

A LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU: CONSEQUÊNCIAS E DESAFIOS PARA AS LÍNGUAS GUINEENSES NO SISTEMA DE ENSINO¹

Almirante Fernando Ié²

RESUMO

O sistema do ensino formal guineense é centralizado apenas na língua portuguesa, apoiado por ideologias linguísticas herdadas do período colonial e reproduzidas no contexto pós-independência. O objetivo é observar como a política linguística educacional na Guiné-Bissau, marcada pela centralidade do português, produz a exclusão das línguas guineenses no ensino formal e impacta os processos de ensino-aprendizagem de estudantes que não têm o português como língua materna. A pesquisa utilizou a técnica bibliográfica. Os resultados indicam que a exclusividade da língua portuguesa prejudica o aprendizado e elimina as línguas guineenses dos espaços sociais de prestígio. Ela contribuiu também para a permanência de processos coloniais, em continuidade à opressão política e ideológica.

Palavras-chave: língua portuguesa - Guiné-Bissau; política linguística; educação; preconceito linguístico.

REZUMU

Sistema di ensinu formal na Guiné-Bissau ta funsiona son na lingua portugis, ku apoiu di pensamentus linguistikus ku ardadus na tempu di kolons i tambi ripitudus na mumentus dipus di indipendensia. I mistidu ku es djubi kuma ku pulitika linguistika di edukason na Guiné-Bissau, ku markadu pa foku na lingua portugis, ta paga linguas ginensis na ensinu iskolar i tambi i ta difikulta na manera di ntindi kusas ku sinadu na iskola pa kil alunos ku ka tene portugis suma lingua ki mama. Nes piskiza i uzadu teknika bibliografika. Rezultadus ku odjadu ta mostra di kuma sina ginensis son na lingua portugis ta kansa se manera di ntindi i tambi kila pudi paga linguas ginensis na manga di lugaris di balur na sosedadi. I ta djuda tambi na fasi kontinua kil maneras di kolons di fasi kusas, pa asin i pudi kontinua oprimi sosiedadi na pulitika ku pensamentu.

Palavras di busca: lingua portuguis - Guiné-Bissau; pulitika linguistika; edukason; aurreiritzi linguistiko.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Proença.

² Graduando no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela UNILAB.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Guiné-Bissau caracteriza-se por um cenário sociolinguístico profundamente plural, no qual coexistem o crioulo guineense, amplamente utilizado como língua de comunicação entre os grupos étnicos; o português, língua oficial do Estado e principal meio de escolarização; e as diversas línguas autóctones faladas pelas diferentes etnias que compõem o país. Essa diversidade linguística constitui um traço central da vida social guineense; entretanto, tal pluralidade não se reflete de maneira equitativa no sistema educacional, que permanece estruturado a partir de um modelo de escolarização monolíngue, centrado exclusivamente no português.

Como guineense, conheço o sistema educacional do país desde o ensino primário até ensino superior e como professor em alguns momentos. Entre 2019 a 2022, trabalhei em duas escolas como professor de língua portuguesa e observei nos discursos de docentes e de instituições a reprodução de ideologias linguísticas que influenciam as más práticas pedagógicas e as decisões em sala de aula, em que o uso das línguas guineenses é proibido, desencorajado ou desvalorizado por alunos que não têm o português como língua materna. Por isso, decidi escolher este tema para problematizar a relação entre linguagem, educação e poder, fundamental para desnaturalizar as práticas pedagógicas excludentes.

A pesquisa justifica-se por contribuir para reflexões críticas sobre a educação linguística na Guiné-Bissau, sem assumir um caráter prescritivo ou normativo. Ao considerar esse país como *locus* de investigação, o trabalho amplia o escopo geopolítico da Linguística Aplicada, dialogando com perspectivas pós-coloniais e decoloniais que questionam a universalização de modelos educacionais eurocêntricos (Mignolo, 2003; Makoni; Pennycook, 2007), considerando ainda que os fenômenos linguísticos e educacionais são socialmente construídos, situados historicamente e atravessados por relações de poder.

Adotou-se a pesquisa bibliográfica, qualitativa, dado o interesse em compreender sentidos, ideologias, discursos e práticas, e não em estabelecer generalizações estatísticas; a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 2014, p. 57).

Este trabalho pretende compreender os efeitos dos comportamentos

linguísticos coloniais em contextos multilíngues marcados pela segregação histórica e exclusão social acumulada. O objetivo geral deste trabalho é analisar como a política linguística educacional na Guiné-Bissau, marcada pela centralidade do português, produz a exclusão das línguas guineenses no ensino formal e impacta os processos de ensino-aprendizagem de estudantes que não têm o português como língua materna.

Os principais títulos que servem para elaborar a análise teórica são a colonialidade da linguagem, proposto por Veronelli (2021); a política linguística, defendida por Spolsky (2024); linguagem como prática local (Pennycook, 2010); a oficialidade das línguas africanas, sugerido por Proença (2023) e a descolonização do currículo escolar Antonio (2015).

Os resultados demonstraram que o fracasso escolar na Guiné-Bissau não decorre de os estudantes terem deficiência cognitiva, mas da desigualdade da política linguística educacional vigente no país. Esses resultados evidenciaram que as ideologias linguísticas presentes nas instituições do ensino guineense mantêm, desde o período colonial, o português como a língua única legítima de ensino, o que tem produzido tensões entre a política linguística oficial e as práticas linguísticas efetivas da população. De acordo com isso, essa centralidade do português tem resultado na marginalização das línguas guineenses, frequentemente silenciadas, proibidas ou desvalorizadas nas salas de aula.

O trabalho possui quatro seções, além desta introdução: na primeira seção busca compreender os aspectos históricos e as políticas linguísticas do colonizador; a segunda seção trata da independência e influência Amílcar Cabral, na manutenção do português em continuidade histórica; a terceira seção apresenta as consequências da adoção do português como língua oficial e língua de ensino; e a quarta seção apresenta os benefícios da adoção das línguas guineenses como língua oficial e língua de ensino.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS

Vem desde o período colonial a grave situação linguística da Guiné-Bissau. A língua do colonizador se impôs e impediu que os guineenses se educassem nas suas próprias línguas, exercendo violência simbólica sobre as línguas guineenses. Nesse

contexto, percebe-se que “essa ideologia foi nos incutida no período da colonização em que todas as línguas africanas eram consideradas/tratadas de forma preconceituosa como dialetos” (Timbane, 2015, p. 95). A relação entre o colonizador e os guineenses em certo sentido originou o desprezo das línguas locais, porque o que importa o colonizador é a manutenção de sentidos hegemônicos.

Timbane pondera ainda que

[...] os africanos já tinham suas línguas antes da chegada dos europeus. Mas com a chegada dos colonizadores as línguas africanas deixaram de ser línguas e passaram a ter o estatuto de dialetos. O emprego do termo, fora dos estudos científicos, sempre tem sido carregado de preconceito racial e/ou cultural (Timbane, 2022, p. 4).

Antes do início da ocupação de Portugal, os guineenses tinham as suas próprias línguas e as falavam com todo orgulho e respeito. Mas em mais de quinhentos anos de colonização, nada foi feito a favor das línguas e das culturas desses povos. Os portugueses acharam que essas línguas nativas são atrasadas. A partir desse equívoco, os guineenses adotaram a língua portuguesa em detrimento das línguas locais. Esse pensamento reforça a colonialidade linguística.

Então, as línguas guineenses foram abandonadas nos espaços formais nos quais teve exclusividade a língua portuguesa. Conforme explica Proença, “no século XVIII, Portugal emitiu uma série de leis e prescreveu medidas administrativas que diziam respeito ao papel que a língua deveria desempenhar para a manutenção de prestígio, da extensão e da hegemonia colonial” (Proença, 2023, p. 206). Durante esse período, os guineenses foram enganados pela imposição da língua da metrópole como superior.

O objetivo dos portugueses foi expandir os seus valores e princípios culturais nos territórios invadidos, incutir no colonizado um imaginário negativo que o impedia de pensar; por isso é preciso denunciar que a manutenção da língua portuguesa estabelecia uma relação de superioridade. Para Tando e Nambua (2024, p. 34),

A LP [Língua Portuguesa] desde a época colonial foi o principal instrumento de ensino, melhor dizendo, era a língua utilizada para civilizar os povos indígenas, visto que a educação que os povos nativos tinham se baseia no conhecimento da história e da cultura portuguesa, e este projeto colonial continua atualmente, cujo os (*sic*) documentos oficiais como a constituição da república e a lei de bases do sistema de ensino, por exemplo, não abordam o ensino de línguas locais de modo obrigatório.

Ainda não há superação do colonialismo linguístico no país. Os portugueses jamais permitiram que as línguas vernáculas tivessem autonomia nos espaços formais. Essa hierarquização é violência que continua definida na estrutura social guineense. Timbane, a propósito, argumenta que “essa separação é tão poderosa que se enraizou no inconsciente da maioria das pessoas. Já o português europeu era tido como língua” (2022, p. 4). Nota-se que o status dado à língua portuguesa no país reduz o valor social das línguas vernáculas locais; isso é violência que magoa a população local.

A presença do imperialismo linguístico na época colonial foi uma atrocidade que deixou marcas e atitudes negativas no pensamento da população invadida, de maneira que suas línguas foram desprezadas e a população se enfraqueceu psicologicamente. O comportamento linguístico da comunidade portuguesa na Guiné-Bissau no que diz respeito à relação entre as línguas machuca a alma guineense e deixa cicatrizes internas que até hoje são sentidas no país. Por isso, não é errado afirmar que foi um abuso linguístico que os portugueses fizeram na Guiné-Bissau, destruindo totalmente a riqueza cultural dos falares linguísticos africanos no contexto lusófono, porque nunca respeitaram a história desses povos e suas maneiras de entender e interpretar o mundo.

3 A INDEPENDÊNCIA E AMÍLCAR CABRAL: A MANUTENÇÃO DO PORTUGUÊS

O povo guineense depois da independência, ocorrida em 1973 (proclamada em 1974), continuou a sofrer violência linguística. A manutenção do português no pós-independência como a língua exclusiva nas estruturas administrativas do país é uma questão de fundo que tem raiz histórica de legado colonial. Assim, “é um aspecto do processo de desumanização das populações colonizadas-colonizadas através da racialização” (Veronelli, 2021, p. 91). Mesmo com a expulsão dos portugueses, as autoridades da Guiné-Bissau aceitaram as ideologias linguísticas coloniais para manter e continuar a presença colonizadora nas estruturas sociais guineenses.

Este tipo de aceitação sem investigação do fenômeno só promove as práticas excludentes no país. Essas ideologias linguísticas, conforme argumentam Makoni e Pennycook (2007), são produtos históricos de processos coloniais que naturalizaram determinadas línguas como superiores. Para os autores, as línguas não existem como

entidades neutras, mas são “inventadas” e estabilizadas a partir de projetos políticos e coloniais.

Nesse sentido, os filhos da terra foram obrigados a seguir as mesmas ideologias linguísticas discriminatórias dos portugueses. Naquela altura, a percepção e a discussão do povo guineense se concentravam mais nos líderes do partido único PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) como parte de um projeto nacional elitista, não havendo abertura democrática para discutir as ideias linguísticas de valorização das línguas africanas guineenses, o que provocou a ignorância dessas línguas nos espaços públicos. Amílcar Cabral, o líder da nação guineense reproduziu essa ideia inibidora (Cabral, 1976, p. 60):

O mundo avançou muito, nós não avançamos muito, tanto como o mundo e a nossa língua ficou ao nível daquele mundo a que chegamos, que nós vivemos, enquanto o tuga, embora colonialista, vivendo na Europa, a sua língua avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades concretas, relativas por exemplo, a ciência.

Não há língua pronta para a ciência, conforme Cabral defendeu; as línguas se adaptam a diversas necessidades comunicativas. Nesse caso, o guineense e as demais línguas autóctones são capazes para a ciência. Então, essa ideia reproduzida pelo líder da nação demonstrou claramente a colonização mental que os portugueses conseguiram fazer na Guiné-Bissau, a qual permanece no inconsciente dos colonizados e isso não deve ser aceite pela geração atual a fim de desmantelar o propósito dos portugueses.

Ainda defendeu Cabral,

[...] há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra é fundamental ensinar no crioulo já. Então, outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandiga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os balantas se ouvirem isso, ficam contentes, mas agora não é possível (Cabral, 1976, p. 59).

Essa decisão política que foi tomada pelo líder do PAIGC a favor do português; mesmo não estando na constituição da República da Guiné-Bissau, está no imaginário social e, na prática, a língua portuguesa tem status oficial em detrimento das línguas da terra.

O povo guineense herdou o português como a única língua do ensino-aprendizagem por influência de Amílcar Cabral, que defendeu o português, afirmando:

“temos que ter um sentido real da nossa cultura. O português [língua] é uma das melhores coisas que os *tugas* nos deixaram” (Cabral, 1990, p. 59). Nesse sentido, Cabral favoreceu o português em detrimento das línguas do povo guineense, ao alegar: “agora a nossa língua para escrever é o português” (Cabral, 1990, p. 59). Com isso, é de suma relevância retificar esse engano que favorece o abandono das línguas maternas que se encontram num processo de extinção ou extintas.

O Amílcar Cabral foi um libertador da independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, um líder carismático e comprometido com o seu povo; foi um revolucionário. Mas as suas ideias linguísticas merecem revisão e isso não menospreza a sua luta. Ele estudou no Instituto Superior de Agronomia (ISA) e morou na Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, convivendo com outros líderes africanos. Como líder revolucionário, chegou a discutir concepções educacionais na Guiné-Bissau apesar de não ter conhecimentos linguísticos.

Por ter se formado em Portugal, ele olhava a língua portuguesa como algo maior, ideia que precisa ser questionada e discutida profundamente para melhor encontrar soluções para os filhos da terra na vida escolar, assim como nos outros espaços. O trabalho que esse herói fez por seu povo é, de fato, importante, sobretudo a vontade de servir a nação. Mas precisa-se dizer que o local da formação e sua profissão técnica interferiram bastante na forma de defender o português como o melhor patrimônio para a cultura guineense na educação. Isso traz uma situação política muito prejudicial para os guineenses, uma vez que todas as línguas faladas no seu território deveriam merecer o valor como acontece com o português.

Na verdade, o estado guineense adotou o sistema administrativo colonial, deixando de lado o sentido da libertação nacional. O Timbane lamenta: “o que se observa nas Constituições dos PALOP é algo estranho, pois as línguas autóctones não são oficiais e nem têm o mesmo estatuto com o português” (Timbane, 2022, p.7). No dizer desse autor, percebe-se que no pós-independência, ao invés de uma ruptura histórica com a violência simbólica durante a colonização linguística e pautar pela libertação nacional, isso não foi a prioridade. Nesse sentido, o estado guineense adotou do colonizador o modelo de exercício de poder.

A partir desse ponto de vista, pode-se dizer que, enquanto os falantes dessas línguas desprezadas pela política linguística de Portugal continuarem acreditar na ideia de que suas línguas nativas são enfermas, elas sempre prosseguem com menos prestígio. Em outras palavras, elas sempre seguem sendo vistas por seus usuários

como línguas que não merecem ser faladas. Ainda, “muitos acham que as línguas africanas são incapazes e desprezam as suas potencialidades” (Timbane, 2015, p. 97).

A continuidade da colonialidade linguística no país ajuda a afastar sempre as línguas guineenses do âmbito acadêmico. Os usuários dessas línguas sentem até vergonha de se expressar nelas nos espaços formais. Essa atitude negativa expulsa as línguas guineenses das esferas científicas, dando mais força, poder econômico e político para o português. Acrescente-se, ainda, que após a independência do país a língua portuguesa continuou sendo o principal fator para enfraquecer a heterogeneidade cultural que a nação guineense apresenta.

4 CONSEQUÊNCIAS DA ADOÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ENSINO

Aqui, procura-se saber quais são as consequências da adoção da língua portuguesa como projeto político herdado do período colonial e reproduzido no contexto pós-independência. Algumas dessas consequências serão apresentadas a seguir, de modo a permitir uma análise crítica do fenômeno investigado no sistema escolar guineense. Neste caso, procura-se compreender os efeitos da política linguística excludente para grande parte dos estudantes guineenses que não dominam o português no país.

O estado guineense é responsável pelas consequências pedagógicas de exclusão das línguas guineenses nos processos de ensino-aprendizagem para os estudantes que não têm o português como língua primeira, em razão da declaração de obrigatoriedade do seu uso na escola, conforme o decreto da Assembleia Nacional Popular que resultou na lei nº 7/2007 (Bedona, 2024, p. 17); contudo, a língua portuguesa sempre tivesse status oficial antes dessa data.

Conforme entende o Proença (2023, p. 212),

Essas consequências foram terríveis, principalmente no sistema escolar; outras áreas não deixaram de ser afetadas, como a exclusão social, a autoestima pessoal e nacional e reforço simbólico à suposta superioridade do colonizador europeu, como previa o Diretório dos Índios de 1757.

A imposição da língua única do colonizador nas instituições do ensino formal

provocou muitas consequências ainda notadas na vida dos alunos, porque a sua presença única na escola restringe outras manifestações do saber linguístico guineense. Esse legado da violência colonial silencia as línguas locais nos espaços formais e seus sujeitos, buscando eliminar a diversidade linguística no país. A permanência dessa língua única de discriminação e de exclusão social continua reproduzindo a violência do colonizador.

4.1 CURRÍCULO EUROCÊNTRICO

A análise da política linguística adotada pelos guineenses no sistema de ensino formal exige o diálogo profundo com os estudos pós-coloniais e decoloniais, especialmente com o conceito de colonialidade, proposto por Mignolo (2003). Para esse autor, a colonialidade não se encerra com o fim formal do colonialismo, mas persiste nas estruturas de poder, nos sistemas de conhecimento e nas hierarquias culturais e linguísticas, pois “a colonialidade do poder opera por meio da hierarquização dos saberes, das línguas e das culturas, estabelecendo quais formas de conhecimento são legítimas e quais devem ser silenciadas” (2003, p. 41).

No campo educacional guineense, essa lógica manifesta-se na imposição de uma língua colonial como único meio legítimo de acesso ao conhecimento escolar, desconsiderando os repertórios linguísticos locais dos estudantes. Por ser meramente ideológica a questão, compreende-se que a centralidade do português constitui uma expressão concreta da colonialidade linguística, ao reproduzir uma lógica excludente que distancia os estudantes de suas práticas linguísticas e culturais.

A educação formal apresenta muitos desafios para o povo guineense; como foi implantado o ensino de uma só língua no sistema educacional na Guiné-Bissau pelo colonizador, que não pensou na realidade concreta dos estudantes locais, há necessidade de uma renovação curricular. Por isso, “é nesse sentido que se pode dizer que a seleção cultural dentro dos currículos é tão importante, porque de certa forma eles acabam servindo a esses interesses e relações supracitados” Melo e Ribeiro (2019, p. 3). De cordo essa visão, constata-se que o currículo vigente no país é eurocêntrico: estuda-se a geografia, a história, a filosofia e as línguas da Europa e não da Guiné-Bissau, o que não deveria ser aceite por guineenses.

As línguas guineenses não devem simplesmente ser acrescentadas ao currículo. Elas devem ser adotadas como língua de ensino. Assim os alunos

aprenderiam com muito mais facilidade os conteúdos ministrados.

4.2 APAGAMENTO DAS LÍNGUAS E DAS CULTURAS

É interessante explicar que o desaparecimento das línguas e das culturas maternas locais, é um processo que não decorre apenas da ausência de leis, mas da articulação entre discursos, práticas pedagógicas, currículos escolares e crenças socialmente compartilhadas. Segundo Spolsky (2004, p. 14), “a política linguística de uma comunidade não está apenas nos documentos oficiais, mas nas práticas reais de uso da língua e nas crenças que seus membros mantêm sobre essas línguas”. Na verdade, se o estado nacional não criar condições necessárias para proteger e assegurar os direitos linguísticos do povo local na vida pública, as suas línguas continuam na iminência de desaparecer na boca e nos ouvidos dos seus próprios falantes como está acontecendo com a geração atual.

Nesse âmbito, nota-se que não há exigências precisas que defendem e garantem a participação línguas guineenses nos espaços formais da educação. Essas línguas prosseguem sendo proibidas nas instituições do ensino guineense; com isso, elas tendem a desaparecer. A política linguística de Portugal seguida pelos guineenses impede que eles falem suas próprias línguas nos lugares de prestígio social, isso pela atração da cultura e da língua do colonizador que ignoram praticamente as questões defendidas pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que, em seu artigo 12, alerta: “No domínio público, todos têm o direito de desenvolver todas as atividades na sua língua, se for a língua própria no território onde residem” (1996, p. 7).

Dessa forma, vale dizer que a extinção das línguas e das culturas maternas locais tem a ver com o não reconhecimento necessário das identidades linguísticas desses povos. Nisso há reforço à discriminação contra o cidadão que não domina a língua portuguesa e apenas na escola aprende essa língua de exclusão social.

4.3 BAIXA AUTOESTIMA DOS ALUNOS EM GERAL

A língua portuguesa, exclusiva de ensino, dificulta bastante a apreensão de conteúdos pelos alunos. Na prática, devido aos apagamentos das línguas maternas locais nas instituições da educação formal e no contexto multilíngue, não é garantida

a aprendizagem para os estudantes guineenses. Os professores desprezam as habilidades linguísticas dos alunos anteriormente adquiridas e isso cria insegurança para eles na vida escolar. Essa ideia está em conformidade com o que pensa Araújo (2019, p. 40): “Uma baixa autoestima faz com que o indivíduo se sinta incapaz ou ineficiente no ambiente escolar, incapaz de aprender ou prosseguir os estudos”.

Por este motivo, a imposição do português como única língua legítima de ensino, avaliação e produção do conhecimento escolar contribui para dificuldades de compreensão dos conteúdos, baixa participação em sala de aula, fracasso escolar e desigualdade de acesso ao conhecimento. Dessa forma, a língua de escolarização deixa de atuar como um meio de inclusão e passa a operar como um mecanismo de exclusão social e educacional. Ainda afirma o mesmo Araújo (2019, p. 40):

É comum vermos, em nossas salas de aulas, alunos que se sentem incapazes de ler, escrever ou de fazerem exposições orais. Parecem ter sido “contaminados” por um ensino de língua portuguesa doutrinador e excludente, considerando prioritária a norma considerada culta, em detrimento das demais.

É isso praticamente o que se vê no ambiente escolar guineense, onde os discentes até sentem a vergonha de participar nas aulas devido ao ensino permitido só no português; muitos deles se sentem limitados uma vez que é uma língua que eles não dominam. Portanto, a exclusão no âmbito escolar os faz sentir desconfortáveis na sala de aulas e não os ajuda no processo do ensino-aprendizagem tanto quanto no aprimoramento cognitivo.

4.4 FRACASSO ESCOLAR

O fato de o português ser singular no contexto educacional guineense conduz ao fracasso escolar. Também é um problema sério para sociedade guineense, que é multilíngue. Em outras palavras, não precisa olhar distante para compreender o baixo desempenho escolar no contexto guineense, porque as dificuldades de aprendizagem se verificam no dia a dia dos estudantes. Assim, “O português como língua de ensino é fator de fracasso escolar” (Proença, 2023, p. 213).

Um outro olhar importante sobre o fracasso escolar são os métodos inadequados utilizados e o ensino baseado na gramática tradicional e na norma de Portugal para instruir os alunos que não têm o português como língua primeira; os

professores devem perceber que no ensino desse caráter, “despreza-se quase totalmente o conhecimento da língua que a criança já traz de sua atividade linguística no seio da família e do grupo social em seus primeiros anos de vida, desconsidera-se seu uso intuitivo, eficaz e criativo dos recursos da língua” (Bagno, 2002, p. 4). Esse tipo de ensino não entra em contato com as novas propostas científicas para o ensino de línguas, o que dificulta bastante o processo de aprendizagem dos estudantes: “esta atitude pode frustrar o aluno caso não sejam tomadas as devidas medidas pedagógicas” (Timbane, 2014, p. 5).

Considerando o contexto educacional guineense, verifica-se que a manutenção de um modelo de escolarização monolíngue, centrado exclusivamente no português, tem sido apontada por alguns pesquisadores guineenses como um dos fatores que contribuem para o baixo desempenho escolar, a evasão e a dificuldade de acesso ao conhecimento por parte de estudantes cuja socialização linguística ocorre majoritariamente em línguas guineenses. Porque “o português não é a língua de comunicação nacional, na medida em que apenas cerca de 13% dos guineenses a falam, incluindo os que a têm como língua segunda, terceira ou até mesmo quarta para a maior parte dos guineenses” (Embaló, 2009, p. 101). Assim, a língua de ensino deixa de ser apenas um meio de instrução e passa a operar como um mecanismo de seleção e exclusão social.

Por isso, deve-se dizer que o estado guineense contribui para a evasão que ocorre no sistema do ensino formal. Os investimentos de dinheiro público, ao invés de instruir os alunos, acabam não facilitando a permanência deles nas instituições do ensino. Em muitos casos, a repetência e a evasão escolar desses discentes se devem por não conseguirem lidar com as dificuldades de aprender os conteúdos numa só língua que pouco conhecida por eles. Conforme explicou Proença, “isso é crime antropológico-cultural”, além de pedagógico (Proença, 2023, p. 212).

Perante isso, registra-se que não foram encontrados dados estatísticos atuais sobre a repetência e a evasão escolar. A “Análise da Capital Humano” de 2011 do Banco Mundial apresenta dados sobre a repetência e o abandono escolar, mas não menciona a língua portuguesa como um dos fatores para esse processo. Isso porque pouco se discute no país sobre a importância da inserção das línguas guineenses no sistema escolar para perceber que o português não pode assumir o papel dessas línguas nas instituições do ensino formal, o que faz também identificar essa língua única como uma das causas para a repetência e o abandono escolar. Mas nos últimos

anos, percebe-se que alunos universitários guineenses, ao ter contato com princípios linguísticos, se dão conta da situação linguística do país.

Por fim, registram-se as línguas autóctones com maior número de falantes na Guiné-Bissau, para demonstrar o quanto a política linguística portuguesa adotada no sistema do ensino guineense ignora a importância delas nos processos de ensino-aprendizagem:

Quadro 1 - Línguas guineenses com maior percentual de falantes

Língua	Percentual
Crioulo	44,31
Balanta	24,54
Fula	30,33
Mandinga	10,11
Manjaco	8,13
Papel	7,24
Bijagós	1,96
Mancanha	1,86
Felupe	1,48
Biafada	1,24
Nalu	0,31
Outras	0,05

Fonte: Scantamburlo (2013 *apud* Siolm; Guimarães 2025, p. 208)

Dessa forma, a centralidade do português nas instituições do ensino formal, atravessa bastante as identidades dos alunos, destruindo por completo autoestima, pertencimento e até sonhos dessas pessoas nos espaços públicos.

É nesse sentido que se pretende neste trabalho que essas línguas rejeitadas pela política linguística de Portugal no contexto guineense multilíngue, assumam o seu papel no ensino formal para combater a centralidade da língua do opressor no sistema educativo guineense. Com

a valorização dessas línguas nativas, língua primeira de maioria dos alunos, não apenas preserva a identidade e o patrimônio linguístico do país, mas também contribui para uma educação mais inclusiva, democrática, equitativa e de qualidade (Siolm; Guimarães, 2025, p. 207).

Essa percepção dos filhos da terra faz com que as suas línguas passam a ganhar status social como o português e ajuda também eliminar o preconceito linguístico. Em outras palavras, a adoção dessas línguas no ensino formal supera o imaginário de que os colonizados nascem para servir e aceitar a violência simbólica do colonizador.

5 BENEFÍCIOS DA ADOÇÃO DAS LÍNGUAS GUINEENSES COMO OFICIAIS E LÍNGUAS DE ENSINO

A relação entre linguagem, educação e poder é importante para este estudo. Pennycook (2001) argumenta que a linguagem é sempre uma prática social situada, atravessada por relações de poder, ideologias e disputas simbólicas. No contexto escolar, essas relações manifestam-se na escolha da língua de ensino e na valorização de determinados repertórios linguísticos em detrimento de outros: “a linguagem nunca é neutra; ela está sempre implicada em relações de poder que moldam quem pode falar, como pode falar e quais vozes são legitimadas” (Pennycook, 2001, p. 39).

Na Guiné-Bissau, a exclusão das línguas guineenses não é apenas uma questão linguística, mas um problema político e pedagógico que afeta diretamente o direito à educação. A imposição do português como única língua de escolarização desconsidera os conhecimentos prévios dos estudantes e compromete os processos de ensino-aprendizagem. Na perspectiva da educação linguística crítica, torna-se fundamental questionar modelos educacionais monolíngues e defender práticas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística como recurso pedagógico e direito social. Conforme Pennycook (2010, p. 75), “pensar a linguagem como prática local implica reconhecer que os usos da língua estão enraizados nas experiências cotidianas dos sujeitos e que ignorá-los é reforçar processos de exclusão”.

Conforme Djedjo *et al.* (2026, p. 267),

Muitos acham que é impossível oficializar as línguas locais. Na África tem vários países que oficializaram as línguas locais. A Etiópia, por exemplo, oficializou as línguas afar, amharic, afaan oromo e tigrinya. O Zimbábwe oficializou as línguas chewa, chibarwe, kalanga, shangani, ndau, sotho, tonga, tswana, venda e xhosa. Já a África do Sul, oficializou as seguintes

línguas: afrikaans, ndebele, pedi, sotho, swazi, tsonga, tswana, venda, xhosa, zulu e a língua de sinais.

Por essa razão, apresenta-se a discussão da necessidade de o estado guineense criar as condições necessárias para atribuir o estatuto de oficialidade a línguas guineenses. Melhor dizendo, deve planejar instrumentos legitimadores dessas línguas para permitir o seu uso em espaços públicos. Para Djedjo *et al.* (2026, p. 268), “oficializar significa dar oportunidade para que elas sejam utilizadas de forma plena pelo menos nos espaços onde essas línguas são faladas”.

Por este motivo, entende-se que a política linguística do colonizador adotada no país está longe de assumir um caráter democrático. Sendo assim, é necessário conscientização política e mobilização da nação para que o uso das línguas guineenses seja permitido no ambiente escolar como também nos outros espaços de prestígio social. Dentre outras medidas, “é preciso dar escrita a línguas africanas” (Proença, 2023, p. 210). Isso deveria ser levado a sério pelo estado guineense para poder atender a real necessidade comunicativa do povo cujas línguas foram desprezadas pelas políticas linguísticas coloniais.

5.1 ADOÇÃO PLENA DE UM CURRÍCULO GUINEENSE

A relevância de um currículo guineense explica-se, primeiramente, pela necessidade de compreender criticamente os efeitos das políticas linguísticas educacionais em contextos multilíngues marcados por desigualdades históricas.

Do ponto de vista da Linguística Aplicada, pesquisas deste caráter que problematizam a relação entre linguagem, educação e poder são fundamentais para desnaturalizar práticas pedagógicas excludentes no ambiente educativo. Nesse âmbito, as línguas guineenses devem ser usadas como línguas de ensino, para melhorar o aproveitamento dos alunos. A partir dessa perspectiva, a proposta de um currículo local vai contribuir para evidenciar como determinadas escolhas linguísticas no âmbito educacional podem reforçar processos de exclusão e desigualdade.

Nesse âmbito, o baixo desempenho acadêmico dos estudantes guineenses resulta da política linguística adotada, que se reflete nos currículos escolares. Então, é necessário fazer algumas alterações no currículo escolar guineense para incluir temas e conteúdos que dizem respeito à vida guineense. Por este motivo, precisa-se repensar profundamente e renovar o currículo dos guineenses no sistema escolar,

porque “os currículos nascem como artefatos sociais, são produtos da cultura e da dinâmica social” (Antonio, 2015, p. 9).

Com base nessa lógica, compreende-se que o mais adequado para o contexto educacional guineense seria um currículo que se baseia na realidade do povo local, distanciado da universalização de modelos educacionais eurocêntricos. Em termos objetivos, um currículo que dialoga com a dinâmica da cultura guineense, que atende a necessidades da população nacional nos espaços formais; isso representa o real currículo que o povo guineense almeja. Nesse sentido: currículo “é tudo o que ocorre na escola e na sociedade. É uma construção cultural e histórica” (Antonio, 2015, p. 11).

5.2 VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS GUINEENSES NO SISTEMA DO ENSINO FORMAL

É fundamental a aceitação das línguas guineenses no processo de ensino-aprendizagem e debater direitos linguísticos, justiça social e priorizar as práticas pedagógicas que levam os estudantes nacionais a reconhecerem o valor das suas próprias línguas na esfera educacional, como algo que pode construir novos horizontes de estudos das línguas na Guiné-Bissau.

Por outro lado, o mais adequado no contexto educacional guineense multilíngue é pautar-se pela educação linguística para se livrar da opressão da gramática tradicional e fazer os alunos desenvolverem suas competências linguísticas a partir das suas línguas maternas. Para Bagno e Rangel (2005, p. 63):

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Por meio dessa visão, entende-se que a educação linguística nesse contexto multilíngue é muito essencial porque visa o avanço comunicativo dos estudantes dentro e fora dos espaços escolares e ajuda a perceber diferentes aspectos do aprendizado da linguagem. Para isso, permite desconstruir a velha ideia de que institucionalizar as línguas guineenses no ensino-aprendizagem é algo impossível e vale ativar as possibilidades com as alternativas plurais nos espaços formais a fim de

oferecer um ensino que esteja ao alcance dos estudantes. Assim, torna-se necessário também aprender com Albuquerque e Siga (2023, p. 53):

Em relação às vantagens da institucionalização do crioulo no sistema de ensino guineense, a experiência da escola de Padre Scantimburgo, na ilha de Bubaque, onde é adotado o ensino bilíngue, a língua guineense e a língua portuguesa, no primeiro ciclo do ensino básico, é um exemplo evidente e inquestionável sobre esta matéria, pois os resultados do exame nacional realizado em 2012 apontam para esta direção, sendo a referida escola que obteve o melhor resultado a nível nacional.

No que diz respeito a esta valorização das línguas guineenses na educação formal, não há dúvida de que há ganhos em termos de aprendizagem para os alunos nacionais, porque essa experiência, pelo menos, já foi aprovada e demonstrou bons resultados. Como foi permitido só o guineense ao lado do português nessa escola do Padre Scantamburlo, isso já mostrou que institucionalizar também as línguas autóctones daria o mesmo resultado. Em nenhuma circunstância os estudos linguísticos evidenciaram que o contato entre as línguas no espaço e no tempo poderia ser obstáculo para o ensino-aprendizagem.

5.3 ELEVAÇÃO DA AUTOESTIMA LINGUÍSTICA PARA OS GUINEENSES

A juventude guineense para ter a elevação de sua autoestima necessita da emancipação linguística, a fim de compreender os procedimentos que envolvem esse processo. Isto é, entender as ideologias linguísticas subjacentes às políticas educacionais assim como crenças e práticas que regulam o uso das línguas. E compreender como a exclusão das línguas guineenses se manifesta nas interações cotidianas entre professores e estudantes. Essa ideia está em conformidade com o que pensa Aprile (2013, p. 37): “A autoestima está relacionada ao quanto o sujeito está satisfeito ou insatisfeito em relação às situações vividas. Quando sua manifestação é positiva geralmente o indivíduo se sente confiante, competente e possuidor de valor pessoal”.

No contexto da Guiné-Bissau, ao português é dada a posição de língua de ensino, avaliação e produção do conhecimento escolar, enquanto o crioulo guineense e as demais línguas autóctones permanecem marginalizadas ou invisibilizadas no espaço escolar o que não oferece autoconfiança para os alunos no processo de aprendizagem. Essa hierarquização linguística sustenta-se em ideologias que

associam o português à modernidade, ao progresso e ao sucesso acadêmico, ao passo que as línguas locais são associadas à oralidade, à informalidade e à ausência de prestígio.

Nesse aspecto, acredita-se que um ensino pautado nas línguas locais pode ajudar a geração atual a reconhecer um valor em si mesma que antes ignorava. Por meio disso, a juventude que está na educação formal, precisa de elevação da autoestima para se valorizar dentro da estrutura acadêmica com suas próprias línguas. Com base nesse fato, a escola deve ser um espaço democrático para aprender conhecimentos e desenvolver habilidades linguísticas, além de receber apenas conteúdos programados no ensino-aprendizagem. A partir dessa perspectiva, o ambiente educativo deve proporcionar atitudes confiantes, decisões seguras e interações saudáveis para os estudantes; deve também ser um meio que não proíbe os conhecimentos prévios dos estudantes, que não ignora as práticas linguísticas cotidianas da maioria dos discentes; só assim a geração de hoje pode recuperar o que antes tinha perdido.

5.4 SUCESSO ESCOLAR

Na Guiné-Bissau, as entidades responsáveis pela educação formal têm pouco interesse nas práticas pedagógicas inclusivas, as quais contribuem bastante no rendimento acadêmico dos estudantes. Se problematizassem a ausência das línguas guineenses no espaço escolar estariam a dialogar com os debates contemporâneos sobre os direitos linguísticos, justiça social e educação linguística, algo que pode atender a real necessidade comunicativa dos estudantes locais e um dos principais fatores para garantir o sucesso escolar. As desigualdades do contexto educacional guineense, por sua vez, reduzem os potenciais rendimentos dos alunos ao longo da vida acadêmica.

Por essa razão, é importante dizer que a perspectiva de exclusividade da língua portuguesa (oficial e de ensino) no estado guineense dificulta aos alunos assimilar os conteúdos escolares. Conforme escreve Proença, “assim se as crianças não aprendem, não é porque têm deficiência cognitiva, mas porque não conhecem a língua em que os conhecimentos são ministrados” (Proença, 2023, p. 213). O Ministério da Educação deve assumir a sua responsabilidade diante das desigualdades que se encontram no ensino formal e oferecer subsídios para pensar nas alternativas

pedagógicas que reconheçam o multilinguismo como elemento constitutivo da sociedade guineense.

Portanto, a adoção das línguas guineenses na educação formal produz o sucesso escolar, simplesmente porque os alunos vão entender os conteúdos ministrados e isso diminui a repetência e a evasão.

Com esse propósito, pode contribuir para o ensino de línguas em contraposição à gramática tradicional, baseada na norma de Portugal. Ao analisar as ideologias, práticas e os efeitos pedagógicos, busca-se oferecer subsídios teóricos e analíticos que possam informar debates futuros sobre políticas linguísticas mais inclusivas, alinhadas às realidades sociolinguísticas do país. Por isso, “a língua portuguesa como a única língua do ensino na Guiné Bissau não ajuda no sucesso escolar dos alunos” (Bedona, 2024, p. 24).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo feito, conclui-se que este trabalho oferece uma proposta de caráter emancipatório, no qual pretende superar a opressão da política linguística de Portugal adotada pelos guineenses no sistema do ensino formal desde a tomada da independência até então. Diante desse quadro, demonstra os atos arbitrários de exclusão das línguas guineenses que estão instalados nessa política linguística seguida há muito tempo no país. Por essa razão, este estudo propõe uma mudança de paradigma nas instituições do ensino que permite às línguas guineenses terem lugar nos espaços formais.

Esta pesquisa revela a importância da inclusão das línguas guineenses no processo do ensino-aprendizagem, pois devem ser percebidas como mais ideais para sociedade, porque constituem identidades do povo guineense. Além disso, são as línguas mais faladas no território, por isso devem ser principal meio de escolarização. Por meio disso, aponta-se também para a implementação dessas línguas na educação do seu povo como mecanismo de reverter o cenário vigente no país.

Por fim, os guineenses não devem continuar a ver suas línguas como atrasadas, impróprias e que, por isso, não podem ser permitidas no ensino formal, pois quem promove a língua são os seus usuários.

Se não houver interesse do povo guineense em oficializar as suas línguas e

em criar padrão de escrita convencional para o seu ensino formal, pode-se afirmar que não haverá nenhum interesse internacional em promover a oficialização dessas línguas marginalizadas pelas ideias linguísticas portuguesas. Por causa disso, as línguas locais não devem continuar sendo vistas como inadequadas para a vida escolar, porque isso é uma falsa ideia vendida para os filhos da terra.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, David Borges de; SIGA, Júlio Mário. Internalização do ensino bilíngue na Guiné-Bissau: uma reflexão didática. In: TIMBANE, Alexandre António; FREITAG, Raquel Meister Ko. **As línguas africanas e o português na África lusófona: reflexões, descrições epolíticas de ensino**. Belém-PA: Home Editora, 2023.

ANTONIO, Carlindo Fausto. Descolonização dos currículos escolares. In: SILVA, Geranilde Costa; LIMA, Ivan Costa; MEIJER, Rebeca Alcântara da Silva (org). **Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no Brasil**. Fortaleza: Unilab, 2015.

APRILE, Maria Rita; SCHULTHEISZ, T. S. V. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 36-48, 2013.

ARAÚJO, Ana Cláudia Oliveira et al. Trabalhando a autoestima linguística na EJA: Um trabalho à luz da Pedagogia da Variação Linguística. **Revista do SELL - Estudos Linguísticos e Literários** v. 13 n. 2 (2024). Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/issue/view/414>. Acesso em: 13 mar 2026.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAGNO, Marcos et al. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, p. 13-84, 2002.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento. Envelhecendo em um país mais velho: Implicações do envelhecimento populacional sobre o crescimento econômico, redução da pobreza, finanças públicas e prestação de serviços. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BEDONA, Giovânia Júlio Oliveira. **O impacto colonial no sistema de ensino guineense: o caso da opressão linguística aos estudantes**. 2024.

CABRAL, A. A questão da língua. **Papia: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**. vol. 1, nº 1, p. 59-61, 1990. Transcrito de Nô Pintcha, de 21, 24, 26 de fevereiro de 1976.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. Barcelona, junho de 1996.

DJEDJO, Pedro *et al.* Políticas linguísticas na Guiné-Bissau: o status das línguas faladas no território guineense. *In: A Gramaticalização do português nas suas variedades e as políticas linguísticas para a autoestima e democracia linguística* [livro eletrônico]. Teresina, PI : Thesis Editora Científica, 2026. Disponível em: <https://thesiseditora.com.br/wp-content/uploads/2026/03/E-book-A-gramaticalizacao-do-portugues-nas-suas-variedades-e-as-politicas-linguisticas-para-a-autoestima-e-democracia-linguistica.pdf>. Acesso em 29 fev 2026.

DOS SANTOS SIOLM, Alfa; GUIMARÃES, Joselino. Papel das línguas autóctones no ensino do português na Guiné-Bissau. **Axé Unilab**: Revista Internacional de Estudos de Linguagens na Lusofonia, v. 1, n. 1, p. 206-216, 2025.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. **Papia**-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico, v. 18, n. 1, p. 101-107, 2009.

GERANILDE, Costa; LIMA, Ivan Costa; MEIJER, Rebeca Alcântara da Silva (org). Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no Brasil. Fortaleza: Unilab, 2015.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PROENÇA, Paulo Sérgio de. Línguas africanas devem ser oficializadas? *In*: TIMBANE, Alexandre António; FREITAG, Raquel Meister Ko. **As línguas africanas e o português na África lusófona**: reflexões, descrições e políticas de ensino. Belém-PA: Home Editora, 2023.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TANDO, Wazeyi Eduardo T.; NAMBUA, Manuel. A Língua Portuguesa em Angola:

Reflexão sobre o seu domínio no sistema de ensino e soft power. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 1, p. 31-46, 2024.

TIMBANE, Alexandre António. **A formação dos professores do ensino primário e as políticas linguísticas educacionais em Moçambique**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d61661ee-ec1c-4d06-a388-9362b583390c>. Acesso em: 19 mar 2024.

TIMBANE, Alexandre António. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. **Calidoscópio**, v. 13, n. 1, p. 92-103, 2015.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.