspectos socioculturais do grupo onde a língua é falada. Neste trabalho, problematizamos o seguinte: quais são os fatores que influenciam a variação léxico-semântico da variedade do português guineense (doravante, PG)? Partimos da hipótese de que a variação ocorre porque há influências das línguas dos grupos étnicos da Guiné-Bissau e do

⁶ Constituição da República da Guiné-Bissau (1996): Art.1º “A Guiné-Bissau é uma República soberana, democrática, laica e unitária” unitária.

guineense (ou guineense) no português. A variação ocorre porque os significados das unidades lexicais das línguas dos grupos étnicos da Guiné-Bissau e do guineense são diferentes das do português; A variação léxico-semântica do PG é questão de várias línguas que existem no país. O trabalho tem como objetivo geral: I) analisar a situação da variabilidade do léxico do PG. Especificamente a pesquisa visa comparar os léxicos do PG com o léxico do português que é falado nos países lusófonos; II) debater os fatores que influenciam a variação léxico-semântica do PG; III) diferenciar o léxico do PG com léxico de outros portugueses. Trata-se de um trabalho de caráter qualitativo e quantitativo. A pesquisa é relevante porque desperta interesse no estudo e sistematização da criação guineense do português, sendo uma variedade existente e usada pelos guineenses.

1.Os estudos do léxico e do vocabulário

Às vezes, pode existir um léxico comum para as comunidades que falam a mesma língua, assim também existe léxico particular para cada país, existem cerca de nove (09) países que têm o português como a língua oficial, nomeadamente, Angola, Brasil, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo-Verde, Portugal, Timor-Leste e Guiné-Equatorial. Cada um desses países tem um termo para as suas variedades, temos moçambicanismos, angolanismos, brasileirismo, “guinébissauismo”, etc. para este estudo utilizarmos a palavra “guinébissauismos”. Para o PG, entendemos que como existem outras variedades com esse sufixo-**ismo**, pode dar o mesmo ao PG que são expressões usadas na Guiné-Bissau. O léxico está em perpétua mutação e movimento, acompanhando as mudanças socioculturais, nenhum dicionário conseguirá registrar fidedignamente esse acervo, pois as unidades complexas encontram-se em estágios diferentes de cristalização. (BIDERMAN, 1996, p. 34).

O léxico pode ser comum para duas comunidades que falam a mesma língua, mas o significado às vezes pode ser diferente, ou melhor, temos léxico diferentes, mas o significado pode ser mesmo. Por exemplo, **sandália, malagueta, bicha, rapariga, garota** essas palavras para brasileiros tem um significado e para guineenses tem outro, portanto podemos ver que é o mesmo léxico, mas com sentido diferente.

Quadro 1: A variação léxico-semânticos

PORTUGUÊS GUINEENSE (PG)	PORTUGUÊS BRASILEIRO
Malagueta/piripiri	Pimenta
Bicha	Fila
Calções/tchacual	Bermuda
Boxer	Cueca
Sandália	Chinelo

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro podemos ver a diferença lexical e semântico do PG e Português Brasileiro. A forma de nomear algo dos guineenses é diferente dos brasileiros e dos europeus. Fafina (2011) mostra que a língua portuguesa levada para a Guiné-Bissau sofreu alterações ao longo dos tempos por estar num território que era dos portugueses. Portanto, o português na Guiné-Bissau tem outra estrutura tendo em conta aspecto cultural e a formação social dos guineenses.

Esses aspetos de significado do léxico têm a ver com a semântica que vamos estudar mais à frente. Voltando para o assunto do léxico, ainda temos alguns exemplos que ocorrem no

PG e português brasileiro. Por exemplo: “**mandioca**”, essa palavra ocorre no Brasil assim como em todos os países lusófonos. No Brasil, ocorrem ainda outras variedades que não ocorrem nesses países da CPLP, “**aipim**” e “**macaxeira**”, esses nomes são usados em alguns estados brasileiros, mas tem o mesmo significado que mandioca.

Não existe léxico estável numa língua, mas ele varia como mostrou Biderman “as categorias léxicas variam de língua para língua, raramente ocorrendo que dois idiomas sejam dotados dos mesmos tipos de categorias”. (BIDERMAN, 2001, p.14). As formas como nós usamos a linguagem, como pronunciamos as palavras e curvas melódicas das nossas entoações fazem com que as pessoas nos reconheçam nas sociedades onde vivemos por pessoas de outras nacionalidades diferentes, mas com o mesmo idioma. (ANTUNES, 2012). Um guineense que fala português ao chegar a Portugal ou ao Brasil, é fácil as pessoas descobrirem que não pertencem a aquelas comunidades através da sua pronúncia e uso de algumas palavras, e vice-versa, pode acontecer também com brasileiros e portugueses ao chegarem a Bissau.

Com esses fatores podemos dizer que o léxico e a cultura têm uma ligação, e é através dessa ligação que faz com que as pessoas percebam que somos de comunidade diferente, mas com a mesma língua e algumas palavras diferentes. A cultura influencia na mudança do léxico que nós usamos mesmo pelos falantes do mesmo país como é caso do Brasil, que tem número maior de estados e em cada um desses estados usam-se alguns léxicos diferentes do outro estado, tendo em conta, a cultura ou o mundo que lhes rodeia.

As culturas de acordo com Godoy e Santos (2014, p.37) “são organizadas por meio de sistemas ou códigos de significação, que dão sentido às nossas e às demais ações. Em virtude disso, qualquer que seja a ação ou prática social, ela é cultural, pois expressa ou comunica significados e, por isso, é prática de significação”. Portanto, temos também o conceito de lexicultura que é junção de dois conceitos que são: léxico e cultura. Timbane (2014, p. 46) entende a lexicultura como

o conjunto de itens lexicais que caracterizam e especificam uma determinada comunidade linguística. [...], quando um falante pronuncia uma determinada palavra, nós o identificamos como membro pertencente ao grupo “X” ou “Y”. [...] a lexicultura seria a identidade lexical de um indivíduo ou uma comunidade linguística.

A partir dessa perspectiva, entendemos que existe variação do léxico do português falado nos países que fazem parte da CPLP, e todos esses países, cada um possui uma cultura diferente do outro e essa diferença cultural contribui para a variação do léxico. O léxico não pode ser separado da cultura, uma vez que eles dependem uns dos outros. Em Bissau o meio de transporte urbano que é usado pelos moradores da capital é chamado de **toca-toca**, o meio de transporte com esse nome só existe na Guiné-Bissau, em outros países os transportes como esse são chamados de outras formas “chapa 100” ou simplesmente “chapa” (em Moçambique), “van”/ “topi” “pau de arara” (no Brasil). Todo esse léxico usado para nomear esse meio de transporte, tem a ver com a cultura de cada povo.

Como mostra Timbane (2014), existem léxicos gerais e léxicos específicos, chamamos de gerais aqueles que ocorrem em todo espaço lusófono e específico são aqueles que pertencem a uma comunidade específica. Os que ocorrem no geral são fáceis de reconhecer como **mesa**, **carro**, **cama**, **casa**, entre outros e enquanto os específicos são de determinados países **candja** (Quiabo), **bombolom**⁷, “**poilão**”⁸, **bambaram**⁹ etc. são alguns léxicos específicos que existem

⁷ Instrumento musical usado para passar informações e para as pessoas dançarem no toca-choro.

⁸ Arvore grande que algumas etnias usam para fazerem os seus rituais religiosos.

⁹ Pano com que as mulheres embalam as crianças nas costas para poderem deslocar-se.

na Guiné-Bissau, também cada país tem seus léxicos específicos. Nos próximos capítulos vamos falar mais do léxico do PG.

Ainda falando do léxico como conjunto de palavras, Vilela explica que o léxico permite a comunicação entre membros da comunidade. Segundo Vilela (1997, p.31) o **léxico** é “conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”. Os homens criam a língua ou inventam as palavras de acordo com as suas realidades e as suas culturas. Se o léxico é o conjunto das palavras que permite membros de uma comunidade linguística comunicar, então podemos dizer que as comunidades linguísticas vão ter léxico que as diferenciam das outras comunidades.

De acordo com as explicações de Antunes (2012) entendemos que o léxico varia de comunidade linguística para comunidade linguística, nem todos falam da mesma forma, por isso, é fácil reconhecer uma pessoa através da sua forma de falar. É nessa ótica que nós afirmamos que existem léxicos diferentes para cada comunidade linguística, portanto, não podemos negar a existência das outras variedades, ou negar um léxico só porque não está no dicionário.

Nem todas as palavras usadas nas comunidades estão dicionarizadas, às vezes, não vamos encontrar algumas palavras nos dicionários já elaborados. O português falado na Guiné-Bissau ainda não possui um dicionário escrito para seus falantes, os dicionários usados para as consultas nas escolas da Guiné-Bissau são do português europeu, ou do português brasileiro e esses dicionários não atendem as necessidades do português falado na Guiné-Bissau. É preciso elaborar um dicionário que vá ao encontro dessa realidade e que vá incluir o léxico específico do PG.

O estudo de vocabulário é fundamental para nós neste trabalho; como estamos a falar do léxico de uma língua, achamos por bem discutir um pouco sobre vocabulário de uma língua. Precisamos distinguir o vocabulário do léxico, que são diferentes; todos são elementos de uma língua, precisamos de um para podermos ter o outro. Vilela (1997), diferencia o léxico do vocabulário, o autor concorda com a ideia de que o vocabulário tem lugar e tempo determinados que sejam ocupados por uma comunidade linguística. E esse mesmo vocabulário difere do léxico porque o léxico é aberto.

Correia e Almeida (2012) definem o vocabulário como vocábulo atestado dentro dum registro linguístico ou que pode ser palavras fechadas que ocorrem naquele discurso. Por isso, não é igual ao léxico, que é amplo. Uma pessoa pode ter domínio de um vocabulário em certas áreas do saber, não em todas. O vocabulário é recorte do léxico. Todas as pessoas possuem certo vocabulário para poderem comunicar-se, podem aumentar o seu vocabulário com surgimento de novos léxicos na comunidade ou na área do conhecimento a que se dedica.

De acordo com estudo de Biderman (1996) “vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades” (BIDERMAN, 1996, p.32). É difícil comunicar-se em uma língua se não conhecemos o léxico que pertence àquela língua, pois o léxico nos ajuda a comunicar. Primeiramente, todos os falantes precisam conhecer o léxico da língua que eles vão apreender para depois se comunicarem com pessoas que falam aquela língua. Se chegarmos numa comunidade que fala uma língua diferente da nossa, vamos ter que aprender algum léxico que eles usam para se comunicarem

O vocabulário é fundamental, nos livros podemos perceber o vocabulário de alguns autores que eles usam nos seus livros. A escola hoje em dia se preocupa mais com o ensino da gramática que do léxico e do vocabulário. Portanto, a ideia de Vilela (1997) sobre o vocabulário é muito interessante; importa referir que existem vocabulários pertencentes a cada indivíduo.

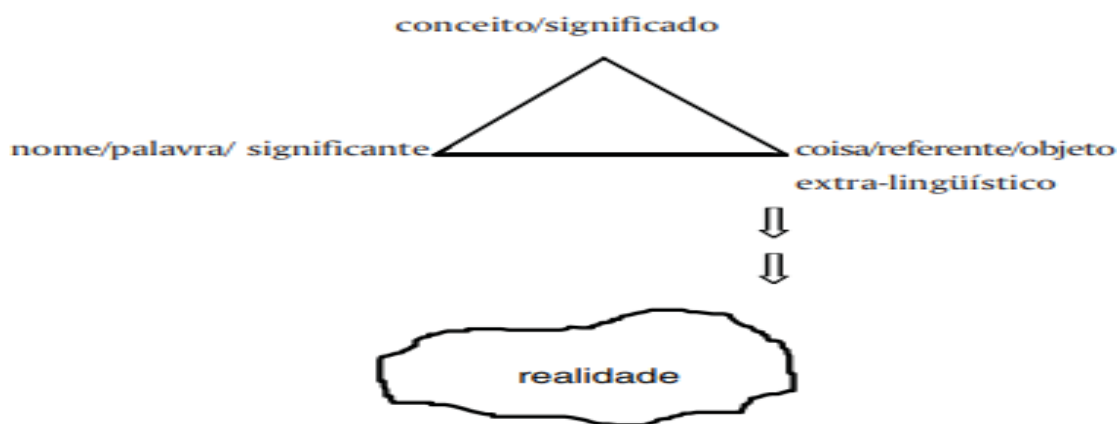
2.Os significados socioculturais que as palavras carregam: a Semântica

A semântica é uma subárea da linguística muito importante que lida com os significados do léxico. De acordo com Cançado, “é o ramo da linguística voltado para a investigação do significado das sentenças” (CANÇADO, 2005, p.16). A semântica se torna relevante porque não basta conhecer a palavra. É necessário saber os sentidos que ela carrega quando está isolada ou quando está inserida numa frase. Uma palavra pode possuir vários significados. Nos estudos semânticos se estuda a sinonímia (semelhança entre vocábulos), a antonímia (é a seleção de expressões linguísticas com traços semânticos opostos), a paronímia (são palavras parecidas na grafia ou na pronúncia, mas com significados diferentes), os homônimos (palavras que podem ter a mesma pronúncia ou grafia, mas significados diferentes), a polissemia (capacidade que a palavra tem de assumir vários significados em contextos diferentes), a denotação (sentido real, dicionarizado) e a conotação (sentido figurado).

Através da semântica podemos entender o sentido das palavras que nós temos dentro da língua, a semântica é a parte da gramática que nos orienta para termos esse tipo de conhecimento das palavras, portanto o seu estudo é muito importante para nós. O estudo semântico permite fazer interpretações das palavras dependendo do caso. Ainda, podemos definir a semântica como “estudo do significado de palavras e da interpretação de frases. O significado pode variar segundo variáveis: linguísticas, geográficas e sociais. Por exemplo, uma única palavra pode ter significados diferentes em duas comunidades linguísticas.” (TIMBANE, 2013, p.98).

Podemos considerar os seguintes exemplos sobre uma mesma palavra usada em comunidade de línguas diferentes, o caso da palavra “bala”, no Brasil tem dois significados enquanto na Guiné-Bissau a palavra “bala” tem significado diferente do segundo significado utilizado no Brasil. A palavra **rapariga** também, em alguma parte do Brasil tem outro significado diferente das outras variedades, também a palavra **pimenta** o seu significado no Brasil é diferente do PG. Podemos notar uma variação semântica neste caso, mas não só neste caso, ainda existem várias variações semânticas entre a língua portuguesa falada nos países da língua oficial portuguesa.

De acordo com Biderman (1998, p.116) há um triângulo importante na formação do sentido. Os vértices do triângulo são compostos por: conceito/significado, nome/palavra/significante e finalmente a coisa/referente/objeto extralinguístico. De acordo com Biderman no vértice do nome aparecem como parassinônimos: significante e imagem acústica, conceitos esses já definidos por Saussure. De acordo com Biderman (1998, p.115) “o segundo vértice do triângulo indica significado/conceito e o terceiro vértice: realidade/coisa. Também me parece que Eco contribuiu para a interpretação do conjunto ao invocar a unidade cultural”. O esquema a seguir representa essa explicação:



Fonte: Adaptado de Biderman (1998, p.116)

A realidade destacada na parte final do esquema só faz sentido quando inserida num contexto sociocultural. Cada cultura atribui significados a depender da cultura e da visão do mundo. De acordo com White (2009, apud GODOY, SANTOS, 2014, p.23)

O discurso articulado é um recurso extremamente poderoso naquilo que diz respeito à criação, ordenação e regulação de sistemas de parentescos, sistemas políticos e econômicos. Esse discurso articulado é fruto da simbolização. A linguagem, neste contexto, possibilita acumular e transmitir o conhecimento que, por meio da simbolização e do discurso articulado, cria organizações sociais, instituições econômicas, aperfeiçoa constantemente o uso de ferramentas e forma tradições de conhecimentos e de crenças.

Os mitos, os tabus são estudantes e fazem sentido no seio de uma cultura. Para Biderman (1998, p.85) as culturas são desempenhos históricos das comunidades humanas. E as culturas são tão diferentes porque a palavra pode falar e ser falada de diversas maneiras, em linguagem e línguas diversas. Por isso que é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem.

As palavras do PG podem apresentar significados próprios do contexto da GB. Por exemplo, as palavras *homem-garande* (ancião), *moransa* (significa pequena aldeia), *bolanha* (significa arrozal), *badadji* (comida cozida com água e sal acompanhado de alguns ingredientes), *poilão* (árvore grande típica da Guiné-Bissau), *spera* (vestuário que as mulheres usam), *lopé* (vestuário tradicional que os homens usam), *faroba* (arvore típica da Guiné-Bissau), *madronha* (erva medicinal), *kanafistra* (erva medicinal), *blungudjbá* (erva medicinal), *badódós* (erva medicinal), *nhominka* (grupo de pescadores), *prenhada* (grávida), *malgos* (amargo), *baloba* (local sagrado dos animistas/ das religiões tradicionais) (CABI, TIMBANE, 2022, p.268), são palavras próprias do português Guineense e são sobejamente conhecidas pelos falantes da variedade guineense do português. Estas palavras não são estranhas para os guineenses. Fazem parte do uso cotidiano da comunidade de fala. De acordo com Biderman “Os critérios de classificação usados para classificar os objetos são muito diferenciados e variados. Às vezes, o critério é o uso que o homem faz de um dado objeto; às vezes, é um determinado aspecto do objeto que fundamenta a classificação; às vezes, é um determinado aspecto emocional que um objeto pode provocar em quem o vê, e assim por diante.” (BIDERMAN, 1998, p.89).

3. Relações entre o léxico e gramática

De acordo com Namone (2021), no sistema do ensino guineense, a LP é ensinada como língua materna, o que ao nosso ver não ajuda e não corresponde à verdade porque os alunos têm o guineense como língua materna, especialmente na cidade de Bissau, nosso lugar de pesquisa. Nesse contexto, o aluno estuda LP até a nona classe, mas, não sabe falar português na comunicação formal nem pelo menos a gramática normativa exigida pela escola. O aluno faz um percurso de nove anos ouvindo a LP sem conseguir falar a mesma porque a gramática ensinada é distante da realidade da criança. Sabe-se que a gramática normativa esta maquiada, é artificial. Por isso “o ensino de língua portuguesa é desenvolvido por processos didáticos que se assentam na repetição e na memorização” (NAMONE, 2021, p.51).

Segundo Torto (2006) léxico e gramática “são como que duas faces da mesma realidade, contribuindo de forma complementar para a chamada competência léxico gramatical dos falantes” (RIO-TORTO, 2006, p.1). Portanto, o léxico e a gramática não podem ser separados um do outro. Torto (2006), mostra como é que léxico e a gramática funcionam:

O léxico é aqui encarado como uma componente das línguas que tem por função produzir, armazenar, processar e transmitir signos que os falantes usam como

matéria-prima na elaboração de raciocínios e na construção de enunciados verbais. A gramática compila as regras, as condições e as restrições que presidem ao funcionamento, aos diversos níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico), das unidades sógnicas, consideradas em frase e em texto (RIO-TORTO, 2006, p.2).

A gramática assim como o léxico, fazem parte da língua. Para a autora “um léxico inclui o conjunto de palavras, ou, em termos mais correntes, o vocabulário da língua enquanto que uma gramática inclui as regras para construir palavras e sentenças da língua”. (ANTUNES, 2007, p.40). Dessa forma, compreendemos que o léxico abrange conjuntos das palavras de uma língua assim como vocabulário da nossa língua e a gramática tem a ver mais com as questões de regras e as construções das sentenças. Na gramática normativa, existem várias regras de uso da língua que é tomada como o padrão para os falantes de qualquer língua que possua esse tipo de gramática escrita.

A gramática (documento imprenso/digital) orienta os falantes e serve de consulta para a norma culta apenas, e para norma-padrão. Ela é uma lei a ser seguida pelos falantes em condições específicas de comunicação como na escola, na atuação profissional. No ensino da língua, a gramática não deve ser ensinada de uma só forma. Para a compreensão da língua e da gramática vale a comparação de um banquinho de três pernas mostrar a questão da “sistematicidade”, “interatividade” e “heterogeneidade”, a gramática não pode ser ensinada olhando só para um lado, se for assim o banquinho vai cair e isso mostra que ao ensinar a gramática tem que olhar para todo lado.

4. Neologismos léxico-semânticos

O neologismo é entendido por Almeida e Correia, como uma unidade lexical que numa certa comunidade linguística é sentida como palavra nova, ou seja, uma palavra que caiu em desuso que é retomada (CORREIA; ALMEIDA, 2012). Essa ideia mostra que neologismo é o surgimento de novas palavras nas comunidades linguísticas ou palavras velhas que deixaram de ser usadas e são retomadas e passam a ser usadas como palavras novas que podem carregar um novo significado. A língua sempre está em constante variação e mudança, por isso, sempre existem palavras novas que são adotadas pelos falantes.

De acordo com Almeida e Correia (2012), neologismo “é uma unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação significado-significante, caracterizada por um funcionamento efetivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código da língua”. (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p.23). Portanto, para entender os neologismos léxico-semânticos vamos ter que estudar, ou saber o que é neologismo e o que é neologia. Almeida e Correia (2012), explicaram que a neologia é entendida como denominação que corresponde a dois conceitos distintos, elas ainda mostraram como são esses conceitos distintos da neologia, e explicaram que: “a neologia traduz a capacidade natural de renovação do léxico de uma língua pela criação e incorporação de unidades novas, os neologismos [...] é entendida, ainda, como o estudo (observação, registro, descrição e análise) dos neologismos que vão surgindo na língua” (CORREIA; ALMEIDA, 2012 p.17).

A partir dessas afirmações, entendemos que a neologia não aparece só por aparecer na língua, mas ela ajuda na criação de novas palavras da língua e a fazer crescer o léxico de toda língua viva. Alves (1996) concorda que a neologia se refere a todos os fenômenos novos que atingem uma língua. A autora ainda mostra que neologia acompanha o desenvolvimento do acervo lexical das línguas. Os neologismos léxico-semânticos ocorrem quase em todas as línguas existentes onde são atribuídos novos significados a palavra já existente, isso acontece quando houver necessidade de ressignificar a palavra (CABI, TIMBANE, 2022). Em forma de exemplo, podemos citar a palavra “militontos” como um neologismo léxico-semântico, palavra

usada por muitos ativistas políticos na época das eleições presidências na Guiné-Bissau. No Brasil, surgiu em 2022 a palavra “patriotários” para se referir a um grupo político que reivindicava o resultado das eleições ganhas pelo Presidente Lula. Existem comunidades que recorrem ao neologismo léxico-semântico para poder dar um novo significado à palavra.

A língua portuguesa recebeu empréstimos de outras línguas assim como estrangeirismos. De acordo com Freitas, Ramilo e Soalheiro (2005, p.37 apud TIMBANE, 2012, p.7), os “estrangeirismos são palavras provenientes de línguas estrangeiras que não estão integradas no léxico do português, sendo empregues na nossa língua”. A língua portuguesa falada na Guiné-Bissau, não é composta só de vocábulos do português europeu, mas também de outras línguas faladas dentro de território guineense. Exemplos, de acordo com Cá e Timbane (2021, p.145): *bideira* (mulheres vendedoras em mercados informais que geralmente se encontram nas calçadas (passeio) ao ar livre), *baloba* (local de cerimônias tradicionais), *tabanka* (aldeia habitada por um determinado grupo de pessoas, pode ser pessoas do mesmo grupo étnico ou não), *mandjundadi* (grupo de pessoas, geralmente da mesma faixa etária, que se organizam para suas diversões), *toca-toca* (um tipo de transporte coletivo alternativo mais comum na Guiné-Bissau, que circula em diferentes bairros da capital).

Para Timbane (2012, p.7), “estrangeirismo é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas”. E essas palavras das outras línguas podem ser línguas africanas locais, assim como línguas estrangeiras, como é o caso da Guiné-Bissau, ou dos outros países em que a língua portuguesa teve contato com outras línguas das comunidades locais. Exemplos: *impeachment*, *show*, *outdoor*, *personal trainer*, *shopping*, *selfservice*, *shopping*, *notebook*, *show*, *outdoor*, *light*, *vídeogame*, *marketing*, *internet* (CÁ, TIMBANE, 2021, p.140). Timbane (2012) entende que o estrangeirismo é a palavra da língua “A” que passa a ser usada na língua “B” onde uma das suas características de origem não foram desvirtuadas, em nível fonológico, semântico ou ortográfico (TIMBANE, 2012, p.8). Caso ocorra mudança e não for mantido uma dessas características de origem, podemos considerar o vocábulo como sendo um empréstimo. Listamos alguns exemplos de estrangeirismos das línguas africanas que entraram no PG:

Bantaba- é um campo onde as pessoas se encontram para divertir ou para realizar trabalhos de lavoura. (**bantaba** é uma palavra de mandinga)

Selebsonh- peixe pequeno que é deixado ao fogo até secar para depois ser vendido. (**Selebsonh-** é uma palavra da língua balanta).

Orik- divisões feitas em bolanhas¹⁰ para não permitir a entrada de água no arroz ou em qualquer alimento plantado no local. (**orik** é palavra que vem de pepel)

Silo-diata- significa “caminho gostoso”. (**Silo-diata** é palavra proveniente de mandinga).

Ainda, na formação dos léxicos do PG, podemos encontrar outras palavras estrangeiras vindas de inglês e do francês. Algumas palavras dessas línguas entram na variedade do PG devido a necessidade de nomear novos objetos ou novas situações ou contextos. Por exemplo, “*pendrive*”, “*whisky*”, “*yacht*”, “*software*”, “*tablet*”, “*site*”, “*drive*”, “*hot dog*”, “*self-service*” que são de origem inglesa. Nem todos os estrangeirismos conseguem manter as suas estruturas, ou características gráficas da língua de proveniência, alguns mudam (adaptam-se) e passam a designar-se como empréstimo (TIMBANE, 2012).

Os estrangeirismos e os empréstimos têm grande importância na formação da língua. Os estrangeirismos que entram nas nossas línguas, são palavras estrangeiras que chegam nas nossas línguas quando houver necessidade, uma língua viva não pode escapar dos

¹⁰ Arrozal: terreno ou terra onde se cultiva o arroz.

estrangeirismos tendo em conta as ligações de pessoas de uma comunidade com a outra. E hoje existem ainda mais casos de estrangeirismo nas línguas por causa das redes sociais. No Brasil tem algumas palavras estrangeiras principalmente do inglês em diferentes áreas, no domínio informático existe “delete”, “end”, “HD” e entre outros. Mas, os estrangeirismos não existem só no português brasileiro ou só na língua portuguesa, também existem no português falado em outros países e em outras línguas.

Os empréstimos linguísticos também fazem parte dos neologismos. As palavras emprestadas às outras línguas às vezes mudam a pronúncia, grafia até o significado pode ser diferente com a da língua de origem. Para Timbane, “empréstimo é a transformação de uma palavra estrangeira para se adaptar à realidade de uma nova língua” (TIMBANE, 2012, p.9). É essa adaptação que a torna um empréstimo e não estrangeirismo. Sabemos que os estrangeirismos tomam a forma original da palavra sem mudanças ou sem nenhuma adaptação. Correia entende que

Os empréstimos são uma realidade no léxico de qualquer língua: as unidades resultantes de empréstimos, lexicais ou outras, aí estão na língua para comprovar a eficiência do processo. Os empréstimos podem ser externos, quando a língua de origem de uma unidade tomada de empréstimo é diferente da língua de acolhimento; internos, quando a língua de partida e de chegada é a mesma, dando-se o empréstimo entre variedades ou registros distintos. Os empréstimos são, pois, uma consequência de situações de contacto entre línguas diferentes, ou entre variedades e registros diferentes da mesma língua. (CORREIA, 2010, p.40). A partir dessa definição de Correia (2010), constatamos que, existem empréstimos externos e internos na língua. Nesse caso, referindo à variedade do português Guineense, podemos encontrar empréstimos externos vindo de outras línguas, porque o seu léxico não é mesmo com o da língua de acolhimento que é o português Guineense. E por que, as línguas autóctones da Guiné-Bissau estão em contato com o português. Uma língua acaba emprestando unidades lexicais da outra.

5. Caminhos metodológicos

Para Marconi e Lakatos (2015), “a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. (MARCONI; LAKATOS, 2015, p.43). Por outro lado, Marconi e Lakatos mostraram que a pesquisa é muito mais do que procurar a verdade, mas é encontrar as respostas para questões propostas utilizando os métodos científicos (MARCONI; LAKATOS, 2015). Sabemos que toda a pesquisa científica sempre tem uma pergunta que induz o investigador a fazer pesquisa.

No trabalho procuramos analisar a variação léxico-semântico do PG. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, uma vez que analisa fenômenos a partir de dados numéricos que buscam compreender como um determinado fenômeno se comporta. A pesquisa quantitativa é estatística porque trabalha com quantidades e visa gerar medidas precisas garantindo a precisão dos resultados. Para além disso, a pesquisa quantitativa procura ser mais objetiva e clara, porque chega à conclusão devido às comparações de dados. Para concretizar o objetivo usamos como suporte livros, teses, artigos, dissertações e outros materiais de consulta.

Para Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas. Portanto, utilizamos essas referências publicadas para podermos discutir as teorias porque é preciso estudar um pouco sobre o tema escolhido através de autores que falaram sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica é feita para recolher informações e ter os conhecimentos prévios acerca de um problema levantado. (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007). Portanto, entendemos que a pesquisa bibliográfica é

fundamental para qualquer que seja trabalho acadêmico. Para Gil (2002), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla o que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45). O instrumento de coleta de dados é a entrevista. Vejamos a seguir a descrição metodológica desse instrumento de coleta:

a) Fases da entrevista

A nossa entrevista foi dividida em três fases, com duração de dois meses, e nesses meses entrevistamos um grupo de pessoas de idades diferentes, sexos diferentes e com níveis de escolaridade distintos. A pesquisa visou entrevistar vinte e dois (22) informantes de 18 a 41 anos que moraram na cidade de Bissau nos últimos 5 anos. A amostra sociolinguística, de acordo com Freitag (2011, p.44) “deve ser representativa de um determinado grupo, denominado comunidade de fala”. Entendemos que a amostra é representativa de acordo com a delimitação da pesquisa. A entrevista teve como objetivo compreender as variações léxico-semânticas do português falado pelos guineenses e descobrir os elementos culturais, da variação e do léxico de português Guineense. Para esse trabalho, utilizamos gravador de celular para registrar os fenômenos em estudo. As entrevistas foram feitas via whatsapp nos diferentes bairros de Bissau e no estado do Ceará e da Bahia, no Brasil.

Na coleta, entrevistamos quatro (4) pessoas de 25 a 41 anos 01 homens e 03 mulheres. Seguidamente, entrevistamos 18 pessoas de 20 anos a 27 anos de idade. (09 mulheres 09 homens). A pesquisa não foi submetida à Comissão de Ética da UNILAB porque as Leis Brasileiras (Plataforma Brasil) não teriam como ser aplicadas em contexto de outro país. Tivemos autorização dos informantes para realizar as entrevistas e gentilmente assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. As entrevistas tiveram a duração em média de 12 a 20 minutos. O tempo da entrevista variou de informante para informante. A entrevista foi composta por nove (9) perguntas, todas do tipo aberto, para permitir que os informantes comentassem e buscassem exemplos que esclarecessem o fenômeno em estudo.

Entrevistamos pessoas de níveis sociais e acadêmicos diferentes, ou seja, entrevistamos estudantes universitários (21), e uma pessoa que não concluiu o ensino básico. A maioria dos entrevistados são estudantes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), alguns já iniciaram a formação nas universidades de Bissau como Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULGB), Universidade Colinas de Boé (UCB), Universidade Amílcar Cabral (UAC) e Centro de Formação Bissau International Management and Technology School (Bimantecs). Consideramos que o número de informantes apresentados é foi representativo visto que a coleta foi feita por meios tecnológicos. A falta de apoio à pesquisa para realizar o trabalho no campo obrigou a mudança do projeto inicial para acomodar à realidade presente. Os entrevistados selecionados puderam oferecer informações essenciais para entender-se o fenômeno em estudo.

b)Análise de dados

Após a coleta de dados, as informações foram analisadas manualmente buscando compreender as contribuições lexicais na variedade guineense do português. Nesta parte apresentaremos as perguntas e faremos as devidas análises por forma a descrever o fenômeno linguístico em estudo. As questões selecionadas não são as únicas que possibilitam encontrar elementos lexicais da variedade do português Guineense, mas optamos por escolher tais questões. Para a primeira questão na qual buscamos conhecer os pratos típicos da culinária guineense e, fizemos a seguinte questão: *quais são seus três pratos preferidos na culinária da Guiné-Bissau (comida típica guineense)?* Todos os informantes repetiram a mesma palavra para a comida típica da Guiné-Bissau que é “caldo de tchebem”. Alguns desses informantes

pronunciaram de formas diferentes: caldo de “chabeu”, caldo de “tchebem”, caldo de “chebem” e caldo de “chabeu”. As variações do sotaque na pronúncia deste caldo se justifica pela variação linguística presente no guineense, assim como nas línguas africanas faladas na Guiné-Bissau. Para além desse prato, foram citados os seguintes pratos: caldo de **mancara**, **futi**, **djambo**, **sigá**.

Todos os nomes mencionados na primeira questão são típicos da Guiné-Bissau, embora ocorram variações na pronúncia, como apresentamos, mas não mudaria o sentido. Temos como exemplos de uso dessas palavras:

Ex: “eu gosto de caldo de tchebem com...”

Ex: “eu gosto de chebem com...”

Ex: “caldo de chabeu com bagre”

Na segunda questão, tentamos entender *como são preparados, quais ingredientes usados?* A palavra mais citada pelos informantes que não é ingrediente é a palavra **mafé**. No Português da Guiné-Bissau (PGB) esse termo é usado para fazer referência ao molho. Como podemos ver no trecho da fala dos falantes: Ex.1: “*Você tem que deixar o mafé ferver...*”.

E ainda nessa segunda questão, temos o caso de algumas palavras como **pimenta** que é repetida pelos informantes, e essa palavra podemos considerar como uma variação semântica, porque ela não tem o mesmo significado que tem no Brasil. Quando um falante da variedade do PG fala **pimenta** para se referir a “pimentão” e não a malagueta. Também encontramos palavras do PGB que aparecem nas falas dos informantes como:

Ex.2: **kuntchurbedja**, **djambo** (pode ser folha de batata, mandioca, **manfafa**, etc.) **djambo** é uma palavra de origem mandinga que significa folhas.

Outras palavras citadas pelos informantes são:

Ex.3: **Suculbembe** (pimenta mais grande) e **djagatu** (é o que os brasileiros chamam de jiló); **netatu**, palavra de origem mandinga **netetuoh** é uma palavra composta **netohi** (significa **faroba**) e **tuoh-resto** (é comida produzida com resto de faroba que passa por uma transformação); **siti** (é óleo de palma ou azeite de dendê) que em Bissau chamam de óleo de palma; **candja** (legume colocado na comida que em outras partes é chamado de quiabo) e **escalada** (é um tipo de peixe conservado com sal para não estragar, ou seja, ela é idêntico ao bacalhau; é provável que pessoas que não falam o português Guineense ao ouvir essa palavra podem confundir com o verbo ‘escalar’. Estas são algumas das unidades lexicais identificadas na fala dos informantes.

Na terceira pergunta tratamos da questão cultural e fizemos a seguinte pergunta aos entrevistados: *Quais são as danças da cultura guineense que você já viu ou de que mais gosta?* Retemos alguns itens lexicais específicos da Guiné-Bissau que são das línguas étnicas e do guineense como:

Ex.4: **djambadon**: essa palavra é empréstimo da língua mandinga para o guineense tendo passado de guineense para o português guineense;

Ex.5: **kusunde**: é uma palavra proveniente da língua balanta, as pessoas usam para nomear a dança do mesmo grupo étnico realizada num determinado período;

Ex.6: **broska**: é um ritmo musical do grupo étnico balanta.

Esses neologismos lexicais são provenientes de diversas línguas africanas. Esse fenômeno resulta do contato entre o português Guineense e as diversas línguas africanas. Essas unidades lexicais são estrangeirismos necessários, uma vez que não existe uma palavra equivalente na língua portuguesa. Esse mecanismo da língua é interessante porque a língua não quer barreiras ou limitações. Em caso de impasse, a língua tem mecanismos próprios para

ultrapassar o impedimento lexical. É importante acrescentar que a chegada dos estrangeirismos e empréstimos do PG não perturbaram a língua. Trata-se de uma contribuição normal e frequente em qualquer língua em uso.

A quarta questão que é complemento da terceira questão sobre a cultura perguntamos o seguinte: *O (a) senhor (a) pode nos informar como esses grupos se veste no momento dança?* Se refere a vestimentas que os guineenses costumam vestir quando vão *dançar*. Por exemplo, o grupo étnico pepel tem um tipo de vestuário para as suas cerimônias, ou seja, todos os grupos étnicos têm suas formas de vestir, portanto as roupas assim como os enfeites que eles usam têm nome. Alguns entrevistados não conseguiram responder a essa questão tendo em conta o pouco contato que eles têm com as culturas guineenses. Contudo, em Bissau existe diversidade cultural, mas mesmo assim alguns só conseguem ter acesso a essas culturas no carnaval. Temos alguns vocábulos como:

Ex.7: **Bus**: carcaça de marisco;

Ex.8: **saia bidjugo**: é um estilo de saia que o grupo étnico bidjugo veste, portanto, as pessoas chamam de saia bidjugo),

Ex.9: **tchakual**: bermuda/calções;

Ex.10: **malila**: espécie de liana que as pessoas usam. Na cultura balanta, os ngaiaes usam a malila como um colar no pescoço, nos braços e nos pés.

Ex.11: **banda**: tem significado semântica diferente como o outro sentido de banda musical quando o informante diz seguinte: *“eles usam a banda”* essa banda significa um tipo de vestuário que as pessoas usam para cobrir as partes íntimas.

Das unidades lexicais analisadas nesta parte pode-se observar que o sentido das palavras pode variar de uma variedade para outra. A unidade lexical “banda” por exemplo, ganhou novos significados diferentes daqueles que são conhecidos na lusofonia. Os angolanos, por exemplo, usam a palavra ‘banda’ para se referir ao lugar em que habitualmente estão. Se um angolano fala: “saí da banda”, está dizendo saí do meu bairro, do meu lugar de origem. Estes exemplos ilustram como as palavras só fazem sentido a depender da variedade em que estivesse falando.

Os exemplos 7, 8, 9 e 10 mostram as interferências das línguas africanas. Entendemos que estas palavras são do português Guineense e elas devem ser respeitadas porque não existe um único léxico na língua portuguesa. O português Guineense existe e deve ser respeitado havendo necessidade de elaboração dicionários que facilitem os consulentes guineenses. No exemplo 8, bidjugo é o nome de uma etnia. E a saia criada por esses cidadãos é chamada de “saia de bidjugo”. Não tem como traduzir para a língua portuguesa senão empregarmos estrangeirismos lexicais.

A quinta questão foi: *As crianças do seu bairro têm muitas brincadeiras, quais são essas brincadeiras?* Os falantes apresentaram nomes de algumas brincadeiras de crianças e de adolescentes em Bissau que têm o nome originário de outras línguas étnicas e do guineense; e, outros nomes têm o significado semântico diferente. O léxico que nós obtivemos a partir das entrevistas feitas sobre as brincadeiras com esses falantes em Bissau são os seguintes: **malha; bilas; toca palmo; trinta e cinco; surumba surumba; banana e ndule-ndule**. São alguns léxicos emprestados do guineense para o português, são as brincadeiras que ocorrem na capital guineense. Notando que a banana aqui tem um outro sentido, diferente que é conhecido em todos os países, lusófonos que é o de fruta.

Na sexta questão procuramos os léxicos através das frutas existentes em Bissau. *Quais são as frutas que o (a) senhor (a) já viu que são vendidas na cidade?* Consideramos quase nulo nesse primeiro grupo de entrevistados, porque para a maioria das frutas que eles nomearam

não existe nenhuma variação lexical ou semântica dessas palavras, o que podemos distinguir é a variação fonológica da palavra “**trangelina**” que para os brasileiros se dizem “**tangerina**”. Existem muitas frutas, mas que os falantes não conseguem. Nomear. Com base nos conhecimentos que temos sobre o país trouxemos alguns nomes das frutas que são típicas como: **miséria, mampatas, tambakumba, mandjendje, azeinha, tifa e manganasia**. Essas frutas são típicas da Guiné-Bissau e os nomes também são das línguas faladas naquele território. Manganasia além de ser fruta comestível também a sua raiz é usada para tratamento de tifoide.

Sétima questão: *quais são os tipos de peixe que o (a) senhor (a) conhece?* Conseguimos obter dos informantes alguns nomes de peixes que existem no mercado guineense e que possuem nome dado pelos guineenses. Temos **djafal; bentana; cimpote; iaiboi; afetere; djoto e bentaninha** são peixes vendidos no mercado e que os nomes não são muito comuns em outros países da comunidade lusófona. Nos nomes de peixes se observa que são provenientes do guineense e das diversas línguas africanas da Guiné-Bissau. Aqui se observa o processo de empréstimos para o português Guineense. Apesar de existir o termo científico, os falantes usam o nome vulgar para identificar esses tipos de peixes.

Na oitava questão fizemos uma questão sobre os medicamentos tradicionais da Guiné-Bissau a pergunta foi o seguinte: O (a) senhor/a *pode nos mencionar nomes dos medicamentos tradicionais que você conhece?* Pesquisamos um pouco sobre medicamentos tradicionais guineenses que as pessoas usam para fazer tratamentos. Os informantes citaram: **nenê badaje** (para dor de dentes, dor de compro etc.); **madronha** (cura dor de bariga); **dutur** (para dor da barriga); **padja santa** (cura a febre); **kanafistra** (limpa rins). Cada um desses medicamentos tradicionais serve para o tratamento específico. Os nomes provêm das línguas faladas na Guiné-Bissau. Aplicamos nove questões para os informantes, mas consideremos a questão nove nula, porque as pessoas acabam explicando as doenças que o medicamento pode curar.

Podemos perceber que o Guineense contribuiu bastante para o português Guineense e podemos chamar essa contribuição de um empréstimo lexical. Para Timbane (2013), empréstimo lexical “ocorrem quando os falantes recorrem aos termos da língua materna para preencherem lacunas na língua portuguesa de certas realidades” (TIMBANE, 2013, p.166). Na realidade guineense, os falantes sempre recorrem às línguas maternas para poder dar conta de certas realidades. Como temos o caso de culinária guineense, danças tradicionais, medicamentos tradicionais, brincadeiras infantis, espécies de peixes, entre outros. Apresentamos nos parágrafos anteriores, alguns termos da gastronomia guineense, ingredientes usados para fazer esses pratos, medicamentos tradicionais, frutas, etc. No quadro a seguir, apresentamos outros ~~nomes~~ vocábulos citados pelos entrevistados e que fazem parte do português Guineense:

Quadro 2: Unidades lexicais do guineense para o português.

Língua Guineense	Português
<i>Mancara</i>	Amendoim
<i>Tchebem</i>	Dendê
<i>Kuntchur-bedja</i>	Marisco
<i>Bentaninha</i>	Espécie de peixe
<i>Nenê badadje</i>	Moringa
<i>Caldo branco</i>	Prato típico guineense
<i>Suculbembe</i>	Malagueta
<i>Djagatu</i>	Jiló
<i>Siti</i>	Óleo de palma/ dendê
<i>Bentana</i>	Espécie de peixe de água doce
<i>Netatu</i>	Caroço de faroba seca que passa pela transformação
<i>Siga</i>	Comida feita de candja/ quiabo

<i>Candja</i>	Quiabo
<i>Tabanca</i>	Aldeia
<i>Bilas</i>	Bolinha de gude
<i>Canfurbat</i>	Petisco
<i>Pano de pinte</i>	Pano de pente
<i>Pó de Sangue</i>	Pau de sangue
<i>Djambacus</i>	Curandeiro

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os vocábulos mencionados aqui fazem parte de empréstimos e estrangeirismos das línguas autóctones da Guiné-Bissau. Essas línguas maternas sempre estão em contato com a língua portuguesa. Mesmo que a língua portuguesa não seja falada com frequência pelos guineenses no seu dia a dia, ela acaba pedindo emprestado palavras de outras línguas.

O quadro ilustra a contribuição permanente das línguas africanas na formação do português Guineense. O português Guineense é diferente do Português Brasileiro ou Português de Portugal. Isso mostra como a criatividade linguística é um processo pelo qual duas formas ou mais podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional (COELHO, et al., 2015). Esse processo pode ser originado: a) Fraco conhecimento da língua portuguesa; b) Seleção das unidades lexicais por questões de identidade; c) Seleção de empréstimos ‘por luxo’ ou ‘por necessidade’.

Quadro 3: Léxico proveniente das outras línguas étnicas faladas na Guiné-Bissau

Palavra	Língua de origem
Djambadon	Mandinga
Brosca	Balanta
Kusunde	Balanta
Kansare	Pepel
Primanpatch	Mancanhe
Djambo	Mandinga

Fonte: Dados da pesquisa.

(i) Falantes guineenses em Bissau

As unidades lexicais a seguir foram extraídas nas entrevistas de informantes que vivem em Bissau no momento da entrevista. Ao lado de cada palavra colocamos o seu respectivo significado:

Caldo de mancara: comida típica guineense feita de amendoim e outros ingredientes;

Caldo de chabeu: comida típica guineense, feita de tchebem/chabeu e outros ingredientes;

Djambo: qualquer tipo de folha comestível;

Kuntchurbedja: marisco;

Gosto: caldo de marca Knorr/sazon;

Djambadom: ritmo musical;

Trinta e cinco: jogo de crianças;

Ndule ndule: jogo de crianças;

Bentaninha: tipo de peixe;
Caudo: tipo de peixe;
Madronha: medicamento tradicional;
Nenê badadje: medicamento tradicional;
Caldo branco: comida típica da Guiné-Bissau;
Suculbembe: malagueta
Djagatu: jiló;
Pimenta: pimentão;
Malagueta: pimenta;
Saia bidjugo: saioite feito de uma espécie de palha
Bus: carcaça de marisco;
Siti: óleo de palma ou dendê;
Malha: jogo de crianças;
Surumba surumba: jogo de crianças;
Banana: jogo de crianças;
Djafal: espécie de eixe;
Iaiboi: espécie de peixe;
Cimpot: espécie de peixe;
Bentana: espécie de peixe;
Esquilon: espécie de peixe;
Escama risso: espécie e peixe;
Afetere: espécie de peixe;
Djoto: espécie de peixe;
Dutur: medicamento tradicional;
Futi: comida;
Netatu: caroço de faroba;
Kusunde: estilo de dança do grupo étnico balanta;
Tocar palmo: brincadeira de crianças;
Bentulate: jogo de crianças;
Siga: comida típica feita de candja/quiabo;
Escalada: peixe salgado
Candja: quiabo;
Kombe: marisco;
Broska: estilo de dança de grupo étnico balanta;
Tabanca: aldeia;
Banda: pedaço de pano; peça íntima do vestuário *Tchakual*: bermuda/ calção;

Malilas: raiz de árvores usada como gargantilha e pulseira;

Mancara: amendoim.

(ii) Falantes guineenses no Brasil

Os dados conseguidos são das gravações feitas com estudantes guineenses no Brasil falantes da variedade do português Guineense. Alguns dos nossos entrevistados falam outras línguas além do português que é a segunda ou terceira língua. A lista das palavras embaixo mostra as palavras das outras línguas usadas na variedade do português Guineense.

Canfurbat: petisco;

Heinghaie: dança de grupo étnico flup;

Lope: pano usado pelos homens para cobrir as partes íntimas espécie de cueca;

Bombolom: instrumento musical guineense

Cafriela: comida típica guineense;

Canta pó: canção cantada numa certa cerimônia;

Pano de pente: panos, tecidos produzidos na Guiné-Bissau;

Fundinho: vestuário;

Fole: fruta silvestre da Guiné-Bissau;

Veludo: fruta da Guiné-Bissau;

Faroba: fruta da Guiné-Bissau;

Pó de sangue: pau de sangue;

Sete pedras: jogo de crianças;

Silimbique: jogo de crianças;

Badjiki: legume usado para alimentação;

Cupi bidão: jogo de crianças;

Satcho: adereços que as pessoas amarram nos pés para dançar;

Nbila: espécie de peixe;

Selebsonh: peixe pequeno;

Peixe sapato: espécie de peixe o mesmo que nbila;

Primanpatch: estilo de dança dos mancanhes;

Sindjadura: cordão que as mulheres usam para amarrar o pano;

Mandipli: fruta;

Maciti: medicamento tradicional;

Badosdos: medicamento tradicional;

Nkoronkonto: medicamento tradicional;

Kansare: manifestação cultural do grupo étnico pepel;

Ancol: fruta similar a coco, ou como indica o dicionário do guineense de L. Scantamburlo/ “fruto fresco da palmeira chamada cibe”;

Quetcher: peixe;
Mancubar: medicamento tradicional;
Manfafa: alimento tubérculo;
Balafon: instrumento musical;
Cacre: tipo de marisco;
Tina: estilo musical guineense ou instrumento usado para tocar;
Kulembe: raiz medicinal;
Bissilão: árvore;
Faroba: fruto comestível de uma planta;

Algumas destas unidades lexicais já foram dicionarizadas na obra de L. Scatamburlo (2013, 2002). Para fazer a comparação dos dados recolhidos durante as entrevistas utilizamos o Dicionário do guineense de L. Scantamburlo com intuito de verificar se alguma palavra existe no guineense. E fizemos o mesmo com o dicionário bilíngue PG no qual não encontramos nenhum corpus dos dados. Vejamos:

Quadro 4: Dados encontrados no dicionário e os seus significados

Escrita no português	Significado no dicionário do guineense
<i>Djambacus</i>	Curandeiro; advinho. Banhum “djambakos” (p.145)
<i>Djagato</i>	Bringela africana; legume e sabor amargo, muito usado na culinária da Guiné-Bissau. (p.145)
<i>Cacre</i>	Crustáceo da ordem dos decápodos, e tamanho menor que caranguejo. (p. 248)
<i>Escalada</i>	Peixe salgado e depois secado. (p.559)
<i>Badjiki</i>	Rosela (p.53)
<i>Bentaninha</i>	Bentana pequena que vive nas bolanhas. (p.74)
<i>Kusunde</i>	Instrumento musical de percussão (p. 306)
<i>Broska</i>	Tipo de baile dos balantas. (p.93)
<i>Lope</i>	Pano que substitui cuecas. (p.342)
<i>Bombolom</i>	Espécie de tambor, feito de tronco de oco de árvore. (p.88)
<i>Fundinho</i>	Calção largo das mandingas. (p.199)
<i>Mandipli</i>	Planta que produz frutos de cor amarela. (353)
<i>Fole</i>	Fruto de uma arvore trepadeira. (p 190)
<i>Combe</i>	Molusco bivalve (p. 284)
<i>Canafistra</i>	Planta da família das leguminosas (p.255)
<i>Afetere</i>	Vestido solto e largo. (p.08)
<i>Djidiu</i>	Cantor popular mandinga. (p.149)
<i>Suculbembe</i>	Espécie de pimentão, cujos frutos são muito picantes quando maduros. (p.576)
<i>Futi</i>	Prato guineense com bentaninha secas e defumados. (p. 202)
<i>Djoto</i>	Espécie de peixe semelhante à corvina, mas com a boca maior. (p. 152)
<i>Esquilão</i>	Variedade de bagre. (p. 560)

Fonte: Scantamburlo (1999)

Considerações finais

O capítulo tem como objetivo analisar a situação da variabilidade do léxico-semântico do português Guineense. Conseguimos atingir o objetivo traçado para esse estudo. Por outro lado, conseguimos alcançar de uma forma satisfatória a reposta do que problematizamos para realização dessa pesquisa. Vimos que a nossa hipótese se aproxima um pouco daquilo que nós conseguimos na nossa pesquisa, de que, o português guineense varia porque a maiorias dos guineenses que residem em Bissau não conhecem essa língua ou através das interferências das outras línguas. Portanto, constatamos as interferências das outras línguas faladas na Guiné-Bissau que entram no português. Durante o levantamento de dados que fizemos sobre a variação léxico semântico do português Guineense, percebemos que algumas unidades lexicais são provenientes das línguas étnicas e do guineense. Portanto, não podemos negar a existência da variedade do português Guineense falado em Bissau.

A variedade da língua portuguesa falada na Guiné-Bissau, principalmente em Bissau, é o resultado de contato de português com as outras línguas existentes no país. De acordo com Lopes (2011, p.14) “o contacto entre línguas é um fenómeno muito antigo que prevalece no mundo actual, sendo vários os estudiosos que buscam definir este fenómeno, suas origens, processos e resultados”. Podemos afirmar que existe uma variedade do português Guineense sim, porque, carrega os aspetos culturais de diferentes grupos sociais da Guiné-Bissau e esses elementos culturais fazem com que essa variedade difere das outras variedades do português.

As falas dos inquiridos, deixaram claro que existe uma variedade do português Guineense falado naquele território. Essa variedade identifica os guineenses e faz com que sejam identificados como tais, porque a variedade é um modelo de identificação. A língua é um elemento da identidade de ser humano. No artigo 7^a da Declaração Universal Dos Direitos Linguísticos na alínea 1 diz o seguinte: “todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e escrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções”. (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, 1996, s.p).

O direito à língua é também discutido em outros espaços dos PALOP, a exemplo de Cabo Verde em que quase a totalidade dos Cabo-verdianos têm a língua cabo-verdiana como língua materna. Por isso Lopes (2011, p.496) sugere que “...sejam criadas as condições necessárias, ao mesmo tempo que incumbe o Estado preservar, defender, valorizar, promover e desenvolver a língua materna cabo-verdiana e incentivar o seu uso na comunicação escrita”. A autora defende o reconhecimento do direito dos cidadãos de conhecer e usar as duas línguas e à não discriminação em razão da língua.

Portanto, a variedade do português falada em Bissau é uma identidade tendo em conta a realidade desse povo e a forma como os falantes interpretam o mundo aos seus redores é isso que caracteriza essa variedade como uma identidade desse povo. Concluímos que, a variedade do português Guineense deve ser ensinada nas escolas para que os guineenses possam desenvolver autoestima, porque não é só em Portugal onde se fala bem o português. Nem todos os guineenses sabem da existência dessa variedade. Por isso, os manuais escolares deveriam trazer capítulo sobre “variação linguística”. O preconceito linguístico deve ser combatido a partir da escola.

Com isso, queremos chamar a atenção dos governantes guineenses para pensar na criação de um dicionário (monolíngue) e de gramática da variedade do português Guineense que vai de acordo com a realidade dos guineenses. A gramática do Português de Portugal ou do Português Brasileiro, não cobre todas as necessidades dos guineenses. Entendemos que não é possível fazer somente o uso do dicionário de PP e de PB para as consultas em salas de aula. Por exemplo, a palavra **djambo** não existe no português brasileiro ou português de Portugal. Se o português Guineense tivesse o seu dicionário não frustraria os consulentes.

Por outro lado, o estado deve estabelecer uma política linguística que promova a variedade do português Guineense tal como acontece no português de Portugal e português brasileiro. Nas escolas, ainda se ensina a gramática de Portugal, o que está longe da realidade guineense. Lembrando que a língua portuguesa falada hoje em Bissau não é a língua dos colonizadores, mas é a própria língua dos guineenses, porque carrega consigo os elementos culturais guineense e responde a realidade guineense.

O léxico se liga à cultura porque as palavras só fazem sentido dentro do contexto da sociedade. Se toda sociedade tem cultura, então a língua se une à cultura e busca interpretações aceitos pela sociedade. Godoy e Santos acreditam que a “centralidade da cultura nos ajuda a pensar a educação escolarizada, privilegiando mais as identidades do que as diferenças, trazendo para as discussões, entre as paredes das salas de aulas das diferentes disciplinas, a questão da pluralidade cultural, religiosa, racial, sexual, econômica, política etc.” (GODOY, SANTOS, 2014, p.39).

Para terminar, chamamos atenção para a padronização da escrita do guineense. Contudo existe alguns dicionários dessa língua, mas é preciso ter uma regra de escrita que pode facilitar aos falantes dessa língua a terem uma única forma de escrever porque, em alguns casos cada falante escreve da sua forma; por exemplo, “chuva” uma pessoa pode escrever no guineense “tchuba”, “tcuba” e “cuba”. É muito difícil deixar em aberto que cada falante escreva da sua forma. É preciso a boa vontade dos governantes em trabalhar para o desenvolvimento dessa língua e das outras línguas do país. Isso ajudará até na língua portuguesa, embora o português tenha sua ortografia padrão, mas quando entra um estrangeirismo do guineense as pessoas vão saber como manter a sua grafia para que todo mundo escreva de igual modo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. O conceito de neologia: da descrição lexical à planificação linguística. *Alia*, São Paulo, vol.40, p. 11-16, 1996.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irlandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BIDERMAN, Maria Teresa C. Léxico e vocabulário fundamental. *Revista Alfa*. Araraquara-SP, vol.40, p. 27-46, 1996.
- BIDERMAN, Maria Teresa. C. Terminologia e lexicografia. *TradTerm*. vol.7, p.153-181, 2001.
- BIDERMAN, Maria Teresa. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo. Nº 2, p. 81-118, 1998.
- CABI, Lucas A.; TIMBANE, Alexandre António. Estudos do léxico da variedade guineense do português a partir da obra de Odete Semedo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.254-275, dez.2022.
- CANÇADO, Marcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte, Ed.UFMG, 2005.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COELHO, Izete L. et.al. *Para conhecer a sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- CORREIA, M. Para compreensão do conceito de ‘empréstimo interno’: primeira abordagem. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocomy. (Org.). *As ciências do léxico*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010, p. 39-63.
- CORREIA, Margarita; BARCELLOS ALMEIDA, Gladis Maria. *Neologia em português*. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

FAFINA, Danilo Mussa. *“Língua portuguesa: Guiné-Bissau e Brasil um caso de variação linguística”*. 2011. Disponível em: <<https://www.didinho.org/Arquivo/ARTIGO%20DE%20DANILDO%20II%20CIDS.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FREITAG, Raquel M. Ko. O “social” da sociolinguística: o controle de fatores sociais. *Revista Diadorim*. vol.8, nº1, p.43-58, 2011.

FREITAS, Tiago; RAMILO, Maria Celeste; SOALHEIRO, Elisabete. (2005). O processo de integração dos estrangeirismos no português europeu. In: MATEUS, Maria Mira et. al. (Org.). *A língua portuguesa em mudança*. Lisboa: Ed. Caminho, pp. 37-50.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol.30, nº3, p.15-41, jul.-set. 2014.

Guiné-Bissau. *Constituição da República da Guiné-Bissau*. Bissau, 1996.

GUINÉ-BISSAU. *Recenseamento Geral de População e Habitação* 2009. Características socioculturais. Bissau: INE, 2009.

LOPES, Amália Maria Vera-Cruz. *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística*. 586f. 2011. Tese de doutoramento, Linguística (Sociolinguística), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, 2011.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

NAMONE, Dabana. A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.1, nº 2, p.37-53, jul./dez. 2021.

RIO-TORTO, Graça. *O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais*. Coimbra? Ed. FLUC. Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos p. 1-20, 2006.

SANTOS, Ivonete da Silva.; TIMBANE, Alexandre António. *A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua*. Curitiba: Apris, 2020.

SCANTAMBURLO, Luigi. *Dicionário do crioulo guineense*, volume I- e Notas Gramaticais. Lisboa: Edições Colibri/FASPEBI, 1999.

SCANTAMBURLO, Luigi. *Dicionário do crioulo: Dicionário guineense-português / Disionariu guinensi-purtuguês* (vol. 2). Bissau: Edições FASPEBI, 2002.

SCANTAMBURLO, Luigi. *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue português-crioulo guineense*. 2013. 371 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

TIMBANE, Alexandre António. A lexicultura no português de Moçambique. *Linguagem: estudos e pesquisas*. Catalão. vol.18, nº2, p.43-59, jul./dez.2014.

TIMBANE, Alexandre António. *A variação e a mudança da língua portuguesa em Moçambique*. 2013. 318 f. Tese. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, 2013.

TIMBANE, Alexandre António. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. *Via Litterae*, Anápolis, vol. 4, nº 1, p. 5-24, 2012.

UNESCO. *Declaração Universal Dos Direitos Linguísticos*, Barcelona, UNESCO, 1996.

VILELA, Mário. O léxico do Português: perspectiva geral. *Filologia E Linguística Portuguesa*, São Paulo, vol.1, p.31-50, 1997.

*** **

CAPÍTULO 3

Políticas linguísticas na Guiné-Bissau: a presença e ausência de políticas linguísticas aplicadas ao âmbito da educação

David Ié

Introdução

A língua, como também a linguagem, apesar de ser um assunto de muitas discussões, exigem normas que regem seu uso (CAMERON, 1995 *apud* LAGARES, 2018) e essas normas não estão fora da competência humana. A língua e a linguagem são questão de muitas polêmicas, sobretudo no que trata o seu estatuto social. É necessária a existência de princípios que norteiam certas regras quanto ao seu uso, trata-se de políticas linguísticas voltadas às línguas de um território, a fim de promovê-las. Mas, ao contrário, o fato de adotar a língua do colonizador, como aconteceu nos territórios africanos, não apenas prestigia essa língua, mas também em outro sentido, essa estratégia é entendida como uma política de dominação que ultrapassa o território português. Impede o avanço das línguas locais africanas impedindo o seu desenvolvimento, como tem acontecido em alguns países africanos.

Os colonizadores tanto portugueses, franceses e ingleses faziam do continente africano suas propriedades, sobretudo os portugueses que implantaram em suas colônias um projeto unitário de língua, o qual facilitaria a comunicação e por isso usaram a estratégia de aplicá-la nesses países africanos. Hoje em dia, esses países são denominados lusófonos, francófonos e anglófonos. Os colonizadores e fazem presentes fizeram presentes suas políticas e ideologias nos espaços africanos, principalmente através das suas línguas. Devido ao uso dessa política, as línguas europeias foram elevadas à categoria de oficiais, como é o caso do português, do francês e do inglês na África. Podemos destacar a presença de uma visão tecnocrática entre os governantes junto aos linguistas (LAGARES, 2018).

De acordo com Lagares (2018), nessa perspectiva a política linguística é definida como uma intervenção feita pelos sociolinguistas. Tudo indica que a questão da linguagem emerge a questão do poder, uma disputa que culmina com o interesse de cada, potência ou nação de impor uma língua em um grau de superioridade, como por exemplo no caso das línguas portuguesa, francesa e inglesa, nos dias atuais no mercado de trabalho (comércio e diplomacia). Houve uma demanda enorme dos interesses das pessoas serem fluentes nas línguas consideradas prestigiadas, pois foram desvalorizadas as línguas minoritárias e línguas provenientes de grupos menos poderosos.

Ainda para o mesmo autor, o pensamento glotopolítico propõe um programa de pesquisa com a intuição de identificar formas de combater ou lutar contra aquela dominação linguística de uma língua sobre outra, o que quer dizer que não seria mais aceitável ou

permitido o uso de uma língua para inferiorizar as outras, atribuí-la um status de privilégio em relação às outras. Entendemos que na linguística, não existe a imposição de uma língua sobre outra, por isso que ultimamente não houve essa manifestação de declinação dos linguistas a propósito de privilegiar uma língua em relação às outras. Oliveira (2007, p. 91 *apud* LAGARES, 2018, p. 41-42) aborda uma outra visão da política linguística.

A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectivas das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos falantes, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. Ao linguista cabe identificar essas comunidades linguísticas, cada uma delas com sua história e estratégias políticas, e se aliar a elas, construir com elas, em pareceria, as novas teorias que darão o tom no século XXI.

Significa que houve uma necessidade de que uma ou mais línguas fossem priorizadas por um certo grupo social para ajudar a levar àquele nível desejado da comunicação. O Estado seria um promotor de todo poder e ideologias de tomar qualquer que seja a decisão em declaração de posições de suas línguas, uma posição voltada para as políticas linguísticas pensadas para a sua comunidade. Isso indica que a presença do Estado em uma decisão dessa tem peso em relação a uma pessoa particular, de modo que gera os mecanismos ou condições para equipar língua(s) favorecida(s) junto aos seus planejamentos, para cumprir demandas na sociedade.

A ideia central desse planejamento linguístico incide exatamente no corpus de uma língua, isto é, na elaboração de forma escrita ou gráfica dessa língua, sua estrutura gramatical e sem esquecer de seus léxicos. E por fim, essas intervenções linguísticas são de decisão e autorização do Estado, responsabilizando os linguistas. Entretanto, seria necessário, para uma língua assumir uma posição social de um país, pensar o seu planejamento, pois esse planejamento é definido como uma forma “de influir no futuro das línguas, sem que se pretenda” (LAGARES, 2018, p. 21), considerado o nível de planejamento do Estado nacional a serviço da sociedade e dos seus falantes.

O planejamento linguístico e os problemas linguísticos são duas questões meramente ideológicas que surgiram no meio dos linguistas. Essas duas tendências estão motivadas pelas iniciativas políticas, conforme aponta Couto (2010). Ainda, de acordo com o autor, “nos países socialistas ao contrário, reconhece abertamente que tudo na vida em sociedade está em volta de uma política e ideologia” (COUTO, 2010, p. 47). Até mesmo a recusa em aceitar que a questão linguística, sobretudo, nos países onde impera o multilinguismo, é uma questão política ideológica. Isso indica que a posição do Estado em uma situação dessa deve ser de cautela com o funcionamento das línguas no seu território, ao criar uma política linguística que vai seja para favorecer o funcionamento de várias línguas que se agrupam nesse espaço.

1. Política linguística na Guiné-Bissau

Nossa intenção aqui é analisar a política linguística na Guiné-Bissau no âmbito do sistema educacional. Com uma situação linguística tão complexa, não é nada fácil que exista uma política linguística entre as suas línguas, tanto no âmbito educacional como fora dele. Por exemplo: a escolha da (LP) língua portuguesa na Guiné-Bissau para o ensino em vez de outra, é uma política, assim também o maior uso da língua guineense e não das outras é também uma política do caso implícito partindo dos falantes, sem nenhum documento comprobatório dessa legalidade. Uma iniciativa do povo guineense que é reforçada a cada tempo. Acontece no sentido de promover essa língua, ainda que não houve o envolvimento do Estado da Guiné-Bissau ativo

como deveria ser com suas línguas faladas no país. E principalmente uma política pensada para a língua guineense.

A população faz crescer o uso e o valor do guineense mesmo sem algo pronunciado pelo Estado. Muitas das vezes entendemos que a decisão de uso de uma língua cabe somente aos governantes, ao Estado, às organizações e instituições. No entanto, essas entidades sociais nem sequer têm percebido algo sobre a questão da linguagem e esquecendo que a própria sociedade comunitária deve fazer parte dessa decisão.

Os agentes que tomam decisões sobre as línguas devem saber que os usuários precisam participar das discussões e de sua própria implementação, considerando que os debates sobre línguas fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas da linguagem. Os usuários também deveriam ter elementos para elaborar suas representações de linguagem, com o fim de abalar certezas demasiado cômodas e suscetíveis de bloquear o debate. (GUESPIN, MARCELLESI, 1986, p.6 *apud* LAGARES, 2018, p. 33).

Pode-se comparar essa citação com a evolução da LG. Desde muito tempo a sociedade inteira tem percebido o avanço dessa língua e em muitas ocasiões é chamada de língua que liga os diferentes povos deste país, ou aquela língua pela qual expressamos a nossa identidade cultural coletivamente. Mas nunca houve uma política oficialmente voltada à ela, tudo que ouvimos dela fica na oralidade e acredita-se que mesmo que venha a acontecer uma política bem decisiva voltada ao guineense, os usuários estariam longe de opinar e os próprios linguistas guineenses talvez estariam ausentes, caso não haja uma intervenção decisiva do Estado da Guiné-Bissau para libertá-la da oralidade que se encontra. Para Cá (2015, p. 96), “a coexistência de muitas línguas num território pequeno tem levado à falta de decisões dos órgãos de poder a definir o papel que cada língua ocupa na sociedade guineense”. Isto pode ser argumento em que muitos podem se sustentar, de que não existe uma política linguística na Guiné-Bissau, como pode se perceber que um país desse tamanho não solucionou o problema de suas línguas até então.

O caso de toda essa ausência de uma política linguística, principalmente no âmbito do emprego em empresas internacionais, na candidatura é raro pedir a LG e é pouco ofertado o português. Isso implica que cada organização ou empresa aplica a sua política de linguagem de acordo ao seu benefício ou sua facilidade e contribui na valorização tanto em outro sentido das línguas estrangeiras em relação as locais. É por isso que, na sociedade guineense atualmente encontram-se pessoas com domínio em línguas estrangeiras quase mais que aquelas que circulam no território guineense e consideradas nossas. Em vez das línguas locais serem promovidas nesse sentido, elas parecem prejudicadas, porém, ainda não são consideradas de línguas privilegiadas nesse ambiente, as vezes ficam limitadas somente na conversação, como é o caso da língua guineense.

Portanto, talvez reconheçamos a existência da política linguística na Guiné-Bissau de uma outra forma, na qual ela é mais forçada através dos grupos étnicos do país na afirmação das suas identidades culturais (DJAU, 2015). Ao observar a política linguística na Guiné-Bissau sob a perspectiva educacional, há sempre ideias divergentes que influenciam na tomada da decisão de qualquer iniciativa. Sendo a língua usada para manter as nossas interações comunicativas, pois, tanto a sua vantagem como desvantagem no nosso meio implicam naturalmente a questão do poder e de prestígio, de influência e de dominação (AUGEL, 1996, p. 14 *apud* CÁ, 2015, p. 94). Portanto, a política usada pelo colonizador faz ideia nesse sentido ao refletir, pode interferir na resolução de futuros problemas linguísticos entre grupos étnicos do país. Mas também, em outra perspectiva, é uma forma de unificar os países colonizados pela LP, dominá-los, em outra visão, é uma política de não reconhecer as outras línguas encontradas (IE,

2018). Conforme Nassum *apud* Virginia Ca (2015, p. 94), “o colonialismo português tinha como finalidade a homogeneização linguística através do uso generalizado da LP nas colônias”.

Apesar da LP ser escolhida como oficial na Guiné-Bissau, se tem percebido que ela não tem o mesmo estatuto ou função desempenhada com a língua guineense nesta sociedade. A LP é percebida como a única língua no país com o reconhecimento de seu *status* de língua oficial. Enquanto a função nacional tem sido a língua guineense a cumprir esse papel, com uma parte das línguas dos grupos étnicos do país. Fonseca (2011, p. 93) afirma que em muitos casos, especificamente do país, “o português deve ser considerado como segunda língua (L2)”. E em alguns momentos, por exemplo, fora de cidade, o português pode aparecer como a segunda ou terceira língua dos usuários e assim por diante porque não houve uma necessidade ardente de falar português se não há um falante que não fala nenhuma das línguas locais ou, a não ser que deseje que a mensagem atinja a outras pessoas além da comunidade guineense.

A exigência do uso da LP nas salas de aulas é uma imposição, culminando com uma política linguística no sentido de permitir que os alunos consigam desenvolver suas competências comunicativas nessa língua. Porém, ainda que seja assim, não impediria que a LG fizesse parte do uso desses alunos na aprendizagem, bem como de seus professores nas escolas. No recenseamento de 1979, calculado e lançado em 2009 das línguas faladas na Guiné, (SCANTAMBURLO, 2013), vimos as percentagens de cada uma das línguas, exatamente aquelas consideradas mais usadas na sociedade. E ao longo dessa explicação, no sistema educacional guineense, seria interessante que houvesse uma educação bilíngue a fim de facilitar mais o aprendizado no processo de ensino, e dessa maneira mudaria o cenário educativo guineense.

Se esta é uma forma de tornar o processo de alfabetização mais eficaz para o aprendiz, por que não partir dessa ideia? Ao contrário de tudo isso, Diaeto (2007) explica que não existe uma política linguística na Guiné-Bissau. O que podemos encontrar é uma política de não oficialização, de não incentivar o seu estudo por parte do Estado guineense, e de não introdução do guineense no âmbito do ensino e aprendizagem. Talvez se acontecesse uma política, o sistema do ensino guineense já estaria numa outra forma de alfabetização. Quer dizer, não existe funcionalidade do conceito da política linguística na Guiné-Bissau. Ou é a falta coletiva do interesse de uma política voltada ao guineense, porque muitas das vezes é o assunto discutido por poucos números de pessoas e até mesmo não tem documentos escritos a respeito. A não ser que se queira continuar com a política linguística deixada pelo colonizador, na promoção da língua portuguesa nas escolas públicas do país.

A política linguística praticada na Guiné-Bissau é uma continuação da questão histórica desde a chegada do povo colonizador, é claro que a colonização deixou muitas marcas identitárias nos povos colonizados, referir-mo-nos aos PALOP conforme o sociólogo guineense Lopes, em um de seus textos, ele aponta que “não existe uma legitimidade e continuidade territorial para a nação guineense que não seja a imposta pela presença colonial” (LOPES 1987, p. 61 *apud* COUTO, 2010, p. 50). O que indica que a presença colonial na Guiné-Bissau mexe com muitas áreas e principalmente quando trata da linguagem. Amílcar Cabral, além da política partidária, fazia política linguística, ao favor das línguas provenientes dos grupos étnicos do seu povo, pois incentivou o avanço da LG no meio do seu povo guineense Couto (p. 53), no seu discurso após a independência.

Houve uma necessidade enorme de formação dos seus quadros em prol da realidade guineense, segundo Cabral “em seu seminário de quadros, ele referia-se à formação do homem novo; à exploração do colonialismo português, à resistência do povo guineense através da sua cultura, fundamento da luta de libertação” (OCUNI CÁ, 2010, p. 104). Esse homem novo é para voltar atenção às suas práticas culturais e sociais e uma desvinculação total com algumas das realidades colonizadoras. Entretanto, se levarmos em consideração o período da proclamação

da independência (1973) para cá são muitos anos, pois não melhorou nem os estudos das línguas locais e nem a uma política forte em seus favores.

2.Introdução das políticas linguísticas aplicadas na esfera educacional guineense: o bilinguismo

O Estado guineense garante a educação como direito para toda a sua população, reconhecendo a sua importância como fator principal para conduzir o desenvolvimento de um país, só que não refletiu bastante a questão da língua do ensino, que devia ser algo da sua atenção para o seu contexto plurilíngue. Desde muito cedo, no que refere à educação colonial, não existia condição tão favorável ao povo guineense de inserir a LP no ensino, era uma política da Guiné, que incentivava a ideologia do colonizador e depois era condicionada a educação aos seus modelos e à língua.

Um sistema educacional não voltado à forma de vivência dos guineenses, além do português que demonstra muitas dificuldades no âmbito de transmissão de conteúdos para os alunos, bem como para os professores explicarem. Visto que o PAIGC não prioriza tanto a LP na educação em relação ao guineense na esfera do ensino. Conforme o trecho de Couto (2010, p. 54), lemos a explicação desta afirmação. Em 1988 começou-se a alfabetizar os adultos em guineense, em fula e em balanta. O português só apareceria em segundo nível, oral e no terceiro, escrito. O ensino inteiramente em português não deu os resultados desejados. As crianças, no entanto, continuam sendo alfabetizadas em língua estrangeira, ou seja, em português, embora haja planos para se adotar o mesmo procedimento já em prática para os adultos.

Dá para perceber que apesar de todas essas dificuldades em relação ao sistema de alfabetização em português, não havia clareza na compreensão do conteúdo por parte de aprendizado ao longo do percurso acadêmico, havia um distanciamento total da LP com a sociedade guineense. Nessa ótica, entendemos que a inclusão do guineense no ensino e aprendizagem é para deixar o aprendizado próximo dos conteúdos e do seu contexto, próximo da sua realidade. Através da língua que lhe permite a liberdade de expressão e facilidade de compreensão, e assim poder ser consciente/ ter consciência do que se está tratando. Até mesmo sem há momentos em que se faz necessário o uso da língua étnica no sentido de uma política igual à guineense, é só levar o aluno até onde ele possa entender e o professor para depois ele retorna à português.

Ao fazer isso, significa que está a pensar nas pessoas que estão com dificuldade de perceber a LP. Principalmente aquelas pessoas que têm línguas étnicas como maternas. Entretanto, a introdução de uma política linguística nesse âmbito já deveria ter acontecido há muito tempo, a razão disso é de facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aprendiz na língua do seu domínio. Baker (1997, p. 218 *apud* LAGARES, 2018) apresenta uma sugestão muito interessante de bilinguismo no ensino, ele indica dez modelos de ensino no contexto bilíngue, nós vamos apontar um desses seus modelos e tentar dialogar no contexto guineense no âmbito do ensino: *O ensino bilíngue transitório*, esse modelo tem a finalidade de assimilar, chegar a uma situação de monolinguismo relativo, basicamente mantendo-se a língua minoritária nas primeiras fases do ensino regular e os alunos vão sendo conduzidos na língua de maior dominância até quando conseguirem um nível alto de proficiência e então voltam para a língua exigida na escola.

Esse modelo é parece lógico quanto ao seu funcionamento no sistema educacional guineense, uma vez que a LP é considerada minoritária em relação ao guineense, pois é só levar o aluno até um nível suficiente da sua compreensão do conteúdo e depois voltar para a língua que o currículo pede, isso faz com que a inserção seja mais rápida no assunto. Embora o projeto não tenha tido continuidade, obteve um bom resultado para esses alunos. Uma experiência

parecida foi relatada na dissertação de Cá (2015) ao focar na possibilidade de ensino bilíngue no país no projeto intitulado CEPI.

Os Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) faziam parte destas experiências inovadoras. O projeto, elaborado por uma equipa nacional com o apoio do Institut International de Recherche et de Formation em Education et Développement (IRFED), foi aprovado em 1976 e começou a trabalhar em fevereiro de 1977, na Região de Tombali, no sul do país (SENA, 1995, p. 65 *apud* CÁ, 2015, p. 98).

Nesse projeto, havia muitas dificuldades nos primeiros momentos da sua execução, mas tudo isso tem a ver com a língua do ensino. Depois da ampliação das línguas do ensino aprendizagem em línguas distintas surgiram impactos positivos na vida dos aprendizes no sul do país (CÁ, 2015, p. 100). O que indica que a iniciativa dos CEPI foi louvável do ponto de vista do desenvolvimento da comunidade e de pensar uma educação voltada para a realidade dos alunos, em que todos (alunos, pais e encarregados de educação, homens grandes e jovens) da tabanca pudessem participar nas suas línguas. Também na tese de Scantamburlo (2013), o autor ressalta a ideia de ensino bilíngue na Guiné-Bissau como uma possibilidade de facilitar o ensino-aprendizagem nas ilhas de Bijagós no interior do país. A inserção do guineense na esfera educacional deu resultado positivo incluindo a língua étnica presente nessa comunidade. Conforme o trecho aponta o Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago das Ilhas Bijagós (PAEBB):

No ano letivo de 2005-2006 o PAEBB foi buscar alguns professores de Bissau com Diploma de Magistério, os quais foram integrados no Projeto de ensino bilíngue e aceitaram de lecionar nas Ilhas de Canhabaque, de Orangozinho e de Bubaque: assim foi possível abrir as primeiras turmas de 5ª classe de ensino bilíngue nas Ilhas. O objetivo destas três fases é de os alunos atingirem o nível de Português exigido pelos programas do ensino oficial. Nestas fases o Guineense continua como disciplina e como língua de ensino, junto com as outras disciplinas do ensino oficial, e o Português é ensinado como língua segunda, não somente nas aulas de língua, mas também nas aulas de outras disciplinas, quando o professor utiliza o Português como língua de ensino (SCANTAMBURLO, 2013, p. 158-159).

Podemos entender a preocupação do projeto PAEBB para a comunidade da ilha, devido a carência de metodologia de ensino para preencher lacunas no ensino bilíngue que tem aparecido nessa zona ao longo de anos atrás, já tinha levantado problema sobre que tipo de metodologia a ser experimentada que não resultou em grande sucesso. Dessa forma, o ensino bilíngue deve levar em conta os problemas apresentados na adequação de uma metodologia em guineense para o português (SCANTAMBURLO, 2013). Vale salientar que essa nova metodologia ajuda o aluno a aprender os conteúdos de várias disciplinas que talvez se tornasse limitado caso o ensino acontecesse somente em LP. Durante a nossa vida de estudante, passamos por professores/as que de certa forma criam suas metodologias particulares ou da própria escola, no sentido de efetivar o processo de ensino aprendizagem de seus alunos.

Ora, as metodologias podem não serem adequadas para as realidades dos alunos e ao invés de ajudá-los a se desenvolverem nas disciplinas, vai diretamente prejudicá-los. Uma boa metodologia de ensino ajuda a ampliar a aceleração do processo da educação, afirma Scantamburlo (2013). O que nós queremos apontar sobre essa possibilidade de um bilinguismo no setor educacional guineense, é que a LG dentro do país nunca se ausenta da interação entre as pessoas e seria muito bom no ensino-aprendizagem. E sempre esteve na busca por uma escola ligada à comunidade com boas qualidades onde ela estaria presente, segundo Scantamburlo (2013). A própria comunidade anseia por uma escola com esse caráter. Isto é, interpretada de uma iniciativa voltada a casa para lhe servir. Portanto, entendemos isso como um mecanismo de acompanhar o aluno desde o seu primeiro contato na escola caso vier de uma

comunidade em que se fala a mesma língua que a da escola. Scantamburlo (2013) aponta como a interferência do guineense ocorre nas fases iniciais dos aprendizes sem dificultá-los:

a) **PRIMEIRA FASE** (1^a-2^a Classes): começar com a oralidade em Guineense, e depois passar à alfabetização em Guineense e à oralidade em Português. Ao mesmo tempo são lecionadas as outras disciplinas do ensino oficial, como a Caligrafia, a Matemática, as Ciências Integradas (Ciências Sociais, Ciências Naturais), Expressões (Desenho, Canções, Jogos), a Educação Física e os Trabalhos Manuais.

b) **SEGUNDA FASE** (3^a-4^a Classes): quando os alunos são capazes de ler e escrever em Guineense iniciam progressivamente a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa. É uma fase em que o professor e os manuais didáticos devem prestar muita atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceberem os dois códigos linguísticos.

c) **TERCEIRA FASE** (5^a-6^a Classes): segundo o autor (p. 157), “com o novo estatuto do EBU foi possível abrir a 5^a e 6^a classe também nas aldeias a, permitindo assim aos alunos uma formação mais integrada na cultura e no meio ambiente da comunidade” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 157-158, grifo do autor).

Essa didática de duas línguas no ensino, nos faz lembrar de como a intercompreensão é inserida no meio dos alunos a partir da língua do ensino até em suas línguas maternas, de modo que quando acontecesse a compreensão de conteúdo na língua do seu domínio, o aluno seria capaz de transmiti-la em qualquer que seja maneira. No livro *Intercompreensão chave para as línguas* de Olmo e Escudé (2019), os autores indicam que com a intercompreensão se atinge o objetivo da interação. Por isso que independente de qual seja a língua, se houver uma boa didática, ela facilitaria na compreensão de qualquer matéria.

Por conseguinte, não é necessário ser uma pessoa poliglota para obter compreensão em várias línguas. “Conseguimos nos aproximar dessa língua estrangeira em teoria desconhecida – compreender as informações principais mesmo com dificuldades e exclusivamente interagir usando nossa língua materna” (OLMO, ESCUDÉ, 2019, p. 11). Dessa maneira, construímos o nosso processo interativo com os outros. É assim também que alunos compreendem o guineense, depois tentam aplicá-lo em português ou outra língua menos dominada. Scantamburlo (2013), ao relatar a experiência da escola bilíngue do projeto Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF), descreveu a ideia de Benson (1994) que a língua guineense como a segunda língua de muitos, é meio viável e possível para o ensino caso não houver didática em língua materna do aluno. Nesse âmbito ela é suporte para manter o processo de ensino-aprendizagem vivo. A falta de uma boa didática de ensino da LP voltada à realidade local, tem sido encarada como uma dificuldade, o que fez surgir muitas iniciativas privadas de aulas da LP para melhorar a competência dos falantes. Entretanto, a permissão do uso do guineense viria favorecer melhor o contato entre o professor e o aluno no que tange o ensino aprendizagem na Guiné-Bissau.

3. Ausência das políticas linguísticas aplicadas na educação guineense

Nesta parte, destacamos a ausência de uma política linguística na educação por motivo de muitas dificuldades por parte de instituição de educação guineense, a falta de uma didática voltada a favor de bom ensino/aprendizagem de qualidade para os alunos. Nós destacamos que não é suficiente que os alunos passem algumas poucas horas na escola usando a LP e no resto do tempo usem outras línguas. Essas poucas horas nas escolas são resultados de má política linguística das línguas, sinceramente no momento da aula, a interferência de todas essas línguas usadas teria que aparecer como suporte a fim de contextualizar a matéria. Mas infelizmente a falta de uma política da língua de domínio do aprendiz cria obstáculos ao longo do processo de ensino em LP. Esquecendo que no contexto guineense, por exemplo, a língua materna do aluno

é o fator principal na aprendizagem, o aluno consegue assimilar a partir da sua própria língua para depois argumentar em várias outras. Sobre essa desconformidade e de como é ensinada a LP para os guineenses (ver NASSUM, 1994 *apud* CÁ, 2015, p. 83) descreve:

A língua de ensino, desde o período colonial, tem sido, teoricamente, o português. Mas os alunos, apesar de ferozes castigos nesse período e dos dolorosos esforços de memorização das normas gramaticais, tanto nesse período como no atual, não têm conseguido exprimir-se corretamente, nem de forma oral, nem escrita, nesta língua.

Devido à pouca eficiência, o ensino público guineense está na origem de muitas dificuldades em aprendizagens. Sempre é um desafio enorme para os alunos, realmente a dificuldade é bastante para os alunos quando voltam atenção para a memorização e para repetição constante para solucionar os problemas que podem aparecer. É compreensível afirmar que a formação dos professores da língua pode ser efeito dessa ausência de política, uma vez que certos professores não apresentam bagagem suficiente para segurar as demandas e questionamentos feitos pelos alunos, até porque a língua usada para ensino não compactua com a realidade guineense. Lemos alguns manuais didáticos oferecidos de Portugal para Guiné-Bissau, no qual constatamos vários conteúdos que nem refletem a realidade da sociedade guineense (NTCHALA CÁ, 2019). Quando isso acontece, o desinteresse vem logo nos alunos, porém não houve uma política linguística que incentivasse tanto que ela é a língua adicional do país e deve ser ensinada na perspectiva guineense.

Nós destacamos no trabalho de Ntchala Cá (2019) que o aumento de dificuldade na educação pública guineense independente da ausência total do Estado, a sua situação precária, é um dos fatores principais que acarreta obstáculos de aprendizagem aos alunos. Até então não se encontram mecanismos adequados para solucionar como a língua do ensino pode proporcionar a intercompreensão para os alunos. E essa ausência faz com que haja a queda no setor linguístico guineense no âmbito educacional, principalmente nas escolas públicas do país. Virgínia Batista Cá (2015, p. 166) aponta a falta de uma política linguística da língua primeira (L1) ou materna (L2) do aluno no âmbito educativo guineense:

Quando não se utiliza a língua materna adquirida pela criança em casa, no processo de ensino-aprendizagem, podem-se criar barreiras na aquisição da aprendizagem da segunda língua, ou seja, da língua de ensino. A escolha da língua de ensino tem levado a preocupação no sistema educacional. Não querendo com isso dizer que a língua é o único fator, mas devemos levar em consideração que a língua de ensino tem sido um dos principais fatores na aprendizagem dos nossos alunos, pois é aprendida só, ou quase na aula, ou seja, fora dela os estudantes falam o guineense e outras línguas.

A incompatibilidade da língua do ensino na Guiné-Bissau tem levado os alunos e os muitos professores guineenses a não se identificarem com ela nem com a didática do seu ensino, nesse caso o português, (NTCAHA, CÁ, 2019). Em uma escola vizinha, os professores eram treinados para ensinar os alunos em duas línguas como estratégia de solucionar os obstáculos de aprendizagem que atrapalham os alunos. Como sempre, nós apontamos que a falta de dominação da LP, e a inconformidade do modelo de ensino com a sociedade, pode interferir na degradação do nível de qualidade do ensino. Pois, o sistema educacional guineense adota de certo modo o modelo do sistema organizacional português. Esquecendo o fato que a LP falada em Portugal não tem a mesma influência na sociedade guineense, o que indica que ela apresenta a outra posição que não é a primeira igual em Portugal. Entendemos que a solução, que devia ser levada em consideração, seria uma boa didática voltada à realidade do povo guineense, mesmo que ainda a LG não apresenta as condições que alguns alegam que precisa ser apresentada.

Particularmente de uma forma a outra no que se refere à língua do ensino na Guiné-Bissau, a LG dá muita falta nesse processo de ensino/aprendizagem, sendo a língua que domina

a sociedade em geral. E por conseguinte, mesmo que seja introduzido o guineense no ensino, seria importante que houvesse uma política linguística adequada da LP para a população guineense. Portanto, destacamos que a situação crítica da LP e do sistema educacional guineense é o resultado de uma relação histórica do país, implementada de acordo com a política educativa colonial, que se resulta até aos dias atuais. Nesse sentido, são vários os elementos que explicam essa causa, entre as quais nós apontamos a questão de uma política educacional do colonizador português restritiva a um grupo de pessoas. A falta de materiais prontos para a realidade guineense, demonstra que tudo isso indica as principais questões que atrapalham uma boa política pensada e voltada ao ensino na Guiné-Bissau.

É por isso que a LG pode servir de um suporte para os alunos nas suas relações com os conteúdos. Ora, como a LG tem um papel fundamental nas escolas do país, seria a existência de uma política linguística do ensino para os alunos, uma política que vá comprometer a vontade desses alunos e dos seus professores. Assim a permissão de uso do guineense seria uma oportunidade de contextualizar o aluno. Portanto, essa é uma das ausências que se encontra na política linguística guineense no âmbito educativo. E ao fim desse capítulo, considera-se, que na Guiné-Bissau no que refere a existência da política linguística em LG não se encontra presente nas documentações que regulam tal ideia, essa política acaba de existir por parte da própria sociedade.

REFERÊNCIAS

CÁ, Imelson Ntchala. **Abordagens de ensinar português língua segunda no contexto guineense de ensino médio e superior**. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, 2019.

CÁ, Virgínia Jose Baptista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau**. 2015.

COUTO, Hildo Honório do. Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. **PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, vol. 1, nº 1, p. 46-58, 2010.

DIALLO, I. “**Guiné-Bissau: que papel e que lugar nas políticas nacionais de desenvolvimento e estratégias de integração Subregional?**” Bissau: INEP 2007.

DJAU, Rachido. Situação Sociolinguística, cultural e étnica na Guiné-Bissau e sua implicação. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Vol.2, nº12, p.111-124, jul./dez.2015.

FONSECA, S. P. B. da. Educação para a Cidadania na Guiné-Bissau. **Revista Crioula de Educação e Cultura**. O Estado da Educação na Guiné-Bissau, nº 1, p. 83-95, mar.2011.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de bases do sistema educativo**. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos, Bissau, 2010.

IÉ, David. **Políticas linguísticas e a língua portuguesa na sociedade guineense**. 23 f. trabalho de Conclusão de Curso, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Curso de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, Redenção, 2018.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

OLMO, Francisco Calvo Del, ESCUDÉ, Pierre. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: ensino bilíngue português-crioulo guineense**. 2013, 371f. Tese. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

*** **

CAPÍTULO 4

Construções relativas restritivas na variedade do Português na Guiné-Bissau¹¹

Ronaldo Mendes

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral estudar as orações relativas restritivas na *variedade* do português escrito na Guiné-Bissau, centrando-se nas relativas preposicionadas. Optamos por falar em “variedade do português escrito na Guiné-Bissau” e não em “Português da Guiné-Bissau” devido à falta de estudos descritivos sobre a formação de uma possível variedade que se possa dizer “Português da Guiné Bissau”, problematizando as suas respectivas propriedades gramaticais que a distingam, por exemplo, do Português de Portugal ou do português falado em Moçambique. Outro facto, embora não determinante, é que é possível ouvir-se, entre outros, falantes cuja variedade do português se aproxima mais do Português de Portugal ou Português do Brasil, dependendo, por exemplo, do país em que realizaram os seus estudos e do contacto que mantêm com essas variedades. Ou seja, embora se reconheça a existência de uma variedade em construção (que, naturalmente, é mais variada do que numa variedade materna), ela não está ainda padronizada. Para uma visão mais problematizada sobre a definição de ‘variedades’ do português nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, consultem-se Gonçalves (2004) e Alexandre et al. (2011).

Especificamente, pretende-se ver se esta *variedade* do português se aproxima ou não da norma padrão do Português de Portugal, no que diz respeito às construções relativas restritivas, partindo de textos jornalísticos do jornal “Nô Pintcha”, como se explica na terceira secção deste trabalho. A escolha do tema presente pesquisa é motivada pela “crença” generalizada de que “os guineenses adotam a norma lusitana do português”, como é referido em Santos (2015, p. 24), o que, até certo ponto, se compreende considerando a norma que é ensinada no país. Com efeito, lançam-se as seguintes hipóteses: 1) dado que é a norma padrão do Português de Portugal que é ensinada nas escolas da Guiné-Bissau, não serão encontradas diferenças significativas entre o português escrito nesse país e o Português de Portugal, a nível das construções relativas restritivas; 2) se houver diferenças, estas manifestar-se-ão sobretudo nas relativas preposicionadas, devido provavelmente às influências que o guineense exerce sobre o português.

Em termos de organização, o artigo está dividido em cinco partes: na primeira, contextualiza-se sociolinguisticamente o país; na segunda parte, faz-se um breve enquadramento teórico sobre as orações relativas restritivas, com base em Brito e Duarte (2003) e Veloso (2013); na terceira parte descreve-se a metodologia adotada para a recolha e

¹¹ Este artigo resulta do trabalho apresentado para avaliação em Temas de Sintaxe II, do mestrado em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 2022.

análise de dados; na quarta, apresentam e discutem-se os resultados da análise e, na quinta e última secção, apresentam-se as considerações finais.

1. Enquadramento sociolinguístico

Tendo em conta os objetivos traçados, faz-se necessário contextualizar a situação sociolinguística do país cuja *variedade* do português é o foco deste trabalho. Com os seus 36.125 km² e cerca de 2 milhões de habitantes (1.520.830, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) – Censos de 2009, p. 2), a Guiné-Bissau é um país composto por dezenas de línguas, das quais fazem parte o Guineense (o crioulo da Guiné-Bissau) e o português. Desconhecemos a existência de dados concretos sobre o número de línguas faladas na Guiné-Bissau. Embora não seja o objetivo deste trabalho, note-se que tanto nos últimos dados do Instituto Nacional de Estatística, (INE, 2009) quanto em estudos sociolinguísticos, refere-se apenas a línguas, dialetos e grupos étnicos mais faladas e presentes no país.

Por exemplo, Intumbo (2004a, p. 4 apud GRIMES, 1988), escreve que “actualmente, a Guiné-Bissau tem cerca de 22 línguas, embora nem sempre seja claro quantas destas são apenas variedades de uma mesma língua”; mais tarde, em Couto e Embalo (2010, p. 28), lê-se que “no pequeno território da atual Guiné-Bissau, são faladas cerca de 20 línguas [para além do Guineense e do português], muitas delas pertencentes a famílias diferentes, outras tão aparentadas que poderiam ser classificadas como dialetos de uma mesma língua”; já Scantamburlo (2013, p. 21), refere que “na Guiné-Bissau são faladas outras 25 línguas étnicas [para além do Guineense e do português]”, apontando, porém, que existem “cerca de 30 grupos étnicos” (*idem*, p. 16), o que poderá pressupor que línguas de alguns grupos étnicos serão considerados por esse autor de variedades de mesma língua.

Nesta realidade sociolinguística, o Guineense é a língua franca, o principal meio de comunicação interétnica, sendo-lhe reservado o estatuto de “língua nacional” desde os primórdios da Independência. Enquanto tal, o Guineense é a língua mais usada diariamente nos meios de comunicação social e, conseqüentemente, em quase todas as instituições do Estado, apesar da sua não oficialização. O português, porém, tal como nas demais ex-colónias portuguesas de África, tem o estatuto de língua oficial e é, paradoxalmente, a (única) língua do ensino¹², de administração e de cooperação internacional, sendo utilizado quase exclusivamente em contextos oficiais, em alguns programas radiofónicos e televisivos, na imprensa escrita, entre outros contextos de comunicação oficial e de divulgação de conhecimento.

Contrariamente ao Guineense, que, pelo menos até 2009, é falado por 90,4% da população guineense, entre falantes nativos e não nativos (INE, Censos 2009, p. 36 ss.), o português, além de não ser a língua vernácula do país, é falado por apenas 27,1% da população (*idem*: 32 ss.), o que o faz oscilar entre a quarta e quinta língua mais falada no país, ao lado de línguas como Balanta, Fula, Mandiga e Manjaco – as quatro línguas africanas no país com maior número de falantes nativos. A partir desses censos, últimos realizados até então, não é claro se todos esses falantes adquiriram o português como língua nativa, tal como não o é em relação ao Guineense. Isso não invalida, contudo, o facto de o português ser numa ordem cronológica de aquisição, no mínimo, a terceira língua para muitos dos seus falantes no país, tendo em conta que, primeiro, aprendem uma ou duas línguas africanas (sua língua materna), depois o Guineense e, só por via da escola, adquirem o português. Acresce-se que o português na Guiné-Bissau, de acordo com Couto e Embalo (2010), é adquirido como língua primeira/materna “por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil,

¹² Note-se, porém, que, apesar de oficialmente proibido, os professores fazem uso do guineense para alfabetizar as crianças em português e para ensinar, em quase todos os níveis do ensino básico e secundário.

adotaram-no como língua de comunicação familiar, ou por filhos de casais mistos de guineenses com falantes de português de outras nacionalidades” e por “filhos de portugueses residentes na Guiné-Bissau ou, então, de filhos de outros estrangeiros que por um motivo ou outro falem português em casa” (COUTO & EMBALO, 2010, p. 47 ss.).

Importa, por fim, salientar que, embora se pretenda aqui estudar as relativas restritivas do português escrito na Guiné-Bissau, a variedade do português ensinado nesse país, quer nas instituições do ensino público quer nas privadas ou nos centros de línguas, não corresponde àquela que os guineenses falam efetivamente, que seria um “português acrioulado”¹³ nas palavras de Couto e Embalo (2010, p. 35), mas sim à norma padrão do Português de Portugal. cremos que isso se deve, por um lado, à não existência de políticas educativas nesse sentido e, por outro, à escassez de descrições linguísticas capazes de padronizar esta possível variedade do português, contrariamente àquilo que se vê, por exemplo, em Angola ou Moçambique (cf. BRITO, 2001, 2002; KAPETULA, 2010; HAGEMEIJER, 2016). Dos poucos estudos que existem¹⁴, muitos são sobre a situação sociolinguística do país, pelo que não têm como objetivo descrever o português que nele se fala e se escreve efetivamente.

2. Orações relativas restritivas

Segundo Brito e Duarte (2003), as orações relativas são orações subordinadas iniciadas por constituintes de diferentes categorias gramaticais, nomeadamente pelos constituintes tradicionalmente designados “pronomes”, “advérbios” ou “adjetivos relativos”, sendo tipicamente “formas de modificação de uma expressão nominal antecedente” ou de uma outra oração (*idem*, p. 655). Dito de outra maneira, entre as orações subordinadas, as relativas têm como propriedade individualizadora o facto de serem introduzidas por constituinte contendo obrigatoriamente um elemento pronominal, pronome relativo ou locução relativa (VELOSO, 2013, p. 2063).

Em consequência do seu comportamento sintático e semântico, as relativas com antecedente nominal subdividem-se em dois tipos: relativas restritivas ou determinativas e relativas apositivas, também conhecidas como relativas explicativas ou não restritivas (outro tipo de relativas são as chamadas relativas livres, as relativas sem antecedente expresse). Nesta secção, de acordo com os objetivos anunciados na introdução, enquadram-se teoricamente as orações relativas restritivas com antecedente, o único tipo de que ocupa este trabalho, seguindo o quadro teórico de Brito & Duarte (2013) e Veloso (2013), retomado em Amorim (2021).

2.1. Estratégias canónicas

As orações relativas restritivas integram construções relativas constituindo um só grupo sintático e prosódico, isto é, sem qualquer ruptura sintática ou melódica (Veloso, 2013, p. 2067) e, semanticamente, contribuem para a construção ou restrição do valor referencial da expressão nominal modificada (*ibidem*; ALEXANDRE, 2000, p. 16 ss.; BRITO & DUARTE, 2003, p. 655 ss.). São iniciadas pelos constituintes relativos *que*, *o qual*, *quem*, *quanto*, *onde*, *cujo*¹⁵,

¹³ Por “português acrioulado”, a nosso ver, deve-se entender como uma variedade em construção, na qual o Guineense deixa as suas marcas sobretudo a nível fonológico e sintático.

¹⁴ Existe uma bibliografia disponibilizada pela Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, sobre o português na Guiné-Bissau disponível em <https://catedraportugues.uem.mz/bibliography-search/3>. Esta lista bibliográfica conta com 19 estudos, entre artigos científicos, capítulos de livros e dissertações, que discutem questões ligadas ao ensino do português, políticas linguísticas, contacto do português com outras línguas (nomeadamente com o guineense) e, alguns, oferecem algumas descrições fonológicas e morfossintáticas.

¹⁵ Como advertem Brito & Duarte (2003, p. 664), autores como Lopes (1971) e Mateus *et al.* (1989) sugerem a existência de outros constituintes relativos, nomeadamente *quando* e *como*, tradicionalmente classificados como

como se observa nos exemplos seguintes [retirados em Brito e Duarte (2003, p. 655, 667), sublinha-se, nos exemplos, o constituinte relativo e coloca-se a oração relativa em itálico]:

- (1) Os chapéus que estavam no armário desapareceram.
- (2) O homem de que tu me falaste está a chorar.
- (3) Apareceu o homem a quem fizeram tanto mal.
- (4) Gosto muito da revista cujo editorial tu escreveste.
- (5) Vê-se o mar da casa onde vivemos.
- (6) Já li o livro sobre o qual escreveste aquela crítica.
- (7) Pensei muito acerca de tudo quanto disseste.

Como estas frases demonstram, as orações relativas restritivas em português ocorrem sempre em posição pós-nominal (BRITO & DUARTE, *idem*, p. 657), implicando a utilização do morfema-Q (que estabelece um nexos anafórico com a expressão nominal sobre a qual opera) deslocado da sua posição base para a posição inicial da oração, junto do antecedente, deixando um vestígio (*idem*, p. 665; AMORIM, 2021, p. 218). Em (8), retoma-se a frase (1) para ilustrar este tipo de movimento nas relativas restritivas canónicas seguindo a representação adotada por Veloso (2013), sendo utilizado [-] para sinalizar a posição donde a oração relativa é extraída:

- (8) a) Os chapéus [-] desapareceram. (Oração principal)
- b) [*que* chapéus] estavam no armário. (Estrutura relativa)
- c) [*que* ~~chapéus~~] estavam no armário. (Estrutura relativa)
- d) Os chapéus [*que* estavam no armário] desapareceram.

Este tipo de construção, representada em (8), é denominada na literatura como estratégia canónica de relativização e é aquela que é considerada, pela norma, gramatical. No caso das relativas preposicionadas, às quais se dá uma especial atenção neste trabalho, o movimento do pronome relativo (para o início da oração relativa) é acompanhado da preposição (VELOSO, 2013, p. 2064; AMORIM, 2021, p. 218), como se vê em (2), cuja representação se simplifica em (9):

- (9) [O homem [*de que* tu me falaste [~~do homem~~]]_{Sprep}]_{SN} está a chorar.

Nesta oração, o pronome *que* está contido num Sprep que tem como núcleo a preposição *de*, argumento interno do verbo falar. Ou seja, a sua posição base é depois do predador *falar*, donde se desloca obrigatoriamente para o início da relativa, precedendo o SN. A este movimento de preposição, que é obrigatório (repare-se na agramaticalidade de **o homem que tu me falaste de está a chorar*), dá-se o nome *pied-piping*, conhecido também por “arrastamento da preposição” (VELOSO, *idem*, p. 2071). Esta é a única estratégia considerada gramatical à luz da norma do Português de Portugal, embora, como se vê na secção seguinte, existam outras estratégias (consideradas marginais) e mais acentuadas na fala espontânea do que na língua escrita (BRITO & DUARTE, 2003; ALEXANDRE *et al.* 2011; VELOSO, 2013; AMORIM, 2021).

conjunções subordinativas adverbiais. Em Veloso (2013), a par de *onde*, *quando* e *como* são considerados pró-formas relativas de natureza adverbial, com traços semânticos [+lugar], [+tempo] e [+modo], respectivamente. Os pronomes relativos exemplificados no trabalho podem desempenhar várias funções sintáticas: *que* desempenha, geralmente, a função do Suj. (frase 1) ou CD, quando preposicionado tem outras funções; *quem* precedido de preposição, pode ter a função de CI (frase 2) entre outras; *cujo* marca o genitivo (4); *onde* usa-se unicamente como oblíquo (5); *o qual* e *quanto* têm várias funções, dependendo, por exemplo, das preposições que lhes precedem. Encontram-se mais pormenores sobre as funções que esses pronomes desempenham em Alexandre (2000), Brito & Duarte (2003) e Veloso (2013).

2.2. Estratégias não canônicas de relativização

Os estudos disponíveis para as variedades como do Português de Portugal (Brito & Duarte, 2003; Veloso, 2013; Amorim, 2021), moçambicana, angolana e cabo-verdiana (BRITO, 2002; GONÇALVES, 2004; ALEXANDRE *ET AL.*, 2011; HAGEMEIJER, 2016) comprovam a existência de duas estratégias de relativização consideradas marginais na língua-padrão. Trata-se da “estratégia cortadora” e da “estratégia resuntiva” ou “estratégia de pronome de retoma” (VELOSO, 2013), duas estratégias que ocorrem sobretudo na oralidade.

A estratégia cortadora, que recorre à simplificação do constituinte relativo, consiste na i) “eliminação de qualquer preposição que, de acordo com a função gramatical do constituinte relativo na oração relativa, deveria introduzir o pronome” e no ii) “uso sistemático do pronome relativo *que*” (VELOSO, 2013, p. 2128). A título exemplificativo, observe-se a frase (10), retirada em Brito & Duarte (2003, p. 667):

(10) O livro que te falei é o mais bonito (cf. o livro de que te falei...)

Segundo Veloso (*op. cit.*), esta estratégia é mais frequente quando o constituinte relativo tem um valor temporal ou quando é um complemento oblíquo introduzido por preposições como *de* ou *a*, selecionadas por verbos como *falar*, *gostar* ou *precisar*; e é menos frequente quando o constituinte relativo é um complemento indireto ou oblíquo, introduzido por uma preposição com valor semântico (*idem*, p. 2128 ss.).

No entanto, Aßmann e Rinke (2017, p. 32), a partir de análise de dados orais do Português Europeu Contemporâneo (PEC), concluíram que a estratégia cortadora é mais frequente em constituintes relativos com a função de objeto indireto, seguindo-se as preposições verbais e Sprep com valor temporal, locativo ou objetos oblíquos (*idem*: 220). Refira-se que as preposições sobre as quais opera a estratégia cortadora estão, geralmente, contidas em estruturas com funções sintáticas de complemento indireto, oblíquo e genitivo, sendo este último bastante menos produtivo (ALEXANDRE, 2000, p. 56).

A segunda estratégia de relativização não canônicas, a resuntiva, “carateriza-se por ter uma pró-forma, geralmente um pronome pessoal, dentro da parte proposicional da oração relativa que retoma o constituinte relativo, funcional e semanticamente”, sem que exista, nas relativas canônicas qualquer elemento desse tipo (Veloso, 2013, p. 2129 ss.). Os demonstrativos, advérbios locativos ou até mesmo um SN completo são outras pró-formas utilizadas neste tipo de retoma, além dos pronomes pessoais, como se vê em (11 a, b, c):

(11) a) Fui eu e mais uma irmã minha **que** também **ela** sabe muito bem de bolos. (cf. (...) minha irmã que também sabe...) (Brito & Duarte, 2000, p. 667).

b) Fiquei num hotel **em** Veneza **que** já metade da empresa ficou **naquele hotel**. (cf. Fiquei num hotel em Veneza em que já metade da empresa ficou) (Veloso, 2013, p. 2132).

c) (...) Fomos lá a uma pastelaria central (...) – uma pastelaria **onde** os gajos têm **lá** aqueles doces regionais (...) (cf. uma pastelaria onde os gajos têm aqueles doces regionais) (VELOSO, *op. Cit.*, p. 2131).

Observadas estas frases, percebe-se que, em cada uma delas, o constituinte relativo correferente do antecedente é retomado através de pró-formas *ela*, *naquele hotel*, *lá*, sendo que o pronome resuntivo recupera o conteúdo semântico do antecedente, respectivamente. Segundo Tarallo (1987, *apud* ALEXANDRE, 2000, p. 59), este tipo de relativização é condicionado por fatores de processamento sintático, na medida em que os pronomes resuntivos são considerados um recurso de ligação entre o SN antecedente e uma posição no interior de uma ilha.

Por fim, salienta-se que, tal como a cortadora, a estratégia resuntiva é frequente no registo oral de falantes de variados graus de escolarizados (AMORIM, 2021, p. 221). Como se

referiu na introdução, não há estudos sobre as estratégias de relativização na variedade do português na Guiné-Bissau. Assim, tomando como referência a norma do Português de Portugal, variedade, aliás, ensinada nesse país, analisaremos o funcionamento das relativas restritivas, particularmente as preposicionadas, nesta variedade do português em África.

3. Metodologia

Os dados analisados nesta investigação foram recolhidos de um conjunto de 10 textos jornalísticos da imprensa escrita guineense, concretamente do jornal *Nô Pintcha*, um dos maiores jornais da Guiné-Bissau. Trata-se de reportagens sobre diversas situações socioeconômicas do país publicadas entre 7 de fevereiro e 8 de junho do 2022. Salienta-se, porém, que essas reportagens foram escritas por diferentes jornalistas e colaboradores do mesmo jornal, envolvendo, em alguns casos, a transcrição da fala dos entrevistados. Assim, a análise e a discussão das construções relativas encontradas nos textos em causa não levarão em conta a individualidade dos autores das reportagens, até porque não temos acesso aos seus perfis socioprofissionais. Contudo, sempre que se justificou, foram feitas observações sobre algumas estruturas de relativização que acreditamos serem influenciadas pelo Guineense.

Tal como referido na introdução, a nossa análise centrou-se nas relativas restritivas preposicionadas, tendo sido utilizados apenas alguns exemplos com o pronome relativo *que*, sem preposição. Assim, são estes os constituintes relativos considerados: *que*, *onde*, *o qual*, *cujo* e *quem*, por terem maior número de ocorrência no todo do *corpus*, constituído por 57 frases. Para a norma do português europeu, os exemplos utilizados no enquadramento teórico, foram extraídos a partir da bibliografia existente sobre a temática em estudo.

3.1. Apresentação e discussão de dados

Nesta secção do trabalho, apresentam-se e discutem-se as estratégias de relativização encontradas nos dados em análise. No total, foram analisadas 66 frases contendo os constituintes relativos *que*, *onde*, *o qual*, *cujo* e *quem*. No caso do pronome *que*, devido à diversidade dos contextos da sua ocorrência, fez-se a distinção entre o *que* não preposicionado com as funções sintáticas do sujeito ou complemento direto e o *que* preposicionado.

Das dezenas de frases com *que* não preposicionado, foram analisadas apenas 20 ocorrências; o *que* preposicionado, no total do *corpus*, ocorreu 12 vezes. O constituinte relativo *onde* é o segundo com maior número de ocorrências (17 frases), embora, em alguns casos, ocorra de forma inadequada; verificou-se quatro orações com o constituinte relativo *o qual* (mas apenas duas restritivas), três com o relativo possessivo *cujo* e, finalmente, apenas uma frase com o pronome *quem* preposicionado, na totalidade dos dados analisados. Assim, foram analisadas no todo do *corpus* 59 frases.

3.2. Estratégias canónicas

3.2.1. “Que” simples

No total dos dados considerados para análise, o pronome relativo *que* não preposicionado foi aquele que registou o maior número de ocorrências, das quais se escolheram apenas 20 frases para análise. A grande maioria dessas frases apresentou os resultados esperados, isto é, a relativização, nestes casos, envolve uma cópia nula: o *que* desloca-se da sua posição base para a posição inicial da oração, junto do antecedente, que é marcado com traço [+/- humano] e, às vezes, [+ lugar] em casos em que o pronome desempenha a função do sujeito da oração relativa (12a, b, c) e [- humano] em que tem a função de complemento direto (13).

(12) a) A **campanha de comercialização de melancia** *que* __ *decorre todos os anos entre os meses de agosto a dezembro* mobiliza mais de dois bilhões de francos cfa.

b) **Um jovem** *que* __ *não tem emprego* é propenso à convulsão social.

c) A Guiné-Bissau é **um país** *que* __ *não possui capacidade para absorver toda a mão-de-obra*.

(13) [...] na mesma linha faz lembrar aos jovens que o projeto está direcionado para eles com isso são responsáveis para ajudar, atenuar **situação de roubos** *que* *sofrem* __ *por falta de permanência de muitas pessoas na vila*.

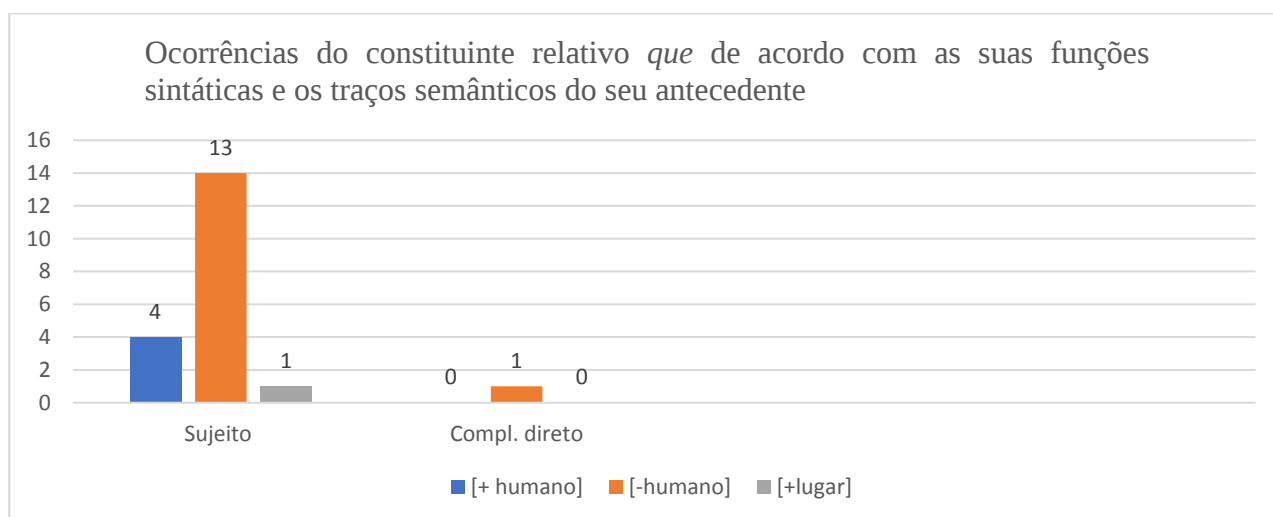
Embora não sejam quantitativamente relevantes, existem casos em que a relativização se fez com recurso ao pronome *que*, mas não se verifica a concordância entre o antecedente nominal e o verbo da oração principal, mas sim entre este e os SNs integrantes da relativa (14) ou se elimina o predicator da oração principal e os seus complementos (15):

(14) A **fileira de melancia** *que* __ *começa pelos produtores, intermediários, grossistas, alugueres de camiões e até retalhistas (vendedeiras)* vivem desse dinheiro.

(15) [...] nesse difícil e longa **caminhada** *que* *percorrem* __ *para chegar a Bissau*, no final da campanha com pouco rendimento, bastante risório, péssimo.

A gráfico 1 resume as ocorrências do constituinte relativo simples, *que*, de acordo com as funções sintáticas que desempenha e com os traços semânticos dos seus antecedentes.

Gráfico 1: Ocorrências do constituinte relativo “que”



Fonte: Dados da pesquisa

3.2.2. “Que” preposicionado

Segundo Veloso (2013), nas orações relativas restritivas com antecedente explícito, *que* pode integrar um constituinte preposicionado, desempenhando as funções sintáticas de complemento indireto, complemento oblíquo, modificador nominal possessivo ou adjunto adverbial preposicionado (*idem*, p. 2083). Num total de 12 frases, verificamos que os constituintes preposicionados em que *que* ocorre desempenham apenas as funções de complemento oblíquo (16), com preposições *de*, *em* e *com*, e adjunto adverbial preposicionado (17), com a preposição *em*. Dessas 12 frases, uma delas ocorre sem preposição (no caso, *em*), como se explica em 4.2.

(16) a) [...] devem ser criadas centrais elétricas solares em cada região, servindo-se de alternativa na imprevisibilidade da avaria da **única fonte de produção energética** *de que* Bissau depende __.

b) **As dificuldades com que deparam** __têm a ver com impertinência da Câmara Municipal de Bissau que não os deixa trabalhar para o seu ganha-pão de cada dia.

c) Triste mas não podemos cansar de reportar sobre **a situação penosa em que vivem os habitantes do setor de Boé**__.

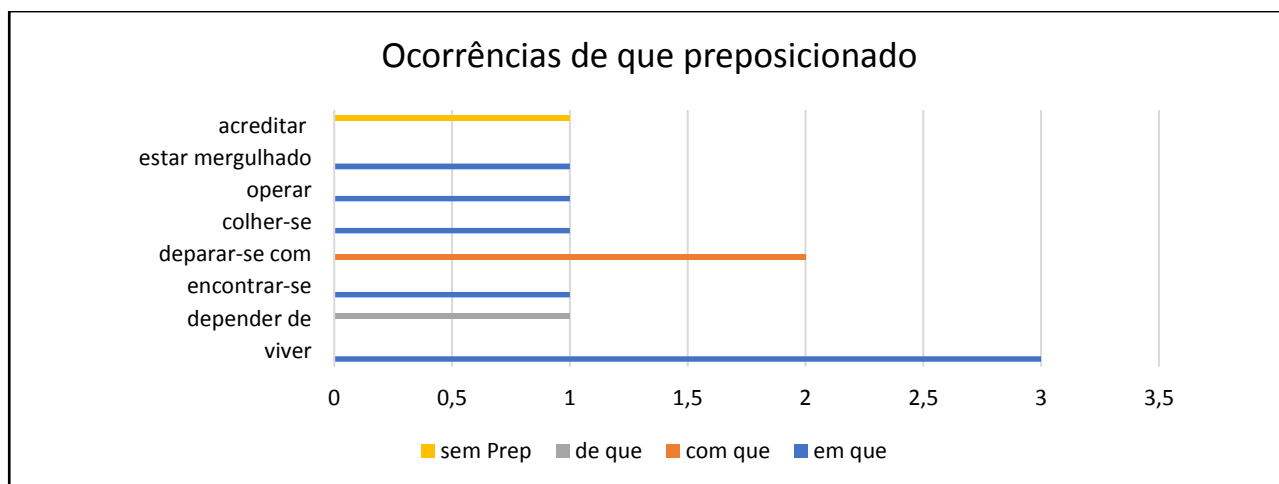
(17) Durante **esse período em que a jangada não consegue operar no rio**__, a travessia é assegurada por canoas a remo.

Partindo destes exemplos, verifica-se que, tal como descrito por Cunha e Cintra (1984, *apud* VELOSO, 2013, p. 2013), *que* preposicionado no português escrito na Guiné-Bissau opera da mesma maneira que em Português de Portugal, ocorrendo preferencialmente com preposições monossilábicas. Nota-se, porém, que o verbo *deparar-se*, nas duas frases em que aparece, ocorre sem pronome reflexivo.

Os dados não nos permitem tirar conclusões, mas o certo é que é comum encontrar no português falado/escrito na Guiné-Bissau não só a falta de concordância tanto entre um nome e o(s) seu(s) modificador(es), entre o sujeito e o verbo e a permuta entre os pronomes CD e CI, como também a ausência ou uso desnecessário de pronomes reflexivos, como demonstram os seguintes exemplos retirados nos textos de reportagens donde foram extraídos os dados aqui analisados: *os produtores queixam todos os anos das más condições de estradas* (cf. *queixam-se...*); *afirmou que se sente vergonha do seu trabalho* (cf. *que sente*); *a produção é anual com folhas triangular* (cf. *folhas triangulares*); *O jornal Nô Pintcha percorreu a cidade de Bissau para auscultar aos vendedores* (cf. *auscultar os vendedores*).

Embora não façam parte dos objetivos deste trabalho, ressalta-se que questões como estas explicam-se pelo processo de aquisição de L2, o qual permite desenvolver uma gramática mental diferente da gramática adquirida pelos falantes nativos dessa língua, isto é, a gramática mental não coincide com a da língua alvo (BRITO, 2002, p. 332). No gráfico em baixo, resumem-se as ocorrências de *que* preposicionado com os respectivos verbos.

Gráfico 2: Ocorrências de “que” preposicionado



Fonte: Dados da pesquisa

3.2.3. Quem

Quanto ao pronome *quem*, verificou-se apenas uma única ocorrência no todo do *corpus*, sendo precedido pela preposição *com* tendo a função de complemento oblíquo.

(18) Um **outro jovem com quem o repórter falou** __foi Jô Guilherme da Costa.

3.2.4.Cujo

No que diz respeito ao pronome relativo possessivo *cujo*, registaram-se, no total, apenas três frases: duas dessas orações, com antecedentes nominais correspondentes às entidades possuidoras, ocorreram de acordo com a norma padrão do Português de Portugal (19) e (20) e uma delas não, havendo troca de pronome como se explica em 4.3.

(19) [enumerando e descrevendo as zonas sagradas de Sonaco] há ainda a **zona da Salina**, *cujo* *redor está cheio de pedras brilhantes*, e perto da única praia existente no leste do país.

(20) Amaro da Costa lembra que havia seis enfermeiros contratados (apenas um homem), *cujas* *respetivas ligações terminaram em abril passado e ainda não foram renovadas*.

3.2.5.Locução pronominal o qual

Como se notou no início desta secção, foram verificadas apenas quatro orações relativas com a locução pronominal *o qual*, duas das quais não foram consideradas na análise por serem relativas não restritivas (note-se, no entanto, que, numa das duas frases, *o qual* – no masculino plural – ocorre sem o artigo *os*, numa estrutura com a preposição *entre* – (cf. utilizada produtos impróprios *entre [-] quais, água colónia, lubrificantes de máquinas de costuras*)).

As duas relativas restritivas com *o qual* ocorrem de acordo com a norma padrão do Português de Portugal, isto é, há um arrastamento das preposições para o início da relativa. Em (21), o constituinte relativo tem a função de oblíquo e, em (22), adjunto verbal.

(21) [...] algumas mulheres vendem água gelada e ganham dinheiro *com o qual* *pagam a escola dos seus filhos* __.

(22) A ideia surgiu em 2012, com a realização de uma **assembleia-geral dos filhos e amigos de Sonaco**, *na qual* *Saliu Embaló foi eleito presidente* __.

3.2.6.Onde

Os dados analisados revelam-se importantes com o pronome relativo *onde*, não só em quantidade como também nas formas da sua ocorrência. Esse pronome, por ser caracterizado semanticamente com o traço [+lugar], i.e., locativo (ALEXANDRE, 2000; BRITO & DUARTE, 2003; VELOSO, 2013), impõe, segundo Veloso (*idem*, p. 2102), os seguintes requisitos: i) o seu antecedente tem de denotar um lugar e ii) o valor semântico do pronome dentro da oração relativa tem de ser locativo, quer desempenhe a função sintática de sujeito quer desempenhe a função de um adjunto. Acrescenta-se que *onde* não pode ter nem a função do sujeito nem a de complemento direto, em consequência da sua natureza adverbial.

Ora, das 15 frases relativas restritivas com *onde*, 11 apresentaram resultados esperados a luz norma padrão do Português de Portugal, isto é, os seus antecedentes denotam um lugar, caracterizando-se semanticamente por serem locativos. Sublinha-se que o pronome relativo desempenha a função de oblíquo em apenas três das 11 orações e de adjunto, em oito frases, como se vê em (23) e (24), respetivamente (nos exemplos em baixo, os antecedentes estão a negrito, o pronome relativo sublinhado e utiliza-se [-] para indicar a posição funcional do pronome relativo, estando os testes de gramaticalidade entre parênteses).

(23) a) [...] os familiares residentes na diáspora vão poder fazer compras para seus entes queridos diretamente partir dos **países** *onde* *residem* [-] (cf. os familiares residem nos países vs. * os familiares residem).

b) [...] sendo que a tónica desta reportagem é sobre a papaia, importante sublinhar que ela é originária da **América Tropical**, *onde era cultivada* [-] *antes da descoberta da América* (cf. a papaia era cultivada na América Tropical 78d. *a papaia era cultivada).

(24) a) Em 2020 o cenário repetiu-se no mesmo local *onde mais uma vez uma viatura de mercadoria caiu sobre o rio* [-] (cf. uma viatura caiu sobre o rio [-]).

b) A crise política tem agravado ainda mais a situação económica d[**o país**], *onde a juventude é parte da população mais prejudicada* [...] (cf. a juventude é a parte da população mais prejudicada [-]).

Dado que nas quatro restantes frases há um uso inadequado do pronome *onde*, essas frases analisam-se mais adiante.

3.3.Estratégias não canónicas

Num total de 57 frases analisadas no todo do *corpus*, verificou-se apenas um caso de estratégia cortadora (25) e dois de estratégia resuntiva (26) e (27).

(25) O empreendedorismo é uma ideia __ que a maioria não acredita, o que leva alguns a optarem pela emigração clandestina, o que muitas vezes torna-se fatal. (cf. o empreendedorismo é uma ideia em que a maioria não acredita).

(26) Tudo isso os nossos dirigentes não podem escapar das críticas por falta da ~~in~~segurança, ameaça de **perigo de vida** *que a população corre* dele. (cf. ameaça de perigo de vida que a população corre).

(27) Referindo-se a energias renováveis] o mais grave ainda é a falta da legislação e regulamentação do setor nessa matéria em concreto, salvo o **plano** *que a CEDEAO apoiou o nosso Governo na sua elaboração* (cf. o plano em cuja elaboração a Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) apoiou o nosso Governo).

Em (25), a preposição regida pelo verbo *acreditar* (cf. acreditar em) foi eliminada, deixando vazia a posição inicial da relativa. Isso confirma, embora quantitativamente irrelevante, uma das conclusões de Veloso (2013), isto é, a estratégia cortadora verifica-se mais é um complemento oblíquo introduzido por preposições como *de* ou *a*, no caso preposição *de*. Já em (26), a forma contraída da preposição *de* + o pronome pessoal *ele*, com uma leitura possessiva, retoma apenas o SN *perigo de vida*, com o qual concorda em género e em número, sendo que esse SN é retomado antes pelo pronome relativo *que*. Numa relativa canónica correspondente não se usaria a pró-forma *dele*.

Acrescenta-se ainda que esta construção resuntiva encontra a sua equivalente em Guineense (*del*), daí pensarmos que se trata de uma tradução direta do Guineense para o português. Em (28), faz-se a tradução e a representação da relativa em (26).

(28) a) Pupulason na kuri (amiasa di) pirigu di vida (oração principal)

População MTA correr ameaça Prep perigo Prep vida

? A população corre ameaça de perigo de vida

b) (Amiasa di) pirigu di vida ku pupulason na kuri del.

Ameaça Prep perigo Prep vida Rel população TMA correr dele

Ameaça de perigo de vida que a população corre dele

Nota-se que em Guineense os pronomes possessivos formam-se através da contração da preposição *di* (de) com o pronome pessoal *el* (ele), este último com a função de complemento direto. Como notou Intumbo (2004), em Guineense, “quando um objeto de preposição é relativizado, mantém a sua posição, mas o relativizador passa à posição inicial da frase relativa”

(*idem*, p. 106), tal como acontece em (28), em que o CD corresponde ao constituinte preposicionado “amiasa di pirigu di vida”.

Caso semelhante verifica-se em (28), mas aqui o recurso à estratégia resuntiva foi facilitado sobretudo pela troca do pronome relativo (*em cuja* > *que*), resultando na utilização da forma possessiva “sua elaboração”.

3.4. Outras áreas de divergência com a norma padrão do Português de Portugal

Como fomos referindo ao longo das secções anteriores, há um conjunto de estratégias utilizadas que não correspondem nem às estratégias canónicas nem às não canónicas (cortadora e resuntiva), nomeadamente a troca de pronomes relativos, como nas frases (29), (30) e (32), e a utilização de preposição que não é exigida pelo verbo, como em (31).

(29) Segundo informações que recolhemos até aqui, dois capitães e um marinheiro seguiam em viagem numa **canoa** que a dada altura o motor avariou. (cf. canoa cujo motor avariou a dada altura / cujo motor a dada altura avariou).

(30) [Referindo-se a Sonaco] A sua **população** é estimada em cerca de 68 mil pessoas, habitadas numa superfície de 783,6 quilómetros quadrados e cuja grande maioria é camponesa e criadora de gados (cf. a população da qual a grande maioria é camponesa...).

(31) O setor de Boé é cada vez um risco para a sobrevivência humana, devido às enormes **dificuldades** com que enfrenta em vários níveis (cf. dificuldade que enfrenta).

(32) Concluiu, sublinhando que o acidente de viação registado esses dias no Rio Tchéché é um exemplo inequívoco que chama a atenção de todos para adoção de medidas que ponham termo a situações de género e, sobretudo, nesse **período de chuvas** onde a situação *tornará pior* (...) (cf. nesse período de chuva em que a situação...).

O exemplo (30) merece algum reparo, pois apesar de *cuja* retomar aparente e pronominalmente a entidade possuidora “população” e preceder o seu consequente “grande maioria”, a frase é agramatical, porque o antecedente nominal (população) é de natureza oracional e este pronome não ocorre nas relativas de frase (VELOSO, 2013, p.2098). A frase só seria gramatical se, em vez de *cujo*, ocorresse o constituinte relativo *do qual*, na sua forma feminina, que também tem uma interpretação possessiva, com a função sintática de complemento do nome (cf. *A sua população é estimada em cerca de 68 mil pessoas, da qual a grande maioria é camponesa e criadora de gados*).

Além dos casos ora referidos, há frases em que a relativização se fez através do pronome *onde*. Atenemos nos exemplos seguintes:

(33) [...] as regiões de leste correm o risco de insegurança alimentar devido ao avanço da seca, onde mesmo em algumas zonas a prática da agricultura torna-se cada vez deficitária. (cf. As regiões de leste correm o risco... . Em algumas zonas...)

(34) [Referindo-se a frutas como laranja, manga, ananás...] Mas mesmo assim eram subaproveitadas, onde grandes quantidades de frutas são desperdiçadas, ficando a disposição dos animais.

(35) Essa situação levou com que o setor esteja progressivamente a ser despovoado, **onde a população está a refugiar-se em busca de lugares mais adequados para a sobrevivência**.

(36) Disse que Boé faz parte também do território da Guiné-Bissau e por inerência, **um setor histórico na luta de libertação nacional** que desempenhou um papel importante no processo de luta que conduziu o país à independência, *onde foi mesmo proclamado o Estado soberano*.

Em todas essas frases, a agramaticalidade não tem nada a ver, por exemplo, com a troca de preposições. Em (33), *onde* tem como antecedente “regiões de leste”, mas por ocorrer dentro

da relativa com um outro constituinte (*em algumas zonas*), com a qual desempenha a mesma função sintática (adjunto), a frase torna-se agramatical. À luz da norma do Português de Portugal, as frases (34) a (36) são igualmente agramaticais pelos seguintes motivos: em (34), (35) e (36), *onde* tem a função de sujeito dentro da oração relativa, o que contrasta com a sua natureza adverbial (VELOSO, 2013, p. 2103), além do facto de, em (34), *onde* não ter antecedente.

Este frequente uso do pronome *onde* sem antecedente denotando lugar ou no interior de uma relativa com função de sujeito advém, provavelmente, de influências do Guineense, mais uma vez. Em Guineense, existe uma locução *nunde ki* ou *n de k* – seu alofone, (à letra, *onde que*), pode significar *onde*, com traço semântico [+lugar], mas também pode equivaler a *de modo/de jeito que*, como é o caso nas frases (34) e (35).

Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se estudar as orações relativas restritivas com antecedente expressa no português escrito na Guiné-Bissau, partindo de dez textos jornalísticos (reportagens) do jornal *Nô Pintcha*, com base na norma padrão do Português de Portugal. Para isso, fez-se uma breve contextualização sociolinguística daquele país africano, tendo sido mostrado que, com a falta de políticas linguísticas aliadas à quase inexistência de estudos descritivos sobre esta variedade do português, talvez seja prematuro falar-se do “Português da Guiné-Bissau”. Autores como Couto & Embaló (2010) falam numa variedade em formação a que denominam de “português-acrioulado”.

A partir dos dados analisados, verificou-se que o português escrito na Guiné-Bissau, ao nível das relativas restritivas, apresenta, na maioria dos casos, as mesmas estratégias de relativização. O pronome simples *que* é aquele que registrou maior número de ocorrências, somando 20 frases (com as funções sintáticas de sujeito e objeto direto) num *corpus* constituído por 59 frases. Confirmou-se que “*que*” pode ocorrer num constituinte relativo preposicionado – com as funções de oblíquo e adjunto adverbial – tendo ocorrido nos seguintes constituintes: *em que* (três frases, com o verbo *viver*; uma frase com os verbos *encontrar-se*, *operar*, *colher* e *estar* (*mergulhado*)); *com que* (duas frases, com o verbo *deparar-se*, com a eliminação do pronome reflexivo) e, finalmente, *em de que* (uma vez, com o verbo *depende de*).

O pronome *quem* ocorreu em apenas uma frase, num constituinte relativo preposicionado – com o verbo *conversar com*, desempenhado a função sintática de complemento oblíquo. A locução pronominal *o qual* registrou-se em apenas duas orações (*com o qual* e *no qual*). Quanto ao pronome relativo *onde*, podemos concluir que, para além das funções sintáticas previstas na norma do Português de Portugal (oblíquo e adjunto), ocorre em posição de sujeito em quatro orações, sob influência do Guineense.

Embora em número menor do que esperado, os dados analisados comprovam a existência das estratégias cortadora e resuntiva nessa variedade do português – no primeiro caso, com a preposição *de* e, no segundo, com recurso a pró-formas como *dele* e *sua*. Finalmente, constatou-se o uso de outras estratégias de relativização que não correspondem nem às estratégias canónicas nem às não canónicas, nomeadamente a troca de pronomes relativos (*cujo* > *que*; *o qual* > *cujo*; *onde* > *em que*) e a utilização de preposição não exigida pelo verbo, no caso, a preposição *com* (*enfrentar*).

Com isso, a nossa primeira hipótese confirmou-se, isto é, não foram encontradas diferenças significativas entre o português escrito nesse país e o Português de Portugal, a nível das construções relativas restritivas. A segunda hipótese, porém, não se confirmou, na medida em que se encontraram muito poucas diferenças nas relativas preposicionadas. A grande diferença verificou-se com o pronome *onde*, que, nos dados da variedade do português na

Guiné-Bissau, pode desempenhar a função de sujeito, contrariamente à norma do Português de Portugal. Isto deve-se, como já se referiu, às influências que a língua guineense exerce sobre o português.

Para concluir, ressalta-se que, devido às limitações do nosso trabalho, sobretudo no que diz respeito à quantidade do *corpus* analisado, não é tão seguro postular que as diferenças apontadas ao longo do trabalho sejam verdadeiros traços distintivos desta variedade do português, o que não invalida o facto de que aliado a essas diferenças está um conjunto de fatores (socio)linguísticos por ainda desvendar. Assim, os resultados obtidos neste estudo devem ser vistos como exploratórios. É interessante e necessário, no futuro, investigar estratégias de relativização num *corpus* mais alargado e, eventualmente, com técnicas experimentais, contribuindo consequentemente para a descrição daquilo a que poderá chamar-se “Português da Guiné-Bissau”.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Nélia Maria Pedro. **A estratégia resumptiva em relativas restritivas do português Europeu**. Dissertação de Mestrado em Linguística Teórica (Sintaxe), Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2000.

ALEXANDRE, Nélia Maria Pedro; GONÇALVES, Rita & HAGEMEIJER, Tjerk. A formação de frases relativas em português oral de Cabo Verde e de São Tomé. In: COSTA, Armando; FALÉ, Isabel. & BARBOSA, Pilar. (eds.). **Textos Seleccionados do XXVI ENAPL 2010**, Lisboa: APL, 17-34, 2011.

AMORIM, Clara. O domínio das frases relativas preposicionadas por estudantes do ensino. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**. Nº Especial. p.215-233, 2021.

AßMANN, Elisabeth & RINKE, Esther. Relative clauses in a spoken corpus of european portuguese: identifying the factors determining their variation. **Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**. Vol.12, p.9-39, 2017.

BRITO, Ana Mara. Relativas de genitivo no Português Europeu e no Português de Moçambique. **Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL**. Associação Portuguesa de Linguística. p. 115-129, 2001.

BRITO, Ana Maria & DUARTE, Inês. Construções relativas e construções aparentadas. In: Mateus, Maria Helena et. al. (Eds.). **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003, p.653-694.

BRITO, Ana Maria. Relativas de genitivo “estranhas” no Português de Moçambique: erros ou sinais de mudança? **As Ciências Sociais nos Espaços de Língua Portuguesa: Balanços e desafios: actas**, Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, vol.2, 2002, p. 329-336.

GONÇALVES, Perpétua. A formação de variedades africanas do português: Argumentos para uma abordagem multidimensional”. **A língua portuguesa: presente e futuro**. 3ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 223-242, 2004.

GUINÉ-BISSAU. **Recenseamento Geral da População e Habitação: Características Socioculturais**. Bissau, 2009. [Disponível em:<https://dataspace.princeton.edu/bitstream/88435/dsp01w6634600z/6/DSPACEGuineaBissaucensus2008caracteristicassociocultural.pdf>]

HAGEMEIJER, Tjerk. O português em contacto em África. In: MARTINS, Ana Maria & CARILHO, Ernestina. (Org.). **Manual de Linguística Portuguesa**, Berlin / Boston: De Gruyter, 2015. p.43-67

INTUMBO, Intumbo. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português.** Dissertação, Mestrado em Linguística Descritiva, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.

SANTOS, Vinícius Gonçalves dos. **Aspetos prosódicos do português da Guiné-Bissau: a entoação do contorno neutro.** Dissertação do Mestrado em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo e as suas relações com o português:** o ensino bilingue português-crioulo guineense. Tese, Doutoramento em Linguística, Lisboa; Faculdade das Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

VELOSO, R. Subordinação relativa. In: PAIVA RAPOSO, E. et al. (eds.). **Gramática do Português.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p.2061-2136.

*** **

CAPÍTULO 5

Analizando as interferências léxico- semânticas do guineense em entrevistas radiofônicas e televisivas

Mariama Turé
Alexandre António Timbane

Considerações iniciais

O ser humano é por natureza um ser comunicativo, podendo a língua ser utilizada de forma oral, escrita ou por sinais. Entendamos por língua como um conjunto de códigos criados para transmitir mensagens, ideias, emoções, ou ainda desejos. É com a língua que expressamos o nosso pertencimento, o nosso grupo social ou étnico. É possível descobrirmos a origem do indivíduo por meio da sua língua ou variedade, por isso a língua é um elemento de identidade. Santos e Timbane (2020) analisam a língua como um elemento importante para a identidade de uma comunidade de fala. As variedades evidenciam sempre a identidade sociocultural do povo que a utiliza. Desta forma

O léxico é a face mais notável da língua junto com a fonologia. Essas diferenças não constituem erros nas variedades porque são fenômenos previstos pelo sistema linguístico. Algumas unidades lexicais de Portugal e de Brasil apresentam sentidos semânticos distintos isso mostra como a variabilidade da língua ou da variedade se liga à cultura dos falantes. (CABI, 2021, p.566).

De acordo com Saussure (2006), a língua possui uma estrutura. A língua é uma herança uma vez que ela pode ser adquirida ou aprendida de geração em geração, mas também a língua é uma conquista porque pode ser aprendida por outras nações com interesses de diversa ordem. A língua pode ser definida como “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício desta faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Todas as línguas são importantes para as suas comunidades. Isso vale também para as variedades. Os limites entre língua e dialeto, por exemplo, dependem da forma como aquela sociedade define. Desta forma, “se ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social, de modo que linguagem e sociedade são indissociáveis...” (BAGNO, 2014, p.11). O autor (p.10) nos mostra que a “linguagem é, ao mesmo tempo, o objeto/fenômeno e a expressão desse objeto/fenômeno”.

Para Saussure (2006), a língua não é nada além de ser uma parte determinante e essencial da linguagem e ao mesmo tempo um produto social da faculdade da própria linguagem. Além de ser um conjunto de conversações necessárias adotado pelo corpo social.

Assim como salientou o que seria a linguagem além de definir, ainda fez nos pensar e analisar o comportamento de uma linguagem sendo que ele tem dois lados que são um lado individual e o lado social ou plural. A linguagem é, sem dúvidas, a capacidade humana de utilizar sinais linguísticos com vistas à comunicação. A linguagem é uma habilidade, é um processo de interação e pode ser qualquer conjunto de signos ou sinais, enquanto que a língua se constitui de códigos, de palavras e combinações específicas compartilhadas por um grupo ou comunidade de fala. A fala é humana.

É importante saber que as falas são individuais e a escrita exige o dito acordo ortográfico. A linguagem é um fato social. (SAUSSURE, 2006, p.17). É entendida como a “faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento” (BAGNO, 2014, p.58).

A linguagem, sendo uma capacidade humana e individual, ela ainda se manifesta de forma voluntária e involuntariamente dentro do contexto social, pois pessoas isoladas da sociedade jamais poderão saber acompanhar o desenvolvimento de uma língua. É pela interação entre membros da sociedade que a língua floresce e não se excluem os sentidos alicerçados pela cultura. De acordo com Lé (2021, p.141)

Todas as práticas culturais e sociais de uma etnia giram em torno de sua língua, não escapando a ação de nomeação porque, para nomear, o homem sempre se apropria dos elementos linguísticos disponíveis na sua língua e os organiza de acordo com a sua intenção, considerando as circunstâncias.

A discussão de Lé (2021) mostra que apesar da existência de uma diversidade linguística na Guiné-Bissau, não se excluem as relações sociolinguísticas entre os diferentes grupos étnicos. Os grupos se identificam primeiramente pelas línguas que eles falam. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) defende que “todo membro de uma comunidade linguística tem direito a exprimir-se e a ser entendido na sua língua, nas suas relações com os serviços dos poderes públicos ou das divisões administrativas centrais, territoriais, locais e supraterritoriais aos quais pertencem” Este direito precisa ser respeitada pela sociedade e pelos governantes guineenses. Todas as etnias se identificam por meio de uma língua. A língua carrega elementos sutis de identidade e de pertencimento. É com ela que se fazem a troca de saberes e experiências, é com ela que se realizam os ritos, que se invocam aos antepassados e sobretudo a identidade que se forma a partir do contexto em que se inserem o discurso e os interlocutores (SANTOS, TIMBANE, 2020).

Este trabalho procura conhecer as características das interferências que partem da língua Guineense para o português falado. As razões desse fenômeno se justificam pela fraca aquisição do português, assim como pela qualidade da alfabetização desenvolvida que se baseia no ensino da gramática do português europeu. Trata-se de uma pesquisa de campo que, por meio de 114 gravações de entrevistas da Rádio Galáxia de Pindjiguite, Rádio Nacional e da Televisão da Guiné-Bissau, possibilitou chegar-se à conclusão que os guineenses não falam como os portugueses, muito menos como os brasileiros. O material de pesquisa teve a duração de 331 minutos no total. Os áudios foram ouvidos um por um analisando-se minuciosamente os fenômenos. As interferências lexicais são comuns na fala dos Guineenses ao passar do léxico do Guineense para português. Os sentidos das palavras variam a depender da concepção das práticas das línguas locais.

1. Línguas de Guiné-Bissau: papel do Guineense e do português

Segundo Couto e Embalo (2010, p.28) “no pequeno território da atual Guiné-Bissau, são faladas cerca de 20 línguas grupos de étnicos” sendo assim, percebe-se a grande variação

linguística no próprio território. Essas línguas étnicas são línguas de convívio da população. No entanto, mesmo com a existência das línguas étnicas, mas a presença do Guineense na Guiné-Bissau é primordial. Estudos extraídos dos estudos de Couto e Embaló (2010) mostram que as línguas étnicas faladas fluentemente são: Fula, Balanta, Mandinga, Mandjaco, Pepel, Felupe, Biafada, Bijagó, Mancanhe e Nalu. Vale a pena lembrar que existem outras além dessas como por exemplo: Djacanca, Sussu, Balanta Mane, Mansoanca Saracule entre outras, limitamo-nos em mencionar as mais faladas tanto no interior do país como na capital Bissau.

É importante apontar que as três primeiras línguas adicionadas são as línguas mais faladas: fula (28,5. %), balanta (22,5%) e mandinga (14,7%) (INE, 2009). E assim sabemos que além da língua Guineense, temos as demais línguas que são chamadas línguas étnicas. Para Manuel e Timbane (2021), o termo étnico se justifica pelo fato de algumas línguas acima mencionadas também são faladas em outros países vizinhos, como no caso de Guiné-Conakry, Senegal e Gâmbia. Sob o ponto sociolinguístico, as duas línguas seriam aproveitadas no estabelecimento de parcerias entre a GB e os três países (Senegal, Gâmbia e Guiné-Conacri) que as falam se a políticas linguísticas tivesse as colocadas como oficiais. Essas línguas são línguas inteligíveis, apesar de ser faladas nesses países, isto é, os limites linguísticos são diferentes dos limites geopolíticos, o que significa que a partilha de África não respeitou as particularidades sociolinguísticas e culturais.

O menosprezo pela língua Guineense compreende-se pelo fato de que os guineenses acreditam que essa língua é apenas falada em poucos espaços geográficos, ou seja, especialmente na África. Como sabemos, os africanos tentam minimizar o que é da sua origem, tudo isso faz parte do processo colonial, a interação entre os guineenses e os senegaleses no caso, não se limita apenas em língua francesa ou inglesa, vale lembrar que a língua oficial da Gâmbia é o inglês, e pelo Senegal é a língua francesa. Esses povos vizinhos algumas vezes se comunicam por línguas étnicas, mandinga, balanta e outras, como no caso das pessoas que não falam as duas línguas oficiais acima citadas, em algumas circunstâncias do cotidiano falam o **guineense**.

Por outro lado, vale ressaltar que falta uma política linguística que possa beneficiar as línguas locais num país onde existem várias línguas autóctones cujas manifestações expressivas são totalmente diferentes. A Guiné-Bissau possui uma diversidade linguística com várias línguas faladas inclusive as que citamos anteriormente em todo território nacional e nenhuma delas é oficial, e isso torna-se um fator preocupante (COUTO, EMBALO, 2010). Nesta mesma ótica, Cá e Timbane (2021) argumentam que as línguas africanas deveriam ser consideradas as principais nesse território, porque elas dizem respeito à identidade cultural do povo da Guiné-Bissau, no que se refere à valorização das identidades próprias de um povo.

2.0 papel da língua Guineense e o português

A língua Guineense como língua da unidade nacional, e da maioria esmagadora da população (90,4%), INE (2009) desempenha um papel importante para sociedade guineense. A comunicação real/concreta entre os guineenses, especialmente nas zonas urbanas, tanto na fala, assim como na escrita, é feita na língua Guineense. Mesmo em situações formais como na Assembleia Nacional Popular, os deputados usam o guineense para debater diversos assuntos da sociedade. As discussões em língua Guineense são mais rentáveis do que aquelas que são realizadas em português. Apesar de ser uma língua do maior uso, ainda não possui uma sistematização gramatical oficial. Os dicionários produzidos são bilíngues e não monolíngues. Não é uma língua de ensino mesmo sendo uma língua importante para a maioria da população. Apesar de ter dicionário próprio, os guineenses ainda escrevem o guineense de forma diferente, justamente porque ainda não houve a padronização ortográfica. Este assunto teria sido

ultrapassado se a política linguística tivesse valorizado esta língua. Não há formação de professores nem perspectiva de ensino em língua guineense.

A língua guineense tem um grande papel para os seus falantes, a língua de discussão no parlamento nacional que é a Assembleia Nacional Popular (ANP), o local onde as grandes decisões políticas são tomadas, onde as ideias e os desejos de cidadãos são apresentadas e discutidas. É bom lembrar também que o guineense é a segunda opção dos professores para explicar as matérias caso o português tenha dificultado os alunos (MENDES, 2019). Para um professor utilizar a língua guineense em sala de aulas, usa de forma “escondida” porque, a direção da escola proíbe o uso dessa língua nas aulas, incluindo em todo o espaço escolar. Para Couto e Embalo (2008), a língua guineense e o português não são línguas maternas de toda população porque há outras línguas de origem africana. No entanto, a valorização do português neste país, e menosprezo das demais línguas nos quais a maioria dos guineenses fala, causará dificuldades para o futuro dos próprios guineenses.

3.0 papel do português

O português é a língua oficial da República da Guiné-Bissau. Cabral (1974) defendeu que o português era uma das melhores heranças que os colonizadores tinham deixado. É preocupante uma afirmação como essa, porque os portugueses pouco se interessaram em preparar os africanos para serem doutores e engenheiros. A educação colonial tinha o intuito de ensinar a ler e a escrever apenas. Se os portugueses deixaram o português, não conseguiram deixar a variedade europeia. Hoje se fala português Guineense que é o objeto de estudo nesta pesquisa. A presença do português é importante porque assim os guineenses conseguem se comunicar com outros povos pertencentes à comunidade lusófona. A língua fortalece relações e estabelece parcerias entre povos diferentes. Neste aspecto o português é fundamental. Por outro lado, a obrigatoriedade de ensino atrasa em muitos momentos os alunos e estudantes da Guiné-Bissau, porque muitos alunos são reprovados e repetem o ano devido ao fraco conhecimento desta língua prestigiada.

Por outro lado, é pertinente porque as cooperações feitas, e as que ainda virão entre vários países também serão por conta da língua oficial. Graças ao português, a Guiné-Bissau se encontra na comunidade CPLP que é nada mais que comunidade dos países da língua portuguesa. Esta comunidade tem como objetivos a concertação político-diplomática e a cooperação em todas as suas formas e a promoção e defesa da língua portuguesa, através de um intenso diálogo cultural. Há que realçar a CPLP é regida pelos seguintes princípios:

Igualdade soberana dos Estados-Membros; Não ingerência nos assuntos internos de cada Estado; Respeito pela sua identidade; Reciprocidade de tratamento; Primado da paz, da democracia, do estado de direito, dos direitos humanos e da justiça social; Respeito pela sua integridade territorial; Promoção do desenvolvimento; Promoção da cooperação mutuamente vantajosa (<https://www.cplp.org/>).

Então, a Guiné-Bissau está inserida neste contexto e procura estabelecer parcerias por meio da língua, mas o grande perigo é de desprezar as línguas africanas faladas no país. Referindo-se ao pensamento freireano sobre a educação, visto sob perspectiva africana e afro-brasileira, Timbane e Luiz (2021) afirmam que a língua autóctone é fundamental para o desenvolvimento endógeno. Uma educação que não valoriza a língua materna dos alunos é colonizadora e Paulo Freire esteve na Guiné-Bissau, viveu na Guiné-Bissau. De acordo com Paulo Freire (apud TIMBANE, LUZ, 2021) a autonomia do aluno deve ser potencializada pela língua que é instrumento de percepção e da interpretação do mundo. Ainda existe preconceito linguístico com relação às LB na Guiné-Bissau. Isso acontece porque os guineenses acham que

o português é de Portugal e ainda não percebem que apenas tem origem portuguesa, mas na Guiné-Bissau já se fala uma variedade local.

Na concepção de muitos guineenses existe um único português, e obviamente para eles, o único português é dos portugueses. O único sotaque é aquele que é falado em Portugal. Por isso, eles se sentem inferiores, incapazes de falar e limitados para atingir aquela variedade. É nessa perspectiva que a dificuldade de falar português aumenta cada vez mais, porque todos querem usar o léxico ou pronúncia do português de Portugal. De acordo com Bagno (2007), não é em Portugal onde se fala melhor português. Todas as variedades têm valor e significado para as comunidades que as falam.

O português é uma língua terceira e/ou quarta língua para a maioria dos guineenses. Em muitos casos, uma língua bantu é a primeira, e a segunda é o guineense, o português em muitos momentos é uma terceira ou até quarta língua. É um desafio para estudar português, especialmente quando o ensino visa ensinar apenas a gramática. O professor Possenti critica a ideia de ensinar a gramática ao invés de ensinar a língua. De acordo com Possenti (1996, p.54),

Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola — que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas, e sem as quais evidentemente não pode haver aulas de gramática como as que conhecemos.

Na verdade, ensinar a gramática é tarefa da escola, com isso não se pode ensinar como “uma camisa de força” por isso “o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos, o que se opera nesse jogo entre restrições - escolhas que equilibra o sistema” (NEVES, 2009, p.85). A norma padrão é importante e é por meio dela que acessamos as oportunidades de emprego, mas isso não significa que as outras normas não têm valor social. O português continua sendo hegemônico e importante devido à política linguística adotada pelos governos desde a independência em 1973. De acordo com Couto e Embalo (2010, p.49)

os discursos oficiais são publicados sempre em português, mesmo quando proferidos em guineense oralmente. A constituição do país está redigida em português. Em português é que se publicam os jornais *Nó Pintcha*, *Banobero*, *Correio de Bissau* etc. Os nomes de ruas, a nomenclatura da máquina administrativa, os ofícios, as circulares, as leis, os nomes de estabelecimentos comerciais, tudo está em português.

Couto e Embalo (2010) mostram que o português sempre ganhou espaço privilegiado em contextos oficiais atitudes; contrária quando se trata das línguas africanas. De acordo com Couto e Embalo (2010) não se pode ignorar que já há falantes de português como língua materna. O português conta com pouco mais de 30% de guineenses que a falam como língua materna, percentagem populacional que se verifica especialmente nas grandes cidades impulsionados pela educação obrigatória. Esta ideia contraria com o que se observava no período colonial. Durante a luta de libertação, os guineenses entendiam que o guineense era única alternativa dentre todas as línguas, naquele momento como uma língua que conseguiria lhes unir e provavelmente ser escolhida como uma língua oficial. Havia uma sensação de que o português fosse uma língua do inimigo. Entendemos que a LP continua sendo importante, embora em nenhuma página da constituição se faça referência às línguas.

Um dos insucessos no ensino da língua portuguesa se centra no uso de manuais desatualizados e baseados no ensino da gramática. Estudos de Coelho e Timbane (2022) mostram que os materiais didáticos da 1ª e 2ª classes, por exemplo, não têm nada a ver com a

realidade social dessas crianças porque os conteúdos apresentados são de uma língua que não faz parte do cotidiano das crianças e isso acaba afetando a proficiência deles. Ensinar a escrita em língua portuguesa ocorrer ser de uma forma gradativa evitando que a escola deva ser o centro de formação de analfabetos funcionais.

Coelho e Timbane (2022) acrescentam que não escrevemos o que falamos, a escrita é uma invenção, ou seja, ela é artificial e é a falta de percepção dos conteúdos nas escolas que pode provocar uma pessoa não conseguir um emprego por não saber falar "corretamente" e pode ser também a causa da repetição de ano escolar. Os próprios professores das escolas públicas e privadas apresentam inúmeras dificuldades em transmitir o conhecimento para os seus alunos, e não só. De acordo com (MANUEL, TIMBANE, 2018). Como é possível que alguém seja julgado, interrogado e condenado em português se não sabe falar essa língua? Como o doente poderá explicar o histórico da doença se o médico só fala português? É urgente pensarmos como uma língua pode definir o futuro das pessoas, considerando que o português é apenas uma língua oficial, e de cooperação. Voltando ao português e seus papeis, vale apenas lembrar que a Guiné-Bissau não herdou apenas a língua, mas sim é toda uma conjuntura social de um povo que lhes escravizou, durante séculos, desde o formato das leis, os modelos da metodologia do ensino e aprendizagem, até nos comportamentos que têm a ver com a "civilização".

Concluimos esta parte afirmando que o português tende a se expandir na Guiné-Bissau e ocupa um espaço de privilégio e da busca de cooperação com o mundo. As línguas africanas sempre interferirão no português perpetuando a variabilidade do português na Guiné-Bissau. O português ocupa um lugar mais alto, mas seria importante que as línguas africanas também fossem classificadas como oficiais. Essas línguas seriam oficiais nas etnias onde são faladas. cremos que o português veio à Guiné-Bissau para somar e não para excluir as restantes línguas locais. Seria interessante que o português caminhasse em pé de igualdade com as línguas respeitando a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) que defende que "todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções" (Art.7º).

4.0 léxico de uma língua

Iniciamos os debates defendendo que as palavras são fundamentais para a formação de frases e de discursos. Precisamos delas para explicar significados, para especificar ideias próprias da cultura e das tradições interpretáveis por um grupo social. Nas palavras se escondem sentidos socioculturais próprios de uma comunidade de fala. Por exemplo, o "toca-toca" não é uma palavra comum entre portugueses nem brasileiros, mas conhecida entre guineenses. As palavras aparecem e desaparecem, mudam de sentido e ganham novos significados. Trata-se de uma dinâmica que as línguas naturais. É com elas que se pode detectar a origem das pessoas por isso elas carregam marcas de identidade. Por exemplo, se um falante de português fala *abacaxi* (ananás), provavelmente é brasileiro, se a pessoa fala *machimbombo* (ônibus/autocarro) provavelmente é moçambicano e se usa a palavra *tabanka* (aldeia) provavelmente é guineense.

Um dos aspectos mais marcantes das palavras é o traço da sua origem. Além do latim, muitos vocábulos do português vieram do grego, do árabe dentre outras línguas com as quais os portugueses tiveram contato. A etimologia tem como objetivo estudar o verdadeiro sentido das palavras, mediante o conhecimento de sua origem de sua estrutura mórfica e de suas transformações ou mudanças. Seu estudo transcende o conhecimento da raiz das palavras, compreendendo todos os elementos que as compõem (MARTINS, 2006, p.36).

Os estudos de Nauege (2017) apontam que o léxico é o mais notável nos processos de empréstimos e estrangeirismos “fruto de contactos entre o português e as línguas de Angola (bantu e outras) houve um grande empréstimo de palavras de línguas nativas de Angola para o português. Sublinhe-se que dada a sua plasticidade, o nível lexical em termos de interferência tem sido o mais permeável por ser um campo aberto, mutável e infinito.” (NAUEGE, 2017, p. 26). O autor dá exemplos de unidades lexicais que vieram da língua kimbundu para o português angolano: Mbombo “mandioca fermentada”- bombo”; Jinguba “ameindoim”-ginguba; Maka “assuntos, temas, problemas”-maka; Funji “prato tradicional”- funge; Kizaka “esparregado”-quisaca Makulu “hemorroidas”- maculo Mufete “prato tradicional”- mufete Língua Umbundu Olombi “prato tradicional”- lombi Ocisangwa “bebida tradicional”-quiçângua Língua iwoyo variante de kikongo; Maambu “temas, problemas, questões”- mambo); Mwamba “molho de polpa de dendém”- muamba (NAUEGE, 2017, p.26-27).

Por meio da palavra pode-se rastrear a sua origem. No português brasileiro, as palavras: *caçula*, *cochilar*, *mandinga*, *molambo*, *mixiba*, *muxoxo*, *quitanda*, *senzala*, *xingar* são notadamente palavras originárias de línguas africanas. Alkmim e Petter (2008) apontam que a língua portuguesa falada no Brasil recebeu influências dos escravizados que vieram pelo processo histórico e contribuíram na formação da variedade. Desta maneira,

O léxico de uma língua é, pois, uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e que, por vezes, ressurgem; aos dados da escrita, unem-se os da oralidade, quando é possível apreendê-la, dada a muito maior fluidez da oralidade face à escrita. (VILLALVA, SILVESTRE, 2014, p.23).

As palavras são importantes porque isoladamente têm um significado e quando inseridos numa frase podem ganhar outros significados. Basílio (1987, s. p) considera que

Léxico é um depósito de signos, uma lista de entradas lexicais, além de um conjunto de regras que definem a classe das palavras possíveis na língua, então é teoricamente possível (e ocorrente na prática) a situação em que encontramos na lista uma construção que não é prevista como possível no componente de regras. Por exemplo, embora a palavra limpeza seja a forma nominalizada do verbo limpar, podemos afirmar que é impossível o acréscimo do sufixo **-eza** a verbos para formar substantivos

Todas as línguas submetem as novas experiências, cada uma delas com os seus significados. Biderman (1996). Ainda sobre o léxico, nenhum falante apresenta o domínio lexical de uma língua na sua totalidade, vale dizer que as línguas exercem uma importância enorme, onde permite entrada e saída de diversas variações linguísticas. É importante dizer que na oralidade as palavras partem da individualidade, e as línguas seguem um fluxo lexical único para uma comunicação. E ele não se encontra apenas no português, francês e o inglês. Também é observada nas línguas bantu, ou seja, línguas de origem africanas. Ainda existem pessoas que acham que têm o domínio do léxico do português de Portugal, mas não é verdade porque existem muitas outras unidades lexicais desconhecidas e que ocorrem em outras variedades. Ninguém consegue ter o domínio total do léxico da língua em suas variedades. O léxico, além de ser um conjunto de palavras é patrimônio de cada falante (BASÍLIO, 1987).

Há que diferenciar o léxico do vocabulário. O primeiro é “o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as testadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua” (CORREIA, ALMEIDA, 2012, p.15), enquanto que

o vocabulário é o “conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registro linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorrem de fato nesse discurso” (CORREIA, ALMEIDA, 2012, p.15).

4.1.Os estrangeirismos/empréstimos linguísticos como processos neológicos

Os estrangeirismos são muito frequentes em todas as línguas. Não existe nenhuma língua que se isenta de estrangeirismos enquanto seus falantes membros ativos. Pois nos últimos anos esse assunto ganhou espaço de debate para os pesquisadores, é nesse sentido acharmos por bem tentar entender e enquadrá-lo no nosso estudo. Ainda com espaços em aberto na nossa pesquisa procuramos o que de fato faz com que ele é visto quase em todas as línguas em funcionamento ou movimento. As línguas estão em constante evolução, ganham características novas, vão evoluindo permitindo com que haja mudanças tanto pela sua forma oral como sua forma escrita. No entanto, não podemos ter controle de uma língua no seu contexto de uso oral, lembrando que os empréstimos se manifestam mais no âmbito de uma língua em movimento, ou seja, às questões culturais, socioeconômicas e políticas (TIMBANE, 2012).

O multilinguismo é normal em muitos países do mundo, mas isso não significa que uma língua seja superior às outras. A desvalorização de uma língua para outra, pode ser vista de uma forma estrutural de um país, ou de uma forma individual de cada falante dessa língua. Isto é, sobretudo quando se trata de uma língua europeia, onde muita gente considera que as línguas africanas são dialetos, esse é o caso do guineense e das outras línguas étnicas da Guiné-Bissau. Timbane (2012) embora, não vamos aprofundar muito sobre, pois, o nosso foco neste capítulo, é dedicar no gênero estrangeirismo linguísticos e como eles se manifestam dentro de uma língua no qual costumam ser enquadradas.

O empréstimo é um processo de inovação lexical, que pode representar um significado também novo, ou simplesmente constituir uma variante lexical, adequada a determinados registros. Os empréstimos lexicais são palavras trazidas para o léxico de uma língua de chegada a partir do léxico de uma língua de partida, tratando-se de um efeito frequente das situações de contato linguístico. (VILLALVA, SILVESTRE, 2014, p.36).

Os autores citam os empréstimos: *behaviorismo, uísque, dossiê, big-bang, best-seller, bluff, brainstorming* para ilustrar como a língua inglesa e francesa contribuem para a criatividade lexical. Os neologismos aparecem porque “a cultura e o meio ambiente estão em constante transformação, como consequência, assiste-se a uma maquinização e robotização através da informação que não está confinada a elites, mas sim está à disposição de todos, cabendo aos professores de línguas, por meio de programas de ensino, refletirem sobre esta guinada”. (NAUEGE, 2022, p.253). Se as pessoas se movimentam, se surgem novos referentes, é normal que apareçam novas unidades lexicais. Em determinadas áreas do saber, surgem neologismos especializados para atender essa demanda. Naege (2022, p.253) explica que a “língua de especialidade ajuda a ter um denominador comum, possibilitando em vários domínios da ciência, da técnica, profissional, das tecnologias, a não aparição de ambiguidades.”

Para Garcez e Zilles (2001) as palavras sofrem alterações o tempo todo, de forma natural, aparecendo e reaparecendo outras de línguas estrangeiras, tudo isso graças ao desenvolvimento das línguas faladas frequentemente. É a dinâmica da sociedade que ativa a criatividade linguística que culmina com o surgimento de processos neológicos. Hoje, as palavras se cruzam e formam um significado, mesmo não sendo da mesma língua e nem da mesma origem. Sobretudo, entre o inglês e o português, assim como para falantes do guineense com o português guineense. Por exemplo, amanhã estarei na tabanca. Observem uma palavra de origem africana na frase. Para os que não falam o guineense, podem questionar, mas como é

possível uma língua africana se encontrar dentro de uma frase feita em língua europeia. Lembrando que a Guiné-Bissau foi o palco da colônia portuguesa, mesmo com várias línguas do território nacional, ainda deixaram o português como uma única língua oficial.

É possível observar a língua guineense dentro do português guineense, os pontos são fatos pela simples observação de que a maioria da população fala o guineense, essa discussão ainda será um assunto para o debate em outras oportunidades. As palavras estrangeiras usadas no meio de uma comunicação de uma língua diferente (estrangeirismos), as pessoas encaravam esse costume como uma liberdade de fala, que a língua é uma mistura de ideias, como notou Timbane (2012).

Como nos textos jornalísticos guineenses produzidos em língua portuguesa, é comum encontrarem-se algumas palavras de origem inglesa. Sendo assim, as plataformas de encontros virtuais, que possuem nomes como o **Google meet**, as palavras como **sites, like, cyber, shopping, DVD, CD** e muitas outras palavras que se enquadram no cotidiano de um falante da língua portuguesa, de igual modo que alguns desses requisitos também se encontram na linguagem corrente de um falante do guineense para o português guineense. Ainda é necessário que conheçamos o que é estrangeirismos. De acordo com Timbane e Nhampoca (2017, p.132),

Uma vez que as línguas têm uma necessidade permanente de nomear e/ou designar novas realidades, elas irão, não poucas vezes, servir-se da criação neológica; a neologia é, portanto, uma das mais ricas e indispensáveis subáreas de uma das áreas da Linguística, a Lexicologia. O termo neologia apareceu em 1759 e significava a introdução ou o emprego de palavras novas úteis a uma língua a fim de a enriquecer.

Os autores argumentam que a neologia de língua está ligada à consciência coletiva de uma dada comunidade linguística, enquanto a neologia terminológica visa responder a necessidades precisas: novos conceitos, novos objetivos e está ligada a grupos de especialistas e a mecanismos de normalização. (TIMBANE, NHAMPOCA, 2017).

4.2.Os estrangeirismos e os empréstimos lexicais na língua

Zilles (2001) o estrangeirismo é a palavra de uma língua, mas que é usada para uma outra língua, isto é, sem mudar os significados e nem suas características gráficas. Mesmo sofrendo alterações na sua forma gráfica, como ressalta Timbane (2012) estrangeirismo é nada mais e nada menos do que uma palavra da língua “A” que é usada na língua “B” em que pelo menos uma das suas características de origem e significados não foram desvirtuadas, nomeadamente a nível fonológico, a nível semântico e a nível ortográfico. Como por exemplo: “Patchar: evocar espírito dos antepassados (provém de xichangana, ku patcha) Tchovar: empurrar (provém de xichangana ku tchova) bula-bular: conversar (provém de xichangana; ku bula) guadjissar: roubar, furtar (provém de xichangana; ku guadjissa) timbileiro: aquele que toca timbila (provém de xichangana; **mbila** é instrumento musical: xilofone (plural timbila) ” (TIMBANE, 2012, p.293).

No entanto, a forma como são obtidas as palavras e como elas devem ser colocadas dependerá muito de como uma palavra estrangeira vai se manifestar perante o seu uso final na língua em que ela é colocada. Como vimos no exemplo de uma língua em Moçambique, os estrangeirismos partem de várias línguas africanas para o português para o caso da Guiné-Bissau, um país com o privilégio de ter muitas línguas em seu território. Os estrangeirismos acontecem de uma maneira natural, sobretudo de línguas locais para o português, esse é o caso dos guineenses, que têm o português como língua oficial, mais ainda é falada pela minoria da população local. Timbane (2012) apresenta ideia de que algumas línguas africanas ainda não são oficiais. Essas línguas precisam ser estudadas e ensinadas nas escolas para que os alunos

tenham o direito de as usar uma vez que são línguas maternas e constituem a identidade cultural de seus falantes.

Segundo Freitas, Ramilo e Soalheiro (2005, p.37), estrangeirismos “são palavras provenientes de línguas estrangeiras que não estão integradas no léxico do português, sendo empregues na nossa língua”. Segundo os mesmos autores, empréstimo é usado para designar não só as palavras estrangeiras, mas também o processo de passagem de uma língua para a outra (TIMBANE, 2012, p.7). O dicionário Houaiss (2009) define o estrangeirismo como uma “palavra ou expressão estrangeira usada num texto em vernáculo, tomada como tal e não incorporada ao léxico da língua receptora; peregrinismo, xenismo” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.839). Exemplos:

<i>fast-food</i> (do inglês)	<i>outdoor</i> (do inglês)
<i>lingerie</i> (do francês)	<i>personal trainer</i> (do inglês)
<i>marketing</i> (do inglês)	<i>office-boy</i> (do inglês)
<i>pedigree</i> (do inglês)	<i>laptop</i> (do inglês)
<i>réveillon</i> (do francês)	<i>feedback</i> (do inglês)
<i>shopping</i> (do inglês)	<i>e-mail</i> (do inglês)
<i>show</i> (do inglês)	<i>pendrive</i> (do inglês)
<i>videogame</i> (do inglês).	<i>hot dog</i> (do inglês)

Já os empréstimos são palavras que já foram estrangeirismos e que ao longo do tempo se solidificaram na língua e sofreram transformações a nível fonético ou ortográfico. Ao nosso ver, seriam aquelas palavras que por tanta necessidade de serem usadas por falantes de uma determinada língua, assimilaram a estrutura da língua de chegada (TIMBANE, 2012). Vejamos exemplos:

abajur (do francês <i>abat-jour</i>)	futebol (do inglês <i>football</i>)
quitanda (do kimbundu <i>kitanda</i>)	dendê (do kimbundu, <i>ndende</i>)
batom (do francês <i>bâton</i>)	nocaute (do inglês <i>knockout</i>)
buquê (do francês <i>bouquet</i>);	deletar (do inglês, <i>to delete</i>)
estresse (do inglês <i>stress</i>);	fulano (do árabe, <i>fulân</i>)
futebol (do inglês <i>football</i>);	azulejo (do árabe, <i>al-zuleij</i>)
piquenique (do inglês <i>picnic</i>);	alface (do árabe, <i>al-khaç</i>)
turnê (do francês <i>tournée</i>)	xarope (do árabe <i>xarab</i>)
uíisque (do inglês <i>whisky</i>).	caçula (do kimbundu <i>kazuli</i>)

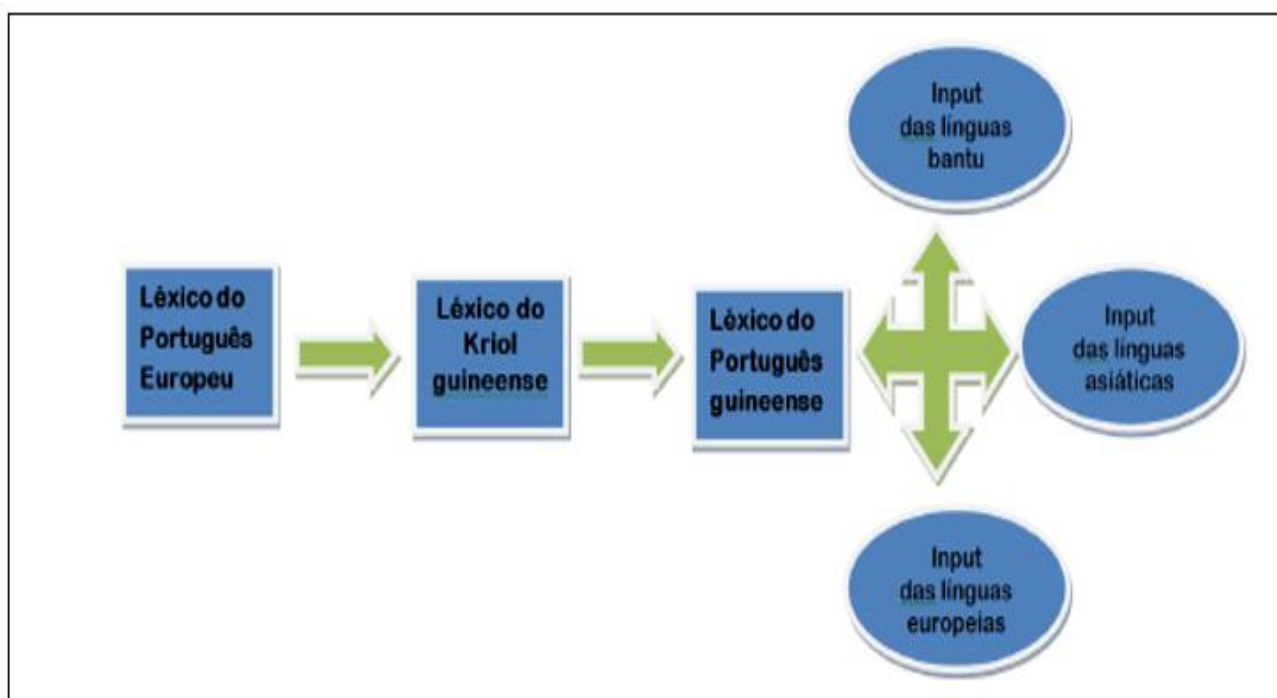
De acordo com Timbane (2013), os empréstimos/estrangeirismos se dividem em dois tipos: (a) necessários quando não têm equivalência na língua alvo; (b) de luxo ou de prestígio quando “a palavra equivalente existe na língua portuguesa, mas os falantes preferem “aquela estrangeira” porque é mais bonito, tem mais estilo, é mais chique, para identificação cultural” (TIMBANE, 2013, p. 163). Empréstimos linguísticos são um processo linguístico que ocorre

através dos contatos de línguas diferentes (CORREIA, 2010, s.p). Os empréstimos linguísticos promovem diversidade na língua.

A identificação do léxico de uma língua depende do entendimento que se tiver de língua, ou de dialeto (se a questão for deslocada para esse domínio), o que, como vimos, depende mais de critérios ideológicos do que razões linguísticas. Assim, a descrição do léxico de uma língua pode cobrir realidades bastante diferentes, incluindo ou excluindo a oralidade, registros discursivos mais ou menos prestigiados, ou diferentes delimitações temporais (VILLALVA, SILVESTRE, 2014, p.22). De acordo com Marçalo e Naege (2018, p.234), o léxico é o conjunto das palavras fundamentais, das palavras ideais de uma língua, enquanto que o vocabulário “é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística”.

De acordo com Santana e Timbane (2022), o léxico do português europeu alimentou o léxico do Guineense. O léxico do Guineense, por sua vez, alimentou a variedade guineense do português. É importante ressaltar que o português guineense recebeu influências de outras línguas de origem asiática (o árabe), europeias (inglês, francês), línguas bantu (manjaco, papel, etc.). O esquema de Santana e Timbane (2022) ilustra esses argumentos teóricos, que passamos a mostrar a seguir:

Esquema 1: Percurso do léxico



Fonte: Santana e Timbane (2022, p.141)

No estudo de Santana e Timbane (2022) apresenta-se a variação lexical na obra da escritora guineense Odete Semedo. Há na obra estrangeirismos e empréstimos provenientes das línguas bantu e do guineense. O Quadro 1 mostra esses exemplos:

Quadro 1: Palavras específicas do português guineense

Termo	Significado
<i>candongá</i>	pequeno veículo de transporte popular interurbano
<i>poilão</i>	árvore típica, grandiosa
<i>tabanca</i>	agupamento típico de casas africanas, nos arrabaldes das cidades e na zona rural
<i>lala</i>	espaço plano, rodeado de mato, onde se pode plantar arroz
<i>chebéu</i>	dendê, ou a pasta extraída da polpa do dendê
<i>bajuda</i>	moça, rapariga
<i>jugudé</i>	tipo de abutre
<i>irã</i>	espíritos que podem ser protetores ou maléficos
<i>bolanha</i>	arrozal
<i>baloba</i>	local sagrado dos animistas, templo
<i>choro</i>	choro, mas também velório, cerimónias à volta do enterro.
<i>mandjua</i>	pessoa da mesma geração, muitas vezes que cresceu junto com alguém
<i>mandjuandade</i>	grupo de mandjuas
<i>mantenhas</i>	cumprimentos, saudações
<i>mofineza</i>	desventura, azar
<i>mouro</i>	curandeiro, feiticeiro muçulmano
<i>djambacosse</i>	curandeiro, feiticeiro animista
<i>codé</i>	filho(a) mais novo(a)

Fonte: Adaptado de Couto e Embaló (2010, p. 53-54)

Como se pode depreender, o léxico não tem carácter finito e imutável. Isso significa que pode obter novos significados, pode reduzir a frequência de usos assim como se socorrer em outras línguas. Por isso que Maçalo e Naege (2018, p.232), argumenta que o léxico não tem carácter finito e imutável, talvez, estas peculiaridades contribuam para a sua complexidade no que concerne à sua delimitação e abordagem linguística, uma vez que, dia após dia surgem novas palavras através dos vários processos de que a língua dispõe para a sua renovação e o seu enriquecimento. As unidades lexicais da primeira coluna são próprias da Guiné-Bissau e fazem parte da variedade guineense de português.

5. Metodologia e análises de dados

Neste capítulo abordamos os caminhos percorridos da nossa pesquisa. A Guiné-Bissau é um país multilíngue, que possui meios de comunicação e de informação, como: rádios e televisão. Para tal, analisamos a única TV pública que o país tem até então, e ainda analisamos a Rádio Difusão Nacional, assim como a Rádio Pindjiguiti. Analisamos as notícias nacionais, internacionais e os desportos. Escolhemos a televisão nacional, pois é um dos meios pelo qual os guineenses adquirem informações, e notícias locais, isto é, a maioria populações guineense seja na capital, assim como no interior do país nos dias de hoje. É importante salientar que nas regiões mais perto da grande capital há energia elétrica, assim como painéis solares, felizmente energia é vista com muita frequência em relação aos anos anteriores.

As rádios passam suas notícias entre cinco horas da manhã e dez horas da noite. Escolhemos também a Rádio Difusão Nacional, como uma das mais antigas no país. O foco não é apenas por ser a mais antiga das instituições, mas sim por ser de fácil acesso para a população que vive fora e dentro do país. Escolhemos a Rádio Galáxia de Pinjiguiti por ser uma das mais recentes e primeira privada do país que também é uma das preferências dos guineenses.

A pesquisa foi realizada da seguinte maneira: a) gravamos as notícias das duas rádios. b) transcrevemos apenas falas de interferência do guineense dentro do português. Fizemos reprodução dos áudios gravados para escutar onde e quando aparecem as interferências léxico

semântico do guineense no português da Guiné-Bissau. Deixamos claro de que, as gravações foram feitas com ajuda dos profissionais das instituições. Foi um estudo de campo, onde selecionamos um colaborador para coletar as gravações das notícias nacionais e internacionais.

5.1. Rádio Difusão Nacional da Guiné-Bissau

É uma das instituições escolhida para a nossa. Porém, a atual rádio Difusão Nacional da Guiné-Bissau, foi fundada em 10/09/1974. Sofreu várias alterações ao longo do seu serviço, está situada em Bissau a capital guineense, mas com sua base central em Nhacra, um dos sectores do país. Além da sua base instalada por-muito tempo durante a época colonial, também suas outras estações são espalhadas em diferentes partes do país. Com em: Gabú e Cátio, com sistema de funcionamento na base do português como língua de trabalho. Mesmo assim, a RDN também apresenta notícias em guineense sendo com menor fluxo, e às vezes são repetições das notícias produzidas e apresentadas em português.

A emissora não é uma plataforma privada, pertence ao estado da Guiné-Bissau. Em abril de 1944 esta Rádio iniciou seus trabalhos que não tinham nada a ver com programações do território guineense, apenas programações feitas em Portugal. Uma das mudanças verificou-se no ano de 1966, dando início a uma revolução no sentido das programações deixarem de ser gravadas no país estrangeiro, e passaram a ser apresentadas atividades locais. Assim surgiu sua primeira programação local, até hoje, um dos programas de audiência em toda república guineense, apresentando os ritmos musicais locais e outros assuntos que chamam atenção no país.

Depois da guerra da independência, a rádio se libertou mais uma vez dos portugueses. Passou a ser também dos guineenses, pois antes, mesmo com sua localização no território guineense, ainda não estava sob seus domínios. Houve também alterações do seu nome, e passou a ser oficialmente emissora da República da Guiné Portuguesa. Depois da independência, a rádio passou a ser do governo guineense; uma das instalações se encontra localizada em Bissau, no domicílio das forças de marinha de guerra. A Rádio Difusão Nacional, por carregar histórias do próprio país, e ser uma das primeiras emissoras públicas, é com muita satisfação que a escolhemos para integrar nossa pesquisa sobre a interferência do guineense no português falado durante as entrevistas na Guiné-Bissau. E como é de fato a presença do guineense nas notícias radiofônicas nesse país.

Ao longo da nossa pesquisa enfrentamos muitas dificuldades com as gravações, dificuldades que os gravadores elencaram, a saber, problemas nos aparelhos como: falta de carregador, falta de cabo que permite envio dos áudios de um telefone para outro telefone e por isso fizemos uma carta para que nos permitissem ter acesso às matérias gravadas pela direção da emissora. Feito isso foram liberadas várias matérias para pesquisa, isto é, interferências léxicossemânticas do guineense nas notícias radiofônicas e televisivas na Guiné-Bissau.

5.2. Rádio Galáxia do Pindjiguiti

Escolhemos esta emissora, e os critérios são totalmente diferentes daqueles que desenvolvemos acima. Pois aqui se trata da primeira emissora privada no país. Segundo Lopes (2015), Rádio Galáxia do Pindjiguiti foi criada em maio de 1995, cujo proprietário é um jornalista chamado José Rodrigo Santy. A rádio desde sua criação até nos dias de hoje, se encontra num dos bairros da capital guineense, Bairro da Ajuda, 1ª fase. Ela não passou por igual transformação como a Rádio Difusão Nacional e, apesar de ser uma das primeiras que não pertence ao estado guineense, a emissora não pode desenvolver-se com independência, além dos conteúdos permitidos ou seja, submetendo-se ao controle do governo.

Seu funcionamento foi paralisado em abril de 2012, por acontecimentos que envolveram a guerra interna no país, uma data negativamente marcante para a população. Este acontecimento fez fechar várias emissoras privadas por explanação de informações que não favoreciam o governo guineense. Essa suspensão durou um pouco menos de três meses, voltou voltando a funcionar mantendo suas programações como antes. Ao longo do tempo, a Rádio voltou com problemas desta vez internos que obrigaram o fechamento das portas da emissora durante meses. Ao todo, houve um elenco de mais de quatro jornalistas que decidiram abrir a emissora provisoriamente, isso segundo o autor.

As programações pela sua maioria eram em português, o que significa que apenas uma minoria era em guineense. Alguns programas remetiam à interação com o público, com histórias, contos, dedicatórias e animação Lopes (2015). Todos os programas com participações do público. Como estação emissora, mesmo sendo privada, também enfrenta dificuldades para emissão dos programas com a falta de materiais de trabalho, computadores e outros aparelhos necessários para um bom funcionamento desta estação.

Pinto (2015) informa que, além da falta das matérias necessárias, os funcionários ainda são pagos conforme os direitos trabalhistas. Isso impossibilita a dinâmica dos funcionários perante os seus trabalhos. Ou seja, o desânimo é maior do que qualquer esforço dado por eles, porém, vale sublinhar que segundo dados do autor, a maioria dos trabalhadores daquela casa são homens, a minoria são mulheres. Ao todo, essa emissora operava com funcionário/as com apenas 11º ano de escolaridade. O que nos mostra que a maioria não possuiu uma formação universitária para exercerem suas funções.

O A Pindjiguite por ser a primeira Rádio privada do país, chamou a nossa atenção para saber quais foram dinâmicas no início do seu funcionamento, e fizemos a mesma movimentação em coletar os dados com permissão e sem revelação das identidades das falas que apareceram nas gravações dos jornais das horas diferentes. Cada gravação teve a duração no máximo 20min, pois as notícias contavam com blocos das notícias nacional, internacional e o desporto. Porém, fizemos algumas gravações onde não tivemos a continuidade das gravações necessária para nossa pesquisa. Entretanto, coletamos os dados de uma outra forma.

5.3. Televisão da Guiné-Bissau TGB

Televisão da Guiné-Bissau, a TGB como é vulgarmente conhecida, esta emissora foi um projeto criado em 1987. Segundo Lopes (2015) foi criada graças a uma cooperação portuguesa. Dois anos depois teve sua instalação no capital guineense (Bissau), onde sua sede fica situada em Luanda, um dos bairros do capital. Entretanto, é uma emissora pública. Sendo a única do país, o seu funcionamento tem a duração total de 12 horas diárias. O que significa que a plataforma não emite programações 24/24 horas, tudo indica que a TV não possui um sistema que possa chegar a essas horas por dia, tanto que não consegue contemplar todo território nacional.

Lopes (2015) afirma que o guineense e o português são as línguas da comunicação nesta emissora. As colunas informativas são divididas em blocos, o primeiro: telejornal que é apresentada por um ou dois jornalistas durante o período da noite em língua portuguesa; e o jornal da tarde. Vale ressaltar que, o telejornal que é apresentada no período noturno é o mesmo jornal que é apresentada no período da tarde, mas em língua guineense apenas trocando os respectivos apresentadores. Ainda existe uma programação que é chamada de últimas notícias, também em português. Segundo Lopes (2015) a TV não apresenta os meios de reportagem diretas, ao que tudo indica são gravadas as reportagens horas antes, entretanto, existe uma dinâmica que facilita a edição das matérias já gravadas para serem postos durante as apresentações das notícias. O golpe de estado que se deu em 12 de abril de 2012, além de

afetar as rádios, a televisão da Guiné-Bissau também não escapou do momento que marcou a República da Guiné-Bissau de uma forma negativa.

Segundo Lopes (2015), a TV possui mais de 130 funcionários, a maioria são homens com formação superior, menos de 20 funcionários com formação de nível médio. Entre 100 trabalhadores, mais da metade apresenta uma formação profissional, percebe-se que a TGB tem funcionários com os níveis de formações não iguais. Além disso, a República da Guiné-Bissau tem uma única televisão que emite programações, isso pressupõe muita dinâmica para atingir e responder à necessidade de toda sua população. No entanto, as dificuldades são imensas, segundo o autor, a TV não tem materiais que possa fazer com que ela funcione como deve.

Faltam-lhe materiais básicos como: câmeras digitais, monitor de vídeos, microfones, os aparelhos de som, computadores e entre outros, assim como elencamos a impossibilidade da TV fazer vídeos diretos, ou seja, reportagens diretas afirma Lopes (2015). A falta dessas ferramentas do trabalho impossibilita o avanço técnico da própria emissora. Ainda apresenta carências e necessidades para o seu bom funcionamento, mesmo tendo formações profissionais para exercerem as devidas obrigações, parece que o fundamental depois de uma formação, é ter materiais que de uma certa forma será primordial para a execução do seu trabalho. De acordo com Lopes (2015), ainda é visível que a emissora necessita cooperação com outras estações emissoras da televisão como: Rádio Televisão Senegalesa (RTS) e Rádio Televisão Portuguesa (RTP) para equilibrar suas atividades.

Tudo que podemos perceber da TV, são necessidades gritantes, ainda funciona com o material dos primeiros anos da sua fundação. Com todos esses pontos acima pautados conseguimos entender a dinâmica no trabalho dos jornalistas guineenses. É necessário que conheçamos as pessoas que trabalham junto dessa emissora, como vimos, sua grande maioria não possui a necessária formação. Então, percebe-se que são fatores preocupantes. As gravações foram feitas com o aparelho telefônico.

5.4. Análise de Dados

Os dados selecionados somaram ao todo 331 minutos de duração, sendo 99 minutos da Rádio Nacional e 178 minutos da Rádio Galáxia de Pindjiguiti, e na TV foram 54 minutos. Foram muitas horas, porém, cortamos algumas que realmente não são do nosso interesse, sobretudo nos áudios da TV guineense, pois eram gravações longas desnecessárias para o nosso trabalho de pesquisa.

5.4.1. Rádio Difusão Nacional da Guiné-Bissau

Na mediada em que os entrevistados passam informações para jornalistas, conseguem-se encontrar as interferências do guineense para o português. Como podemos observar aqui nos nossos exemplos da Rádio Difusão Nacional da República da Guiné-Bissau. (Atenção: inf.=informante)

Ex.1... e há uma **BARAFUNDA** (confusão) nisso da comunicação porque chegou-se a um ponto em que todos pensavam que a pandemia não existe... (inf. H, 1min 9s)

Ex.2...bolsas para os melhores alunos **ES INO** (esse nosso) comunicado... (inf. H, 17m28s)

Ex.3...morreu um dos técnicos desta **KASSA...** (inf. M, 1min 25s)

Ex.4...dia mundial de água celebrada em todo país e hoje **TABANCA**¹⁶ de Patch Pansau o local... (inf. H, 1min 3s)

¹⁶ Significa “aldeia”.

Ex.5 ... não podemos estar numa **MANDJUANDADE** como a CEDAO onde vamos ter países que beneficiam e nós não... (inf. H, 9min 51s)

Ex 6... a pensar em mesma **KUSSA**... (coisa) (inf.H,6min 34s)

A palavra “barafunda” (significa problema ou briga), “es ino” (significa esse nosso), “kassa” (significa casa), tabanca (significa aldeia), mandjuadande (significa grupo de pessoas em uma determinada sociedade), kussa (significa coisa) são provenientes da língua guineense. Para os guineenses não precisa de explicação. Todos os guineenses conhecem esses termos. Não causam dúvidas a ninguém, mas quando se fala com um estrangeiro essas palavras precisam de uma explicação, de uma nota de rodapé. Nota-se que as palavras não causam estranheza para um falante do português guineense, mas para quem fala outras variedades precisa de uma explicação adicional. Um dos aspectos mais marcantes ocorre sob perspectiva fonológica uma vez que as interferências ocorrem fonologicamente e não lexicalmente. Pode-se citar exemplos de: */A nossa edukasion anda mal/*. Sob o ponto de vista fonológico há interferências, mas se o mesmo emissor estivesse escrevendo escreveria “a nossa educação anda mal”. Mas na fala se sente livre para pronunciar como em guineense.

Este fenômeno linguístico não ocorre por acaso. Resulta do fato de que o interlocutor domina dois idiomas e se sente no direito de emprestar palavras de outra língua. Mas este processo é consciente porque não aconteceria se estivesse falando com lusófono de outra variedade. Nesta análise não incluímos casos de empréstimos necessários que são casos em que não existe uma palavra equivalente.

5.4.2. Televisão Nacional Da Guiné-Bissau TGB

No caso da TGB extraímos alguns exemplos que apresentam as interferências do Guineense no português. Estes casos a serem apresentados, mostram o deslocamento etimológico de palavras de LP para o Guineense e depois o regresso para a LP em forma de empréstimos ou estrangeirismos.

Ex.7... NHA ERMONS¹⁷ (meus irmãos) nos próximos 15 dias temos que ser capazes de aumentar a nossa capacidade de fazer teste de covid19... (inf. H, 33s)

Ex.8:...FIDJUS DE GUINÉ¹⁸ (filhos da Guiné-Bissau) tenho acompanhado com bastante agrado a crescente onda de (inf. H, 1min 8s)

Ex.9... deve reduzir o número dos infetados e **IVITAR** (evitar) a sua propagação... (inf. H, 21s)

Ex. 10...hoje **CUNSAMOS** (começamos) este trabalho... (inf. H 1min 55s)

Ex.11... e **DIPUS** (depois) de termos finalizado esse trabalho... (inf.H,2min 30s)

No nosso exemplo (7) que significa “meus irmãos”, essa expressão pode ser também destinada ao gênero feminino. Ou seja, é uma palavra que contempla os dois sexos. Assim como “*fidjus de Guiné*” no exemplo (8) significa filhos da Guiné, que também não distingue um gênero específico, pode ser usada para mulheres assim como para os homens. Tivemos entrevistas que começaram em língua portuguesa, ao mesmo tempo, a jornalista desta daquela mesma casa, a TV, pediu para que falássemos o Guineense, alegando que se sentia muito mais à vontade. Não pretendemos expor aqui a sua identidade (inf. M).

¹⁷ Uma palavra que os guineenses usam para denominar seus irmãos.

¹⁸ Uma palavra usada para pessoas cuja identidade é guineense.

5.4.3. Rádio Galáxia Pindjiguiti

Diferente da primeira Rádio analisada, aqui conseguimos mais outros exemplos do dia-a-dia dos guineenses, essas são palavras que partem do guineense para LP, mas isso é muito mais notório quando o seu interlocutor é falante do guineense, caso contrário, algumas falas passam de uma maneira despercebida como: */purmuson desse produto é uma enganação/* este é um exemplo da fala. Se fomos pegar o mesmo exemplo na sua forma escrita pela mesma pessoa, encontraremos a frase de seguinte forma, */promoção desse produto é uma enganação /*.

Segue mais outros exemplos das interferências do guineense na LP:

Ex.12...hoje é dia do país, hoje é o dia da terra **AOS I DIA DE FACI**¹⁹ (hoje é dia fazer) festa...quem era o colonizador nós sabíamos... (inf. M, 2min 43s)

Ex.13. Mais especificamente no eixo reforço da economia **PURMUSON** (promoção) do **CRICIMENTO** (crescimento) do emprego... (inf.H,2min 7s)

Ex.14... **CEZA** (seja) com técnicos **CEZA** (seja) com sem técnicos... (inf. H, 7min 58s)

Ex15...diz que o pai **SAI**...saiu das selas da segunda esquadra com... (Inf. H,8min 54s)

Ex.16...para o apoio a **PUPULASON** (população) pedi a urgente intervenção do governo... (inf. H, 3min)

Ex.17... da estrada que liga **RETUNDA** (rotunda) dos antigos combatentes... (inf. H, 3min 7s)

Ex.18...na qual apela o retorno a **GUINEENDADE**²⁰... (inf. H, 12min)

O nosso exemplo (12) trouxe informação diferente dos demais exemplos. Porque, esse mesmo exemplo trouxe as interferências de uma frase inteira. “aos i dia de faci” que também é uma expressão que ocorre do guineense para o português. O exemplo (13) trata mais questões fonológicos encontrada no guineense.

Ex.19...que segundo ele vai vencer as eleições possa governar a formato que o **PURBULEMA** (problema) interno... (Inf. H, 13min 36s)

Ex20... não é segredo para **NINGUIM** (ninguém) que **SITUASON** (situação) social política... **NES** (neste) momento...**CONTINUASON** (continuação) (inf. M, 3min 4s)

As pessoas que fizeram empréstimos lexicais são pessoas entrevistadas. Também encontramos os empréstimos lexicais nas falas dos jornalistas da Rádio Difusão Nacional, da rádio Galáxias de Pindjiguiti e o da TGB televisão da Guiné-Bissau. Aqui conseguimos perceber que independentemente de seu grau escolar, os guineenses não escapam dessa passagem dos empréstimos lexicais, portanto, a língua além de identificar o seu grau de expressividade, ela também consegue alinhar sua opinião. Entretanto, as línguas que fazem parte desses empréstimos, são línguas étnicas da Guiné-Bissau e o guineense, como vimos ao decorrer da pesquisa, é a língua mais falada entre os guineenses, seja no espaço formal ou informal.

Relativamente às interferências como ocorrem e em pessoas são mais frequentes na nossa pesquisa tivemos oportunidade de identificar a frequência segundo o gênero, em cada dez (10) áudios extraídos, oito (8) são falas masculinos, sendo duas (2) falas de mulheres. Mas

¹⁹ Essa palavra que indica ação. E é uma palavra do guineense.

²⁰ Guineendade, com vários significados em guineense como solidariedade, parentesco, irmandade união entre outras palavras que englobam todos os guineenses no sentido positivo.

isso não justifica que as interferências apenas partem das falas masculinas. Aqui temos exemplos de falas que remetem as interferências do guineense para o português guineense:

Quadro 02: Palavras que geraram interferência no português guineense.

GUINEENSE	PORTUGUÊS
Barafunda	Confusão
Mandjuandade	Amizade, grupo de pessoas
Tabanca	Aldeia
Purbulema	Problema
Guineendade	Harmonia
Retunda	Rotunda
Pupulason	População
Ninguim	Ninguém
Ivitar	Evitar
Nha ermons	Meus irmãos
Fidjus de guiné	Filhos da guiné
Situason	Situação
Continuason	Continuação
Purmuson	Promoção

Fonte: Dados de pesquisa

No quadro anterior, podemos ver como a língua Guineense é presente na fala dos guineenses, algumas palavras no quadro não possuem uma tradução direta, outras com algumas semelhanças da escrita do português apenas com diferença em algumas letras.

Ainda sobre as interferências, elas acontecem mais nas rádios em relação à televisão. Por ser as que mais apresentam programações com maiores frequências, a televisão da Guiné-Bissau apenas apresenta jornais no horário da noite com repetição pela parte da tarde e algumas programações feitas na base do guineense. Na nossa pesquisa, tivemos dezenove (19) casos de interferências nas rádios, enquanto que na televisão tivemos apenas quatro (4) de interferências. As interferências nessas plataformas informativas se deram pelo fato de que os jornalistas e os entrevistados possuíam mais domínio em língua guineense.

Conclusão

Diante dos debates, chegamos a várias conclusões: a primeira as interferências léxico-semânticas do Guineense em entrevistas radiofônicas e televisivas na Guiné-Bissau demonstram o contato linguístico entre a LP, o Guineense e as diversas línguas africanas. Os dados ilustram o fato de que os guineenses têm mais domínio na língua Guineense em relação ao português. Chegamos a essa e demais conclusões pelo fato de que em alguns momentos dos nossos áudios, os jornalistas mesmo com textos feitos em português, ainda apresentam algumas falas/interferências do guineense e não só como também os entrevistados. Quer dizer, mesmo que o noticiário esteja já escrito, o apresentador transforma palavras da LP em guineense como forma de marcar a sua identidade linguística.

Dados da pesquisa mostram que algum sotaque da língua Fula, também falada no território guineense, (exemplo, 20) da Rádio Galáxia de Pindjiguiti, marca essa presença e é de fácil percepção. Os exemplos dessas interferências são: **purbulemas, ivitar, nha ermon e fidjus de Guiné**. Algumas faladas pela mesma pessoa e outras por pessoas diferentes.

Tivemos 114 gravações ao todo incluindo as que foram enviadas pelas próprias emissoras, pois tivemos dificuldade durante o percurso de gravações com o aparelho telefônico com que começamos a gravar. Para não perder tempo tivemos que recorrer a outras vias legais,

isto é fazer carta para pedir a liberação das gravações especificamente para a Rádio Pindjiguite e Rádio Nacional. Os minutos dos áudios variam de gravação para gravação, mas normalmente chegam no máximo a vinte (20) minutos. Os materiais obtidos correspondem a 2019, 2020, 2021 e 2022. Grande parte dos áudios não apresentou ocorrência dos fenômenos em estudo. Na maioria dos áudios falou-se em língua Guineense, e isso não ocorreu apenas com pessoas de menor grau de escolaridade, mas também com Ministros de Estado, Presidente da República, Secretário de Estado, entre outras pessoas com cargos importantes no governo guineense e com alto grau de escolaridade.

No exemplo (20), a senhora que estava falando sobre a participação para o desenvolvimento da Guiné-Bissau é defensora política do país, em decorrer da entrevista finalizou sua fala em guineense, via-se que estava muito mais confortável, é notório que os guineenses preferem comunicar-se mais nas línguas locais, que são línguas de conforto dos guineenses inclusive o guineense que é a língua da Unidade Nacional. Entretanto, salientamos que a pesquisa não precisou de ser submetida à Comissão de Ética porque o material recolhido era de acesso público. Também não transcrevemos todos os áudios, mas sim identificamos apenas as partes que interessavam à pesquisa. Procurou-se responder as seguintes perguntas: porque que acontecem as interferências? De onde vieram as interferências? E será que essas interferências acontecem porque os guineenses têm mais domínio do guineense do que do português?

Sobre interferências lexicais constatadas, observamos que elas não acontecem por acaso, mas sim pelo contato entre línguas autóctones na Guiné-Bissau (Fula, Mandinga, Balanta, Pepel, Mancanhe entre outras, em especial o guineense) com o português. A sociedade guineense é machista e no contexto local, os homens aceitam responder as perguntas dos jornalistas, mas as mulheres se recolhem. Esta situação fez com que encontrássemos menos interferências das mulheres. Os dados demonstram que o processo de interferência é mais frequente nas falas dos homens por serem eles os que mais aparecem nas entrevistas, ou melhor, a maioria dos homens tem mais contato com a imprensa.

Mesmo com esses dados, encontramos grandes dificuldades em alcançar as interferências, a maioria das gravações foi feita em guineense, compreendemos que é justamente por ser uma língua da convivência dos guineenses. Assim, para conseguirmos um áudio com interferências, não foi tarefa fácil uma vez que o português não é usado constantemente. Responder às perguntas em português faz com que os entrevistados se sintam limitados, uma vez que o guineense predomina no país. Percebe-se que os guineenses pensam no guineense para depois falarem em LP, no entanto, esse processo tem uma desvantagem para o objetivo da comunicação, uma dessas desvantagens foi a limitação do vocabulário; existem palavras em guineense que não possuem tradução direta em língua portuguesa. Para jornalistas, uma das estratégias é fazer a maior parte das entrevistas em língua guineense.

Diante dos resultados, conseguimos perceber que jornalistas mesmo tendo uma, formação básica, interferências do guineense para LP notada durante pesquisa. Ou seja, o fato de ter formação acadêmica não impossibilitou as interferências do guineense para o português. Isso demonstra a importância que a língua guineense apresenta na sociedade guineense. Para alguns, as interferências do guineense no português falado pelos guineenses podem acontecer apenas nas pessoas com menos grau de escolaridade. Mas não é isso que a pesquisa aponta, o governo guineense ganhará muito valorizando essa língua, facilitando o avanço escolar, o melhor entendimento das matérias nas salas de aulas, nos hospitais, nos mercados entre outros locais públicos e privados do país. As discussões da pesquisa demonstraram que todas as línguas merecem respeito, sobretudo pelos seus falantes, porque, além de permitir que se manifestasse sua liberdade linguística, também carrega identidade de um povo, portanto, o guineense é e será uma língua que vai identificar os guineenses juntamente com as outras línguas locais em qualquer que seja o espaço de convívio cultural e linguístico.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BASÍLIO, Margarida Maria. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Revista Alfa**, São Paulo, vol.40, p. 27-46, 1996.
- CÁ, Segunda; TIMBANE, Alexandre António. A variação léxico-semântica e o ensino do português guineense. **RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa**. Lisboa, nº 39, p.129-152, 2021.
- CABI, Lucas Augusto. Resenha do livro “A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua? ” **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.566-569, jan./jun. 2022.
- CABRAL, Amílcar. Resistência cultural. In: **Juventude e cultura**. Coimbra: Casa da Cultura da Juventude, n.8, 1974.
- COELHO, Alzira; TIMBANE, Alexandre António. Metodologia do ensino da escrita em manuais escolares do ensino privado na Guiné-Bissau. In: SANTOS, Deivid Alex dos; SPUZA, Adelene de.; COSTA, Herika Cristina Oliveira da. (Org.). **Educação em perspectiva: reflexões entre a teoria e a prática**. Itapiranga: Schreiber, 2022. p.9-27.
- CORREIA, Margarita; BARCELLOS ALMEIDA, Gladis Maria. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola, 2012.
- CORREIA, Margarita. Para compreensão do ‘conceito de empréstimo’: primeira abordagem. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocomi. (Org.). **As ciências do léxico**. Campo Grande, MS; Porto Alegre: UFRGS Editora. 2010, p.39-63.
- COUTO, Hildo Honório; EMBALÓ, Filomena. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. **Revista Papia**. Ed. Thesaurus, nº20, Universidade de Brasília, 2010.
- DEISE, Cristina de Moraes; PINTO, Fábio André Cardoso Coelho; ROZA, Maria Palomanes Ribeiro. **Introdução à semântica**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016.
- FREITAS, Tiago; RAMILO, Maria Celeste; SOALHEIRO, Elisabete. O processo de interação dos estrangeirismos no português europeu. In: MATEUS, Maria Helena Mira; NASCIMENTO Fernanda Bacelar do. (Org.). **A língua portuguesa em mudança**. Lisboa: Caminho, 2005, p. 37-49.
- GARCEZ, M. Pedro; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismo desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.), **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001, p.15-30.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IÉ, Ivo Aloide. Língua e Identidade Cultural: Um estudo Onomástico em Antroponímia do Grupo étnico papel da Guiné-Bissau. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 1, p.137-153, jan. /jun. 2021
- Instituto Nacional de Estatística. **Recenseamento Geral da População**. Bissau: INE, 2009.
- LIMA, Janicleide. **Aula de língua portuguesa: textos jornalísticos**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dLZZRzF-BC0> acesso em: 19 nov. 2022.
- LOPES, António Soares. **As mídias na Guiné-Bissau**, Bissau, Ed. Corubal Agosto de 2015.
- LUIZ, Maria Fernanda; TIMBANE, Alexandre António. O pensamento freireano sobre a educação, visto sob perspectiva africana e afro-brasileira. in: SANTIAGO, Maria Eliete; NETO, José Batista (Org.). **Olhares sobre Paulo Freire: vida, história e atualidade**, Recife: Cepe, 2021. p.187-212.

MANUEL, Cátia; TIMBANE, Alexandre António. O Guineense da Guiné-Bissau é Uma Língua de Base Portuguesa? Embate Sobre Os Conceitos. **Revista de Letras Juçara**, Caxias – Maranhão, vol. 02, nº 02, p. 107 – 126, dez. 2018.

MARÇALO, Maria João; NAUEGE, João Muteteca. Aquisição do léxico na aprendizagem do português l2: o caso de angola. **Caderno Seminal Digital**, nº 31, v. 31, p.230-248, jul.-dez./2018.

MARTINS, Evandro Silva. Léxico e etimologia: a propósito de alguns vocábulos usados em localidades Norte-Mineiras, in: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa. (Org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.p.30-41.

MENDES, Leonel Vicente. **Descaminho caminhos do ensino guineense**: avanços, recuos e perspectivas. Curitiba: CRV 2019.

NAUEGE, João Muteteca. A língua de especialidade: um olhar sobre o português jurídico, tendências e desafios em Angola. **Njinga & Sepé**: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº1, p.247-256, jan./jun.2022.

NAUEGE, João Muteteca. **Da norma à variação: estudo de caso sobre o uso do conjuntivo no português de angola**: especificidades no ensino superior. 270f. 2017. Doutor em Linguística. Évora, Instituto De Investigação E Formação Avançada, Universidade de Évora.

NEVES, Maria Helena de Moura. A realidade da incorporação de anglicismos no português do Brasil vista no contexto das atuais contendas sobre o tema. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, nº 47 p. 19-48 jul. /dez. 2009.

NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal; TIMBANE, Alexandre António. A terminologia do futebol em Moçambique: o caso dos neologismos na aula de língua portuguesa do ensino médio. **Revista Calidoscópio**. Vol.15, nº1, p.126–140, 2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SANTANA, Yuran Fernandes Domingos; TIMBANE, Alexandre António. A criatividade e a variação léxico-semântica do português guineense. in: NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal; LANGA, David Alberto Seth Langa; TIMBANE, Alexandre António. (Org.). **Descrição linguística, educação e cultura em contextos pós-coloniais**. Belém: Home, 2022, p.136-147.

SANTOS, Ivonete da Silva; TIMBANE, Alexandre António. **A identidade linguística brasileira e portuguesa**: duas pátrias, uma mesma língua? Curitiba: Appris, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TIMBANE, Alexandre António. **A variação e a mudança da língua portuguesa em Moçambique**. 318f. 2013. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2013.

TIMBANE, Alexandre António. Os estrangeirismos e os empréstimos no português falado em Moçambique. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, vol.54, nº2, São Paulo p. 289-384 jul./dez. 2012.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**. Barcelona de 6 a 9 de junho de 1996.

VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo Silvestre. **Introdução ao estudo do léxico**: descrição e análise do Português. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

*** **

CAPÍTULO 6

Reflexões em torno da identidade sociolinguística e da avaliação social de estudantes universitários guineenses sobre diferentes variedades do português

Thayse Carolina Ferreira Paraiso
Claúdia Roberta Tavares Silva

Introdução

Tem sido sobejamente assumido na literatura linguística a existência de diversas variedades do português em virtude de serem constituídas em países com contexto sócio-histórico-linguístico próprio. Em se tratando das variedades africanas do português, centraremos nossa atenção, neste capítulo, no português da Guiné-Bissau (doravante PGB). Para tanto, é importante que realizemos, de início, breves incursões no mosaico multilíngue da Guiné-Bissau para que compreendamos o contato linguístico dessa variedade com outras línguas.

Historicamente, Guiné-Bissau possui uma independência recente de Portugal datada em 24 de setembro de 1973, apesar de só ter sido reconhecida por Portugal quase um ano depois, em 10 de setembro de 1974. No contexto colonial, segundo Djau (2015, p. 112), “a Guiné-Bissau contava com diversidade sociolinguística, cultural e étnica bastante acentuada e complexa”, o que teria, inclusive, dificultado “a efetiva unidade nacional e a emancipação imediata da nação guineense sob o julgo colonial” (DJAU, 2015, p. 112). Apesar disso, o autor verifica que

a situação sociolinguística, cultural e étnica da Guiné-Bissau envolve pessoas e grupos falantes divergentes entre si que buscam afirmação de suas identidades particulares e ao mesmo tempo se encontram engajados numa mesma luta – a da unificação em prol da identidade nacional. (DJAU, 2015, p. 113)

Quando falamos em diversidade sociolinguística, referimo-nos, de um lado, às diversas línguas étnicas que mantêm a identidade dos grupos étnicos da Guiné-Bissau e, por outro, o guineense, língua franca falada por um número de 75% a 80% da população, e o português, única língua oficial do país, que é ensinada nas escolas, utilizada nos meios de comunicação, nas

documentações oficiais, em atos oficiais do governo e, na contramão dessa larga “utilização”, conhecida por cerca de apenas 13% da população (COUTO; EMBALÓ, 2010). Sobre a presença do português na Guiné-Bissau, Djau (2015, p. 113) afirma:

no período imediatamente pós-independência, na tentativa de abrir horizonte comunicacional mais amplo e aproximar a língua dos guineenses com o universo científico, tomando em conta a participação do país no cenário internacional (facilidade de sua relação com o mundo exterior), os dirigentes políticos [...] não só decidiram abertamente pela adoção/imposição do Português como língua oficial da Guiné-Bissau, mas também advogaram [...] que o crioulo²¹ serve apenas como ponte ou meio para se aprender língua portuguesa e não poderia expressar os saberes cientificamente construídos.

Esse breve panorama histórico de independência da Guiné-Bissau ajuda-nos a compreender a hierarquia do prestígio das línguas no país. Isso porque, durante o processo de libertação nacional, cidadãos guineenses independentistas perceberam que a língua (portuguesa) estava vigorando como mais um elemento de dominação dos colonizadores sobre a população e que, entre outras diferenças, a diversidade linguística das etnias dificultava a organização de uma mobilização nacional em prol de sua emancipação:

as oposições entre os grupos étnicos se apresentam de forma expressiva e acentuada não apenas em questões linguísticas, mas principalmente nos costumes e/ou tradições baseadas em princípios religiosos, passando pelas questões políticas, colocando obstáculos nos domínios sociais ou na representação social [...] dos guineenses (DJAU, 2015, p. 118)

Talvez tão complexa quanto a situação sociolinguística da Guiné-Bissau seja a constituição de uma identidade sociolinguística entre os falantes desse país. A convivência de diversas línguas étnicas, junto ao guineense e ao PGB, ocasiona o já mencionado multilinguismo, o que, por sua vez, torna ainda mais diverso o olhar e a relação das pessoas para com as questões relacionadas à língua. Esse cenário leva-nos a entender, por um lado, que o lugar do guineense acaba por ser o de língua nacional, porque, por não ser a língua própria de nenhuma etnia, é a língua de todos os guineenses e, por outro lado, o PGB, que é a língua do ensino desde o primeiro dia em que a criança começa a se escolarizar formalmente, é falado no ritmo da língua guineense, que, por sua vez, deriva do ritmo das demais línguas africanas (COUTO; EMBALÓ, 2010). Segundo Couto e Embaló (2010, p. 52), essa variedade do português possui certas propriedades que decorrem do contato linguístico, a que se denomina português acrioulado:

Pelo fato de ainda não ser uma língua vernácula, materna, de parte significativa da população, o português acrioulado apresenta várias especificidades morfossintáticas. Todas elas são típicas de língua dominada apenas em nível veicular. Assim sendo, ocorrem vários erros²² de concordância, tanto nominal quanto verbal. No nível da concordância nominal, registramos, entre outras, frases como “o minha irmã”, “meu mãe”, “ele tem três filhos fêmia” etc.

²¹ Neste trabalho, ao invés de adotarmos o termo *crioulo*, optamos pela utilização do termo *guineense*.

²² Vale referirmos que somos contrárias à noção de erro.

Ainda no âmbito da concordância nominal, Paraíso (2019), ao realizar um estudo sobre o uso da concordância nominal de número na língua escrita de estudantes guineenses que se submeteram ao vestibular para ingresso na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada na cidade de Redenção-CE, verifica, seguindo a proposta de Labov (2003), que a regra dessa concordância apresenta-se como variável, ao contrário do português europeu (doravante PE) que é categórica (BRANDÃO; VIEIRA, 2012). Evidências de ausência dessa concordância no PGB são apresentadas por Paraíso (2019, p. 102):

(1) “...as suas línguas **materna** ...”

(2) “...nos seus próprios **país** ...”

(3) “...nos mercados **guineense**...”

(4) “...nos países **africano**...”

(5) “...os países **colonizado**...”

Segundo a pesquisadora, a marca de pluralidade, nos exemplos acima, ocorre nos primeiros elementos do sintagma, uma situação que também se verifica, em geral, no guineense, conforme mostram os exemplos, a seguir, extraídos de Intumbo (2007, p. 36):

(6) “...mininu **djiru**_ ...”

‘menino inteligente’

‘um menino inteligente’

(7) “...mininu-**s** **djiru**_ ...”

menino-PL inteligente: SG

‘meninos inteligente’²³

‘uns meninos inteligentes’

(8) “... dus mininu (-s) **djiru**_ ...”

dois menino (-PL) inteligente (-PL)

‘dois meninos inteligentes’

Partindo dessa comparação, Paraíso (2019) argumenta que esses usos convergem entre o PGB e o guineense em virtude da situação de contato linguístico, havendo a possibilidade de transferência de traços do guineense para o PGB. Vale lembrarmos aqui que os dados de (1) a (5) foram extraídos de redações produzidas por estudantes guineenses com grau de escolarização elevado (concluintes do Ensino Médio) em um contexto de maior monitoramento da língua. Nossas hipóteses para trabalhos futuros sobre esses usos seguem a proposta de análise de Gonçalves (2015) e de Siopa (2015) ao verificarem fenômenos linguísticos variáveis na escrita de estudantes universitários moçambicanos que adquiriram o português como L2. Segundo Siopa (2015, p. 7): “[s]em uma exposição robusta ao PE e, muitas

²³ Tradução alternativa nossa.

vezes, com uma deficiente escolarização, a maior parte dos estudantes que ingressa na universidade não tem proficiência linguística e comunicativa que este nível de ensino exige”, apresentando “dificuldade em transferir as estratégias de compreensão e expressão escrita para o português, como fazem muitos aprendentes de outras línguas.”

De mais a mais, os usos do PGB que se distanciam do PE podem levá-lo, muitas vezes, a um caminho de estigmatização. Em contrapartida, o guineense, como língua nacional, parece gozar de certo prestígio encoberto pela noção de identidade social, orgulho linguístico e pertencimento a uma dada comunidade de fala (CORBARI, 2014), uma situação que será verificada neste capítulo, partindo das atitudes de estudantes guineenses sobre diferentes variedades do português que sinalizam para a identidade sociolinguística construída por eles em razão da inegável e intrínseca relação língua-sociedade-identidade.

Sobre a identidade, defendemos que se estabelece na população nativa guineense com base, entre outros fatores, na compreensão que se tem de determinada língua. Essa compreensão permite que o falante se integre, de forma ativa, a determinado sistema social e constitua, portanto, sua identidade sociocultural e, também, linguística. À noção de identidade, associamos posicionamentos (de aceitação/afetividade ou rejeição/estigmatização) diante de determinadas línguas ou de variedades linguísticas, pois, para tais posicionamentos, o falante precisa apoiar-se em características identitárias que o diferenciem de outro grupo ou etnia, por exemplo. Revestido dessa consciência linguística, o falante atribui significado social às línguas e/ou variedades linguísticas. Em relação ao comportamento linguístico que reflete processos sociais de formação de identidade sociolinguística, Labov ([1972] 2008, p. 150) nos diz que

uma vez determinada a significação social de dada variedade linguística [...] esta variável pode então servir de indicador para medir outras formas de comportamento social: aspirações à ascensão social, mobilidade e insegurança social, mudanças na estratificação e segregação social.

Verificamos com Labov ([1972] 2008, p. 150), portanto, que “se levarmos a sério o conceito de língua como uma forma de comportamento social, [...] qualquer avanço teórico na análise do mecanismo da evolução linguística contribuirá diretamente para a teoria geral da evolução social.”. Nesse sentido, considerando a realidade multilíngue de Guiné-Bissau, ergue-se o questionamento: como compreendermos a construção da identidade sociolinguística dos colaboradores guineenses desta pesquisa, partindo do significado social que atribuem, por exemplo, ao PGB? Para tanto, contamos com um quantitativo de 70 estudantes falantes do PGB da UNILAB-CE, sendo 35 homens e 35 mulheres. Desse quantitativo, (i) 32 são oriundos da zona rural e 38, da zona urbana e (ii) 32 adquiriam o PGB como L2 e 38, como L3.

Acerca dos grupos étnicos presentes em Guiné-Bissau, assumimos com Oliveira (1976, p. 2-3) que se tratam de organizações constituídas por indivíduos que, em linhas gerais, partilham de uma cultura comum e que, para além disso, permanecem demonstrando identificação com a etnia ainda que não mais possam ser observados, de forma manifesta, os traços culturais que o caracterizariam como tal. Em outras palavras, ainda que a pessoa esteja, por exemplo, geograficamente distante do local onde os costumes culturais (ritos religiosos, práticas sociais, uso de determinada língua etc.) são praticados pelo grupo de sua etnia, a identidade étnica seria irredutível (OLIVEIRA, 1976, p. 3):

para o deslindamento da identidade social, em sua expressão étnica, a apreensão dos mecanismos de identificação nos parece fundamental. Fundamental porque eles refletem a identidade *em processo*. Como é assumida

por indivíduos e grupos em diferentes situações concretas. A investigação desse processo nos levará a diferentes formas de identificação, empiricamente dadas, de modo a permitir o conhecimento da emergência da identidade étnica. (OLIVEIRA, 1976, p. 5, grifo do autor)

No que diz respeito à identificação étnica enquanto processo, o autor elabora a noção de identidade contrastiva, uma vez que a existência de uma variedade de grupos étnicos frequentemente promove relações interétnicas, as quais tendem “a se exprimir como um sistema de ‘oposições’ ou contrastes”, isto é, “implica a afirmação do *nós* diante dos *outros*” (OLIVEIRA, 1976, p. 5):

quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada (OLIVEIRA, 1976, p. 5-6).

No cenário interétnico da Guiné-Bissau, assumimos o conceito de “cultura do contato”²⁴ proposta por Oliveira (1976, p. 23) entendida como

um sistema de valores altamente dinâmico (...), pode ser mais do que um sistema de valores, sendo o *conjunto de representações* (em que se incluem também os valores) que um grupo étnico faz da situação de contato em que está inserido e nos termos da qual classifica (identifica) a si próprio e aos outros. (OLIVEIRA, 1976, p. 23, grifo do autor).

Outro aspecto que não podemos deixar de lado, na discussão empreendida neste capítulo, é que tanto o guineense quanto o PGB possuem o seu domínio e a sua função social na Guiné-Bissau. Como nossa atenção volta-se ao PGB neste estudo, até onde temos verificado, são escassas as pesquisas que suscitem, por exemplo, reflexões acerca das atitudes linguísticas dos guineenses não só sobre essa variedade, mas também sobre outras variedades do português, a exemplo do Português de Portugal e do português brasileiro.

Diante do exposto, emerge uma questão central: como compreendermos a constituição da identidade sociolinguística dos guineenses no intenso contexto multilíngue em que estão inseridos, partindo de suas atitudes linguísticas? Visando ao entendimento dessa questão, discorreremos, na seção 2, sobre o quadro teórico-metodológico adotado, estando a análise das atitudes linguísticas realizada na seção 3, a qual vem seguida das considerações finais.

1.Os fundamentos teórico-metodológicos adotados no estudo: Sob os pilares da heterogeneidade linguística e de sua avaliação social

Para o desenvolvimento deste trabalho investigativo, assumimos, a partir do aporte teórico da Sociolinguística Variacionista (Labov ([1972] 2008), que toda língua é

²⁴ O autor afirma preferir esta expressão em vez de “sistema intercultural”, justificando que esta parece amalgamar, de forma pouco cuidada, características diversas, o que resulta, muitas vezes, em perdas e ganhos entre as culturas coexistentes; enquanto aquela compreende o contato sem que haja, necessariamente, sobreposição de uma cultura em detrimento de outra/s (OLIVEIRA, 1976, p. 21).

intrinsecamente heterogênea e de que essa heterogeneidade é ordenada, acomodando “os fatos do uso variável e seus determinantes sociais e estilísticos” (WEINREICH, LABOV, HERZOG [2006], 2016, p. 34).

Concernente ao contato linguístico e à variação linguística na Guiné-Bissau, entendemos que a explicação de formas variáveis no PGB vai além de escolhas ou de alternâncias estilísticas por serem possivelmente resultado da transferência de formas ou de regras linguísticas da L1 de um falante B para um falante A, sobretudo, porque B e A podem ter L1 distintas. Em outras palavras, na Guiné-Bissau, poderíamos pensar a interação docente-discente em uma determinada escola, em que, a depender da L1 do professor (falante B), seu português como L2 poderia ter determinadas propriedades que influenciem na aquisição do português como L2 pelo estudante (falante A), ou seja, o *input* a que o falante A está exposto não será efetivamente a norma europeia do português. Nas palavras de Weinreich, Labov e Herzog ([2006] 2016, p. 94):

Quando o falante A aprende pela primeira vez uma regra, *q*, de B, não é de esperar que ele a aprenda perfeitamente. Influenciado por seu próprio sistema, *P*, e sem a gama total de experiência de B que suporta o sistema *Q* de B, A adquire uma regra, *q'*, de um tipo algo diferente – uma regra fonológica com traços alterados, uma regra lexical com diferentes privilégios de distribuição, ou uma regra gramatical com algumas condições especiais perdidas.

Assim, considerando “o caráter heterogêneo dos sistemas linguísticos” como “o produto de combinações, alternâncias ou mosaicos de subsistemas distintos, conjuntamente disponíveis” (WEINREICH; LABOV; HERZOG ([2006], 2016, p. 103), centraremos nossa atenção no campo das atitudes linguísticas, tendo em mente que as avaliações subjetivas dos falantes são importantes para entendermos o valor social que imprimem a diferentes variedades do português. Por atitude, trata-se, sob a perspectiva da psicologia social (LAMBERT; LAMBERT, [1966] 1981, p. 100), de um comportamento manifesto,

uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente. Os componentes essenciais de atitudes são pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como tendências para reagir. (LAMBERT; LAMBERT, [1966] 1981, p. 100)

Ao falarmos em atitudes linguísticas, referimo-nos a um comportamento que costuma ser reflexo da identidade linguística dos falantes. Segundo Labov ([1972] 2008, p. 215), a língua é “uma forma de comportamento social, [...] usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros. ”. Nessa mesma linha de raciocínio, Corbari (2014, p. 02) observa que

as atitudes linguísticas representam um componente fundamental da identidade linguística do falante e ajudam a compreender o próprio comportamento linguístico. [...] A atitude linguística de um indivíduo resultaria da soma de suas crenças, seus conhecimentos, seus afetos (sentimentos ou emoções) e sua tendência a se comportar de determinada forma diante da língua ou de uma situação sociolinguística.

De certas atitudes linguísticas, podem resultar condutas que tendem à estereotipação de indivíduos ou de grupos, com base em características como entonação e sotaque, por exemplo. Isso está relacionado a possíveis avaliações que todos os falantes realizam e que acabam por promover julgamentos a quem fala “diferente”, os quais, segundo Corbari (2014), refletem os sentimentos que são manifestados a partir da identificação ou da não identificação com o seu falar e com o falar do outro. Em um pensamento convergente, Aguilera (2008) nos diz que essas reações, por sua vez, não acontecem para com um indivíduo, mas, sim, para com a variedade linguística utilizada pelo grupo do qual ele faz parte, a qual contribui para a definição de sua identidade.

A maioria das atitudes tomadas pelas pessoas tem por base as ideologias que as constituem, isto é, todo um sistema de crenças, princípios, tradições, entre outros aspectos, que são sustentados pelo seu grupo social e racionalizados em favor dos seus interesses. Com as atitudes linguísticas, a situação é bastante semelhante, adicionando-se o fato de que são desencadeadas por crenças linguísticas absorvidas pela comunidade de fala ao longo do tempo e que a fazem prestigiar ou rejeitar, aceitar ou corrigir determinados usos em determinadas variedades linguísticas.

No caso da Guiné-Bissau, colocamo-nos diante de uma situação em que, como já mencionado, a língua oficial é o Português, que, não por acaso, trata-se da língua do colonizador. Diante disso, surgiu o interesse de saber quais são as atitudes linguísticas de falantes guineenses sobre o PGB em relação a outras variedades do português. Ademais, não podemos deixar de lado, a partir de relatos de nossos colaboradores, o fato de que: (a) o uso de línguas étnicas costuma acontecer, em geral, quando se trata de diálogo entre pessoas de mesma etnia (Pepel-Pepel; Balanta-Balanta; Fula-Fula, entre outras), (b) o uso do guineense acontece quando a interação é entre indivíduos de etnias distintas (Pepel-Balanta; Balanta-Fula; Fula-Mancanha, entre outras) e (c) o uso do PGB, por sua vez, costuma acontecer em contextos mais restritos e específicos, como em ambiente escolar, na interação docente-discente.

Silva e Aguilera (2014) ainda classificam as atitudes linguísticas em dois tipos, a saber: comportamentalista e mentalista. A primeira é interpretada como uma conduta propriamente, que acontece, em geral, após determinados estímulos, ou seja, seriam reações ao uso feito por outrem de determinada língua ou variedade linguística. A segunda definição, por seu turno, é entendida como algo mais interno ao indivíduo, isto é, uma sensação ou sentimento que não é externado, como se fosse um estágio intermediário entre determinado estímulo e uma possível reação. Ambas as definições são ancoradas, ainda conforme Silva e Aguilera (2014, p. 708), em “três elementos fundamentais: o cognoscitivo (saber ou crença), o afetivo (sentimento/valoração) e o conativo (conduta Sociolinguística) ”.

Diante desse quadro teórico delineado, podemos dizer que, em Guiné-Bissau, as atitudes linguísticas são determinantes, inclusive, para a adoção do português como língua de ascensão social não somente individual, mas nacional. Isso porque o português goza de prestígio e é considerado como a única possibilidade para o progresso, além de outras questões associadas ao multilinguismo (COUTO; EMBALÓ, 2010).

Concluímos, portanto, que atitudes linguísticas representam ações individuais - mas não desconectadas dos valores de uma comunidade de fala - e que tais ações variam, por exemplo, da aceitação/absorção à rejeição/estigmatização.

2. O *design* metodológico da pesquisa

Para desenvolvermos este estudo, o projeto de pesquisa inicial recebeu a aprovação Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (CAEE: 51209421.6.0000.5208). Após aprovado, foi realizada a pesquisa de campo na UNILAB

localizada no Ceará, com campi nas cidades de Redenção e de Acarape. Adotando o método bola de neve, selecionamos, conforme já mencionado, 70 colaboradores necessariamente nascidos na Guiné-Bissau (35 homens e 35 mulheres). Além disso, foram distribuídos por (a) localização (Zona Urbana (ZU) e Zona Rural (ZR)) e (b) *status* do português (L2 ou L3), conforme apresentado a seguir:

Tabela 1: Distribuição dos participantes por sexo, localização e *status* do português

Sexo		Localização		Status do Português	
Feminino	Masculino	ZR	ZU	L2	L3
35	35	32	38	32	38
70		70		70	

Fonte: Paraíso (2023, p. 84)

Ademais, ao distribuírmos os colaboradores por localização, tendo em mente o *status* do português, verificamos, conforme informado pelos próprios colaboradores, que a maioria que tem o português como L2 reside na zona urbana, implicando considerar que as línguas étnicas são mais usadas na zona rural:

Tabela 2: Distribuição dos participantes pelo *status* do português *versus* a localização

<i>Status do Português x Localização</i>	ZR		ZU	
L2	7	32	25	38
L3	25		13	
Total	70			

Fonte: Paraíso (2023, p. 84)

Sobre os testes de atitudes linguísticas aplicados, foram constituídos com base na escala Likert ([1932] 1967) e na pesquisa de Cardoso (2015). Para a avaliação do enunciado das frases, as possibilidades de resposta têm como extremos o ponto 5 (“Concordo totalmente”) e o ponto 1 (“Discordo totalmente”). As avaliações intermediárias estão no ponto 4 (“Concordo parcialmente”), no ponto 2 (“Discordo parcialmente”) e no ponto 3 que demonstra uma posição de abstenção do participante. Nessa escala de repostas, destacamos que os pontos 5 e 4 expressam uma avaliação subjetiva positiva, e os pontos 1 e 2 expressam uma avaliação subjetiva negativa.

As questões que constituíram os testes contêm tanto afirmações acerca do PGB como de outras variedades do português. Para este capítulo, selecionamos as seguintes afirmações: (i) o melhor português falado é o que se fala na minha cidade, (ii) o melhor português falado é o do brasileiro e (iii) o melhor português falado é o do português.

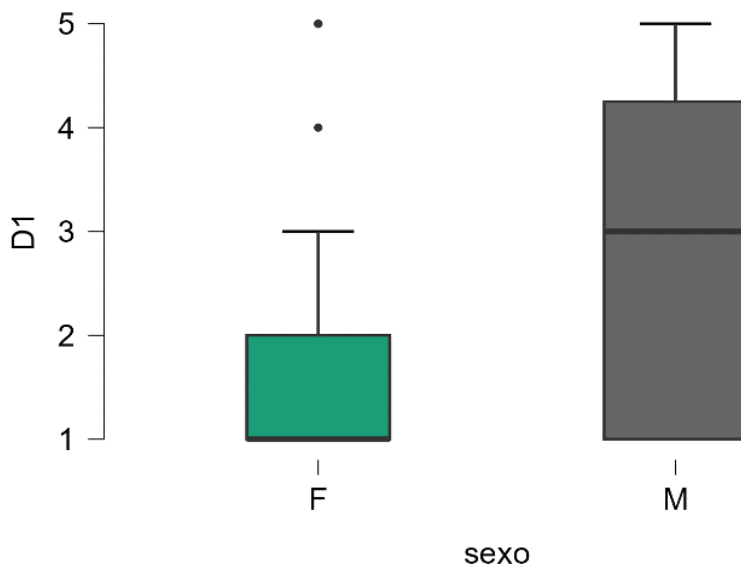
Vale referirmos ainda que os testes foram realizados ora de forma presencial ora de forma remota (via plataforma *Google Meet*) a depender da disponibilidade do colaborador e que, durante a análise dos dados, foi utilizada a ferramenta *boxplot*, do *JASP*, que oferece modelos descritivos de análise.

3 O que sinalizam as avaliações sociais de estudantes guineenses sobre diferentes variedades do português?

Sobre a avaliação de acontecimentos sociais – e, aqui, com foco na avaliação social atribuída a diferentes variedades do português –, Lambert e Lambert ([1966] 1981) afirmam a necessidade de o juiz entender de onde parte o seu julgamento e defendem que, geralmente, esse constitui um código cultural, e, portanto, reflete um comportamento coletivo. Assim, as atitudes linguísticas também o seriam (coletivas e sociais). Ademais, os autores observaram que, em situações de avaliação subjetiva, é comum que os juízes votem pela opção que traria benefícios ou, então, as mesmas consequências para todos os envolvidos na situação em questão (LAMBERT; LAMBERT, [1966] 1981, p. 76).

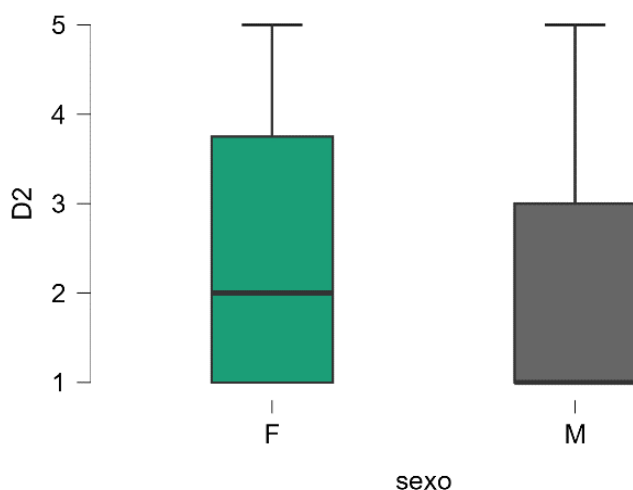
Sob essa perspectiva, verificamos que os colaboradores guineenses, tanto do sexo feminino, quanto do sexo masculino, demonstraram, conforme vemos nos *boxplots*, a seguir, maior avaliação em discordância para a valoração de superioridade de uma das variedades do português em detrimento de outra, ou seja, para eles, nem o PBG, nem o PB e nem o PE foram considerados como “o melhor português falado”, visto que uma avaliação superior de qualquer uma das variedades implicaria na desvalorização de outra:

Gráfico 1: O melhor português falado é o que se fala na minha cidade



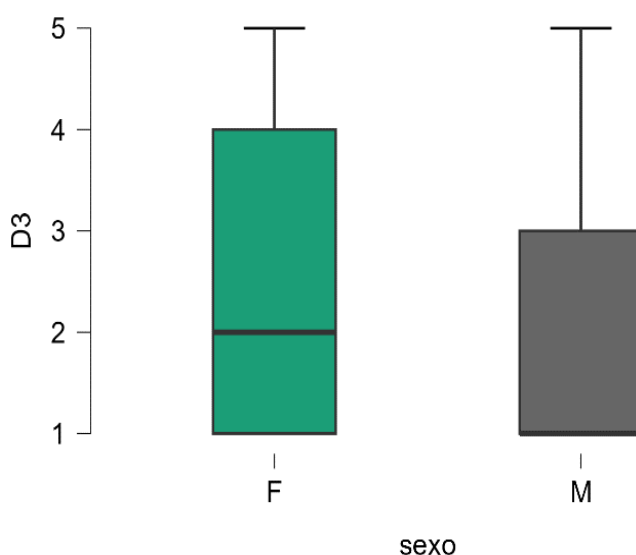
Fonte: Paraíso (2023, p. 86) (*boxplot* do JASP)

Gráfico 2: O melhor português falado é o do brasileiro



Fonte: Paraíso (2023, p. 86) (*boxplot* do JASP)

Gráfico 3: O melhor português falado é o do português



Fonte: Paraíso (2023, p. 87) (*boxplot* do JASP)

Conforme vemos, na Figura 1, a amplitude dos julgamentos para a afirmação “O melhor português falado é o que se fala na minha cidade” variou do ponto 1 ao ponto 2 para as respondentes femininas da Guiné-Bissau, com a média das respostas ficando centralizada no ponto 1 e com a presença de duas distorções. Para os respondentes masculinos, as avaliações obtidas para a mesma frase variaram do ponto 1 ao ponto 4, com a mediana centrada no ponto 3 e sem distorções.

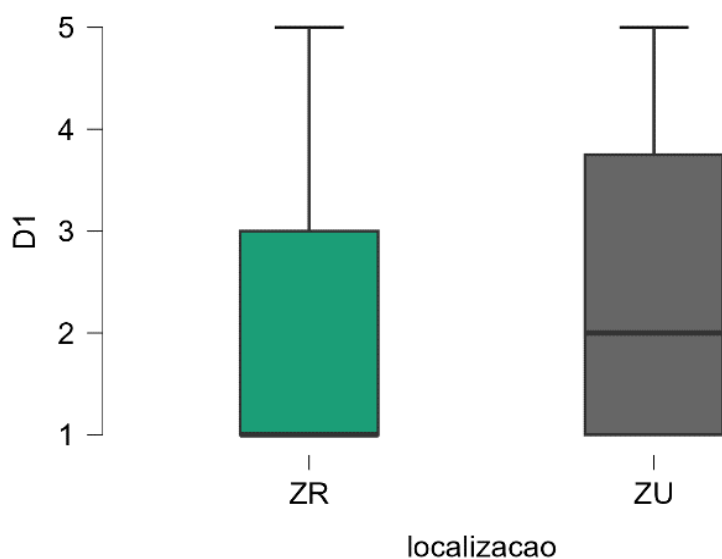
Na Figura 2, por sua vez, para a afirmação “O melhor português falado é o do brasileiro”, as mulheres guineenses realizaram avaliações que variaram do ponto 1 à proximidade do ponto 4, ficando a resposta média centrada no ponto 2. Já os homens, para essa mesma afirmação, forneceram respostas que oscilaram do ponto 1 ao ponto 3, com mediana no ponto 1.

Em relação à frase “O melhor português falado é o do português”, obtivemos, conforme vemos na Figura 3, respostas femininas variando do ponto 1 ao ponto 4, com mediana no ponto

2; e respostas masculinas oscilando do ponto 1 ao ponto 3, com a média de respostas centrada no ponto 1. Essas respostas, apesar de divergirem em alguns aspectos, têm em comum o fato de que a resposta média ficou nos pontos 1 e 2 na avaliação das mulheres guineenses e, entre os pontos 1 e 3, no julgamento dos homens. Em ambos os casos, o que predominou foi uma apreciação negativa (ou neutra, no caso da resposta masculina para a sentença da Figura 1) da afirmação, uma vez que não houve consistência para avaliações nos pontos 5 e 4, que demonstrariam um julgamento positivo. Ou seja, os cidadãos guineenses mais discordaram das afirmações do que concordaram, o que nos permite inferir que, para eles, entre as opções oferecidas para apreciação (PGB, PB e PE), não há uma variedade do português que seja melhor do que a outra.

O comportamento em relação a essas sentenças foi análogo quando utilizamos o recorte “Localização” para estratificar nossa amostra e realizar a rodada no JASP. Para tanto, mantivemos as afirmações e buscamos verificar como seria a avaliação tanto dos cidadãos guineenses oriundos da zona rural quanto daqueles oriundos da zona urbana da Guiné-Bissau. Optamos por realizar esse recorte pois, como já mencionado anteriormente, a relação dos guineenses com o português pode variar a depender de sua região geográfica, uma vez que vimos que o *status* do português frequentemente se modificou de uma área para outra, o que poderia, também, modificar as atitudes em relação ao enunciado das frases. Observemos, portanto, os resultados:

Gráfico 4: O melhor português falado é o que se fala na minha cidade



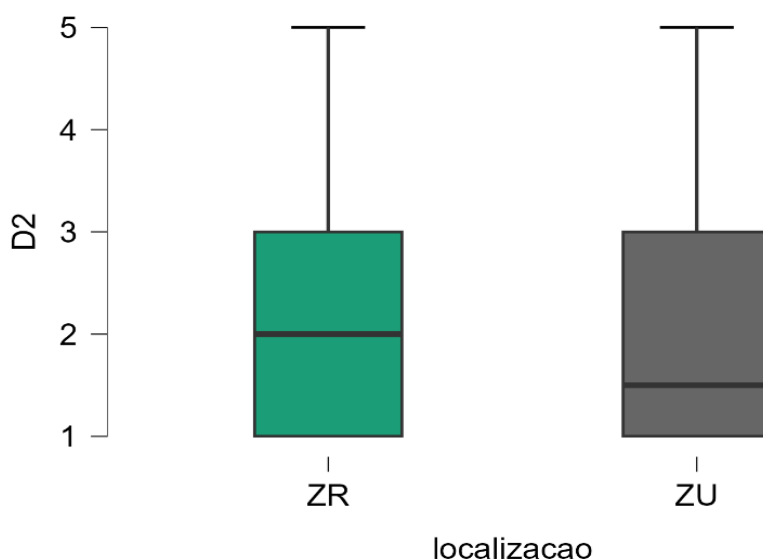
Fonte: Paraíso (2023, p. 88) (*boxplot* do JASP)

Na Figura 4, vemos que a amplitude das respostas variou do ponto 1 ao ponto 3 para os participantes oriundos de zonas rurais (ZR) da Guiné-Bissau, com a média das respostas ficando centralizada no ponto 1 e, do ponto 1 à proximidade do ponto 4, para os oriundos das zonas urbanas (ZU) do país, com mediana centralizada no ponto 2. Nessa avaliação, mesmo a amplitude das respostas alcançando o patamar de uma avaliação positiva (a de “concordo parcialmente”), reiteramos que a média de respostas se centrou no ponto 1 para pessoas da ZR e no ponto 2 para pessoas da ZU, ou seja, em ambos os casos, prevaleceu a discordância para com a afirmação.

Na frase contida na Figura 5 (“o melhor português falado é o do brasileiro”), verificamos que os cidadãos guineenses da zona rural e urbana comportaram-se de forma similar e não

realizaram um julgamento que valorizasse mais uma variedade do português em detrimento de outra:

Gráfico 5: O melhor português falado é o do brasileiro

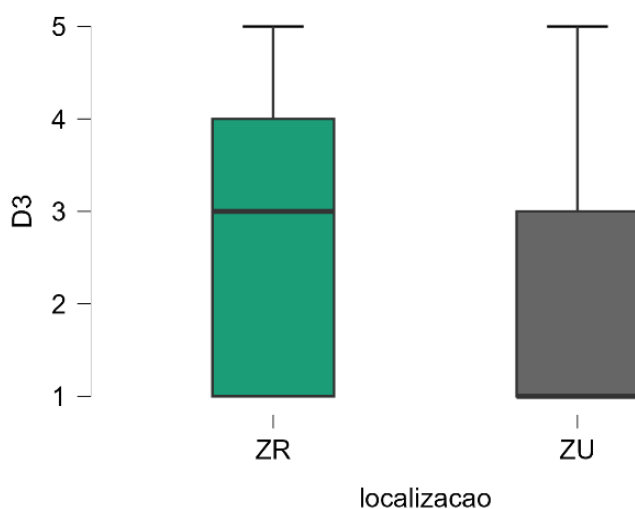


Fonte: Paraíso (2023, p. 89) (*boxplot* do JASP)

Conforme apresentado na Figura 5, a amplitude das respostas sequer alcançou os patamares de avaliação positiva ou em concordância, que estariam nos pontos 4 e 5, e a média de respostas centrou-se no ponto 2 para participantes da ZR e, entre os pontos 1 e 2, para participantes da ZU.

Na Figura 6, a seguir, apesar de verificarmos uma situação diferente na amplitude das respostas – alcançando o ponto 4 na avaliação de participantes da ZR – ainda assim, a mediana centrou-se no ponto neutro para esses indivíduos. No caso dos participantes da ZU, não só a amplitude permaneceu no âmbito da discordância ou da neutralidade, como também a linha média ficou no ponto da discordância total, indicando que os indivíduos discordam totalmente de que o melhor português falado seja o do português:

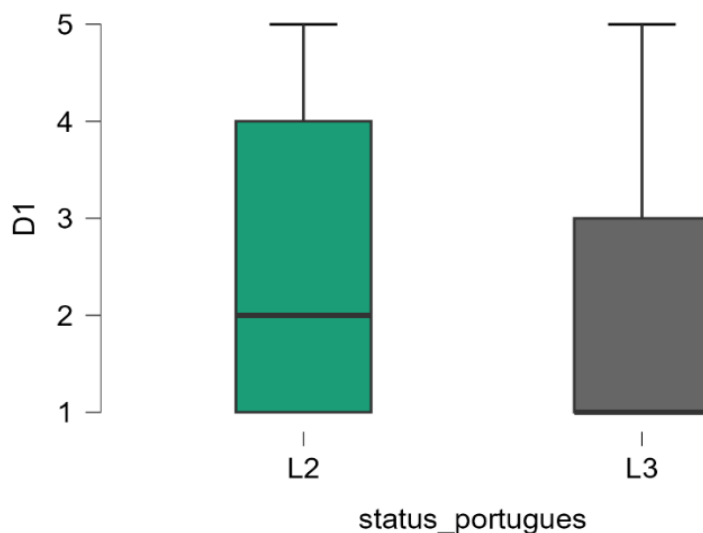
Gráfico 6: O melhor português falado é o do português



Fonte: Paraíso (2023, p. 90) (*boxplot* do JASP)

Em se tratando das atitudes linguísticas para com as mesmas sentenças, sendo a amostra estratificada a partir do *status* do português, observem-se, de início, os *boxplots* resultantes da rodada dos dados no *JASP* apresentados na sequência:

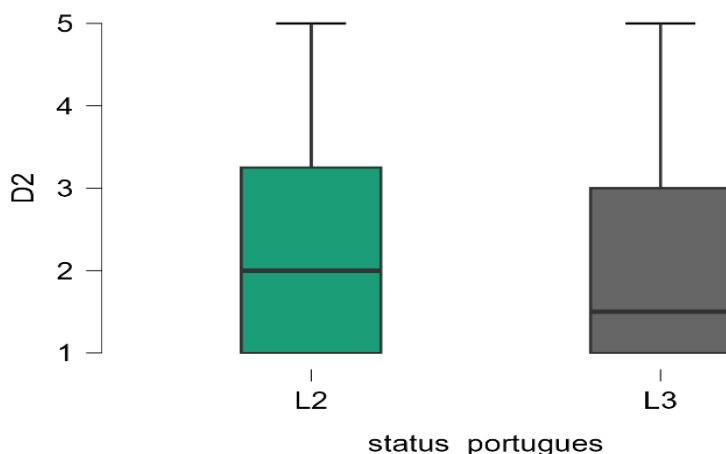
Gráfico 7: O melhor português falado é o que se fala na minha cidade



Fonte: Paraíso (2023, p. 91) (*boxplot* do *JASP*)

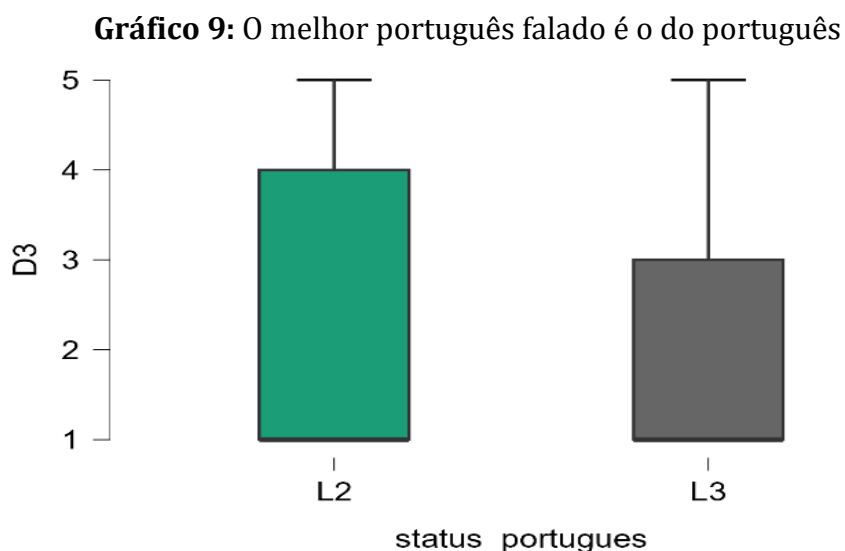
Na Figura 7, a amplitude das respostas variou do ponto 1 ao ponto 4 para os guineenses que têm o português como sua L2, e a mediana das respostas ficou centralizada no ponto 2. Para os indivíduos que declararam que o português é sua L3, a avaliação variou do ponto 1 ao ponto 3 e a mediana centrou-se no ponto 1. Mais uma vez, a média de respostas centrada no ponto 1 denota uma avaliação subjetiva totalmente discordante da sentença apresentada. Considerando que esse julgamento foi realizado por indivíduos cujo *status* do português é de uma L3, isso pode estar relacionado ao fato de que, antes de aprenderem o PGB, interagiam somente através de uma língua étnica ou do guineense, o que pode repercutir em um domínio inferior que eles têm do português de sua cidade.

Gráfico 8: O melhor português falado é o do brasileiro



Fonte: Paraíso (2023, p. 91) (*boxplot* do *JASP*)

Quanto à Figura 8, a amplitude das respostas se mostrou semelhante para os dois grupos de respondentes, indo do ponto 1 às proximidades do ponto 3. No entanto, a mediana ficou no ponto 2 para aqueles que o português ocupa o lugar de L2 e, abaixo disso, entre os pontos 1 e 2, para os que têm o português como L3. De toda forma, o que vimos foi um julgamento discordante da sentença proposta (“o melhor português falado é o do brasileiro”), uma vez que a avaliação no ponto 2 seria correspondente a “discordo parcialmente” e a avaliação no ponto 1 seria “discordo totalmente”.



Fonte: Paraíso (2023, p. 92) (*boxplot* do JASP)

Em relação à Figura 9, apesar da amplitude de respostas ter divergido – indo até o ponto 4 para indivíduos cujo português ocupa o lugar de L2, e não ultrapassando o ponto 3 para as pessoas que têm o português como L3 -, a mediana de ambos os grupos ficou centrada no ponto 1, indicando total discordância com a afirmação de que o melhor português falado seria a variedade europeia da língua. Essa avaliação pode estar relacionada a um processo de reconhecimento de que o fato de o PE ser a língua do colonizador não o faz ser melhor que o PGB, por exemplo, e isso pode já demonstrar um processo identitário para com o próprio PGB.

Em linhas gerais, as atitudes linguísticas aqui verificadas dialogam com o que Lambert ([1971] 2018) menciona em relação a países em que a situação de bilinguismo é natural, assim como o multilinguismo na Guiné-Bissau e, por consequência, na UNILAB-CE, onde realizamos a coleta de dados. Nessa universidade, os cidadãos guineenses demonstraram grande habilidade na realização de trocas linguísticas, uma vez que, entre si, costumavam falar guineense ou línguas étnicas e, quando da aproximação de algum brasileiro, rapidamente iniciavam diálogo em português. Essa situação pode ser considerada semelhante à relatada por Lambert ([1971] 2018) acerca do caso da Universidade *McGill*, em Montreal, em que grupos étnicos diferentes estão constantemente se esforçando para manter suas identidades linguísticas e apresentam-se como bilíngues verdadeiramente habilidosos, o que, no cenário da Guiné-Bissau, contribui para a constituição da identidade sociolinguística de indivíduos.

Palavras finais

A proposta deste capítulo visou a promover reflexões em torno da identidade sociolinguística e da avaliação social de estudantes universitários guineenses sobre diferentes variedades do português, a saber: a guineense, a brasileira e a portuguesa, tendo em mente o mosaico multilíngue da Guiné-Bissau.

Partindo de questões relacionadas ao contato linguístico e ao processo de construção identitária, abordamos os alicerces teóricos que embasaram o estudo, a saber: a Sociolinguística Variacionista (LABOV, [1972] 2008), enfocando o campo das atitudes linguísticas, e a Psicologia Social (LAMBERT; LAMBERT, [1966] 1981), levando em conta que a percepção é constituída pela observação e pelas impressões acerca de determinado fenômeno e que as atitudes são demonstradas através de comportamentos manifestos diante de certos acontecimentos.

Por fim, centrando nossa atenção nas atitudes linguísticas a partir da análise descritiva dos *boxplots*, verificamos que, em geral, as avaliações convergem, independente do sexo, da localização e do *status* do português dos colaboradores, no sentido de que não há português melhor em uma dada variedade em detrimento de outra, um resultado que nos leva a inferir, por ora, que os colaboradores desta pesquisa reconhecem que cada variedade deve ser respeitada, sendo determinante para a construção da identidade sociolinguística de seus falantes.

REFERÊNCIA

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, vol. 2, nº 37, p. 105-112. 2008. BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. **Alfa**, vol. 53, nº 3, p. 1035-1064, 2012.
- DJAU, Rachido. Situação sociolinguística, cultural e étnica na Guiné-Bissau e sua implicação. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Vol. 2, nº 12, p. 111-124, jul./dez. 2015.
- CARDOSO, Denise Porto. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. São Paulo: Blücher, 2015.
- CORBARI, Clarice Cristina. **Atitudes linguísticas em localidades sociolinguisticamente complexas**: atributos que designam crenças e avaliações das línguas e de seus falantes. II Seminário Internacional e III Seminário Nacional em Estudos da Linguagem. 2014.
- COUTO, Hildo; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau – um país da CPLP. **PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, vol. 20, nº 1, p. 11-253, jan./dez. 2010.
- GONÇALVES, Perpétua. Afinal, o que são erros de português? In: GONÇALVES, P.; SIOPA, C. **Caderno de pesquisa n.1 – Didática do português L2**. Universidade Eduardo Mondlane: Maputo, 2015. P. 21-36.
- INTUMBO, Incanha. **Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português**. 2007. 139 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Descritiva) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2007.
- LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Christina Bratt.; TUCKER, G. Richard. (Org.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell, p. 235-250, 2003.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.
- LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, [1966] 1981.

- LAMBERT, Wallace E. A social psychology of biligualism. In: WHITELEY, Wilfred. H. (Ed.) **Language use and social change: Problems of Multilingualism with Special Reference to Eastern Africa**. Nova Iorque: Routledge. [1971] 2018.
- LIKERT, Rensis. The method of constructing na 119inguís scale. In: FISHBEIN, Martin. (Org.). **Readings in 119inguís theory and measurement**. New York: John Willy & Sons, [1932] 1967. P. 90-107.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Identidade étnica, identificação e manipulação. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976, p. 1-26.
- PARAISO, Thayse Carolina Ferreira. **O uso da concordância nominal de número em redações produzidas em português por estudantes guineenses e timorenses: um estudo contrastivo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- PARAISO, Thayse Carolina Ferreira. **Uso e atitudes linguísticas sobre a concordância nominal de número na variedade guineense do Português: repercussões do contato 119inguístico e implicações na identidade sociolinguística**. 2023. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
- SILVA, Hélien Cristina da; AGUILERA, Vanderici de Andrade. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa**, vol. 3,, nº 58, p. 703-723, 2014.
- SIOPA, Conceição. Subsídios para uma didáctica da escrita em português L2 em contexto universitário. In: GONÇALVES, Perpétua; SIOPA, Conceição. **Caderno de pesquisa n.1. Didática do português L2**. Universidade Eduardo Mondlane: Maputo, 2015, p. 7-19.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola. [2006] 2016.

*** **

Seção II: Ensino de Línguas, Letramento e Metodologias

CAPÍTULO 7

O papel das línguas portuguesa e guineense no sistema de ensino básico de Guiné-Bissau

Gislene Lima Carvalho

Reginaldo Umateb Santiago Neto

Introdução

A Guiné-Bissau é um país multi/plurilíngue, isto é, com mais de duas dezenas de etnias e cada uma delas com sua própria cultura e língua, e a língua guineense, nesse contexto, é a língua franca, ou seja, língua de comunicação entre diferentes etnias que compõem o território nacional. No entanto, desde a independência o país tem adotado ou herdado a língua portuguesa como a oficial (língua do Estado) e a motivação disso é o poder político que a língua portuguesa tem. Quase a maioria dos países africanos que saíram do jugo colonial europeu usou a língua do colonizador para poder se afirmar mundialmente, como o caso de Angola, Guiné-Bissau, Senegal, Gambia, Moçambique para citar alguns. Mas nem todos oficializaram apenas a língua europeia no decorrer do tempo (como o caso de África do Sul, Egito, Argélia, Somália, Líbia, Marrocos, Tunísia, etc.), por mais que tenham a língua de “elo com os demais povos”, também as línguas nacionais foram oficializadas e, ultimamente, ensinadas nas escolas públicas.

A Guiné-Bissau é um país com um número bem reduzido de falantes da língua portuguesa, 27,1% (Guiné-Bissau, 2009), o que implica dizer que poucos têm conhecimento dessa língua, mas ainda é através dela que se dá o processo de alfabetização, tornando, assim, mais dificultoso o processo de ensino-aprendizagem para essa população cujos falantes têm até duas línguas como L1, e o Guineense como L2, para depois aprender-se a língua portuguesa.

Mas o que é certo e não podemos esquecer é que a língua Guineense, já é utilizada há muito tempo para fins educativos, ou seja, faz parte da prática de ensino, por exemplo, no processo de alfabetização, nas explicações dos conteúdos, na categorização e interpretação de certas realidades europeias que constam nos livros didáticos e que não teriam relevância se não fossem explicadas na língua local para melhor compreensão. É também utilizada em certas atividades escolares, entre elas: reuniões de pais e encarregados de educação. Em outras palavras, a língua Guineense já é utilizada nas escolas públicas da Guiné-Bissau como língua de ensino por mais que não seja institucionalmente legal ou legalizado. Essa informação é baseada na experiência do autor enquanto guineense, com mais de doze anos de estudos em que, muitas das vezes, teve oportunidade de assistir reunião de pais e encarregados de educação.

Nisso, afastar a língua Guineense da grade curricular ou ensino guineense é mexer no processo de ensino-aprendizagem da maioria dos alunos, já que boa parte fala suas línguas maternas e tem o guineense como a segunda ou terceira língua. Para isso, é inegável que a oficialização dessa língua trará avanços significativos no processo educativo, uma vez que é nessa língua que os falantes têm um nível de proficiência mais avançado. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é analisar as políticas linguísticas institucionais e o papel das línguas portuguesa e Guineense no sistema do ensino básico de Guiné-Bissau, considerando a possibilidade de oficialização da língua nacional guineense e sua inserção nas instituições de ensino públicas e privadas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, desenvolvida com base nos materiais produzidos disponíveis como livros, revistas, artigos científicos, além de documentos oficiais provenientes do Estado guineense e, em particular, do Ministério da Educação Nacional (MEN). Foi feita uma abordagem qualitativa das informações relacionadas ao ensino básico no país, especialmente no que se refere às línguas adotadas.

O artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, tratamos da questão da política linguística na Guiné-Bissau, ou seja, a escolha da língua utilizada pelo Estado nas atividades oficiais do país; na segunda seção, abordamos a questão da língua oficial e algumas indagações no que diz respeito à oficialização do português, considerando o contexto sociolinguístico do país; já na terceira seção, apresentamos a estrutura do ensino básico do país, e, por último, trouxemos reflexões sobre a possibilidade de ensino da língua Guineense em escolas da rede pública, na qual refletimos, efetivamente, sobre as vantagens da oficialização da língua Guineense para a essa comunidade, seguidas das nossas considerações finais.

1. Políticas linguísticas na Guiné-Bissau

Segundo Calvet (2002, p.133), “política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e o planejamento linguístico, a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato”. E complementa que “Só o Estado tem o poder e meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (p. 133). Vale ressaltar que as políticas linguísticas, de acordo com o autor, nem sempre podem ser vistas como ingerência ou decisão do Estado, mas também podem surgir de outras iniciativas como a do indivíduo ou por ações comunitárias, uma vez que as decisões de idiomas a serem falados na sociedade não cabem, ou seja, independem do Estado.

Assim, um indivíduo ou grupo de família pode optar por uma **escolha linguística**, ou seja, uma língua ou variedade de língua a ser utilizada dentro de uma comunidade de fala ou seio familiar (**política linguística**), contudo, este(s) não têm poder para implementação dessa escolha, neste caso, o planejamento linguístico é o direito ou poder exclusivamente do Estado, já a política linguística (a decisão ou escolha de uma língua ou idioma a ser falada), não só o Estado, mas sim qualquer comunidade, família ou indivíduo pode adotar a sua.

Para Oliveira (2016, p. 1), políticas linguísticas “são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias”, isto é, a maior ~~parte~~ das políticas linguísticas é atribuída a instituições e recebem nomes diferentes quando inseridas dentro das outras políticas. Só que muitas das vezes, essas políticas linguísticas das instituições não satisfazem/respondem às necessidades comunicativas dos falantes a que são destinadas e é óbvio que todas elas têm um propósito. Na maioria das vezes, em contextos multilíngues, por questões identitárias e ideológicas, o falante tende a não usar a língua oficial,

pela preservação de sua identidade, como é o caso da Guiné-Bissau (IÉ, 2018).

Na Guiné-Bissau, por exemplo, certas igrejas rezam suas missas na língua portuguesa. O que pode justificar essa escolha? Um dos objetivos dessa escolha linguística pode[ria] ser interpretado como uma forma de promover a diferença social, separar os ditos “civilizados” dos “não civilizados”, fazendo com que aqueles que estão no cume da pirâmide social, os “*djintons*”, se sintem mais privilegiados, linguisticamente. E vale lembrar que, segundo ensinamentos religiosos, Deus entende toda e qualquer língua. E por que a escolha do português e não da língua Guineense para rituais religiosos, uma vez que o português é uma língua com pouco mais de vinte por cento de falantes em todo o território nacional? Hoje em dia, muitas são as igrejas cristãs que empregam no culto religioso a língua Guineense ou mesmo certas línguas étnicas, havendo tradução escrita do Novo Testamento em várias dessas línguas. (Nota de M. P. Augel).

E não só, outro exemplo de instituição que merece destaque aqui é o Estado, em relação aos discursos presidenciais e mesmo do presidente da República no final de ano. Geralmente, esses discursos são na LP, que, o que não é errado uma vez que se tem o “português como a língua oficial”, mas considerando o plurilinguismo e o nível de analfabetismo gritante, seria necessário um outro discurso na língua nacional, língua compreendida pela maioria esmagadora da população, dito de outro modo, na língua de unidade nacional para fazer chegar a mensagem aos seus verdadeiros destinatários, a não ser que o propósito seja outro. É importante salientar que essas escolhas não deixam de ser fruto de políticas linguísticas motivadas pelo poder e prestígio da língua portuguesa e, conseqüentemente, do Estado e das igrejas na sociedade guineense.

E o que pode justificar o “desrespeito” à língua dita oficial em relação às instituições bancárias que operam no país. Os aparelhos de autoatendimento que estão no idioma não oficial, as senhas com informações em francês. Se boa parte da população não é alfabetizada, só uma pequena parcela conhece a língua portuguesa, é uma agressão linguística e ao mesmo tempo agressão ao direito à cidadania, e ao Estado, que define suas políticas linguísticas, sem deixar de lado a população que, de certa forma, se beneficia daqueles serviços. E isso fere os direitos linguísticos previstos na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), uma vez que o artigo 16º, diz que “Todo membro de uma comunidade linguística tem direito a exprimir-se e a ser atendido na sua língua, nas suas relações com os serviços dos poderes públicos ou das divisões administrativas centrais, territoriais, locais e supra-territoriais aos quais pertence o território de que essa língua é própria”. Mas não é o que acontece, considerando o que acaba de ser exposto.

Historicamente, depois da independência, era necessário decidir-se por uma língua que o jovem Estado guineense deveria utilizar para funções políticas e administrativas, e ainda manter relação com o mundo e se afirmar como um Estado. Mas uma pergunta necessária se faz aqui: que língua seria essa, considerando a situação sociolinguística do país? Os movimentos que lideraram a luta pela independência da África são, na verdade, elites da época que, de certa forma, mantinham forte contato com a metrópole e usaram a língua do colonizador como língua de movimento da libertação (SILVA, 2010). Entre eles: PAIGC, MPLA, FRELIMO etc.

Contudo, no caso da Guiné-Bissau, a língua utilizada foi a Guineense, variedade bissauense, a que é chamada de “Guineense” para mobilização da massa, e, o português como a língua de contato com o exterior. O ideal seria que ambas as línguas fossem simultaneamente oficializadas, mas isso não aconteceu por razões até então inexplicáveis.

Mas uma análise atenta nos obriga a propor causas ou motivos principais: um de cunho interno, neste caso, referimos, primeiramente, à instabilidade política do país (sucessivos golpes de Estado e queda de governo). A segunda causa diz respeito à elite guineense que quer permanecer no poder a todo custo, usando a língua de origem estrangeira como uma das formas de dominação das massas, afastando, assim, de cargos políticos aqueles que não a conhecem. E

abusam dos “direitos” que se tem para reprimir linguisticamente os falantes das línguas minorizadas com obrigatoriedade de uso da língua portuguesa nas instituições escolares, e, por qualquer manifestação linguística endógena, mesmo sem querer, dentro de sala de aula, o aluno é castigado/punido, a depender do professor (às vezes palmatória, ficar de joelhos a um determinado período de tempo e até mesmo expulsos de sala de aula), promovendo assim, não só uma violência física e moral, mas também uma violência simbólica, acarretando o preconceito para quem fala, tornando-o tímido e fazendo-o sentir-se incapaz ou “burro”, como são denominados muitas das vezes no recinto escolar. Sobre a repressão dos Estados para com os falantes, escreveu Lagares:

Os Estados nacionais fomentam certa autoculpabilização linguística entre falantes de variedades não oficiais, que chegam a identificar seu próprio falar como algo a ser evitado, como marca da ignorância ou mesmo de falta de inteligência. A timidez, o silêncio constrangido de quem padece formas agudas de insegurança linguística podem ser confundidos com falta do que dizer, e por essa via o falante minoritário passa a ser visto como um ser obscuro, desconfiado, pouco confiável. (LAGARES, 2018, p. 143).

E, terceiro e último ponto, o não investimento na língua Guineense, a língua nacional, e nas línguas étnicas do país, pois segundo Silva (2010, p.20) “[...] a maioria das línguas africanas necessita, em alguma medida, de uma intervenção do Estado para se desenvolverem, ~~para~~ se adequarem à realidade atual e poderem representar o mundo atual”. Na verdade, o termo “desenvolvimento” utilizado pelo autor não está claro ou mal colocado no seu contexto de uso, principalmente quando diz “para se adequarem à realidade atual e poderem representar o mundo atual”. Essa afirmação do autor não está longe, ou seja, é similar ao de Amílcar Cabral para justificar aquela velha afirmação de que a “língua portuguesa é a maior herança que os portugueses deixaram”. Isso demonstra certa limitação em relação aos fenômenos linguísticos. As línguas africanas são, na sua maioria, ágrafas, o que implica dizer que carecem de grafia (escrita) e não-aglutinantes, ou seja, não flexionam como as europeias, mas isso não lhes tira a capacidade de nomear, representar, expressar, como qualquer outra língua.

E, outro motivo de cunho externo, que, para a oficialização de qualquer que seja a língua, precisa-se de um documento escrito, ou seja, documentá-la. Nesse caso, é necessário uma gramática e um dicionário, em outras palavras, é necessário equipar uma língua “para que possa cumprir seu papel” (CALVET, 2007) ou a função social a ela desejada. Essas regras impostas, certamente pelo ocidente, não ajudaram na oficialização das línguas africanas por falta de recursos econômicos para investir na língua e recursos humanos capazes de produzir o referido documento na época – que constitui aquilo que Calvet chama de equipamento linguístico.

Tudo isso pode ser a grande causa do Guineense não ganhar o status (reconhecimento) como o *português* no país naquela época. Mas isso, atualmente, não é justificativa, uma vez que já se tem recursos humanos (técnicos da área, linguistas, sociólogos, antropólogos, etc...) e meios econômicos para esse fim.

Se “as políticas linguísticas são estratégias de intervenção relacionadas às questões linguísticas de determinado país” [...] (IÉ, 2018, p. 3), não se pode negar que o Estado da Guiné-Bissau definiu sua política linguística sem qualquer estratégia de intervenção a partir do momento em que adotou ou melhor “herdou” a LP como língua oficial – língua do Estado, e, sem políticas linguísticas para as línguas autóctones, excluindo assim, as demais línguas existentes no território, ou simplesmente ignorando-as. Tudo isso, [...] “no afã de provar ao mundo que o país tinha capacidade para modernizar-se e estava aberto à “civilização”, sinônimo de europeização, procurou combater as manifestações tradicionais” (AUGEL, 2006, p. 71).

Com tudo o que foi apresentado até então, percebe-se que o país carece de uma política linguística, na verdade, nunca foi pensada uma PL para a língua Guineense, e é paradoxal porque só o fato de não pensar em política linguística já é uma política. É uma escolha, é uma decisão tomada por uma entidade máxima no que concerne à(s) língua(s) a ser/em utilizada(s) nas atividades oficiais do Estado. Procuramos trazer implícita ou explicitamente, na seção a seguir, reflexões sobre o status da língua portuguesa, língua oficial do Estado guineense, podendo assim entender a relação de poder que se dá com a língua Guineense, a mais falada pela população e como convive essa língua com as demais línguas nacionais.

2.0 português como língua oficial: uma realidade?

Quando se fala em língua oficial, o que vem à mente, na maioria das vezes, é a língua falada/utilizada num país com maior número de falantes, ou seja, a língua mais falada no país. E isso acontece porque a maioria das línguas ditas “oficial/oficiais” apresentam um número significativo das pessoas que a utilizam no próprio país. Mas isso nem sempre acontece na realidade, pois existem países que, por motivos da invasão/colonização ou questões políticas, adotaram língua (s) “estrangeira/as” ou do invasor como língua(s) oficial(ais). E isso gerou fracasso, principalmente no setor de ensino, por não ser a língua materna de uma parcela maior da população, e a Guiné-Bissau é um exemplo disso.

Nesta seção, temos o objetivo de analisar ou entender se o português reúne condições e/ou cumpre plenamente a função da língua oficial na Guiné-Bissau. De acordo com Martins (apud SILVA, SAMPA, 2017, p.233), “língua oficial é a língua [...] de um país, estado ou território usada nas diversas atividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais”. Com isso podemos admitir que é a língua que boa parte da população precisa/deve conhecer se se leva em consideração a essa definição e a utilização dessa língua nas instituições do país e em suas ~~ativ~~ atividades oficiais. E na visão de Lagares (2018, p. 62) “uma língua é oficializada quando do ponto de vista jurídico, é considerada adequada para ser usada em todas as atividades políticas e administrativas de um país. Ela é de uso comum fundamental em contextos públicos, como os debates parlamentares, e em todos os trâmites próprios de aparelho de Estado.”

Mas a língua portuguesa na Guiné-Bissau (língua oficial) se limita à escrita, principalmente de documentos oficiais, pois não se caracteriza como língua de comunicação entre os guineenses, conforme Silva e Sampa (2017). A língua portuguesa é pouco utilizada, e nota-se o domínio total da língua Guineense em todas as instituições de rede pública e privada do país e é, sobretudo, a mais falada na capital e nos centros urbanos, o que lhe garante, de certa forma, o status de língua co-oficial no país, mesmo sem uma nota oficial que a legitime.

Na Assembleia Nacional Popular, os debates são conduzidos na língua Guineense para facilitar não só a compreensão entre os deputados, como fazer chegar a informação ~~ouman~~ ao **povo**, o que demonstra a importância e conquista dessa língua nas atividades oficiais do país. E, segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), artigo 15º, “todas as comunidades linguísticas têm direito a que a sua língua seja utilizada como língua oficial dentro do seu território”. Mas isso não se verifica no caso da Guiné-Bissau. Lembrando o papel desempenhado pela língua Guineense durante o longo e doloroso período de luta armada de libertação nacional, escreveu Augel (2006, p. 71): “A língua Guineense conheceu grande expansão durante as lutas de libertação”. A mensagem política ~~de~~ dos revolucionários era transmitida em Guineense e essa sua função emprestou-lhe a aura de língua da unidade nacional, de “detentor sociolinguístico do conceito de independência”

Durante consultas bibliográficas, percebemos a ausência de documento ou decreto que comprova a oficialização da LP na Guiné-Bissau, ou seja, que o português é a língua oficial da Guiné-Bissau. E nem a Constituição da República em algum artigo mencionou isso, o que

pode gerar o seguinte questionamento: até que ponto se pode admitir que o português é a língua oficial da Guiné-Bissau? E, como se explica a ausência de documentos que comprovam essa oficialização? Na verdade, para que uma língua torne-se oficial ou seja oficializada, não necessariamente precisa ser mencionada na Constituição da República, ou algum decreto-lei (política linguística explícita), basta ser língua de documentos oficiais, língua de ensino e de administração pública, independentemente do seu uso no território, porque estas são escolhas puramente políticas e não linguísticas e, caso não exista nenhuma política explícita em relação à língua oficial, não se pode interpretar ou considerar esse ato como neutro, pois não existe neutralidade no que concerne à política linguística.

Existem países que não deixaram nas suas Constituições de República qual sua língua oficial, como é o caso dos Estados Unidos, mas isso não quer dizer que o inglês não seja a língua oficial desse país, isso vai depender da política do próprio Estado. Cria-se, assim, uma espécie de “liberalismo linguístico” que na visão de Guespin e Marcellesi (1986 apud LAGARES, 2018, p.70) continua a ser:

uma política de dominação, em que um grupo social exerce a hegemonia cultural, também em matéria da língua, sobre toda a sociedade. Nesses casos, não é preciso que a lei declare qual é a língua oficial, simplesmente porque resulta inconcebível que outra língua que não a da elite dominante, dentre as que têm presença social, passe a cumprir essa função na administração do Estado.

Nisso, o português é, de uma forma ou outra, a língua oficial da Guiné-Bissau, pois todos os documentos oficiais, e aqueles que se utilizam nas instituições de administração pública estão na LP. E a própria constituição da república do país está na língua portuguesa, por que não na língua *budjugu, biafada ou mansonka*? E isso é suficiente para comprovar a oficialização do português, independentemente de estar mencionado ou não na Carta Magna do país. Também é a única língua do ensino, embora não esteja explícito na Constituição da República, o que seria necessário para deixar as coisas claras. Pois a língua Guineense, a partir do momento em que passar a ser codificada, a ter uma grafia consolidada, haverá, certamente, tradução de documentos oficiais para essa língua. E a tradução desses documentos para o *Guineense/bissauense* pode criar ideias ilusórias quanto a sua oficialização, digamos assim, “automática”, uma vez que não se tem uma “regulamentação” a esse respeito, e as demais línguas nacionais que estão no mesmo processo de codificação (de consolidação da sua grafia) como o balanta, o mankanhi, o pepel e o mandjaku.

As igrejas cristãs, católicas e evangélicas da Guiné-Bissau estão em constante disputa/luta “simbólica” pela difusão da Fé, e isso se verifica através de traduções de bíblias, novo testamento, entre outros textos religiosos que estão sendo produzidos por tais instituições nas línguas nacionais acima mencionadas, com o propósito de fazê-los sentir (os falantes dessas línguas) incluídos no mundo religioso europeu através das suas línguas e, não só, como também quem vai atrair mais adeptos em função das políticas adotadas, entre elas, a linguística. Entretanto, no que diz respeito à escrita das línguas étnicas e o guineense/bissauense não há consenso, não há uniformidade, falta a padronização, ou seja, equipar essas línguas de modo geral – pois, algumas palavras na língua Guineense, por exemplo, *tchuba*, *catchur*, etc, uns escrevem com “**tch**” e outros somente “**c**”. E é óbvio que isso acontece também com as línguas étnicas no processo de tradução. A consolidação e padronização dessa(s) língua(s) lhe(s) dará[ão] possibilidade de traduzir nelas documentos oficiais, uma vez que estejam equipadas.

Considerando o exposto e voltando à definição da língua oficial apresentada na visão de Lagares, percebe-se que a língua portuguesa não cumpre plenamente a função de língua oficial e destacamos que não é a língua de comunicação entre os guineenses (não é de uso comum em contextos públicos como sugere que assim seja o referido autor, cumpre em parte a função de

LO), se resume à escrita, desconhecida por boa parte da população. E, considerando o contexto linguístico guineense, não poderia ser a única língua oficial do país, uma vez que a língua guineense supriu a função principal dessa língua, que é a de uso quotidiano, e que vai até as atividades oficiais do Estado – debates parlamentares, entre outras. O que pode nos levar a questionar se na verdade a Guiné-Bissau é um país lusófono ou *lusógrafo*, termo utilizado por Moema Parente Augel (2006).

Amílcar Cabral, “figura messiânica guineense”, e fundador da mesma nacionalidade, afirmou que: “A língua portuguesa é uma das heranças/coisa/dom mais valioso que os colonizadores deixaram.” E essa afirmação resultou, mais tarde, no divórcio do jovem Estado com a sua língua de unidade nacional, o guineense, porque os dirigentes julgaram como “salvífica”, ou seja, interpretaram mal a afirmação do líder e não atentaram para a língua do chão (*lingu di tchon*). Por isso se tem, na Guiné-Bissau, única e exclusivamente como oficial a língua portuguesa num país **guinófono** ou “**lusógrafo**”, como o chamou Augel (2006), criticando uma situação linguística paradoxal vivida no país dito “**lusófono**”.

No que concerne à educação, a língua portuguesa foi a única legítima ou legitimada para o ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública e privada do país, deixando de lado não só a língua Guineense, a mais falada no território nacional com 90,4% da população (INE, 2009), como também todas as manifestações linguísticas endógenas do país, contribuindo, assim para o fraco desempenho escolar por parte dos alunos, por ser incompreensível pela maioria, como justificam alguns autores, entre eles Barreto (2012). Se essa língua é difícil ou incompreensível aos alunos, fica evidente que a interpretação de textos e todas as atividades voltadas ao ensino e aprendizagem também o é.

Relacionando as discussões concernentes às políticas aqui apresentadas, a seguir veremos a organização do sistema educativo guineense, com enfoque no ensino básico de modo geral. Podendo assim, entender com clareza sua estrutura com base nos documentos oficiais disponíveis que dizem respeito à educação: planos, leis, regulamentos, relatórios, entre outros. E veremos também se há algum ponto nesses documentos proveniente do Ministério da Educação Nacional referente à inserção de línguas nacionais no currículo escolar.

3. Estrutura do ensino básico na Guiné-Bissau

De acordo com o Plano Nacional de Ação: Educação Para Todos do Ministério da Educação da Guiné-Bissau,

o sistema educativo guineense ainda se encontra numa fase de reforma. Sua estrutura[...] compreende duas vertentes: formal e não formal; cinco níveis de ensino, a saber: i) ensino pré-escolar; ii) ensino básico elementar e ensino básico complementar; iii) ensino secundário geral e ensino secundário complementar; iv) ensino técnico e profissional; v) ensino superior não universitário e ensino superior universitário. (GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 14).

Considerando o objetivo do trabalho, o nosso foco vai se centralizar no ensino básico, mas não deixaremos de esclarecer os outros níveis de ensino destacados no parágrafo acima. Nisso, começaremos pelo *ensino pré-escolar*. O ensino pré-escolar, segundo MEN, está numa fase rudimentar ou inicial, e é de carácter urbano, implementado exclusivamente na capital, proposto às crianças de 3 a 6 anos de idade e também é opcional. Considerando sua fase embrionária, a maioria dos educadores é constituída por auxiliares de educadores sem uma preparação mínima para desempenhar tal função, ou seja, sem formação na área (MEN, 2003). E segundo o “Plano Setorial da Educação” (2017), o mais recente documento produzido pelo MEN, houve crescimento da Taxa Bruta de Escolarização em função dos esforços realizados para tal, que foi de 7% em 2010 para 13% em 2013 e o responsável pelo aumento dos alunos

escolarizados foi o setor privado. Ainda reforça este documento, que o pré-escolar “*continua presente essencialmente nos grandes centros urbanos*”, mencionando o setor autónomo de Bissau e a região de Biombo. E que a este nível de ensino, as crianças das outras regiões não têm acesso.

Em seguida, tem-se o *ensino básico* que, de acordo com o Ministério da Educação, está dividido em duas fases: ensino básico elementar e ensino básico complementar. O primeiro (*elementar*) inclui as quatro primeiras classes: 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª. Neste caso, é obrigatório e gratuito. Já o segundo, que é ensino básico complementar, engloba as quinta e sexta classes (MEN, 2003, p. 14), e que pode ser entendido na “Lei de Bases do Sistema Educativo”, art. 13º. 1.b - como o segundo ciclo da terceira fase do ensino básico - 5º e 6º ano de escolaridade (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 7).

Ainda de acordo com essa lei, no seu artigo 16º, que trata da Estruturação do Ensino Básico, deixa claro que: “Na 1ª e 2ª fase, o ensino é ministrado numa perspectiva global e cabe a um único professor por turma, eventualmente auxiliado em áreas especializadas como, nomeadamente, a educação artística ou a educação física” (GUINÉ-BISSAU, 2010. p. 9), ou seja, no primeiro e segundo ano de escolaridade tem que ser um único professor a acompanhar uma turma, auxiliado quando necessário, nas áreas mencionadas. E esta fase inclui primeiro, segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade. Já na 3ª fase, que inclui o 5º e 6º ano, o segundo ciclo (2º ciclo) na LDSE, “o ensino é ministrado por áreas de formação básica em moldes interdisciplinares, cabendo ao único professor por turma a leccionação das matérias de todas elas, sendo auxiliado em áreas especializadas, nomeadamente, a educação artística ou a educação física” (LDSE, 2010, p.9).

Vale lembrar que o sistema ou a estrutura, considerando a data da sua publicação, encontrava-se numa fase de reforma, na qual o MEN propõe uma “uniformização dos ciclos do ensino básico elementar e o ensino básico complementar num único ciclo de seis anos de escolaridade obrigatório para todos” (MEN, 2003, p. 14). E dá para perceber que essa uniformização vem se concretizando na “Lei de Bases do Sistema Educativo” de 2010, considerando a sua estruturação. Em relação ao acesso, a conclusão e equidade no ensino básico, o Plano Setorial de Educação nos revela o seguinte:

Apesar dos progressos registados no decurso da década precedente, que permitiram melhorar a cobertura dos diferentes ciclos de ensino básico (TBE de 143% para o 1º ciclo, 76% para o 2º ciclo e 61% para o 3º ciclo), a conclusão dos dois primeiros ciclos do ensino básico degradou-se, passando de 64% em 2010 para 59% em 2013. O exame do percurso escolar de uma geração, mostra que 23% das crianças não chegam a entrar na escola e 18% das que entram, abandonam o ensino antes do 6º ano. Em consequência, o país está ainda longe de atingir o objectivo da escolarização básica universal. (GUINÉ-BISSAU, 2017, p. 10)

As análises que foram feitas sobre a degradação desses dois ciclos, principalmente, aquela feita no quadro do RESEN²⁵, aponta a *organização das escolas* como um dos fatores, pois boa parte delas não oferta os níveis completos do ensino básico, e que depois do 1º ciclo as possibilidades de continuar ficam reduzidas. Entre o total das escolas, só 25% oferecem esses 6 níveis completos do ensino básico e as restantes, 75%, não. E o segundo fator apontado é o *número elevado de reprovações* – e esta, por sua vez, tem uma correlação com o abandono ~~edu~~ e indaga por que nenhum estudo conseguiu provar a eficácia da reprovação, o que levanta várias interrogações quanto à continuação desta prática. Por último, *a entrada tardia na escola*, pois mais de 96% das crianças escolarizadas no 2º ano tem idade superior àquela que é estipulada, ou requerida – sete anos de idade (GUINÉ-BISSAU, 2017).

²⁵ Relatório sobre o Estado do Sistema do Educativo Nacional.

Considerado o que acabamos de apresentar, em nenhum momento atentaram para o fator linguístico como um dos entraves para o sucesso escolar dos alunos ou crianças, uma vez que elas não têm a língua de ensino como língua do dia a dia ou como L1 e, para a maioria, nem é a segunda ou terceira língua, em ordem de aquisição/aprendizado. Mas é nessa língua que são alfabetizadas e “educadas” nas escolas, por assim dizer. Um forte descompasso linguístico no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, pois a língua do ensino não bate com aquela de uso familiar ou cotidiano.

Dentre os documentos consultados a que tivemos acesso até o preciso momento, só um deles tratou de questões linguísticas, ou seja, da inserção das línguas nacionais no currículo escolar, o Plano Nacional de Ação, que no ponto 5 – Plano Operacional, traça um plano para Alfabetização E Educação De Adultos – que tem por objetivo, segundo PNA, “melhorar em 50% o nível de analfabetismo dos adultos, em particular das mulheres até 2015 e assegurar a todos os adultos um acesso equitativo aos programas de educação de base e educação permanente.” Este plano tem no seu componente **acesso, na ação: 2.3.3** o seguinte: dotar as línguas nacionais de estatutos e normas de utilização técnica e científica. Para tanto, são apresentados em um quadro (p.77) os aspectos seguintes:

Objetivos - definir a política das línguas nacionais em prol do ensino, alfabetização, artes e cultura. **Estratégias** – enquadramento de política linguística nacional no quadro da política africana de valorização das línguas nacionais; criação/aprovação de dispositivos legais sobre as línguas nacionais; definição de uma PL para alfabetização e educação de adultos; valorização das línguas nacionais.

Resultado esperado: compromisso/engajamentos regionais em matéria da política de línguas nacionais assumidos; dispositivos legais sobre as línguas nacionais em vigor; regulamentos e normas de utilização das línguas adotados; programas de alfabetização em línguas nacionais em uso; escritos em línguas divulgados e valorizados; maior interesse pelas línguas nacionais.

Atividade: 1- conclusão e elaboração dos aspetos técnicos e metodológicos da organização das línguas nacionais. 2- Elaboração da legislação sobre o estatuto das línguas nacionais; 3- elaboração das orientações da política das línguas nacionais no ensino. Tudo isso, com suas respectivas fases e o valor orçamentário a que se precisa necessário foi de 2.258 milhões de CFA)

Visto que não houve a concretização de tudo isso, dá-se a entender que não houve financiamento por parte das fontes que financiam (GOV, PNUD, UNICEF, ONG) e, se houve, ficou exclusivamente no papel esse plano. O ensino secundário (ensino médio), por sua vez, compreende duas vias: o ensino secundário geral e o ensino técnico e profissional. O primeiro compreende dois ciclos de uma duração total de cinco anos repartidos da seguinte forma: **i)** ensino secundário geral compreendida de 7^a a 9^a classes e **ii)**, o ensino secundário complementar constituído de 10^a a 11^a classe (MEN, 2003, p. 14).

Entre os dois documentos acima citados – a **Lei de Bases do Sistema Educativo** e **Plano Nacional de Ação** – não há diferença no que tange à estrutura do Ensino Básico. Só que na LBSE as fases são descritas com mais detalhes, de acordo com novos ajustes, principalmente no que diz respeito à uniformização dos ciclos do ensino básico que se concretizaram já nesta lei. E é a estrutura das fases do Ensino Básico destacada no artigo 13^o da Lei de Base do Sistema Educativo (Fases e Ingresso) que é apresentada detalhadamente no artigo 16^o (Estrutura do Ensino Básico). Já no Plano Nacional de Ação (2003), o sistema de educação é descrito de uma forma simples e com explicação sucinta do seu desdobramento, dividido em **formal** e **não formal**.

Voltando à questão central deste trabalho, percebe-se a necessidade da inserção da

língua Guineense no currículo escolar, mas antes de tudo tem que haver não só força de vontade por parte dos professores e técnicos da educação, mas também o engajamento do próprio Estado na concretização desse projeto que já está num dos pontos do Plano Nacional de Ação.

A língua portuguesa, se levarmos em conta o universo sociolinguístico guineense e a descrição da estrutura do ensino básico apresentada, pode ser entendida como língua opressora em que sentido? No sentido de que, quando o assunto é instruir, alfabetizar, formar, educar, elucidar a população guineense, entre outros, ela é colocada acima das demais línguas nacionais, mesmo que a mensagem não passe, ou seja, que o objetivo não se concretize, tem que ser o português a única e exclusiva a desempenhar tal função (língua que a maioria da população não conhece). Reforçamos mais uma vez que a questão linguística não é, em momento algum, mencionada nos documentos a que tivemos acesso como um dos fatores do insucesso escolar. Uma tentativa de invisibilizar a diversidade linguística existente no país.

4. Reflexões sobre a possibilidade de ensino da língua Guineense em escolas da rede pública

Quando se trata de ensino inclusivo num país multiétnico como a Guiné-Bissau, fica evidente que a implementação das línguas nacionais nos currículos escolares é um passo crucial e gigantesco para sua concretização, espelhando, assim, a realidade linguística e cultural do país. Para isso, é necessário atentar para a política linguística adotada pelos Estados que acabam sendo as únicas de uso em funções oficiais e administrativas.

Percebe-se que o Estado da Guiné-Bissau adotou com a “oficialização” exclusiva da língua portuguesa uma política monolíngue – que para Bernardo e Severo “as políticas monolíngues, [...] violam o direito de o indivíduo expressar-se na sua própria língua” (p.220), acabando, assim, por silenciar e até discriminar, na maioria das vezes, os cidadãos que não têm domínio dessa língua. Ainda acreditam os autores que

A presença de monolingüismo no sistema educativo e ensino [...] criou um estereótipo sobre as línguas nacionais que dificulta a tentativa de inserção dos indivíduos que têm as línguas nacionais como as de comunicação. Tal política excludente dificulta qualquer possibilidade de ascensão pública, marginalizando os sujeitos. (BERNARDO; SEVERO, 2018, p, 219).

No entanto, o sistema educativo guineense adotou a língua portuguesa como a única língua de ensino, mesmo sabendo das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se comunicarem nessa língua. A esse respeito, vários pesquisadores guineenses trataram desse assunto, por exemplo, Barreto (2012) vai concordar com os demais pesquisadores em relação à incompreensão da LP por parte dos alunos. Acrescentando que eles leem, mas não entendem o conteúdo do texto, alguns escrevem incorretamente a língua portuguesa. Nesse caso, o autor interroga como é que um aluno que não sabe escrever nem falar a língua portuguesa vai poder compreender e interpretar um texto nessa língua? Portanto, isso realça a importância da explicação na língua Guineense, pois quando feita, os alunos, às vezes, compreendem melhor. E o alto índice de reprovações pode encontrar sua explicação nesse ângulo linguístico.

O PSE (2017), no seu ponto 1.2.3, *qualidade do ensino básico*, aponta a má formação dos professores como um dos fatores que levam os alunos nos dois primeiros ciclos do ensino básico, a esse fraco nível de aquisição. E ainda continua:

[...] no 2º ano, tanto em português como em matemática, os alunos não dominam metade do que deveriam saber”. A situação é mais grave no 5º ano, onde apenas um terço do programa escolar é dominado pelos alunos. Em consequência, no 2º ano, cerca de 20% dos alunos encontram grandes dificuldades, pois o seu resultado corresponde ao que obterá um aluno que

respondesse de forma aleatória. No 5º ano, quando praticamente já não há possibilidade de remediar a situação, a percentagem de alunos com dificuldades é ainda maior: 25% em português e 34% em matemática.

Considerando esses dados, percebe-se que não foi levado em consideração o contexto sociocultural e sociolinguístico desses alunos e como a língua é ensinada. E o Ministério de Educação Nacional (MEN) ainda responsabiliza os professores, pois segundo PSE (2017), os professores saem malformados, como se a formação de professores não coubesse ao Ministério da Educação. Antes da independência, nas escolas de zonas libertadas, a língua guineense foi utilizada, segundo Augel (2006). Isso demonstra certa preocupação com o processo de ensino e aprendizagem e a noção de potencial da língua Guineense nesse processo, o que era também uma das propostas do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Cá (2008) traz a reflexão de Freire quando afirma que “insistir no ensino de português significa impor à população um esforço inútil e difícil de ser alcançado. Essa imposição seria incoerente no quadro de reconstrução nacional da criação de uma sociedade nova em que se elimina a exploração de uns por outros” [...] (p.104). Mas percebe-se que na Guiné-Bissau:

[...] as definições e planeamentos das políticas de Estado voltados à educação muitas vezes foram e são definidos por indivíduos da elite que efetuaram seus estudos na Europa e construíram uma visão teórica eurocêntrica, o que, muitas vezes, dificulta a construção de um país mais inclusivo, socializador e humano. (BERNARDO; SEVERO, 2018, p. 213)

Por isso, o problema linguístico no setor educacional guineense nunca foi algo preocupante, pois as elites que dirigem e ainda estão dirigindo o país eram/são alunos dos colonizadores portugueses/europeu, só estão dando continuidade ao velho sistema.

Estendemos agora para a zona rural do país, onde existem indivíduos em número considerável que não tem domínio da língua Guineense e, se tiverem, com um nível baixo de proficiência, ou seja, compreendem passivamente a língua, mas nas suas práticas sociais percebe-se ausência total do uso da língua oficial. Pode-se concluir que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais difícil ainda nessa zona. Apresentaremos abaixo o quadro das doze principais línguas do país e seus respectivos falantes, feito pelo Luigi Scantamburlo (2013).

Tabela 1 – As línguas mais faladas em Guiné-Bissau e o número de falantes

Língua	(%)	Número de falantes	
Ano	1979 e 2009	1979	2009
Guineense	(44,31%)	349.638	673.880
Balanta	(24,54%)	193.722	373.212
Fula	(20,33%)	160.499	231.774
Português	(11,08%)	87.464	168.508
Mandinga	(10,11%)	79.790	153.756
Manjaco	(8,13%)	64.194	123.643
Papel	(7,24%)	57.202	110.108
Biafada	(1,97%)	15.551	29.960
Bijagó	(1,97%)	15.546	29.960
Mancanha	(1,86%)	14.682	28.287
Felupe	(1,48%)	11.701	22.508
Nalú	(0,31%)	2.491	4.715
Inválidos	(0,05%)	381	760
Total	(133,38%)	1.052.861	1.951.071

Fonte: Scantamburlo (2013, p.28)

Observando a tabela, percebe-se que a língua Guineense está no topo da "pirâmide", por assim dizer, ela é falada por 44,31% da população e a LP por 11,08%. E como se pode ~~ver~~ as línguas Balanta e Fula têm maior percentual de falantes em relação ao português. É importante frisar que a maioria dos guineenses fala mais de uma língua, isso é óbvio, mas a língua materna tende a ser étnica, e L2 nem sempre é a língua portuguesa, a depender da região. Na região de Bolama Bijagós, por exemplo, a maioria tem a língua bijagó como L1 e a língua guineense como segunda língua, para depois aprender ~~português~~ já na escola. E as pessoas que não têm conhecimento da língua portuguesa acabam sendo marginalizadas ou discriminadas e “a marginalização se agrava na medida em que os cidadãos se tornam impossibilitados de terem um ensino inclusivo, que funcionasse em suas línguas maternas e abordasse sua realidade local” (BERNARDO; SEVERO, 2018, p. 213).

Voltando a um dos pontos centrais da nossa discussão, pode-se concluir que a oficialização e inclusão da língua Guineense no sistema educativo pode reduzir, em parte, o insucesso escolar gritante visível no setor educativo guineense. O aluno precisa/deve ser ensinado ou aprender na sua língua materna, como propõe a UNESCO (1996), não na sua língua “madrasta”, como propõe o Estado guineense. Pois, “a falta de uso das línguas nacionais na realidade institucional e extra-institucional [...] tem relação com fatores políticos, produzindo uma situação de “aprisionamento”, inclusive, para o sujeito bilíngue” (BERNARDO; SEVERO, 2018, p. 221). E esse aprisionamento é constatado até na sala de aula por alunos menos fluentes em LP ou que não conhecem essa língua, que, quando falam suas línguas durante a aula, são “reprimidos” e obrigados a falar na língua do ensino – a portuguesa (CÁ, 2015).

Vê-se que o sistema educativo guineense, no que concerne à política de língua a ser adotada para o ensino, está andando na contramão há um tempo, uma vez que se tem os dados estatísticos das línguas faladas no território nacional e seus respectivos falantes, e ainda conhecendo os entraves da LP no que diz respeito ao ensino, a inserção da língua Guineense no sistema de ensino aprendizagem seria obrigatório e urgente porque mesmo sem a legitimidade institucional ou estatal, essa língua já vem sendo utilizada para fins educativos.

Nisso, nada custa implementar um sistema de ensino *bilíngue transitório* com o propósito de manter a língua minoritária (no caso da língua Guineense, ela é minorizada), nas primeiras etapas do ensino regular e que, gradualmente, os alunos serão inseridos na língua dominante (língua portuguesa), até que apresentem um nível considerável de proficiência e continuem no sistema monolíngue (LAGARES, 2018), uma vez que não se pode sair das amarras da LP e se acredita que é a língua de contato com o exterior. Em relação a essa afirmação, autores como Johannes Augel (1997), discorda, dizendo que:

o argumento de o português representar a necessária “janela” para o mundo é tão ingênuo quanto falso. As fronteiras do mundo “desenvolvido” estão cada vez mais fechadas, as de Portugal tanto quanto as de outros países. Portugal não concede mais facilidade de entrada a habitantes das suas antigas colônias. Além disso, para ir além das fronteiras do país a elite precisa do inglês e do francês. Ir a um país industrializado não é questão de conhecer o português e sim de ter um nível econômico e status social para poder viajar. (AUGEL, 1997, p. 253).

Preocupado sempre com as exigências de organismos internacionais que financiam a educação, FMI, BM, UNESCO, entre outros, o Ministério da Educação, tenta, desesperadamente, cumprir agendas dessas agências, e nunca apostando na constituição da política do currículo escolar voltada à realidade endógena com inclusão das línguas nacionais na grade curricular, pois a PL do MEN “arrisca correr atrás de uma quimera chamada português, afastando-se da realidade linguística do país e das necessidades e possibilidades do povo, invisibilizando uma educação efectiva” (AUGEL, 1997, p. 253).

Considerações finais

Durante as consultas bibliográficas e documentais e as reflexões acerca de políticas linguísticas guineenses, sobre a questão da língua oficial, ou sobre a estrutura do ensino básico e sobre a possibilidade de ensino da língua Guineense, percebe-se a ausência de uma política linguística democrática e inclusiva em toda esfera pública e privada do país, pouco interesse do Estado e do Ministério de Educação no que diz respeito à inserção e ensino simultâneo das duas línguas (Guineense e portuguesa) no sistema educativo guineense, principalmente no ensino básico.

Criticamos a ausência de uma política linguística explícita que legitima a língua Guineense como a língua de ensino, mas, antes disso, essa língua precisa ser planejada e equipada. O Estado precisa investir nessa língua, criando mecanismo, ou seja, co-oficializando-a para que possa assumir o status que vem reivindicando há muito tempo na luta constante com a língua portuguesa.

Existem técnicos da área suficientes e capacitados para documentar a língua Guineense e “torná-lo num instrumento de aprendizagem da leitura e também de outros saberes” (CÁ, 2008, p.105), ou seja, elaborar um planejamento de *corpus* e de *status*. Cabe ao Estado considerar essa política como uma das políticas públicas que, de certa forma, vai beneficiar a população guineense e revolucionar o sistema educativo de modo geral.

Podendo ter, assim, desde os dois primeiros ciclos do ensino básico até o último, a língua Guineense como condutora no processo de ensino e aprendizagem considerando, repetimos mais uma vez, o contexto sociolinguístico guineense ou, a partir da proposta de Paulo Freire (1978), de criação de uma disciplina de natureza “urgente” que facilite, de forma efetiva, a língua Guineense como língua nacional e o português ensinado como língua adicional.

REFERÊNCIAS

- AUGEL, Moema Parente. **O kriol guineense e a oratura**. Belo Horizonte: Scripta, 2006.
- AUGEL, Johannes. O crioulo da Guiné-Bissau. **Afro-Ásia**, Salvador, vol.19, nº20, p. 251-254, 1997.
- BARRETO, Maria Antónia. **Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência**. IICT - Instituto de Investigação Científica Tropical e ISCSP. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa UTL. Lisboa, 2012.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José; SEVERO, Cristine Gorski. Políticas Linguísticas em Angola: Sobre as Políticas Educativas In(ex)clusivas. **Revista da Abralin**, vol. 17, nº 2, p. 210- 233, 2018.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **A construção política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT/CAPES, 2008.
- CÁ, Virgínia José. **Língua e ensino no contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné Bissau**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- CALVET, Louis-Jean: **As políticas linguísticas**. São Paulo. Parábola Editorial, IPOL, 2007.
- CALVET, Louis-Jean: **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo Editorial, 2002.
- EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: Língua nacional fator de identidade nacional. **Revista Pápiá**, São Paulo, vol. 18, p. 101-107, 2008.

Guiné-Bissau. Instituto Nacional Estatísticas e Censo. **3º Recenseamento Geral da População e Habitação**. Bissau: INEC, 2009.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Base do Sistema de Ensino da Guiné-Bissau**. Bissau: MEC, 2010/2011

GUINÉ-BISSAU. **Plano Nacional de Ação (PNA)**. Bissau: Ministério de Educação Nacional, 2003

Guiné-Bissau. **Plano setorial de Educação (2017-2025)**. Bissau: Ministério de Educação Nacional, julho de 2017.

IÉ, David. **Políticas linguísticas e a língua portuguesa na sociedade guineense**. 23 f. Artigo (Graduação) - Curso de Letras Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Unilab: 2018.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Muller de Oliveira: **ReVEL**, São Paulo, vol. 14, n. 26, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 18 de maio de 2021.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do kriol guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue português-crioulo guineense**. 2013, 371f, Tese (Doutorado) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SILVA, Diego Barbosa da. Política linguística na África: do passado colonial ao futuro global. **Revista África e Africaneidade**. s.l. agosto de 2010.

SILVA, Ciro Lopes da; SAMPA, Pascoal Jorge. Língua portuguesa na Guiné-Bissau e a influência do guineense na identidade cultural e no português. RILP - **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, Lisboa, n.31, p. 231-247, 2017.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona: UNESCO, 1996.

*** **

CAPÍTULO 8

Reflexões sobre a situação do ensino na Guiné-Bissau durante a pandemia covid-19

Waldimir Barbosa

Luís Miguel Dias Caeta

Júlio Mário Siga

Introdução

No início de 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia que se espalhou para o mundo inteiro. A pandemia foi causada pelo novo coronavírus (Covid-19), levando a população ao isolamento social (*lockdown*), para conter a contaminação em massa das pessoas. Devido ao isolamento social, vários setores foram afetados, inclusive o setor da educação (CORDEIRO, 2020).

Perante esse cenário, e para evitar a propagação do vírus em grande escala, alguns países determinaram o fechamento de fronteiras, das empresas, e que os serviços não essenciais fechassem as portas e os cidadãos se recolhessem em suas casas (CORDEIRO, 2020). Portanto, a Guiné-Bissau estabeleceu procedimentos semelhantes a outros países, pois no dia 12 de março de 2020, foi decretado estado de calamidade pelo Governo da Guiné-Bissau, através do decreto presidencial n.º 08/2020, de 11 de abril (BARBANTE, RAMOS, 2021), realizando-se assim um recolher obrigatório para todos os cidadãos, a partir das 20 horas até às 05 horas da manhã, com exceção aos serviços indispensáveis (GUINÉ-BISSAU, 2021).

Tendo em conta o aumento de números de pessoas infectadas pela doença do novo coronavírus, o Governo guineense decretou de novo a suspensão de atividades escolares de forma presencial. Em observância ao decreto, os alunos acabaram ficando sem aulas. Nessa perspectiva, “as soluções do ensino remoto através da utilização de tecnologia digital são extremamente importantes para enfrentar as demandas emergenciais” (CORDEIRO, 2020, p. 2), sobretudo neste período de crise mundial de saúde.

Perante problemas enfrentados na educação nesse período pandêmico, procuramos identificar se houve introdução de meios tecnológicos face aos desafios que emergiram e para melhoria no ensino guineense, através de distribuição de computadores e *tablets* para alunos à semelhança de outros países. Ainda, buscamos compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos na utilização de ferramentas tecnológicas para ter acesso às aulas remotamente. Recorremos à metodologia de abordagem qualitativa, baseada na recolha de

fontes bibliográficas, destacando o papel das tecnologias da informação na educação, e como tem possibilitado atividades acadêmicas durante o período da pandemia.

1. Papel das tecnologias da informação como ferramenta na educação

Antes de adentrarmos no cerne desta questão, gostaríamos de corroborar com esta afirmação dos Kampa e Pankiewicz (2018) que defende que

Quando se fala em tecnologia costuma-se pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. Mas, antes, é bom lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente, tendo em vista que se pode entender por tecnologias os meios, os apoios, as ferramentas utilizadas para que os educandos aprendam. (KAMPA, PANKIEWICZ, 2018, p. 66).

Nesta base, Moran (2010) defende também que a forma como as pessoas se organizam em grupos, em salas, em outros espaços também pode ser entendido como tecnologia, sendo que essa forma pode variar e ser adaptável à necessidade dos objetivos da aprendizagem estabelecidos por tais pessoas ou grupos.

Assim, o uso das tecnologias da informação como ferramenta no desenvolvimento das atividades educacionais tem mostrado resultados eficientes. À medida que o tempo avança, surgem novas ferramentas que possibilitam desenvolver atividades acadêmicas e trabalho docente. Dada sua importância no contexto educacional, as tecnologias da informação têm um papel fundamental com vista à melhoria e avanço nesse setor. Vale notar que

O uso de tecnologias no ensino ocorreu progressivamente e de forma particular com a incorporação da TV e do rádio (1970), áudio e vídeo (1980) e, mais recentemente, em meados da década de 1990 no Brasil, com o surgimento e disseminação da Internet privada e o conseqüente aparecimento do sistema multimídia (web), estruturados a partir da interconexão de computadores ligados em redes telemáticas, que dão à comunicação seu caráter global (OLIVEIRA, 2008, p. 104).

Assim, os estudos realizados por Cordeiro (2020) sobre a utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino e seus impactos na pandemia mostram que,

o uso adequado e estruturado da tecnologia na Educação, quando aliado ao trabalho docente, pode impulsionar a aprendizagem dos alunos. Além disso, no mundo contemporâneo cada vez mais conectado exige o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas que precisam ser trabalhados na escola (CORDEIRO, 2020, p. 11).

Mediante a abordagem acima, ficou evidente que o uso das tecnologias na educação não se resume apenas como instrumento didático ou método pedagógico de transmitir os conteúdos e saberes, ele tem o papel sobretudo de ajudar os professores e alunos a fortalecerem a aprendizagem de forma mais colaborativa e em trabalhos em grupo. Por este motivo, Caetano enfatiza que “a introdução das tecnologias na Educação não pode ser considerada apenas como uma mudança tecnológica. Não se trata simplesmente de substituir o quadro preto ou o livro pelo ecrã do computador” (CAETANO, 2015, p. 296). Isto porque “... Ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou construção..”,

defende o patrono da educação brasileiro Paulo Freire, que também ajudou a reformular o currículo escolar na Guiné-Bissau (2002, p. 52).

Deste entendimento, parte a ideia de um bom uso, desenvolver capacidade e técnicas, permitindo assim uma interação entre os sujeitos envolvidos. Além da problemática que envolve adaptação e capacidade de uso das tecnologias no processo de aprendizagem, as tecnologias da informação podem aumentar a produtividade e ao mesmo tempo enriquecer a aprendizagem graças à atualidade e realismo que os atuais recursos apresentam (Caetano, 2015). Na mesma visão, Cordeiro (2020) ressalta que,

O uso da tecnologia também pode ser central para auxiliar os docentes em determinadas tarefas mais simples, burocráticas e operacionais (por exemplo, o preenchimento de lista de presença e correção de atividades), liberando mais tempo para que possam se dedicar a tarefas de mais alta complexidade e com maior impacto na aprendizagem dos alunos (CORDEIRO, 2020, p. 11).

Nesse sentido, é possível observar grandes impactos quanto ao papel das tecnologias da informação na educação. As tecnologias da informação permitiram melhorar a dinâmica de aulas entre professores e alunos através de várias ferramentas e aplicativos disponíveis. Além disso, reduzem o risco de contaminação das pessoas durante a pandemia. Também permitiu acesso de alunos aos conteúdos programados e assistir aulas de forma remota. Em suma, “o aparecimento das novas tecnologias trouxe um grande contributo em termos de educação, contribuindo para melhorar os processos de ensino e aprendizagem” (GOMES, 2011, p. 24).

2. Metodologia

O método científico é a ferramenta colocada à disposição do cientista que, através da pesquisa, consegue penetrar no segredo de seu objeto de estudo (SANTOS & PARRA FILHO, 2012). Para o presente estudo, recorreremos à metodologia de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica para o levantamento e coleta de dados, selecionadas de acordo com os descritores “pandemia”, “COVID-19” e “ensino guineense”. Para Köche (2011, p. 122) “a pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres”.

O levantamento é feito a partir de Google Acadêmico, Capes, Repositórios e documentos oficiais da Guiné-Bissau, através do decreto de 26 de março e decreto presidencial n.º 08/2020 de 11 de abril de 2020. De acordo com Barros e Ribeiro (2017), o conceito documento é muito abrangente, engloba tudo o que representa ideias, objetos por meio de sinais gráficos (desenhos, mapas, símbolos etc.), tudo isso pode ser usado como fonte de informação. Nesse sentido, buscamos investigar a situação do ensino na Guiné-Bissau durante a pandemia, apontando assim como problema de estudo o seguinte: com a crise provocada pela pandemia, inclusive no setor da educação, que medidas o Governo guineense vem adotando para atender às necessidades dos alunos? Deste modo, as informações obtidas sobre o ensino na pandemia, em particular na Guiné-Bissau, serviram na análise, resultados e conclusões neste estudo.

3. Resultado e Discussão

Tendo em vista a suspensão das atividades letivas de forma presencial, resultado da pandemia provocada pelo Covid-19, na maior parte dos países, foram empregados vários esforços, com objetivo de assegurar uma estabilização progressiva da educação para que todos os alunos continuassem a estudar a partir de suas casas (BARBANTE, RAMOS, 2021).

No Brasil, por exemplo, com intuito de manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social, muitas instituições passaram a adotar o ensino remoto, na qual os professores tiveram que adequar seus conteúdos para o formato *online* (CORDEIRO, 2020). Esse método parece ter alcançado êxito, pois em pouco tempo, os professores e educadores conseguiram-se adaptar a uma nova realidade na forma como utilizar essas ferramentas para ministrar as aulas remotamente. Porém, foram encontrados alguns desafios na utilização das ferramentas para os professores assim como para alunos. Cordeiro comenta que,

Os desafios são imensos, dentre eles, podemos destacar que as ferramentas remotas precisam ter parâmetros de qualidade, para que tenham maior eficiência, e que as desigualdades de acesso às tecnologias, são enormes, haja em vista que nem todas as crianças têm computador ou tablet conectados à internet. Contudo o ensino remoto é a maior saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais (CORDEIRO, 2020, p. 3).

O mesmo aconteceu também em Portugal, quase que todas as escolas recorreram a este modelo de ensino (remoto) como alternativa para remediar o afastamento do contacto físico que a pandemia impunha, sendo que cada escola foi obrigada a ministrar aulas através de plataformas digitais, principalmente *zoom*, *blackboard* e entre outros. Ainda, muitas escolas decidiram, como o caso da Universidade do Minho, fornecer computadores aos estudantes que não o tiveram para poderem passar a assistir às aulas, sendo os mesmos devolvidos depois da retomada das aulas presenciais. Esta política de empréstimo de computadores conseguiu permitir com que boa parte dos alunos que não tinham esta ferramenta digital pudessem assistir às aulas em pé de igualdade com os que já a tinham antes.

Contudo, houve também alguns alunos aos quais foram facultados os computadores, mas mesmo assim, pelo facto de não saberem manejá-los, acabaram tendo sérias dificuldades e perdendo muitas aulas, ou não conseguindo realizar muitas tarefas de casa que eram dadas pelos seus professores. Vale notar aqui que a maioria destes alunos eram provenientes dos países africanos, onde a tecnologia continua a ser desconhecida pela maioria da população estudantil, como podemos notar a seguir.

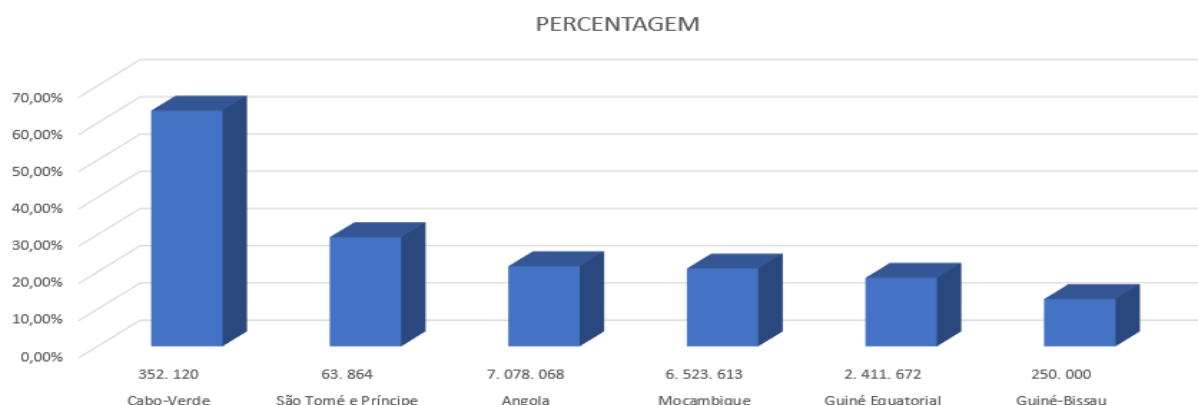
No contexto da Guiné-Bissau, é possível observar que não foi possível a implementação do ensino remoto, porque o acesso à internet é restrito para algumas pessoas. Além disso, é importante ressaltar que as instituições de ensino do país não tiveram experiências no que se refere ao ensino à distância (EAD). Essa situação também pode ser observada em alguns países africanos, nomeadamente nos PALOP's, onde verificamos algumas dificuldades referentes ao ensino remoto. É nessa lógica que Barbante e Ramos afirmam que,

com a exceção de Cabo-Verde onde mais da metade da população tem acesso à internet, isto é, há uma taxa de utilização de internet na ordem de 63,3% (352 120 de usuários), os demais países têm uma utilização de internet muito baixa, sendo São Tomé e Príncipe com 29,3% (63 864 usuários), Angola com 21,5% (7078 068 usuários), Moçambique com 20,9% (6 523 613 usuários), Guiné Equatorial com 18,4% (2 411 672 usuários), e Guiné-Bissau com apenas 12,7% (250 000) (BARBANTE, RAMOS, 2021, p. 8).

A partir desses dados, podemos afirmar que a fraca capacidade de acesso à internet para a população, particularmente, para os estudantes nesses países contribuiu na incapacidade de implementação de ensino remoto durante o período da pandemia. Para além dessas condições, associa-se a isso a falta de materiais e meios tecnológicos como fatores de impedimento do ensino remoto. É interessante observar que em alguns países como o Brasil, por exemplo, foram distribuídos materiais (computadores e tablets) para alunos poderem assistir aulas

remotamente. O programa denominado auxílio digital levado a cabo no Brasil, buscou proporcionar aos alunos que não contavam com meios de acesso adequados à internet e equipamentos. Diante desse contexto, é fundamental mobilizar esforços e adotar medidas semelhantes quanto a disponibilidade de internet e meios que permitam aos alunos aceder aos conteúdos e realizar suas atividades de forma remota.

Gráfico 1. Número de usuários acesso à internet nos PALOP



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados de Barbante, Ramos (2021).

À luz do gráfico que foi apresentado, é possível observar que a Guiné-Bissau apresenta fraca capacidade quanto ao nível do acesso à internet em comparação com outros países do PALOP. Diante desses fatores, torna-se difícil a implementação do ensino remoto durante o período da pandemia. Contudo, algumas medidas foram adotadas como forma de estabelecer a continuidade do ensino durante o isolamento social. O quadro abaixo apresenta algumas medidas alternativas implementadas face ao encerramento das escolas nos PALOP's.

Quadro 1. Medidas alternativas implementadas face ao encerramento das escolas.

País	Aulas na televisão	Aulas na rádio	Ensino a distância (plataforma digitais)	Outra solução
Angola	Sim	Sim	Não	Envio de tarefas/ atividades para casa dos alunos
Cabo Verde	Sim	Sim	Sim	Envio de tarefas/ atividades para casa dos alunos
Moçambique	Sim	Sim	Não	-----
Guiné-Bissau	Sim	Sim	Não	-----
Guiné Equatorial	-----	-----	Não	-----
São Tomé e Príncipe	Sim	Sim	Não	-----

Fonte: Barbante, Ramos (2021).

Com base no quadro apresentado, foi possível observar o acesso às aulas remotas nos PALOP's através da televisão e rádio. Contudo, com exceção de Cabo Verde, nenhum destes países conseguiram implementar ensino a distância através do uso das tecnologias digitais.

Nota-se ainda um avanço no contexto angolano quanto ao envio de atividades para casa dos alunos.

Em relação à Guiné-Bissau, vale também notar que algumas escolas, principalmente privadas, como o caso do Jardim Escola Desafio, Escola Peniel, Escola Ebenezer entre outras, convocavam os pais e encarregados da educação para irem levantar os trabalhos dos alunos na escola semanalmente, logo no princípio da semana e traziam já na sexta-feira para o efeito de correção. Esta metodologia adotada para garantir a manutenção do funcionamento das aulas, independentemente da sua eficácia ou ineficácia para a obtenção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, funcionou e permitiu que as escolas que a adotaram pudessem terminar o ano letivo 2020/2021 completando os ciclos de avaliação que se planeava para o referido ano letivo.

Concernente às aulas na televisão, é digno de nota que a maioria do território nacional não tem a cobertura da rede elétrica pública e da única televisão pública do país, o que explicita a insuficiência da adoção deste instrumento enquanto um dos instrumentos metodológicos adotados para solucionar esse problema que apanhou o país de surpresa e que, a nosso ver, convocou a todos a uma reflexão sobre o próprio setor da educação e dos desafios que enfrenta face a esta ausência de tecnologia no sistema.

Diante dessas observações, podemos admitir que a ausência e impossibilidade do ensino remoto na Guiné-Bissau, por um lado, tem a ver com a falta de políticas públicas, falta de meios e infraestruturas, por outro, deve-se ao alto preço do pacote de internet que não combine com o nível de vida da população. Portanto, é necessário a criação de políticas públicas assistenciais, através da introdução de novas tecnologias de informação nas escolas e instituições de ensino no país, com objetivo de potencializar e dar respostas aos novos desafios do ensino.

Considerações finais

Verificamos que, devido ao isolamento social causado pela pandemia Covid-19, vários setores e estruturas foram afetados, inclusive o setor da educação. Para tanto, foram adotadas algumas medidas preventivas para manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social. Essas medidas incluem a introdução de tecnologias e meios digitais, através de aplicativos de videoconferência para adaptação de modalidade à distância (EAD).

No contexto da Guiné-Bissau, os resultados apontam que o país não conseguiu implementar o ensino remoto devido à sua fraca capacidade de acesso à internet. O país dispõe apenas de 12,7% de consumidores, correspondendo a 250 000 de usuários, sendo, por outro lado, que a própria instabilidade da referida internet não garantiria um bom funcionamento dessas aulas, em caso de se tentar avançar com o tal ensino remoto no país.

Entretanto, é de fundamental importância a criação de internet banda larga no país, permitindo assim acesso à internet para os alunos e, conseqüentemente, potencializando melhorias no processo educativo, seja ao nível da acessibilidade à informação, bem como a introdução de novas metodologias no ensino guineense.

Agradecemos, primeiramente, a Deus pela vida e sua infinita bondade nas nossas vidas e de nossos familiares, sem esquecer das inúmeras oportunidades concedidas. Queremos de igual modo estender os nossos profundos agradecimentos aos organizadores desse E-book, pela oportunidade concedida de poder contribuir na reflexão sobre o ensino guineense através deste artigo. Ainda, queremos registrar nossos reconhecimentos pelo apoio de amigos que nos encorajaram neste trabalho e nos disponibilizaram materiais para a produção deste artigo.

REFERÊNCIAS

- BARBANTE, Cesário José Sanjambo & RAMOS, Maria Altina Silva. A educação nos PALOP em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista Sensos-e**, Porto, vol.8, nº1, p.5-11, 2021.
- BARROS, Suzane; ROSA, Flávia & RIBEIRO, Elizabeth Matos. **Princípios e técnicas para elaboração de textos acadêmicos**. Salvador: UFBA, 2017.
- CAETANO, Luís Miguel Dias. Tecnologia e Educação: quais os desafios? **Educação**, Santa Maria, vol.40, nº2, p.295-309, 2015.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, Nadine dos Reis. **Inclusão digital do XO na Guiné-Bissau: um projecto de intervenção**. 2011, 77f. Dissertação do Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- GUINÉ-BISSAU. (2020). **Governo decreta estado de calamidade devido à pandemia da Covid-19**. Disponível em: <<https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2021-08/guine-bissau-governo-decreta-estado-de-calamidade-devido-a-3-v.html>>
- KAMPA, Adriana & PANKIEVICZ, Maria Aparecida. Gestão escolar pública e a implantação das tecnologias na educação no Colégio Estadual Yvone Pimentel. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. Campus Las Lagunillas, vol.4, n.4, p.64-78, 2018.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. (s.l.). Editora Vozes, 2016.
- MORAN, José. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus. Ed. 12, 2010, p.11- 66.
- OLIVEIRA, Rose Meire Carvalho de. Interfaces Colaborativas e Educação: o uso do blog como potencializador do processo de avaliação. In: DIAS, P. & OSÓRIO, A. J. (Org.). **Ambientes educativos emergentes**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Competência, 2008, p. 101-118.
- SANTOS, João Almeida & PARRA FILHO, Domingos **Metodologia científica**. 2012. Disponível em: <<http://ava.institutoalfa.com.br/tcc/apostila-de-metodologia-cient%C3%ADfica.pdf>>

*** **

CAPÍTULO 9

A leitura na aula de Português Língua Não Materna: experiências da Guiné-Bissau e Timor-Leste

Júlio Mário Siga
Davi Borges de Albuquerque

Introdução

Este trabalho tem como objetivo descrever o emprego da leitura nas aulas de português na Guiné-Bissau e Timor-Leste, bem como propor algumas soluções para os problemas encontrados após as observações feitas em sala de aula nos dois países. Os principais problemas encontrados, que também podem ocorrer em outras modalidades e locais de ensino, consistem em um lugar reduzido para o ensino da leitura e atividades mecânicas que desenvolvem pouco as habilidades e competências dos aprendentes.

Optamos por esta temática pelo fato de ambos os países serem oficiais de língua portuguesa e apresentarem seu ensino com um caráter de L2, e, por sua vez, os autores apresentam experiências nas duas nações. Recorremos à pesquisa bibliográfica para o enriquecimento do nosso referencial teórico e para fundamentar nossas posições. Ainda, baseamo-nos em nossas observações e nos fatos que constatamos a partir delas, sendo utilizada a abordagem qualitativa para elaboração deste trabalho.

Desta maneira, o presente capítulo está dividido da seguinte forma, após esta introdução, apontamos um breve referencial teórico a respeito da leitura e sua importância na aula de Português Língua Não Materna (PLNM), em (1); na seção seguinte, em (2), descrevemos o ensino de leitura em Guiné-Bissau e em Timor-Leste; e, posteriormente, em (3), apresentamos a discussão e propomos soluções para os problemas encontrados; finalmente, em (4), há a elaboração das considerações finais deste trabalho.

1. Leitura na aula de PLNM – aspectos teóricos

Há um consenso entre linguistas e demais pesquisadores em relação aos tipos de leitura existentes (intensiva, rápida, *skimming* e extensiva), bem como suas habilidades de leitura, as quais podem promover as leituras de memorização, de compreensão e de criatividade. Quando se trata especificamente do ensino de L2/ LE uma polêmica ainda permanece, sendo ela se há uma interdependência linguística (hipótese em que o aprendente transfere competências da leitura em L1 para a língua-alvo) ou um limite linguístico (hipótese que afirma que o estudante precisa alcançar certo nível de competência na língua-alvo para começar a desenvolver competências de leitura) no que tange o conhecimento do aluno.

Ainda, um fator de grande importância na aprendizagem da leitura em L2/ LE, enfatizamos aqui no ensino de PLNM, é que o estudante começa a aprender o uso específico de

palavras em diversas sentenças, contextos e situações de interação (JIAJIA, 2019), ou seja, o ensino da língua e de seu vocabulário ocorre contextualizado e comunicativo, envolvendo competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfofossintáticas, semânticas), textuais, discursivas, pragmáticas e culturais (KODA, 1994), já que o aprendente perceberá que a mesma palavra pode ser usada na língua em posições distintas, com suas flexões, significados variados, pronúncias diversas, traços culturais específicos etc.

Esse fator está relacionado também com questões de motivação do estudante, bem como a utilização de textos autênticos na aula de PLNM. Há muitas características e elementos envolvidos na motivação individual de cada aluno, porém destacamos aqui que a seleção e o emprego de gêneros textuais específicos e contextualizados na realidade do aprendente pode despertar seu interesse (HENSCHER; SCHAFFNER, 2014), por isso a importância da escolha de textos autênticos, literários e da literatura nacional, que motiva a leitura em PLNM²⁶.

Além disso, Jiajia (2019) afirma que o aluno de PLNM deve desenvolver outras habilidades, como: pensar a leitura na língua-alvo; ter uma velocidade rápida e constante de leitura; saber ler e elaborar resumos dos textos; aproveitar a leitura como *input* linguístico.

Deve-se mencionar também como ocorre a compreensão do leitor, a qual está ligada ao processo de descodificação do código linguístico e à compreensão propriamente dita, em que são encontrados os significados (COSTA, 2004). Assim, a compreensão leitora é:(...) um processo interactivo, onde se tem de ter em conta determinados factores como o leitor, o texto e o contexto. A compreensão textual é praticamente simultânea à leitura das palavras pelo indivíduo, processando-se rápida e automaticamente (Barbosa, 2010, p.72).

Finalmente, não podemos esquecer-nos da avaliação da leitura dos aprendentes em PLNM, que tem o principal objetivo de diagnosticar em que nível está as habilidades de leitura dos alunos para, em seguida, o professor possa refletir sobre o que fazer para melhorá-la. Barbosa (2010) lista alguns métodos de avaliação, como o *cloze* e as técnicas de diferentes medidas (produto, processo e metacognitivas). Digno de nota é que não descartamos esses processos de avaliação de leitura, porém os simplificamos e adaptamos às necessidades específicas das turmas/ alunos de PLNM, enfatizando mais tarefas comunicativas (interpretação, apresentações, compartilhar conhecimentos com demais colegas) e de retextualização (elaborar resumos escritos e orais, recontar/ (re)criar uma parte ou um final diferente para a história etc.).

2. A leitura na aula de PL2 em Guiné-Bissau e Timor-Leste

O que é importante destacar inicialmente é o fato de ambos os países apresentarem um cenário linguístico semelhante em certos aspetos, como os fatos de: (i) A língua portuguesa ser a língua oficial tanto na Guiné-Bissau, como em Timor-Leste; (ii) O português conviver com uma série de outras línguas locais, as quais mencionamos adiante; (iii) Os dois países ainda apresentarem certos problemas e limitações não apenas no ensino de leitura, mas também em outras áreas do ensino e da linguística, como o ensino das demais línguas locais, políticas linguísticas claras e objetivas para todas as línguas do país etc.; (iv) A língua portuguesa se caracterizar mais como L2, L3 ou até LE para uma parcela significativa dos falantes²⁷, já que a porcentagem de pessoas fluentes em português nos dois países é pequena, na Guiné-Bissau, o “recenseamento geral da população e do habitat, em 2009, aponta para 27,1% dos guineenses como falantes do português” (DIALLO, 2020, apud ALBUQUERQUE; SIGA, 2022, p. 157), enquanto em Timor-Leste, 30% (DGE, 2017).

Sobre as línguas locais, na Guiné-Bissau, há a predominância do guineense (um crioulo de base lexical portuguesa), sendo falado por 80% da população, bem como há a presença de diversas línguas africanas, entre elas: fula, balanta, mandiga, manjaco, pepel, felupe e beafada

²⁶ Para maiores informações, ver Albuquerque e Siga (2022), os quais abordam a importância da utilização de textos autênticos e textos literários no ensino de PLNM em Guiné-Bissau.

²⁷ Sobre a situação dos estudantes da Guiné-Bissau e o status do português como L2 no país, ver Cá e Rubio (2019).

(COUTO; EMBALÓ, 2010). Em Timor-Leste, a situação é análoga, há o tétum-praça, que é uma língua local, de origem austronésia, sendo também língua oficial, ao lado do português, por ser utilizada na maior parte do país como língua franca, mas, pelo território leste-timorense, encontram-se diversas línguas de origem austronésia e papuásica, a saber: mambae, tokodede, kemak, fataluku, makasae, entre outras (DGE, 2016).

2.1 Experiências da Guiné-Bissau

Em relação à Guiné-Bissau, a leitura tem ocupado um lugar muito reduzido e não prioritário na aula de língua portuguesa, algo que deveria ser o inverso, sendo que a metodologia para o ensino de leitura nessa língua deveria ser como a do Português Língua Segunda (PL2), ou seja, a do PLNM.

No Ensino Básico guineense, principalmente no ensino público, a a técnica e as tarefas utilizadas para o ensino de leitura são formas mecânicas (repetir, copiar), na qual o professor faz uma primeira leitura e a turma repete em voz alta. Posto isso, o professor manda um dos alunos, que achar apto, para ler o mesmo texto e a turma repetindo, sem levar em conta a prosódia do aluno. Pois, na leitura, “temos de saber projetar a voz para o sítio certo, não só para que nos oiçam, mas também para não nos cansarmos” (PEREIRA, 2006, p. 4). E vale notar que “o tom da voz determina, por vezes, esta intensidade, pelo que este aspeto não se pode ser menosprezado no processo de ensino aprendizagem das línguas não maternas” (VERA CRUZ, 2013, p. 21). Esse método tradicional de leitura faz com que muitas dessas crianças não conseguem dominar todos os processos envolvidos na leitura e, conseqüentemente, ficam desmotivadas com tal exercício. Isso tem sido um dos grandes obstáculos para o sucesso escolar de muitas crianças nessa idade, bem como em níveis posteriores, algo que acaba elevando o nível de iliteracia no país.

De acordo com um estudo desenvolvido por Fazzio, Silva e Mann (2011, p. 50), intitulado “Testes de Literacia e Numeracia”, que teve o objetivo de aferir o nível de iliteracia entre as meninas e os meninos, os resultados alcançados acabaram por confirmar “que a maior parte das escolas públicas e comunitárias nas zonas rurais da Guiné-Bissau falha no objectivo de desenvolver as competências de leitura, compreensão e aritmética nos primeiros anos de escola (1ª e 2ª classes)”. Além disso, “os dados mostram que 90% dos rapazes e 94% das raparigas que estão actualmente a frequentar ou já completaram a 2ª classe não conseguem ler palavras, (...)” (FAZZIO; SILVA; MANN, 2011, p. 50). Digno de nota é que todos esses dados e resultados podem ser comprovados detalhadamente na tabela (1) a seguir:

Tabela 1: Distribuição do nível de literacia de meninos e meninas de acordo com a última classe atingida (crianças dos 7-12 anos)

Classe matriculada/concluída	Meninos				Meninas			
	Leitura & compreensão		Total		Leitura & compreensão		Total	
	Não lê Palavras	Lê palavras	Núm.	%	Não lê Palavras	Lê palavras	Núm.	%
0	29	0	29	100	16	0	16	100
1	578	7	585	99.8	537	1	538	99.9
2	301	35	336	89.6	220	15	235	93.6
3	80	71	151	53.0	68	37	105	64.8
4	11	54	65	16.9	10	17	27	37.0
5	2	18	20	10.0	2	7	9	22.2
6	0	3	3	0.0	0	4	4	0.0
7	-	-	-	-	0	1	1	0.0
Total	1001	188	1189	84.2	853	82	935	91.2

Fonte: Fazzio; Silva; Mann (2011, p. 48, adaptado).

Já no ensino liceal o que não acontece é a prática de repetição de leitura em voz alta pela turma, porém o professor manda fazer uma leitura silenciosa e, em seguida, seleciona dois ou mais alunos para seguirem com a leitura em voz alta, sendo a divisão feita, ocasionalmente, de acordo com os parágrafos do texto.

Vale destacar que o país não tem um plano nacional de leitura explicitamente definido nos currículos escolares e a própria literatura guineense não é contemplada nos currículos, desde o Ensino Básico até ao Superior. Ainda, não há dúvidas de que seja qual for o processo de ensino e aprendizagem, este deve ser contextualizado com a realidade dos aprendentes de maneira a criar as condições motivacionais para melhor os inserirem no referido processo, algo que é muito distante do ensino guineense e que também vem elucidando o alto nível de iliteracia, pois a própria língua de ensino (o português) não é a língua materna de quase todos os guineenses nascidos e viventes no país, contudo continua a ser a única e principal língua de acesso à alfabetização e aos conhecimentos científicos nas escolas.

No Ensino Superior, o ensino da leitura aparece com mais destaque, principalmente na Escola Superior da Educação – Unidade Tchico Té, especialmente no Departamento de Licenciatura em Língua Portuguesa, apoiado por Camões I.P., Instituto da Cooperação e da Língua. Ali, em algumas cadeiras ou unidades curriculares, como a Literatura e Culturas Brasileiras, Literatura e Culturas Portuguesas, Literatura Africana em Língua Portuguesa e a própria Língua, Literatura e Culturas Guineenses, são feitas a leitura de uma obra integral específica.

Contudo, tais leituras são feitas quase que apenas para fins de análise crítica, constituindo assim um dos elementos de avaliação sumativa. Ademais, os estudantes são orientados a escolher uma obra de um autor, dependendo de unidade curricular, varia a escolha da origem do autor, para a leitura e a elaboração de uma recensão crítica. Essa leitura, na maioria dos casos, não é acompanhada pelo professor, que só aguarda o dia de apresentação para avaliar o trabalho e atribuir a nota final. O estudante é deixado à sua sorte para recorrer a outros recursos que o possam esclarecer melhor em como fazer esse trabalho, pois o professor parte do princípio de que o estudante já devia ter dominado as técnicas de elaboração desse trabalho ao longo dos seus estudos liceais, algo que não é prática nas escolas. Este fato faz com que muitos estudantes, quando terminam o liceu, recorrem a outros centros de aperfeiçoamento em língua portuguesa para poderem fazer face aos desafios de leitura que os esperam a frente.

Outro espaço onde o ensino de leitura é muito notável no país é no curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, ministrado por AJALV – Grupo de Professores de Língua Portuguesa, do qual um dos autores faz parte e é mentor. No referido curso, além de serem usados materiais didáticos voltados ao ensino de PLNM, é também adotada a leitura obrigatória, desde os níveis A1 até B2, das obras literárias dos autores guineenses. Os de nível A1 são obrigados a ler o livro de contos “Sonéa: histórias e passadas que ouvi contar I”, da autoria de Maria Odete Costa Semedo, publicado em 2000 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP. Os aprendentes de A2 são obrigados a ler “Djênia: histórias e passadas que ouvi contar II”, também publicado no mesmo ano pela mesma entidade. Para os de níveis B1 e B2, eles leem opcionalmente dois romances “A Última Tragédia ou Kikia Matcho”, dos dois autores guineenses, Abdulai Silá e Filinto de Barros, respectivamente.

Assim, nesse curso é promovida a leitura, compreensão e interpretação de maneira comunicativa, ativa, inclusiva, crítica e reflexiva. Os aprendentes nos primeiros dois níveis (A1 e A2) são orientados a lerem os contos em casa em voz alta de maneira a desenvolverem as competências de compreensão, articulação e aperfeiçoamento em prosódia, bem como o enriquecimento lexical. Isso porque, na sua maioria, já são os que terminaram os estudos liceais e estão em busca de acesso ao Ensino Médio e/ou Superior.

Já na sala de aula são postos em frente a lerem uma página por vez e em voz alta. Posteriormente, segue-se para a interpretação com a mesma postura da leitura, colocando a perspectiva do aluno em primeiro lugar. Sendo que nestes dois níveis as duas obras de conto da autora guineense, mencionadas anteriormente, retratam a realidade nacional (guineense), algumas delas até já conhecidas pelos próprios aprendentes. Isso provoca uma motivação e participação inclusiva nos debates sobre as diferentes temáticas nelas retratadas. Vale aqui também assinalar que nos primeiros momentos da leitura, principalmente quando se diz a esses estudantes que terão de ler todo o livro, muitos deles questionam o volume da obra, a falta de hábito de leitura e tempo para a fazerem.

Nos primeiros momentos de atividade, vê-se que, de fato, muitos destes alunos não sabem ler, pois ao longo do processo cometem uma série de erros ou desvios, notavelmente, a ausência de respeito dos sinais de pontuação, má prosódia nos sons das palavras e inserção ou pronúncias de outras palavras de sons similares as do texto. Estes fatores contribuem significativamente na dificuldade de interpretação do sentido real do conteúdo da história ou do texto lido, algo que explica também o alto índice de iliteracia no país. Isto porque na verdade a maioria destes aprendentes não sabe ler, algo que cria neles uma profunda desmotivação para essa tarefa, pois, ao longo dos seus percursos escolares, não têm tido contactos com um ambiente que os proporcionasse as melhores condições que os levassem a desenvolver um sentimento por esse gosto, pois:

(...) num país sem livrarias e sem bibliotecas, o acesso ao conhecimento científico é bastante limitado. Nesses termos, a dimensão social da literacia é amplamente acentuada. Ainda mais pronunciada se torna quando as gerações da faixa etária mais idosa são imponentes em socorrer, quando necessário, as mais novas, porque também elas se sentem bastante limitadas (GOMES, 2011, p.63).

Ademais, as evidências da génese da questão em causa neste trabalho também estão presentes e destacadas de maneira exemplar pelo autor no trecho acima (GOMES, 2011, p. 63). Igualmente, nos níveis B1 e B2, os mesmos aprendentes são orientados a lerem as duas obras, os romances citados anteriormente, em casa e, depois, a fazerem, no B1, um resumo escrito delas, com cerca de duas ou três páginas, sendo também o referido resumo a ser apresentado oralmente. Essas duas tarefas servem como um dos elementos de avaliação formativa e sumativa. Já no nível B2, os estudantes são orientados a produzir uma análise crítica escrita da mesma obra ou de uma das duas lidas no nível anterior. Nessa análise, são levados em consideração os aspetos organizacionais da obra e do autor, os elementos das categorias da narrativa, e os aspetos sociais, culturais e políticos que nelas são retratados. Esse trabalho é também defendido oralmente perante a turma como um dos requisitos para a conclusão do referido curso de aperfeiçoamento. Com ele consegue-se criar todo um ambiente para o desenvolvimento das quatro competências comunicativas (compreensão leitora e escrita, e produção oral e escrita) de maneira ativa, inclusiva, crítica e reflexiva.

Chegados a este ponto, nota-se que os aprendentes acabam desenvolvendo um gosto pela leitura analítica e crítica, começando assim a terem um posicionamento face ao que leem e com a motivação de se participarem ativamente na vida pública do país. Tudo isso ocorre porque os alunos acabam dominando a escala de literacia ao nível de leitura, que compreende cinco níveis, sendo o um o nível mais baixo e o cinco o mais alto. Vale lembrar que, para alcançar um nível acima, o indivíduo tem que ser capaz de cumprir diferentes tarefas, como se pode ver no Quadro 1:

Quadro 1: Escala de competências da literacia da leitura

Níveis	Ser capaz de cumprir com sucesso...
5	Tarefas sofisticadas de leitura: compreensão explícita de textos, captação das informações relevantes, avaliação crítica;
4	Tarefas difíceis: localizar informação implícita e avaliar criticamente um texto;
3	Tarefas de complexidade moderada: localizar segmentos de informação e estabelecer relações entre as várias partes do texto;
2	Tarefas básicas: localização simples de informação e compreensão do significado de parte bem definida do texto;
1	Tarefas menos complexas, como localizar uma única peça de informação e identificar o tema principal do texto.

Fonte: Adaptado de PISA/ IAVE²⁸

2.2 Experiências de Timor-Leste

De maneira semelhante à situação da Guiné-Bissau, Timor-Leste enfrenta uma série de problemas e desafios a serem superados em relação ao ensino de PLNM, especialmente no ensino de leitura. Descrevemos os principais deles a seguir, de acordo com nossa experiência de observação de escolas pré-secundárias (Ensino Fundamental) em três distritos diferentes, a saber: Díli (a capital do país), Fatumaca (região oeste) e Bobonaro (região leste), bem como em informações fornecidas em Bassarewan e Silvestre (2010).

Em uma fase anterior ao processo de ensino, é possível mencionar os problemas iniciais do número reduzidos de professores qualificados (a maioria não possui formação acadêmica e/ou experiência profissional); falta de materiais e livros didáticos (distribuídos em número reduzido, ficam nas escolas para consulta e não são entregues aos alunos); o currículo de Timor-Leste é vago e não apresenta parte alguma dedicada ao tema da leitura, apenas que deve ser desenvolvida junto a outras competências linguísticas do português (BASSAREWAN; SILVESTRE, 2010, p. 497).

Em relação ao modelo de ensino de leitura em PLNM em Timor-Leste, os professores seguem à risca um planeamento semanal em que são feitas uma série de técnicas e atividades rígidas e mecânicas, as quais somente se repetem a cada semana com um texto diferente. As etapas deste modelo são as seguintes (BASSAREWAN; SILVESTRE, 2010, p. 499): O professor escreve no quadro o texto; Na segunda etapa, o professor pede aos alunos que copiem o texto, depois o professor começa a leitura em voz alta e, em seguida, pede para os alunos repetirem a leitura juntos por duas ou três vezes; Posteriormente, o professor chama cada um dos estudantes para a leitura individual; Nas aulas seguintes, o professor copia no quadro o mesmo texto, volta a repetir as etapas de leitura (em grupo e individual), mas também insere algumas atividades com outras competências linguísticas (escuta, fala e escrita); Nas aulas de sábado, os professores fazem atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, dinâmicas) para desenvolver e incentivar a competência da leitura em PLNM.

3. Soluções e discussões

A leitura mecânica que é promovida no Ensino Básico na Guiné-Bissau e em Timor-Leste, em que um aluno lê o texto e a turma repete, isso não apenas deixa de promover a compreensão e interpretação de maneira comunicativa, ativa, inclusiva, crítica e reflexiva, mas também intensifica problemas de pronúncia ou de prosódia e/ou perpetua a fossilização (má pronúncia das palavras, erros fonéticos, pois o mesmo erro é replicado pela turma no decurso da repetição). Entretanto, é sabido que a boa prosódia é um “elemento fónico decisivo na comunicação” (SOUSA, 2006, p.53).

²⁸ Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Quadro_Conceptual_LL.pdf.

Compartilhamos da ideia de que a leitura e escritas mecânicas podem ajudar o aprendentes de PLNM, principalmente nos anos iniciais (memorização, pronúncia, vocabulário, gramática). Porém, este não deve ficar limitado a tais técnicas, pois o professor deve desenvolver as diferentes competências e habilidades linguísticas dos alunos.

Por outro lado, a ausência de literatura guineense nos currículos escolares e universitário tem enfraquecido o ensino de leitura, pois em muitos casos o ensino de língua portuguesa tem sido feito baseado mais na exploração apenas dos conteúdos gramaticais, e limitado a orações ou períodos, sem textos, e quando são usados textos, é mais provável que estes sejam de outros autores de língua portuguesa, com ênfase em autores portugueses. Vale ressaltar que o uso de tais autores/ textos não é ruim, mas se deve acompanhar essas leituras com os autores nacionais, sob pena de continuarmos a formar cidadãos que desconhecem completamente a literatura de seu próprio país, o que não é desejável por sociedade alguma. Assim, para fazer face a isso, é urgente a criação de um cânone literário guineense para ser introduzido nos currículos escolares e universitários, bem como adotar um plano nacional de leitura integral dessas obras literárias.

De maneira distinta, em Timor-Leste, há a inserção da literatura nacional nos materiais didáticos, porém o ensino permanece não reflexivo e acrítico, pois se limita a copiar o texto, fazer a leitura em voz alta e consultar o significado das palavras.

Ainda, propomos também que sejam elaboradas em sala e inseridas em manuais/ livros didáticos nacionais de ensino de PLNM atividades e tarefas comunicativas (XAVIER, 2007) para que os estudantes possam aprender o português em uso, interagir melhor por meio dessa língua e desenvolver as diversas competências relacionadas à competência comunicativa.

Assim, sugerimos aos professores de PLNM o emprego dos métodos comunicativos e, como exemplos de atividades e tarefas, entre elas as de retextualização, listamos as seguintes: (i) Debate (oralidade) com a turma sobre o texto lido, relacionando com outros textos, temas e a realidade local de cada aluno; (ii) Exposição oral e, posteriormente, escrita de um resumo do texto lido; (iii) Reescrita de um trecho do texto, ou do final dele, com o aluno propondo algo próprio, ou seja, o que mudaria no texto, no enredo, no final da história etc.; (iv) Relacionar a leitura em voz alta com outras atividades para que esta não seja mecânica (música, canto, sarau, recitar poesia, contação de histórias etc.); (v) Simular práticas (dinâmicas, teatro, jogos, brincadeiras, eventos na escola etc.) de um provável cenário de uso na vida real de elementos presentes no texto (compras, transporte, conversas com pessoas conhecidas, pedir informações, documentos e órgãos oficiais etc.).

Como solução, além da inserção de textos da literatura nacional e das atividades e tarefas comunicativas, o governo deve também elaborar uma política linguística e educacional clara, deixando evidente os objetivos, os conteúdos e os objetivos que se deseja alcançar nas diferentes modalidades de ensino, bem como investir na formação e qualificação de professores, e programas de elaboração e distribuição de livros e demais materiais didáticos.

4. Considerações finais

De acordo com o que discutimos neste trabalho, a nosso ver, a criação de um cânone literário guineense e a sua inserção nos currículos escolares e universitários, bem como a adoção de um plano nacional de leitura integral de tais obras, conforme já foi mencionado, permitirá os alunos a conseguirem sentir-se mais identificados e motivados para interagirem na aula de português.

Desta maneira, será possível desenvolver a competência—comunicativa, quer da produção e compreensão orais, quer da produção e compreensão escritas, com maior facilidade nos aprendentes exatamente por conseguirem perceber suas realidades nos textos usados em aula e, por sua vez, começarem a refletir em português sobre as diferentes maneiras nas quais podem contextualizar, narrar, descrever o cotidiano a partir das leituras de textos literários guineenses em português.

Finalmente, avaliamos que, mesmo que isso seja um pequeno passo, mas é um passo importante na direção de tirar esses países da miséria de ser um dos poucos países no mundo, que não ensinam, tampouco valorizam a leitura e sua literatura na escola.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Davi; SIGA, Júlio M. Ensino de português L2 e formação de professores em Guiné-Bissau: algumas considerações sobre o uso de textos literários. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde (BA). vol. 2, nº 1, p. 147-168, 2022.
- BARBOSA, Sandra. **A consciência metalinguística na aquisição da leitura em PL2 e em PLE**. 2010. Tese (Doutorado em Ensino do Português), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.
- BASSAREWAN, Aicha B.; SILVESTRE, Simone M. O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 491-504, 2010.
- CÁ, Imelson; RUBIO, Cássio. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 389-421, 2019.
- COSTA, Maria L. **A compreensão leitora e o rendimento escolar: um Estudo com Alunos do 4º Ano de Escolaridade**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Minho, Braga, 2004.
- COUTO, Hildo; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau. **Revista Papia**, Salvador, vol. 20, p. 11-253, 2011.
- DGE (Direcção Geral de Estatística). **Timor-Leste Population and Housing Census 2015**. Population Distribution by Administrative Area. Vol. 2 (Language). Díli: República Democrática de Timor-Leste, 2016. Disponível em: https://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2016/11/4_2015-V2-Language.xls. Consultado em: 10/ 01/ 2022.
- DGE (Direcção Geral de Estatística). **Timor-Leste Population and Housing Census 2015. Thematic Report Volume 11. Education Monograph 2017**. Díli: República Democrática de Timor-Leste/ UNFPA/ UNICEF, 2017. Disponível em: <https://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2018/03/Education-Monograph-rev25042018website.pdf>. Consultado em: 10/ 01/ 2022.
- FAZZIO, Ila; SILVA, Filipa; MANN, Vera. Quem são as crianças sem competências de literacia e numeracia nas zonas rurais da Guiné-Bissau? **Revista Guineense de Educação e Cultura, Bissau**, vol.1, p. 44-51, 2011.
- GOMES, Domingos. A Literacia na Guiné-Bissau. **Revista Guineense de Educação e Cultura, Bissau**, vol.1, p. 62-67, 2011.
- HENSCHER, Sofie; SCHAFFNER, Ellen. Differential relationships between of reading motivation and comprehension of literary and expository texts. **Psychologie in Erziehung und Unterricht**, Munchen, vol.61, nº2, p.112-126, 2014.
- JIAJIA, Sui. **Habilidade e estratégia de leitura em português como língua estrangeira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019.
- KODA, Keiko. Second language reading research: problems and possibilities. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, vol.15, nº1, p.1-28, 1994.
- PEREIRA, Dulce. A Oralidade na Aula. In: MATEUS, Maria H. M. (Coord.). **Diversidade Linguística na Escola Portuguesa**. Lisboa, Vol.18, p.13-24, 2006. Disponível em: http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd2_oralidade_na-aula.pdf. Consultado em: 20/02/2022.
- SOUSA, Hilário. **A Comunicação Oral na Aula de Português: Programa de Intervenção Pedagógico-didáctica**. Porto: Edições Asa, 2006.

VERA CRUZ, Abdelaziz. **Abordagem Comunicativa:** Enfoque na Competência Oral na Língua Segunda. Caso da Guiné-Bissau. 2013. Dissertação, Mestrado em Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013.

XAVIER, Rosely P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. **Caderno de Letras (UFPEL)**, Pelotas, vol. 13, nº1, p. 35-46, 2007.

*** **

CAPÍTULO 10

Contribuições da noção de letramento para o ensino de línguas na Guiné-Bissau a partir da experiência de alunos guineenses da UNILAB-BA

Paulo Sérgio de Proença

Ivo Aloide Ié

Considerações iniciais

Letramento é conceito recente nas ciências linguística e pedagógica; apesar disso, tem renovado as pesquisas sobre alfabetização, prática escolar e ensino formal de línguas, principalmente as maternas. A partir dos anos 1980 o termo passou a frequentar pesquisas e livros dos especialistas. Kleiman organiza a obra *Os significados do letramento* (1995). *Letramento* marca o nascimento de um novo conceito sobre aprendizado, domínio e uso da leitura e da escrita (ROJO, 2009). Hoje já está consolidado nos campos dos estudos da pedagogia e das ciências linguísticas, com significativas contribuições para o aperfeiçoamento não só da prática didático-pedagógica, mas também para as relações entre a prática escolar, a vida e a sociedade em geral.

O conceito de letramento propõe desafios que envolvem a escola de forma mais direta, no que diz respeito à renovação de práticas didáticas que tornem relevante e necessário o uso da língua, nos diversos contextos sociais em que seus usuários atuam. Esses desafios são importantes e urgentes e se projetam para fora dos limites escolares, porque, para que seja pleno, o letramento exige condições para que o uso efetivo e diversificado da língua possa ser exercitado. Por exemplo, devem os cidadãos ter acesso aos bens culturais que a sociedade produz, como bibliotecas, teatros, museus, etc.

Assim, vê-se a escola envolvida, em dimensão ampla, com instâncias e instituições que atuam de forma dinâmica na sociedade, das quais não deveria estar divorciada nunca. Essa relação deve ser crítica, ética e transformadora. Nesse sentido, este trabalho procura aplicar a noção de letramento à Guiné-Bissau, país situado na costa ocidental da África. Esse país conquistou a liberdade do colonizador português há cerca de 50 anos e ainda vive crises de instabilidade política, que dificultam a construção de infraestrutura econômica e social para o bem-estar de seu povo, o que foi perversamente negligenciado pelos colonizadores europeus, que por lá permaneceram por quase 500 anos.

A UNILAB, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, criada por lei federal em 2003, recebe alunas e alunos dos países membros da CPLP, Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa. A maioria dos alunos estrangeiros que a UNILAB recebe é formada por guineenses. Aqui, longe espacialmente da pátria, mas perto pelos laços de coração, podem elas e eles avaliar a situação do país de forma acadêmico-crítica e, desse modo, a noção de letramento pode contribuir para projetar a renovação do sistema escolar e do pacto social com que sonham para o futuro próximo.

Há duas partes neste trabalho; a primeira se atém a apresentar elementos teóricos, em dimensão não extensa, apenas o suficiente para os objetivos aqui previstos, considerando-se também que, embora recente, letramento já é conceito regularmente conhecido e difundido nos meios acadêmicos; a segunda parte apresentará e avaliará os dados colhidos junto aos estudantes guineenses da UNILAB, por meio de pesquisa; esses dados revelam que, já nos primeiros momentos da vida acadêmica dos estudantes guineenses, aguça-se o interesse pela questão, que tem escala crescente ao longo do curso, principalmente entre alunas e alunos de Letras.

1. Considerações teóricas

A partir dos anos 1960, no Brasil as ciências linguísticas começaram a contribuir para a renovação de práticas didáticas e pedagógicas no que diz respeito ao ensino da língua materna; até então muito aferrada a uma prática tradicional, mais contribuía para a reprodução do conhecimento do que para a sua criação e renovação.

Emergiram os fracassos da escola quanto a isso, sobretudo quanto à alfabetização, a partir do fato de que a escola ensinava apenas o reconhecimento das letras e dos sons que elas representam, em nível suficiente para a leitura e escrita em nível rudimentar desses elementos, sem considerar outros que interferem na complexidade em que se configuram os atos de ler e escrever. Ocorre que, fora da escola, os egressos não faziam uso dessas habilidades, por não as terem suficientemente desenvolvido, fenômeno conhecido como analfabetismo funcional²⁹. Esse fracasso escolar é realçado por Paulo Freire (1989), para quem a leitura é operação ampla, motivada e realizada antes mesmo do ingresso na escola, porque se amplia na e para a leitura do mundo. Freire aponta que a escola, como agente da educação formal e autorizada pelo poder do Estado, despreza essa capacidade de leitura do mundo adquirida na experiência de vida prévia à idade escolar.

Nasceu a noção de *letramento*, em oposição a *alfabetização*. Esta diz respeito à ação de alfabetizar (ensinar o alfabeto); aquela, ao prolongamento do uso dos recursos do alfabeto para além da escola, para a vida social ampla, o que exige mais habilidades do que o mero reconhecimento de sinais gráficos. Percebe-se, então, que a diferença entre letramento e alfabetização é de significativa importância. Em qualquer caso, o letramento implica em que “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (SOARES, 2014, p. 37). Há mudança de lugar social e do modo de viver em sociedade; há inclusão social. O uso linguístico é aperfeiçoado; o usuário passa a ter acesso à plena cidadania.

²⁹ Vóvio ([s/d]) informa que a expressão *alfabetização funcional* tem origem na década de 1930, nos Estados Unidos, a partir da constatação de que recrutas do exército americano, embora conhecessem a língua escrita, nem sempre compreendiam instruções escritas para realizar suas tarefas. A partir da década de 1960, o termo passou a ser mundialmente difundido, quando se estabeleceu consenso quanto ao enfrentamento do analfabetismo e da promoção da Educação, como elementos indispensáveis para as mudanças econômicas e sociais nos países subdesenvolvidos.

Rojo (2009, p. 10) reconhece que há múltiplos letramentos: “[...] abordagens mais recentes dos letramentos [...] têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. Essa autora registra também que há tipos de letramento, os dominantes ou institucionalizados em contraposição aos vernáculos ou autogerados; os letramentos dominantes estão ligados a organizações formais como a escola, a igreja, o trabalho, a burocracia e precisam de agentes (professores, autores, especialistas, pesquisadores, burocratas). Os letramentos vernáculos não são regulados nem sistematizados, mas estão presentes na vida cotidiana das culturas locais e são normalmente menos valorizados pela cultura oficial; podem ser meios de resistência. Em ambos os casos, há desafios que precisam ser enfrentados com coragem, relativos ao ensino escolar e às condições sociais que tornam o letramento possível e viável.

2.Desafios e condições para o letramento

Se não se confunde com alfabetização, o letramento o pressupõe; sem alfabetização, o letramento não acontece. Por outro lado, a alfabetização, ainda que resultante de uma consciente ação escolar, não garante o letramento. Percebe-se, então, que há uma relação de implicação necessária entre ambas. A prática didática tradicional sempre viu na alfabetização o estágio terminal de seu compromisso com o ensino da leitura e da escrita, sob a concepção da educação bancária, de Paulo Freire (1987). Essa situação promovia o divórcio entre a vida escolar e a vida social, tendo em vista que o aproveitamento escolar era medido pela reprodução de conteúdo, cobrado nas provas, com prejuízo da criatividade e do juízo crítico. O termo *tradicional* refere-se a concepções pedagógicas formuladas e sedimentadas em séculos. A pedagogia tradicional concebe educação em que a ação de um agente externo na formação do aluno se torna mais importante; a transmissão do saber, constituído na tradição, é estática, conservadora, repetitiva.

Assim, o primeiro grande desafio para a escola (e para a sociedade) é ensinar não apenas a ler e escrever, mas também a fazer do uso da leitura e da escrita uma prática relevante que garanta acesso à plena cidadania linguística, por meio adoção de práticas sociais permanentes e diversas que exigem essas habilidades. Para isso, a escola se viu obrigada a superar os limites da educação tradicional. Isso foi possível com a incorporação de contribuições linguísticas; neste caso, especificamente pode ser citada a teoria dos gêneros, graças a Bakhtin (1992), principalmente, a partir dos anos 1970. Até então, a escola adotava apenas a prática da redação escolar, gênero então circunscrito aos muros escolares, sem diálogo com a dinâmica de outros gêneros que circulavam socialmente em diversos ambientes.

Hoje, esse desafio se torna ainda mais urgente, devido à complexidade do mundo, às dinâmicas das relações sociais, à necessidade de domínio de operação de aparato tecnológico eletrônico da virtualidade e à compreensão de suas linguagens, o que propiciou o surgimento de novos gêneros que contribuem de forma positiva para o aprimoramento das competências requeridas pelo letramento; reforçou-se a percepção de que não basta saber ler e escrever do ponto de vista da alfabetização; é necessário incorporar a leitura e a escrita no dia a dia das interações sociais, como fazer uma operação em um terminal bancário ou em um aparelho celular ou computador; ler um livro; buscar informações em um catálogo ou em uma página da internet, avaliar cláusulas de um contrato de locação, etc. (SOARES, 2014).

Como a vida social é dinâmica e diversa, a inserção nesse mundo é feita em níveis de letramento, de acordo com a integração do indivíduo e das práticas sociais de que se serve para isso. O letramento pleno, para ser atingido, não depende apenas da escola. Há um conjunto de elementos que devem contribuir para que ele possa ser implantado de forma efetiva; isso exige compromisso e participação de toda a sociedade.

Como principais condições para o letramento, podem ser citadas estas: além da ampliação do acesso à escolarização, oferecer escolarização significativa, que motive o seu alunado a agir de forma consciente, ética e crítica em seu ambiente; tornar disponíveis e populares materiais impressos como livros, revistas, jornais; permitir acesso a outros espaços culturalmente importantes que mobilizem atividades de escrita e leitura e contribuam para desenvolver a sensibilidade artística e crítica, como museus, bibliotecas e teatros; criar condições para que outras mídias, eletrônicas e virtuais, possam aperfeiçoar as habilidades requeridas pelo letramento; valorizar as culturas locais, não prestigiadas pela escola nem pela sociedade (ROJO, 2009), dada a constrangedora avalanche da ideologia da globalização, que aumenta desigualdades, conflitos étnicos, migração internacional forçada, guerras civis, dentre outros aspectos negativos. Como reação e contraponto gesta-se a primazia do local, com valorização das culturas locais populares, intencionalmente massacradas (isso diz mais diretamente respeito à situação de diversidade étnica da Guiné-Bissau).

Sem a combinação dessas exigências, será muito difícil que haja, de fato, letramento pleno; pode-se dizer que as condições de vida atual no Brasil impedem que a maioria da população tenha acesso pleno ao mundo da leitura e da escrita, dadas as disparidades sociais que impedem as camadas menos favorecidas economicamente terem acesso aos produtos e benefícios educacionais e culturais; para esse segmento, resta o caminho fácil da sedução dos apelos dos meios de comunicação de massa, que oferecem mais entretenimento do que educação e cultura e concorrem para o desprestígio da leitura, da consciência crítica e do compromisso com a transformação do mundo. A indústria cultural promove o conformismo e a alienação.

Dada amplitude do conceito de letramento, os conteúdos que devem ser ministrados na escola devem se revestir de relevância que, em primeiro lugar, diz respeito à conexão que esses conhecimentos têm com a sociedade, que deve prover condições econômicas, sociais, políticas, para que o letramento possa ser conseguido. Como nessa conexão com a sociedade há diferentes contextos e situações de emprego da fala e da escrita, que exigem maior ou menor complexidade no uso da língua, há estágios diferentes (níveis) de letramento. Além disso, o significado do letramento varia com o tempo, com a cultura e com a complexidade exigida para o uso dessas habilidades.

Devido à dupla natureza do conceito de letramento, Rojo (2009) registra mais esta distinção: letramento fraco, ligado ao enfoque autônomo (neoliberal) e à adaptação às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita; letramento forte, mais próximo do enfoque ideológico e da visão freiriana de alfabetização (revolucionária, crítica), que não procura adaptar o cidadão à sociedade, mas ao resgate da autoestima e potencialização de agentes sociais, na contra-hegemonia global. Considera os multiletramentos, locais, regionais e globais. O segundo tipo de letramento é o que interessa no que diz respeito à aplicação à Guiné-Bissau.

Outro aspecto que interessa diretamente à compreensão e prática de letramento é o impacto que as novas tecnologias causam ao uso do idioma; com efeito, a internet, por exemplo, atua decisivamente nesse uso. Para os tradicionalistas, a influência do internetês é prejudicial, pois desrespeita o idioma³⁰; alimenta vícios e simplifica inconvenientemente normas da grafia e da sintaxe, com a disseminação de novas regras, que empobrecem o idioma. Contudo, há consenso sobre a avaliação oposta entre os linguistas de que os efeitos podem ser inversos: “Na verdade, o internetês é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais

³⁰ Características do internetês: abreviação de palavras (escrita), acentuação; simulação da língua oral; gíria; simulação de conversa face-a-face. Tudo isso dinamiza o uso da língua, em adaptação necessária a novas situações de comunicação.

em que circula – bate-papo em chats, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como MSN e blogs” (ROJO, 2009, p. 103).

As dinâmicas e constantes mudanças nos meios de comunicação exigem novos letramentos; tecnologias digitais se ligam a fatores de dinamização responsáveis pela intensificação e diversificação da circulação de informações, pela diminuição das distâncias espaciais (em termos geográficos e culturais) e diminuição das distâncias temporais (pela contração do tempo, que tende à instantaneidade). Com isso, intensifica-se também o fenômeno da multisssemiose, devido à diversificação dos métodos de significar; no caso do letramento, é preciso relacionar o texto verbal (escrito ou falado) a outras modalidades (imagem, som, ritmo, movimento), principalmente em ambientes digitais. Para Rojo (2009, p. 109),

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

Segundo Bakhtin (1992), circulamos por diferentes esperas de atividades (trabalho, escola, igreja, casa, jornal, burocracia, artes, etc.), em diferentes posições sociais; essas esferas não são estanques, mas simultâneas; cada uma dessas esferas elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, dando origem aos gêneros do discurso. É preciso incrementar letramentos críticos contra-hegemônicos, para os quais as produções textuais devem ser consideradas portadoras de valores, percebidos por seus efeitos de sentido, pela intenção ideológica e por vínculos intertextuais e interdiscursivos (ROJO, 2009), o que está implícito nos princípios teóricos de Bakhtin.

3. Apresentação e discussão dos dados da pesquisa

A Guiné-Bissau está localizada na costa ocidental do continente africano; ao norte, faz fronteira com Senegal; ao sul e ao leste, com Guiné Conacri; tem área de 36.125km², com clima tropical geralmente quente e úmido; a população aproximada é de 1, 5 milhão de habitantes. O país é extremamente diversificado culturalmente; por exemplo, o espectro linguístico comporta 30 diferentes grupos étnicos que têm línguas próprias). A independência do colonizador português foi conquistada há pouco mais de 40 anos; a operação-rescaldo pós-colonial ainda lida com as dificuldades decorrentes da rapina própria desse sistema de apropriação, que não se preocupou em criar no país sistema de infraestrutura para as necessidades e as demandas da população.

No campo da educação, por exemplo, há em funcionamento pleno apenas cinco universidades privadas (há uma pública que na prática funciona como se fosse privada, por conta de uma solução amigável entre o governo e a mantenedora (Universidade Lusófona), que oferecem anualmente aproximadamente 3300 vagas; isso é muito pouco, se considerarmos que a Guiné-Bissau tem mais da metade da população formada por jovens com menos de 18 anos, sem contar que o caráter privado dessas instituições também dificulta o acesso à educação superior (MONTEIRO; COBNA, 2011). Com isso, o funil social é muito apertado e seletivo, sendo que o domínio da língua portuguesa é exigido para a ocupação dos postos de maior prestígio social, seja em empresas privadas, seja em postos da burocracia governamental.

A diversidade linguística expõe os guineenses a uma situação de multilinguismo complexo, pois além das línguas étnica, a criança aprende o guineense. Contudo, ao chegar à escola, o português é obrigatório, a ponto de ser proibida a comunicação em outras línguas no ambiente escolar. Esse contato é traumático e pode provocar dificuldades de aprendizagem e

hierarquização social das línguas, com evidente prejuízo para as línguas étnicas maternas e para o guineense.

Para entender essa complexa realidade linguística é preciso lançar mão não apenas das disciplinas linguísticas, mas também considerar as contribuições disciplinas pedagógicas, sociais e políticas, dada a amplitudes dos desafios que aquele país enfrenta. Nesse panorama, objetivo desta proposta é realçar aspectos da aquisição da língua portuguesa no processo de ensino formal na Guiné-Bissau a partir da concepção de letramento: o ensino de língua portuguesa naquele contexto não afunila ainda mais o acesso à plena cidadania linguística (e social), uma vez que jovens guineenses, ao sair da escola, não se sentem motivados a fazer uso da língua nas diversas situações de interação social? E, quando se sentem motivados, não encontram oportunidades para isso, o que também é fator redutor para o pleno letramento. Essa situação preocupa os estudantes; muitos procuram se preparar em universidades estrangeiras (como no caso da UNILAB); a maioria deles se sente motivada a contribuir para mudanças nesse panorama. Nesse sentido, o conceito de letramento pode oferecer considerável apoio, não só linguístico, mas também pedagógico e ideológico.

4. Dados da pesquisa feita com alunas e alunos guineenses da UNILAB

A seguir serão apresentados os dados mais significativos para os objetivos deste trabalho sobre pesquisa feita com alunas e alunos guineenses da Unilab-Campus dos Malês (BA). Foram aplicados 36 questionários (há aproximadamente 100 alunos matriculados, nos cursos de Licenciatura em Letras e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades)³¹. Quanto à língua materna, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 1 – Língua materna aprendida por alunas e alunos

Língua materna	Falantes	Porcentagem
Língua Étnica	2	5,56%
Português	1	2,77%
Guineense	14	38,89%
Português e Guineense	5	13,89%
Guineense e língua étnica	9	25,0%
Língua Étnica e português	0	0,0%
Português, Guineense e língua étnica	5	13,89%
Total	36	100%

Fonte: Dados da pesquisa

³¹ É importante registrar que a maioria dos entrevistados tem origem em cidades; se fossem oriundos da vida rural, o resultado seria diferente, dada a predominância das línguas étnicas e do guineense nas *tabancas* (vilas).

As respostas indicam que 38,89% têm o Guineense como língua materna; 25% aprenderam o Guineense e uma língua étnica simultaneamente e 5,56% só tiveram contato com línguas étnicas. Disso resulta que 70% dos guineenses não aprendem o português como língua materna, sendo que essa língua é a oficial, presente na escola, no comércio, na burocracia do estado; em outras palavras: nos espaços de prestígio social. Em 27,78% o português convive com o Guineense; assim, o português está presente em apenas 30% das famílias guineenses, sendo que, com exclusividade, somente em 2,77% das ocorrências. Outro ponto investigado pela pesquisa procura identificar o lugar em que o português foi aprendido; as respostas estão apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Local (ambiente) em que o português foi aprendido

Local onde aprendeu	Informantes	Porcentagem
Na escola	25	69,44%
Em outros ambientes	0	0,0%
Em casa e escola	9	25,0%
Em casa	2	5,56%
Total	36	100%

Fonte: Dados da pesquisa

O contato com o português só ocorre na escola para 70% dos entrevistados, percentual muito alto, porque essa língua é oficial e todo o conteúdo é ministrado nela³². A modalidade de português mais usada também foi alvo da pesquisa, com o seguinte resultado:

Tabela 3 - Modalidade do português mais usada

Modalidade do português	Usuários	Porcentagem
Escrita	23	63,89%
Falada	8	22,22%
Falada e escrita	3	8,33%
Nenhum	2	5,56%
Total	36	100%

Fonte: Dados da pesquisa

É significativo que 5,56% responderam que não usam o português, considerando que são universitários; também chama a atenção o fato de que 63,89% usam o português escrito, justamente porque são universitários e talvez também por causa da internet; apenas 22,22% alegam usar com mais frequência a modalidade falada; isso é evidência de que nas situações mais informais o português não é usado por três em cada quatro guineenses.

³² Embora não tenha sido alvo da pesquisa, seria interessante associar a esse dado a forma com que esse contato ocorre, normalmente de forma trágica, com proibição de os alunos falarem o Guineense nos domínios da escola, com a previsão de aplicação de multas.

Outro aspecto investigado na pesquisa diz respeito às dificuldades que há no uso do português, com os seguintes resultados:

Tabela 4 - Dificuldades no uso do português

Dificuldades	Número	Porcentagem
Falar	22	61,11%
Escrever	7	19,44%
Ler	0	0,0%
Falar e escrever	1	2,78%
Nenhum	6	16,67%
Total	36	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Estas informações são valiosíssimas para qualquer reflexão sobre letramento na Guiné-Bissau. Ninguém alega ter dificuldades para ler, enquanto 19,44% têm dificuldades para escrever e 61,11% para falar³³. São evidentes os efeitos da escolarização, que se atém à tarefa de ensinar o alfabeto; o fato de 20% terem dificuldade para escrever também se deduz da escola, pelo mesmo motivo (a pesquisa não entrou em detalhes sobre níveis de escrita); o que mais chama a atenção é que 61,11% têm dificuldades para falar, o que evidencia a falta de inserção nos espaços de prestígio e o fracasso escolar; a escola, na prática, funciona como um funil que mais exclui do que integra seus alunos no mundo dos bens que a sociedade produz. Os 6% que não apresentam nenhuma dificuldade para falar e escrever são os que aprenderam em casa, conforme indica a tabela 5. Isso explica, também, porque a modalidade mais usada é a escrita e não a falada, conforme indica a tabela 3; esse percentual configura a minoria que tem acesso à plena cidadania linguística. O aspecto seguinte investiga os ambientes e circunstâncias em que o português é usado:

Tabela 5 – Ambientes em que se usa o português

Circunstâncias de uso	Usuários	Porcentagem
Escola	14	38,89%
Escola e internet	11	30,55%
Escola, internet e casa	1	2,78%

³³ Rojo (2009, p. 89) aponta também as tarefas complexas que são mobilizadas na confecção de um texto escrito: normalizar o texto, isto é, adequá-lo a padrões formais e linguísticos; comunicar com adequação à situação de produção e aos interlocutores; textualizar: organizar internamente o texto; intertextualizar, a partir da consideração de outros textos. Poderíamos acrescentar a interdiscursivização como elemento de complexificação textual; afinal, todo e qualquer texto se insere em uma cadeia discursiva.

Trabalho, burocracia de governo e escola	4	11,11%
Trabalho burocracia escola e internet	3	8,33%
Trabalho, internet e escola	2	5,56%
Internet	1	2,78%
Total	36	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A escola é o ambiente hegemônico, ainda, seguido de perto pela internet, com 70% das respostas (a internet democratiza o acesso ao uso da língua); os demais ambientes sociais de prestígio (trabalho e burocracia do governo), com aproximadamente 20% das respostas, aparecem em seguida, com percentuais minoritários, devido à exclusão social.

A pergunta seguinte se refere à existência de livros em casa, as línguas em que foram escritos e a área a que pertencem:

Tabela 6 – Existência de livros em casa: língua e área

Língua do livro	Respostas	(%)	Tipos de livros	Respostas	(%)
Português	13	36,11	Didático	9	25
Guineense	0	0,00	Religioso	7	19,44
Português e guineense	13	36,11	Literatura	1	2,77
Outros	1	2,78	Religioso, didático e literatura	5	13,89
Português e outros	1	2,78	Religioso e didático	6	16,67
Nenhum	8	22,22	Didático e Literatura	2	5,56
			Nenhum	6	16,67
Total	36	100		36	100

Fonte: Dados da pesquisa

Esse é outro item de extrema importância para a análise dos efeitos do letramento. 22,22% disseram que não há livros em suas casas, o que é fator restritivo ao desenvolvimento da habilidade de leitura. A pesquisa não investigou a quantidade de livros, para os que dizem tê-los em casa, o que seria um dado significativo. Quanto à língua desses livros, predomina, como se esperaria, o português; não há nenhum livro em guineense, o que é de lamentar; há a combinação do guineense e do português (quando o guineense ocorre, é monitorado pelo português). Quanto ao tipo de livros, as respostas são significativas. Apenas em 2,77% dos lares há livros de literatura; apenas em 5,56% deles há a combinação de livros religiosos e de literatura. O tipo de livro que predomina é o livro didático (25%), seguido de perto pelo religioso (19,44%); se considerarmos a combinação entre livros religiosos e didáticos (com 16,67%), atingiremos o percentual de mais de 60% de exclusividade para esse tipo de livros.

Os entrevistados foram perguntados sobre a adoção do guineense como língua oficial; foram feitas duas perguntas: a primeira sobre o guineense como a única língua oficial do país. As respostas foram estas:

Tabela 7 – O guineense deve ser a única língua oficial?

Resposta	Número	(%)
Sim	11	30,56
Não	25	69,44
Total	36	100

Fonte: Dados da pesquisa

É considerável que 70% deles achem que não, apesar de a maioria não falar a língua e ter dificuldades para escrevê-la. Percebem-se aqui as motivações de natureza política linguística, que não podem ser desprezadas.

Perguntados se o guineense deveria ser também língua oficial da Guiné-Bissau, 77, 28% responderam sim. Esse percentual revela o que se suspeitava: tem os estudantes guineenses consciência do valor de sua língua franca e a querem ver figurar no campo oficial, ainda que em conjunto com o português, sobretudo por motivos escolares.

Tabela 8 – O guineense deve também ser língua oficial?

Resposta	Número	(%)
Sim	28	77,28
Não	8	22,22
Total	36	100

Fonte: Pesquisa elaborada pelos autores

Foram solicitadas as razões das respostas para essa última pergunta. Os que disseram sim alegaram estas razões:

[...] o crioulo é a língua mais falada no país e dá compreensão da diversidade étnica existente na Guiné-Bissau; a maioria da população não tem português como a língua do dia-a-dia, que só se aprende na escola, onde é obrigado a falar português e ler nesta mesma língua o que dificulta muito o seu aproveitamento acadêmico. Portanto, tendo a língua crioula como oficial também da Guiné-Bissau, isso vai ajudar o aluno a aprender mais rápido o conteúdo da aula e compreender o português melhor.

Por outro lado, os que têm opinião contrária alegam estes motivos:

[...] o crioulo é falado só na Guiné-Bissau; se for oficializado ficaremos limitados só ao nosso país, enquanto o português nos oferece a oportunidade de comunicar ou interagir linguisticamente com mais de sete países da mesma língua. O outro problema é que o guineense não tem sua gramática escrita e dessa forma não tem como ser ensinado na escola.

Pode-se ver, assim, o quanto é complexa a situação linguística na Guiné-Bissau e quantos desafios a aguardam. Espera-se que o conceito de letramento possa contribuir de forma positiva para a reconstrução do país.

Considerações finais

Essas informações indicam que predominam as vozes da religião e da escola nos meios envolvidos no processo de letramento. Para Bakhtin (1988), o discurso do pai, do padre, do professor é um discurso de autoridade e, a partir disso, podemos pensar que um dos empecilhos para a implantação do letramento pleno é, ainda, a estrutura centralizadora e autoritária dessas instâncias, cujo resultado é o impedimento ao acesso à literatura alternativa, para superar o bloqueio ideológico dos livros de religião e da escola. Esses elementos estão em consonância com o que Rojo (2009) informa sobre letramentos dominantes (ou institucionalizados) e letramentos vernáculos, predominantes na Guiné-Bissau.

O cruzamento dos dados indica que há desafios urgentes a serem enfrentados para que a Guiné-Bissau ofereça condições para um letramento adequado: primeiramente a prática escolar precisa superar a visão tradicional da pedagogia de línguas que vá além do simples ensino do alfabeto; por outro lado, é indispensável que haja condições estruturais para que todos tenham acesso ao uso pleno das habilidades de leitura e escrita; isso exige democratização política e econômica que proporcione livre acesso à educação, a livros, a teatros, a museus, etc.

A Guiné apresenta, ainda, um panorama mais complexo no que diz respeito à constituição linguística de sua população. Grupos étnicos diferentes precisam ter suas línguas respeitadas e o conjunto delas, com o guineense, também. O letramento não será pleno se somente o acesso ao português falado e escrito for aperfeiçoada e democratizado. Além disso, a internet precisa ser incorporada pela escola como instrumento de prática escolar, pois pode ser aliada nesse ideal de promover a cidadania linguística plena, como requer o letramento. Multissosseio, multimodalidades e multiletramentos são particularmente adequados a esse panorama rico e complexo.

Quanto à adoção do guineense como língua oficial, as discussões precisam, ainda, de maturação, ponderados os aspectos positivos e negativos da medida. Os estudantes têm, tudo indica, consciência de uma e de outra possibilidade. Segmentos de jovens guineenses universitários aspiram a um futuro mais socialmente justo e reivindicam mudanças de base nas estruturas políticas, econômicas e educacionais do país, o que pode ser propício a reformas no ensino, em particular o ensino de línguas (com adoção de critérios pedagógicos adequados ao ensino de línguas em contato), amparadas em princípios de letramento, que pavimentam o acesso à plena cidadania com a reivindicação desdobrada de equilíbrio na distribuição dos bens materiais e espirituais que o país produz.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: EDUNESP; Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>. Acesso em 17 mar. 2017.
- MONTEIRO, Lucy; COBNA, Nhaga. **O ensino superior na Guiné-Bissau**. História de um parto difícil. 2011. Disponível em: <http://oraposaguineense.blogspot.com.br/2011/07/o-ensino-superior-na-guine-bissau.html>. Acesso em 10 mar. 2017.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- VÓVIO, Cláudia Lemos. **Alfabetização funcional**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional>. Acesso em: 18 mar. 2017

*** **

CAPÍTULO 11

Metodologias ativas: Métodos alternativos para o Ensino na Guiné-Bissau

Midana Baial Sambú
Ildo Domingos Ufala
Cinthia Marques Magalhães Paschoal

Introdução

A Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental da África delimitada ao norte pelo Senegal, ao sul e ao leste pela Guiné (Conacri) e a oeste pelo Oceano Atlântico. Ela ocupa uma área de 36.125 quilômetros quadrados e é ocupada por uma população estimada em 2.063.429 (dados atualizados por *country meters*). Sendo um país de colônia portuguesa, o seu sistema de ensino é influenciado pelo sistema colonial português. Segundo lei de base do sistema educativo da Guiné-Bissau (2010), antes do aluno ingressar no curso superior, ele passa por três fases do processo de ensino: pré-escolar - que compreende entre 3 anos até a idade de ingresso no ensino básico; básico - dividido em três ciclos, o primeiro ciclo compreende entre 1º ano ao 4º ano de escolaridade; o segundo ciclo compreende entre 5º e 6º ano de escolaridade; o terceiro ciclo compreende entre 7º ao 9º ano de escolaridade; secundário - compreende entre 10º ao 12º ano de escolaridade. Ainda nessa lei, na sua subseção IV, artigo 18º (pág. 09, 2010), "o ensino secundário é um subsistema de ensino que, seguindo ao ensino básico, visa dotar o aluno de conhecimento e competências científicas, técnicas e culturais adequadas ao prosseguimento dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa."

A última fase de ensino antes de o aluno ingressar no ensino superior é importante para que o aluno saia dali com os conhecimentos bem consolidados de modo a enfrentar o ensino superior da melhor forma. Para tal é necessário que os professores criem métodos de ensino que vão além do método tradicional, método em que o professor é a única fonte de conhecimento, sendo o professor o ativo e o aluno passivo (professor dá o conteúdo no quadro e aluno só toma nota), método em que o aluno não questiona ao professor por achar que tudo que ele disser é verdade, um método baseado na memorização.

As Metodologias Ativas, segundo Macedo *et al* (2018), "tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em um estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento." Educação que envolve metodologias ativas, é uma proposta de renovação do sistema educativo como vem falando vários autores que dedicam aos sistemas educativos. Entre várias metodologias ativas destacam-se aprendizagem baseada em Projetos (ABP), aprendizagem baseada em Games e Gamificação (GBL), sala de aula invertida, avaliação por pares e aprendizagem baseada em

Problemas (ABP).

O presente trabalho tem o objetivo de discutir e mostrar o impacto das Metodologias Ativas no Ensino e Aprendizagem, criando assim um novo paradigma no ensino da Guiné-Bissau. Mediante a pesquisa bibliográfica na internet, este trabalho foi elaborado, pesquisando assuntos relacionados ao tema. Com os novos paradigmas do ensino, é necessário um novo olhar e buscar por novas metodologias, que instiguem e despertem a curiosidade do aluno e coloquem o aluno como centro de aprendizado e ativo. Por isso, o presente trabalho convida o leitor a refletir sobre o assunto e a pensar em estratégias para um novo ensino na Guiné-Bissau.

1. Metodologias ativas e Metodologias tradicionais

Com necessidade de conservar o conhecimento humano, o homem sentiu necessidade de criar métodos de ensino para que o conhecimento prevaleça, surgiu então o método tradicional. Ideia partilhada por Silva (2016) que, segundo ele, “as metodologias tradicionais de ensino partem da visão conservadora do ensino.” As metodologias tradicionais se baseiam nas aulas expositivas. A idealização dessas aulas é de que o protagonismo deve ser centrado no professor, o detentor do conhecimento.

Entende-se, dessa forma, que o ensino quando centrado na exposição do conteúdo pelo professor, tendo este como ator principal no ensino aprendizagem e o estudante como receptáculo do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, de forma igual para todos, é fundamentado na abordagem tradicional de educação (SILVA, 2016).

Quando isso acontece o estudante fica passivo do conhecimento, pois ele não seria capaz de pensar e refletir sobre o conteúdo, isto lhe tira a sua capacidade de produzir seu próprio conhecimento sobre o mundo e fica a reproduzir as ideias dos outros, que na visão de Silva (2016). É compreensível que o estudante, na aula expositiva, assume uma postura passiva e não protagonizando a construção do seu conhecimento. Esse é o ponto que muitos autores criticam o emprego da aula expositiva, pois afirmam que essa técnica não reproduz significado, pois não permite a interação do educando com a construção.

Educação que Freire chama bancária, pois o aluno recebe informação e é obrigado a guardá-la e memorizá-la por longo tempo. Para Freire (2006, p.62, *apud* TEIXEIRA, 2018) “nossa sociedade mantém uma “concepção bancária da educação”, na qual a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-las e arquivá-las.”

O aluno não era considerado sujeito pensante e sim sujeito passivo, acumulador de conhecimento, para poder ser manipulado pela minoria da sociedade ao mesmo tempo que lhe era oferecido educação lhe era retirado direito de criar de inovar e de realizar algo além do que lhe está sendo ensinado, pois muitas vezes o que importava era memorizar os resultados e não entender os processos. (GRANDO, MACEDO, p. 4-5).

Com a evolução do ensino, o uso exclusivo do método tradicional tem sido bastante questionado, pois ficou cada vez mais clara a necessidade de colocar o aluno no centro de todo aprendizado. Ideia esta partilhada por Teixeira (2018), “como qualquer outro ambiente, a escola vem se modificando e trazendo marcas de seu tempo [...]” Com esta visão começou a surgir novas metodologias em que o ensino privilegia o aluno dando a ele assim as rédeas do ensino. Essas novas metodologias são chamadas de Metodologias ativas que apresentam algumas características:

Motivam os estudantes por serem significativas para eles; fazem com que os mesmos estejam ativos e reflexivos; permitem a colaboração (porque são desenhadas para que o aluno auxilie o outro, construindo o conhecimento

coletivamente); facilitam o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas superiores; estão ligadas ao conhecimento do mundo real, fazem os estudantes tomarem para si a responsabilidade de aprender; colocam o professor no papel de mentor; buscam aproximar as discussões da escola com o mundo real. (VILLARINI, 1998, *Apud* PEREIRA 2017).

Olhando pelas características das metodologias ativas apresentadas pelo autor acima pode-se notar que elas colocam o aluno como o protagonista principal e que também o desenvolvimento de aprendizagem não só depende do professor, mas sim dos dois, porque o aluno é o responsável também pelo processo de aprendizagem, por isso o intuito desses métodos é realmente incentivar a criticidade da comunidade acadêmica para que elas tenham a capacidade de discutir com maior certeza os conteúdos vistos na sala de aulas.

Para Coll (2000 *apud* PEREIRA, 2017), as metodologias ativas são aquelas que levam à autonomia do aluno e ao autogerenciamento. O estudante é corresponsável por seu próprio processo de formação, o autor da sua própria aprendizagem. Participa de atividades, como leitura, escrita, discussão ou resolução de problemas, promovendo síntese, análise e avaliação do conteúdo. ”

2. Tipos de metodologias Ativas

Como dito anteriormente, com o desenvolvimento do ensino, surgem novas formas de ensinar, formas essas que se distanciam do método tradicional. Entre vários métodos ativos, serão dados destaques à:

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) – Problem Based Learning (PBL): Na visão de Pereira (2017) nessa metodologia o professor será orientador e os alunos serão os investigadores em pequenos grupos. É uma metodologia formativa, para Berbel (1998) *apud* Pereira (2017), “estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional. ”

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) – Project-Based Learning (PBL): os alunos são convidados a criar os projetos com finalidade de ensinar conteúdos acadêmicos mediante a um trabalho cooperativo. Esse método leva o aluno a observar, questionar, procurar problemas e investigar para resolver os problemas levantados. Isso permite ao aluno indagar sobre o assunto e trazer junto a si seu conhecimento prévio. Na visão de Bender (2014 *apud* PEREIRA, 2017) “envolver alunos por meio dessa aprendizagem pode engajá-los, pois identificando e buscando resolver problemas do mundo real e desenvolvendo vários projetos, podem ser usados para demonstrar seus conhecimentos e comunicar sua resolução de problemas aos demais. ”

Aprendizagem baseada em Games e Gamificação – Game-Based Learning (GBL): nesse método o professor utiliza os jogos como forma de ensinar. Como diz Pereira (2017) “o jogo pode fornecer ao professor suporte para relacionar a experiência de jogar ao currículo, não precisa ser um especialista, mas pode avaliar experiências específicas com facilidade. ” Com as novas tecnologias, introduzir jogos como forma de avaliação, seja em grupo ou particular, permite ao aluno trabalhar e ver a importância das máquinas eletrônicas que para muitos serviria exclusivamente para chamadas. Por exemplo, o professor pode usar o aplicativo *Kahoot* ou *plickers*, plataformas de jogos. Lado direito da figura 1 mostra o *plickers*: o aluno não precisa ter o celular, basta o professor possuir um computador e celular com internet. O lado esquerdo da figura 1 mostra o *kahoot*: o aluno precisa de celular e internet.

Figura 1. Esquerda: Aplicativo Kahoot. Direita: Direita: Aplicativo Plickers



Fonte: google.com/kahoot/plickers

Sala de aula invertida – *Flipped Classroom*: nesse método o aluno interage mais na sala de aula. Na visão de Pereira (2017) o modelo “tem a possibilidade de organizar um currículo diferenciado: permite ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, [...]” Nesse modelo, o professor acabaria por ser o mediador da aprendizagem do aluno.

Avaliação por pares – *Peer Instruction*: o professor lança atividades e o aluno que está mais seguro sobre o problema explica para os colegas da classe. Para Pinto *et al* (2012) *apud* Pereira (2017) “a aprendizagem entre pares envolve, compromete e mantém os alunos atentos durante a aula por meio das atividades, exigindo de cada um a aplicação de conceitos fundamentais que são apresentados, para, em seguida, haver a explicação desses conceitos aos seus colegas.”

3. Alguns estudos sobre metodologias Ativas

A apresentação de resultados dos estudos de campo feitos por outros pesquisadores são apenas provas que mostram a vantagem do uso das metodologias ativas. De acordo com Will (2011), medir os dados coletados, dados bibliográficos ou entrevista que devem ser convertidos em números para poder obter classificação e o resultado de análise, trata-se de um tipo de pesquisa que mostra os dados de uma maneira geral e objetiva.

Araújo *et al* (2017) “fizeram um trabalho de pesquisa empírica, descritiva no campo de estudos do ensino e aprendizagem e da gestão da informação”. Realizada com o objetivo de verificar como o uso de metodologias ativas, especificamente a Aprendizagem Baseada em Problemas e o *Design Thinking*, possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências na área de gestão da informação de alunos com formações acadêmicas variadas.

Dos 53 alunos inscritos na disciplina, 45 entrevistados responderam à pesquisa quantitativa. Na primeira questão, o objetivo foi identificar a melhor maneira de aprender um conteúdo em qualquer disciplina. O entrevistado poderia marcar mais de uma alternativa. Os resultados mostram uma preferência pelas metodologias práticas, mais criativas e participativas. Contudo, as aulas expositivas e os estudos de caso também obtiveram resultados expressivos, como mostra a Tabela 1.

TABELA 1 - Melhor maneira de se aprender um conteúdo

MANEIRA DE SE APRENDER UM CONTEÚDO	RESPOSTAS
Trabalhos práticos aplicados em grupo	35
Dinâmicas em grupo	30
Aulas expositivas do professor	28
Estudos de caso	27
Filmes e documentários	22
Conteúdos interativos em sites	14

MANEIRA DE SE APRENDER UM CONTEÚDO	RESPOSTAS
Livros e artigos científicos	8
Provas	2

Fonte: Araújo et al. (2017)

Segundo Araújo *et al* (2017), na sequência, buscou-se identificar o grau de satisfação dos alunos quanto aos conteúdos propostos para a disciplina. O resultado mostrou um elevado grau de satisfação, já que 44 dos respondentes, o que equivale a 97,8%, revelaram estar satisfeitos ou extremamente satisfeitos com o conteúdo lecionado, 33 (77,3%) e 11 (24,5%), respectivamente.

Como mostra a pesquisa, após a utilização das metodologias ativas, os alunos demonstraram melhor entendimento dos conteúdos, aumento da autonomia, melhoria da criatividade, desenvolvimento interpessoal e maior satisfação pessoal com o resultado obtido. Diante dessa realidade foi possível constatar que os alunos ficam mais seguros e ousados ao participar nas aulas, além disso, sentem-se motivados. É dessa forma que se permite o desenvolvimento da capacidade cognitiva de qualquer aprendiz.

Analisou-se também o trabalho de Vasconcelos *et al* (2016) sobre as metodologias ativas e o seu impacto na área do ensino que teve como objetivo verificar se o uso de metodologias ativas no ensino tem colaborado para motivar os alunos na construção da educação, tornando-os participantes ativos e responsáveis pela sua formação discente. O Quadro 1 extraído do trabalho mostra o resultado da satisfação dos alunos.

Quadro 1 – Opinião dos alunos sobre Metodologias Ativas.

50%	30%	20%
Essa metodologia é muito boa na academia, pois propicia ao aluno a ser um estudante ativo, leva a reflexão e pensamento crítico.	Essa metodologia é melhor para se compreender o conteúdo acerca do componente.	Essa metodologia é importante porque gera autonomia ao aluno, uma vez que o mesmo se responsabiliza por sua aprendizagem.

Fonte: Vasconcelos *et al.* (2016)

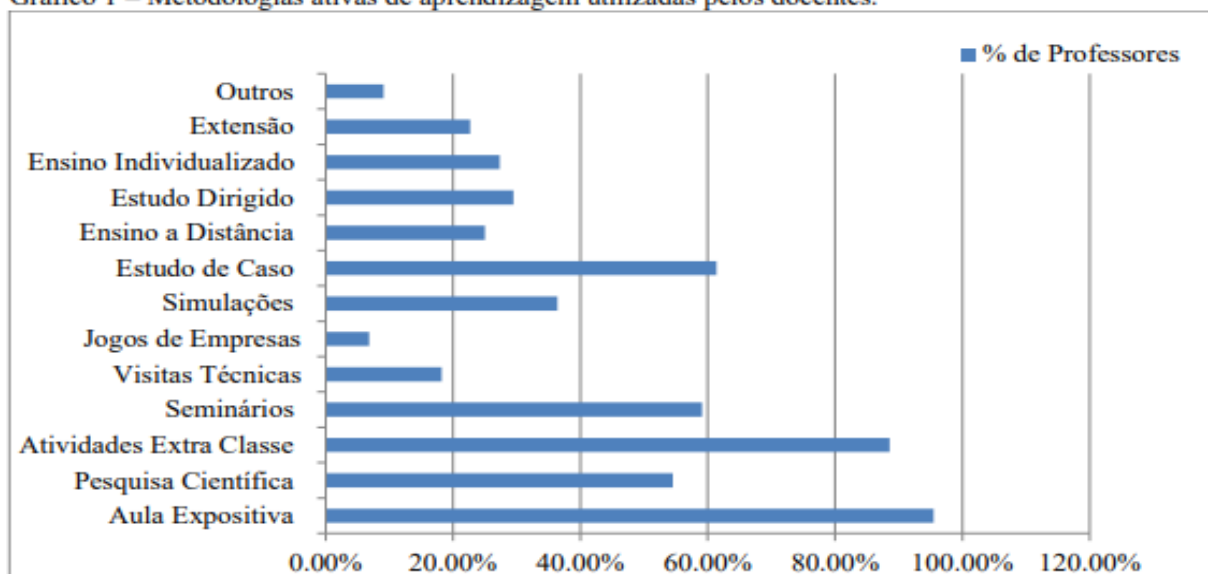
O resultado evidenciou que é de suma importância o uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem, visando um melhor aprofundamento dos conteúdos, buscando a autonomia, interação e reflexão por parte dos alunos, para que assim sejam mais críticos e tenham um melhor desenvolvimento em sua vida social e profissional.

A pesquisa feita por Azevedo *et al.* (2019) teve como objetivo principal investigar a influência das metodologias ativas de aprendizagem na formação da autonomia dos estudantes com base na percepção dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis das universidades catarinenses. Os resultados mostram que 86% dos docentes que participaram da pesquisa dispõem de conhecimentos sobre as metodologias ativas de aprendizagem e 70,50% participaram de capacitações acerca da temática. Apenas 6,80% dos respondentes mencionaram fazer uso “sempre” de metodologias ativas de aprendizagem.

As metodologias mais utilizadas pelos respondentes foram: aula expositiva (95,50%), atividades extraclasse (88,60%) e estudo de caso (61%) e, as menos utilizadas, visitas técnicas (18%) e jogos de empresas (7%). Além disso, 44% afirmaram integrar “sempre que possível” as TICs na ministração de suas aulas. Pode-se observar que, 61% dos docentes consideram as metodologias ativas de aprendizagem como “bom” facilitador para a formação da autonomia do estudante. 32% dos respondentes “sempre” criam oportunidades para estimular a autonomia dos acadêmicos e 18% buscam este objetivo “às vezes” ou “raras vezes”. Foi possível constatar também que 66% dos professores procuram utilizar “sempre que possível” as experiências prévias dos alunos para o desenvolvimento das aulas. Na percepção dos docentes apenas 23% dos alunos estão “sempre” envolvidos na tentativa de obterem respostas para questões colocadas no ambiente de sala de aula.

Apesar de se constatar o uso desse método, com base nestes resultados obtidos no campo, percebe-se que ainda há um problema na inovação da utilização das metodologias ativas. Observa-se, por meio do gráfico 1, que as metodologias mais utilizadas pelos docentes foram: Aula Expositiva (95,50%), Atividades Extraclasse (88,60%) e Estudo de Caso (61%); ao passo que as menos utilizadas foram: Visitas Técnicas (18%) e Jogos de Empresas (7%). Esta pergunta oportuniza os respondentes a destacarem outra metodologia não abordada na questão. Sendo assim, a opção “outros” foi assinalada por 9% dos docentes os quais mencionaram o uso de projetos, teatro, pesquisa de campo com aplicação do conteúdo socializado em forma de seminário e o Team-Based Learning (TBL) para ministrar suas aulas.

Gráfico 1 – Metodologias ativas de aprendizagem utilizadas pelos docentes.



Fonte: Azevedo *et al.* (2019)

4. Discussão sobre impacto das metodologias Ativas

Educação que envolve metodologias ativas é uma proposta de renovação do sistema educativo como vem falando vários autores que dedicam as suas vidas nos sistemas educativos. Para Macedo (2018) “a Metodologia Ativa (MA) tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem [...]”. Falar dessas perspectivas para Guiné-Bissau seria também uma renovação do sistema educativo que vai permitir um salto de metodologia tradicional para mais ativa. Estamos a debruçar de um método que resulta em envolvimento do educando na busca de conhecimento. “É preciso repensar o processo que leva ao objetivo primordial da escola que é formar cidadãos plenos e capazes de assimilar, produzir e disseminar conhecimento.” (BRUM DA ROSA, 2020).

Deve ser preocupação de todos pensadores da educação na Guiné-Bissau, sobretudo aqueles que conhecem o sistema educativo daquele país. É necessário e urgente renovar o sistema educativo principalmente quando se fala ainda das ciências exatas. Rosa (2020) ressalta que “a escola tradicional e seu meio de operar já não bastam e, nesse panorama de desenvolvimento científico e tecnológico crescente, o ensino de ciências e em especial da física, representa um grande desafio aos professores e alunos.” As metodologias que se aplicam na Guiné-Bissau são ainda muito próximas aos métodos da era colonial do sistema do ensino português, que se utilizava na floresta perante opressão colonial. Não é preciso dizer que têm mudanças radicais da sociedade e, é visível o desenvolvimento tecnológico, portanto é lógico que utilizar exclusivamente abordagens tradicionais para o ensino já não atendem às necessidades impostas por essas mudanças.

“A educação como processo dinâmico não se reproduz de forma linear, uma vez que o ser humano é multidimensional e cada dimensão se articula com as demais na procura de um sentido para a vida.” (SANTANDE, 2004). Diante dessa realidade, fica claro que o maior desafio da educação na atualidade é de acompanhar esse desenvolvimento, adequar-se no espaço e tempo, as dinâmicas que ajudam a compreender a atualidade. O aluno precisa dessas dinâmicas não só para aprender com facilidade, mas sim, para permanecer na sala tendo interesse no conteúdo que está a ser exposto. Abraçar novas metodologias de ensino em que o aluno possa aprender através da dúvida, do questionamento, deixando de lado o papel de receptor e tornando-se construtor do próprio conhecimento, adequando com a realidade local, percebendo sua importância nesse processo de construção, é o caminho viável para Guiné-Bissau. Como está consagrada na lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau (LBSGB) no seu artigo 3º com um dos objetivos específicos da educação que é de diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país.

Conclusão

Com base nas pesquisas feitas, nota-se que a evolução do ensino trouxe novas metodologias de ensino. Metodologias que na visão de vários autores trazem mais aprendizagens aos alunos, métodos chamados de ativos. Entre esses métodos destacam-se a aprendizagem baseada em Projetos (ABP), aprendizagem baseada em Games e Gamificação (GBL), sala de aula invertida, avaliação por pares e aprendizagem baseada em Problemas (ABP). São métodos de aprendizagens eficientes que colocam o aluno como sujeito ativo do processo, eliminando assim a ideia de ser passivo.

No âmbito de ensino da Guiné-Bissau, devem-se abraçar novas metodologias de ensino em que o aluno possa aprender através da dúvida, do questionamento, deixando de lado o papel de receptor e tornando-se construtor do próprio conhecimento, adequando com a realidade local, percebendo sua importância nesse processo de construção. Deve ser preocupação de

todos pensadores da educação na Guiné-Bissau, sobretudo aqueles que conhecem o sistema educativo daquele país, é necessário e urgente renovar o sistema educativo.

REFERÊNCIAS

- MACEDO, Kelly D. da Silva; ACOSTA, Beatriz Suffer; SILVA, Ethel Bastol; SOUZA, Neila Santini; BECK, Carmem L. Colomé; SILVA, Karla K. Dames. **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde.** Relato de experiência. EEAN. 2018.
- BRUM DA ROSA, J. E.; BARRERA KALHIL, J. Metodologias ativas no ensino de física: um panorama da pesquisa stricto sensu brasileira. **Colloquium Humanarum**. vol. 16, nº4, p. 121-136, 8 jan. 2020
- SANTANDER, Elismar. Os desafios da Educação na Sociedade Contemporânea. **Revista Páginas Abertas**, Ed.Paulus. Ano 29, nº20, p.37-45, 2004.
- MENCCJD (2010). **Lei de Bases do Sistema Educativo. Bissau.** República da Guiné-Bissau. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2010.
- SILVA, Mirian Jesus. Abordagens tradicionais e ativas: uma análise da prática a partir da vivência no estágio supervisionado em docência. In: **XIII Congresso Nacional De Educação (Educere)**, 2017, Curitiba. Anais [...] Curitiba: Educere, 2017, p. 2-11. 44.
- PERREIRA, Teresa Avalos. **Metodologias ativas de aprendizagens do século XXI: integração das tecnologias educacionais.** São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/35097/1/17_126.pdf>. Acesso em: 6 ago.2024.
- TEIXEIRA, L. H. O. A abordagem tradicional de ensino e suas recerçussões sob a percepção de um aluno. **Revista Educação em foco**. Belo Horizonte, Edição nº 10, p.93-103, 2018.
- JAILSO, Grando; MACEDO, Marcio. **Adaptação: o contraste entre o ensino tradicional e a interferência da era digital no processo de ensino.** s.d. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Jaison-Grando.pdf>. Acesso em: 6 ago.2024.
- AZEVEDO, S. B.; PACHECO, V. A.; SANTOS, E. A. DOS. Metodologias ativas no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, vol. 9, p. 1-22, 6 ago. 2019.
- ARAÚJO, M. S. et al. **A aplicação de metodologias ativas na pós-graduação: um novo olhar sobre a disciplina Pesquisa de Mercado.** 2017.
- WILL, Daniela erani Monteiro. **Metodologia da pesquisa científica.** Palhoça: UnisulVirtual, 2012.
- HAUSCHILD, Luiz Paulo; VIVIAN Danise. **As metodologias ativas e o seu impacto na área do ensino.** 2018. Disponível em: <<https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/9b1e550d-df15-4398-83c9-0e7794d31385/content>>. Acesso em: 23 mar.2020.
- VASCONCELOS, T. C. et al. **Metodologias ativas no ensino superior: um relato da monitoria de psicologia educacional.** In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org.). **Educação: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Atena, 2019.
- WORLDMETERS. **Estatística em tempo real da população mundial.** Disponível em: countrymeters.info/pt. Acesso em: 13 mar. 2020.

*** **

CAPÍTULO 12

Quando as máscaras da colonialidade começarão a cair na Guiné-Bissau? Debates sobre a descolonização do sistema educativo³⁴

Paulo Anós Té

Introdução

A descolonização do sistema educativo é o objeto da presente reflexão. De modo vital, discute-se com as literaturas tornadas públicas sobre o assunto, visando tecer as contribuições que tornam teórica, analítica e metodologicamente viável a operacionalização da investigação sobre o fenômeno. A reflexão baseia-se num pressuposto metodológico, analítico e interpretativo (e não só) na (re)inserção dos aspectos políticos, socioeconômicos, ambientais, históricos, e, assim, por diante no processo no ensino e aprendizagem dos bissau-guineenses.

O sistema educativo – um conjunto de aportes ou meios através dos quais se efetiva o direito de todos/as à educação e à permanência exitosa – não pode tornar um dogma ou mito. Todo dogma ou mito é perigoso para/na construção do(s) pressuposto(s) de (auto)questionamento(s), porque ele parece dar respostas já prontas. As respostas ou soluções prontas nos fazem parar de pensar. Só pensamos (de maneira clara e crítica), porque queremos encontrar as respostas dos problemas que assolam o nosso cotidiano. Dogma, este pode obstaculizar a capacidade reflexiva e, particularmente, o crescimento pessoal e acadêmico de qualquer pessoa que preza pelo saber. Ele não faz sentido na academia.

As epistemologias ocidentocêntricas, marcadas pelo universalismo, são deslocadas por uma postura epistêmica caleidoscópica, numa direção que nega a existências das outras epistemologias, portanto, não se pode hipnotizar pelas sucessivas pseudo-affirmações sobre as outras realidades, isso porque há séculos, o continente africano foi inventado por um discurso ocidentocêntrico sob auspício do projeto colonial e, hoje, da colonialidade. Ademais, é necessário extinguir o mito/dogma no sistema educativo e abrir as possibilidades de encruzo entre os diferentes saberes – estar informado, conhecer. A negação das outras formas de existências, saberes e conhecimentos, pode tornar-se numa situação delicada e menos exitosa no processo da descolonização do sistema educativa.

Orientado por alguns pressupostos analíticos decolonial, percebe-se que, a (re)inserção das cosmoperspectivas bissau-guineenses no sistema educativo ou, especificamente, no(s) currículo(s) não se pode basear, exclusivamente, na correção, no negacionismo científico, na xenofobia epistemológica, e, sobretudo, na regeneração dos erros do sistema educativo colonial

³⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de Financiamento 001.

e pós-colonial no país, mas, é, tal-qualmente, uma resistência com uma perspectiva de encruzo das epistemologias.

Nesta averiguação, aborda-se a descolonização do sistema educativo a partir de múltiplas dimensões – políticas, sociológicas, educacionais, para mencionar algumas – como uma forma da representação e da busca tanto da história quanto do reconhecimento da dignidade humana. Nessa linha de argumentação, Arlo Kempf no seu escrito *anti-colonial historiography: interrogation colonial education* (2006), salienta que a história está viva. Não é sedentária e nem fixa. Ela representa a construção subjetiva (e objetiva) do que e como, as pessoas e grupos se (re)lembra, ou seja, ela representa a totalidade da experiência vivida e sentida, dentro de um grupo humano. Por isso, entende-se que, um sistema educativo decolonial resiste às injustiças, às políticas educativas deslocadas e aos condicionalismos exógenos. Assim, ele resiste ao (neo)colonialismo nas suas diferentes formas abscônditas em que o seu *modus operandi* continua a marcar as cicatrizes no currículo escolar, imaginário sociopolítico, econômico e histórico dos países colonizados.

Uma educação decolonial com uma perspectiva de encruzo é procurar um diálogo entre as diferentes epistemologias, primando pela dinamicidade, pela justiça social e epistemológico; é assumir uma postura académica multi, inter e plurirracional, e pluriversal, pois, para os africanos, e, particularmente, os bissau-guineense, as compreensões do mundo são partes das construções ontológicas, traduzindo, assim, num percurso formativo de ida e de volta, marcada pelas relações com o mundo dos vivos e não vivos. São essas formas que dão outras bases de resistência contra o colonialismo e (tentativa de) epistemicídio no contexto africano.

O colonialismo moldou a compreensão de nós mesmos e a nossa relação com os outros. O tal processo desvinculou, parcialmente, os nossos fundamentos ontológicos e filosóficos do ser em direção à epistemologia ocidentocêntrica marcada pelo pauperismo epistemológico. Assim, para Grosfoguel (2007), o privilégio epistêmico ocidentocêntrico foi consagrado e normalizado com a colonização dos outros povos. Mesmo com as opressões, tentativas de destruir por completo as bases e os fundamentos humanísticos dos bissau-guineenses, a resistência sociocultural, política, educacional e espiritual, possibilitaram aos bissau-guineenses a resistir contra as opressões impostas pelos invasores.

Dado à particularidade do conhecimento transmitido através da oralidade, essas resistências continuam presentes, atualmente. Reconhece-se que, em razão das circunstâncias e dos desafios atuais, os conhecimentos e saberes produzidos oralmente, a descolonização do sistema educativo, a inserção das diferentes ontologias do ser, a hierofanização harmoniosa entre o que é “oralizado” e “escrito”, constituem os desafios a superar *nos mundos plurais*. O *mundo da escrita* tem sido há décadas privilegiado nas instituições, por exemplo, na universidade, nas igrejas, no corte real, citando apenas algumas. Posto isso, questiona-se: É possível descolonizar o sistema educativo? Se sim, quais os caminhos?

Para debruçar sobre a questão central do trabalho, a reflexão está construída em três tópicos, além da introdução e conclusão. *I)* Colonialidade e a lógica de relação colonial; *II)* sistema educativo bissau-guineense: continuidade ou descontinuidade e *III)* Descolonização do sistema educativo bissau-guineense: que caminhos. Metodologicamente, adota-se uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto com uma perspectiva interdisciplinar, estabelecendo um diálogo entre mais de duas áreas de conhecimento, constituindo como *corpus* importante para/no entendimento do objeto da análise. Salienta-se que, o conjunto das referências bibliográficas encontradas formam um caleidoscópio que permitem tirar novas ilações do problema em análise. Isso foi possível através da seleção rigorosa das referências bibliográficas mediante o critério relacionado ao tema e uma “cirurgia” cuidadosa da revisão da literatura.

1.Colonialidade e a lógica de relação colonial

A história da humanidade está orientada por relações de poder, (des)construções, violências e contraviolência, invasões e lutas para a manutenção ou não de status quo, mesmo usando a força física para a sua legitimação. A colonialidade não é neutra, pois representa o processo da continuidade dos *mudos operandi* da colonização sob novas roupagens ideológicas capitalistas, partindo de uma díade: Sul global *versus* Norte global. A partir da dicotomização, parte-se da construção de argumentos deslocados para afirmar o Outros = inferiores e Nós = superiores. De um lado, situam na suposta escala superior os brancos; e, de outro, os não-brancos. Essa divisão, segundo Santos (2010), torna a outra realidade como inexistente, sendo produzido como inexistente. O pensamento abissal, portanto, é marcado por uma impossibilidade da copresença dos dois lados do pensamento.

Nos finais de década de 1980 e no prelúdio da década de 1990, o sociólogo peruano, Aníbal Quijano introduziu nas suas análises o conceito de colonialidade, dando novas interpretações sobre as relações coloniais e a nova máscara do colonialismo. Não se trata de um conceito totalitário, mas sim, um conceito que especifica um projeto particular: o da modernidade/colonialidade. A colonialidade é, na visão de Mignolo (2017), o lado mais obscuro da modernidade. Isto quer dizer que, a modernidade e a colonialidade andam de mãos dadas. Com esse projeto, a Europa produziu as ciências e discursos, aliás, reforçou-os como protótipos universais, objetivos e coerentes na/de produção de conhecimentos, descartando as outras epistemologias, colocando-as como as da periferia.

Apesar de haver uma relação entre o colonialismo e a colonialidade, Quijano (2010) salienta que os dois se diferem. Na visão do autor, o colonialismo está ligado à estrutura de dominação/exploração, ao domínio político, religioso e cultural sobre um determinado povo, sendo que as suas leis estão locadas noutra jurisdição territorial. Ele é, patentemente, mais antigo, ao passo que a colonialidade tem sido após as independências dos países asiáticos, latino-americanos e africanos, mais profundo, assumindo novas roupagens duradouras que o colonialismo. A colonialidade surgiu em decorrência do colonialismo e está relacionado à forma como as relações intersubjetivas, a produção do conhecimento e as autoridades se (re)articulam sob o mercado capitalista orientado por um viés da categoria “raça”. Apesar de ser o resultado do colonialismo, a colonialidade sobrevive com o fim do colonialismo, ou seja, “la misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

Numa lógica da continuidade e do reforço das relações coloniais de dominação, para Quijano (2010), a colonialidade do poder, saber e ser é uma construção específica do arquétipo mundial do poder capitalista que atua na dimensão racial/étnico do mundo, operando nos diferentes meios e dimensões materiais e imateriais, da existência do ser e das instituições. Ela, entretanto, está ativa no contexto global “dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação” (QUIJANO, 2002, p.10). É dentro desse processo de dominação que o sistema educativo não fica inerte das lutas constantes para o controlar. Através de um conjunto de aparato, a colonialidade atua nas diferentes estruturas educativas para “impor” uma determinada visão do mundo. Não, não há uma visão unívoca do mundo. Há, sim, visões diferentes da(s) realidade(s) do mundo.

Através da colonialidade, os Estados capitalistas, hoje, coagem alguns Estados do Sul global, impondo as *políticas educacionais deslocadas*, olhando para o sistema educativo, particularmente, o currículo para ditar as regras do que pode ou não pode ser ensinado na sala de aula. Por isso, Morgado; Santos e Silva (2016) afirmam que o currículo não é inocente e nem neutro. Ele está atrelado às relações de poder, visando produzir as identidades particulares e

coletivas. Ademais, pode ser usado como instrumento de controle social, política e na monopolização das narrativas que se produzem e se anunciam como verdades indubitáveis. Assim, devido às fragilidades políticas e educativas da Guiné-Bissau, o país tem dificuldade de (re)criar o seu currículo de forma independente e autônoma. Portanto, em maioria dos casos, a construção do currículo vem da pressão externa. Assim,

Países como a Guiné-Bissau sofrem uma grande influência externa de várias organizações, limitando a sua capacidade de conduzir o seu próprio sistema educativo. No caso particular da Guiné-Bissau, as organizações internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância], a Cooperação Bilateral (Sueca, Portuguesa, UEMOA [União Econômica e Monetária do Oeste Africano], Cubana, entre outras) têm conseguido que as suas agendas sejam tidas em conta na definição de políticas educativas a nível macro, relegando, muitas vezes, os responsáveis pela educação a nível nacional para um papel secundarizado (MORGADO; SANTOS e SILVA, 2016, p.71).

Quando é assim, o sistema educativo sofre mais influências dos organismos internacionais multilaterais e bilaterais, e as Organizações Não Governamentais (ONGs). Em consonância disso, o sistema educativo da “periferia” fica refém das *políticas viajantes*, da exploração, da deturpação, inclusive, da despersonalização cosmoperspectivada – distúrbio ou tentativa de distúrbio da saúde mental, tentando desconectar os pensamentos dos não-ocidentais das suas bases filosóficas e ontológicas. Por isso, fica evidente que,

a vasta “periferia”, a colonialidade do poder bloqueou a plena democratização e nacionalização das sociedades e Estados e hoje as pressões do bloco imperial mundial reduzem continuamente os espaços ganhos e em muitos casos têm conseguido quase anulá-los. E sem o controle da autoridade pública ou sem sequer uma participação plena e consolidada em sua constituição e em sua gestão os limites da exploração e da polarização social atual não podem ser controlados (QÜIJANO, 2002, p.21).

A colonialidade não só bloqueou a democratização das sociedades, mas também tentou estrangular a todo custo as diferentes formas de existência. Ela (tentou sufocar) sufoca os sistemas educativos dos países do “Sul global”. Por isso, há uma necessidade de desterritorializar os saberes ocidentolocêntricos. A negação dos espaços acadêmicos aos países do Sul global foi feita (e é feita) intencionalmente que, ainda, é, sem ceticismo, uma negação das outras mundivivências. A articulação de um pensamento (auto)crítico contra os saberes eurocentrados é necessária. Lutar contra a eurocentrização teórica, metodológica e interpretativa, é lutar por uma democratização do espaço de produção de conhecimento que, considere, peremptoriamente, a humanização epistêmica e não a sua arrogância. Isso torna-se possível através da revolução de paradigmas e das práticas educativas³⁵.

A lógica de relação colonial está presente em vários níveis: psicológicos, físicos, morais e até no inconsciente, de que fala Freud. Em todo caso, hoje, fica evidente que, por mais que se ouve falar muito da democracia, democratização, igualdade, fraternidade, etc., a própria colonialidade obstaculiza a democratização da sociedade através dos seus dispositivos obscuros de controle do poder, ser e saber. Nessa lógica, o sistema educativo não fica isento da atuação dos dispositivos da colonialidade, de exploração, de dominação e de des-subjetividade. Essa perspectiva, conforme Qüijano (2002), bloqueia as cosmopercepções de outras linhagens histórias da comunidade como uma autoridade coletiva da população. Para não adiantar muito,

³⁵ Cf. SARR, Felwine. **Afrotopia**. U de Minnesota Press, 2020.

essa teorização, portanto, não está ausente das novas configurações da produção e da disseminação do conhecimento entre o Sul global *versus* Norte global que, efetivamente, se configura na linha abissal dissimilante. Nesse sentido,

o conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes. Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal forma que as invisíveis se tornam o fundamento das visíveis. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso [...]. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas [tidas como] científicas e não-científicas de verdade (SANTOS, 2010, p.30).

As tensões das formas tidas como científicas e não científicas, ou seja, entre a Ciência e o senso comum têm sido marcadas pelas diferentes teorias: as que são contra o senso comum, de um lado; e, pró, de outro. Entretanto, pode-se asseverar que, mesmo tendo diferentes formas, métodos e teorias, tanto a Ciência e quanto o senso comum têm as suas contribuições no lado da linha abissal. Por isso, defende-se que todo conhecimento se situa, política e epistemologicamente, com a “geopolítica e a corpo-político do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental” (GROSFOGUEL, 2010, p.382s) que precisa ser desmascarado. Os pressupostos que sustentam a lógica do pensamento abissal do lado do falso ou ilegal se aplica na zona denominada “não-ser”, de que aduz Fanon. A despeito, nega-se o direito à liberdade e à vida das pessoas que habitam na zona do não-ser. Nela poderia ser aplicada qualquer tido de arbitrariedade, inclusive, solapar as identidades e as mundivivências de um povo.

A colonialidade e as novas relações coloniais, em vez de renegar a monopolização do espaço da produção de conhecimento e democratizá-lo, implica a não coexistência e copresença dos dois lados de linha abissal, marcados por um olhar que se autoafirma como detentor dos instrumentos de Ciência. Assim, as correntes contra hegemonias são, inclusive, atacadas, sendo consideradas como retrogradas e irrelevantes para o avanço da Ciência. Quando é assim, as teorias hegemônicas inventam um passado, presente e um futuro para todos nós, como se elas dessem conta de todas as mundicosmo percepções. A colonialidade visa teorocentrar – colocar as teorias eurocêntricas no centro das múltiplas interpretações da humanidade – o mundo, invisibilizando e subalternizando as outras. Ela ignora a existência de outras formas de produção de conhecimento, negando os valores simbólicos, impondo os novos conforme as suas visões. Assim, portanto, ela

opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

Nessa lógica, a epistemologia difundida pela lógica da colonialidade leva ao racismo epistêmico ou, como salienta o sociólogo porto-riquenho, Ramón Grosfoguel (2007, p.32) o “racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos

conhecimentos ocidentais”. Quando é assim, a cosmovisão eurocêntrica não admite a possibilidade da existência de outras epistemologias de produção de pensamento como possuidores de rigor científico, metodológico e analítico. Na base de tal pseudojustificativas, os povos colonizados foram considerados como desprovidos de qualquer capacidade reflexiva e, consequentemente, de traços da humanidade, por isso, foram tratados como inferiores e incivilizados.

Essas deslocções fizeram com que a sua relação com a África esteja alicerçada, no equívoco, mas, principalmente, na estigmatização³⁶ dos povos africanos. Portanto, mesmo com o racismo epistêmico, a pauperização das teorias deslocadas, a colonialidade do poder, saber e ser, há teorias contra hegemônicas, propondo novas teorias metodológicas e interpretativas como, por exemplo, a ontologia combativa de Archie Mafeje, afrocentricidade de Molefi Kete Asante, a teoria dos dois berços de Cheikh Anta Diop, perspectiva das encruzilhadas e/ou Ciência Encantada de Luiz Rufino e Luiz Antônio Simas, Epistemologia do Sul de Boaventura Sousa Santos, e entre outras teorias decoloniais emergentes.

2.Sistema educativo bissau-guineense: continuidade ou descontinuidade?

É importante salientar que, há uma necessidade de referenciar que antes da invasão colonial na África, em geral, e, na Guiné-Bissau, em particular, já havia instituições de socialização, porém, diferem com as tidas como formais, atualmente. Nessas instituições, havia escolas por toda parte, havendo redes e estruturas sociais e políticas de “transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem [e a mulher] a continuar o trabalho da vida”. Assim, a escola torna-se a aldeia e vice-versa.

Os que sabem: fazem, ensinam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam os que não sabem. Os que não sabem aprendem com os que sabem (BRANDÃO, 2007, p.13). Semedo (2011, p.14) ilustra isso de forma contundente ao asseverar que: “desse modo, a tradição passada de geração a geração mostra-se em entidades, em eventos e nos vários sentidos que esses produzem. Os mais velhos, o poilão, as raízes-rizoma – que simbolizam a interligação das várias linhagens – são seus traços”. Essas práticas significam mais do que textos ou discursos escritos. Elas expressam as essências de um povo, os comportamentos, o “fazer”, o “dizer” de um povo” (SEMEDO, 2011, p.11), constituindo-se, também, como fontes da memória individual, coletiva e histórica.

No íterim da presença colonial portuguesa – 1446-1973 –, a maioria dos bissau-guineenses, os nativos, encontrava-se fora do sistema educativo e sem direito a ele. Apenas os que eram considerados de assimilados poderiam ter acesso à educação primária. No contexto bissau-guineense, segundo Furtado (2005), a percentagem dos que tinham acesso à educação missionária não excedeu os 7,3%. As autoridades portuguesas não estavam interessadas no processo da alfabetização dos nativos, evidenciando a sua morosidade nos projetos ligados ao ensino secundário, à formação profissional e ao ensino superior.

Às escolas missionárias era confiada a educação dos nativos ou, pelo menos, uma parcela da população podia frequentar o sistema de ensino colonial. O encargo da difusão da ideologia colonial foi concedido às missões católicas, visando *ensinar a sujeição* – transformar os nativos em colaboradores do projeto colonial português (VILLEN, 2013, grifo da autora). Por isso, os africanos têm sido objeto de uma pseudocientificidade intencional, que, obstinadamente, os tratam como seres inferiores. Para isso, conforme Wane (2006), a missão do sistema colonial

³⁶ Há vários trabalhos sobre o assunto, entre eles, conf. FOÉ, Nkolo. Afrique en dialogue, Afrique en auto-questionnement: universalisme ou provincialisme?" Compromis d'Atlanta" ou initiative historique?. **Educar em Revista**, p. 175-228, 2013.

era um farol de luz que deveria conduzir os/as jovens para outro mundo – um mundo longe das suas raízes espirituais e ancestrais. Nessa relação colonizador *versus* colonizado, o sistema educativo primava pelo

respeito pela raça branca como símbolo de honestidade, de retidão e de justiça superior. Para obter *sujeição* e *obediência* dos povos [contextualização]. [...] O sistema colonial português [e não só] não permitiria, portanto, [à mulher e] ao homem africano a mínima possibilidade de cultivar ideias ou sonhos que fossem em direção contrária ao seu destino colonial, naturalmente limitado ao trabalho e à sujeição. E, justamente por esse motivo, a educação literária construía um elemento educativo problemático nas coloniais africanas (VILLEN, 2013, p.63s, grifo da autora).

Com isso, percebe-se que o regime colonial não estava interessado na ampliação do acesso à escola para todos/as. Por isso, havia poucas escolas na atual Guiné-Bissau. O alargamento das escolas só veio acontecer nas vésperas da independência, lembrando que, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) já tinha criado escolas nas zonas libertadas antes da proclamação da independência, em 1973. Em 1972, segundo Davison (2017), o partido criou cerca de 156 escolas primárias nas zonas libertadas, tendo aproximadamente 250 professores e professoras treinados pelo partido. As escolas tinham no total 8.574 estudantes além dos adultos que estavam no processo da alfabetização. Para mais, em outubro de 1972, o partido tinha instalado 125 pequenas clínicas e 9 pequenos hospitais onde faziam algumas cirurgias.

Nesse período, a educação foi tida como instrumento importante na/para formação de uma nova sociedade. Porém, com a proclamação unilateral da independência, em 24 de setembro de 1973, o PAIGC parece esquecer de tais ideais da formação de uma mulher e de um homem novo, ou uma nova nação. O sistema educativo após a independência revelou uma herança colonial marcada pela des governação. Ele não possibilitou a (re)formulação dos conteúdos voltados à realidade socio-cultural dos/as alunos/as. Os currículos eram (e são) voltadas às realidades exógenas. A língua portuguesa continua a ser a língua do ensino e o *guineense* proibido na sala de aula e no recinto escolar em algumas escolas. Essa situação levou Sadjó e Machado (2021) a questionar o seguinte: se a instituição do português como a única língua de ensino-aprendizagem seria o reforço da unidade nacional ou da perpetuação da colonialidade. Os autores salientam que, a língua faz parte do instrumento da colonização e, hoje, da própria colonialidade que opera nas instituições, traduzindo, efetivamente, no monopólio linguístico e, como a única língua burocrática e de educação. Por isso, entende-se que, a negação das outras línguas no espaço escolar, é, principalmente, a negação da(s) identidade(s) de um povo. A situação do sistema educativo pós-independência revelou, com efeito, uma deficiência da aplicabilidade das políticas educacionais correspondentes às necessidades dos bissau-guineenses nas suas múltiplas facetas. Aliás,

o sistema era, no seu todo, estranho às aspirações dos guineenses, às realidades e valores socio-culturais do país, desajustado em relação às necessidades de desenvolvimento e valorização dos seus recursos naturais e humanos. Era orientado para uma lógica de diplomas de nível superior, em que os níveis inferiores serviam apenas de antecâmara aos níveis superiores aos quais acediam apenas os alunos mais dotados (FURTADO, 2005, p.330).

O sistema herdado que vigorava (e ainda vigora) no país, era (e ainda é) essencialmente urbano e discriminatório, enquanto a nível das regiões e das localidades mais longínquas no capital, percebe-se a inexistência do Estado em assegurar o direito à escola para todos/as e,

precipuaemente, à permanência. Esse fato fez elevar o número de evasão e abandono escolar no país. Em consonância das crises políticas e econômicas, golpes e tentativas de golpes de Estado, perseguições, assassinatos, prisões arbitrárias, etc., a desgovernança aumentou reflexo das novas roupagens políticas. Após a independência, “nada” se tem feito para descolonizar o setor educativo e, sobretudo, acompanhar as demandas dos bissau-guineenses. Embora o PAIGC antes da independência tenha almejado a construção de uma nova nação, após a independência essa “ideologia” acabou por não ser efetivada.

Assim, após vários anos de crises econômicas e políticas, na década de 1980, a Guiné-Bissau, como um dos países mais pobres, acabou por sofrer os condicionalismos por parte do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) para adotar a política de liberalização política e econômica. Assim, o país fê-la no início da década de 1990³⁷, realizando as suas primeiras eleições gerais (legislativas e presidenciais), em 1994. Mesmo com a liberalização política, o país não conseguiu estabilizar o sistema educativo. Ele estava acompanhado pela insuficiência dos materiais didáticos e não conseguiu criar um currículo que corresponda às necessidades dos bissau-guineenses. Em razão das necessidades das agências de financiamento internacional, o sistema educativo foi condicionado ao novo perfil; perfil para atender mais as exigências externas do que endógenas, por isso, para Grosfoguel (2010, p.390), “as zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial”. Assim, os Estados-nação “periféricos” e os povos não-europeus vivem atualmente sob regime da colonialidade global impostos pelos Estados Unidos, através de FMI, do BM e da OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte.

Assim, para Furtado (2005), as reformas educativas ensaiadas na Guiné-Bissau nunca tiveram êxitos por terem adoptadas medidas políticas sem garantias, alicerçadas nas intenções políticas externas, exercidas por instituições financiadoras que modificam as políticas internas. Quando é assim, abre-se o espaço para atuação das políticas e/ou reformas *educacionais viajantes*, que, segundo Morgado; Santos e Silva (2016), muitas vezes, não se sabe de onde vêm e para onde se destinam. Com isso, os Estados frágeis são reduzidos das suas capacidades de implementação das políticas educativas. A instalação dessas políticas provocou (e provoca ainda hoje) uma hierarquização do currículo pelo modelo preferido. Na verdade, pode-se dizer que as reformas viajantes vêm de fora e são destinadas aos países “periféricos”.

Entretanto, não é suficiente ter a independência, ou melhor aspirar a formação de uma nova sociedade sem, no entanto, pensar no sistema educativo no seu todo. Nenhum país pode avançar na construção de uma nova sociedade com um *sistema educativo deslocado*, aliás, sem a educação de qualidade. É preciso que as entidades responsáveis assumam as suas responsabilidades políticas e educativas não só para propor as mudanças curriculares, mas também lhes darem um acompanhamento necessário para a sua materialização. Com o pluralismo político, em 1991, nenhum ano letivo chegou ao fim sem a paralização no setor educativo, inclusive, os anos foram “salvos” que, praticamente, em termos do aproveitamento e do cumprimento dos programas, eram nulos. Entretanto, por questões políticas foram “salvos. Portanto, o sistema educativo bissau-guineense continua a ser seletivo, discriminatório, deslocado e, ainda, representa uma herança colonial que, ainda ofusca o imaginário social, académico, político e histórico dos bissau-guineenses.

3.Descolonização do sistema educativo bissau-guineense: que caminhos?

Talvez sim, talvez não, mas é importante retomar uma das perguntas colocadas na presente reflexão. É possível a descolonização do sistema educativo bissau-guineense? Se é

³⁷ Sobre isso, conferir: CARDOSO, Carlos. A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil. *Lusotopie*, v. 2, n. 1, p. 259-282, 1995.

possível, quais os caminhos para fazê-la? Não se pretende neste texto dar uma resposta dogmáticas e tão-pouco uma romantização do passado, mas fazer um exercício analítico, apontando alguns caminhos.

Sobre a descolonização, há vários autores africanos e não africanos com pressupostos analíticos decoloniais, visando recuperar as histórias silenciadas dos povos africanos, ou melhor, descolonizar as pseudo-histórias sobre os africanos. De qualquer forma, pode-se destacar, por exemplo, Albert Memmi, Wole Soyinka, Valentim-Yves Mudimbe, Joseph Ki-Zerbo, Paulin J. Hountondji, Chinua Achebe, Oyèrónke Oyèwùmí, Frantz Fanon, Aimé Césaire, Elikia M'Bokolo, Célestin Monga, Carlos Lopes e entre outros/as. As suas perspectivas analíticas e interpretativas da(s) realidade(s) africana(s) partem da compreensão dos efeitos micro e macro do colonialismo. Antes demais, como assevera a professora queniana Njoki Nathani Wane (2006), o colonialismo europeu deixou marcas imperecíveis na passagem, socio-política, histórica e econômica dos povos africanos.

Para mais, houve ataques animalescos aos reinos mentais, espirituais, psicológicos e emocionais dos africanos, cujas cicatrizes são perceptíveis hoje em dia. A recuperação do passado (o que não quer dizer o essencialismo) e sobreviver ao passado é um trabalho árduo. Essas focalizações na instância das histórias, sem ter que procurar uma história de “revanche”, dão-nos a versão do ponto de vista da escriturização das cosmologias “escondidas” de determinadas cosmovisões, e também, segundo Appel (1996), libertar-nos para compreender a complexidade do local e do global. No entanto, isto dito – e deve ser – alguns destes estudos foram (e ainda são) atacados e silenciados. Vários estudos apontam, que as teorias do Norte global serem demasiadamente fáceis de aceitar as teorias e a posição epistemológica no Norte global e sem qualquer crítica. Por isso, existe um mundo de indiferença que se aplicar nos modelos formativos no ensino liceal e superior na Guiné-Bissau.

Dentre os modelos formativos, eu fui orientado por um currículo do modelo português durante o meu percurso liceal. Era uma satisfação enorme ler, por exemplo, a história da conferência de Berlim, a dita descoberta da Guiné-Bissau pelos portugueses nos manuais escolares, a proibição do *guineense* na turma e no recinto escolar, a recitação de poemas de Luís de Camões, José Maria de Eça de Queiroz (Eça de Queirós), a encarar os filósofos iluministas – Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Charles-Louis de Secondat (Montesquieu), George Wilhelm Friedrich Hegel, Emmanuel Kant – como melhores pensadores e não se podia refutar os seus escritos, e fui obrigado a falar e a escrever em português como a única língua de ensino. Com isso, estava confiantemente que o português era a melhor língua, pois era, com certeza, a língua permitida na sala de aula e, por vezes, o francês e inglês.

Desde o começo, eu li, desde então, um número significativo de pensamentos pseudocientíficos, nos quais se davam as impressões de um estudante que estava a ter contacto com as obras. É bem provavelmente que, quando os li, a impressão que eu guardava é que eram, de facto, grandes pensadores. Hoje, eu me recordo dessas impressões. Seja como for, as impressões, assim difundidas, não são mais que uma simples exposição das ideias ou conteúdos para mim, elas também, são elementos de poder. Na sequência disso, o meu olhar se deslocou, pois, eu estava num lugar onde imperava a colonialidade.

Mas como isso foi possível, se estou num país politicamente, falando independente, e como não poderia sair da colonialidade? Ora, não poderia de ela sair se, como aduzem os teóricos decoloniais, os meus conteúdos se deslocavam um ao outro numa direção eurocêntrica; se estão ligados à antiga metrópole de forma estreita que, com efeito, não há uma separação; e se nenhuma leitura decolonial das teorias foi proporcionada na minha formação liceal como uma forma de descolonizar, então, não se podia esperar resultados mágicos. Portanto, poder-se-ia salientar que, o que me possibilitou romper com tais mentalidades, é a proposta curricular da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

(UNILAB) e demais professores/as que, de fato, me proporcionam outras leituras sobre/do colonialismo no contexto universitário e não só. Foram/são reflexões que cruzam o meu caminho, e me possibilita(ram) a refletir sobre a colonização e a colonialidade. Com isso, Wane traz uma realidade semelhante quando aponta que:

nunca imaginei que alguém me dissesse ou que eu viesse a ter a percepção de que a língua inglesa [portuguesa, francesa ou espanhola] e a educação estrangeira eram uma forma de colonização, e que as crenças que foram inculcadas em mim não eram realmente minhas, que todas as pessoas e símbolos culturais que eu estava a celebrar não eram simplesmente minhas. Nesta feliz ignorância, não me ocorreu questionar sequer os pressupostos mais óbvios implícitos na minha educação, tais como o porquê da palavra escrita foi valorizada sobre os conhecimentos tradicionais e porque nada era queniano, e as histórias africanas estavam ausentes no currículo (WANE, 2003 apud WANE, 2006, p.90).

A ilustração da autora não se refere, exclusivamente, a realidade queniana. Isso, sim, reflete a realidade africano, em geral, e bissau-guineense, em particular. A sua afirmação evidência de forma contundente que, a colonização não terminou com a independência da Guiné-Bissau, em 1973, e com a retirada das forças coloniais portuguesas, mas ela continua através dos novos dispositivos de colonialidade acima descritos. Na Guiné-Bissau, os portugueses invadiram atual Guiné-Bissau a partir dos anos 1446-47, tendo, em 1588 fundado, em Cacheu, a primeira feitoria na região.

Durante a sua presença e mesmo após a independência, em 1973, o sistema educativo bissau-guineense reforçou cada vez mais os valores portugueses, criando o desejo nos alunos de aspirar à deslocação física, linguística e cultura para Europa. Não é por acaso que, alguns bissau-guineenses ainda desejam estudar em Portugal e pensam ser um “único” país onde podem realizar os seus sonhos em detrimento dos outros países. A educação colonial e assim, como a educação pós-colonial continuaram com a difusão dos valores ocidentocêntricos. Por isso, para Wane (2006), a educação foi uma forma organizada de imperialismo que permitiu que a colonização continuasse sob a colonialidade por doutrinação de novos temas. Desconhecido por muitos, o ato de ser educado com uma perspectiva eurocêntrica fez com que muitos se dissociassem e desvalorizassem os conhecimentos, saberes e culturas dos antepassados, da comunidade e da construção da família. Após isso, as pessoas foram sufocadas com uma concepção da família restrita.

Estudar nas escolas com currículos deslocados é deslocar as percepções dos alunos. Uma vez eu perguntei ao meu professor de história no ensino médio o porquê da história da Guiné-Bissau não estar no currículo, mas a resposta foi: “nada de sério foi escrito sobre a história da Guiné-Bissau, pois cada um a escreveu da sua maneira”. Talvez sim, talvez não, mas isso ilustre também como o meu professor era deslocado historicamente ao responder a minha pergunta. Hoje estou em condição de dizer que a resposta do professor estava errada. Como fui ensinado a pensar dessa forma, acabei por aceitar a resposta como certa. Estava certo o professor? Não, não estava certo, pois há vários textos, livros, teses, dissertações, artigos – para mencionar alguns – escritos em português, francês e em inglês sobre a história da Guiné-Bissau.

A educação que se tem no país parece desvincular os alunos das suas bases ontológicas. Ela passa a ser vista como sinônimo do individualismo em detrimento do coletivismo, para a realização política e/ou econômica. Ao começar-se a frequentar o ensino “formal, os alunos são mostrados a diferenciar as práticas culturais com as acadêmicas. Essa forma de *sedução* os afastou das suas bases espirituais para um percurso acadêmico que, muitas vezes, não os sabe conciliar. Por isso, é importante ilustrar que os textos e as palavras não são neutros. Eles não são desinteressados e nem “bonzinhos”. Os textos e as palavras também podem ser enquadrados numa perspectiva ideológica e política. Nas palavras do teórico educacional

estadunidense, Micheal W. Apple (1996), as relações de poder dos textos, das palavras escritas e não escritas na sala de aula não podem ser desconsideradas na educação descolonizada. Além disso, os textos desempenham papéis importantes na (re)educação que acontece na escola e nos outros espaços educativos. Os alunos e os professores,

[...] capta[m] a essência dos textos como ferramentas quando assinalam que os tipos dos conhecimentos que aparecem nos textos não são neutros, porque também são socioeconômicos dado que as atividades culturais estão implícitas nos textos. Os textos são o resultado e a encarnação de estes processos e não são, de forma alguma, simples transmissores de factos (WANE, 2006, p.91).

Sob o regime colonial português, as mundivivências dos bissau-bissau foram danificadas, parcialmente. As autoridades portuguesas elaboraram as políticas educacionais para criar dúvidas e até o sentimento de ser assimilado, criando vírus mentais sobre quem eles eram, ao ponto segundo Wane (2006), os pais defenderem uma educação colonial para/do(a)s filho(a)s, mesmo após a proclamação da independência. Ademais, não eram só os pais das crianças que a defendiam, mas também e, principalmente, as figuras políticas que assumiram a gestão do país.

Parece que o nosso centro – não quer dizer o centralismo história e nem o essencialismo – das nossas bases referencias estão afora. Precisamos encontrá-lo e nos (re)encontrar. Não é o centro deslocado. Obviamente. As nossas articulações devem servir como um aprendizado para as viagens que fazemos pelo tempo, para compreender as diferentes formas de opressão enraizadas no sistema educativo e, fazer ir aos encontros dos nossos centros como uma pedagogia decolonial. A nossa formação continua a desafiar-nos sobre as nossas concepções do mundo. As nossas experiências e formações serão importantes no processo da descolonização das mentes³⁸ se não formos forasteiros/as das nossas realidades. Uma descolonização do sistema educativo é interrogar as visões ocidentocêntricas através das quais as práticas de monopólio têm sido desenvolvidas. Por isso, é interessante que,

aqueles que ensinam história [e não só] não transmitem simplesmente conhecimentos, mas devem ir muito mais longe e construí-la através da inclusão e exclusão consciente e inconsciente de perspectivas históricas, contribuições e eventos. Ensinar bem a história é questionar e ensinar a questionar, a cada passo. Uma abordagem crítica ao ensino e a aprendizagem não pode ser retomada apenas por uma questão de crítica. O nosso questionamento deve ser tanto estratégico como compassivo. O instrutor de história não deve apenas abordar eventos históricos, mas também a história de como os eventos em questão têm sido ensinados até agora. Os eventos históricos existem em contextos trans-históricos e podem ter relevância trans-histórica (KEMPF, 2006, p.131).

Contestar a história com viés ocidentocêntrica é um ato acadêmico, política, pessoal, familiar e institucional. As histórias representam uma construção ontológica do ser humano, afeta a humanidade e tem significado em todas as dimensões ontológicas – seja na casa, no casamento, na diversão ou na academia para subverter as histórias deslocadas sobre o continente africano, em geral, ou na Guiné-Bissau, em particular. Isso não se trata de uma rotura radical, da tentativa da construção de um modelo de “revanche” e nem da perseguição acadêmica; trata-se, sim, da busca de uma justiça social, epistemológica e acadêmica. É preciso lembrar que a colonialidade trata-se de uma internacionalização, naturalização e da extensão das práticas coloniais sob a modernidade/colonialidade e/ou a globalização/imperialismo.

³⁸ Para mais informações, vide: WA THIONG'O, Ngugi. *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. East African Publishers, 2011; GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes, 2012.

A descolonização deve basear-se nas múltiplas percepções africanas que dão sentido a existência das pessoas com dignidade. Assim, a espiritualidade é um processo de luta, de auto recuperação das bases ancestrais e o conduto para uma libertação plena, ou seja, a “espiritualidade é a força vital de vida que anima os povos africanos e os liga aos ritmos do universo, natureza, antepassados e a comunidade” (WHEELER et al., 2001 apud WANE, 2006, p.89), por isso, a própria espiritualidade encontra-se no coração de qualquer ser humano. Ela é que busca fazer uma ligação com as nossas almas próprias, com os mundos da natureza, dos vivos e dos não vivos. Ela permeia quase todos os domínios da vida dos africanos. Historicamente, a espiritualidade tem servido como fonte pessoal e comunitária de libertação, consolação, esperança, transmitindo os seus valores humanísticos.

Conclusão

O texto tece algumas perspectivas da (neo)colonização e reflexões sobre a descolonização do sistema educativo bissau-guineense nas múltiplas configurações geopolíticas, geoestratégicas e “geo-educacional”, realçando as barreiras financeiras e autônomas na implementação das Políticas Pedagógicas Curriculares (PPC). Com a possibilidade e de uma necessidade urgente para repto o monopólio do pensamento ocidentocêntrico – como centro – na educação e na elaboração de política desenvolvimentista, o texto obsequia (contra)narrativas contundentes para adotar uma perspectiva de encruzo, promovendo o uso das mundivivências dos bissau-guineenses, como forma de resistir e propor novos caminhos metodológicos.

Descolonizar o sistema educativo requer um compromisso sério de todos os atores que trabalham direta ou indiretamente no setor educativo e, sobretudo, os políticos e deputados, pois são estes que aprovam as leis educacionais no país. As *políticas educativas deslocadas* são muito menos técnico-pedagógicas e muito mais políticas. Isto porque, se foram averiguadas, com atenção e cuidado, compreender-se-á que muitos dos problemas educacionais decorrem de políticas sociais desastrosas (ou não), que se refletem no âmbito escolar. Os partidos políticos bissau-guineenses, inibem a construção de uma educação de qualidade para todos/as, dado que, o setor educativo não “merece” uma atenção especial das autoridades políticas.

Descolonizar a educação é mudar a mentalidade das pessoas. Como a educação constrói-se uma sociedade ativa e ciente dos seus problemas reais. Sem a educação de qualidade, endógena e dialógica, estar-se-á longe de descolonizar o sistema educativo. Ele requer a criação do(s) espaço(s) alternativo(s) que permite(m) a coexistência não hierarquizada dos múltiplos saberes que, de fato, possam beneficiar a sociedade. Esses espaços serão importantes na luta anticolonial e moldarão a política educativo e, particularmente, a independência intelectual das gerações vindouras. Não se descoloniza o sistema educativo com práticas *educativas deslocadas*, portanto. Um/a bissau-guineense, em sua base cultural, não se firmaria como uma pessoa “sem conhecimento”. Evidentemente. Esta sentença, claro, foi criada por outrem. Porém, não os tornam “desprovidos” de conhecimentos. Para mais, não se defende neste texto a xenofobia epistemológica e nem a polarização do(s) debate(s), mas um diálogo epistemológico, partindo da complementariedade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. **British journal of sociology of education**, London, vol. 17, nº 2, p. 125-144, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

- DAVIDSON, Basil. **No fist is big enough to hide the sky: The Liberation of Guinea-Bissau and Cape Verde 1963-74**. Michigan: Zed Books Ltd., 2017.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro, **Administração e Gestão Educacional em Guiné-Bissau: Incoerências e descontinuidades**, Universidade de Aveiro: Departamento das Ciências da Educação, Aveiro, 2005.
- GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, São Paulo, vol. 59, nº 2, p. 32-35, 2007.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.p.455-491.
- KEMPF, Arlo. Anti-colonial historiography: Interrogating colonial education. In: DEL, G.J.S.; KEMPF, A. (Eds). **Anti-colonialism and education**. London: Brill, 2006. p. 129-158.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 32, nº94, p.1-18, 2017.
- MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau. **Revista Ciências Sociais**, Fortaleza, nº 17, p. 57-77, 2016.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, nº 1, p. 15-40, abr. 2010.
- QÜIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.68-107.
- QÜIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. Marília, vol. 37, p.4-28, 2002.
- SADJO, Braima; MACHADO, Eduardo Gomes. A instituição do português como a única língua de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau: reforço da unidade nacional ou perpetuação da colonialidade? **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, vol. 1, nº Especial, p. 201-224, 2021.
- SEMEDO, Odete Costa. **Guiné-Bissau: histórias, culturas, sociedades e literatura**. Bissau: Nandyala, 2011.
- VILLEN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo: entre harmonia e contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- WANE, Njoki Nathani. Is decolonization possible? In: BRILL, **Anti-colonialism and education**.The politics of resistance. vol.7, jan. 2006. p. 87-106.

*** **

Seção III: Literatura, Cultura e Sociedade

CAPÍTULO 13

(Re)construção do corpo feminino negro na literatura guineense: poética de Cabral e de Tcheka

**Justino Gomes
Wilson Miguel Turé**

Introdução

O trabalho está organizado em duas partes principais. A primeira apresenta Cabral e o seu poema “Rosa Negra”, fazendo a análise do contexto de Cabral e do poema que é parte do objeto deste estudo. Nesta primeira parte, sintetizou-se o debate de sociologia do corpo, com ênfase ao construtivismo e naturalismo do corpo na Sociologia. Na segunda parte apresentou-se Tony Tcheka com poema “Mulher da Guiné”, da sua autoria. Além dessa grande divisão, tem-se considerações finais e referências.

O referencial teórico assenta-se nos debates sociológicos do corpo, principalmente, no trabalho de Vítor Sérgio Ferreira (2013) que fez uma retrospectiva do que vem sendo discussões históricas sobre o corpo; David Le Breton (2007) que, ao estudar a Sociologia do corpo, aponta a ambiguidade dos estudiosos na distinção do corpo como objeto de análise e o sujeito enquanto dono do corpo; Jacqueline Oliveira (2015) procurou demonstrar o quão a colonização africana construiu, desproporcionalmente, a imagem sobre a mulher negra.

O trabalho propõe analisar a (re)construção do corpo da mulher negra no poema “Rosa Negra” de Amílcar Lopes Cabral e no poema “Mulher da Guiné” de António Soares Lopes, cujo pseudônimo é Tony Tcheka. Dois poetas de tempos diferentes no projeto literário nacional da Guiné-Bissau. Cabral é da geração de combate, faz parte dos poetas que combinaram a literatura com as armas para lutar contra o colonialismo português, ao passo que Tony Tcheka faz parte da geração da independência, isto é, grupo de poetas que sucederam a primeira geração, neste caso, os poetas que se serviram da poesia e demais gêneros literários para cantar a independência, mas que o escombros da nação na pós-independência transformou em denunciadores e críticos do sistema político, porém sem deixar de valorizar as identidades nacionais numa luta pela construção do projeto nacional de desenvolvimento do país.

A mulher sendo uma figura de importância inquestionável na sociedade guineense e não só, mereceu destaque desde a geração de combate até a geração da independência e a nova geração dos literatos guineenses. Tanto Cabral, quanto Tcheka colocam a mulher e os seus atributos qualitativos no epicentro do discurso político e poético. Portanto, discerniram as realidades do corpo feminino na sociedade guineense e as representaram na criação poético-literária. Trazer as contribuições poéticas destas duas figuras importantes na sociedade

guineense e no seu projeto literário nacional tem uma importância simbólica no esforço atual de ampliação do espaço da mulher esfera pública guineense que tanto Cabral defendia quando estava de vida, na construção do Estado.

1. Cabral e o seu contexto

A África como continente foi vítima da colonização europeia por quase cinco séculos. Durante esse período, vários cenários foram vividos: escravidão, alienação, violência entre outros (MUNANGA, 2009). Todo esse processo andou em paralelo com a desumanização do corpo negro, isto é, foram refutados os seus valores. Na defesa do valor desse sujeito subjugado, os guineenses, cabo-verdianos, angolanos. Reagiram ferozmente contra o colonialismo e Cabral foi um desses africanos que se colocaram na luta anticolonial.

Para alguns estudiosos, incluindo a Helena Maria Barros Silva (2012), Cabral é um universalista, considerando que não se limitava às suas lutas e defesa da Guiné e Cabo Verde, porém pautava pela África e o mundo subjugado em geral. Essa concepção vem sendo confirmada pelas contribuições que este líder lendário deu no processo da descolonização do continente africano. Por outro lado, essa universalidade transparece na sua produção, poética, como no poema “Rosa Negra”. Neste poema, Cabral defendeu a mulher negra contra as estratégias humilhantes e desvalorizadoras que o negro em geral e a negra em particular sofreram e continuam sendo vítimas de mais distintas formas.

A Guiné-Bissau e Cabo Verde são dois países da África que têm relações consanguíneas, históricas e culturais. Esta concepção esteve na formulação da ideologia política do Estado Binacional ou Federalismo da Guiné e Cabo Verde que este líder político idealizava e, com base nela, organizou o movimento unificado de libertação que teve êxitos na conquista da independência dos dois países na base da unidade e luta, mas que, pouco tempo depois, arruinou-se com as rupturas entre os nacionalistas de Bissau e de Praia em 1980 (CARVALHO, 2016). No discurso proferido em 1959 para os combatentes da liberdade da pátria da Guiné e Cabo Verde³⁹, Amílcar Lopes Cabral esclareceu aos combatentes os princípios norteadores da fundação do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) dar o nome do partido e a sua ideologia.

Segundo ele, a unidade e a luta são o princípio principal do partido. A unidade diz respeito à união dos povos da Guiné e Cabo Verde (na primeira fase) para lutar contra o inimigo comum – o colonialismo português –. E (na segunda fase) criar um estado binacional (federalismo) ou unidade orgânica e política para desenvolver os dois países fundidos num só país. Era necessária essa unidade ideológica, no entender de Cabral, para o sucesso da luta armada. Por outro lado, Cabral estava ciente das peculiaridades dos dois povos, as contradições e convergências, por isso, fazia-se pertinente uni-los em torno da causa única – lutar pela independência para criar melhores condições aos povos da Guiné e Cabo Verde.

De acordo com Antônio da Conceição Monteiro Fernandes (2007), Cabral explicava a unidade da Guiné e Cabo Verde na base das relações históricas, culturais e consanguíneas entre esses dois povos. De forma contundente, disse Cabral: “a razão fundamental da luta pela unidade da Guiné e Cabo Verde é a própria natureza da Guiné e Cabo Verde” e acrescenta ainda que “por natureza, por história, por geografia, por tendência econômica, por tudo, até por sangue, a Guiné e Cabo Verde são um só” (FERNANDES, 2007, p. 23). Portanto, o interesse da união, segundo Cabral, não tem a ver com questões pessoais ou local de nascimento e de vivência de Cabral, mas está ligado às relações consanguíneas, históricas e culturais.

³⁹ Disponível em: <http://www.amilcarchcabral.org/livro.pdf> Acesso em 23 de dez. 2021.

Essa ideologia costurou a unidade política antes da independência, porém foi destruída depois da independência, isto é, em 1980, pelas contradições entre guineenses e cabo-verdianos ocorridas depois do assassinato de Cabral em 20 de janeiro de 1973. Bissau e Praia partilharam um processo histórico marcado pela violência colonial portuguesa. No entanto, na decorrência da colonização surgiram diversos movimentos dos intelectuais africanos como foi o caso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) em dezembro de 1956; do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em setembro de 1956, do Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSP) em 1960; A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1962 entre outros que enfrentaram o regime colonial pouco até libertarem o seu povo da dominação europeia.

Dentre os grandes nacionalistas africanos que lutaram contra o colonialismo, destaca-se Amílcar Lopes Cabral, fundador da nacionalidade guineense e cabo-verdiana. Cabral nasceu na região de Bafatá, Guiné-Bissau, no dia 12 de setembro de 1924, filho de Juvenal Cabral e da Iva Pinhel Évora, ambos cabo-verdianos. Em 1944 terminou, em Cabo Verde, os estudos liceais. Logo, nos anos 1945/46, através de uma bolsa de estudo, começou os estudos universitários em Lisboa, no Instituto Superior de Agronomia. A seca que causou a fome, provocando mais de 20 mil óbitos cabo-verdianos em 1941, impulsionou Cabral a fazer o curso de Agronomia, sendo que a produção de alimentos era uma das suas preocupações na altura. Em 1950, Cabral concluiu o curso com uma tese final sobre “A erosão dos solos agrícolas”, a partir de uma investigação do Conselho Alentejano de Cuba. No dia 20 de setembro de 1952, regressou à Guiné como adjunto de serviços agrícolas e florestais (CABRAL, 2012).

Como intelectual e revolucionário do povo, Cabral escreveu vários textos acadêmicos e alguns literários, incluindo versos ou poemas. Retomar as suas produções e trazer um dos seus poemas ajuda não só no (re)conhecimento da sua ideologia, como também contribui na difusão do seu legado. Além disso, põe em evidência a literatura guineense e cabo-verdiana em ação, apesar de sabermos que alguns críticos literários não identificam Cabral com a literatura da Guiné-Bissau, mas sim de Cabo Verde, como é o caso do Joaquim Eduardo Bessa da Costa Leite (2014), entre outros por ele mesmo mencionados na sua tese de doutorado. Nessas duas literaturas na época colonial, a figura da mulher era referenciada ou representada de forma inadequada, estereotipada e estigmatizada.

Considerando a situação de violência em que se vivia, os indivíduos não europeus eram vítimas, e para uma mulher negra a situação era muito mais difícil, pois além das violências físicas, havia a violência simbólica resultado da concepção racista e estereotipada da época, ignorando as suas qualidades. Com efeito, eram enormes os transtornos psicológicos que a mulher tinha que enfrentar no seu cotidiano. Cabral vendo essa situação, e como líder revolucionário que pautava pela liberdade humana e empoderamento da mulher, lutou e culturalmente contra as violências.

Nessa luta, o corpo enquanto estrutura e instrumento político foi utilizado para afirmar a potência da mulher negra. Ao fazer isso, a teoria sociológica naturalista do corpo, que acredita na existência natural do corpo independentemente do seu sentido social. (FERREIRA, 2013) não se enquadra. Porque o sentido e o valor do corpo são (re)construídos de modo oposto àquilo que era feito pelo sistema colonial. Cabral não se enganou na ambiguidade em que alguns se perdiam ao elegerem o corpo na sua dimensão política e na sua força criadora e transformadora.

2. Debates sociológicos sobre o corpo

Com efeito, são vários os paradigmas ou as tendências sociológicas sobre a concepção do corpo. “No paradigma construtivista, o corpo é tomado não como uma identidade biológica

natural, universal e pré-social, mas enquanto uma realidade culturalmente construída [...]”. Além disso, nesse paradigma, o corpo é “[...] um produto social e simbólico poderosamente modelado por forças históricas e processos discursivos” (FEREIRA, 2013, p. 500). Considerando isso, percebe-se que, para os construtivistas, o corpo é um produto social, portanto, ele é social e não natural e individual.

Um dos teóricos que dedicou a sua vida acadêmica e intelectual ao estudo do corpo é o francês David Le Breton. As observações desse pesquisador da Sociologia do corpo enquadram o corpo no aspecto social, isto é, como uma construção feita na sociedade e pela sociedade. Segundo Brandão e Carneiro (2018), Le Breton é docente de Sociologia e Antropologia na França, concretamente, na Universidade de Estrasburgo. Desenvolveu várias pesquisas que repercutiram na academia, visto que muitos estudiosos foram influenciados pelos trabalhos sociológicos e antropológicos por ele produzidos na França para entender o corpo e a corporeidade, assim como, as suas esferas interligadas, por exemplo, a dor, o silêncio, a alegria, a tristeza e a conduta do risco.

Le Breton tem uma vasta publicação em francês e devido a pertinência dos temas abordados, os seus livros foram traduzidos em várias línguas para permitir o acesso ao público maior. Livros como “A sociologia do corpo”; “Adeus ao corpo”; “As paixões ordinárias, O sabor do mundo”. Uma antropologia dos sentidos; o desaparecer de si. Uma tentação contemporânea entre outros, estão entre os títulos traduzidos no Brasil” (BRANDÃO; CARNEIRO, 2018, p. 88, destaque do original). No seu livro intitulado “A sociologia do Corpo”, corroborando a teoria construtivista, David Le Breton afirma que “o corpo é socialmente construído tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam o seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna” (LE BRETON, 2007, p. 26).

Por outro lado, a teoria positivista ou naturalista ou animista encara o corpo apenas na sua dimensão biológica e determinista. Lembremos ainda a teoria estruturalista, que alguns chamam de incorporação, para a qual a interiorização e exteriorização são veículos do processo de naturalização das construções sociais. Assim, para ela, ao corpo é concedido o estatuto do *operador social* (FERREIRA, 2013, p. 508, grifo do autor). Essa última é identificada com o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Nessa perspectiva, a construção do corpo da mulher no contexto da colonização teria sido incorporada pela própria mulher e exteriorizada por ela mesma também no contexto.

Para Oliveira (2015, p.1), “A influência exercida pela colonização é muito mais ampla do que se possa perceber, do ponto de vista social, político, econômico, cultural e antropológico”. A autora afirma ainda que, essa colonização “dissemina consciências históricas que se perdem no tempo e na composição histórica dos povos, mas que, no entanto, cunham novos significados na medida em que os papéis sociais são modificados pelas dinâmicas sociais no percurso da história”. Assim, o corpo feminino negro é olhado como funesto (OLIVEIRA, 2015).

O corpo sendo um produto de construção social, é considerado de acordo com as tradições de cada povo e cada cultura. Segundo Le Breton (2007, p. 26), na cultura tradicional Canaque “o corpo é condescido do cosmo”. Nessa e noutras sociedades, a concepção do corpo diferencia-se daquela do ocidente. Portanto, o sentido do corpo é construído no espaço e no tempo; na cultura e na sociedade em geral. Assim uma análise do poema “Rosa Negra” de Amílcar Lopes Cabral revela uma das muitas possíveis abordagens do corpo, isto é, torna-se necessário considerar a diversidade conceitual na análise do corpo e a pluralidade dos significados a ele inerentes em cada sociedade, espaço e tempo histórico-cultural.

3.Aspectos gerais do poema “Rosa negra” e sua análise

Visando tornar a análise mais acessível, fez-se a transcrição literal do poema, apresentando-se os seus aspectos gerais e em seguida a sua análise literária.

ROSA NEGRA⁴⁰

Rosa,
Chamam-te Rosa, minha preta formosa
E na tua negrura
Teus dentes se mostram sorrindo.

Teu corpo baloiça, caminhas dançando,
Minha preta formosa, lasciva e ridente
Vais cheia de vida, vais cheia de esperanças
Em teu corpo correndo a seiva da vida
Tuas carnes gritando
E teus lábios sorrindo...

Mas temo tua sorte na vida que vives,
Na vida que temos...
Amanhã terás filhos, minha preta formosa
E varizes nas pernas e dores no corpo;
Minha preta formosa já não serás Rosa,
Serás uma negra sem vida e sofrente
Serás uma negra
E eu temo a tua sorte!

Minha preta formosa não temo a tua sorte,
Que a vida que vives não tarda findar...
Minha preta formosa, amanhã terás filhos
Mas também amanhã...
Amanhã terás vidas!

Segundo Sanches, (2010, p. 27-28), o poema Rosa “foi descoberta por Alfredo Margarido num dos números anterior a [revista] Mensagem, foi publicado em janeiro de 1949, e foi reeditado por ele em 1976, segundo a informação dada por Gerald Moser”. Portanto, é uma

⁴⁰ Projeto Guiné-Bissau: Contributo. Disponível em:
<http://www.didinho.org/Arquivo/apoesiadeamilcarcabral.htm> Acesso em 10 de março de 2020.

composição poética que se localiza no fervor da Revista Claridade em Cabo Verde. Um período que marca a rebusca pela *caboverdianidade* ou nacionalismo cabo-verdiano na literatura contra o cabo-verdianismo vigente até então na literatura colonial, em que o nativo era representado como um vagabundo, perambulando na rua sem virtudes nem qualidades, muito menos a razão. No entanto, essa literatura colonial foi superada com a reafirmação da Revista Claridade que era editada pelos nacionalistas cabo-verdianos desde a década de 1930. Com essa revista, os nativos contaram com espaços de divulgação das suas produções literárias autônomas fora da censura que o sistema colonial fazia nos espaços de divulgação de produções acadêmicas e literárias por ele controlado.

Fazendo uma leitura crítica do poema em questão, compreende-se que o poeta, através do eu lírico, demonstra ter profunda consciência da situação da mulher guineense e cabo-verdiana no contexto colonial em que viviam não só a mulher e mas também o próprio poeta que a descreveu em versos potentes, que retribuem valores positivos à protagonista. A mulher negra que mereceu a atenção de Cabral precisava por um lado, de reconhecimento e revalorização das suas qualidades e condições socioculturais ameaçadas pela dominação cultural e política do sistema colonial e de outro lado, pela sociedade masculina africana. Com efeito, são inúmeras as possibilidades com as quais o poeta poderia se servir para o fazer, não obstante a exaltação dos valores naturais que transpiram na estrutura biológica da mulher negra e que constituem a sua riqueza. Foi a preferência encontrada pelo poeta na sua relação subjetiva e objetiva com o sujeito poético, isto é, a mulher negra guineense e cabo-verdiana, visando o reforço moral contra a humilhação e a violência a que era vítima do colonialismo europeu e da própria sociedade africana.

Tanto as mulheres quanto os homens negros foram desenraizados pela máquina colonialista e, em decorrência deste desenraizamento foi-lhes incutido que a cultura deles não prestava, a religião deles só prestava para os animais selvagens, a língua por eles falada é era desordenada e semelhante a miados de gatos. Portanto, a raça a que pertenciam era inferior (MUNANGA, 2009). Essa estratégia de dominar e explorar cria, com certeza, um certo espírito de incapacidade, autodesvalorização, inferioridade no inconsciente da mulher negra e do homem negro. Mas muitos psicanalistas descontextualizam essa realidade ao se referirem aos povos que sofreram o processo colonial, tal como fez o psicanalista francês Dominique Otave Mannoni ao referir-se negativamente ao povo de Madagascar após ter analisado os sonhos de alguns cidadãos daquela terra localizada no chifre da África. Segundo Mannoni (1950), os malgaxes acreditam que os europeus eram dotados de capacidade superior e deles dependiam a prosperidade e o bem-estar dos malgaxes. E não só, também os próprios malgaxes temiam o seu irmão negro pela sua barbárie e postura incivilizada.

O martinicano Frantz Omar Fanon, no seu livro “Pele Negra Máscaras Brancas” (2008) foi excelente na resposta contra as afirmações do Mannoni, e desmistificou as incoerências e incongruências do psicanalista francês que tentou rotular os africanos em geral e malgaxes em particular de incomplexados e dependentes, que acreditavam no branco europeu como o único sujeito a quem deveriam a sua prosperidade, realizações, sucessos, bem-estar e desenvolvimento econômico e intelectual.

A mulher negra africana envolvida em dois contextos, ambos desfavoráveis a ela, africano e europeu, aparenta ter possibilidades limitadas no seu contexto sociocultural. No entanto, é preciso uma ressalva, quanto ao contexto africano, tendo em conta a sua diversidade, visto que nele, convivem sociedades de cunho matriarcal e patriarcal (DOVE, 1998). Pois, existe uma vasta literatura acadêmica que denuncia a transposição ou as transformações de que os sistemas matriarcais africanos foram vítimas ou forçados pela imposição do sistema patriarcal ocidental veiculado ao colonialismo tardio e violento.

Segundo essa educadora e pesquisadora, houve uma europeização do africano na sua própria terra e isso é perigoso para as relações sociais, por isso, ela exortou que o homem e a mulher africanos se acautelassem no seu comportamento. Para ela, a cultura determina o jeito como o povo se compreende e se vê, ou seja, a cultura determina o comportamento das pessoas. “Através de um processo de dominação e aculturação, é possível produzir pessoas europeizadas, que geneticamente pareçam africanas, mas cujas mentes tenham sido encarceradas por conceitos, valores, e crenças eurocêntricos” (DOVE, 1998, p. 13). Portanto, é imprescindível a compreensão e capacidade de discernimento da realidade africana e do colonialismo como forma de superar os efeitos da lavagem cerebral. Pois, “tais mulheres e homens, se forem incapazes de obter um entendimento sobre quem eles sejam, muito provavelmente acreditarão na fabricação europeia da inferiorização cultural e genética de populações Africanas”. E isso tinha sido exortado por Fanon (1983) que acreditava que poderia levar homem e mulher negra a serem “alienadas de sua própria humanidade (FANON, 1983 apud DOVE, 1998, p. 13).

A mulher negra que vive numa sociedade africana tem que sobre os ombros enfrentar algumas dificuldades das culturas africanas acentuadas pela penetração do patriarcado ocidental e o desrespeito e a violência do europeu que invadiu o continente com a sua mentalidade de dominação cultural, econômica e política, sem falar da estratégia de escravização, que dá *tabua rasa* ao negro em geral e a negra em particular. Segundo Silva (2012), “As poesias de Amílcar Cabral tomam um cunho universalista”. Esta observação não se distancia do que se vê no poema “Rosa Negra”. A elevação e exaltação ou qualificação da negra por Cabral feita nesse poema, aparentam ter essa universalidade. Assim, admite-se não se limitam apenas à mulher da Guiné-Bissau ou de Cabo-Verde, mas às mulheres negras em situações semelhantes.

4.A análise do poema “Rosa negra”

Do ponto de vista formal e externo parece uma composição fixa, constituída por 23 versos distribuídos em quatro estrofes desiguais: quarteto, sextilha, oitava e quintilha. Com um esquema de rima representado em: AABC, DEFGDC, HIAJAKL e LMNAP. Indo ao nível interno do poema, percebe-se que o eu lírico exalta as belezas do corpo da mulher negra, a sua formosura e perfeição. Por outro lado, o eu poético ataca o discurso desfavorável que empregado sempre para desarmar a mulher negra, exaltando os desafios sobretudo do parto e da maternidade muitas vezes associados a suposta “precariedade da vida e do continente africano”. Também, não faltam ao sujeito da enunciação, a esperança e a certeza desse corpo superar as barreiras a ele impostas e usufruir uma vida multiplicada por vidas felizes. A partir desse breve mapeamento geral, podemos perceber que o poema está dividido em três partes, embora interligadas.

Na primeira parte, o lírico apresenta e eleva o canto e encanto do corpo da mulher negra, expondo o seu valor construído pela sociedade e representado pelo poeta. Essa parte, identifica-se nas duas primeiras estrofes, construídas predominantemente de adjetivação e metáforas. A prevalência desses dois recursos estilísticos, principalmente da adjetivação que embasa todo o poema, tende mais a qualificar ao mesmo tempo que descrevem o corpo da mulher negra.

Reiterando, o primeiro verso da primeira estrofe, “*Rosa*”, metaforizando a mulher negra, simboliza, com certeza, a beleza e a pureza negra. Relacionando o mesmo verso com “*Minha preta formosa*” do segundo verso, vê-se que o Eu-lírico assume a negritude, ou seja, encanta-se com a beleza negra. Pois, somando esses dois primeiros versos com o terceiro e o último verso da mesma estrofe “*E na tua negrura / Teus dentes se mostram sorrindo*”, reforça ainda, não só a felicidade, mas a beleza, sanidade, natureza e potência. Enquanto, na segunda estrofe, o

primeiro, segundo e últimos versos, *“Teu corpo baloiça, caminhas dançando/ Minha preta formosa, lasciva e ridente / E teus lábios sorrindo...”* bem como em todos os versos da estrofe reiteram a ideia do bem-estar, da simpatia, da sensualidade ou a riqueza física e espiritual.

Com base nisto e levando em consideração todo o conteúdo do poema, pode-se admitir que essa produção poética se enquadra na perspectiva ideológica do movimento pan-africano do qual Cabral fez parte. Esse movimento defendia a desalienação do sujeito negro através de processos de revalorização do negro e suas culturas satanizadas pelo discurso colonial, imperialista e ocidental. Ao lado dessa ideologia panafricanista, tem-se a ideologia da negritude que tenta homogeneizar todos os negros e as culturas negras em busca de uma base única para enfrentar o discurso colonial. No entanto, isso não significa que estamos a dizer que não existiam dentro do movimento da negritude contradições interpretativas ou teóricas sobre o negro e suas culturas. Aliás, as reações que o texto de Leopold Sédar Senghor gerou no movimento negritude é um exemplo vivo das interpretações diferenciadas ou posturas diferenciadas entre os clássicos desse movimento.

Segundo Senghor, o negro é sensivelmente emotivo, aliás, ele chegou a afirmar que “a emoção é negra, como a razão helena”. Desta forma, ele atribui a racionalidade ao branco europeu e a emoção ao negro. Senghor foi ainda mais longe, dizendo que o negro não consegue se distinguir do objeto com qual se relaciona, porque ele o personifica e o humaniza como se fosse ser humano vivo. Essa afirmação foi baseada na concepção da natureza como ser vivo, pois muitos povos não europeus enxergam a natureza como entidade viva que interage com a humanidade. Com o negro não é diferente – a natureza é viva –. “Por ora, direi que o Negro não pode imaginar que o objecto seja, na sua essência, diferente dele. Empréstalo-lhe uma sensibilidade, uma vontade, uma alma de homem, mas de homem negro. Senghor esclarece que essa humanização do objeto “não se trata exatamente de antropomorfismo”, mas trata-se de “antropopsiquismo”, isto é, a humanização que o negro faz da natureza é psicológica. (SENGHOR, 2011, p. 76). “Assim, toda a natureza é animada de uma presença humana. Humaniza-se no sentido etimológico e efectivo da palavra. Não só os animais e os fenómenos da natureza – chuva, vento, trovão, montanha, rio –, mas também a árvore e a pedra se fazem homens”. O autor continuou “Homens que conservam os caracteres físicos originais como instrumentos e sinais da sua alma pessoal. Trata-se do traço mais profundo, do traço eterno da alma negra”. Alma daquele sujeito “que na América soube resistir a todas as tentativas de escravatura económica e de «libertação moral»” (SENGHOR, 2011, p. 76).

Estas afirmações do intelectual senegalês mereceu a reação dos seus colegas na época, inclusive Amílcar Lopes Cabral fez a questão de reprovar alguns exageros de Senghor em atribuir a ação emotiva ao negro e a razão ao europeu. Para Cabral todos os povos passaram pela animalização dos objetos, das árvores e demais fenómenos naturais. A natureza é humanizada em toda a parte ou culturas num dado período da história. Portanto, não se deve atribuir isso à natureza do negro ou a sua cultura ao ponto de afirmar que o negro tem mais dons que as obras, como disse o Senghor.

No seu estudo sociológico sobre as condições socioculturais da Guiné e Cabo Verde, como forma de enquadrar melhor o movimento de libertação para evitar as contradições culturais e sociais que pudessem fragilizar a luta de libertação nesses dois países, Cabral afirmou que, muitas pessoas confundiam a cultura e a tecnicidade. E isso causou uma interpretação desencontrada da cultura de muitos povos não ocidentais. Portanto, Senghor ao evocar a obra como elemento de falta no negro que só tem dons, ele estaria, nessa perspectiva de Cabral – enfatizar a tecnicidade –, mas ao elevá-la à superioridade e reduzir o negro a dons que não se traduzem em obras, Senghor estaria a revelar o afastamento do seu entendimento à evolução histórica da cultura.

Segundo Cabral, “actualmente, tornou-se um lugar comum afirmar que cada povo tem a sua cultura. Já lá vai o tempo em que, numa tentativa para perpetuar o domínio dos povos, a cultura era considerada como o apanágio de povos ou nações privilegiadas [...]” em consequência disso, seja “[...] por ignorância ou má-fé, se confundia cultura e tecnicidade, se não mesmo cultura e cor da pele ou forma dos olhos” (CABRAL, 2011, p. 362). Assim, os possuidores de dois olhos azuis, pele branca, cabelo loiro etc., arrogavam-se ser os únicos que têm a cultura. Além deles nenhum povo desfrutava desse bem social incomparável.

No entanto, Cabral não se alinha às comparações culturais, nem defende a pureza cultural como fazia o intelectual senegalês. Segundo Senghor (2011) existem três categorias de negros: negros, negros puros e negros pretos. A verdadeira alma negra e as suas características encontram-se, segundo este poeta e político senegalês, na região que compreende Guiné, Congo e a região equatorial, em suma, África Subsaariana. No seu entendimento, a pureza da alma negra encontra-se na civilização pré-colonial não influenciada pela dominação estrangeira que se impôs ao longo dos séculos na África: “Adopto a palavra, seguindo outros; é cómoda. Haverá negros, negros puros, negros pretos? A ciência diz que não. Sei que há, houve, uma cultura negra, cuja área compreendia os países do Sudão, da Guiné e do Congo, no sentido clássico das palavras” (idem, p. 73).

Na mesma tentativa de justificação da pureza cultural que outrora teria existido na África subsaariana e a sua diferença com espaços fortemente influenciados pelos árabes e europeus, Senghor citou o etnólogo alemão, Leo Frobenius (1936) que disse que “O Sudão possui, assim, também ele, uma civilização autóctone e ardente”. Frobenius confessou:

É um facto que a exploração encontrou, na África Equatorial, antigas civilizações vigorosas e viçosas em todos os lugares onde a preponderância árabe, o sangue hamita ou a civilização europeia não roubaram aos falenos negros a poeira das suas asas, outrora tão belas. Por toda a parte!» (FROBENIUS, 1936 apud SENGHOR, 2011, p. 73).

Este alemão citado por Senghor não se limitou em reconhecer a civilização pré-colonial negra, mas destacou a unidade cultural de negros africanos, considerando que têm cultura una: “«Não conheço nenhum povo do Norte que possa ser comparado a estes primitivos pela unidade de civilização»” (FROBENIUS, 1936 apud SENGHOR, 2011, p. 73).

Para Cabral, qualquer cultura é evolutiva, aberta e conciliável com as outras. Nenhuma cultura é estática, não impermeável por elementos de outra(s) cultura(s). Todas as culturas são influenciadas por outras culturas. Assim, não se pode falar numa cultura negra pura sem a presença dos elementos de outras culturas. Segundo ele, não é necessário “perder tempo em discussões mais ou menos bizantinas sobre a especificidade ou não especificidade dos valores culturais africanos, mas sim encarar esses valores como uma conquista de uma parte da humanidade para o património comum a toda a humanidade”. Conquista essa “realizada numa ou em diversas fases da sua evolução” (CABRAL, 2011, p. 370).

Sendo assim, “o que interessa é proceder à análise crítica das culturas africanas face ao movimento de libertação e às exigências do progresso – face a esta nova etapa da história da África”. Cabral acreditava que era dessa forma que se poderia “ter consciência do seu valor no quadro da civilização universal”. Ele até admitiu a comparação cultural, porém essa deve se limitar à consciência cultural e não deve ser feita na perspectiva de definir a superioridade ou inferioridade cultural. A consciência permitirá compreender a contribuição da cultura na luta pelo progresso “e quais são as contribuições que pode e deve receber” (CABRAL, 2011, p. 370).

Portanto, a cultura “negra africana” não deve ser pensada como algo independente e afastado de todas as outras, para determinar a sua importância e contribuição no mundo. O que interessa é ver o que ela precisa das outras culturas e o que ela pode contribuir para as outras também e para a humanidade em geral. As reações de Aimé Césaire (1978) e demais partidários

de negritude são outros exemplos, sem falar das análises críticas que se fizeram sobre isso, por exemplo, aquelas do sociólogo Carlos Lopes (2008).

Retomando à análise do poema, retendo o seu segundo bloco ou a segunda parte, veremos que essa segunda parte do poema se centraliza na terceira estrofe. Nela, o sujeito poético, provavelmente, denuncia o discurso desencorajador presente na sociedade e que, de vez em quando, é promovido, supostamente, para assustar o corpo dessa criatura negra. Com o propósito que pode se imitar a sua curiosidade, as suas aventuras e fechando-lhe a vida, através de profecias de que o sofrimento e as dificuldades estão a sua espera e que, evidentemente, serão percebidas quando esse corpo procriar outros corpos, porque esse corpo vive numa sociedade supostamente “desprevenida”, sem condições técnicas e sanitárias adequadas, portanto, incapaz de garantir a preservação da sua sanidade e consequentemente, incapaz de fornecer-lhe condições econômicas necessárias para a sustentabilidade das suas demandas.

Embora toda a estrofe ilumine isto, o primeiro, terceiro, quarto e sexto versos estão evidentes: “*Mas temo tua sorte na vida que vives, / Amanhã terás filhos, minha preta formosa / E varizes nas pernas e dores no corpo; / Serás uma negra sem vida e sofrente*”. Esse discurso que tende a amedrontar para dominar o corpo feminino negro é desmentido pelo Eu-lírico, na estrofe seguinte, ou seja, na última estrofe que constitui a terceira parte do poema.

Nessa última estrofe, o encorajamento e a esperança desse corpo negro viver melhor com os outros corpos que vai procriar, neste caso, os(as) filhos(as), no horizonte, costuram as falas do sujeito poético. Isso pode ser percebido em toda a estrofe. Não obstante, se reiterarmos o primeiro, terceiro e quinto versos: *Minha preta formosa não temo a tua sorte, / Minha preta formosa, amanhã terás filhos / Amanhã terás vidas!* Nestes versos, provavelmente, o lírico está garantindo ao corpo da mulher negra um futuro feliz; uma existência contínua devido a sua potência criadora da vida.

Todo este processo de produção poética de Cabral passa pela (re)produção de significados para o corpo da mulher negra. Daí que podemos admitir o seu enquadramento no paradigma construtivista do corpo. Pois, a história colonial construiu um tipo de corpo assustador para a mulher negra. O livro “Pele negra, máscaras brancas” (2008) do martinicano Franz Omar Fanon descreve suficientemente essa construção do corpo negro feito pelo discurso colonial. Para esse discurso, o corpo negro é desproporcional em tudo, portanto, feio, bárbaro, selvagem e bruto. Porém Cabral reconstruiu neste poema “Rosa Negra” outro tipo de corpo para essa mesma mulher negra que outrora foi estereotipada, sexualizada e satanizada pelo discurso colonial.

5. Tony Tcheka e seu poema “Mulher Da Guiné”

Analisando as publicações periódicas oficiais dos cadernos coloniais de 1935 a 1941 sobre questão da raça e a do corpo da mulher com o intento de revisar/explicar, ou melhor, esclarecer os escritos ligados à África, Teixeira (2020) afirma que o contato entre os colonizadores e os colonizados resultou no processo de estruturação das relações sociais, pois era por meio disso que o Império português exerceu o poder através de preconceitos e prática de discriminação racial. As imagens corporais eram a base fundamental dessa relação entre brancos e negros, conforme explica Clara Carvalho (2008), em análise feita sobre os tipos de narrativas coloniais produzidas a respeito do corpo nas antigas colônias portuguesas.

Outrossim, “As adjetivações grotescas e ultrajantes sobre o negro, veiculadas pela literatura ocidental, eram elementos imprescindíveis do aparelho ideológico colonial” (CAOMIQUE, 2020, p. 23-24). Com essa perversa visão europeia em relação aos negros, as imagens depreciativas atribuídas às mulheres negras só podiam derivar de um olhar equívoco dos colonizadores, uma vez que o controlo dos corpos dos nativos era meio auxiliar da política

administrativa colonial dentro das colônias, funcionando não apenas como forma de reprodução da hierarquia social da escolha das elites, mas também como dispositivo capaz de reproduzir a imagem de inferioridade do colonizado face ao colonizador, conforme Teixeira (2020). Posto isso, “a posição da mulher negra sempre esteve propensa a julgamentos mesmo que sua sociedade fosse matriarcal. Seu corpo era duplamente subjugado e assujeitado, ou seja, ela não possuía valor a não ser o da reprodução e o peso que o homem deriva carregar” (ibidem, p. 245).

No entanto, os intelectuais africanos não se resignaram com as imagens infamantes elaboradas pelo Ocidente a respeito do corpo de mulher negra. Através da literatura, “vozes silenciadas podem sair das sombras da subalternidade, na qual, por muitos anos, foram postas pelas vias da opressão” (SILVA & MELO, 2016, p. 393). O que pode ser percebido pela exaltação da mulher guineense no poema “Mulher da Guiné” (2008), do poeta e jornalista guineense, António Soares Lopes, cujo pseudônimo é Tony Tcheka. Segue-se a apresentação do referido poema, que será também objeto de análise nessa seção:

6. Apresentação e análise do poema do Tony Tcheka

MULHER DA GUINÉ ⁴¹

Intimas o espaço
Frondosa
Palmeira verde
Desafias o arco-íris
Nas tuas cores
De mulher
Caminhas suave
Navegando
Em estradas
De nenufares

Mulher da guiné

Amendoinha, fole, manga de terra
Cabaceira, abacate, goiaba, veludo
-os sabores dos teus lábios

Mulher da guiné

Mimoseas o andar

⁴¹ Tony Tcheka - Poema Mulher da Guiné | Poesia Guiné-Bissau (jessicaiancoski.com)

Como o canto de uma voz eunuca
Coqueiro balouçando ao vento
Perfume de terra molhada
Beijando a esplanada de areia branca de varela

Sorriso brando
Corpo ébano
Suando a maresia
És tu mulher da guiné

Marcam-te o espaço na órbita
Das três pedras do fogão
Nos circuitos da lenha
No vai-vem da fonte
De - balde - em - balde
Nos labirintos esquecidos da cozinha
Querem-te domesticamente adormecida

mas

Segues os acordes
Das melodias do teu chão
Dos korás, e bombolons
Dos djembés e dos nhanheros
- os teus caminhos

Mulher da Guiné

Corpo veludo sossego
Musicado em sons de flauta
Duas pequenas luas
Explodindo na cara canseira

Asseda os tormentos
Segue caminhando
E leva contigo a tua guiné
A novos partos de sabura.

Antes de mais, vale destacar que Tony Tcheka é natural da Guiné-Bissau, nasceu em 21 de dezembro de 1951. Segundo Melo (2018, p. 154), “Tcheka aparece primeiramente como um dos grandes nomes dos poetas da independência”. É reconhecido entre seus companheiros, leitores e estudiosos da literatura guineense como patrono da literatura guineense, conforme aponta Campato Jr (2012). Segundo Nanque (2016), a imagem da mulher guineense é o lugar comum da poesia de Tcheka. Fato que pode ser exemplificado com o poema exposto e que estampa as páginas da sua obra intitulada “Guiné: Sabura que dói” (2008), no qual “exalta a mulher guineense em toda a sua representatividade” (MELO, 2018, p. 156). Assim, não é mais aquela mulher estereotipada pelo Ocidente, mas uma negra, cujo corpo possui atributos e sentidos valorosos.

A poética de Tony Tcheka influenciou e está a influenciar muitos jovens escritores guineenses que têm o contato com as suas obras. Essa influência pode ser notada na obra “Sarau de Dor-Esperança na Pátria-Tabanca” (2021), do Eugênio Nunes Correia e entre outras obras literárias. O Prêmio Literário Guerra Junqueiro Lusofonia 2020 e 2021 ganho por Tony Tcheka e Abdulai Sila respectivamente, cujo ato da entrega decorreu no Centro Cultural Português da Guiné-Bissau, no dia 26 de abril de 2022, simboliza a importância e a contribuição que Tcheka tem na literatura africana. Apesar de não constituir o objeto deste trabalho, o escritor Abdulai Sila também é um literato guineense que defendeu o projeto literário nacional desde a década 1990, trabalhando mais com gênero de romance, diferentemente de Tcheka, que elegeu a poesia como sua preferência. A produção literária do Sila traz para o campo da representação literária um discurso que não exclui a mulher e o seu corpo no cenário sociocultural guineense, sem alongar tanto basta atentarmos para o papel da personagem Ndani⁴² e a sua performance no romance “A última tragédia” ([1994], 2006) de Abdulai Sila.

Retornando ao poema de Tcheka acima apresentado, veremos que, quanto à estrutura, o poema em questão é composto por 46 versos livres, distribuídos em 11 estrofes. Dentre estas, repete-se a estrofe “Mulher da Guiné”, cujo verso único e igual ao título; funciona como vocativo, para destacar o sujeito a que se refere o Eu-lírico. Trata-se de um estilo literário modernista, no qual cada autor é livre de dar asas à sua criatividade. Nesse caso, faz-se ruptura dos padrões formais da escrita literária eurocêntrica, buscando autonomia por meio da exposição de peculiaridades locais e denúncia das mazelas coloniais. Em consonância com isso, ao apresentar as confluências existentes entre o modernismo brasileiro e as literaturas africanas de língua portuguesa, Macedo aponta que:

A leitura do modernismo brasileiro que se realizou na África de língua portuguesa foi estética, sem dúvida; mas, sobretudo, ideológica [...]. As aproximações mais duradouras, todavia, seriam consolidadas pelo Modernismo, a partir do delineamento de uma proposta estético-ideológica em que o projeto literário inscrevia-se em um projeto cultural maior, de questionamento e intervenção na realidade nacional (MACEDO, 2005, p. 42-44).

Por um lado, aparecem figuras de linguagem, como a descrição, comparação, sinestesia e personificação, uma vez que, no poema, a “Mulher da Guiné” é vista e sentida, apresentada e comparada. Também aparece Guiné na última estrofe, na qual é personificada. Em relação ao conteúdo, por meio de descrição dos atributos, o sujeito-lírico exalta a imagem da “Mulher da Guiné cuja vida é sossegada e alegre, mas que nas tempestades da vida “libertas amor/e orquestras/sinfónicas risadas”. Ou seja, o autor igualmente refere-se à conhecida insígnia das

⁴² Para mais informações sobre essa narrativa ou romance do Sila, consulte GOMES, Justino. Personagens e cultura guineenses: Kikia Matcho e A última tragédia, entre tradição e modernidade. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/personagens-e-culturas-guineenses-kikia-matcho-e-a-ultima-esquecimento-e-a.html>.

áfricas, sorridentes e alegres no meio do caos-Guiné” (NANQUE, 2016, p. 92). Na primeira estrofe “a Mulher da Guiné” é apresentada como potente em sua cor negra desafiadora, integrada no seu espaço natural, no qual se encontra em suavidade entre as flores, “[...] espaço frondosa... desafia arco-íris nas tuas cores de mulher [...]”. Na terceira estrofe, faz-se a comparação do gosto dos seus lábios, que é igual ao sabor dos frutos das árvores da sua terra; já na quinta e sexta estrofes, fala-se do andar e sorriso afáveis da Mulher da Guiné, do seu corpo ébano. Sendo assim, em todo o poema ela é exaltada pela sua beleza feminina e seu modo de ser.

No entanto, o poeta lança-se em um olhar crítico a partir da sétima estrofe, onde destaca a condição entorpecida a que querem submeter essa mulher negra, isto é, segundo o patriarcado europeu. O poeta dirige palavras conscientizadoras a essa Mulher da Guiné, na oitava estrofe, na qual o Eu-lírico lhe aponta caminhos que precisa seguir, por meio de referências a elementos da realidade local, aos acordes dos instrumentos tradicionais e músicos da terra. Também o Eu-lírico lhe indica o caminho da emancipação a partir da valorização do passado no presente sem que isso queira dizer recuperar o pretérito tal como foi vivido ou escolher o regresso cego às raízes endógenas.

Na décima estrofe, exalta-se de novo o corpo melódico-suave dessa mulher negra, suas duas “pequenas luas explodindo na cara”, ou seja, ela possui os olhos brilhantes. Por fim, na décima primeira estrofe, dirige-lhe palavras catalisadoras de um recomeço ao novo rumo a seguir. Assim, o sujeito-lírico exorta a “Mulher da Guiné” a esquecer suas angústias e dores do passado para levar consigo a sua Guiné aos lugares seguros de tranquilidade, isto é, um conselho para a reconstrução da imagem de si e de seu país. Nesse caso, percebe-se a personificação da Guiné. Tcheka é um dos poetas guineenses da geração da independência que problematiza a figura da mulher na sociedade, buscando elevar a sua autoestima, reconstruir a sua imagem e reintegrá-la no seu meio como sujeito social indispensável.

Considerações finais

A literatura apresentada por estes dois poetas guineenses nas produções analisadas é uma literatura engajada, comprometida com a questão social da mulher negra guineense e caboverdiana. São trabalhos poéticos em que transparece a consciência e o compromisso de seus autores para com os menos privilegiados ou sujeitos historicamente dominados e desfavorecidos.

O corpo da mulher negra inseriu-se na poética de Cabral e de Tcheka na perspectiva construtivista. Apesar da reconhecida qualidade natural vigorosa desse corpo, os sentidos e significados de que se precisava consolidar sobre ele foram catalisados na literatura em diálogo com o projeto panafricanista baseado na (re)africanização dos espíritos, como dizia Cabral, ou (re)africanização das mentes, como dizia o pedagogo brasileiro Paulo Freire. O engajamento literário dos autores vai ao encontro da necessidade da retomada de referências endógenas ligadas à experiência-prática-cultural da Nação.

O colonialismo tardio inseriu como padrão os ideais e referências ocidentais de uma forma significativa na consciência de sujeitos dominados. Assim, a beleza, a erudição, a felicidade, passaram a ser medidas a partir do corpo, da cultura e da performance do branco ocidental tradicional. Essa concepção precisa ser problematizada e desconstruída para retribuir à Humanidade a sua diversidade e pluralidade na qual todos os povos (dominados e não dominados) tenham seus atributos reconhecidos e suas referências culturais e simbólicas vivas e protegidas da destruição.

Tcheka fez a releitura do passado e reconstrução da imagem de mulher negra, discriminada pelo preconceito e estereótipos sustentados pelo racismo globalizado pela

colonização europeia nas sociedades africanas. Percebe-se um olhar positivo, atento e crítico dos intelectuais sobre a mulher negra. Se o poema de Tcheka vem carregado claramente de referência espacial, o poema de Cabral metaforiza a mulher da Guiné e de Cabo Verde, fazendo um jogo simbólico interessante entre substantivo “Rosa” (é comum encontrar mulheres na Guiné e nas ilhas de Cabo Verde com o nome de Rosa) e adjetivo “negra” que classifica esse substantivo. Portanto, essa sua abrangência ou não especificação espacial expressa o caráter transnacional de Cabral na defesa das sociedades africanas, apesar de Bissau e Praia aparecerem-se à primeira vista como focos imediatos do ativismo político de Cabral.

Olhando o poema “Rosa Negra” no seu todo, fica a impressão de que Amílcar Lopes Cabral desconstrói a má imagem atribuída à mulher negra. Desperta atenção ao valor da negra, destacando a sua formosura, elegância, doçura, sanidade, beleza, amabilidade entre outras qualidades físicas e morais, ressaltando sobretudo a sua natureza plural vislumbrada na capacidade de multiplicação de vidas pela maternidade “amarga” e “feliz”. Cabral serve-se da literatura para fazer frente a difamação e a desvalorização que o corpo da mulher negra foi vítima.

Para finalizar, Cabral além de ser revolucionário, pode ser visto como um poeta mensageiro da exaltação e reconstrução do corpo da mulher negra, atribuindo-lhe valores sociais e políticos. Associado a isso, a cultura é para este revolucionário guineense a base de tudo, porém ela está em constante transformação. Portanto, o ser mulher o valor da mulher; o sujeito mulher... é definido na cultura. Sendo que a cultura guineense e cabo-verdiana foram categoricamente negadas e subalternizadas pelo colonialismo, a Mulher não poderia ser uma exceção. Ela também prejudicada tal como o Homem. Por isso, a reparação simbólica de prejuízos que essas criaturas sofreram é extremamente importante.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Beatriz; CARNEIRO, Janderson Bax. Da construção do corpo aos significados da dor: antropologia do “risco”, do silêncio e da palavra: uma entrevista com David Le Breton.

Revista Café com Sociologia. Maceió, vol.7, nº2, pp. 88-98, mai./jul., 2018.

BRETON LHE, David. Sobre algumas ambiguidades. In: BRETON, David Lê. **A sociologia do corpo.** 2. ed. Trad. de Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CABRAL, Amílcar Lopes. **Unidade e Luta.** s/d. Disponível em: <http://www.amilcarchabral.org/livro.pdf> Acesso em: 23 de dez. 2021.

CABRAL, Amílcar Lopes. **Rosa Negra.** In: Projeto Guiné-Bissau: Contributo. s.d. Disponível em: <http://www.didinho.org/Arquivo/apoesiadeamilcarchabral.htm> Acesso em: 12 set. 2024.

CABRAL, Amílcar. Libertação nacional e cultura. In.: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org.). **Malhas que os Império Tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais.** Coimbra, Edições 70, Lda, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/96739362/As-Malhas-que-os-Imperiostecem> Acesso em: 12 set. 2024.

CABRAL, Iva. **Apontamentos para uma biografia.** Praia, 30 de maio, 2012. Disponível no site: <https://www.webartigos.com/artigos/estetica-e-literatura-em-amilcar-cabral/97046/> Acesso em: 12 set. 2024.

CAMPATO Jr, João Adalberto. **A poesia da Guiné-Bissau: história e crítica.** São Paulo: Arte & Ciência, 2012.

CAOMIQUE, Policarpo Gomes. **Virtudes satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares.** São Paulo: Fontes Publicações, 2020.

- CARVALHO, Clara. Raça, género e imagem colonial: representações de mulheres nos arquivos fotográficos. In: MACHADO, José; CARVALHO, Clara e MENDES, Neusa. (Org). **O Visual e o Quotidiano**. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2008, p.145-173.
- CARVALHO, Ricardo Ossagô de. **Política externa e estado frágil na Guiné-Bissau: crises multidimensionais e o papel dos organismos internacionais: “CPLP & CEDEAO” (1973-2014)**. 2016. 252 f. (Tese de Doutorado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RGS, 2016.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- CORREIA, Eugénio Nunes. **Sarau de dor-esperança na pátria-tabanca**. Maringá: Viseu, 2021.
- DOVE, Nah. Mulherisma africana: Uma Teoria Afrocêntrica. **Jornal de estudos negros**, Vol. 28, Nº 5, mai. 1998. Trad. Wellington Agodá.
- FANON, Frantz Omar. “Sobre o pretense complexo de dependência do colonizado”. In: FENON, Frantz (Org.). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008, p. 83-101.
- FEREIRA, Víctor Sergio. Resgates sociológicos do corpo: Esboço de um percurso conceptual. **Análise Social**, vol. 208, nº XLVIII (3.º), p. 494-528, 2013.
- FERNANDES, Antônio da Conceição Monteiro. **Guiné-Bissau e Cabo Verde: da unidade à separação**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) - Centro de Estudos Africanos, Universidade do Porto, Porto, 2007.
- LEITE, Joaquim Eduardo Costa da Bessa. **A literatura guineense: contribuição para a identidade da nação**. 2014. Dissertação (Doutorado em Letras, área de Línguas e Literaturas Modernas, especialidade de Literaturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014.
- LOPES, Carlos. África e os desafios da cidadania e inclusão. In: Como tudo começou, Nacionalismo e pensamento revolucionário; Negritude e pan-africanismo; Cidadania, inclusão e modernismo. Clio - Série **Revista de Pesquisa Histórica**. Recife, Vol. 26, nº1, 2008.
- MACEDO, Tania. Modernismo brasileiro e as literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista ECOS**, Cavahada, vol.3, nº2, p.40-44, junho 2005.
- MANNONI, Dominique Otave. **Psychologie de la colonisation**, Paris: Ed. du Seuil, 1950.
- MELO, Luiz Carlos Alves de. A poesia intimista-militante guineense: elos entre a literatura e o engajamento político. **Revista Scriptorium**, Porto Alegre, vol. 4, nº 2, p. 148-163, jul./dez. 2018
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NANAQUE, Roclaudelo N’dafá de Paulo Silva. **Poética da dor-esperança: nação e diáspora em Noites de insônia na terra adormecida e Guiné, sabura que dói de Tony**. 2016.Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, Recife, 2016.
- OLIVEIRA, Jaqueline. **O papel da colonização africana na percepção do corpo da mulher negra: uma leitura de “O Alegre Canto da Perdiz”**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- SANCHES, Filomena Furtado. **Amílcar Cabral e o gosto pela literatura**. Praia, 31 de maio de 2010. Disponível no site: core.ac.uk/display/38680901. Acesso em:16 mar.2018.
- SENGHOR, Leopold Sédar. O Contributo do Homem Negro. In.: SANCHES, Manuela Ribeiro - 1951(Org.). **Malhas que os Império Tecem. Textos Anticoloniais, Contextos Pós-coloniais**. Coimbra: Edições 70, Lda, 2011.

SILA, Abdulai. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SILVA, Barros Helena Maria. **Estética e literatura em Amílcar Cabral**. Outubro, 2012.
Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/estetica-e-literatura-em-amilcar-cabral/97046/> Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA, M, G.; MELO, L. C. A. Política, Literatura e a Questão pós-colonial. In: COMPATO JR., João Adalberto. **Manual de Literaturas de Língua Portuguesa**: Portugal, Brasil, África Lusófona e Timor-Leste. Curitiba; Rio de Janeiro: CRV; OPLP, 2016, p. 393-398.

TEIXEIRA, Rannyelle Rocha. **Corpos Fragmentados: a representação da raça e do corpo da mulher africana nos cadernos coloniais (1935-1941)**. **Em tempo de histórias**, Brasília-DF, jan./jun. 2020.

*** **

CAPÍTULO 14

Literatura Guineense: pensamento de Amílcar Cabral na construção da identidade da nação

Eduardo David Ndombele

“Jurei a mim mesmo que tenho que dar a minha vida, toda a minha energia, toda a minha coragem, toda a capacidade que posso ter como Homem, até ao dia em que morrer, ao serviço do meu povo na Guiné e Cabo Verde. Ao serviço da causa da humanidade, para dar a minha contribuição na medida do possível, para a vida do homem se tornar melhor no mundo. Este é o meu trabalho.” (Cabral, 2000, p 13).

Introdução

O presente artigo é uma resposta na tentativa de abraçar a chamada da Revista Njinga & Sepé sobre a Literatura Guineense em língua portuguesa, à partida acreditávamos que a tarefa não seria fácil. Interessou-nos, discutir o impacto da literatura guineense através do pensamento de Cabral na construção da identidade da Nação, demonstrando que o estudo da poesia e da ficção, enquanto espaços privilegiados da revelação pragmática dos sonhos do Homem, pode dar um contributo fundamental à apreensão da representação identitária e da efetiva História da Nação Guineense.

Amílcar Cabral foi um líder visionário e carismático, e exercia uma certa supremacia entre os dirigentes nacionalistas das colónias portuguesas, a ponto de ser ele a dirigir uma delegação que foi recebida pelo Papa Paulo VI em 1970. A sua liderança era muito respeitada e admirada, e isso lhe deu a oportunidade de ser o primeiro líder de um movimento independentista a discursar perante o conselho de segurança das Nações Unidas, e dois meses depois a Guiné-Bissau seria o primeiro território colonizado e em guerra contra a colonização a ser visitado pela Comissão de Descolonização das Nações Unidas. (Cassama, 2014)

O presente artigo comporta 4 secções primeira apresenta o contexto das ideias de Amílcar e a divisão geográfica da Guiné Bissau, vem em seguida o perfil de Amílcar Cabral, os poemas de Amílcar Cabral. Alguns depoimentos de várias personalidades sobre Amílcar Cabral e finalmente apresenta-se uma conclusão

1.Situação geográfica da Guiné e o contexto das ideias de Amílcar Cabral

A Guiné Bissau fica situada na costa ocidental de África, subsariana e tropical, limitada a oeste pelo Oceano Atlântico, a norte pelo Senegal, a sul e este pela Guiné Conakry, a Guiné-Bissau tem uma superfície de 36.125 km² e é constituída por uma parte continental e outra

insular, que integra algumas dezenas de ilhas do arquipélago dos Bijagós. Em termos administrativos, a Guiné-Bissau está dividida em 3 Províncias: Província Norte, Província Este e Província Sul e num sector autónomo, o sector autónomo de Bissau, equivalente a uma região administrativa. As Províncias subdividem-se em oito regiões. A norte, há as regiões de Biombo, Cacheu e Oio. A Sul, Quinara e Bolama / Bijagós. E a este, as regiões de Bafatá e Gabu. Por sua vez, as regiões subdividem-se em 36 sectores.

Os três principais grupos populacionais do território são: a) Os Balantas, que constituem o maior grupo do país. É um grupo étnico sem nenhum sistema de reinado, não existe nenhuma forma de diferenciação na base da propriedade, não havendo uma autoridade ou poder coercitivo. Os chefes de aldeia não têm mais prerrogativas que os outros membros da comunidade senão por motivos familiares.

A família é a única unidade política e econômica. Tal fato não afeta e nunca afetou a enorme capacidade de resistência dos Balantas. Povo bastante demarcado recusou durante muito tempo as trocas comerciais com os europeus e foi dos que mais perda infligiu aos soldados das campanhas de “pacificação”. São conhecidos como grandes produtores de arroz, produto de que sempre foram os principais fornecedores das etnias vizinhas. b) Os Fulas, segundo maior grupo étnico da Guiné-Bissau, são agricultores sedentários. Na primeira fase da colonização mantiveram cooperação com as autoridades coloniais, o que teve fim com a introdução de pagamentos de taxas. c) Os Mandingas, terceiro maior grupo étnico do país, constituem um subgrupo das fulas. Praticantes de religião tradicional manifestam, no entanto, práticas islâmicas provenientes das fulas. Além dos três grandes grupos étnicos é de destacar a presença do Papel (Pepel), cujos reis foram dos que mais marcaram a História da presença colonial na Guiné-Bissau.

Além desses grupos principais existem ainda sub-grupos como: Balantas (Balantas, Balantas Mané, Cunantes ou Mansoancas), Fulas (Fulas-pretos, Fulas-forros, Fulas-fulas, Fulas do Togo (Torancas, Tucurores), Fulas do Boé (Boencas)), Manjacos, Mandingas, Papéis, Brame ou Mancanhas, Beafadas, Bijagós, Felupes, Baiotes, Nalus, Saracolés, Sossos, Pajadincas, Acancas, Cassangas, Banhuns, Alofos, Tandas, Bambarãs, Sereres, Landumãs, Bagas. E como consequência temos várias línguas faladas em Guiné Bissau: o Guineense; o fula (futa-fula, fula-forro, boinca, gabunca); o balanta (balanta-mané, mansuanca, balanta-cuntoe); o brame (manjaco, papel, mancanhe); o mandinca (mandinga, biafada, oinca, sussu, saraculê, djacanca, padjadinca); o felupe (djola); o baiote; o cassanga; o banhum; o bijagó; o nalu; o cobiana e o cocoli. E o português, língua oficial.

Por sua heterogeneidade, falar da sociedade guineense (ou sociedades guineenses) com alguma profundidade é difícil. A Guiné já mereceu os epítetos de “mosaico étnico” ou “Babel Negra” de alguns autores, justamente por sua extrema diversidade humana. Com grande variedade de grupos de línguas, costumes e hábitos, vivendo em território pequeno (36.125 km²), era natural que essa coexistência apresentasse seus momentos de fricções. É importante, porém, observar que, em determinadas ocasiões, os portugueses souberam aproveitar-se da situação para obter aceitação e ajuda de uns em relação a outros. Naturalmente isso influiu na forma que cada um enxergava a situação colonial. (NDJAIN 2012, p.33).

No campo político, é destaca-se a integração do território como distrito da província de Cabo Verde (Os rios grandes da Guiné do Cabo Verde) em 1466, mantendo-se sob sua jurisdição até 1879. A desanexação da Guiné-Bissau da administração cabo-verdeana em 1879 comprometeu seriamente a posição de Portugal no território, uma vez que esta Guiné, apesar do nome, não era portuguesa, mas também já não era da responsabilidade de Cabo Verde.

À memória de Amílcar Cabral associam-se algumas ideias bem consolidadas na literatura histórica. Uma delas é o lugar central que Amílcar Cabral teria ocupado na instauração de um pensamento de resistência revolucionária anticolonial. Outra,

complementar à primeira, diz respeito ao seu papel central na condução das lutas de libertação e independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

Há 50 anos, em 1973, por instigação da ditadura portuguesa, Amílcar Cabral (1924-1973), uma das principais figuras das lutas anticolonialistas, morreria poucos meses antes das independências da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, pelas quais lutou, Amílcar Cabral, agrónomo de formação, percorreu a Guiné-Bissau e Angola, permitindo-lhe granjear uma experiência e conhecimento complexo do mundo rural. Cabral foi um dos fundadores do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), o PAIGC gradualmente se reorientou para a luta armada nas áreas rurais e a partir da segunda década de 1960, grande parte do território da Guiné-Bissau despertou-se para uma tomada de consciência

O pensamento de Amílcar Cabral tem sido justamente comparado ao de Frantz Fanon (1925-1961), em particular pela sua abordagem na cultura e no pan-africanismo, bem como na crítica ao neocolonialismo. A denúncia de Cabral à colonização é duplamente radical, na medida em que constitui uma rejeição global, definitiva e detalhada, e que afirma (e construiu) a resistência original dos povos africanos. Assim, disse sem rodeios o líder da independência. A luta armada pela independência da Guiné Bissau e Cabo Verde sob a liderança de Amílcar Cabral. Durou de 1963 a 1974. A acção de Amílcar Cabral e seu partido PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde) envolvia projecto de unidade entre as duas colónias portuguesas de então, Guiné Portuguesa e Cabo Verde. O objetivo era de construir um só país, após a conquista de independência (NDJAI, 2012).

2. Perfil do Poeta

Amílcar Lopes da Costa Cabral, nasceu em Bafatá na Guiné-Bissau, a 12 de setembro de 1924. Amílcar Cabral era filho de imigrantes cabo-verdianos que, numa época de dificuldades em Cabo Verde, relacionadas com a seca, partiram em busca de oportunidades de trabalho, no início da segunda década do século passado. Juvenal Lopes Cabral, o pai, era natural da Ilha de Santiago, cidade de Praia, e a mãe, Iva Pinhel Évora, natural da Ilha da Boa Vista. Os dois se conheceram na Guiné.

Como se sabe o povo cabo-verdiano a base da constituição do povo Cabo verdiano assenta-se nos movimentos migratórios. As intermitentes crises de seca, que sempre castigaram a vida dos habitantes do Arquipélago, foram enfrentadas com a consequente partida da terra natal. Entretanto, a origem social de Amílcar Cabral, do lado paterno, pelos padrões da época, não era das piores no Arquipélago. Juvenal Lopes Cabral, na infância, gozou da oportunidade de ter sido mandado a Portugal pela família adoptiva. Aos nove de idade, já estava na Europa, para cursar os estudos primários e, em seguida, entrar no seminário de Viseu, para o sacerdócio. Um início de formação intelectual para poucos, de um homem que teria depois uma grande influência na formação de seu filho (NDJAI 2012).

Influenciado pelo movimento Claridade a primeira fase da poesia de Cabral ficou marcada pela denúncia do drama, da seca, da fome, miséria e abandono a que tinha sido vetado o homem e o arquipélago, pela mão do homem (neste caso Portugal), outro veículo que terá influenciado também o Amílcar Cabral foram as publicações do Jornal Legítima Defesa em 1932, pelos negros antilhanos de Paris, denunciando as injustiças sociais praticadas pela colonização francesa nas Antilhas e o movimento da Negritude através da fundação do órgão L'Étudiant Noir em 1934 por Leon Damas, Aimé Césaire e Leopold Senghor, para difundirem numa orientação exclusivamente literária, os valores da alma africana", os costumes, as crenças, as artes e a literatura, com o fim de defenderem o esmagamento cultural e da alienação, levados a cabo pela cultura francesa.

Enquanto espaço e instrumento de consciencialização, a Claridade marcou o início da

modernidade literária cabo-verdiana, desvinculando-a dos parâmetros portugueses/europeus, tanto nos conteúdos e na forma (modelos de métrica e rima) como também na linguagem, uma vez que recorreu várias vezes à escrita em Guineense. Foi Mário Pinto de Andrade através da obra *Anthologie de la Nouvelle Poésie Nègre et Malgache*, de Senghor, quem introduziu no meio estudantil português a negritude por volta de 1948. A participação de Cabral na edição especial da revista *Présence Africaine (Les étudiants noirs parlent)*, com o texto. O papel do estudante africano foi mais um reflexo da mudança para um discurso negrista e africano ao mesmo tempo. Caso para dizer que “Agora é o novo negro que surge entre duas guerras, consciente dos problemas e da sua particular alienação, alienação colonial e reivindica o seu lugar nos quadros da vida económica, social e política.

A publicação do Caderno de Poesia Negra de Expressão Portuguesa, produzida pelo Centro que não contou com a participação de Cabral nem de nenhum texto cabo verdiano. A ausência de uma representação cabo-verdiana pode ilustrar um conflito existente entre os participantes do Centro em considerar a cultura cabo verdiana como africana ou portuguesa: “Os estudantes cabo verdianos na Metrópole têm estado divididos acerca do carácter regional do povo guineense: português ou africano?”. (LARANJEIRA, 2000, p.14)

Amílcar Cabral, teve como base de formação escolar portuguesa, estudou nas escolas coloniais e depois se formou como engenheiro agrônomo no ensino superior em Lisboa cuja base curricular e as práticas educacionais reforçavam ideologias, valores, costumes e civilizações do “modo de ser português”. Mesmo com essas ambivalências e os paradoxos na construção do pensamento intelectual e político desse revolucionário, conseguiu construir a consciência crítica da revolução e ressignificou os conhecimentos e saberes adquiridos nas escolas coloniais a favor do serviço do povo colonizado (MENDES, 2022). Cabral obteve uma bolsa de estudo para Lisboa, em virtude do seu brilhante percurso como estudante. Lá se formou em agronomia pelo Instituto Superior de Agronomia. Durante a sua estadia na Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, Amílcar conheceu numerosos estudantes universitários oriundos das colônias, entre os quais os angolanos António Agostinho Neto e Mário Pinto de Andrade, o são-tomense Francisco José Tenreiro, o moçambicano Eduardo Mondlane dos Santos.

O projeto da unidade Guiné-Bissau e Cabo Verde teve oposição tanto por parte dos nacionalistas guineenses assim como cabo-verdianos, mas Amílcar Cabral levou adiante o projeto, pois ao concretizar-se, quebraria com as concepções ocidentais de um Estado-nação homogêneo e ainda defendia que “a maior asneira que se podia fazer na nossa terra seria criar na Guiné, partidos ou movimentos na base de etnias (CASSAMA, 2014).

Amílcar Lopes Cabral teve um percurso único entre todos os líderes independentistas do continente africano. Filho de pais cabo-verdiano nasceu na Guiné-Bissau, passou a adolescência em Cabo Verde e estudou Agronomia em Portugal, tendo voltado para a Guiné que até então conhecia pouco, para trabalhar como Engenheiro Agrônomo a serviço do Governo português. Esta trajetória permitiu a Amílcar Cabral, acumular experiência e conhecer de perto a realidade dos dois países pelo qual lutou, e também conhecer a realidade do país colonizador, nesse caso Portugal. Amílcar Cabral foi o único líder independentista da chamada “África portuguesa”, que conhecia profundamente os países e as populações que ele e o seu Partido lideravam na luta pela independência.

3.Os poemas de Amílcar Cabral

A poesia como qualquer manifestação artística, e apesar de toda a característica individual, emanante da personalidade do poeta, é necessariamente um produto do meio em que tem expressão. Quer dizer: por maior que seja a experiência do próprio indivíduo sobre a

obra que produz, esta é sempre, em última análise, um produto do complexo social em que foi gerada. (CABRAL, 1976 apud MENDES, 2022).

SEGUE O TEU RUMO IRMÃO

Segue o teu rumo irmão:

Para além dos montes que sangram

Há planícies sem fim onde reina a Vida.

Da terra redimida libertada brota flores perfumadas o saboroso Pão. (...)

Segue o teu rumo irmão:

Para além de um Sol já velho e defraudado

Há um puro Sol cruzando os infinitos vivificando a Vida.

São hinos celestiais o rir dos pequenitos de crianças

Crianças Que a diria e a fome e o frio não maculam na estrada matizada de esperanças.

Ouve-me a voz Irmão: Para além das palavras de um verso

Há cantos que são Poemas há poemas que são Vida e que eu não sei compor)

Segue o teu rumo Irmão: Na luta desigual escreverás o teu Poema E deixarás ao mundo ao Universo a obra de um Amor –

Que amanhã na planície conquistada da terra redimida Libertada os Homens irmanados colherão o saboroso Pão S/D

PARA TI, MÃE IVA ⁴³

Eu deixo uma parcela

Do meu livro de curso...

P'ra ti, que foste a estrela

Da minha infância agreste,

P'ra ti, Mãe, que me deste

A tua alma viva

E o teu amor profundo

Maior que o próprio mundo!

Aceita este tributo,

Que tudo quanto eu for,

Será do teu amor

- Tua carne, Mãe, teu fruto!

Sem ti, não sou ninguém,

Só sou – porque és Mãe!

⁴³ A designação deste poema é «Para ti, Mãe Iva», da autoria de Amílcar Cabral, é constituída por 14 versos numa estrofe única. Trata-se de uma composição poética que versa a temática cuja musa é a Mãe. Trata-se de um "hino" a mãe a quem tudo deve nas palavras dele. Pois.

ROSA NEGRA

Chamam-te Rosa, minha preta formosa
E na tua negrura
Teus dentes se mostram sorrindo
Teu corpo baloiça, caminhas dançando,
Minha preta formosa, lasciva e ridente
Vais cheia de vida, vais cheia d"esperança,
Em teu corpo correndo a seiva da vida,
Tuas carnes gritando
E Teus lábios sorrindo...
Mas temo a tua sorte na vida que vives,
Na vida que temos...
Amanhã terás filhos, minha preta formosa
E varizes nas pernas e dores no corpo;
Minha preta formosa, já não serás rosa,
Serás uma negra sem vida e sofre,
Serás uma negra e eu temo a tua sorte.
Minha preta formosa
Não temo a tua sorte.
Que a vida que vivemos não tarde a findar...
Minha preta formosa amanhã terás filhos,
Mas também...
...amanhã terás vida!

Pode-se notar nesses poemas a universalidade da poesia de Amílcar Cabral, nesta fase específica o poeta revolucionário não trata apenas da realidade do cotidiano cabo-verdiana, terra ancestral mas sim de todos os cantos do mundo, principalmente do continente africano.

O ADEUS À TAPADA

Adeus, Tapada:
Na hora triste desta despedida
Erguem-se os braços da «malta» camarada
E em gestos saudosos, a alma dolorida,
Dizem-te «adeus» ...
Tu foste, amiga, o ambiente delicioso
Onde brotou a flor dos nossos sonhos...
E à sombra doce do teu jardim frondoso
Conosco sentiste

As horas mais tristes
E as horas alegres dos dias risonhos.
Adeus Tapada:
Partimos p'ra vida
Levando p'ra luta as armas que deste
As armas forjadas no teu Instituto.
Queremos na lida,
Queremos provar que nada perdeste
- que valeu a pena
Nós sermos teu fruto
Adeus Tapada:
Do ambiente discreto do teu miradouro
Contempla a partida destes filhos teus...
...e ouve, angustiada, a voz grito, o coro
Da «malta engenheira» que te diz «adeus» ...
E sofre connosco a saudade perversa,
Sofre em segredo:
- Que as folhas caídas do teu arvoredor
São lágrimas vivas que o vento dispersa!

QUE FAZER

Eu não compreendo o Amor
Eu não compreendo a vida
Mistérios insondáveis
Formidáveis
Mistérios que o homem enfrenta
Mistérios de um mistério
Que é alma humana
Eu não compreendo a vida a vida humana
Há luta entre os humanos
Há guerra
Há fome, e há injustiça imensa
Há pobres seculares
Aspirações que morrem
Enquanto os fortes gastam
Em gastos não precisos
Aquilo que outros querem...

“EU SOU TUDO E SOU NADA...”⁴⁴

Eu sou tudo e sou nada,
Mas busco-me incessantemente
- não me encontro!
Oh farrapos de nuvens, passarões não a lado.
Levai-me convosco!
Já não quero esta vida,
Quero ir nos espaços
Para onde não sei.

GRITO DE REVOLTA

Quem é que não se lembra
Daquele grito que parecia trovão?!
É que ontem
Soltei meu grito de revolta.
Meu grito de revolta ecoou
Pelos vales mais longínquos da Terra,
Atravessou os mares e os oceanos,
Transpôs os Himalaias de todo o Mundo
Não respeito fronteiras,
E fez vibrar meu peito...
Meu grito de revolta fez vibrar
Os peitos de todos os Homens,
Confraternizou todos os Homens
E transformou a Vida...
...Ah! O meu grito de revolta que percorreu o Mundo, que transpôs o Mundo,
O Mundo que sou eu!
Ah! O meu grito de revolta que feveceu lá longe
Na minha garganta! Na garganta-mindo de todos os
Homens.

A complexa e dramática realidade socioeconômica da história de Cabo Verde, despertou Amílcar Cabral para a percepção do meio social. E podemos dizer que foi a vivência, a experiência e identificação com Cabo Verde, que mais tarde levaram Amílcar Lopes Cabral a abranger o arquipélago no contexto da luta de libertação.

⁴⁴ Sache. (2010) esclarece que a composição poética em análise, denominada «Eu sou tudo e sou nada» da autoria do mesmo autor «foi escrito no ano de 1944, é considerado o poema mais antigo do poeta, no livro de *Curso de Agronomia*» Trata-se de uma composição poética que versa a temática da busca do «eu» intimista, esta busca é feita pelo sujeito de enunciação através de termos contraditórios «eu sou tudo e sou nada»

Na perspectiva de Sanche (2010) Trata-se de uma composição poética que versa a temática da busca do «eu» intimista, esta busca é feita pelo sujeito de enunciação através de termos contraditórios «*eu sou tudo e sou nada*». O poeta mostra uma sensibilidade questionadora do «eu» ao meio envolvente «*e no registo de uma procura busca de si mesmo, que passa pela resolução dialéctica das contradições que enredam o poeta «...busco-me incessantemente e não me encontro...»*. Ainda podemos notar que o sujeito poeta leva uma vida que não quer para si, por isso quer desaparecer para onde, nem ele mesmo sabe! «*...já não quero esta vida...para onde não sei*».

A composição poética em análise, pode ser considerada um poemeto em que o autor procura o seu «eu» interior psíquico em tom de prece prefigurada e dirigida às «nuvens» que simbolizam a Natureza que ainda o não atendeu. Apercebe-se o leitor, que o sujeito poético almeja e deseja uma mudança, diria que radical na sua vida. Atentemo-nos nos versos: «*...Quero ir nos espaços / para onde não sei*». O que perpassa fundamentalmente em todo o corpo do poema é uma espécie de inquietação existencial e uma angústia expressa pelo poeta na procura do seu «eu».

4. Alguns depoimentos de várias personalidades sobre Amílcar Cabral

Para muita gente Cabral foi um grande revolucionário, um guerreiro, um militar da liberdade da África, um chefe de um partido, um doutrinador político. O autor apresente várias personalidades com destaque ao Leopold Sédar Senghor, Mário Fonseca, Gerald Moser e Oswaldo Osório. Segundo Leopold Sédar Senghor (apud SANCHE, 2010, p.49)

Amílcar Cabral não era ainda só um homem de cultura mais ainda um homem lúcido e de medida, mestiço no sentido mais nobre da palavra. Ele sabia e dizia que a verdade não era dada antes de tudo, ela nascia do diálogo, isto é, da confrontação, melhor ainda, da simbiose entre ideias e temas opostos. Entre cultura e a política poesia e a ciência, a teoria e a acção, o combate pela descolonização e a luta pela civilização do universal, criadora entre as duas formas de actividade.

Na perspectiva de Gerald Moser (apud SANCHES, 2010),

Amílcar merece, contudo, ser chamado como um dos vários líderes africanos contemporâneos com veia poética, Senghor, Marcelino dos Santos em Moçambique, Neto em Angola e Lumumba no Zaire. Eles dão provas de que a pena do poeta pode ser manejada pelas mesmas mãos que empunham a espingarda do revolucionário: assim nos dias da renascença outros homens ora tomaram a espada, ora se serviram da pena.

Amílcar Cabral não fez estudos formais de ciência e economia política, tampouco de sociologia e antropologia, de relações internacionais e ciências ou artes militares, todavia brilhou em todas essas áreas, afirmando-se ainda como brilhante pensador político-filosófico». «Tendo vivido menos de meio século, e tido pouco tempo livre para se ilustrar enquanto autodidacta». “A sua vida e a sua trágica e heroica morte encerram diversos mistérios, que talvez nunca venham a ser desvendados, e que solicitam e estimulam novas Investigações. Oswaldo Osório afirma que Amílcar Cabral foi um engenheiro agrónomo distinto, celebrado, mais tarde como ideólogo, político, diplomata, líder revolucionário prestigioso e fundador de duas nacionalidades, e que não voou tão alto na poesia; porém, o seu talento poético, matriz do humanismo orientador de suas actividades, palpita na selecção que se segue reúne, pela primeira vez, um razoável número de poemas, além de, na primeira parte, se dar a conhecer outros, que por razões atrás aduzidas não foram selecionados.

Conclusão

O presente estudo não se trata de uma trajetória do Engenheiro agrônomo Amílcar Cabral mas procurou demonstrar a sua relevância do contributo intelectual, político e literário para as independências africanas. Embora se questione em algum momento a verdadeira identidade de Amílcar entre a “Terra Natal” (Guiné-Bissau), e a “Terra Ancestral” (Cabo Verde).

A viagem pelas poesias e pensamento de Amílcar Cabral constituem o nosso *corpus permitindo assim aprender os temas e as estratégias discursivas* que cada escritor, cada poeta, foi produzindo, em prol de um objetivo comum: a construção de uma identidade nacional no meio de uma pluralidade étnica. A consciência do papel da Literatura na construção da identidade nacional é uma realidade e ela palmilha cada linha escrita pelo autor.

A influência de pensamento de Amílcar Cabral, culminou com o reconhecimento da independência da Guiné-Bissau pelo Estado português ocorreu em Lisboa, a 10 de setembro de 1974, com a seguinte Declaração: *Em nome da República Portuguesa, nos termos do artigo 3.º da Lei n.º 7 /74, de 27 de Julho, e depois de aprovado o Protocolo assinado em Argel em 26 de Agosto de 1974, ouvidos a Junta de Salvação Nacional, o Conselho de Estado e o Governo Provisório, declara-se que Portugal reconhece solenemente a independência da República da Guiné-Bissau* (Suplemento ao Diário do Governo, 1.ª série, de 11 /9 /1974).

Amílcar Cabral não viu a África e nem a Guiné-Bissau e Cabo Verde livres do colonialismo, o que se deve ao fato dele ter sido brutalmente assassinado no dia 20 de janeiro de 1973 em Conacri. Fica-nos a certeza de termos procurado explicitar o pensamento de Amílcar Cabral na construção da identidade da Nação, fica-nos também a sensação da incompletude deste artigo.

REFERÊNCIA

CABRAL, Amílcar. **“A Guiné e as ilhas de Cabo Verde face ao colonialismo português”** A Arma da Teoria, Paris, François Maspero, 1975, p.89-1961.

CASSAMA, Daniel Júlio. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.** 95f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

LARANJEIRA, J. L. Pires. **Negritude Africana de língua portuguesa.** Textos de apoio (1947-1963). Braga: Angelus Novus, 2000.

MENDES, Leonel Vicente. **Poemas, colonialismo, neocolonialismo e luta anticolonial numa perspectiva histórica em Amílcar Cabral.** Curitiba: CRV, 2022.

NDJAI, Tchernó. **O pensamento político de Amílcar Cabral: teoria e prática em momentos decisivos na libertação da Guiné-Bissau (1959-1969).** 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANCHES, Maria Filomena Furtado. **Amílcar Cabral e o gosto pela literatura,** 2010, 61f. Universidade de Cabo Verde. Departamento das Ciências Sociais e Humanas, Praia, 2010.

*** **

CAPÍTULO 15

Expressão idiomática e cultura: um estudo sobre aspectos culturais na língua guineense e no português brasileiro

Ana Sarta Turé
Gislene Lima Carvalho

Introdução

A língua enquanto prática social se atualiza constantemente quando é utilizada pelos falantes em contextos sociais, históricos, políticos e culturais, portanto, ela não pode ser compreendida dissociada desses contextos (CARVALHO, 2016). Com base nisso, qualquer que seja a língua que esteja em uso tem influência cultural da sociedade onde é estabelecida. No que diz respeito a esta relação língua/cultura, escolhemos como objeto para esta pesquisa as expressões idiomáticas. Jorge (2001) afirma que as expressões idiomáticas “(...) descrevem, pelas imagens que sugerem, o mundo real, os lugares, as experiências quotidianas, os sentires... Mantêm intacto o colorido de um povo, constituem uma voz rica de sabedoria que soube imprimir na linguagem a sua identidade.” Nesse sentido, tais expressões demonstram como a junção de língua e cultura se estabelece na linguagem.

Na Guiné-Bissau o português é tido como língua oficial, é usado na legislação e no sector administrativo do país. Mesmo sendo língua oficial e do ensino, “mesmo ele tendo passado por transformações e incorporado elementos das línguas nativas e dos impérios anteriores”, sua presença é pouco notável com relação à língua nacional (o Guineense) e às línguas étnicas, pois a maior parte da população guineense não utiliza a língua portuguesa no seu cotidiano.

Embora o Guineense não seja a língua ensinada nas escolas⁴⁵, nesta língua podemos perceber influências culturais através das manifestações ou expressões que são aplicadas no cotidiano dos guineenses. Para os falantes da língua Guineense, as expressões idiomáticas, doravante EIs, representam uma carga cultural significativo para o povo guineense e podem ser vistas como passagem de experiência de vida de uma geração para com outra, com pensamento de guiar e aconselhar em situação presente na vivência do dia a dia do povo guineense. Como exemplo, temos a seguinte expressão:

⁴⁵ Embora as línguas étnicas não sejam oficiais, nas práticas de ensino de cada região que compõe o país, essas línguas são utilizadas nas escolas. Por exemplo: Na região de Gabu, a língua Fula é utilizada no ensino uma vez que é uma das línguas mais faladas por um número significativo da população que mora nessa região.

Expressão idiomática: Na laba mon n'saí

Tradução literal: Lavar as mãos e sair

No Brasil: Lavar as mãos

Significado: Não se envolver em algo ou não se envolver em algo que você mesmo criou.

A língua e a cultura estão interligadas, por esse motivo, não podemos pensar uma sem pensar na outra, ou seja, é uma relação na qual se estabelece um vínculo consistente, visto que que não existe a cultura sem língua, porém a identidade se faz através da língua e da cultura. De acordo com Perini, citado por Cá (2017, p.11), “se existe a língua é porque a cultura também existe, porque nela incluem-se diferentes tipos de manifestações de base linguística, e também os rituais, as fórmulas para dizer as ‘coisas’ ou ‘objetos’, e essas manifestações são inteiramente marcadas por expressões linguísticas”.

De acordo com Carvalho (2016, p.15): “O conhecimento dessas unidades linguísticas ocorre de forma natural, no seio da família e da comunidade na qual se vive sem ser necessário um estudo sistematizado nas escolas para esse aprendizado”. O processo do ensino na Guiné-Bissau se dá através de língua portuguesa. No entanto, o Guineense, mesmo não sendo uma língua do ensino, é uma língua de privilégio diante do português e das línguas étnicas, uma vez que é falada pela maioria da população. Dessa forma, Cá (2017, p.27) explica que a Els, ao pertencer a “uma comunidade linguística e refletirem uma imagem de um determinado povo, suas significações, suas imagens são regionalizadas por um mundo real daquela comunidade linguística, embora algumas sejam meramente universais, com o mesmo sentido”.

Ainda, a escolha de fazer um estudo dos aspectos culturais, os traços semânticos e das equivalências do idiomatismo no Guineense e no Português Brasileiro constitui um objeto de estudo significativo para área da linguística aplicada e, também, para a compreensão de um povo e da sua cultura. Referente à relação entre as Els das línguas em estudo, existe uma carência referente aos estudos teóricos que estudam tais expressões nas duas línguas, sobretudo na língua Guineense. Como diz Cá (2017, p.09) “não existe quase nenhum estudo que se dedique somente às expressões idiomáticas, mas, sim, dos provérbios, que também, por sua vez, são pouquíssimos estudados e interpretados”, como exemplo, temos a obra intitulada “Provérbios guineenses da Guiné- Bissau” (1996), do professor Honório Hildo do Couto.

Portanto, acreditamos que a realização desta pesquisa irá contribuir para uma abertura dos novos caminhos na área da linguística, sobretudo linguística aplicada, e também contribuirá numa análise desses aspectos que caracterizam o idiomatismo dessas línguas, no fortalecimento dos aspectos culturais, assim como nos traços semânticos, como também propiciar para os falantes dessas línguas o aumento do conhecimento das expressões idiomáticas, pois faz parte do patrimônio linguístico e cultural desses povos.

Temos, portanto, como objetivo, analisar os aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas nas línguas Guineense e Português Brasileiro⁴⁶. Para tanto, este trabalho está dividido da seguinte forma: após esta introdução, fundamentamos nossa pesquisa, dividindo-se em dois tópicos nos quais discutimos acerca das expressões idiomáticas e o conceito de cultura. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa. Seguimos com a análise e discussão dos dados, seguida das considerações finais.

⁴⁶ Utilizamos português brasileiro como um termo genérico para se referir às expressões analisadas e que são utilizadas no Brasil. No entanto, considerando as variações das expressões no país, vale destacar que as expressões em análise são utilizadas no contexto cearense no qual a pesquisa foi realizada.

1. Fundamentação Teórica

1.1 Expressões idiomática

A Linguagem é o conjunto de unidades que estão interligadas, através da qual comunicamos ideias e sentimentos, isto é, por meio da fala, da escrita ou de signos linguísticos que, conforme o contexto sociocultural que o indivíduo está inserido, podem ser formais ou informais. A linguagem reflete as crenças, as práticas sociais dos seus falantes, ideia ou pensamento. Em outra perspectiva, os falantes de uma determinada língua não expressam apenas suas experiências ou capacidades linguísticas, mas criam também experiências através da linguagem. Uma vez que, a língua expressa uma realidade cultural.

Para falar das expressões idiomáticas, primeiramente temos que destacar a unidade fraseológica ou Frasema. Budny (2017) define como expressões metafóricas integrantes da cultura e que expressam aspectos peculiares da comunicação, com variedade própria da conversa dos falantes daquelas línguas. Entre estas expressões metafóricas, destacamos as expressões idiomáticas (EIs), que são expressões compostas por duas ou mais palavras que apresentam idiomatidade, estabilidade e convencionalidade de uso em uma determinada língua.

Dentre as características atribuídas às EIs, a idiomatidade sinaliza a relação que existe na discordância dos significados internos ou figurados e externos ou literal das expressões idiomáticas. Cunha (2012, p. 07) designa como características semânticas de algumas construções linguísticas complexas, da qual o significado não é absorvido através da soma dos componentes internos que constituem as expressões.

Segundo CÁ (2017, p.26), as EIs possuem algumas características muito particulares que as diferenciam de simples junções de palavras, por exemplo, *da ku pó* (Dar com pau), *abo e ka liti* (você não é leite) *muntrus na klaru* (Mentiroso irá aclarar) são expressões que não pode mudar as palavras dessas construções por outras que tenham sentido aproximado ou trocar de lugar, sem ocorrer perda do significado. Com relação à estabilidade, Cunha (2012) explica que a estabilidade na expressão idiomática é uma das características mais relevantes e determinantes das EIs, embora não seja por si só suficiente para definir uma unidade fraseológica como uma expressão idiomática. Segundo Xatara (1998, p.151), o uso das EIs pelos falantes é que as consagram:

E a frequência de seu emprego pela comunidade dos falantes, ou seja, é a sua consagração pela tradição cultural que cristaliza em um idioma, tornando-o mais estável em significação, o que possibilita sua transmissão às gerações seguintes e seu alto grau de codificação. (XATARA, 1998, p.151)

Podemos perceber que algumas expressões idiomáticas no Guineense perdem ou sofrem mudanças na ordem semântica ou sintáticas sem prejuízos aos seus significados. De acordo com Nogueira (2008), não podemos considerar as expressões idiomáticas como unidades totalmente fixas, visto que algumas EIs sofrem alterações com o decorrer do tempo. Para Zuluaga (1980), mesmo com diferenças nas composições, algumas EIs carregam o mesmo significado, sendo, portanto, sinônimas. Por exemplo:

1. *N'tirau bariti. / N'tirau tchapeu*
2. *Kume yagu. / Mama moku. / Suta yagu.*
3. *Laba ropa sussy. / Ropa sussy ta labadu na kasa.*
4. *Vira caceti. / Muda discu.*

Carvalho (2016, p. 52) acrescenta que quando "as alterações de significado acontecem, mesmo que seja pequena a alteração, ocorre caso de variação, ou seja, modificação das unidades fraseológicas." Partindo desta afirmação, as expressões diferentes, bem como expressões regionais ou socioculturais também são consideradas como variação em sentido amplo pelos autores. Essa mudança de variação linguística, ou variação fraseológica, acontece muitas das vezes por causa dos diversos fatores como: avanço tecnológico, diferenças de grupos etários, de região, de status socioeconômico, situação de comunicação etc. Muitos desses termos ou novos vocabulários são incorporados a essas expressões devido a fatores mencionados, e não só. Como diz Carvalho (2016, p.56).

As variações podem mudar pelo fato de passagem de tais expressões ocorrerem de forma oral, de boca a boca, de geração a geração. Devido a isso, podem acontecer adaptações na forma utilizada em diferentes regiões, o que não contribui para um novo significado, mas para aceitação de diferentes formas de dizer as mesmas expressões.

Segundo Cunha (2012), a expressão conhecida e utilizada, ou seja, possui um lugar garantido no inventário lexical de uma comunidade linguística, pode ser denominada como expressão convencionalizada. No campo semântico, compreende as expressões cujos significados estão totalmente afastados dos significados que os mesmos elementos constituem fora das expressões. Em outras palavras refere-se aos sentidos que essas expressões podem ter quando são utilizados em diferentes contextos, ou seja, vários sentidos que uma só expressões pode ter em diferentes contextos que é colocado. Segundo Carvalho e Pontes (2013), essa é a categoria que mais reúne as características das unidades fraseológicas. Neste sentido Alvarez afirma que:

As expressões idiomáticas são consideradas como uma das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua como o demonstra eloquentemente a riqueza das suas imagens, originalidade das suas metáforas e a variedade e maleabilidade das suas formas estruturais. Tais expressões são reveladoras da capacidade imaginativa com que o povo e escritores sabem explorar essas virtualidades da língua. Cristalizam-se nelas enraizadas experiências históricas e refletem-se nela valores morais e atitudes sociais. (ALVAREZ, 2007, p.3).

A utilização de expressões idiomáticas no nosso cotidiano não está relacionada apenas com os assuntos específicos da vida de um ser humano, nem de um grupo específico. Elas são elementos importantes para a comunicação informal, na fala assim como na escrita de um determinado povo. Ainda assim, de acordo com Carvalho (2014, p. 168) "são expressões universais visto que todas as línguas naturais fazem uso delas. No entanto, cada sociedade apresenta um conjunto de expressões que são criadas e utilizadas de acordo com suas visões de mundo e suas manifestações culturais."

Portanto, o estudo das EIs é importante para o crescimento ou desenvolvimento na área da linguística aplicada, como também estudos voltados aos vocábulos quanto ao seu significado, estudos voltados à elaboração de dicionários, vocabulários e a relação entre língua e sociedade determinando, assim, as relações sociais e culturais existentes na sociedade.

Carvalho e Pontes (2013) afirmam que a EIs tem uma base metafórica que se aproxima dos costumes e das crenças da sociedade no qual elas se inserem. Com isso, é fundamental que os falantes dessas línguas compartilhem as mesmas culturas e costumes para que os significados sejam entendidos. Alvarez (2007) ainda fala que as expressões idiomáticas e os seus recursos linguísticos constituem um meio de relevância para comunicação, transmitindo os significados de forma mais expressiva, uma vez que surgem através da criatividade popular e são o resultado de um processo metafórico da criação.

Isto posto, as Expressões idiomáticas no Guineense têm traços próprios, diferentes em sua estrutura, uma vez que os termos utilizados são adotados pelo léxico de uma outra língua, no decorrer dos processos naturais de evolução linguística, obteve seu sentido semântico consolidado de forma a serem vistas como "unidades lexicais livres". CÁ (2017, p. 27) argumenta que isso constitui na individualização do seu léxico, dada pela comunidade linguística a que pertence. Assim, são particularidades que caracterizam um povo e representam a cultura partilhada por ele. Partindo, então, da relação estabelecida entre as expressões idiomáticas e a cultura compartilhada dos falantes que a utilizam, no tópico seguinte, abordaremos acerca da relação língua-cultura.

1.2. Língua-Cultura

A língua e a cultura têm uma relação intrínseca, em outras palavras, a língua não existe sem a cultura assim com a cultura sem a língua. As duas concepções estão inter-relacionadas, uma vez que não se pode falar em conhecimentos, ideias e crenças, sem levar em conta a sociedade à qual se referem. Na concepção da CÁ (2017, p.11), se existe a língua é porque a cultura também existe, porque nela incluem-se diferentes tipos de manifestações de base linguística. Segundo Perini (2010, p.2), a língua é uma das realizações históricas da capacidade humana para a linguagem.

O autor ainda fala que entre a língua e cultura tem um vínculo, pois a cultura inclui manifestações de base linguística de forma oral e escrita, as manifestações e rituais para diversas ocasiões da vida (nascimento, funeral, casamento etc.). Todas essas expressões são marcadas por expressões linguísticas especiais. Com essa afirmação, entendemos que a cultura é uma herança sociocultural que retrata características típicas de um determinado grupo social, onde os meios são transmitidos através dos antepassados.

Como enfatizou Ribeiro (1972, p. 127), a cultura é como uma herança social de uma comunidade, representada pelos usuários dessas culturas e que são transmitidos tradicionalmente por meio da expressão na comunidade de geração a geração. Assim, esses recursos linguísticos, as Els, que são transmitidos de forma oral, assim como escrita, com passar de cada geração ganham um novo significado conotativo quando são aplicadas em ambientes e situações específicas. Exemplo "abandonar o barco" que significa *desistir, abandonar algo para trás*.

Laraia (2001, p. 24) fala que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. Geertz (2008), por sua vez, argumenta que a cultura é mutável e autossuficiente, com suas características e funcionamento próprio, na qual se adapta de acordo com conhecimentos das quais as pessoas fazem suas significações. A oralidade possui função significativa para a cultura, principalmente na cultura africana. Os conhecimentos passados pelos nossos ancestrais eram transmitidos de forma oral, até nos dias atuais, essa herança do conhecimento perdura. Como afirma Hampaté Bâ, "não podemos falar da história da África sem referir-nos à tradição oral".

Bâ (2010, p. 167) ainda ensina que, para ter um conhecimento mais aprofundado na história e espírito dos povos africanos, será fundamental levar em conta as heranças de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidas de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Portanto, as Els das línguas Guineense e Portuguesa, são passadas pelos antepassados, de geração a geração, e isso faz com que as Els sejam vistas como elementos linguísticos de pouco valor pelo teor informal e popular que carregam. Isso fica ainda mais evidente quando se trata de uma língua que não possui status de oficialidade e nem escrita padronizada como o Guineense.

Todas essas semelhanças formam uma identidade cultural de um povo, pois através deles conseguimos distinguir as diferenças culturais de cada grupo social. Hall (2006) ressalta que a identidade surge de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Assim, é também através das expressões linguísticas que utilizamos que nos identificamos como pertencentes a determinado grupo. Por fim, língua e cultura são a base que compõem a cultura identitária dos diferentes povos. Uma vez que essas características identitárias estão interligadas ao comportamento cotidiano das diferentes comunidades linguísticas. Por isso, é importante que essas expressões idiomáticas sejam vistas como uma construção linguística que pode trazer o aumento no léxico e, também, proporcionar para os falantes a compreensão de forma mais profunda e detalhada com relação aos significados das EIs nessas línguas.

2. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo analisar aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas nas línguas Guineense e Português Brasileiro. Para este fim, adotamos o método descritivo e explicativo, pois, de acordo com Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de forma que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas a ela relacionados.

A pesquisa explicativa, para Gil (1999), tem como objetivo básico a identificação dos aspectos que estabelecem ou que colaborem para a acontecimento de um fenômeno. É o tipo de pesquisa que mais detalha o conhecimento da realidade, porque tenta explicar a razão e as relações de que não constituem uma unidade semântica de sentido. Por fim, não menos importante, queremos ainda destacar o método bibliográfico como um dos métodos escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois dialogamos com os autores que se encaminham nessa área de pesquisa como também autores que já abordam a questão das expressões idiomáticas.

Para atender o objetivo da nossa pesquisa, elencamos expressões idiomáticas de diversas fontes utilizadas em Guineense e em Português na variedade brasileira. Levamos as expressões pré-selecionadas para validação através da aplicação de questionários a estudantes guineenses e brasileiros no qual estes indicaram conhecimento ou desconhecimento da expressão e o significado daquelas que afirmaram conhecer. Após a validação das expressões por parte dos estudantes, selecionamos aquelas que apresentaram equivalência semântica nas duas línguas, 12 expressões, para proceder à análise dos aspectos semânticos e culturais relacionados à escolha lexical, composição e variação das expressões. A seguir, apresentamos a análise realizada.

2.1. Análise e discussão dos dados

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os aspectos culturais e semânticos que caracterizam as expressões idiomáticas nas línguas Guineense e Português brasileiro. Após aplicação dos questionários, selecionamos as expressões que possuem equivalentes nas duas línguas para análise dos aspectos culturais e semânticos perceptíveis a partir da composição das expressões. A seguir, apresentamos as expressões que serão foco de nossa análise.

Quadro 1: Expressões idiomáticas com equivalência semântica no guineense e no português brasileiro

Expressões Idiomáticas no guineense	Expressões idiomáticas no Português Brasileiro	Significado literal traduzido do guineense	Significado Conotativo
<i>kebra kudjer</i>	Bater as botas	Quebrar colher	É quando alguém morre ou Perde a vida
<i>Pega vela</i>	Segurar vela	Segurar vela	Ficar na companhia de duas pessoas que namoram, bancar o cupido.
<i>Amigu di onça</i>	Amigo da Onça	Amigo de onça	Pessoa falsa e perigosa, que te apunhala pelas costas, traidor e mau.
<i>Tira kabalú na tchuba</i>	Tirar o cavalinho da chuva	Tirar cavalo na chuva	Não persistir em algo, deixar de ter a esperança onde não terá resultado nenhum.
<i>Na laba mon n'sai</i>	Lavar as mãos	Lavar as mãos e sair	Se abster duma situação (conflito)
<i>Mama moku</i>	entornar o caneco	Mamar moku ⁴⁷	Consumir álcool até ficar embriagado bêbado.
<i>Tapa céu ku mon</i>	Tapar o sol com a peneira	Tapar o céu com mão	Tentar mentir ou justificar uma ação injustificável, principalmente quando os fatos são reais e verdadeiros.
<i>N'guli pis pa rabu</i>	Engolir sapo	Engolir peixe pelo rabu	Manter silêncio enquanto você está sofrendo ofensas das pessoas, ficar conformado/a diante de uma situação não boa sem nenhuma reação.
<i>S'ta ku flema na korson</i>	Estar com dor de cotovelo	Estar com flema no coração	Estar com coração partido
<i>Ropa sussu ta labadu na kasa</i>	Roupa suja se lava em casa	Roupa suja se lava em casa	Resolver os problemas em particular
<i>Vira caceti/ muda discu</i>	Virar o disco	Mudar cacete	Mudar da posição ou idéia/assunto
<i>Karga Urdumunhu</i>	Procurar sarna para se coçar	Carregar redemoinho	Refere-se a pessoa que gosta de confusão/briga

Fonte: Elaborado própria

⁴⁷ Não há uma tradução em português para a palavra “moku”. Ela pode ser entendida no contexto Guineense, mas ao tentar traduzir perderá seu sentido literal. Fazendo uma tentativa, poderia ser interpretada por cerveja ou qualquer outra bebida alcoólica.

Alvarez (2007) definiu a expressão idiomática como uma das manifestações mais pertinentes da capacidade criadora de uma língua e que demonstra um valor significativo, a riqueza dos seus sentidos, originalidade das suas metáforas, a variedade e a versatilidade das suas formas estruturais. Conforme apresentamos no tópico teórico, uma das características das EIs é o fato de se apresentarem de forma fixa. Percebemos que as EIs elencadas no quadro anterior apresentam essa fixação em sua estrutura, além disso os elementos que compõem as expressões não podem ser substituídos por outras palavras: Podemos dizer que Ana *kebra kudjer*, porém ao trocar essa palavra “kudjer” pela palavra “garfu” essa expressão perderá o sentido e essa quebra será imediatamente percebida pelo falante que conhece a expressão.

A expressão equivalente no português brasileiro é “bater as botas” e significa quando alguém morre, perde a vida. Diferente das outras expressões, reparamos que essas são compostas por elementos totalmente diferentes uma da outra, porém, o significado é igual. Isto é, o significado é semelhante e pode ser substituído de acordo com o contexto no qual está sendo inserida. No entanto, um falante do Guineense que não domine o Português Brasileiro pode não compreender *bater as botas*, assim como um falante que não domina o guineense não entenderá *kebra cudjer*.

Ainda em relação às EIs, notamos que o sentido literal é ilógico, e não serve para uma compreensão mais adequada ao contexto das expressões. Por exemplo, em guineense utiliza-se a expressão *abo e ka lite*, cuja tradução literal é “você não é leite”. Se afirmamos que Ana e ka lite, não estamos nos referindo a Ana como um líquido branco, mas como uma pessoa que tem feito algo excepcional e digno de admiração.

A escolha do leite enquanto elemento de prestígio pode ser explicada por ser este um alimento que não é acessível a toda a população guineense. No entanto, a negação na expressão “você não é leite” nos remete a uma interpretação no que se refere à textura líquida, ou seja, a capacidade de dissolver-se, derramar-se, caracterizando aquilo que não se dissolve como algo forte e digno de prestígio. O sentido da expressão depende do contexto que vai ser utilizada ou aplicada dentro dos elementos que influenciam a comunicação em uma comunidade que compartilha desse conhecimento, portanto seu significado está para além das interpretações das palavras que as constituem.

A construção semântica do idiomatismo possui algumas características que diferenciam de uma simples junção de palavras, pois não será possível substituir uma das palavras dessas construções que lhe seja sinônimo ou mudar de posição, sem ter a perda do seu significado, assim como a não literalidade destas expressões. Por exemplo, a expressão “*N`guli pis pa rabu*”, tem o valor semântico de suportar uma humilhação de algo que se causou ou provocou. Todavia, sua compreensão não será no sentido de pegar o peixe e ingerir pelo rabo, assim como não se pode substituir a palavra peixe por outro alimento ou animal. A expressão no Guineense não pode ser substituída pela utilizada no Português Brasileiro “*engolir sapo*”, não faria sentido na língua Guineense.

Apesar de que as EIs não permitam a alteração de seus componentes, elas possibilitam a incorporação de elementos entre as lexias, permitindo também variação de gênero e número no PB: *Engolir o sapo ou engolir muito sapo*.

Sobre o elemento *sapo*, Câmara Cascudo (2002), em Dicionário do Folclore Brasileiro, discute sobre a representação do sapo e de como este era indispensável nas bruxarias. Acreditava-se ainda que existia uma pedra na cabeça dos anfíbios eficaz nos sortilégios. Em outras palavras, além de gosmento, os bichos eram associados às forças ocultas. Por esse motivo a expressão surgiu, de acordo com esse autor, por ser algo intragável.

Acerca da expressão “Nguli pis pa rabu”, no Guineense, não encontramos uma explicação etimológica devido ao pouco estudo dessa temática sobre a referida língua. No entanto, acreditamos que a escolha do elemento *peixe* foi motivada pelo fato de ser este um dos mais importantes alimentos na gastronomia guineense. É um dos alimentos mais consumidos na Guiné-Bissau, portanto, quase todos os guineenses conhecem. Outro fato é que as barbatanas dos peixes se abrem para trás, ou seja, elas estão direcionadas para frente, o que torna quase impossível engolir o peixe pelo rabo, já que provocaria mais danos a quem tentasse engolir.

Essa expressão “Nguli pis pa rabu” é uma expressão que demonstra a ideia de algo inconcebível e desagradável. Embora formadas por elementos distintos, ambas as expressões denotam o mesmo valor, demonstra a submissão diante de uma determinada situação que é marcada, linguisticamente, pelo ato de comer/engolir/ingerir algo intragável e que pode machucar quem consome.

A descrição das expressões idiomáticas em estudo nos possibilita a compreensão dos sentidos significativos não literais, com base do léxico dessas línguas, considerando que as expressões representam a cultura do povo que as utiliza. No Guineense “amigu di onça” e no Português Brasileiro “amigo da onça” possuem o mesmo valor semântico “amigo falso”, um ser que se mostra amigo, e ao mesmo tempo, uma pessoa não confiável, pois é uma pessoa falsa que coloca amizades em perigo.

Com a expressão *amigo da onça*, percebe-se que a língua não é estática, ela abrange a cultura e a identidade, além de fatos históricos, ainda que se apresentem em lugares distantes geograficamente. Expressões semelhantes e formadas com os mesmos elementos nos leva a entender as EI também como heranças históricas, pois embora distantes geograficamente, Guiné-Bissau e Brasil fazem uso de expressões idênticas que podem ter origem do colonizador comum, Portugal. Do mesmo modo temos as expressões “*Tirar o cavalinho na chuva*” e “*tira kabalu na tchuba*”, que apresentam o mesmo valor semântico e convencional nas duas comunidades linguísticas e com mesmos padrões em comum.

Quanto à escolha do elemento “cavalo”, podemos relacionar ao uso que se fazia, ou se faz, do animal, usado como transporte para cargas e pessoas, sendo de grande importância nas sociedades. A expressão significa “não persistir em algo”, “deixar de ter a esperança onde não terá resultado nenhum”. Entretanto, no guineense não se usa o diminutivo “cavalinho”, mas “*kabalu*”, sem ter esse redutor do termo de coisa pequena, como vimos no português brasileiro. A expressão “*pega vela*”, no Brasil “*segurar vela*”, “ficar na companhia de duas pessoas que namoram, acompanhar um casal”. As duas expressões representam o mesmo valor semântico, contudo, seu significado real não será entendido no sentido de “segurar vela” como uma peça de cera feita para iluminar. A palavra “*vela*” dentro dessa expressão transmite o sentido de vigiar ou espionar duas pessoas que estão em um encontro romântico. Villas (2012) aponta que vela se refere às pessoas que eram designadas a acompanhar casais de namorados que saíam juntos. Ainda assim, “*pegar vela*” e “*segurar vela*” possuem a mesma raiz como também a mesma origem, embora apresentem variação no verbo que introduz a expressão.

Seguindo, temos a expressão “*roupa suja se lava em casa*”, no guineense “*ropa sussu ta labadu na kasa*” com o sentido de resolver os problemas em particular. Neste caso, “*casa*” como um lugar de resolver os conflitos familiares, não no sentido de pegar a roupa para lavar em “*casa*”. Roupa suja, nesse caso, é entendida como uma discussão, treta ou problema para ser resolvida em particular. No Português Brasileiro há a variação “*lavar roupa suja*”, na qual não se define onde, ou seja, neste caso a resolução do conflito pode acontecer em qualquer lugar, ainda que em público.

As expressões “*lavar a mãos*”, no Guineense “*Na laba mon n’sai*”, no seu significado conotativo “Se abster duma situação (conflito)” ou seja, se ausentar/retirar de uma situação que pode tomar um rumo inesperado por sua causa. No Guineense, essa expressão tem um

verbo no final “*n’sai*” (sair), ao contrário da expressão utilizada no Brasil. Dessa forma, não pode ser dita ou escrita sem o verbo no final ou introduzir um outro elemento que não seja o verbo “sair” no Guineense, pois não terá o mesmo sentido de quando utilizamos a expressão em seu valor conotativo, diferente da oração “*N’laba mon ku yagu*” (Eu lavo a mão com água), no seu sentido literal, já que não dá espaço para termos uma outra interpretação e, assim, perderá todo seu significado conotativo.

As expressões “*vira caceti*” e “*muda discu*”, equivalente a “*mudar o disco*” no Português Brasileiro, tem o significado conotativo de “*mudar de posição, conversa ou ideia*”. Nogueira (2008) afirma que não podemos considerar as expressões idiomáticas como unidades totalmente fixas, visto que algumas Els sofrem alterações com o decorrer do tempo. No Guineense, antigamente, os mais velhos utilizavam “*caceti*” para se referir à mudança do assunto e, com passar do tempo e com novas tecnologias, tivemos uma outra invenção para arquivar os dados “*disco*” e essa expressão perdeu logo a palavra que era atribuída antigamente e passa a ser utilizado o “*discu*”, isso fez a expressão ganhar uma outra forma sem perder o seu uso figurado ou metafórico da linguagem.

Essa mesma expressão, no Português do Brasil, permite variação diferente do Guineense. No Brasil pode-se dizer “*virar o disco*” ou “*mudar o disco*”, ao passo que na Guiné-Bissau a mudança da expressão aconteceu na própria peça. Ainda assim, mesmo com essa mudança diacrônica, “*vira caceti*” não perdeu sua autonomia na sociedade guineense, uma vez que é empregado no momento da comunicação até hoje para os mais velhos, assim como os jovens, mesmo tendo uma forma de proferir a mesma expressão.

“*Estar com dor de cotovelo*” equivale à expressão Guineense “*s’ta ku flema na korson*”, com valor semântico de “estar com coração partido, ciúme ou tristeza causada por uma decepção amorosa”. No Brasil, a expressão é associada ao cotovelo como um local de manifestação e destaque da dor. Em contrapartida ao termo utilizado no Guineense “*korson*”, referindo-se ao órgão muscular, já que é o coração é atribuído ao amor e seria ele a passar por essa dor causada pela emoção negativa de uma desilusão amorosa.

Diferentes das outras expressões analisadas a expressão “*karga urdumunho*” e “*procurar sarna para coçar*” têm uma grande diferença na grafia, mas com valores semânticos iguais. Referem-se à pessoa que gosta de confusão/briga, proporcionando uma interpretação que vai além da essência verdadeira das palavras que as caracterizam. Além disso, temos também a expressão “*mama moku*” e “*entornar o caneco*”, que são desiguais na escrita e apresentam o mesmo significado, e são utilizados para os falantes nativos dos dois países no sentido de “consumir bebida alcoólica até ficar embriagado/bêbado”. Percebemos, portanto, diferentes elementos e ideias convencionadas para referir-se a um mesmo valor semântico, pois são línguas diferentes utilizadas por povo diferentes.

A expressão “*tapa céu ku mon*” e “*tapar o sol com a peneira*”, com o significado de “tentar mentir ou justificar uma ação injustificável, principalmente quando os fatos são reais e verdadeiros”, têm o mesmo o mesmo valor semântico, porém os elementos “*mon*” e “*peneira*” demonstram escolhas lexicais motivadas pelas experiências dos falantes. Por que o uso de mão no guineense e não peneira? Afinal, sabemos que a mão, assim como a peneira, tem um tamanho pequeno em frente ao tamanho da imensidão do sol, mas as vivências cotidianas das duas comunidades frente à situação são diferentes, bem como a escolha dos elementos que transmitem essas vivências.

Na análise apresentada, percebemos que as Els apresentam equivalência em termos semânticos nas duas línguas, embora possam apresentar possíveis mudanças relacionadas à escrita. Mesmo assim, o entendimento do seu sentido sujeita-se à cultura e compreensão da comunidade linguística na qual a expressão está inserida.

Considerações Finais

O estudo dos aspectos culturais na língua Guineense e no Português Brasileiro, objetivaram o ponto central da nossa pesquisa, na qual constitui objeto importante os aspectos culturais, os traços semânticos e as equivalências no idiomatismo guineense e no português brasileiro. A análise nos permitiu compreender as escolhas e a sua construção no âmbito cultural, assim como linguístico, acerca do uso que se faz das expressões idiomáticas nas duas línguas em questão.

Com base na análise, constatamos que há muitas semelhanças semânticas nas Els utilizadas nas línguas Guineense e Português Brasileiro como no caso das expressões *pega vela / segurar vela, amigu di onça/ amigo da onça, tapa céu ku mon / tapar o céu com a peneira, Vira caceti/virar o disco, N'guli pis pa rabu/ engolir o sapo, tirar o cavalinho da chuva/ tira kabalú na tchuba, Ropa sussu ta labado na kasa/Lavar roupa suja*.

Embora as expressões apresentem significados equivalentes, diferem-se na escrita e na escolha dos elementos da composição. Como tem também expressões na língua Guineense e Português Brasileiro que só fazem sentido dentro de seu contexto, quando essas expressões estão sendo usadas no momento da comunicação. Percebemos que os significados, assim como as palavras que as compõem, podem sofrer alterações e adaptações com o tempo, como no caso de “*vira caceti*” que passou a ser usada “*muda discu*”.

A escolha dos elementos que constituem as expressões muitas vezes vai além dos elementos gramaticais, constatou-se que vários fenômenos sociais que influenciam a comunidade linguística, e isso vai contribuir na perda de elementos que anteriormente eram utilizados. Posto isto, percebe-se que a língua é um conjunto de elementos que se interliga ao seu meio social, a qual está a todo momento em construção e objetivando em concordância com novos padrões ou regras da comunidade linguística.

Dessa forma, viu-se uma forte influência externa no EI, ou seja, uma carga cultural muito significativa, especialmente por questões históricas. Isso porque teve essa influência de Portugal como sendo a nação colonizadora. Por exemplo, a expressão “*tira kabalú na tchuba*”. Com essa Els observou-se, nas palavras utilizadas uma certa semelhança com a língua original (português de Portugal), havendo apenas o uso das palavras no Guineense, a exemplo de *kabalú/ cavalo, tchuba/ chuva*, há variação quando está sendo aplicado para os Guineenses, mas mantendo sempre uma equivalência precisa com o original.

Em suma, as Els são pequenas frases cujo significado ultrapassa a soma do seu significado. Portanto, é importante que os falantes dessas comunidades linguísticas tenham uma aproximação em termos da compreensão dessas atividades sociais pela qual a língua é colocada em funcionamento. No entanto, esperamos que essa pesquisa contribua no sentido dos falantes dessas línguas (Guineense e PB) tenham o conhecimento não somente do seu significado, mas, também das motivações culturais das Els, pois ajudaria na compreensão das suas composições e da sua evolução ao longo da história.

Entendemos que esta pesquisa apresenta limitações. Como pesquisas futuras, faz-se necessário expandir o corpus de análise a partir de dados utilizados na fala, de forma espontânea, como aplicar questionários para estudantes Guineenses e Brasileiros dos diferentes cursos da UNILAB, analisar as dificuldades de compreensão, por exemplo. Na língua Guineense, existem várias lacunas para serem preenchidas a respeito desse tema e expectamos que isso seja benéfico para estudos posteriores, instigando ainda mais trabalhos para essa área da linguística aplicada.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. As expressões idiomáticas nas aulas de ele: um bicho de sete cabeças? Les expressions figées en didactique des langues étrangères. Proximités **E.M.E**, vol. 1, p. 159-179, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017.140209.3813>. Acesso em: 04 out. 2022.
- BÂ, A. Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Eds.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2.ed.rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- BUDNY, Rosana. As unidades fraseológicas com zoônimos nos dicionários bilíngues escolares (português-inglês) e a questão das equivalências. **Revista Alfa**, São Paulo, vol.61, nº2, p.409-423, 2017.
- CÁ, Libânia Fernandes. **Estudo de unidades fraseológicas no Guineense**. 2017, 51f. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras-Língua Portuguesa- Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.
- CARVALHO, Gislene Lima; PONTES, Antônio Luciano. Elementos culturais em verbetes de dicionário: as expressões idiomáticas. **Revista de Letras**, vol. 32, nº 1, p.89-95, jan/jun, 2013.
- CARVALHO, Gislene Lima. **Expressões idiomáticas em dicionários escolares de língua portuguesa**. 2016, 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Global, 2002.
- CUNHA, Aline Luiza da; FERRAZ, Aderlande Pereira. **Expressões idiomáticas: da linguagem publicitária para a sala de aula**. 2022. (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-8UBNIN>. Acesso em: 15 nov. 2022 .
- GEERTZ, Clifford, 1926. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UnB, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- JORGE, Guilhermina. Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de uma identidade cultural. **Revista Polifonia**, Lisboa: Edições Colibri, n.4, p. 215-222, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros, 1932. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- NOGUEIRA, Luís Carlos Ramos. **A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. Brasília, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. **Antropología, teoría social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **Revel**, vol.8, nº14, 2010. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 13 nov. 2022.

VILLAS, Alberto. **Pequeno dicionário brasileiro da língua morta**: palavras que sumiram do mapa. São Paulo: Globo, 2012.

XATARA, Claudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. **Revista Alfa**, São Paulo, vol. 42, número especial, p. 147-159, 1998.

ZULUAGA, Alberto. **Introducción al estudio de las expresiones fijas**. Frankfurt am Main: Peter D.Lang, 1980.

*** **

CAPÍTULO 16

Desmistificando narrativas sobre África e cultura africana: uma análise a partir da perspectiva de cultura em Raymond Williams

Waldimir Barbosa

Introdução

Nas últimas décadas os debates sobre a literatura, cultura e política africanas veem ganhando uma atenção especial entre os pesquisadores que se interessam pela África. (DIA, 1991, NEGRÃO, 2001), um maior destaque é notado no tocante ao papel da África na economia global, especialmente nos recursos naturais que a terra oferece. Há uma preocupação sobre as narrativas produzidas sobre a África e suas culturas. Comumente conhecido como ‘o berço da humanidade’, a África tem histórias fascinantes em todo o continente, especialmente no antigo Egito. O continente africano além da diversidade cultural também possui mais de dois mil idiomas. Os estudos apontam que as línguas mais faladas na África são: o árabe, o icizulu, lingala, suaíli, igbó, iorubá, hauçá. Estes três últimos registram a maioria dos falantes da Nigéria⁴⁸.

A imensa valorização da tradição oral encontra nos chamados *griots*⁴⁹ os seus mais notáveis representantes, guardiões da memória e responsáveis pela transmissão dos conhecimentos dos mais velhos para os mais novos. (DO NASCIMENTO, RAMOS, 2011). O notável escritor moçambicano Mia Couto (2011, p. 6) afirmou que “todos nós temos que encontrar uma língua própria que nos revele como seres únicos e irrepetíveis”. Por outro lado, André Béteille, sociólogo indiano, tinha razão ao afirmar que conhecer uma língua nos torna humanos, sentirmo-nos com mais de uma à vontade em que uma língua nos torna civilizados. Os africanos, secularmente designados como “não civilizados”, poderão estar mais disponíveis para a modernidade do que eles próprios pensam. Contudo, a África é ainda apresentada como um continente pobre econômica e culturalmente. Quando se fala da África, a primeira imagem que passa na cabeça de muitos, é a imagem de uma África de fome, de guerra de miséria, de crianças famintas, de mulheres emagrecidas pela acarrência de alimentos, de homens orgulhosamente armados e velhos de olhar vazio que ultrapassa a morte (NEGRÃO, 2001).

É dentro deste contexto da ocultação histórica e da ignorância com relação a África e às culturas africanas que nos propomos a fazer uma reflexão sobre este aspecto, tomando como aporte teórico a obra de Raymond Williams (1958). Na obra, o autor diz que a cultura é de todos.

⁴⁸ Escolhemos Nigéria como referência neste estudo por se tratar de um país africano com maior número de população no continente. Também como um país africano forte economicamente com variedades de recursos naturais.

⁴⁹Na África antiga os Griots eram considerados os guardiões da palavra, responsáveis por transmitir os mitos, técnicas e tradições de geração para geração.

Agregamos ainda contribuições de pensadores africanos para nos auxiliar nessa reflexão. Nos livros intitulados: “A invenção de África: Gnose”, “Filosofia e Ordem do Conhecimento”, encontra-se uma notável contribuição sobre essas questões. Na obra V. Y Mudimbe foram levantadas discussões que nos levam a refletir sobre as seguintes questões: Que significado tem África hoje e o que significa ser africano? Foi consultada a obra “crítica da razão negra” da autoria de Achille Mbembe. Nessas obras os autores trouxeram um outro olhar sobre o negro, sobre a África e sobre a cultura africana.

As leituras selecionadas não são para discutir a cultura e suas formas nem é para comparar a cultura ocidental ou outras, com as culturas africanas. Em vez disso, buscaremos refletir e desmistificar alguns aspectos culturais e sobretudo comentar como a África e a cultura africana são apresentadas nas grandes mídias. Ainda, buscaremos apresentar a outra face da África que muitos desconhecem, aquela África que não é citada nos livros da História ou pela grande mídia. Em outras palavras, existe uma África ocultada da sua História e da sua cultura. A partir dessas considerações, seguindo as ideias de Barbosa (2008), é importante ressaltar que, o eurocentrismo e suas abordagens sobre África estiveram presentes nos textos clássicos que fundaram a historiografia moderna no Iluminismo, deturpando a visão dos europeus acerca dos demais povos do mundo e suas culturas. Estes povos eram vistos, na melhor das hipóteses, como crianças a serem educadas pelas luzes da razão ou ainda pessoas desprovidas de cultura e de línguas próprias.

Diante desse contexto, parece-me oportuno trazer essas reflexões na esfera literária, um espaço que considero importante para produzir e disseminar o conhecimento ocultado ao longo de séculos da colonização. Estas questões têm a ver com a minha experiência enquanto africano, e em contato com pessoas de diferentes nacionalidades que me questionam sobre a África e culturas, especialmente a realidade do meu país, Guiné-Bissau e os *modus vivendi*. Outrossim, essas questões sempre estiveram presentes e ocuparam uma agenda importante ao longo do meu percurso acadêmico, através de eventos culturais, de debates, seminários, minicursos, palestras e rodas de conversas, permitindo assim consolidar bases empíricas, teóricas sobre o assunto.

1.A Cultura em Raymond Williams

Raymond Williams, nasceu no dia 31 de agosto de 1921, num pequeno vilarejo de Llanfihangel Crucorney, no País de Gales, localizado no Reino Unido. É um dos principais estudiosos e criadores de estudos culturais e também é crítico marxista. Os primeiros estudos realizados por Raymond Williams sobre a Cultura encontram-se registrados no livro *Cultura e Sociedade*. Nessa obra, o autor tenta compreender como o termo “Cultura” se constitui e se configurou ganhando novos significados. O autor ainda demonstra como o termo *cultura* foi apreendido como algo separado das tradições e como algo absoluto (ARAÚJO, 2004).

Vale ressaltar que os estudos de Williams não têm como seu pano de fundo o conceito da cultura e/ou culturas, antes, é claro, trazer o que conhecemos hoje como base dos estudos culturais. O autor galês discute o termo “cultura” e o significado que vem ganhando entre pesquisadores que se interessam sobre esse estudo. Como ressalta de Azevedo (2017, p. 209), o termo “cultura” possui, de fato, a prodigiosa capacidade de reunir em si ideias distintas, por vezes opostas, como se fosse uma forma — consagrada pelo uso comum — de apreender relações sociais complexas e contraditórias. A complexidade desse termo *cultura* também suscitou interesse muito antes na obra do historiador britânico E. P. Thompson (1998). Nessa obra, *costumes em comum*, o autor tenta demarcar o termo costume e cultura e como tem sido tratado ao longo dos séculos, através de estudo sobre a cultura popular tradicional.

Para Williams, a cultura é de todos, está em todas as sociedades e em todos os modos de pensar. Com base nessa afirmação, é possível compreender a universalidade da cultura. Assim, é lícito afirmar que a cultura pertence a todos, mas com manifestações diferentes. Por sua vez, o psicólogo Lev. Vygotski, alinhado com o mesmo pensamento defende que a cultura é um produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana. Deste modo a hegemonia e superioridade da cultura ocidental sobre outras culturas e outros povos não leva em conta as diversidades e diferentes manifestações e representações culturais.

Desta forma se questiona: existe uma “cultura melhor”, ou seja, se uma determinada manifestação cultural é melhor que a outra? Existe um povo sem cultura? O que seria uma cultura? É sobre essas questões que também nos interrogamos há muito tempo. É possível encontrar na literatura diversas respostas para as perguntas. Comumente, entende-se por cultura como conjunto de tradições, costumes e crenças de um povo, ou grupo de pessoas com conhecimento e experiências que vai passando de geração para geração. Contudo, as manifestações culturais diferem de acordo com o meio, as condições sociais e modo de produção de cada povo ou grupo social. Há na literatura debates sobre os termos “cultura de massa” e “cultura culta”. Este último, remete-se a um grupo de pessoas de classe social alta. Entretanto, ao nosso ver, a cultura se relaciona as são relações sociais e humanas construídas e consolidadas a partir de uma realidade concreta.

Com relação a “cultura de massa” e “cultura”, encontramos algumas respostas e esclarecimentos em Williams. O autor considera que as ideias frequentes sobre a cultura, principalmente as ideias de cultura “cultura” e cultura de “massa”, resultam de toda essa tradição e principalmente do Romantismo. O Romantismo é o movimento geral europeu que considerava o artista um sujeito “culto”, um tipo especial de pessoa, um gênio, propagando assim a “realidade superior” da arte. (ARAÚJO, 2004). Na sua obra *Resources of Hope* (Recursos de esperança), Williams considera que a cultura é ordinária, dita de outro modo, que cultura é comum, assim ele está em toda parte e que, portanto, não é mérito nem privilégio de um determinado grupo ou classe especial de pessoas. A partir desse pressuposto, é lícito afirmar que é um erro apoderar e determinar que a cultura pertence a um certo grupo de homens, partindo do pressuposto de que a cultura tem caráter universal.

O autor galês ainda chama atenção enfatizando que a cultura não pode ser atribuída ou reservada a uma minoria, ainda que esta seja talentosa, até porque essa minoria sempre está inserida num contexto comum e, nesse caso, há contato direto com as experiências comuns, que fazem parte de uma condição geral de estrutura social (ARAÚJO, 2004). Na medida que a sociedade avança e com a globalização as tendências e as manifestações culturais estão se unificando e aproximando cada vez mais, embora com uma ligeira diferença. Nesse sentido, cumpre mais uma vez dizer que não existem barreiras culturais e suas manifestações. É com base nisso que Araújo afirma que,

A cultura não morre, porque está em todo canto, em todos os lugares, em todos os tempos. Onde está o homem, lá estará a cultura. Ela não é algo que precisa ser preservado, com o fim de não se acabar, porque ela não se acaba, pois, a cultura está em constante processo de produção, uma produção que se dá em migalhas, em infinitos grupos humanos (ARAÚJO, 2004, p. 7).

A partir dessas observações já se pode admitir que a cultura é universal e está em todo universo humano habitável e, portanto, está em constante evolução porque as sociedades evoluem. Lembrando que a evolução não pode ser classificada como melhor ou ruim, é uma evolução que corresponde a adaptação às realidades do mundo real. Assim como mudam os mais variados aspectos da atividade humana, a relação entre a sociedade e a cultura não poderia manter estático. A cultura perdurará enquanto existir os homens, pois, no final de contas os homens que fazem a cultura. Se é verdade que os homens que fazem sua própria história, então

não é menos verdade também que são os homens que fazem sua própria cultura. Contudo, a cultura é algo em constante construção.

Nas palavras de Amílcar Lopes Cabral⁵⁰, "Nenhuma cultura é um todo perfeito e acabado". Assim é lícito dizer que a cultura humana é algo em constante transformação. O que consideramos hoje comumente como uma cultura pode não ser anos ou séculos depois. Isso sempre foi assim desde as primeiras civilizações. Cabral acrescenta ainda dizendo:

A cultura, tal como a história, é necessariamente um fenômeno em expansão, em desenvolvimento. Mas importante ainda é ter em consideração o fato de que a característica fundamental de uma cultura é sua íntima ligação, de dependência e reciprocidade, com realidade econômica e social do meio, com o nível de forças produtivas e o modo de produção da sociedade que a cria. (CABRAL, 2011, p. 369).

A partir desse pressuposto, fica evidente que a cultura é algo histórico e está intrinsecamente ligada às condições sociais e econômicas. Para concluir, convocamos mais uma vez Williams, na qual apresenta as três características da cultura: universal, particular e singular ou individual. Para Raymond Williams, uma cultura tem significado comum, é produto de um povo, e os significados são individuais e disponibilizados ao mundo. A cultura é um produto de uma experiência pessoal e social (coletiva). Entende-se, portanto, que a cultura e as manifestações culturais pressupõem: um grupo de indivíduos, suas experiências vividas coletiva e individualmente. Diante dessas observações, podemos dizer que a cultura possui três elementos essenciais: o meio e a força de produção, o tempo e a evolução histórica e, por fim, a sociedade que os cria.

2. Um novo olhar sobre a África

A África é/foi rotulada como um continente pobre econômica e culturalmente. Essa ideia tem sua gênese na concepção dos pensadores ocidentais. Essa ideia ainda persiste na contemporaneidade e é a razão de preconceito com os africanos. Ainda se pensa que a África não tem história, de acordo com Emanuel Kant, Hume, Voltaire, Condorcet que questionam sobre grau de humanidade de um homem negro (FOÉ, 2013). Se fossemos arriscar uma visão panorâmica da história das interpretações dos autores acima mencionadas, poderíamos sinalizar o seguinte: essas afirmações carecem do espírito humanista, antes, tem sido associado ao maior problema que é a de dominação e exploração dos recursos do continente. Apesar de parecerem bastante convincentes, uma leitura menos atenta desses pontos poderia levar a crer que esses autores estejam certos. Contudo, tal conclusão seria tanto apressado.

O contexto da dominação, a procedência ou não dos procedimentos utilizadas, as barbáries e exploração sofrida pelo continente não será aqui abordado. Contudo, faço menção a esse tópico para salientar que o continente tem sofrido de uma forma injusta pelos regimes imperialistas há centenas de anos. Aqui, ocuparemos na reflexão sobre África e cultura africana.

Quer se trate de literatura, filosofia, artes ou política, o discurso negro foi dominado por três acontecimentos: a escravidão, a colonização e *apartheid*. Esses discursos constituem uma espécie de prisão na qual persiste e continua sendo debatidos (MBEMBE, 2018), tentando assim desconstruir imagens e narrativas sobre a África. É a partir desse esforço e de debates que encontramos um grupo de estudiosos africanos do séc. XX, Achille Mbembe (2018), Mudimbe (2019), entre outros, apresentando uma nova imagem que foi construída sobre a África desde o século passado. Para falar sobre essas imagens, Mudimbe (2019) se fundamenta em (HODGKIN, 1957).

⁵⁰ Foi um líder carismático e fundador do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC). Considerado também como pai e fundador de nacionalidade dos dois países.

De acordo com Hodgkin (1957), a imagem apresentada pelo Hobbes está centrada na existência de uma África pré-europeia, onde não existia noção do Tempo, nem de Artes ou da Escrita. Fora isso, a África é apresentada como um continente sem Sociedade, e, pior ainda, marcada pela perpetuação do medo e perigo de uma morte violenta. A esse respeito, Mudimbe (2019, p. 37) assevera que “as teorias sobre a expansão colonial e os discursos sobre a primitividade africana enfatizam a historicidade e a promoção de um modelo específico de história”. Nessa assertiva, o autor demonstra o perigo de promoção de um modelo específico da história, isso vale também na perspectiva cultural sobre a África. Diante dessas observações, é lícito afirmar que as narrativas ocidentais apresentadas sobre África e cultura africana basearam-se, essencialmente, em um modelo específico da história. Ainda, não é arriscado dizer que a história de África é retirada de sua verdadeira versão. Assim, ao remetermos a essas abordagens, temos que considerar que as pesquisas e estudos recentes mostram o contrário.

Se de um lado temos as concepções e imagens deturpadas sobre o continente, por outro, encontramos outras concepções e imagens que, de certa forma, acalentam o espírito ao contrário da imagem hobbesiana apresentada sobre a África. Vê-se, portanto, outra África no olhar rousseauiniana, como uma África que tinha era dourada, plena de liberdade, igualdade e fraternidade. Esse discurso embora mais realista de ponto de vista histórica, mas remete-se a um contexto longínquo da África. Ao nosso ver, sem pretensão de ser partidário e exclusivista de pensamento e concepção hobbesiana ou rousseauiniano sobre África e cultura africana, pode ser considerado exagero que alguém afirmaria, sem bases sólidas de argumentos, que um continente gigante como África não existia nem arte ou cultura. Hoje sabemos que esses argumentos negativistas se assentavam em fundamentos insuficientes, voluntários e vulneráveis.

Portanto, é com base na esteira do pensamento rousseauiniano e de outros pensadores que apresentaremos um novo olhar sobre África que muitos desconhecem e, sem perder de vista as questões culturais e *modus vivendi*⁵¹ que foram objetos da nossa reflexão inicial. A África, portanto, é, antes de tudo, um continente bem-organizado econômica, política e culturalmente desde as primeiras civilizações. A África desempenhou papel fundamental para o desenvolvimento da humanidade, sem esquecer de grandes contribuições para avanços na ciência, através de seus recursos naturais e humanos. O antigo Egito, por exemplo, faz parte integrante da cultura africana.

Nas palavras de Foé (2013), o antigo Egito desempenha para os africanos mais ou menos o mesmo papel que a Grécia e a Roma desempenham para o ocidente. Para o autor isso é uma evidência, pois consta na História Geral da África, sob tutela da UNESCO (1981), através dos escritos de Victor Schoelcher, Cheikh Anta Diop e Théophile Obenga. Para além dessas influências, o continente africano também exerceu grande influência nas artes, através de pinturas rupestres, músicas e danças. Além disso, é possível observar grandes contribuições e avanços na economia, na modernização, no urbanismo, no mercado e na indústria no continente.

Com relação à produção de conhecimentos científicos Foé (2013) afirma que o Egito foi o berço das matemáticas, da filosofia, da arquitetura, da medicina e da cultura. O Egito havia inventado progressões aritméticas e geométricas, as equações do 1º e do 2º grau, o cálculo da superfície do triângulo, do trapézio, do círculo, do volume do cilindro e do tronco da pirâmide. Diante dessas observações, ancoradas pela veracidade histórica, percebe-se que essas conquistas não se ecoaram muito como muitas das descobertas ocidentais. Em muitos dos casos essas descobertas são ocultadas, e na pior das hipóteses, os créditos ficaram para a Europa. É nesse sentido que a afirmação de Foé torna mais uma vez interessante ao afirmando que,

⁵¹ Foi utilizado esse termo em latim para manter o sentido original da palavra que significa modo de viver ou meio de viver.

Nem Tales nem Pitágoras são os autores dos teoremas que os tornaram famosos. A razão é que esses teoremas são egípcios. A começar por Platão, que viveu por 13 anos no Egito, os gregos eram muito orgulhosos desses dons que vieram do Egito. Os indícios das contribuições do Egito são visíveis nas obras de quase todos os pensadores pré-socráticos. No *Timeu*, Platão compara a antiga ciência (sábio) egípcia, feita de seriedade e de profundidade, à superficialidade do jovem espírito grego, representado por Sólon. A figura maior de Dionísio ocupa também um lugar importante no universo mental e cultural grego. É que, referindo-se a um Deus estranho – Osíris, o nome egípcio de Dionísio – a Grécia, durante a época dos tiranos, encarou, pela primeira vez, a ideia de uma revolução democrática. Por exemplo, como mostra o teatro de Eurípides, Dionísio aparece como o libertador da mulher grega. (FOÉ, 2013, p. 27).

A partir dessas considerações, já se pode admitir que as invenções e as contribuições africanas foram deturpadas, escamoteadas e esquecidas pela grande mídia a favor do interesse europeu. Perante esse cenário, merece destaque mais uma vez a contribuição de Foé, o autor critica ferrenhamente os procedimentos, as abordagens e atitudes com relação a África e sua cultura. É importante observar que essas contribuições vêm rompendo barreiras e as narrativas sobre a história e cultura africana. A verdadeira história africana deve ser escrita e contada pelos próprios africanos e por todos aqueles que não têm viés colonizador, ocidental, como propusera Chinua Achebe, um dos grandes escritores africano.

Na sua celebre frase, Achebe defende que “até que os leões tenham os seus próprios historiadores, a história da caça irá sempre glorificar o caçador”. (Tradução minha). O escritor nigeriano acredita que não existiriam melhores pessoas para contar a verdadeira história da África do que os próprios africanos. Eles mais que qualquer um poderiam falar melhor das suas origens, história, suas crenças, cultura, política, religião, pois vivem e sentem isso cotidianamente. É necessário que os africanos e pesquisadores com olhar afrocentrado tomem compromisso de rescrever a História e assumir um papel no contexto histórico global. Rescrevendo sua história significaria tornando os próprios protagonistas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa teve início com revisão bibliográfico e se desenvolve a partir dos textos que se debruçam sobre cultura, sobre a África e Cultura africana. Os textos foram recolhidos a partir do *moodle* da UFSC, disponibilizados na disciplina de Pós-graduação: Materialismo, Cultura e Educação. Também foram consultados Google Acadêmico e *worldometer* como fonte secundária. Optei pela pesquisa bibliográfica considerando o período para o levantamento de dados, a formulação de aporte teórico e produção do texto, ainda por crer que esta poderia me dar um suporte que amparasse a pesquisa.

Considerações finais

De tudo que foi apresentado, é possível compreender que a África é um continente rico econômica e culturalmente. Portanto, concluo até certo ponto, fazendo uma análise regressiva dos pontos analisados nesta pesquisa que, a subestimação, a desvalorização da cultura, de povos africanos e seus valores da parte europeia, baseiam-se nos sentimentos racistas e de estigma como forma de perpetuar sua pilhagem, invasão, escravidão e exploração dentro do continente. Esse comportamento bárbaro fez mal ao continente e fez presente seus impactos. As narrativas apresentadas sobre África não passam de uma justificativa para dominação política, econômica e cultural.

Assim, África e os 54 países que compõem o continente tem seus problemas tal, como existe entre quatro cantos do mundo: da fome, da corrupção, da má gestão da coisa pública, de

guerra. Existe coisas boas e de se orgulhar do continente, contudo, a mídia só nos apresenta as partes concernentes as dificuldades.

Vale destacar que, em 2020, a população mundial⁵² é estimada em 7.794.798.739. Nesse total, a África apresenta 1.340.598.147 de população, equivalente a 16,72% da população mundial. Assim, quando se fala de fome, a África não aparece no topo da pirâmide. Os dados apontam que, em 2018, os três principais países subnutridos são: Índia com 194.400.000, que corresponde a 14.37% da população, em seguida, a China com 121.400.00, equivalente a 8.50%, e por último, temos Paquistão com 40.000.000, com 18.85%. Na quarta posição aparece a Nigéria, um país africano e, conseqüentemente, vem aparecendo outros países africanos na lista de 121 países analisados.

Quando se fala da guerra, os países africanos não são os únicos nesse dilema. Existe conflito entre Israel e Palestina há anos, sem mencionar os casos recente na Europa, da Rússia e Ucrânia, que sua consequência faz sentir as dificuldades e crise quase por todo mundo. Assim, as imagens e narrativas construídas sobre a África não passa de uma forma utilizada pelo ocidente para perpetuar a maior barbárie, a pilhagem, a escravidão já conhecidas na história.

Entretanto, é necessário que todos os intelectuais africanos e não só, sedentos de verdadeira história sobre a África tenham coragem de carregar sobre seus ombros uma parte de responsabilidade para desmistificar e rescrever a verdadeira história de África e cultura africana. Cumpre ressaltar que, a necessidade de produção desta reflexão vem da angústia, da inquietação, imbuído sobretudo de espírito africanista de levar a mais alto nível os conhecimentos sobre África e cultura africana para os que ainda não tenham contato ou conhecimento sobre a verdadeira história do velho continente.

Ademais, solicito, portanto a diversos pesquisadores uma contribuição com temas e assuntos semelhantes para que juntos pudéssemos a muitas mãos construir uma nova história sobre o continente africano e sua cultura. Por fim, ao nosso ver, a cultura pertence a todos e está em todos os lugares e as sociedades, embora com características e manifestações diferentes. A cultura está em constante evolução. Ela perdurará enquanto existir os homens, pois, no final de contas os homens que fazem a cultura. A produção desta reflexão só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas. Gostaria, portanto, de agradecer a minha turma de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, na disciplina Materialismo, Cultura e Educação, pelos debates, pontos de vistas que enriqueceram e aumentou meu conhecimento sobre Materialismo Histórico Cultural.

Agradecer de uma forma muito especial, a professora Dra. Soraya Franzoni Conde pela iniciativa e pela forma que tem auxiliado nas reflexões. Ao programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, e ao meu Grupo de Pesquisa: Estudos Vigotsiano, Arte, Infância e formação de professores (GECRIARP), em particular, a minha orientadora Dra. Luciane Maria Schlindwien. Agradeço ainda aos meus amigos e colegas de trincheira, mestrandos Jeraldinho Antônio Sambé e Eduardo Sala pelo apoio em facultar os textos. Por fim, agradeço aos organizadores deste E-book pela oportunidade de poder contribuir com esta reflexão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Cultura e educação: uma reflexão com base em Raymond Williams. **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, vol. 27, 2004.

⁵² Para este estudo, foi utilizado worldometer como recurso de consulta sobre dados de população mundial e estatísticas gerais. <https://www.worldometers.info/>

- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. **Revista Sankofa**. São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 47-63, 2008.
- CABRAL, Amílcar. Libertação nacional e cultura. Malhas Que Os Impérios tecem. **Revista Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**, Coimbra: Edições 70, p. 355-375, 2011.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DE AZEVEDO, Fábio Palácio. O conceito de cultura em Raymond Williams. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**. São Luís, Vol. 3, Nº Especial, p. 205-224 jul./dez. 2011.
- DIA, Mamadou. Desenvolvimento e valores culturais na África SubSaariana. **Revista Finanças & Desenvolvimento**, s.l., vol. 11, nº 4, p. 10-13, 1991.
- DO NASCIMENTO, Lidiane Alves; RAMOS, Marilúcia Mendes. A memória dos velhos e a valorização da tradição na literatura africana: algumas leituras. **Revista Crítica Cultural**, Alagoínhas, vol. 6, nº 2, p. 453-467, 2011.
- FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo?" Acomodação de Atlanta ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**, Curitiba, nº 47, p. 175-228, 2013.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: nº1, 2018.
- MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. São Paulo: Editora Vozes, 2019.
- NEGRÃO, José Guilherme. Como induzir o desenvolvimento em África? Instituto Superior de Economia e Gestão. **CEsA - Documentos de Trabalho**. Lisboa, nº 61, p.1-25, 2001.
- VIGOTSKI, Liev Semiónovih. **Problemas de Psicologia General**: Obras Escogidas II. Madrid: Editora Visor, 1993.
- WEBER, Regina; THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

*** **

CAPÍTULO 17

Autoridades tradicionais e o processo de tomada de decisão no contexto democrático na Guiné-Bissau

Levi Marcelino Intumbo
Andreia Yumi Sugishita Kanikadan

Introdução

A formação do Estado em África e a heterogeneidade das sociedades africanas têm sido objetos de estudo nas últimas décadas, enfatizando-se sobretudo as sociedades tradicionais e os seus papéis na formação dos Estados nações em África pós-colonial. Vários autores e pesquisadores escreveram sobre as sociedades tradicionais pré-coloniais e as suas relações com os colonizadores durante a era da dominação ocidental e posteriormente as suas relações com os movimentos/partidos libertadores. Segundo relato de autores como Florêncio (1998; 2008), Meneses (2009), Carvalho (2000), Caomique (2020) e entre outros, as sociedades pré-coloniais africanas, principalmente as da África subsaariana já haviam conhecido um sistema político-administrativo, tendo assim órgãos administrativos e jurídicos como forma de gerenciar os recursos colvotivos e garantir uma convivência sã entre os membros das comunidades.

Neste contexto, havia figuras designadas de autoridades tradicionais, que detinham o poder político e administrativo da sociedade ou comunidade, sendo indicados com base nos costumes e nas representações ancestrais, tendo sido guiados pelos princípios morais dos seus antepassados, como nos conta Florêncio (1998). No caso guineense, a heterogeneidade social, revelada pela diversidade étnico-cultural do seu povo, fez com que as formas de “governança” tradicional fossem diferentes de povo em povo. Havendo em algumas sociedades figuras de Régulo, a quem se consagra todo poder político da sociedade, e inexistente em algumas sociedades, que contam com algumas instituições reguladoras das suas convivências, Carvalho (2000).

Estas autoridades se viram obrigadas a colaborar com a administração colonial após o domínio ocidental, sendo eles alvos de uma parceria que visasse a mobilização das comunidades devido a sua influência e poder, sendo eles escolhidos sob a ideologia da ancestralidade e todos se comprometendo a segui-los ou a obedecer às suas ordens (FLORÊNCIO, 1998; MENESES, 2009). Durante a luta pela independência, o partido africano da independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), considerou as autoridades tradicionais de como um entrave acusando-os de criarem estruturas independentes que punham em causa a tão desejada coesão nacional, responsabilizando-os dos fracassos do partido. Em 1964, após a

realização do congresso de Cassacá, criou-se uma frente anti-régulos e autoridades tradicionais no seio do movimento anticolonial (JAO, 1996).

Contudo, havia uma grande divergência quanto o que teria existido primeiro, e, segundo Jao (1996), as autoridades tradicionais não só antecederam a criação do PAIGC, como também o processo de descolonização, que é o motivo da criação do partido. Segundo Carvalho (2000), estes fatores e a relação com os colonizadores estariam nas causas da expulsão das autoridades tradicionais do processo político pós independência e eles apenas viriam a ser chamados de volta com a abertura política no início dos anos 90. De então para cá, exercem o papel de mediadores entre o estado e a sociedade, mesmo não tendo sido reconhecidos oficialmente pelo estado guineense, e têm utilizado os seus poderes e autoridades para manter a ordem nas comunidades, com ajuda das leis baseadas nos princípios ancestrais.

Deste modo, o que se procura com este trabalho é a compreensão do papel das autoridades tradicionais nas cadeiras de decisões no contexto democrático guineense, entender a relação existente entre as partes (Estado/autoridades tradicionais). Entender a importância das mesmas no processo democrático do país e na estabilização e resolução dos conflitos nas comunidades. Para a realização do presente trabalho adotou-se a pesquisa bibliográfica como forma de responder as necessidades da pesquisa, contando assim com livros e artigos que abordaram o assunto, não restringindo-se apenas aos autores guineenses ou à realidade guineense, mas também aos autores de outros países cujas obras são relevantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Nas sessões seguintes faremos uma contextualização do país, em seguida procuraremos conceituar caracterizar as autoridades tradicionais e as suas configurações, mais a frente falaremos da sua relação com a administração colonial, na sequência traremos a sua exclusão do cenário político-administrativo do país e a consequente perseguição por parte da estrutura governamental da recém criada *nação* e, por último, tratar da sua (re)inserção ao cenário político à beira da abertura política e do seu papel no processo de tomada de decisão e de estabilização do país.

1. Breve contextualização

À imagem de muitos dos países africanos multiculturais e multiétnicos, a Guiné-Bissau apresenta uma diversidade étnica e cultural muito grande, contando em média com mais de 20 grupos étnicos (político identitários) distribuídos por todo território. Vale ressaltar que a Guiné-Bissau é um pequeno país da África subsaariana, uma das ex-colônias de Portugal designado de “Guiné Portuguesa” durante a época da dominação e administração portuguesa até o ano de 1973, quando o partido africano para independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), proclamou unilateralmente a independência do novo estado em 24 de setembro.

Geograficamente situado na costa da África subsaariana, o país conta com uma superfície de trinta e seis mil e cento e vinte e cinco quilômetros ao quadrado (36.125km²), divididos em duas (2) regiões: uma região continental e a outra insular que inclui toda região de Bolama (Ilhas/Tchon di Budjugu). O país conta com três (3) províncias, Norte, Leste e Sul e oito (8) regiões administrativas, Biombo, Cacheu, Oio, Bafatá, Gabú, Quinará, Tombali e Bolama, tendo como capital do país o setor autónomo de Bissau, S.A.B. (TEIXEIRA, 2008).

A Guiné-Bissau como outros países da África Subsaariana, conheceu uma configuração político-administrativa muito anterior à era colonial. Estas organizações políticas que hoje denominamos de autoridades tradicionais, independentemente da região, tinham formas comuns de atuação: gestão de terra, gestão de conflitos, administração da justiça baseadas nas “práticas culturais, rituais ancestrais etc...” e, se diferenciam na forma de exercício de poder,

tendo algumas estruturas mais estratificadas e outras com menos estratificação (CAOMIQUE, 2020).

Durante o período do domínio colonial, estas instituições foram desestruturadas com a justificativa de serem autoridades ilegítimas, em alguns casos sendo obrigadas à fabricação de uma estrutura antes inexistente (CARVALHO, 2000). Transformando estes nos parceiros preciosos nas tarefas de instituição e recolha de impostos, manutenção da ordem social, controlo de mão-de-obra etc. (FLORÊNCIO, 1998; MENESES, 2009). Contudo, havia resistência em algumas regiões que culminaram na morte dos líderes tradicionais e dos seus apoiantes, alguns se viram obrigados a colaborar para serem poupados, e também havia aqueles que se alinharam por interesses pessoais, aceitando os termos coloniais para terem privilégios de viverem entre dois mundos “o tradicional e o moderno” (MENESES, 2009).

Antes da invasão e da dominação europeia, as sociedades africanas se organizavam em várias regiões e de modo diferente, dependendo da comunidade a que pertenciam. Essa forma de organização tinha de algum modo uma certa representatividade social, quer dizer, havia nessas sociedades figuras de liderança (autoridades tradicionais), que tinham como tarefa organizar, gerenciar os recursos ou propriedades de terra pertencentes a comunidade e gerenciar os conflitos envolvendo os seus membros.

De acordo com Caomique (2020), a designação líderes ou autoridades tradicionais refere-se aos indivíduos que detêm o poder político nas comunidades particulares, são figuras políticas locais. São legitimados com base na tradição, que inclui costumes (rituais ancestrais), moral, valores sociais e culturais, e são responsáveis por dirigir e administrar a justiça nas suas comunidades. Estas sociedades, segundo Fortes e Pritchard (1950) citados por Caomique (2020), são consideradas sociedades com sistemas centralizados.

Estas estruturas detêm o poder político administrativo das suas comunidades, vistas como autoridades escolhidas pelos ideais ancestrais e consequentemente representantes destes perante a comunidade, e são também, em alguns casos líderes religiosos. Vale salientar que, ao longo dos tempos, estas estruturas serviram de conservadores de uma convivência sã entre os membros da comunidade, devido ao poder de influência e respeito que tinham nas suas comunidades. Estes e outros fatores fizeram deles figuras importantes para os colonizadores na sua estratégia de conquistar as comunidades, usando-os como parceiros nas tarefas administrativas junto das comunidades, como apontam (FLORÊNCIO, 1998; CARVALHO, 2000; NÓBREGA, 2003; MENESES, 2009; CAOMIQUE, 2020).

Por outro lado, Fortes e Pritchard *apud* Caomique (2020), afirmam que havia sociedades sem representações, em que todos eram vistos como iguais na comunidade, contando apenas com a estrutura designada de “chefes de morança”. Neste caso, cada um se responsabilizava da sua família. Isso não quer dizer necessariamente que estas sociedades não tinham regras de convivência, ou seja, não quer dizer que eram sociedades menos estruturadas. Mas, pelo contrário, viviam na base de respeito, união, harmonia e contavam sempre com os costumes ancestrais que eram seguidos como regras da convivência.

Trata-se de um sistema fortemente descentralizado e individualista, visto como muito bom para evitar a concentração de poder e abusos por parte das autoridades. Mesmo assim, não deixa de ser uma sociedade bem organizada e de uma convivência sã, aquela que Caomique (2020) chama de anarquia ordenada, visto que as tomadas de decisões envolviam todos os membros da comunidade, valendo assim as opiniões de todos sem distinção e as regras se legitimavam a partir de consenso entre os envolvidos no processo.

Na mesma linha de raciocínio, Lopes (1987), aproveitou para usar a divisão feita por Cabral, que dividiu essas sociedades em duas: as verticais e as horizontais. Considerando verticais as sociedades mais estratificadas, ou seja, aquelas centralizadas de acordo com Fortes

e Pitchard e as horizontais que correspondem às sociedades menos estratificadas ou descentralizadas.

No entanto, Caomique (2020) chamou atenção para essa classificação feita pelos autores, por ignorarem as complexidades da sociedade africana, no seu entender, essa divisão feita pelos teóricos é reducionista, considerando que a visão trazida por aqueles autores dificulta a verdadeira compreensão deste sistema político. Visto que, mesmo tendo algumas sociedades estruturas mais estratificadas que as outras, todas elas de alguma forma tinham uma centralização política (CAOMIQUE, 2020). Por isso, é preciso levar em consideração cada aspecto constituinte da diversidade das sociedades africanas pré-coloniais, de modo a entendê-las e classificá-las de forma inequívoca.

Lourenço (2006) apontou a coexistência de várias comunidades sócio-políticas na África pré-colonial, em que, cada uma delas dispõe e desenvolve os seus sistemas de autoridades que são específicos de uma sociedade para outra, buscando a compatibilidade deste sistema com o grau e natureza da sua organização social. Deste modo, existem vários sistemas políticos com níveis de estratificação mais visíveis, além de vários outros com níveis de estratificação menos visíveis. O que deixa mais complexa a compreensão dos sistemas políticos africanos pré-coloniais.

2. Configuração das Autoridades Tradicionais Guineenses

Considerando que o termo autoridades tradicionais se refere a um conjunto de indivíduos que detêm o poder político-administrativo de uma determinada sociedade tradicional, procuramos apresentar a configuração destas autoridades, apresentando as suas funções nas comunidades e a razão pela qual exercem esses poderes, desta forma vamos apresentar as seguintes figuras: Régulo, Comité, Chefe de tabanca, Chefe de morança e anciões (*Omis garandî*). Cada um exerce as suas funções específicas, tudo visando o bem coletivo.

Na Guiné-Bissau, a autoridade tradicional pertence à uma determinada linhagem, cuja legitimidade é assegurada pela comunidade do respectivo território onde o chefe exerce sua influência, o que lhe permite o exercício do poder tradicional (QUADE, 2021).

Régulo é a figura que alguns grupos políticos identitários consideram o líder máximo, quem representa o povo e decide por eles. Ou seja, é o responsável máximo, competindo-lhe servir como instância de recurso das decisões dos outros órgãos, responsável pela manutenção da ordem e pela administração da justiça tradicional. Vale ressaltar que esta figura se encontra apenas nas sociedades com nível de estratificação mais visível, inexistente nas sociedades caracterizadas como horizontais (GUERREIRO, 2017).

De acordo com Quade (2021), a figura do Régulo se reporta à entidade máxima numa determinada comunidade local, que funciona de forma independente do poder estatal, tendo a responsabilidade de administrar o território, arbitrar no tocante a ordem social, ainda serve de instância de recurso dos outros órgãos locais, assim como na administração da justiça em nome da comunidade.

Chefe de tabanca, em comunidades ou sociedades onde a figura de régulo é existente, o chefe de tabanca exerce um certo poder de decisão em relação à tabanca (aldeia) além de administrar a justiça tradicional, visando a resolução dos problemas menos graves e/ou atuando em conjunto com o régulo (GUERREIRO, 2017). Em caso de não existência da figura do régulo, o chefe de tabanca é o líder máximo e responsável pela ordem comunitária e tomadas de decisões em nome da comunidade.

Em algumas circunstâncias, o chefe da tabanca é a figura masculina escolhida entre as famílias dos fundadores da tabanca (aldeia), que tenha passado pela cerimónia da circuncisão do povo *Brassa* (Balanta), após cerimónia ritual junto do Irã da tabanca (QUADE, 2021).

A outra categoria das autoridades tradicionais refere-se **Comité de tabanca**, que segundo Guerreira (2017), se encarrega apenas da resolução das questões materiais do interesse da comunidade (que não sejam as espirituais ou ligadas ao mundo espiritual, ao contrário dos régulos e chefes de tabanca). Acima de tudo, o comité de tabanca serve de elo de ligação entre o poder estatal e as comunidades.

A visão partilhada por Quade (2021), quando afirmou que o Comité de Tabanca é aquela entidade instituída numa reunião pública convocada pelos anciões, na qual as escolhas são feitas pela comunidade, ela tem como função essencial o exercício do papel de intermediário entre a comunidade e o poder político local do Estado. Também se encarrega da resolução das questões materiais do interesse comunitário. Vale ressaltar que a figura de comité de tabanca/aldeia, foi instituída pelo PAIGC após a independência como a forma de manter a ligação entre o estado e as comunidades rurais.

Chefes de morança por sua vez, contam com o poder restrito de gerir a morança/família. A sua competência se limita na resolução dos problemas familiares (GUERREIRO, 2017). Ou seja, é o primeiro responsável pela boa convivência da comunidade se considerarmos a força e a importância da instituição familiar nessas comunidades.

Conselho dos anciões “homens velhos” (*Omís garandî*), segundo Guerreiro (2017), geralmente este conselho consubstancia o órgão consultivo do régulo e/ou de chefe de tabanca. Na maioria dos casos, são conselheiros pessoais dos líderes que pretendem sempre contar com as suas experiências.

Este Conselho é responsável pelo processo sucessório do Régulo e, segundo o direito costumeiro é feita uma triagem preliminar e é escolhido por aclamação o sucessor (QUADE, 2021). É constituído dos mais velhos com boa conduta moral e conhecimento das leis costumeiras, cuja missão é zelar pelo ensino das gerações porque é a autoridade tradicional enquanto instituição social que promove a harmonia social.

Com esta configuração entende-se que o termo autoridades tradicional não se refere apenas à figura de régulos, mas também dos seus colaboradores. Ainda temos uma outra categoria que compõe essa estrutura de autoridades tradicionais, referimos assim às autoridades religiosas que em muitos casos se apresentam como autoridades tradicionais. Como é o caso do Almami (*Al Imam*), definido por Quade (2021), como a autoridade máxima em termos espirituais no meio do povo islamizado e, ao mesmo tempo, na instituição de realização da justiça, alguém com bom comportamento, aceito por todos no exercício dessa função pelo seu conhecimento do *Alcorão* (livro sagrado que orienta a fé islâmica).

3. As Autoridades Tradicionais e a Administração Colonial

A Administração colonial na sua campanha de dominação do povo nativo e controle territorial, precisou de parcerias para evitar as possíveis contestações das sociedades. Neste sentido, viu-se necessário desestruturar primeiramente o poder político tradicional existente nesses territórios, utilizando o sistema do nativo governando o nativo, colocando os seus colaboradores nativos para controlarem os impostos e resolverem questões menos graves. Os colonialistas viram-se assim obrigados a enfraquecer a coesão da sociedade africana, deste modo, fizeram a questão de criar uma elite autóctone dentre os nativos, educando certo número destes, possibilitando o acesso de certos africanos a cursos universitários, visando a formação de quadros técnicos, ao mesmo tempo que atingiam os seus objetivos iniciais, isto é, enfraquecer o poder dos chefes tradicionais, e das estruturas de que estes dependiam,

transformando-os em fantoches, colocando assim em causa a credibilidade popular destes (LOPES, 1987).

O sistema denominado de *indirect-rule* (FLORENCIO, 2008; MENESES, 2009), que significa desempenhar um papel indireto, ou seja, “Administração indireta” dos nativos como forma de conquistar a confiança destes chefes com alguns cargos e privilégios em troca e em alguns casos por via da força. Os indígenas eram convidados a participar da integração administrativa e econômica, pela utilização de métodos coercitivos, mas também pela persuasão Lopes (1987). Na visão de Florêncio (2008), a Administração colonial portuguesa adotou formalmente o sistema *indirect-rule* em Angola, Moçambique e Guiné a partir da publicação do Estatuto Político, Civil e Criminal dos nativos/indígenas e sobretudo da Lei da Reforma Administrativa por ultramarina, mesmo não tendo o nomeado essa denominação. A ideia partilhada Meneses (2009), quando afirmou o seguinte:

[...] a partir de outras experiências coloniais Portugal introduziu o sistema de administração indireta (*indirect rule*), onde a figura da autoridade tradicional surgiu como central. O facto de muitos destes representantes das autoridades terem sido recrutados de entre as famílias dirigentes locais permitiu gerir as populações destas regiões ao mesmo tempo que se garantia a presença de figuras de poder dotadas de legitimidade local (MENESES, 2009, p. 20).

A preocupação em manter o controle dos nativos por parte dos colonialistas era algo extremamente essencial, para eles não era apenas o dever manter esses territórios controlados, mas sim uma obrigação de manter esses territórios “ultramarinos”, ou seja, o território português além do Atlântico. De acordo com Carvalho (2000), entre os anos de 1912 e 1915 o major Teixeira Pinto liderou campanhas militares de conquista que visava combater o poder tradicional, a qual atingiu o soberano de Bassarel, uma das mais fortes instituições tradicionais guineenses da época em 1914, derrubando a última congregação de chefes locais. Nesse período, a Administração colonial aproveitou para colocar em algumas localidades pessoas da sua confiança para exercer as funções de régulo, tudo isso, visando o controlo da população (NEWITT, 1981 apud CARVALHO, 2000).

Florêncio (1998) aponta para a ambivalência que a Administração colonial teve com as estruturas pré-coloniais, destacando assim dois processos: a desestruturação do modelo das relações políticas pré-coloniais; e a utilização das autoridades tradicionais pré-coloniais como auxiliares do processo de dominação político-administrativo. As autoridades tradicionais naquela época passaram por situações de difícil escolha entre a sobrevivência e a honra, frente a uma outra opção de se apresentar como alvo de perseguição por parte da administração colonial, ajudando os movimentos da luta. Como nos revelou Carvalho (2000) reproduzindo a fala de régulo **Ocante Adjibane**, quando este afirmou o seguinte:

A administração dizia-me para ter cuidado, e que se alguém entrasse, para eu mandar amarrar e chamar o chefe do posto. Mas eu fiz o contrário, e pus-me do lado do PAIGC. Porque disseram-me: ‘Tu és régulo. Se libertarmos o país, assim, assim, assim, tens mais possibilidades (CARVALHO, 2000, p. 48).

Mesmo assim, dentro das estruturas do PAIGC surgiram vozes que se levantaram contra a figura de autoridades tradicionais, acusando-os de criar divisões dentro do processo de luta a partir da criação de poderes mais ou menos independentes com base étnica, contrapondo o projeto nacional. Mas a história nos revela que as estruturas tradicionais haviam existido muito antes da invasão e dominação europeia e bem antes da criação do PAIGC, o que significa que estas estruturas não estavam sendo criadas no processo de luta, mas sim já haviam existido (JAO, 1996). Mesmo não havendo dúvidas entre quem existiu primeiro, porque a realidade não só revela que as autoridades tradicionais antecederam a criação do PAIGC, assim como antecederam o processo que motivou a criação deste. O partido fez de tudo para atribuir o fracasso em alguns momentos a essas autoridades, como nos revela Jao (1996):

A ideia de que tudo o que corria mal no partido era da responsabilidade dos chefes tradicionais, dos régulos em particular, saiu reforçada no congresso de Cassacá em fevereiro de 1964. A prova disso é que uma das decisões resultante desse congresso foi o combate ao espírito de régulo e dos chefes tradicionais entre os responsáveis do partido (JAO, 1996, p. 126).

Esta época foi muito dura para as autoridades tradicionais, que se revelaram importantes para os dois lados, mas também pouco confiáveis para as duas partes. A administração colonial se sentia ameaçada com as possíveis alianças entre o PAIG e as autoridades tradicionais, do mesmo jeito o PAIGC desconfiava que estes podiam estar em colaboração com os colonizadores, então passaram a ser perseguidos por ambas as partes. As decisões saídas de congresso de Cassacá em 1964 motivaram a campanha anti-régulo no seio do movimento anticolonial guineense (JAO, 1996), como forma de mudar ou redimir dos erros estratégicos antes cometidos e manter a coesão nacional tão falada no processo de luta. Esta campanha anti-régulo viria acontecer nos períodos posteriores a independência de forma mais efetiva e brutal, culminando na expulsão das autoridades tradicionais do processo político e em alguns casos resultaram em mortes.

4.A independência e a exclusão das autoridades tradicionais da esfera política

Com as contradições no processo de luta envolvendo as autoridades tradicionais, essas estruturas foram rejeitadas pelos independentistas, momentos que se seguiram a proclamação da independência. Nos primórdios do estado novo da Guiné-Bissau, o PAIGC, sendo declarado pelo artigo 4º da constituição de 1974, como único partido e representante do povo guineense, procurou dismantlar as estruturas tradicionais, que foram consideradas retrogradadas, de cunho étnico e incapazes de proporcionar a unidade e o desenvolvimento desejados.

A contestação destas autoridades não só aconteceu no território guineense, assim como em toda a África Subsaariana. Como afirma Carvalho (2000), ao revelar que em toda a África e em especial a África “ocidental” (subsaariana), o fim dos regimes coloniais e consequente independências das colônias, caracterizou-se como a época da contestação de autoridades tradicionais. De acordo com Lourenço (2009), em Moçambique na década de 70, concretamente a partir de 1977, as autoridades tradicionais foram tratadas como oportunistas, políticas e corruptas, que ganharam recompensas por terem participado da administração colonial como parceiros na recolha de impostos, no recrutamento de mão-de-obra e como agentes de policiamento e manutenção de ordem comunitária.

Após a independência, em 1975, os chefes tradicionais guineenses e suas instituições foram praticamente ignorados pelo poder do Estado, não sendo reconhecida constitucionalmente a sua existência e o seu papel, enquanto representantes locais de poder público (QUADE, 2021). Nos dizeres de Florêncio (1998), na luta pela modernidade e desenvolvimento, as autoridades tradicionais pré-coloniais que outrora participaram da Administração colonial, eram vistas como símbolo de um regime feudal, retrogrado, tradicional, consideradas traidores por se terem aliado ao regime colonial.

Segundo Nóbrega (2003), o PAIGC (tal como os partido-estado dos países africanos lusófonos “PALOP”) tentou forçar a mudança brusca das sociedades tradicionais desconsiderando as suas configurações e forma como eram designados, e um dos mais graves acontecimentos foi a perseguição e exclusão (inclusivamente física) dos chefes tradicionais. Em alguns casos, houve conflitos envolvendo as autoridades formais/modernas e tradicionais, tendo como base do conflito o desrespeito às estruturas tradicionais pelos governantes estatais. De acordo com Nóbrega (2003), o conflito entre estes poderes surge na medida em que a modernidade tende a reprimir os comportamentos que considera desadequados na sua visão,

tenta forçar a mudança cultural e, em resposta a sociedade tradicional se opõe ao que considera ser de alguma forma um atentado a sua forma de vida.

Segundo Caomique (2020), as autoridades tradicionais foram alvos de perseguição e afastamento do cenário político-administrativo, a partir da implementação da política de formação do homem novo, desencadeada pelos dirigentes do PAIGC. Por essa razão encontraram resistência por parte da sociedade tradicional guineense que se sentiu ameaçada com as decisões tomadas pelos dirigentes do país. A posição do partido-Estado na altura para com as autoridades tradicionais ficou cada vez mais clara e conflitante, um dos episódios mais chocantes para toda a sociedade tradicional foi marcado pelas palavras do então jovem dirigente do partido Manuel Saturnino Costa, ao afirmar que nem o povo, nem mesmo os “omis garandi” (homens velhos) lhe podem dizer o que fazer. Nem os feiticeiros ou os que buscam os feiticeiros vão atrapalhar a vida ao partido (NÓBREGA, 2003).

Na tentativa de controlar o poder local, o PAIGC criou estruturas do poder paralelo, como os Comitês e Associação de tabanca, comitês de secção e sector, passando à subversão total das hierarquias tradicionais, conferindo poder e legitimidade a quem não tinha de direito (Nóbrega, 2003). Como afirma Paulino Gomes, aqui (regulado de Caió) eram os mais velhos que vinham para cá, mas a situação política atual exigia que fosse alguém capaz de falar com o governo, que conhece forma de governação moderna e que conhece o uso tradicional e por isso é que me escolheram para vir para cá (CARVALHO, 2000).

Esta estratégia servia para controlar a sociedade rural/tradicional, de forma a evitar as reivindicações populares, tendo ainda criado os regulados em zonas onde não existiam antes do colonialismo, como forma de ter mais aliados nas estruturas tradicionais a exemplo do que fez o colonizador sem se preocupar com a linha de sucessão, o que é tradicionalmente inaceitável, ou seja, está errada a forma como colocavam as pessoas ali. Lembrando que de acordo com Meneses (2009), a legitimação de um membro da autoridade tradicional é garantida por aqueles que governam segundo normas que não as do Estado moderno, referindo-se às normas costumeiras/tradicionais. Cada vez mais, após uma época de aberta briga entre as duas estruturas, o PAIGC vem revelando a sua preocupação com o controle, ou seja, em manipular as estruturas tradicionais locais para o seu próprio benefício, garantindo apoio para um grupo de régulos que passam a viver entre duas realidades: o tradicional e a moderno, ou seja, governando não só no modelo tradicional, mas também no modelo moderno estatal, esperando em troca que estes lhes ajudem com a manutenção da ordem social.

Uma das alegações do partido, quanto ao motivo de interferir diretamente na formação das estruturas tradicionais em algumas localidades, tem a ver com as queixas recebidas sobre as ações destes, o que foi negado por Ocante Adjibane na sua fala transcrita por Carvalho (2000), afirmando que foi régulo há muito tempo, e não é questão de qualquer um chegar e ser régulo, porque antes dele já existia o regulado, chamando atenção para a linha de sucessão seguida pela tradição. Afirmando que, quando a ordem de régulos for oposta à do partido, e que se o povo quiser que a ordem volte a ser como era dantes, ele está de acordo, mas não irá mentir ao povo [por causa do PAIGC], afirmando que acabou a exploração do homem pelo homem.

Passaram quase duas décadas neste impasse entre as duas estruturas, com uma (modernidade/Estado) tentando dobrar a outra (sociedade tradicional) e esta, procurando sobreviver e reconquistar o seu espaço de decisão. A segunda conseguiu resistir até as vésperas da abertura política, quando foram novamente convidadas para o cenário político, o que provocou questionamentos por parte de alguns pesquisadores preocupados com o motivo da reinserção desta classe no processo político. Questionamentos como, o porquê e para quê essa reinserção? Qual seria o papel destas na cadeira de decisões? E como estes participariam da política ativa do país? Perguntas estas que não foram respondidas, nem pela constituição da

república e nem por qualquer lei fazendo menção às funções destas dessas autoridades no contexto democrático.

4.1.(Re)inserção das Autoridades Tradicionais no processo decisório

Entre as décadas de 80 e 90 do século passado, com o processo de transição do monopartidarismo para o multipartidarismo nos países da África subsaariana, as sociedades tradicionais excluídas anteriormente do cenário político passaram a estar no centro dos debates, disputadas por diferentes organizações políticas, tanto as emergentes como as que vinham dirigindo os territórios pós independência. A partir da década de 1980 tem-se vindo a assistir a um significativo movimento de recuperação de chefados e reinos de origem pré-colonial, colonial ou mesmo pós-colonial (CARVALHO, 2000). Este movimento acompanhou as várias exigências da sociedade civil e de parceiros internacionais, que visavam o fim de partido único e a introdução de um sistema que aceitasse as rivalidades saudáveis na arena política (multipartidarismo).

De acordo com Nóbrega (2003), a partir do início de década de 90, a sociedade tradicional ganhou novo ímpeto, recuperando as suas instituições outrora destruídas e realizando publicamente as suas cerimónias, não só no seu “*chão*” como, também no seu êxodo rural, nos núcleos mais importantes. Para Florêncio (2008), o fim dos sistemas monopartidários que culminou com a introdução dos sistemas multipartidários, fez com que as autoridades tradicionais, que anteriormente desempenharam um papel preponderante nos regimes administrativos coloniais, voltassem a reaparecer de forma progressiva nos estados independentes, nessa mudança de sistemas denominada de “transição democrática”, passando a ocuparem aos poucos os lugares da representação social.

O ressurgimento das autoridades tradicionais nos atuais processos de transição para a democracia na África revelam as fragilidades dos estados modernos “recém independentes” em controlar e manter a ordem em territórios rurais, ou seja, ressurgiram por razões da ineficácia ou da incapacidade dos estados em resolverem questões sociais, e, diante disso, funcionado como veículos privilegiados das expressões das políticas locais (FLORÊNCIO, 1998). Pode-se compreender que nessa fase as autoridades tradicionais funcionaram como parceiros de do Estado, buscando fazer o papel de mediadoras entre o Estado e a sociedade civil. Na visão de Carvalho (2000, p. 55), “a revitalização dos regulados na Guiné-Bissau não pode ser entendida como um elemento independente do seu enquadramento histórico. Ao manterem as autoridades tradicionais, os grupos locais definem os seus representantes e interlocutores preferenciais com o estado”. O PAIGC aproveitou esse momento para fortalecer a sua relação com as entidades tradicionais, como forma de garantir apoio político nas eleições pluralistas que viriam a ser realizadas com a concretização da transição do monopartidarismo para multipartidarismo.

Vale ressaltar que a ideia de multipartidarismo foi fortemente questionada pelos partidos-Estado, como é o caso do PAIGC em que no seio do partido, de acordo com as palavras de Cardoso (1994), muitos dirigentes consideravam perigosa a ideia, particularmente no contexto africano, tomando como referência a vida econômica e político social que é muito diferente daquela dos países europeus, sem esquecer da questão étnico-cultural, considerando que o multipartidarismo poderia conduzir a uma guerra civil. A democratização do sistema político guineense ganhou impulso com o anúncio feito pelo presidente João Bernardo Vieira, em janeiro de 1991, por ocasião do lançamento de um processo de transição do monopartidarismo para o multipartidarismo (MENDY, 1996). De acordo com Cardoso (1996), nesse momento as organizações políticas e agrupamentos sociais surgiram como cogumelos na primavera “povoando” os espaços sociais e políticos.

As primeiras eleições multipartidárias na Guiné Bissau realizadas em 1994, após a ratificação constitucional em 1991 que colocou o fim no regime anterior, foram marcadas por estratégias políticas de aproximação e de arregimentamento dos eleitores utilizando como recurso os chefes tradicionais e os homens-grandes/anciões (JAO, 1996). Nessa era, os acordos/pactos entre as partes foram feitos pensando nos interesses de cada uma das partes, procurando os políticos o aumento de apoio das comunidades tradicionais, as autoridades tradicionais buscando reforçar o estatuto de intermediário entre as comunidades e o poder político-estatal, sem colocar de lado os ganhos materiais vindos dos políticos no âmbito da aliança (FORQUILHA, 2009).

Nessa fase, devido aos interesses políticos, mudaram os olhares sobre o que representava a sociedade tradicional e as suas autoridades, que outrora foram vistas como incapazes de promover a coesão desejada pós independência, ou vistas como quem procurava impedir a implementação da ideia desenvolvimentista. Passaram a ser vistos como aliados de que todos precisavam para conseguirem o objetivo maior, contando assim com as influências destas figuras junto das suas comunidades, como nos diz Jao (1996, p. 130-131):

[...] o processo de recuperação e capitalização das entidades do poder tradicional no processo eleitoral Guineense passou pelo menos por duas grandes etapas: uma primeira etapa que introduziu-se, fundamentalmente, em fazer referências positivas na ocasião dos discursos políticos sobre o papel importante dos líderes tradicionais na vida sócio-política do país: [...] outros limitaram-se a dar ênfase a necessidade da paz e da unidade nacional ao longo do processo da democratização pluralista do país, alvejando o papel dos chefes tradicionais na materialização desse objetivo tão fundamental para se evitar o caos no país. [...] Quando os partidos políticos entraram nesta segunda fase [...] os partidos recém criados tinham que começar pela implantação das suas estruturas de base, o PAIGC precisava apenas (re)dinamizar as suas estruturas já implantadas há cerca de 20 anos [...].

Segundo Nieuwal e Ray (1996, *apud* CAOMIQUE, 2020), a reinserção das autoridades tradicionais no processo político tem a ver com o papel de mediador entre estado e a sociedade civil, garantindo-lhes dupla legitimidade do poder: de um lado, reconhecidos pelo Estado como dignos de participar das ações políticas ou projetos estatais que visam o desenvolvimento social, e por outro lado, aproveitando as suas relações tradicionais que lhes permitiam atuar na manutenção da ordem social, tendo como base as leis costumeiras. As autoridades tradicionais, em particular os régulos, no cenário atual (democrático) têm sido parceiras do Estado na manutenção da ordem nos setores/regiões, e sobretudo na missão da tão desejada estabilidade político social do país, servindo de mediadores entre as partes em crise.

Entre a nona e o início da décima legislatura (2015 a 2019), a missão mediadora dessa estrutura nos conflitos envolvendo os responsáveis políticos (José Mário Vaz “presidente da república” vs PAIGC, partido mais representado na assembleia nacional popular), parece mais visível entre as classes sociais devido a várias reuniões com as partes envolvidas em busca da solução viável, ver (*O Democrata GB, atualidade política*).

Vale ressaltar que no campo político formal, estas autoridades são apenas auscultadas em busca de solução, mas, não têm o poder de decisão desde que não lhes é atribuído esse poder pela constituição. No âmbito local regional/setorial, ou seja, nos seus regulados, procuram manter a ordem social contornando situações que põem em causa a convivência saudável nas comunidades, recorrendo ao uso das leis costumeiras para manter a sociedade mais coesa.

4.2. Uso das leis costumeiras para resolução de conflitos e manutenção da ordem social nas comunidades

As sociedades africanas pré-coloniais já vinham utilizando as leis baseadas nas suas culturas, costumes e sobretudo nos valores e ideais ancestrais como forma de resolver os conflitos entre membros de uma determinada comunidade (leis costumeiras). Com a colonização, foi introduzido o modelo jurídico ocidental nas colônias e consequentemente nos estados formados após independência, ou seja, o modelo jurídico ocidental foi adotado pelos partidos-Estados.

Até hoje, existem em alguns países africanos a atuação de dois modelos de justiça, a formal/estatal e a informal/tradicional. Como nos diz Quade (2021), quando afirmou que, os primeiros estudos africanos sobre a matéria reconheceram a presença dos direitos, não as do Estado, mas identifica-se a presença de diferentes ordens jurídicas, ou seja, não só existe um regime jurídico dirigido pelo poder estatal, mas encontra-se de um lado o direito europeu e, do outro, os direitos costumeiros dos povos nativos.

No campo jurídico, o que se observa é a existência de um direito positivo excessivamente formal e muito pouco eficaz para atender às demandas de sociedades periféricas como as africanas (QUADE, 2021). É neste contexto que tem crescido a necessidade de ter diferentes modelos jurídicos (pluralismo jurídico), que seja capaz de resolver os problemas da população sem correr riscos de exclusão de uma parcela. No caso específico da Guiné-Bissau, o setor judiciário conta com a coexistência de variados sistemas da justiça reguladora do cotidiano do povo, destacando a existência da justiça tradicional, conduzida pelas autoridades tradicionais e as suas estruturas comunitárias, e a justiça formal/estatal, que é exercida e institucionalizada pelo poder estatal (FATI, 2020).

Mesmo tendo funcionado na prática, a constituição guineense em nenhum momento fez referência ao direito costumeiro ou à justiça tradicional. De acordo com Guerreiro (2018), a Constituição da República da Guiné Bissau (CRGB, 1996) não reconhece de forma expressa o pluralismo jurídico e nem faz qualquer referência às autoridades tradicionais ou ao costume como fonte de direito. Com exceção por Fati (2020), quando afirmou que, embora se fale em pluralismo jurídico, é importante salientar que o Estado da Guiné-Bissau não institucionalizou ainda nenhum método alternativo de resolução de conflitos, sendo, por isso, a justiça formal a única instância de justiça com poder decisório efetivo e "soberano".

De acordo com Quade (2021), o Estado guineense reconhece de forma tática a existência de tais autoridades tradicionais, mas, ainda assim, não existe um reconhecimento jurídico das mesmas, não sendo instituídas nem como órgãos estatais, nem como instituições legais de resolução de conflitos extrajudiciais, mesmo tendo exercido este pape estudos feitos por todo território nacional pela iniciativa "*voz di paz*" apontam que ela é um elemento muito importante para a população guineense, pois consegue resolver vários problemas com maior flexibilidade e eficácia, que o Estado tem muitas dificuldades em resolver e por outro lado, apresenta maior acessibilidade para a população rural. Portanto, segundo Fati (2020), 61% da população guineense acha que a justiça tradicional é o melhor método de resolução dos conflitos. Embora esta preferência varia muito segundo algumas variáveis sociodemográficas. Isto é, se consideramos o território urbano e rural, nível de escolaridade e econômica.

A justiça tradicional, segundo Guerreiro (2018), tem funcionado como instância de resolução dos problemas da comunidade, especialmente nas regiões, setores e secção, "*chefados*"es, onde a presença de Estado se faz menos sentir, na qual, as autoridades tradicionais ("*chefados*"), na sua missão de manter a ordem nas suas comunidades, tentam frequentemente encontrar uma solução de consenso entre as partes em conflito e visam a reparação do mal cometido.

Baseada nas normas fundamentadas na vontade dos ancestrais, a justiça tradicional tem um sentido reparador, buscando não castigar o culpado do crime, mas sim a reparação e indemnização pelos danos causados pela sua ação (CAOMIQUE, 2020). Com exceção de casos extremamente graves, quando aí vale o objetivo punitivo do culpado (NÓBREGA, 2003). De acordo com Fati (2020), baseada na pesquisa encabeçada por ela, 91% da população guineense alinham com a ideia de que existem conflitos que são mais bem resolvidos pela justiça tradicional. “Por norma, as autoridades tradicionais exercem a mediação de conflitos entre as partes e, na ausência de solução por parte do régulo, os casos são entregues à Polícia, sendo somente encaminhados aos tribunais como último recurso” (DCAF-ISSAT, 2016, p. 6, apud GUERREIRO, 2018, p. 87).

Quando se trata das situações gravosas e duvidosas, onde se observa a falta de testemunhas, as medidas são mais duras, ou seja, em busca da verdade ou do culpado, a ação é remetida para a instancia infalível, ou seja, invoca-se o poder ancestral ou de entidades superiores (sobrenaturais), como forma de dissipar as dúvidas de vez, submetendo assim tanto o acusado como acusador a um “*ordálio*” (método antigo conhecido como “juízo de deus” na qual os envolvidos são submetidos a uma prova extrema, esperando a intervenção divina) como forma de provar a culpa ou inocência do acusado e do acusador (NÓBREGA, 2003).

Nota-se que, de preferência, a maioria da população, principalmente da zona rural, opta mais frequentemente pela justiça tradicional do que pela justiça formal, considerando-a mais acessível, menos corrupta, sem burocracias e mais eficiente na resolução dos conflitos comunitários. Também acreditam que a justiça formal deve pedir sempre ajuda ou colaboração das autoridades tradicionais na resolução dos conflitos (FATI, 2020).

Vale ressaltar que a justiça tradicional nunca se opõe à justiça formal ou estatal, mas é uma forma de ajudar na resolução dos conflitos nas localidades mais longínquas do país, onde a presença do Estado se faz menos sentir, principalmente no que toca as instituições que administram a justiça. Por outro lado, existem conflitos de natureza exclusivamente tradicional, que só podem ser resolvidos de forma cabal por um órgão judicial tradicional.

Conclusão

As autoridades tradicionais que designam os indivíduos com o poder político de um determinado povo ou duma determinada comunidade, já haviam existido desde há muito tempo nas conjunturas sociais africanas. Com a dominação europeia se viram obrigados a colaborar com a administração colonial, como forma de manterem os seus reinados intactos e também como uma forma de sobrevivência nos casos mais violentos. Esta relação lhes custou a reputação perante as suas comunidades, mas também lhes serviu para viver nos dois mundos, o “tradicional e o moderno”.

Com as independências dos países na década de 70, e a consequente formação dos estados independentistas, as autoridades tradicionais foram completamente desmerecidas excluídas do espaço político, acusadas de corrupção e de serem interesseiras ao se juntarem à administração colonial nas missões de recrutar os jovens e de recolhimentos dos impostos para o poder colonial. Nesta fase o que se pode entender é que o espírito da modernidade dominava o modo de pensar, de agir dos dirigentes dos recém independentes estados.

As décadas de 80 a 90 foram marcadas pelo reavivamento das autoridades antes excluídas do cenário político, e no contexto guineense não se pode pensar que aconteceu por acaso, pois de forma consciente que o PAIGC procurou criar laços com estas autoridades como forma de procurar seu apoio político quando fosse necessário. Esta foi uma das razões que levou aos questionamentos deste processo. A era foi marcada pela criação de narrativas que visavam realçar os grandes feitos das autoridades tradicionais, e os seus esforços na

manutenção da ordem social nas suas comunidades, uma tendência claramente política de conquistar a confiança destas estruturas tão poderosas nas suas comunidades.

Até os dias atuais estas autoridades têm exercido o papel de mediador entre o estado e a sociedade civil, ou seja, vêm sendo consideradas parceiras do estado na administração local, mas, juridicamente não têm nenhum vínculo com o estado desde que este não fez nenhuma menção às suas funções em nenhuma lei do país. Mesmo assim continuam exercendo o papel de parceiro ou de mediador nos conflitos envolvendo entidades políticas de estado, também administrando a justiça baseada nas leis costumeiras. O que se pode concluir é que em todas as relações das autoridades tradicionais, seja tanto com a administração colonial, tanto com os partidos independentistas, foram na base de jogadas políticas: os colonialistas usaram a parceria para manter o controle da população evitando a rebelião nas colônias em troca de alguns privilégios. Por sua vez, os partidos independentistas aproveitaram a ocasião da abertura política para enaltecer os trabalhos dessa estrutura nas comunidades, como forma de ganhar a sua confiança e supostamente apoio político nas eleições pluralistas.

REFERÊNCIAS

CAOMIQUE, Policarpo Gomes, **Virtudes satanizadas: epistemologias Africanas e outros olhares**. São Paulo: Fontenele Publicações, 2020.

CARDOSO, Carlos. A transição democrática na Guiné Bissau: um parto difícil. **Revista Lusotopie**. Aix-en-Provence, Vol.2, nº2, p.259-283, 1995.

CARDOSO, Carlos. Classe política e transição democrática na Guiné Bissau. In: KOUDAWO, Fafati & MENDY, Peter Karibe (Coor). **Pluralismo político na Guiné Bissau: uma transição em curso**. Brasília: INEP, 1996.

CARVALHO, Clara. A revitalização do poder tradicional e os regulados manjaco da Guiné-Bissau. **Revista Etnográfica**, Lisboa, Vol. 4, nº1, pp. 37-59, 2000.

FATI, Udé. (Coor). **Barómetro participativo sobre a percepção e experiência da população: Como melhorar a governação da justiça na Guiné-Bissau**. Sintidu di justiça. Voz di Paz e Interpeace, 2020.

FLORÊNCIO, Fernando. O papel das autoridades tradicionais na transição para a democracia em Moçambique. **Brief Papers** nº 6, nº98, CEsa, Lisboa, 1998.

FLORÊNCIO, Fernando. Autoridades tradicionais vaNdau de Moçambique: o regresso do *indirect rule* ou uma espécie de *neo-indirect rule*? **Revista Análise Social**, vol. XLIII, nº2, 2008, p.369-391.

FORQUILHA, Salvador Cadete. O paradoxo da articulação dos órgãos locais do estado com as autoridades comunitárias em Moçambique: do discurso sobre a descentralização à conquista dos espaços políticos a nível local. In: FLORÊNCIO, Fernando; LOURENÇO, Vitor Alexandre (dir.). **Cadernos de Estudos Africanos**, vol.16, nº17, 2009.

GUERREIRO, Sara (Coor). **Estudo sobre o Acesso à Justiça na Guiné-Bissau: Regiões de Cacheu e Oio e Sector Autónomo de Bissau**. Bissau, 2011.

GUERREIRO, Sara. Justiça estatal e justiça tradicional na Guiné-Bissau. **Revista Sintidus**, n.1, p.79-106, 2018.

JORNAL O DEMOCRATA, GB. **Atualidade política**. Disponível em: <https://www.odemocratagb.com/?p=2626>. Consultado por último em 25/01/22.

JAO, Mamadu. Os poderes tradicionais no período de transição. 1996. In: KOUDAWO, Fafati. & MENDY, Peter Karibe. (Coor). **Pluralismo político na Guiné-Bissau: uma transição em curso**. INEP, 1996.

LOPES, Carlos. **A transição Histórica na Guiné-Bissau: do movimento de libertação Nacional ao Estado**. 1987.

LOURENÇO, Vitor Alexandre. **O campo político em África: As relações de (inter)dependência entre Estado e autoridades tradicionais**. Lisboa: CEA-ISCTE, 2006.

LOURENÇO, Vitor Alexandre. Estado, autoridades tradicionais e transição democrática em Moçambique: questões teóricas, dinâmicas sociais e estratégias políticas. In: FLORENCIO, Fernando; LOURENÇO, Vitor Alexandre (dir.). **Cadernos de Estudos Africanos, Lisboa**, vol.16, n.17, p.89-104, 2009.

MENDY, Peter Karibe. A emergência do pluralismo político na Guine Bissau. In: KOUDAWO, Fafati & MENDY, Peter Karibe. (Coor). **Pluralismo político na Guiné-Bissau: uma transição em curso**. Brasília: INEP, 1996.p.8-16.

MENESES, Maria Paula. Poderes, direitos e cidadania: O 'retorno' das autoridades tradicionais em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais. Braga**, vol.87, n.1, p.9-42, dez.2009.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Salvador, 2013.

M'BUNDE, Timóteo Saba. **As políticas externas brasileira e chinesa para a Guiné-Bissau em abordagem comparada (1974-2014)**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

NÓBREGA, Álvaro, **A luta pelo poder na Guiné-Bissau**. Lisbonne, Universidade técnica de Lisboa, Instituto superior de ciências sociais e políticas, 2003.

QUADE, Leonel Pereira João. **Acesso à justiça informal e estatal na Guiné-Bissau: o papel do Ministério Público na assistência jurídica aos hipossuficientes e (in) conveniência da instituição da Defensoria Pública**. 2021, 256f. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, Salvador (BA), 2021.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. **Sociedade civil e democratização na Guiné-Bissau, 1994-2006**. Recife: O Autor, 2008.

*** **

CAPÍTULO 18

História da epistemologia africana: conhecimento endógena e o saber científico africano

Barnabé Augusto Có

Introdução

Este capítulo consiste em abordar a História da epistemologia africana e do conhecimento endógeno do saber científico africano de maneira teórica e conceitual. O objetivo principal desta pesquisa é desconstruir o pensamento da universalização do conhecimento e depois demonstrar a importância do diálogo entre os saberes de diferentes sociedades africanas, de culturas e tradições para o bem da sociedade. Portanto, o conceito de endogeneidade consiste em tecer uma crítica à ideia da universalização epistemológica de um lado e de outro dar o espaço ou valor aos diferentes olhares epistemológicos.

Dentro do conceito da epistemologia africana existe vários tipos de conhecimentos tradicionais que podem ser definidos como um subconjunto ou subclasse da filosofia africana que se incorpora em diferentes tipos do “filosofar” entre eles se pode citar: “a ética, estética e metafísica africanas” tal como Kaphagawani, Malherbe (2002) demonstram em seus estudos. O pluralismo epistêmico reconhece a existência de várias visões que contribuem na experiência humana no mundo moderno. Estas discussões são levantadas por Lopez (2006), Falola (2007), Hountondji (2008), Oliveira (2009), Macamo (2009), Santos (2009), Nunes (2009), Ferreira (2010), Cardoso (2012), De Moraes Gomes (2012), Adesina (2012), Foé (2013), Rosa (2014).

Este estudo sobre a História da epistemologia africana enquadra-se no campo das Ciências Sociais. Entretanto, o conceito da epistemologia nos estudos das Ciências Sociais ou humanas no continente africano reflete no que Boaventura de S. Santos (2009) reconhece como diferentes tipos de conhecimento em distintas sociedades. O estudo epistemológico nos permite elaborar a pergunta de partida: neste mundo globalizado é possível admitir a universalização de um único conhecimento? A discussão sobre o conhecimento endógeno visa valorizar outros conhecimentos científicos e não-científico, ou seja, as epistemologias do Sul Global e levando-as para o debate acadêmico de maneira horizontal para as universidades permitindo a “inter-subjetividade” (SANTOS, 2009).

A abordagem da endogeneidade, segundo Jimi Adesina (2012) é de quebrar com a lógica da dominação ou da universalização com intuito de reconhecer uma outra epistemologia. Com base no referencial teórico, temos como a hipótese: o conhecimento endógeno abre um outro horizonte do debate e de valorização do conhecimento vindo de diferentes sociedades e de

grupos étnicos da África. Além da introdução e conclusão, o trabalho possui três sessões. Na primeira sessão, discutimos o conceito da epistemologia na produção de conhecimento e saberes em distintas sociedades africanas e da sua transformação histórica; na segunda, trouxemos a forma como o saber era transmitido e compartilhado na sociedade africana e também tecemos a crítica sobre a universalização de conhecimento e na terceira e última sessão, abordamos sobre a ruptura de modo de produção de conhecimento universitário com o Ocidente e damos valores as outras epistemologias não discutida nas academias.

Este capítulo levanta debates teóricos e conceituais sobre a epistemologia africana e de conhecimento endógeno do saber científico africano. A África é conhecida como um continente de diferentes culturas, práticas distintas e de epistemologias de grupos étnicos diversos. Esta diversidade epistêmica centrada num único continente motivou a realização da pesquisa fazendo uma revisão de literatura e análise de conteúdo, permitindo o debate conceitual da história da epistemologia africana ao longo da sua evolução. As literaturas coletadas demonstram como é preciso dar valores às outras epistemologias, principalmente as não-científicas vindos do Sul Global e que estão sendo tratados de maneira igualitária nas universidades. Portanto, a pesquisa serve de material de apoio para investigação no campo das Ciências Sociais e Humanas através do valor conceitual apresentado e da importância que a África tem dado ou contribuído para a ciência por meio da diversidade epistêmica e conceitual para o mundo acadêmico.

1.0 conceito da epistemologia e a sua história

Segundo Kaphagawani e Malherbe (2002), a epistemologia é um ramo da filosofia cujo foco principal é analisar e avaliar as alegações acerca do saber. E pela extensão de que todos os humanos têm a capacidade de conhecer, a epistemologia uma vez que é universal e independente da cultura, tribo ou raça. A epistemologia para Oliveira (2009), a epistemologia é como um ramo da filosofia ocidental que ocupa a questão do conhecimento ou (uma teoria de conhecimento), e mostra o vínculo que a ética tem com a epistemologia e dentro dele que flui a ética.

Na África existe diversos tipos de conhecimentos nos seus amplos espectros: “etnofilosofia, filosofia da sagacidade, filosofia política-ideológica e filosofia profissional” (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002) e que hoje são discutidos dentro das academias. Porém, essa nova forma de debate sobre o conhecimento na África dando uma nova visão da produção do conhecimento local (autóctone) no qual se pode considerar como o ensino superior africano. De acordo com Kaphagawani & Malherbe (2002, p.1) a **Etnofilosofia** “examina os recursos da cultura como linguagem e cerimônias religiosas, para obter pistas sobre os sistemas filosóficos, e também sobre a epistemologia.” Já a **Filosofia da sagacidade** busca ou encontra respostas para questões acerca do conhecimento perguntando aos sábios anciões da tribo o que eles têm a dizer a respeito. Por outro lado, a **Filosofia político-ideológico** tem um objetivo social em mente em sua teoria do conhecimento; e por fim a **Filosofia profissional** “vai querer estudar a literatura internacional de epistemologia e manter lado a lado com o atual debate acadêmico sobre conhecimento [...]”. (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002, p. 1).

Todos os conceitos destacados acima se ligam ao conhecimento das “Ciências Sociais”, ou seja, a epistemologia de pesquisa em Ciências Sociais. De acordo com Carlos Cardoso (2012), podemos debater o “conhecimento endógeno” no campo acadêmico, principalmente na universidade que, é considerado como um espaço de produção do conhecimento científico, tecnológico e cultural. Sendo assim, o conhecimento varia de lugar a outro, da cultura para cultura ou do contexto sócio-culturais, e mesmo na África existe diferentes tipos de filosofias, e cada uma filosofia usa um conceito apropriado ao saber local. Por isso, existe uma contradição entre “universalista nega que uma epistemologia africana seja possível, o relativista sugere que

uma epistemologia africana é apenas um termo vazio” (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002), mas não é o nosso foco de discutir de maneira separada, mas sim, de mostrar a história do conhecimento epistemológico africano. O conceito da epistemologia pode ser visto como “justificação, verdade, crença, teoria, ideias e intenções, explicação, compreensão, experiência e ação humana” (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002), diante do conjunto dos vários conceitos que ajudam a pensar um mundo a partir do entendimento, da racionalidade. A racionalidade tem conexão com o conhecimento, e o conhecimento por sua vez facilita o ser humano para atingir o objetivo, isto é, é tudo aquilo que o homem busca para se tornar um ser social.

Todas as colocações sobre a epistemologia africana desenvolvem-se com base na racionalidade crítica, mas não de forma negativa e ao fazer parênteses da opressão e a valorização positiva da tradição pode tornar a identidade intelectual unida dentro da sociedade/comunidade. Portanto, essa identidade atende as demandas particulares do contexto cultural único. Por isso, é necessário deixar um bom legado para as gerações futuras.

De acordo com Kaphagawani & Malherbe (2002), deixar o legado para as novas gerações vindouras que servirão bem no futuro faz parte da história e tem a condição de apresentar o herdeiro como transmissor de uma tradição intelectual, tornando-se necessário realizar reflexões sobre o que recomendamos como racional.

Para Nunes (2009), essa transformação passa pela sucessiva transferência da soberania epistêmica para o social, através da descoberta da antologia e da sua atenção à normatividade constitutiva e às implicações políticas do conhecimento. No mesmo procedimento epistemológico é colocado em duas principais vertentes: a primeira discute “a composição da Filosofia da ciência e do conhecimento em filosofias especializadas, ligadas a disciplinas ou áreas de conhecimento específicas e elaboradas em relação estreita com as práticas” e da discussão nas disciplinas a que se referem a essa produção do conhecimento. A segunda vertente é colocada em discussão o desenvolvimento de orientações sociológicas e históricas no estudo das temáticas e conceitos da epistemologia, assim como a mudança de temas e conceitos como meio da realização da prática na atividade de produção de saber científico e nas discussões controversias sobre esse saber avaliado.

Com o surgimento do Projeto da Epistemologia do Sul, o que pode ser entendida como uma parte da história de longo andamento envolve a crítica às epistemologias dominantes ligadas às ciências modernas, por meio de tensões, de dinâmicas da discussão e proposta da inovação. Portanto, essa crítica às ciências passou de outro nível, o da crítica a partir dos conhecimentos e práxis que “a epistemologia dominante caracteriza como não-científicos” ou aos quais, sumariamente, recusa qualquer valor cognitivo. Diante de atual resposta dada por Nunes (2009), se resume em dois pontos a saber:

O primeiro é a caracterização da epistemologia do Sul como uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral. Esta concepção é incomensurável com a de uma epistemologia que define a soberania epistêmica, que atribui a uma forma de conhecimento o poder de definir a existência e a validade de todos os outros modos de conhecimento. O segundo é a formulação de um programa de investigação que implica reexaminar a epistemologia dominante a partir dos olhares novos ancorados nas experiências históricas e emergentes do sul. (NUNES, 2009, p. 234).

Nesta linha do debate epistemológica, Gomes (2012) destaca quatro pontos importantes, o primeiro tem a ver com “o conhecimento científico-natural é científico-social”; o segundo ponto considera “todo o conhecimento é local e total”; a terceira valoriza “todo conhecimento é autoconhecimento”; a quarta “todo o conhecimento científico visa construir-se em senso comum” (DE MORAES GOMES, 2012, p. 43). Nesta ótica o que surgiu foi a negação por parte da epistemologia do Sul, apesar o mundo seja múltiplos e variante no que tem a ver às

culturas, durante a modernidade imperava a soberania como forma de produzir o conhecimento voltada ao modelo epistemológico da ciência moderna, mas essa soberania epistêmica foi sufocada através da nova emergência dos diversos saberes do modelo vigente.

As epistemologias do Sul são uma proposta que coloca uma denúncia lógica que fortificava a soberania epistêmica da ciência moderna, uma lógica que se desenvolveu com a segregação e o silenciamento de alguns povos e culturas durante a história através do domínio do capitalismo e colonialismo. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2009), o pensamento abissal consiste na permissão da ciência moderna de monopólio da diferenciação universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois saberes alternativos, a Filosofia e a Teologia. Portanto, as tensões entre a Ciência, a Filosofia e a Teologia têm sido altamente evidentes, mas a preocupação de Santos (2009) é defender todas elas.

Santos argumenta que “existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica”. [...] (SANTOS, 2009, p. 25). Sendo assim, a ideia pós-abissal pode servir para reduzir a aprendizagem a epistemologia do Sul mantendo confronto com a monocultura da ciência moderna, através da ecologia de saberes que se baseiam no conhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos como a ciência moderna, suas relações sustentáveis e dinâmicas sem o comprometimento da sua autonomia. Portanto, a ecologia de saberes está baseada na ideia de que, o saber é interconhecimento. A ecologia de saberes exige o pluralismo do pensamento pós-abissal que tem a premissa de ideia múltiplas epistemológicas do mundo, dando o reconhecimento da existência de saberes além de saberes científico como veremos a seguir:

[...] O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra-hegemônica. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades periféricas do sistema mundial moderno onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos designios da dominação colonial e imperial, e onde outros conhecimentos não científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas quotidianas das populações. O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas que, contudo, não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global. A globalização contra-hegemônica destaca-se pela ausência de uma tal alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo (SANTOS, 2009, p. 47).

Isso expande a ecologia de saberes e o caráter testemunhal de maneira abrangente igualando “as relações entre o conhecimento científico e não-científico”, ampliando deste modo atingir “a inter-subjectividade como interconhecimento e vice-versa” (SANTOS, 2009). Outro lado, a ecologia de saberes é a epistemologia destabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem dar o espaço a uma política impossível, sendo assim, a ecologia de saberes nega a separação entre estrutura e ação, mas antes disso, “a distinção entre ação conformista e aquilo que designa por acção-com-dinamen.

A acção conformista é uma prática rotineira, reprodutiva e repetitiva que reduz o realismo àquilo que existe e apenas porque existe” (SANTOS, 2009, p. 55). Portanto, esta abordagem histórica sobre epistemologia revela diversos tipos de saberes em diferentes sociedades e de forma como se transformou ao longo do tempo. Tendo essa discussão teórica passamos a debater o conhecimento social africano.

2. Teoria do saber social africana

Dentro da sociedade africana, a teoria do saber social é partilhada de forma coletiva repassado tradicionalmente por meio da oralidade onde se manifestam os “hábitos linguísticos como provérbios e adágios” do assunto social de tradição e a “resolução de conflitos, educação dos jovens, descobrimento do mundo, usos do conhecimento”. (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002). Na transmissão do conhecimento oral na África, recupera-se o passado histórico e combate-se a ideologia ocidental resgatando “história, cultura, ambiente, filosofia, aspirações, dificuldades e conquistas no tempo e espaço” (FEREIRA, 2010, p. 84).

O conceito da ‘endogeneidade’ debatido por Jimi Adesina (2012) rompe a lógica de produção do conhecimento epistêmicas nos discursos universais por meio do entendimento sociológico das relações. Diante disso, o conhecimento endógeno busca a universalização do saber e garante o valor da produção dos dados localmente, olhando sob perspectiva etnográfica que rompe com as epistêmicas.

Antes da colonização europeia, as culturas e tradições tinham um lugar mais privilegiado, o que veio a ser alterado com a escravização e exploração colonial. A cultura tradicional africana foi sempre uma marca forte entre etnias diversas e havia uma coesão nas práticas tradicionais, no estilo de vida, na preservação de valores. Essa quebra de paradigma africana levou a sociedade africana para a modernidade culturalmente falando (globalização) que é debatido numa “visão profissional”.

Este olhar do pensamento epistemologia africana é de grande “relevância para África contemporânea, ela tem que lidar a assimilar qualquer coisa que for assimilável a partir dos avanços da ciência e da tecnologia do acidente” (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002). Podemos pensar também no que Toyin Falola (2007) quando dizia que quem detém o conhecimento possui um poder. Neste sentido, é necessário formar intelectuais pensando no futuro da sociedade. Porém, é muito importante destacar o papel que a universidade tem na formação do indivíduo para se tornar intelectual crítico projetando um futuro mais próspero que aniquila a pobreza.

As raízes africanas, segundo Falola (2007) são consideradas como uma “marca do simbolismo do saber africano” que pode ser vista por meio das “poesias, artistas e cantores, intelectuais e estudiosos e que podem todos concordar quanto à criação e à promoção dessa cultura africana, senão quanto à totalidade de seu conteúdo”. Tudo pode servir de instrumento de combate à modernidade por meio da “música nativa, das danças e a canções rústicas, a murais, a artesanato, à culinária” dentre outros que não foram mencionadas nesse combate a modernidade. (FALOLA, 2007, p. 23). Significa que a valorização do que é de origem africano é um passo significativo porque ninguém virá de fora para valorizar o que é nosso. Seria importante que as marcas da cultura africana fossem elevadas ao alto, sendo apoiadas pelo Estado e pela sociedade local.

O diálogo construído na base da exploração intelectual é o seguinte: as autoridades epistêmicas, os sábios da comunidade que nos referimos anteriormente são os que buscam o saber e o conselho para descobrir a verdade sobre a tradição. É preciso diferenciar com a ocidental mostrando as diferenças do que acontece no Ocidente, as epistêmicas construídas por filósofos, historiadores, gurus, astrólogos, cientistas, etc. todos eles precisam da sagacidade para fazer uma reflexão crítica sobre a tradição pois, nem “todos os sábios são sábios filosóficos e apenas os sábios filosóficos são intelectualmente aventureiros”. (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002). Desta forma, Didier & Jeanette (2002) defendem que,

[...] os sábios são os anciãos das tribos, pessoas cuja sabedoria e conhecimento das tradições, do folclore, valores, costumes, história, hábitos, gostos e desgostos, do caráter e pensamento de seu povo, são muitos grandes. Os sábios são os porta-vozes de uma cultura. Eles são chamados por pessoas comuns para

julgamentos oficiais e decisões sobre os mais diversos assuntos. Os sábios da sociedade tradicional africana são uma rica fonte de ideia filosóficas, a matéria-prima de muitos trabalhos de filósofos profissionais africanos que visam sistematizar a filosofia popular de determinadas sociedades, comunidades linguísticas ou grupos étnicos africanos [...] (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002, p. 13-14).

Em seguida, em cada sociedade, os indivíduos apresentam ideias das tradições na visão epistemológica da própria cultura ou comunidade rica que apresenta epistemologia viva e progressiva como uma tradição de avaliação e da renovação de muitos valores e costumes (KAPHAGAWANI & MALHERBE, 2002). Para Marcelo C. Rosa (2014), existe vários tipos e formas das epistemologias africanas, no entanto, é preciso fazer um diálogo entre as epistemologias através da classificação da “ecologia dos saberes, um ponto em comum não-hierárquico entre o conhecimento científico (do Norte) e o tradicional (do Sul)” (ROSA, 2014).

Contudo, uma teoria que busca explicar os fenômenos pela relação entre as grandes determinações e as condições contingentes e próximas, e de forma ao qual a teoria interessa-se apenas pelo mundo moderno ou pelos caminhos para se chegar a ele mesmo. Porém, na minha concepção no entendimento de Rosa (2014), o Sul pode valorizar vários tipos de conhecimento e da sua valorização de competências nestes três campos de saberes, sendo elas: “conhecimento não científicos, conhecimentos práticos ou sociologia locais” (ROSA, 2014).

Com o reconhecimento dos saberes diversos saberes enfrentaremos os desafios ecológicos contraepistemologia que passam pela ciência moderna. A crença é poderosa até ao ponto de erguer a ciência como forma dual de experiência social, tanto crença assim como ideal, conduzindo a “sua influência muito além do que as ideias científicas *per si* permitiriam supor” (DE MORAES GOMES, 2012).

A única alternativa epistêmica da ciência moderna é a ecologia de saberes que privilegia o pensamento pluralista. Esta pluralidade da ecologia de saberes dá a permissão para que os saberes se cruzem. O movimento de intercruzamento foi identificado como paradoxal e a pluralidade ignorada. A ignorância não deve ser entendida como sendo necessária no seu estado original ou sob o ponto de partida, no qual utiliza duas formas: esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca” (DE MORAES GOMES, 2012, p. 49). O autor entende que o saber

[...] não se orienta no sentido de prescindir da ciência moderna, ainda que reconheça nela – e seu monopólio da verdade – uma das principais ferramentas do pensamento abissal. Em vez disso, busca o reconhecimento dos limites (internos e externos) da ciência, de modo a favorecer a busca de credibilidade para os conhecimentos tidos comumente por não científicos (DE MORAES GOMES, 2012, p. 50).

No entanto, para uma ecologia de saberes, o conhecimento deve partir de uma intervenção no contexto real onde o conhecimento se manifesta com realismo. Por isso, os saberes devem ser avaliados a partir das interferências e interferências “concretas que devem ser feitas na sociedade e na natureza. Por isso guardaria “um espaço marcadamente pragmático, ainda que epistemológico” (DE MORAES GOMES, 2012, p. 50).

3. Conhecimento africano e educação superior africana.

À educação superior é o lugar da palavra onde todo mundo precisa de opinar ou de dar a voz e corpo por meio do saber crítico em que se coloca o “conhecimento crítico que nos abre as portas da felicidade de ver um mundo melhor” (MACAMO, 2009, p. 47). Vale apenas destacar o texto de Marcelo C. Rosa (2014), sobre a sua abordagem sobre o rompimento do modelo de

produção do saber epistemológica do Ocidente, o que nos permite a não ficar preso na mesma lógica ou na linearidade. No entanto, as epistemologias do Sul são consideradas como um conjunto de intervenções epistêmicas que denunciam esta supressão dos conhecimentos das populações e estados colonizados, de dar valor aos conhecimentos que resistiram com força ao longo do tempo e pesquisas das condições de um diálogo horizontal entre saberes (ROSA, 2014).

A África como o berço da humanidade carregou a responsabilidade ser o local de origem da “agricultura, da escrita, da matemática, da filosofia, do calendário, das técnicas de gestão (política, administrativa, econômica social de grandes grupos humanos)” (FOÉ, 2013, p. 197). Podemos considerar também como um continente mais estruturado que reúne todas as condições diante de multiplicidade de povos (FOÉ, 2013, p. 199). Carlos Lopez (2006) pesquisou sobre ‘o desenvolvimento de capacidades como um processo endógeno’ e confirma que aprendizagem é o principal componente do processo do desenvolvimento humano, pois facilita o crescimento capaz de provocar mudanças cada vez mais sofisticados.

Cada geração aprende com as gerações passadas, no “processo em que a linguagem, os valores, a cultura e os costumes atuam como fatores de determinantes” (LOPEZ, 2006). Os conhecimentos de hoje foram construídos ao longo de anos da existência humana, mas outros são recriados ou atualizadas de modo permanente para responder às necessidades e oportunidades da evolução. Os novos saberes respondem às tecnologias emergentes, às capacidades de lidar com a mudança (LOPEZ, 2006, p. 23).

Segundo Cardoso (2012), as universidades são o espaço privilegiado para reflexões acerca de teorias, assim como da realização de pesquisa científica de maneira mais ampla. Muitas das vezes, as condições dadas às instituições de ensino superior são exíguos e não possuem financiamentos e isso bloqueia a produção de saberes. As universidades em si, são espaços de “promoção das ciências, da tecnologia e da cultura” se elas possuem viés mais global. Já no contexto africano, as universidades africanas nasceram como “colégio de universidades” no período colonial e tinham como papel principal formar pessoas com ideologia eurocentrada destinada ao setor público. Estes colégios não mantinham a conexão com as universidades da Europa e após as proclamações das independências continuaram sendo “universidades ultramarinas”, tudo isso por falta de autonomia científica. Assim, elas tornaram-se um estereótipo das universidades europeias uma vez que mantiveram conteúdos eurocentradas e sem conexão com a realidade local. (CARDOSO, 2012).

Basicamente a proposta da construção das universidades africanas devia ter em oposição as condições locais e globais buscando uma nova visão sensível em relação às exigências da atualidade. Nas décadas 60 e 70, as universidades entraram em decadência e muitas delas fecharam passaram a servir confissões religiosas. Estes paroquialismos aumentaram uma velocidade de fracasso no “ambiente do ensino e da pesquisa, uma deterioração” que aumentou a crise do sistema educativo provocando desgaste no financiamento destinado à pesquisa assim como a decomposição de infraestruturas físicas que se tornaram em ruínas. Foi nessa época que muitos intelectuais começaram a abandonar África e foram trabalhar fora do continente. Essa falta de quadros especializados para diversas áreas provocou um retrocesso incalculável. De acordo com Cardoso,

[...] a ciência está reduzida a uma pequena aventura, uma aventura nos países quiméricos da teoria, nos labirintos tenebrosos de experiências factícias. Por um paradoxo inacreditável, a darmos ouvidos aos críticos da atividade científica, o estudo da natureza desviaria os sábios dos valores naturais, a organização racional das ideias prejudicaria a aquisição de novas ideias. (CARDOSO, 2012, p. 307).

No entanto, a teoria crítica referida por Cardoso (2012) não é uma simples reprodução conceptual dos objetivos da realidade, mas sim uma autentica formação ou constituição, o que nos remete à questão da construção do objeto de pesquisa. Assim, não há somente uma ordem epistemológica, mas vários espaços de significado em África. Este debate é importante quando falamos de intelectuais africanos e de africanização da nossa agenda intelectual, como também sobre a produção do conhecimento no continente. Para além disso, a “africanização da nossa agenda intelectual implica a resolução de muitas contradições e tensões, ou seja, a tensão entre o conhecimento “indígena” e conhecimento “moderno”, a tensão entre as diferentes tradições intelectuais no continente e a contradição entre a biblioteca colonial e biblioteca islâmica, ou outras bibliotecas que podem ser identificadas. Se calhar até não propriamente de uma resolução de algum conflito que se trata, mas de como integrar essas diferentes tradições. (CARDOSO, 2012, p. 314).

Autores como Hountondji (2008) defendem o ensino da “História africana, Antropologia e Sociologia africanas, Linguística africana, Política africana, Filosofia africana” entre outras devem ser ensinadas nas universidades africanas. Todos esses saberes africanos são considerados importantes para a sociedade atual. Os estudos africanos contribuem para o saber africano, pois contribuem para progressão da tradição. A educação africana deveria adotar uma estrutura mais endógena, ministrada em línguas africanas. É importante a criação de estratégias políticas que estimulem a sociedade na incorporação dos valores culturais e políticas endógenas, numa tentativa de promover a coexistência destes com os valores universais.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo principal discutir a história da epistemologia africana e do conhecimento social endógena no continente africano. Neste trabalho apresentamos uma abordagem teórica e conceitual sobre a filosófica na África com destaque nos pesquisadores africanos que colocam as expectativas sobre a realidade social africana e na busca de soluções apontadas ou viáveis para o estudo africano dentro da África sem legitimar culturas ocidentais.

Vale dizer que na África ainda não há valorização do conhecimento local. É preciso incentivar a publicação de obras de pensadores por forma a que esse conhecimento não se perca. O estudo da História e das culturas africanas reforça o acumulo dos saberes e consolida a identidade africana. O conhecimento endógeno deve ser compartilhado nas universidades africanas permitindo com que os saberes africanos não se percam.

Esta pesquisa bibliográfica nos faz compreender a importância de trazer conhecimento endógena para as universidades, abrindo as possibilidades de encontrar novos avanços e da responsabilidade de cada africano na busca de novas produções e saberes científicos que estarão disponíveis nos arquivos e em debates académicos. Também é de grande importância elaborar pensamentos críticos que questionam o modelo único da epistemologia Ocidental, por meio da investigação empírica, do ponto de vista africana, possibilitando o progresso das realidades e do ambiente em que os indivíduos residem.

Diante dessa perspectiva, as Ciências Sociais na África contemporânea possibilitam a criação de um diálogo sério entre os intelectuais na África e na diáspora e que estão na África para poderem produzir um conhecimento real a fim de reverter o paradigma do debate conceitual universal que tentava explicar a realidade social africana de maneira destorcida e tendenciosa. Após essa desconstrução epistêmica, revalorizamos a produção de conhecimento endógena ou endogeneidade.

Como proposta final do capítulo sugere-se que os intelectuais que pesquisam sobre a África possam repensar os conceitos utilizados nas suas pesquisas. Pede-se que haja maior rigor

no tratamento da visão afrocentrada dos fenômenos científicos porque é exatamente isso que promoverá a autoestima dos africanos. Encorar os estudantes no desenvolvimento de pesquisas no âmbito decolonial é urgente porque há independências ainda não proclamadas. Seria necessário que a universidade seja um espaço de livre pensamento do qual a cultura e as tradições africanas devem ser exaltadas, pois tudo isso aumenta a autoestima e eliminam o preconceito. Assim como refletir sobre o ensino das diversas disciplinas nas universidades. Precisamos África a partir do viés da África, precisamos pensar África a partir da visão da África. Também recomendamos a produção de conhecimento local em cada realidade social, em cada tribo, em cada cultura, em cada etnia, a partir do modo vivendi africano.

REFERÊNCIAS

ADESINA, Jimi. Práticas da Sociologia Africana: Lições de endogeneidade e gênero na academia. In: CRUZ e SILVA, Teresa; COELHO, João Borges; SOUTO, Amélia Neves. (Org.). **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África**: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas, p. 195-210, 2012.

CARDOSO, Carlos. **Os desafios da pesquisa em Ciências Sociais e o papel das organizações acadêmicas regionais em África.** s.d. Disponível em: https://issuu.com/cesa_iseg/docs/conf_carloscardoso. Acesso em: 20 nov. 2017.

DE MORAES GOMES, Fulvio. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, vol. 4, n. 2, p. 39-54, 2012.

FALOLA, Toyin. Nacionalizar a África, culturalizar o ocidente e reformular as humanidades na África. **Revista Afro-Ásia**, vol.36, n.2, p.9-38, 2007.

FEREIRA, Roquinaldo. A Institucionalização dos Estudos Africanos nos Estados Unidos: advento, consolidação e transformações. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 30, nº 59, p. 73-90, 2010.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? **Educar em revista**, Curitiba, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 149-160, 2008.

KAPHAGAWANI, Didier N; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (Eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 219-229.

LOPEZ, Carlos; THEISOHN, Thomas. **Desenvolvimento para céticos**: como melhorar o desenvolvimento de capacidades. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MACAMO, Elísio. Relações entre o Brasil e a África: os desafios da produção dum conhecimento crítico. **Estudos de Sociologia**, Recife, vol. 15, n.2, p. 35-48, 2009.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paulo (Org.). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009, p. 215-242.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Epistemologia da ancestralidade. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, vol. 1, n. 2, 2009.

ROSA, Marcelo C. **Sociologias do Sul**: Ensaio bibliográfico sobre limites e perspectivas de um campo emergente. Dossiê Diálogos do Sul. Lisboa: ISCTE, abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paulo. (Org.). **Epistemologia do Sul** (CES). Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009, p.23-71.

*** **

CAPÍTULO 19

Os portuguesesismos dos arabismos da botânica na língua crioula da Guiné-Bissau

Nadia Tadlaoui

Introdução

O contacto estabelecido entre as populações árabes e portuguesas através das viagens, do comércio, da estada dos árabes em Portugal, deixou vários vestígios. Em consequência deste contacto, a língua portuguesa integrou no seu léxico vários arabismos. Esses vocábulos de origem árabe foram adaptados ao sistema linguístico português. Entre estes arabismos encontramos os arabismos da Botânica integrados na língua portuguesa. Estes arabismos da Botânica viajaram para Portugal para tornar portuguesesismos, estes últimos viajaram para outros lugares na África Lusófona, fazendo parte do seu Património linguístico, integrando na língua Crioula da Guiné-Bissau, fazendo parte do seu Léxico. No caso da nossa investigação é a integração da língua Crioula da Guiné-Bissau para serem Crioulismos.

A expansão da língua Portuguesa, ato devido aos Descobrimentos e a Colonização, que estendeu a língua portuguesa até às terras longínquas, tais como África, Ásia, Brasil, enriquecendo o seu léxico em contato com línguas autóctonas desses povos. Neste contexto, o Português também contribuiu para o enriquecimento do léxico das línguas dos povos nativos, (CHICUNA, 2018, p. 80). A importância desta pesquisa é de mostrar a viagem das palavras através das fronteiras, mostrar essa interculturalidade, fazendo parte do património cultural e linguístico. Seguindo a viagem dos arabismos da Botânica na língua portuguesa e depois na língua Crioula da Guiné-Bissau. Neste estudo apresentamos os portuguesesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau, a descrição dos fenómenos linguísticos no processo de Crioulização.

O objetivo desta comunicação é de mostrar a viagem das palavras através das fronteiras, mostrar essa interculturalidade, fazendo parte do património cultural e linguístico. Seguindo a viagem dos arabismos da Botânica na língua portuguesa e depois na língua Crioula de Guiné-Bissau. A metodologia seguida é fazer pesquisas nos Dicionários de Botânica, Dicionários de língua portuguesa, Dicionários de língua árabe, e no caso da língua Crioula da Guiné-Bissau, fizemos a nossa pesquisa no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Cirineu Cecote Stein (2021).

No resultado da nossa pesquisa, encontramos a existência dos portuguesesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau que pertence ao grupo das línguas Crioulas da Alta Guiné, como por exemplo: **açúcar (sukru)**, **arroz (arus)**, **tâmara (tambra)**. Estes arabismos viajaram para Portugal para tornar portuguesesismos, estes últimos viajaram para o Crioulo de Guiné-Bissau para serem **Crioulismos**...No futuro, pode-se alargar o projeto para outros países africanos lusófonos e para outras línguas africanas como: kimbundu, kikongo, Ngangela, Mbunda, Luvale, Umbundu, Nyaneka, Oshikwanyama, Oshihelelo., Suaíli,

Lingala, Luganda, Quicongo, Quimbundo, Umbundo, Nianja, Xona, Ndebele, Tsuana, Sesoto, Zulu, Xhosa, Ovambo, Sepedi, Suázi..., e outros Crioulos da Alta Guiné, como o Crioulo de Cabo Verde. Assim, como cita Alves (2013, p. 33): “Não há nascimento da palavra [...] A palavra não tem origem, ela é origem [...] Nasce num salto, sob a forma de uma troca, de um despertar, de uma mutação [...]”.

1-Localização geográfica da Língua Crioula da Guiné-Bissau

Os crioulos formaram-se em espaços estrategicamente dominados por exploradores europeus. Os crioulos de base portuguesa da Alta Guiné integram os crioulos de Cabo Verde (variedades de Barlavento e de Sotavento), da Guiné-Bissau e de Casamansa, no Senegal. Eles são as línguas crioulas de base portuguesa mais antigas e que mantêm grande vitalidade, apesar de não serem línguas oficiais, porém, são língua nacionais.

O crioulo da Guiné-Bissau surgiu na região dos rios da Guiné, do rio Senegal à Serra Leoa, no início do século XVI, em particular nas "praças" que serviam como entrepostos comerciais, tais como Cacheu, Ziguinchor, Geba e Farim. Esta foi a primeira língua crioula que surgiu através do contato entre povos europeus e africanos.

Mapa 1: Localização dos crioulos da Alta Guiné



Fonte: Rodrigues (2015, s.p.)

2. Metodologia

A metodologia seguida é fazer pesquisas nos Dicionários de Botânica, Dicionários de língua portuguesa, Dicionários de língua árabe, e no caso da língua Crioula da Guiné-Bissau, fizemos a nossa pesquisa no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021). Partindo da minha tese doutoral intitulada: “*Os Arabismos da Botânica na Língua Portuguesa: abordagem linguística*” (2017), e publicada em Rabat: UVM IEHL (2018). Trabalhei sobre os arabismos da Botânica na Língua Portuguesa. Neste trabalho, fizemos uma análise dos

fenómenos linguísticos resultantes do contato entre a língua árabe e a língua portuguesa, tomando como base os arabismos da Botânica integrados no português.

A nossa investigação teve uma dupla finalidade: estudar a influência do árabe sobre o português através da elaboração de um corpus bilíngue da Botânica, bem como a descrição dos fenómenos linguísticos introduzidos no processo de aportuguesamento de arabismos da Botânica, tendo em conta as características de cada língua. Partindo desta pesquisa, tentei continuar a minha curiosidade e seguir a viagem das palavras através das fronteiras. No quadro duma formação científica académica ocorrida na Universidade Nova de Lisboa em julho de 2019, recebi o “Dicionário Português – Cokwe” de Adriano Correia Barbosa (2011), onde descobri a presença dos portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Cokwe (Bantu). Também o Livro de Alexandre Mavungo Chicuna, intitulado: “Portuguesismos nas Línguas Bantu: para um Dicionário Português Kiyombe” (2018), onde descobri a presença dos portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Kiyombe (Bantu).

Assim que fiquei com a ideia de continuar a minha pesquisa dos arabismos da Botânica na língua Portuguesa através das fronteiras. Em outros países lusófonos, encontrei numa publicação da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) no Brasil o “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Cirineu Cecote Stein (2021). O ponto de partida desta pesquisa era o trabalho que estava feito na minha Tese doutoral sobre os arabismos da Botânica na língua portuguesa, que está publicada (2018). O corpus da Botânica está apresentado em cinco colunas. Na primeira coluna, está o nome português, atestado nos dicionários, são 11 dicionários, compostos por: dicionários gerais, dicionários especializados e dicionários etimológicos. Também os nomes estão verificados nos Institutos científicos especializados.

Na segunda coluna está a etimologia árabe, procurada no dicionário de árabe Lissan al-árabe *العَرَبِ لِسَانِ قَامُوسُ*, no dicionário al-munjid *الْمُنْجِدُ قَامُوسُ*. Na terceira coluna, inscrevem-se uma breve definição botânica e outros nomes comuns pelo quais a mesma planta é conhecida em Portugal, as diferentes denominações podem ser regionais. Esta coluna estava verificada pela Doutora Ireneia Melo, que era diretora do jardim Botânico do bairro Rato de Lisboa. Na quarta coluna, estão os nomes científicos das plantas, estava verificada pela Doutora Ireneia Melo, diretora do jardim Botânico do bairro Rato de Lisboa. Na quinta coluna, estão as fotos das plantas, verificadas pela Doutora Ireneia Melo. Depois fiz a minha pesquisa no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021), onde encontrei os resultados desejados, que são alguns portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.

3. Resultados

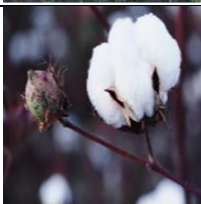
Encontramos a existência dos portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula de Guiné-Bissau, uma das Línguas que pertence aos crioulos de base portuguesa da Alta Guiné, que são os seguintes: açúcar (**sukru**), cana-de-açúcar (**kana-di-asukar**); alface (**alfas**); algodão (**algudon**); arroz (**arus**); beringela (**birindjela**); cenoura (**sinora**); gengibre (**djindjimbra**); gergelim (**djisilin**); laranja (**larandja**), limão (**limon**); tâmara (**tambra**); tamareira (**pe di tambra**); tamarindo (**tambarina**), toranja (**turandja**).

As tabelas estão compostas por cinco colunas; temos na primeira coluna o nome do arabismo da Botânica em língua portuguesa; na segunda coluna, o nome da Botânica em árabe; na terceira coluna, o seu nome na língua Crioula da Guiné-Bissau; na quarta coluna, o nome científico da Botânica e a sua definição; na quinta coluna, a foto da Botânica.

Quadro 1: Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.

Tabela da Letra A: açúcar, cana-de-açúcar; alface; algodão; arroz.

Português	Etimologia < árabe	Língua Crioula da Guiné-Bissau	Nome científico	Foto
-----------	--------------------	--------------------------------	-----------------	------

			Definição da Botânica	
açúcar	as-sukkar السُّكَّر	sukru	Substância doce extraída da Saccharum officinarum L. n.m. Botânica, da família das Poaceae.	
cana-de-açúcar		kana-di-asukar		
alface	Al-xass الخَسَّ	alfas	Lactuca sativa L. n.m. Botânica, da família das Asteraceae.	
algodão	al-quṭn القُطْن	algudon	Gossypium babradense L. (Egipto). Gossypium herbaceum L. e Gossypium arboreum L. (Ásia). Gossypium hirsutum L. (USA). n.m. Botânica, da família das Malvaceae.	
arroz	ar-ruz الرَّزْ، الأَرَزْ	arus	Oryza Sativa L. n.m. Botânica, da família das Poaceae.	

Fonte: Elaboração própria.

Comentários sobre o quadro:

Neste quadro da letra **A** está composta pelas palavras seguintes: **açúcar**, **cana-de-açúcar**; **alface**; **algodão**; **arroz**. São portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.

- **Açúcar** (Saccharum officinarum L.) é uma Substância doce extraída da Saccharum officinarum, da família das **Poaceae** = **Graminae** التَّجِيلِيَّات, faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XIV, atestado no “**Dicionário Houaiss**”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **sukru**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 26)⁵³: “O suco tem **açúcar** demais. Sumu tene **sukru** dimas. sin. **Sukur**”.

⁵³Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau V.1 (2021)

(file:///F:/Dicionario%20Bilingue%20Portugues%20-%20Crioulo%20de%20Guin%C3%A9-Bissau%20704-6.%20EDU_DIAG%20-%20E-book%20finalizado-8095-1-10-20210518.pdf)

- **Cana-de-açúcar** está atestado no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Cirineu Cecote Stein (2021, p. 69): “*kana-di-asukar*. É de **cana-de-açúcar** que se faz a aguardente. *Kana-di-asukar* ku e ta fasi ku el kana”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
 as-sukkar السُّكَّر > açúcar > sukru
 qasssab as-sukkar قَصَّب السُّكَّر > cana-de-açúcar > kana-di-asukar

- **Alface** (*Lactuca sativa* L.) é uma planta da família das **Asteraceae = Compositae** المَرْكَبَات النُّجْمِيَّات, utiliza-se na culinária, como palha. O seu nome em francês é **laitue** (BENABID, idem, p. 239). Está atestada no “Dicionário de expressões idiomáticas” de Santos (2006, p. 11): “**fresco como uma alface**: diz-se de pessoa com aspeto jovem, alegre, dinâmico.” **Alface** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XVI (1526), atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **alfas**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p.32): “*Prepara a salada de alface. Purpara salada di alfas. sin. Alfasi*”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
 al-xass الخَس > alface > alfas

- **Algodão** (*Gossypium barbadense* L.) é uma planta da família das **Malvaceae** الخَبَازِيَّات, o seu nome em francês é **cotonnier**. Utiliza-se na medicina tradicional, na indústria, nos tecidos... (BENABID, 2012, p. 274). **Algodão** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XIII (1279), atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **algudon**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Cirineu Cecote Stein (2021, p. 32): “*Comprei algodão para limpar minha orelha. N’ kumpra algudon pa limpa ña oredja. sin. Algadon*”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
 al-quṭn القُطْن > algodão > algudon

- **Arroz** (*Oryza Sativa* L.) é da família das **Poaceae = Graminae** جِيلِيَّات الدَّ, o seu nome em francês é **riz**. Utiliza-se na culinária (BENABID, 2012, p. 391), faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XV, atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **arus**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 46): “*Cozinha o arroz direito. Kusiña arus diritu*.”

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
 ar-ruz الرُّز، الأَرَز > arroz > arus

Quadro 2: Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.

Tabela da Letra B: beringela.

Português	Etimologia < arabe	Língua Crioula da Guiné-Bissau	Nome científico Definição da Botânica	Foto
beringela	al-bādanjān البَادَنْجَان بَادَنْجَان	birindjela	<i>Solanum melongena</i> L. n.f. Botânica, da família das <i>Solanaceae</i> .	

Fonte: Elaboração própria.

Comentários sobre o quadro: Esta tabela da letra **B** está composta pela palavra seguinte: **beringela**, que é considerada como portuguesismo dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.

- **Beringela** (*Solanum melongena* L.) é uma planta da família das **Solanaceae** الباذنجانيات, o seu nome em francês é **aubergine**. Utiliza-se na culinária, na medicina tradicional, as suas folhas são venenosas (BENABID, 2012, p. 292). **Beringela** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XIV, atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **birindjela**, que está atestada no “Dicionário bilingue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 58): “A **beringela** é um legume saboroso. **Birindjela** i legumi sabi”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
al-bādanjān الباذنجان > beringela > birindjela

Quadro 3: Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.
Tabela da Letra C: cenoura.

Português	Etimologia < árabe	Língua Crioula da Guiné-Bissau	Nome científico Definição da Botânica	Foto
cenoura	Ár.vulgar: Isfanāriya, As-safanariya إِسْفَنَارِيَّة السَّفَنَارِيَّة	sinora	<i>Daucus carota</i> L. n.f. Botânica da família das Apiaceae.	

Fonte: Elaboração própria.

Comentários sobre o quadro: Esta tabela da letra **C** está composta pela palavra seguinte: **cenoura**, que é considerada como portuguesismo dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.

- **Cenoura** (*Daucus carota* L.) é uma planta da família das **Apiaceae = Umbelliferae** الخيميات = اِتْالْكَرْفَسِيّ, o seu nome em francês é **carotte**. Utiliza-se na culinária, na medicina tradicional, nos perfumes, na cosmética, etc. (BENABID, 2012, p. 232). **Cenoura** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XVI (1562), atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula de Guiné-Bissau, dando a palavra **sinora**, que está atestada no “Dicionário bilingue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 77): “Plantei **cenoura**. N’ sumia **sinora**”.

L. ár. vulgar > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
isfanāriya, as-safanariya > cenoura > sinora

Quadro 4: Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.
Tabela da Letra G: gengibre, gergelim.

Português	Etimologia < arabe	Língua Crioula da Guiné-Bissau	Nome científico Definição da Botânica	Foto
gengibre	az-zanjabīl ⁵⁴ الزنجبيل	djindjimbra	Zingiber officinalis Roscoe. n.m. Botânica, da família das Zingiberaceae.	
gergelim	al-juljulān الجلجلان جلجلان	djisilin	Sesamum indicum L. n.m. Botânica, da família das Pedaliaceae.	

Fonte: Elaboração própria

Comentários sobre o quadro:

Neste quadro da letra **G** está composta pelas palavras seguintes: **gengibre, gergelim**. São portuguesesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.

- **Gengibre** (Zingiber officinale Roscoe.) é uma planta da família das **Zingiberaceae** الزنجبارية, o seu nome em francês é **gingembre**. Utiliza-se na culinária como especiaria, na medicina, na medicina tradicional (ʔabd Al-basset Mohamed Sayed سيّد محمد الباسط عبد ʔabd At-tawāb ʔabd Allah Hussein الله عبد التّواب عبد حُسين, m 2013, p. 474). **Gengibre** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XIII, atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **djindjimbra**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 160): “Gosto de chá de **gengibre**. N’ gosta di tisana di **djindjimbra**”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
az-zanjabīl الزنجبيل > gengibre > djindjimbra

- **Gergelim** (Sesamum indicum L.) é uma planta da família das **Pedaliaceae** السَّمْسِمِيَّات, o seu nome em francês é **sésame**. Utiliza-se na culinária, na medicina, na medicina tradicional (BENABID, 2012, p. 277). **Gergelim** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XV, atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **djisilin**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 161): “Ela fez pão com **gergelim**. I fasi pon ku **djisilin**.”

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
al-juljulān الجلجلان > gergelim > djisilin

⁵⁴ Atestado no alcorão (al-Inssan: 17), fazendo referência ao vinho do paraíso, precido ao sabor do gengibre.
"١٧: الآية، الإنسان سورة "زنجبيلًا مزاجها كان" ا

Tabela da Letra L: laranja, limão.

Fonte: Elaboração própria.

- **Laranja** (*Citrus aurantium* L., *Citrus sinensis* L.) é uma planta da família das **Rutaceae** السَّأْبِيَّات, o seu nome em francês para (*Citrus aurantium* L) é: **oranger amer, bigaradier; bergamottier**; e para (*Citrus sinensis* L.) é: **oranger à fruits doux**. Utiliza-se na culinária, nos perfumes, na medicina, na medicina tradicional, na produção de mel, também a sua madeira é utilizada na indústria artesanal (BENABID, 2012, p. 287). **Laranja** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XIV (1377), atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **larandja**, que está atestada no “Dicionário bilingue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 181): “**Laranja** é a fruta mais saborosa. **Larandja** i fruta mas sabi. loc. cor l, **larandja**”.

- **Limão** (*Citrus medica* L., *Citrus x limon* (L.) Osbeck) é uma planta da família das **Rutaceae** السذابيات, o seu nome em francês é **cédratier**. Utiliza-se na culinária, nos perfumes, na medicina, na medicina tradicional, na produção de mel, também a sua madeira é utilizada na indústria artesanal (BENABID, 2012, p. 287). **Limão** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XV, atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **limon**, que está

atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 185): “Este **limão** é forte. E **limon** forti”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
 al-laimūn اللَّيْمُون > limão > limon

Quadro 4: Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.
 Tabela da Letra T: tâmara, tamareira, tamarindo, toranja.

Português	Etimologia < árabe	Língua Crioula da Guiné-Bissau	Nome científico Definição da Botânica	Foto
tâmara	tamara تَمَر، تَمْر	tambra	Phoenix dactylifera L. n.f. Botânica, da família das Arecaceae.	
tamareira	tamara تَمَر، تَمْر	Pe di tambra	Phoenix dactylifera L. n.f. Botânica, da família das Arecaceae.	
tamarindo (tâmara da Índia.)	tamara hindī, هِنْدِي تَمْر	tambarina	Tamarindus indica L. n.m. Botânica, da família das Fabaceae.	
toranja	Turunja, turunj, al- ?utrujj جَ الْأُتْرُجْ، تُرُنْجَة	turandja	Citrus x paradisii Macfad. n.f. Botânica, da família das Rutaceae.	

Fonte: Elaboração própria.

Comentários sobre o quadro:

Esta tabela da letra **T** está composta pelas palavras seguintes: **tâmara**, **tamareira**, **tamarindo**, **toranja**. São portuguesesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau.

- **Tâmara** (Phoenix dactylifera L.) é uma planta da família das **Arecaceae** النَّخِيلِيَّة، o seu nome em francês é **datte**. Utiliza-se na culinária, na cosmética, na medicina, na medicina tradicional (BENABID, 2012, p. 380). **Tâmara** faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XIV, atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **tambra**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 283): “A **tâmara** mela a mão. **Tambra** ta mela mon.”

- **Tamareira** (Phoenix dactylifera L.) é uma planta da família das **Arecaceae** النَّخِيلِيَّة، o seu nome em francês é **palmier dattier**. **Tamareira** está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p.283): “A **tamareira** é baixa. **Pe di tambra** i kurtu”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
 tamara تَمَر، تَمَر > tâmara > tambra
 tamara تَمَر، تَمَر > tâmareira (tâmar+eira) > Pe di tambra

- **Tamarindo** (*Tamarindus indica* L.) é uma planta da família das **Fabaceae** البقولية, faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XIV (1333), atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **tambarina**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 283): “*O tamarindo é forte. Tambarina ta forti. O tamarindo da Índia é saboroso. Tambarina di India sabi. loc. t. indiano, tambarina di India*”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula da Guiné-Bissau
 tamara hindī هِنْدِي تَمَر > tamarindo > tambarina

- **Toranja** (*Citrus x paradisi* Macfad) é uma planta da família das **Rutaceae** السذابيات, o seu nome em francês é **pamplemousse**. É usada na culinária, nos perfumes, na cosmética, na medicina, na medicina tradicional. Pode-se fabricar mel com ela. Também, a sua madeira pode ser utilizada na indústria tradicional (BENABID, 2012, p. 287).

Toranja faz parte das palavras que entraram no vocabulário português no século XVIII (a1721), atestado no “Dicionário Houaiss”, e logo a palavra viajou para África e integrou a língua Crioula da Guiné-Bissau, dando a palavra **turandja**, que está atestada no “Dicionário bilíngue Português – Crioulo de Guiné-Bissau” de Stein (2021, p. 291): “*Essa toranja é azeda. Es turandja i azedu*”.

L. ár. > L. port. > L. Crioula de Guiné-Bissau
 Turunja, turunj, al-?utrujj ثُرُنْجَة، ثُرُنْج > toranja > turandja

Considerações finais

Podemos concluir que os objetivos desta pesquisa foram conseguidos. Ler e escrever nas línguas africanas, no **projeto VAPGB** variedade do português de Guiné-Bissau, através dos portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau, encontramos os **crioulismos** da **Botânica**, como: açúcar (**sukru**), cana-de-açúcar (**kana-di-asukar**); alface (**alfas**); algodão (**algudon**); arroz (**arus**); beringela (**birindjela**); cenoura (**sinora**); gengibre (**djindjimbra**); gergelim (**djisilin**); laranja (**larandja**), limão (**limon**); tâmara (**tambra**); tamareira (**pe di tambra**); tamarindo (**tambarina**), toranja (**turandja**). Assim, encontramos na nossa pesquisa o esquema da adaptação seguinte:

Arabismos da Bot. → Portuguesismos da Bot. → Crioulismos da Bot.
 Aportuguesamento Crioulização

Deste modo, assistimos aos conceitos seguintes que são: interculturalidade, multiculturalismo, a viagem das palavras através das fronteiras, a dinâmica do léxico, o enriquecimento do vocabulário dos povos, da terminologia da comunidade. Assim, estes **arabismos da Botânica** viajaram para Portugal para tornar **portuguesismos**, estes últimos viajaram para o Crioulo de Guiné-Bissau para serem **Crioulismos**. No futuro, pode-se alargar o projeto para outros países africanos lusófonos e para outras línguas Bantu como: **kimbundu**, **kikongo**, **Ngangela**, **Mbunda**, **Luvale**, **Umbundu**, **Nyaneka**, **Oshikwanyama**, **Oshihelelo**, **Suaíli**, **Lingala**, **Luganda**, **Quicongo**, **Quimbundo**, **Umbundo**, **Nianja**, **Xona**, **Ndebele**, **Tsuana**, **Sesoto**, **Zulu**, **Xhosa**, **Ovambo**, **Sepedi**, **Suázi**..., e outros Crioulos da Alta Guiné, como o Crioulo de Cabo verde.

No **projeto VAPA** variedade do português de Angola, já fizemos um artigo intitulado: “*Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Bantu (Kiyombe)*” (2021), que está publicado na Revista Njinga & Sépé (Brasil). Como segundo trabalho, o artigo que está intitulado: “*Os Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Cokwe*”, que está em curso de avaliação para a publicação. E este presente artigo, que concerne o **projeto VAPGB**

variedade do português de Guiné-Bissau, intitulado: “Os Portuguesismos dos arabismos da Botânica na língua Crioula da Guiné-Bissau”. Assim, continua a viagem das palavras através das fronteiras...como cita Alves (2013, p.33): “Não há nascimento da palavra [...] A palavra não tem origem, ela é origem [...] Nasce num salto, sob a forma de uma troca, de um despertar, de uma mutação [...]”.

REFERÊNCIAS

ASSAYED, Mohammed ¿Abd Al-Bāseṭ & Hussein, ¿Abd At-tawāb Abdellah. *Dicionário de Remédio com ervas e plantas medicinais*, Egípto: Editora Dar Alfa, 2013.

ألفا دار: بمصر، الطَّبَّيَّةُ الْأَعْشَابُ وَبِالنَّبَاتَاتِ لِلْعِلَاجِ الْأُمِّ الْمُوسُوعَةُ، حُسَيْنٌ اللهُ عَبْدُ التَّوَابِ عَبْدُ & السَّيِّدُ مُحَمَّدُ الْبَاسِطُ عَبْدُ
2013

ALVES, Adalberto. *Dicionário de Arabismos da Língua Portuguesa*, Portugal: INCM, 2013.

BENABID, Abdelmalek. *Milieu naturel et plantes du Maroc: évaluation, biogéographie, fonctions, valeurs, utilisations*. Casablanca : Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud, 2012.

مُؤَسَّسَةُ: لِبَيْضَاءِ الدَّارِ، اسْتِخْدَامَاتُ وَقِيمُ وَوُظَائِفُ وَبُيُولُوجِيَا وَتَقْيِيمُ: بِالْمَغْرِبِ النَّبَاتِ وَ الطَّبَّيَّةِ الْبَيْئَةِ، بَنَعِيدُ الْمَالِكِ عَبْدُ د.
2012، الْعَزِيزُ عَبْدُ الْمَلِكِ

CHICUNA, Alexandre M. Portuguesismos nas Línguas Bantu, para um Dicionário Português-Kiyombe, Lisboa: Edições Colibri, 2014.

COELHO, Jaime Nuno. *Dicionário Global da Língua Portuguesa*, Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda. 2014.

CORREIA, D. P. *Dicionário de Português Língua Estrangeira*, Portugal: LEYA, SACEM, 2012.

DICIONÁRIOS EDITORA, *Dicionário da Língua Portuguesa*, Portugal: Porto editora, 2011.

DICIONÁRIO Al-munjid المُنْجِدُ قَامُوسُ، *Língua árabe*, Beirut: Dar el- Machreq Sarl, 2003.

DICIONÁRIO Lissan al-¿arabe الْعَرَبُ سَانُ الْقَامُوسِ، *Língua árabe*, Beirut: Dar Saber, 2005.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa: Círculo de Leitores, 2002.

SANTOS, António Nogueira. *Novos Dicionários de expressões idiomáticas*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1998.

STEIN, Cirineu Cecote. *Dicionário bilingue Português-Crioulo de Guiné-Bissau*, vol.1, Brasil: Ed, UFPB João Pessoa, 2021.

Disponível em:

<file:///F:/Dicionario%20Bilingue%20Portugues%20%20Crioulo%20de%20Guin%C3%A9%20-Bissau%20704-6.%20EDU DIAG%20-%20E-book%20finalizado-8095-1-1020210518.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2023.

TADLAOUI, Nadia. *Os Arabismos da Botânica na Língua Portuguesa: abordagem linguística*, Rabat: IEHL, Universidade Mohammed V, 2018.

RODRIGUES, SEP. *Localização dos crioulos da Alta Guiné*. 2015. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_crioulas_da_Alta_Guin%C3%A9 . Acesso em: 24 mai. 2023.

*** **

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE ANTÔNIO TIMBANE, Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. É professor Permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialetoлогия, Contato linguístico e Línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global. Editor-chefe da Njinga & Sepé.

ANA SARTA TURÉ, Licenciada no Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Autora de artigos científicos e capítulos. Pesquisa sobre expressões idiomáticas na cultura local em língua guineense, na Guiné-Bissau.

ANDREIA YUMI SUGISHITA KANIKADAN, Professora do curso de Administração Pública do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Doutora em Ecologia Aplicada na ESALQ/USP. Tem experiência na área de Administração, com ênfase na Administração Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento local, comunidades quilombolas e indígenas, políticas públicas, gestão de pessoas e qualidade de vida no trabalho.

BARNABÉ AUGUSTO CÓ, Mestrando no programa de pós-graduação em ciência política pela universidade federal do Piauí, Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Especialista em Gestão Pública Municipal pela UNILAB, Especialista em MBA em Recursos Humanos pela Universidade Nove de Julho UNINOVE.

CINTHIA MARQUES MAGALHÃES PASCHOAL, concluiu o doutorado em Física pela Universidade Federal de Sergipe (2012) e o Mestrado em Tecnologias Energéticas e Nucleares na Universidade Federal de Pernambuco (2007), tendo co-orientação e colaboração do Centro Regional de Ciências Nucleares (CRCN-NE/CNEN). Possui Bacharelado em Física Médica (2005) e Licenciatura em Física (2010) pela Universidade Federal de Sergipe. Atua na área de Física, com ênfase em Física da Matéria Condensada (experimental) e em Ensino de Física. Professora do Curso de Graduação em Física, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, Instituto das Ciências Exatas e da Matemática-ICEN.

CIRINEU CECOTE STEIN, é Mestre em Fonética pela Université Paris III – Sorbonne Nouvelle e Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Associado à Universidade Federal da Paraíba, coordenou a produção do *CoLingPB – Corpus Linguístico da Paraíba* e do *CoLingAM – Corpus Linguístico do Amazonas*, além de ter elaborado os dois volumes do *Dicionário bilíngue Português – crioulo de Guiné-Bissau*.

CLAUDIA ROBERTA TAVARES SILVA graduou-se em Letras e doutorou-se em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, tendo realizado o doutorado sanduíche na Universidade Nova de Lisboa. É também pós-doutora (estágio Sênior no Exterior/CAPES) em Linguística pela Universidade de Lisboa e desenvolveu uma pesquisa sobre contato linguístico na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique. É pesquisadora de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, a saber: a) "Programa de Estudos Linguísticos" e b) "Grupo de Estudos em Teoria da Gramática". Integra a Comissão Científica na área de Sintaxe da Associação Brasileira de Linguística. Atualmente, é professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco e insere-se como docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem dessa universidade e no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, atuando nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, centrando a atenção principalmente nos campos da sintaxe, da morfologia, da variação linguística e do contato linguístico.

DAVI BORGES DE ALBUQUERQUE, Professor Associado da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade de Nankai (Tianjin, China). Estágio Pós-Doutoral na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), de Contato de Línguas, com ênfase no português falado em Timor-Leste, e de Ecolinguística.

DAVID IÊ, doutorando pela Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós Graduação em Letras (português), Autor do artigo publicado "Ensino de língua no contexto plurilíngue: caso Guiné-Bissau, uma abordagem para aprender a língua portuguesa" e membro do grupo de projeto de extensão "Coletiva Vozes Contra Hegemônicas", registrado no CNPQ como Políticas Linguísticas, Letramentos Interculturalidade Identidades e Ensino, coordenada pela professora Dra. Clóris Porto Torquato. Foi selecionado para administrar o Curso Livre de Pós-Graduando da UFPR, em 2022. Foi Mestre pelo mesmo programa em 2022. Possui muita experiência em ensino de duas línguas (Português/Inglês) na qual trabalhou como professor de português no PIBID 2018, e foi Graduado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

EDUARDO DAVID NDOMBELE, Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Moçambique, professor auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge (Angola), Chefe de Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas e Ciências Sociais. Vice-Presidente do Conselho Científico do ISCED-Uíge.

GISLENE LIMA CARVALHO, Professora Adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Coordenadora de língua espanhola no Núcleo de Línguas-UNILAB. Membro do grupo Lexicografia, Terminologia e Ensino. Desenvolve e orienta trabalhos na área de Ensino de Português como Língua Adicional, com foco na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, Políticas Linguísticas, Lexicologia e Lexicografia.

ILDO DOMINGOS UFALA, Mestre pelo Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN-CNEN), no Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia das Radiações em Ciências da Saúde. Licenciado em Física pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Foi membro de Grupo de Ensino, Pesquisa e Popularização da Astronomia Astrofísica-UNILAB 2019/ 2020. Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2018/2020. Participou no Programa de Bolsa de Monitoria (PBM) -2019/2020. Foi Coordenador do Grupo de Estudantes Guineenses do Instituto das Ciências Exatas e da Natureza - Matemática na UNILAB (GEGICEN-UNILAB). Foi bolsista de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de 2020/2021 e 2021/ 2022. E membro de Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência EDDocência.

IVO ALOIDE IÉ, Doutorando em Educação: Educação, Linguagem e Psicologia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (desde 2022). -Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2022). Licenciado em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2018). -Membro de Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise GEPPEP. Pesquisa o processo de ensino de línguas em Guiné-Bissau. Tem experiências na área de Linguística Africana, com ênfase na descrição de classes nominais das línguas atlânticas.

JÚLIO MÁRIO SIGA, Professor Associado do Departamento de Letras da Faculdade de Letras da Universidade Amílcar Cabral (Bissau, Guiné-Bissau). Professor de Língua Portuguesa em diversas instituições guineenses, como Escola Superior da Educação – ESE (Unidade Tchico Té), Universidade Jean Piaget e Sociedade AJALV – Grupo de Professores de Língua Portuguesa. Mestre em Ensino do Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira e Língua Segunda pela Escola de Letras e Artes e Ciências Humanas, da Universidade do Minho (Braga, Portugal). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, Didática e Literatura, com ênfase no ensino de Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira e Língua Segunda.

JUSTINO GOMES é doutorando em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará; Licenciado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Bacharel em Humanidade pela mesma universidade; Técnico em Administração pelo Centro de Formação Técnico Profissional São Leonardo Murialdo da Guiné-Bissau. Membro do Conselho Editorial da Revista África e Africanidades desde 2019; Parecerista da Revista Ideação (revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, Campus de Foz do Iguaçu da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste) desde dezembro de 2022. É membro do Grupo Literário Cultural Firkidja Di No Kampada desde 2017. Foi secretário da Mesa de Assembleia da Associação dos Estudantes Guineenses da UNILAB-AEGU em 2020 – 2021.

LEVI MARCELINO INTUMBO, Graduado em Administração Pública pela UNILAB (CE), mestrando em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), do IFCH/UFRGS. Membro de Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento - GPACE, vinculado a PPG de Sociologia da UFRGS. Membro de Núcleo de pesquisa em gestão municipal (NUPEGEM - UFRGS). Com interesse em estudos com temáticas envolvendo a Administração Pública, Políticas Públicas, Desenvolvimento Regional e Ciência Política, em especial a Implementação de Políticas públicas.

LUCAS AUGUSTO CABI, Graduado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, mestrando em Linguística na Universidade do Rio Grande do Sul. Membro de grupos de estudos e pesquisa EDULILA e GELCLA. Atuou como bolsista da iniciação à docência PIBID no período de 2020 a 2022. Seus interesses de pesquisa são variedade do português guineense e Guineense.

LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO, Licenciado em Gestão de Empresas, Mestre em Comportamento Organizacional, Doutor em Educação e Pós-Doutor e Ensino. Docente do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, atuando no Curso de Graduação em Administração Pública nas disciplinas de Relações Internacionais, Comportamento Organizacional e Inovação e Criatividade no Setor Público. Docente convidado no Mestrado em Gestão de Recursos Humanos da Universidade de Santiago (Cabo Verde). Concentra as atividades de pesquisa e extensão nas temáticas de Paradiplomacia, Inovação no Setor Público, Qualidade da Educação, Comunicação em Público e Qualidade de Vida no Trabalho.

MARIAMA TURÉ nascida em Bissau, natural de Bissau, Filha de Tida Turé e de Mamadú Turé, filha caçula da família, Licenciada em Letras-Língua Portuguesa na Universidade de

Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, na Bahia (Brasil). Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e cidadania global. Finalizou o ensino médio e técnico em Administração e Gestão Empresarial no Liceu Politécnico SOS Bissau.

MIDANA BAIAL SAMBÚ, Doutorando em Física, Universidade Federal de Goiás-IFG. Midana Baial Sambú, licenciado em Física pela Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira. Mestrado em Física, com ênfase na área da Informação Quântica, pela Universidade Federal de Uberlândia. Ex-Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência por 1 ano e 6 semestres. Foi coordenador para área da Física do Grupo de Estudo dos Estudantes Guineense do Instituto das Ciências Exatas e da Natureza. Coautor do artigo "A Física com um novo olhar: experimento de oscilação e som para uma educação inclusiva" publicado pela editora Poisson no livro Educação no Século XXI - Volume 21. Doutorando em Física (na área da Informação e Termodinâmica Quântica) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Atual membro da Sociedade Brasileira de Física. Faz parte do Grupo de Pesquisa da Informação Quântica, chamado de Quantum Pequim (QPequin) na UFG.

MOEMA PARENTE AUGEL, possui graduação em Curso de Letras Neolatinas pela Universidade Federal da Bahia (1961), mestrado em Mestrado em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Bahia (1974) e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e cultura guineenses, literatura afro-brasileira, literatura de viagem (séc. XIX). É professora aposentada, tendo lecionado Português e Cultura Brasileira nas Universidades de Bielefeld e Hamburgo, Alemanha.

NADIA TADLAOUI, Doutora em Estudos Ibéricos, especialidade Didática do Português, opção Linguística Portuguesa (FLUL Universidade Lisboa – FLSH Universidade MV Rabat-Marrocos). Teve mestrados em Interação cultural do Andalus com o Mediterrâneo (2013); e em Museologia e Mediação cultural (2019). É licenciada em: Estudos Portugueses (2013), Estudos Hispânicos (2008), Direito Privado Francês (2011), Ciências Políticas (Licenciatura de excelência) (2016). Autora do livro: *“Os Arabismos da Botânica na Língua Portuguesa: abordagem linguística”*, ed. IEHL UMV-Rabat 2018, e apresentado no SIEL (Salão Internacional da Edição e do Livro) de Casablanca (2019). Em coautoria (2021): 1. *Portuguesismos Dos Arabismos Da Botânica Na Língua Bantu (Kiyombe)*, in Revista Njinga & Sépé, Vol.1, nº1 Brasil; 2. *Tradução da poesia “Miserere” de Lídia Jorge para o árabe*, in Rev. Njinga & Sépé Vol.1, nº2 Brasil. 3. Texto poético *Palavras Ao Meu Universo*, in Os Dias Da Peste, Portugal: PEN clube português, Coord. Teresa Martins Marques e Rosa Maria Fina; 4. Textos poéticos, in Antologia Poética Letras Em Marcha, Portugal: Calçada das Letras, a Antologia Poética foi apresentada na FERIA do Livro de Lisboa em setembro de 2021.

PAULO ANÓS TÉ, Seminarista no Seminário Menor Diocesano de Bissau (2013-2016). Bacharel em Humanidades (2020). Licenciado em Sociologia (2023) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) (2023) e doutorando em Ciência Política pela UFPEL (2023-). Professor contratado na Universidade Católica da Guiné-Bissau (UCGB) (2022-2023) e na Universidade Amílcar Cabral (UAC) (2022-2023). Foi bolsista do programa PULSAR (2019-2020), do Programa de Residência Pedagógica (PRP) (2020-2021) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (2021-2023) na UNILAB. Bolsista do grupo de pesquisa Sistema político, partidos, eleições e relações entre os poderes na (UFPEL) (2021-2023).

PAULO SÉRGIO DE PROENÇA, possui graduação em Letras (Universidade de São Paulo-1992), em Linguística (Universidade de São Paulo-1999); mestrado em Ciências da Religião (Universidade Metodista de São Paulo-1999) e em Educação (Universidade de São Paulo-2005);

doutorado em Letras (Universidade de São Paulo-2011). É pós-doutor pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (2018), na área de Retórica e Argumentação e pós-doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Estudos Literários, da Universidade Federal de Minas Gerais (2019). É professor-adjunto com dedicação exclusiva na Unilab - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, campus dos Malês, São Francisco do Conde (BA). Tem experiência na área de ensino de Língua Portuguesa e de Teologia, com ênfase em Exegese e Grego bíblico. Atualmente pesquisa as relações entre Literatura, Bíblia, Teologia e temas relativos à África e à escravidão.

RAJABO ALFREDO MUGABO ABDULA, Pós-doutorado, Doutor, Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Licenciado em Ensino do Português pela Universidade Pedagógica - Moçambique, Bacharel em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica - Moçambique. Palestrante e autor de capítulos de livros e de artigos publicados em revistas científicas.

REGINALDO UMATEB SANTIAGO NETO, Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciado em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pesquisa sobre Ideologias Linguísticas, Políticas Linguísticas e Sociolinguística na Guiné-Bissau. Membro de grupo de pesquisa Políticas Linguísticas, Letramento, Interculturalidade, identidades e ensino (UEPG). E membro do coletivo 'NO RAIZ'.

RONALDO MENDES, é natural de Canchungo (1998), Guiné-Bissau, onde frequentou o ensino primário e liceal, no Complexo Escolar Nanhungue Tame e no Liceu Regional Hô-Chi-Minh. Em 2017, em Bissau, iniciou a licenciatura em Estudos de Língua Portuguesa, na Escola Superior de Educação – Unidade de Ensino Tchico Té. De 2018 a 2021, foi bolseiro do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa e licenciou-se em Línguas, Literaturas e Culturas (Português e Francês), pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal (2020/21), onde se encontra atualmente a concluir o Mestrado em Linguística. Em 2021, concluiu o curso profissional de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, Porto). Colaborou na organização de congressos internacionais de Sintaxe e Linguística Forense (FLUP, julho, 2022), tendo participado como orador na palestra sobre o português na Guiné-Bissau, promovida pelo Gabinete para a Promoção da Língua Portuguesa da Reitoria da U. Porto (maio, 2022).

ROSA CRISTINA VELHO RODRIGUES, É tradutora e professora na Universidade de Heidelberg, Alemanha. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Românicas e Economia e doutorou-se em 2015 com uma tese sobre terminologia informática. Desde 2005, é representante do Instituto Camões na Universidade de Heidelberg. Desde 2019, tem-se especializado na literatura guineense, tendo realizado várias atividades científico-culturais e letivas relacionadas com a Guiné-Bissau. Traduziu para alemão dois romances dos escritores guineenses Abdulai Silá e Amadú Dafé, publicados em 2021 e em 2024 na editora Leipziger Literaturverlag. Tem vários outros projetos de tradução na gaveta, entre os quais uma coletânea de contos guineenses, que está previsto sair em 2025. Em 2003, Bolsa de Estudos Fernão Mendes Pinto (Instituto Camões). Em 2018, Bolsa asppa-Gulbenkian para realização de projeto de investigação em estudos de tradução. Em 2020, Prémio do Fundo de Tradutores Alemães pela tradução de "A Última Tragédia" de Abdulai Sila do português para o alemão.

THAYSE CAROLINA FERREIRA PARAISO é graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2012) e possui Mestrado em Letras (2019) e Doutorado em Letras (2023) pela mesma universidade. Atualmente, leciona Língua Portuguesa como professora efetiva no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Recife. Atua na área de Sociolinguística, centrando a atenção no campo da variação linguística, da morfossintaxe, do contato linguístico e das atitudes linguísticas.

WALDIMIR BARBOSA, nascido em Bissau, Guiné-Bissau. Formado em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira. Professor do Ensino Básico, Pesquisador, com foco na produção e pesquisas sobre Administração, Políticas Públicas com ênfase nas Políticas Públicas educacionais, Educação e Infância, Empreendedorismo e Marketing. Carreira em evolução, Mestrando em Educação, Linha de Pesquisa: Educação e Infância, Centro de Ciências e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas, Arte, Infância, Formação de Professores e Pensamento Vigotskiano.

WILSON MIGUEL TURÉ é mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre Epistemologias Guineenses e Saberes Afrorreferenciados a partir da obra literária No fundo do canto, de Odete Semedo.

*** **