

Cultura e língua guineenses: uma proposta decolonial de ensino

Anair Valênia, Fidel Quessana M'bana e
Luciane Guimarães de Paula

Anair Valênia

Universidade Federal do Catalão – Catalão, GO, Brasil
E-mail: anairvalenia@ufcat.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8776-9124>

Fidel Quessana M'bana

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto
Alegre, RS, Brasil
E-mail: fidelmbana10@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7698-3379>

Luciane Guimarães de Paula

Universidade Federal do Catalão – Catalão, GO, Brasil
E-mail: luciane_paula@ufcat.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6921-9709>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal refletir acerca de alguns aspectos da cultura e da língua guineenses apresentados em um curso de extensão ofertado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em 2023. A investigação analisou se o material didático adotado teve como orientação metodológica a perspectiva decolonial. A análise dos dados demonstrou que a abordagem do referido projeto de extensão buscou romper com tradições imperialistas de ensino de língua, nas quais comumente os aspectos linguísticos e culturais do colonizador são apresentados como superiores em relação às línguas e culturas dos povos colonizados.

Palavras-chave: Língua guineense; cultura guineense; decolonialidade; material didático.

Guinean Language and Culture: a Decolonial Teaching Proposal

Abstract: This article aims to reflect on certain aspects of Guinean language and culture presented in an extension course offered at the Language Institute (IEL) of the Federal University of Catalão (UFCAT) in 2023. The study analyzed whether the teaching material adopted was methodologically guided by a decolonial perspective. Data analysis showed that the methodological approach adopted in the extension project sought to break with imperialist traditions of language teaching, in which the linguistic and cultural aspects of the colonizer are commonly presented as superior to the languages and cultures of colonized peoples.

Key-words: Guinean language; Guinean culture; decoloniality; teaching material.

Cultura y lengua guineense: una propuesta decolonial de enseñanza

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo principal reflexionar sobre algunos aspectos de la cultura y de la lengua guineenses a partir del material didáctico utilizado en un curso de extensión, ofrecido en el Instituto de Estudios del Lenguaje (IEL), de la Universidad Federal de Catalão (UFCAT), en 2023. La investigación analizó si el material adoptado se orientó metodológicamente por la perspectiva decolonial. El análisis de los datos demostró que el enfoque adoptado en el referido proyecto intentó romper con tradiciones imperialistas de enseñanza de lenguas, en las que comúnmente los aspectos lingüísticos y culturales del colonizador se presentan como superiores en relación con otras lenguas y culturas de los pueblos colonizados.

Palabras clave: Lengua guineense; cultura guineense; decolonialidad; material didáctico.

Introdução

No presente artigo, pretendemos refletir acerca de alguns aspectos da cultura e da língua guineense a partir do material didático utilizado em um curso planejado, desenvolvido e ofertado na modalidade de extensão, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), na cidade de Catalão (GO), em 2023. Nosso principal objetivo no curso foi propiciar aos participantes os conhecimentos básicos sobre a língua guineense, especialmente a sua base lexical portuguesa, bem como discutir criticamente as manifestações culturais da Guiné-Bissau. Para refletir acerca das culturas guineenses, abordamos, dentre outros aspectos, algumas etnias locais como balanta, fula, pepel, mandinga, biafada etc.

Durante o curso, buscamos promover um ambiente de interação com intuito de oportunizar reflexões críticas sobre as denominadas “línguas crioulas”, geralmente associadas às línguas de menor prestígio em relação aos idiomas de origem europeia, tais como: francês, inglês, português, dentre outras. Essa ação nos permitiu estabelecer diálogos interculturais e reflexões críticas sobre as práticas culturais dos/das alunos/as participantes e as manifestações culturais sobre alguns dos grupos étnicos que compõem a nação guineense. Para dar suporte teórico às nossas reflexões, mobilizamos alguns aspectos sobre a noção conceitual de decolonialidade (Mignolo, 2020; Kilomba, 2020; Mota Neto, 2018; Quijano, 2010) e sobre o ensino da língua guineense (M'bana; Dias, 2024; M'bana, 2023). Em seguida, apresentamos a análise de dados e as considerações finais.

Aspectos da decolonialidade

Pensar o ensino de língua e discussões sobre cultura em uma perspectiva decolonial requer um deslocamento das práticas há muito cristalizadas. Essa perspectiva requer romper com verdades impostas que inconscientemente trazemos para a sala de aula, para os materiais didáticos que produzimos e para as relações com as/os nossas/os alunas/os. Enfim, trata-se de romper com uma tradição de ensinar em que nos colocamos em posição de colonizadas/os.

Ao discutir sobre alguns aspectos referentes ao colonialismo e à colonialidade, Mignolo (2020) apresenta a noção conceitual sobre diferença colonial. Segundo o autor, a diferença colonial é o “espaço onde emerge a colonialidade do poder” (Mignolo, 2020, p. 10). Para melhor definir o conceito, o autor apresenta algumas características fundantes: (I) espaço onde convergem histórias locais e projetos globais; (II) espaço onde os projetos globais são obrigados a adaptar-se, a integrar-se, sob o risco de serem rejeitados ou ignorados se assim não procederem; (III) local físico ou não onde atua a colonialidade do poder e; (IV) lugar onde o imaginário dominante do mundo colonial/moderno articula o ocidentalismo. Ainda segundo o autor (2020, p. 9), até meados do século XX a “diferença colonial respeitava a distinção clássica entre centros e periferias”. Entretanto, o que nós percebemos, com a atuação global das grandes empresas transnacionais, é um rompimento e uma diluição das fronteiras, que se tornaram frágeis e até em certa medida inexistentes, dando início ao que o autor chama de colonialismo global.

Partindo então desse conceito sobre diferença colonial cunhado por Mignolo (2020), Quijano (2010, 2005) discute o conceito de colonialidade do poder, que cada vez mais se fortalece na modernidade. Segundo o autor,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2010, p. 84).

Conforme o autor, a colonialidade do poder funda-se em formas de controlar e de subjugar. Ela se fortalece exatamente por subalternizar a cultura, a língua, os saberes, enfim, os modos de vida. Ou seja, a colonialidade supervaloriza a visão eurocentrista que organiza as relações por meio de binaridades que podem ser assim denunciadas: racionalidade/irracionalidade, civilizado/primitivo, científico/mítico, moderno/tradicional (Mignolo, 2005). E, completando essas binaridades, pode-se pensar em desenvolvido/subdesenvolvido e Europa/não Europa. Logo, a colonialidade do poder passa a operar como novas maneiras sutis de legitimar as já antigas ideias e práticas de relação de superioridade/inferioridade que outrora sustentaram o processo escravocrata e maléfico ao longo da colonização europeia.

Aspecto relevante a se considerar nas reflexões aqui empreendidas é que as relações que se estabelecem são descritas e teorizadas na perspectiva do colonizador, ou seja, do interior do sistema e não de fora dele em uma concepção de crítica legítima. Não se deslocam os sujeitos colonizadores de suas posições cristalizadas de poder, em que tomam os sujeitos como inferiores.

Grada Kilomba (2020), refletindo sobre os dizeres de bell hooks, defende que um dos grandes exercícios decoloniais é não se opor, mas sim inventar, construir e criar algo novo. Ou seja, os sujeitos das diásporas não deveriam impor dominância, mas inovar, se reinventar, algo que iria além da mera oposição. Ainda parafraseando hooks, Kilomba argumenta que o centro é transformado por meio da influência da periferia, pois é nesta que as questões mais urgentes são apresentadas. Todo o processo intelectual e artístico é produzido em uma periferia física, mental, intelectual, emocional ou espiritual, em que se questiona o centro. O centro, por sua vez, só é transformado por meio de questões impostas pela periferia. As periferias globais, como o Brasil, os países africanos, a Índia e tantos outros, estão em busca de um processo de desconstrução colonial.

Dessa maneira, ensinar aspectos da língua e da cultura em uma perspectiva decolonial demanda a adoção de práxis didático-pedagógica politicamente situada e comprometida com as diversidades, tanto linguística quanto culturais, bem como a valorização das comunidades periféricas, especialmente as que vêm sendo historicamente marginalizadas e submetidas às colonialidades epistêmica e cosmológica. A esse respeito, Mota Neto (2018, p. 9) defende que as abordagens pedagógicas decoloniais “estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos”. Ou seja, ensinar língua e cultura na perspectiva decolonial vai além de ensino e aprendizagem do idioma centralizado em aspectos linguísticos e

respectivas manifestações culturais. Tal prática envolve, portanto, os discursos, as ideologias e as subjetividades que perpassam o uso socioideológico e discursivo da linguagem em distintas esferas da interação verbal (escrita e oral).

Nessa ordem, uma abordagem decolonial oportuniza e incentiva as reflexões críticas que possam contribuir para criar fissuras e romper com a colonialidade e suas matrizes, por exemplo, epistêmica, econômica e linguística, dentre outras. Para tanto, o fazer professoral, orientado pela práxis decolonial, deve incitar e motivar os educandos, especialmente em contexto da diferença colonial – colonialidade, a compreender que há outras “possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo” (Mota Neto, 2018, p. 9) que não precisam se alinhar necessariamente à lógica colonial. Esses/essas educandos/educandas devem buscar extrapolar a lógica eurocêntrica de produzir, divulgar e apropriar-se dos conhecimentos acadêmicos, bem como evidenciar que há várias perspectivas possíveis de fazer a ciência, de existir, de conviver e reexistir à colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005).

Salientamos que a colonialidade é constitutiva da modernidade (Mignolo, 2020). Portanto, é imprescindível promover e incentivar as práticas pedagógicas que problematizam a modernidade/colonialidade do ponto de vista crítico-decolonial, tornando expostas as relações de poder que buscam invisibilizar os diálogos interculturais e deslegitimar as diversidades epistêmica, linguística e cultural. Essas questões se agravam quando tomamos como referência os povos não ocidentais, vistos sob lentes imperialistas e eurocêntricas como “inferiores” e “desprovidos” de civilização. Para M'bana e Dias,

Historicamente, a ciência, sob perspectiva eurocêntrica, tem demonstrado desinteresse e uma certa insipiência em relação às práticas culturais e à produção de conhecimentos e saberes inerentes aos territórios colonizados (antigas colônias), nos quais os conhecimentos são produzidos e recebidos por meio da oralidade e passam de geração a geração sem que estivessem sistematizados em um código escrito. Geralmente, esses saberes e conhecimentos são tachados de mitos e superstições destituídas de valores científicos, morais e religiosos na perspectiva eurocêntrica, porém sem fazer ressalvas que tais conhecimentos e saberes são produções culturais, religiosas, políticas etc., que originaram e orientaram as sociedades africanas desde seus tempos remotos (M'bana; Dias, 2024, p. 84).

Ainda segundo esses autores (2024, p. 84), “a humanidade foi sempre permeada pela oralidade e essa asserção encontra respaldo em Saussure (2007), que já defendia que a língua falada (oralidade) precede a língua escrita, em outras palavras, a escrita visa a representação do signo vocal (fala)”. Sendo assim, a deslegitimação e inferiorização da epistemologia dos ex-colonizados não se trata de oralidade versus escrita, mas, na verdade, trata-se de um projeto político-colonial e ideológico, que hoje é sustentado pela colonialidade/modernidade. O objetivo é inferiorizar os ex-colonizados e, conseqüentemente, submetê-los à exploração tanto de mão de obra gratuita e barata quanto à espoliação dos seus recursos naturais.

Partindo do exposto, concordamos com Mota Neto (2018, p. 3), ao argumentar que o pensamento decolonial defende que “devemos viver uma segunda descolonização, que complete a

primeira, e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade”.

Nessa perspectiva, não se respaldam as relações assimétricas de poder e da colonialidade, que impossibilitam e impedem que haja reciprocidade e equidade nas relações humanas e nos diálogos interculturais, dentre outros.

Cultura e língua guineense: uma análise

Nessa seção, analisamos o material utilizado no referido projeto de extensão sobre a cultura e língua guineense. Cabe aqui destacar que os primeiros passos antes da implementação do curso foram a estruturação da proposta didática, procurando manter uma postura decolonial. Assim, inicialmente, nós nos reunimos com o professor guineense para definirmos os objetivos, o material e a metodologia de ensino, de modo específico, discutimos como conduzir os trabalhos a partir do contexto e perspectiva da Guiné-Bissau. Em seguida, divulgamos o curso de extensão com duração de 32 horas junto ao corpo discente e docente da UFCAT. Como foi uma iniciativa inovadora, tivemos 28 inscrições, incluindo alunos de diferentes graduações, dois docentes do curso de Letras e três técnicos-administrativos da universidade.

Conforme discutido anteriormente, o pensamento decolonial é um ato de luta e resistência, sobretudo por romper com a práxis da colonialidade cultural, política, intelectual e também linguística, que visa a perpetuar práticas que desvalorizam as línguas étnicas e o idioma guineense (M'bana; Dias, 2024). Desse modo, abordar aspectos culturais em um curso de língua guineense pode ser entendido como uma tentativa de valorizar a cultura de povos colonizados e romper com resquícios da colonialidade perpetuada em vários contextos de ensino. É importante destacarmos aqui as palavras de Oliveira e Lucini (2021, p. 3), as quais argumentam que ser decolonial “é a atitude do próprio sujeito frente ao horror da colonialidade em busca de mudanças quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder”. Nesse sentido, vale acrescentarmos que cabe de fato a nós, professores e professoras – principalmente, aqueles e aquelas que nasceram em países que passaram por processos de colonização –, adotar atitudes decoloniais, escolhendo materiais que rompam com a perspectiva do colonizador em detrimento da visão dos povos colonizados. Desse modo, passemos à análise de alguns trechos do material didático utilizado no curso de extensão sobre língua e cultura guineense.

Iniciamos o curso fazendo uma apresentação geral da Guiné-Bissau, destacando sua riquíssima diversidade cultural, sua biodiversidade preservada e também o seu passado histórico de dominação portuguesa, que remonta ao século XV, tendo fim somente na década de 1970, após intensa guerra de libertação. Ainda no primeiro encontro, destacamos a sua localização geográfica estratégica no litoral atlântico, entre o Equador e o Trópico de Câncer, fazendo fronteira ao norte com o Senegal e ao sul e leste com a Guiné.

Conforme se pode observar na imagem 1, o país está situado na costa ocidental do continente africano e é dividido em oito regiões administrativas: Oio, Cacheu, Quinara, Boloma, Tombali, Bafatá,

Biombo e Gabu. Além disso, o território conta com o setor autônomo de Bissau, que é a capital do estado guineense.

Imagem 1: Localização geográfica da Guiné-Bissau



Fonte: M'bana, Paula e Dias (2023, s/p.).

Nossa intenção ao iniciar o curso nessa perspectiva foi apresentar a localização geográfica da Guiné-Bissau, tendo em vista que, em conversa informal com as/os discentes, poucas/os demonstraram ter conhecimento sobre a localização do país. Nesse sentido, nossa proposta de ensino buscou romper com abordagens tradicionalistas de ensino de língua que reiteram a colonialidade ao propor o ensino a partir da perspectiva da cultura do colonizador. Considerando, então, a relevância de ocupar esse espaço de decolonialidade, os materiais do curso foram apresentados de modo a contextualizar e situar o país geograficamente, politicamente e culturalmente, bem como destacar que o guineense é uma das várias línguas faladas no país.

Discutimos com as/os discentes do curso o fato de que no território guineense coexistem mais de vinte línguas étnicas. Além dessas, no país ainda é falada a língua guineense, que, conforme estudo de M'bana (2023), trata-se da língua com o maior número de falantes na Guiné-Bissau. Segundo M'bana e Dias (2024, p. 75), “no contexto guineense, nos ambientes familiares e informais são usadas outras línguas: as étnicas (balanta, fula, mandinga etc.) e a guineense (crioula)” e, no contexto educacional, o idioma predominante é a língua portuguesa. De uma forma geral, os guineenses convivem com várias línguas simultaneamente: (I) as línguas étnicas, faladas predominantemente nas comunidades e nas relações familiares; (II) a língua crioula, ou guineense, ou crioulo guineense, falada nas relações étnicas, no comércio e nas repartições públicas; e (III) a língua portuguesa, adotada como língua oficial e do sistema educacional.

Ou seja, apesar de a língua portuguesa não ser a língua de socialização predominante entre os guineenses em suas relações cotidianas (por exemplo, no comércio, no transporte, na família), infelizmente, ela é a língua oficial e do sistema educacional no contexto multilíngue e multicultural do país. Além disso, em 2007, o governo guineense decidiu tornar progressivamente obrigatório o uso do português nos setores públicos e privados, o que viola e agride os direitos linguísticos e culturais do povo guineense.

Conforme discutido nas aulas do curso em análise (Imagem 2), e abordado no estudo de M'bana (2023), a decisão de adotar o português como único idioma oficial e de ensino e, conseqüentemente, a sua obrigatoriedade nas salas de aula do sistema educacional guineense “desconsidera a língua guineense enquanto patrimônio nacional (que mantém vínculo histórico-linguístico-cultural dos guineenses) que sustentou o projeto da luta pela independência da Guiné-Bissau” (M'bana, 2023):

No contexto geográfico e linguístico da Guiné-Bissau identifica-se um povo invisibilizado pela desvalorização étnica e linguística perpetuada pela tradição da educação colonialista que prioriza os conhecimentos e saberes culturais e linguísticos eurocêntricos em detrimento aos dos ex-colonizados (M'bana, 2023, p. 191).

Na imagem 2, apresentado às/aos alunas/os, destacamos as línguas étnicas faladas no país além do português e do guineense. Ou seja, embora haja no país uma forte opressão e pressão para que se fale a língua portuguesa, inclusive com exigência de que essa seja a única língua falada nas escolas, as línguas étnicas resistiram e resistem, sendo faladas cotidianamente nas comunidades.



Fonte: M'bana, Paula e Dias (2023, s.p.).

No material usado, destacamos, então, o fato de que há várias etnias coexistindo no país, bem como caracterizadas em relação às línguas faladas e tradições culturais de cada uma delas. Há, por parte do povo guineense, uma ênfase na valorização das culturas e línguas étnicas e guineenses coexistentes na Guiné-Bissau, o que reforça o fato de que aceitá-las e valorizá-las é relevante para se esquivar ou vencer “a colonialidade cultural, política, intelectual e sobretudo linguística” (M'bana; Dias, 2024, p. 12) imposta pelo governo daquele país.

Como podemos observar nas imagens 3 e 4, dispostos a seguir, as imagens utilizadas nas aulas reforçam essa diversidade cultural. O conteúdo destaca, dentre as diversas etnias presentes na Guiné-Bissau, o povo balanta. Conforme um dos objetivos da proposta didática, a ênfase é identificar as diferentes etnias coexistentes em um mesmo espaço físico, cultural, social, histórico e ideológico, reforçando, entre outros aspectos, as tradições e costumes desse grupo, como, por exemplo, a tradição do casamento realizado entre os membros da mesma comunidade, com o intuito de preservar a cultura. Também destacamos a tradição do grupo Netos de Bandim, que divulga as culturas guineenses por meio da dança e música típicas.

Imagem 3: Representação das culturas guineenses Netos de Bandim



Fonte: M'bana, Paula e Dias (2023, s./p.).

Ao longo da preparação do material didático utilizado no curso ofertado, procuramos desenvolver um conteúdo com a intenção de ensinar a língua guineense, dando destaque aos aspectos culturais dessa nação, com o intuito de preservá-los e divulgá-los. Esses aspectos são, frequentemente, ignorados pela divulgação e pelo enaltecimento de uma história de cunho colonialista, que enfatiza a supervalorização da cultura eurocêntrica em detrimento da história e da cultura das ex-colônias. De fato, conforme Quijano (2005), o colonizador europeu sempre lançou mão de meios para garantir seu poder e a sua hegemonia cultural ao reprimir e invisibilizar a cultura e as tradições dos povos colonizados. Segundo o autor (2005, p. 121):

todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Prosseguindo, então, com a abordagem que se propôs romper com o ensino de viés colonialista, propusemos reflexões acerca do valor cultural das diversas etnias guineenses e também acerca da necessidade de resistência e preservação da herança cultural de cada uma delas. Discutimos sobre o fato de que o povo guineense luta por se libertar de práticas oriundas de um “sistema educacional refém de uma colonialidade epistêmica linguística e cultural” (M'bana; Dias, 2024, p. 10).

Imagem 4¹: Diversidade linguística e cultural

Fonte: M'bana, Paula e Dias (2023, s./p.).

Na imagem 4, podemos observar as diversidades culturais de que dispõe o país, desde instrumentos musicais, festejos, rituais de iniciação (ou fanado), dentre outros. Acreditamos que tais diversidades devem ser valorizadas, pois são representações das identidades das diversas etnias que convivem harmonicamente, muitas vezes, em um mesmo espaço físico.

Outra proposição didática de cunho cultural discutida no curso versou sobre a tradição do carnaval, evento que une várias etnias em uma manifestação considerada popular no país. As apresentações do carnaval realizadas pelas diversas etnias, com destaque para as danças e a caracterização típica de cada povo que vive na Guiné-Bissau, simbolizam um resgate das tradições e das culturas dos ancestrais guineenses. Cada etnia apresenta sua coreografia, com suas músicas e trajes típicos, como uma forma de resistência ao fim das tradições e do folclore de seu povo.

Os quadros 5 e 6, que também fazem parte do material didático abordado no curso, apresentam e debatem as músicas guineenses. A imagem 5 expõe o print de uma página do YouTube que traz um vídeo com a música de Eric Daro, intitulada “Kaba Kau”, lançada em 2017. A música aborda as diversidades culturais guineenses, especialmente no festejo de carnaval, como dito anteriormente, festa que conta com desfiles e apresentações culturais. Comumente, durante os festejos de carnaval, os grupos culturais fazem a representação de culturas de diferentes grupos étnicos, contando com danças, músicas e artes de diferentes etnias guineenses. No vídeo (Daro, 16 fev. 2017), podemos observar as ricas diversidades culturais do solo guineense.

¹ O quadro apresenta descrição “Diversidadi linguistika i kultural”: uma expressão na língua guineense que se traduz como “Diversidade linguística e cultural” em língua portuguesa.

Quadro 5: Música de Eric Daro – “Kaba kau”

Assistir ao vídeo



- Vídeo: Eric Daro - Kaba kau 2017 | carnaval Guiné-Bissau

Link:

<https://www.youtube.com/watch?v=EN8ihsaFCy0> – acesso: 02/23

Fonte: M'bana, Paula e Dias (2023, s./p.).

A letra da música remete à diversidade, à coletividade e à humildade dos guineenses, geralmente, retratados como povo acolhedor que preza pela irmandade, denominada “Guinendadi”². A obra tem como proposta realçar o fato de que, se há quem não pretenda contribuir para o avanço da nação guineense, seu progresso, seu desenvolvimento e suas relações de amizade, não deve, em contrapartida, incentivar a desunião nem desencorajar os trabalhos da população. Além disso, durante todo o desenvolvimento das discussões, nós chamávamos a atenção das/os discentes para a formação da língua com base lexical portuguesa.

De maneira semelhante à música de Eric Daro, a canção de Binham Quimor, intitulada “Amor so amor” (Binhan Quimor, 19 abr. 2017), destaca a importância da união entre os diferentes grupos étnicos guineenses, dando relevância ao fato de que a união pode ser tomada como uma das bases para garantir o espírito de Guinendadi e, conseqüentemente, trabalhar de forma colaborativa e crítica para o desenvolvimento da nação guineense. Na imagem 6, nós observamos a letra da música como foi apresentada no material didático, juntamente com a exploração do seu vocabulário e a conjugação do verbo ter – tene em guineense.

² Termo “Guinendadi” (ou “guinendade”) denota a identidade cultural e nacional dos guineenses.

Imagem 6: Música de Binham Quimor – “Amor so amor”

Letras: Amor so amor 🎵 - Binham Quimor	
No tene amor, no tene rikeza No tene beleza, no tem tudu No tene tudu ku um terra misti Pa da si povu	No kriol i muito sabi Ku ta uninu pa um amor Anos i um povu tan umildi No na vivi, no ka na sipara Amor
No tene mindjeris, no tem jovens Jovens balentis ku djiresa Kriansas tudu xeu di amor Abo i nha terra Guiné na kantau Amor	Amor, so amor Anos i um povu ku ka na sipara Amor, so amor Anos i um povu ku ka na sipara

No tene matu, no tem tchuba No tem tarafi, no tem pis No ka misti arma pa fugaia kumpanher No na vivi, no ka na sipara Amor	Amor, so amor Anos i um povu ku ka na sipara Nin sol, nin tchuba, nin friu ka na siparanu Amor, amor, amor Anos i um povu ku ka na sipara
No terra pikininu i sabi kumpu I pirsis son pa pui kabesa Ala mininus pa pui na skola Des kurida ku mundu tisinu Ku no tem	Nin fomi, nin dur, nin kansera ka na siparanu É no nu ka na sipara Anos I um povu ku ka na sipara

Nin raiva, nin djus, ku fadi odiu ka na siparanu Amor, so amor Anos i um povu ku ka na sipara (Anos i um povu no na vivi sempre unido)	Vocabulários Misti - <i>querer</i> Pa - <i>para</i> Vivi - <i>viver</i> Da - <i>dar</i> Mindjeris - <i>mulheres</i> Si - <i>seu</i> Sabi - <i>saboroso</i> Xeu - <i>cheio</i> Balentis - <i>valentes</i> Nha - <i>minha</i> Djiresa - <i>inteligência</i> Tan - <i>tão</i> Uninu - <i>união</i> Son - <i>só</i> Tarafi - <i>mangais</i> Pui - <i>pôr</i> Pis - <i>peixes</i> Tem* - <i>ter</i> Kantau - <i>cantar-te</i> djus - <i>discussão</i> Fugaia - <i>atirar</i> Fadi* - Tisinu - <i>nos traz</i> Kumpu - <i>construir</i> Kansera - <i>cansaço</i>
---	--

Verbu tene (ter) – Modu Indikativu		
VERBU TENE (TER) presenti	VERBU TENE (TER) passadu	VERBU TENE (TER) futura
Ami n'tene Abo bu tene El i tene Anos no tene Abos bo tene Elis e tene	Ami n'teneba Abo bu teneba El i teneba Anos no teneba Abos bo teneba Elis e teneba	Ami n'na tene Abo bu na tene El i na tene Anos no na tene Abos bo na tene Elis e na tene
Ex.: (Anos) “No tene amor, no tene rikeza / No tene beleza, no tem tudu / No tene tudu ku um terra misti / Pa da si povu” Binham.		
Ex.: ami n'teneba CD di nobu musikas di Binham Quimor.		
Ex.: Na proxima semana, (anos) no ga tene aula di lingua i kultura guineensi.		

Fonte: M'baná, Paula e Dias (2023, s.p.).

Ao observarmos a letra da canção “Amor so amor”, em que se percebe a sua base lexical portuguesa, percebemos que, ao mesmo tempo em que Binham Quimor destaca a abundância de amor e resiliência de seu povo, o artista denuncia, em certa medida, a ausência de tantas outras questões essenciais para garantir o desenvolvimento do país na sua totalidade. Assim, apesar de ser, à primeira vista, uma canção romântica em torno do amor, o texto também aborda questões sociais do país, destacando o que falta ali e o que precisa ser mudado. Binham expressa a importância da paz, da unidade e da solidariedade em um contexto de diversidade étnica, linguística, cultural, econômica e social. Indubitavelmente, esses valores são essenciais para o desenvolvimento harmonioso de qualquer nação, especialmente em contexto da diferença colonial no qual persistem os resquícios da colonização: a colonialidade. A letra também enaltece as riquezas naturais do país, destacando que elas poderiam ser melhor exploradas e distribuídas entre os cidadãos, pois o autor acredita que há jovens, mulheres e homens capazes de contribuir de forma significativa para o projeto de desenvolvimento do Estado guineense.

Destacamos no material didático que a música ainda traz uma reflexão crítica sobre o fato de que tanto as riquezas naturais quanto o capital humano e intelectual não faltam na Guiné-Bissau. Por exemplo, os versos “No tene amor, no tene rikeza / No tene beleza, no tem tudu / No tene tudu ku um terra misti / Pa da si pavu³” ressaltam que a Guiné-Bissau tem tudo o que uma nação precisa para valorizar os seus/seus cidadãos/cidadãos. No entanto, isso requer ação consciente, investimento em educação, formação profissional e uma sociedade comprometida com o desenvolvimento.

O artista rejeita, ainda, o uso da violência para resolver os problemas ou discordâncias, tanto por questões político-partidárias quanto étnicas. Esse fato pode levar-nos a refletir sobre vários assassinatos ocorridos no país, especialmente nas últimas duas décadas. O material didático propõe-se a discutir esses acontecimentos, alertando para os assassinatos de cunho político-partidário do então

³ Nós temos amor e riqueza / Nós temos a beleza, temos tudo / Nós temos tudo que uma terra (ou nação) precisa / para dar ao seu povo.

presidente da República da Guiné-Bissau, João Bernardo Nino Vieira, e do general Tagme Na Waie, ocorridos em março de 2009.

Ainda nos versos “No ka misti arma pa fuguia kumpanher / No na vivi, no ka na sipara⁴” fica evidente o apelo pela paz e harmonia. A letra assegura que o país não precisa de armas nem conflitos para ceifar as vidas dos seus filhos, mas, na verdade, precisa do amor, da união e da irmandade – Guinendadi. Enfim, percebe-se que as armas, os conflitos, as guerras e o ódio só contribuem para impossibilitar uma sã convivência intercultural e interétnica.

Considerações finais

Almejamos, com a presente investigação, fazer a análise do material didático utilizado em um curso sobre a cultura e a língua guineenses ofertado, por meio de um projeto de extensão, em 2023, na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). O curso teve como objetivo principal propiciar aos participantes os conhecimentos básicos sobre a língua, de modo específico, a sua base lexical portuguesa, bem como apresentar as manifestações culturais do povo guineense. Assim, objetivamos neste trabalho analisar se a abordagem do referido curso buscou romper com tradições imperialistas de ensino de língua, que comumente apresentam os aspectos linguísticos e culturais do colonizador como superiores em relação à língua e à cultura dos povos colonizados.

O material didático foi embasado em uma proposta decolonial de ensino, que procurou contravir as verdades produzidas e impostas pelo colonizador sobre o colonizado e que, inconscientemente, são reproduzidas nas salas de aula da Guiné-Bissau. Discutimos o fato de que tradições imperialistas de uma língua e de uma cultura são, por vezes, apresentadas como superiores em relação a outras línguas e culturas dos povos colonizados.

Como discutido neste trabalho, outro aspecto que facilita a perpetuação do viés colonialista é justamente a abundância de material produzido por países colonizadores em detrimento da pouca disponibilidade e baixa veiculação de materiais de cunho decolonial. Além disso, observamos que, no meio acadêmico, há a predominância na oferta de cursos de línguas estrangeiras de países colonizadores, como países falantes de inglês, francês, espanhol etc.

Percebemos que uma proposta didática em uma perspectiva decolonial requer um deslocamento de práticas há muito cristalizadas, as quais facilmente são repetidas na ausência de uma criticidade mais atenta sobre o contexto em que se vive. Nesse sentido, justamente para romper com essas práticas colonialistas cristalizadas ao longo dos anos, buscamos promover um ambiente de interação com intuito de oportunizar reflexões críticas sobre as denominadas “línguas crioulas”, geralmente associadas às línguas de menor prestígio em relação aos idiomas de origem europeia. Essa ação nos permitiu estabelecer diálogos interculturais e reflexões críticas sobre as práticas culturais dos/das alunos/as participantes e as manifestações culturais de alguns dos grupos étnicos que compõem a nação guineense.

⁴ Não queremos armas para atirar nos companheiros / Vamos viver, não vamos separar.

Por fim, precisamos reiterar que a abordagem do material didático demonstra a valorização das culturas de povos colonizados e o rompimento com metodologias que carregam ainda resquícios da colonialidade perpetuada nos cenários educacionais, principalmente no contexto de ensino de línguas.

Fontes

BINHAN QUIMOR. Amor so amor. *Canal Bihan Oficial – YouTube*, 19 abr. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/4etzc7W>. Acesso em: 24 jun. 2026.

DARO, Eric. Kaba Kau. *Canal José Filipe C. Henriques – YouTube*, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/4vp5S8s>. Acesso em: 24 jun. 2026.

M'BANA, Fidel Quessana; PAULA, Luciane Guimarães de; DIAS, Anair Valênia. *Curso Introdutório da Língua Crioula (ou Guineense) e Culturas Guineenses*. Catalão: Universidade Federal de Catalão, 2023.

Referências

KILOMBA, Grada. Fanon, existência, ausência. In: FANON, Frantz (Orgs.). *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020, p. 11-16.

M'BANA, Fidel Quessana. *Português Como Língua Adicional (PLA): ensino de língua em uso e produção do gênero discursivo* artigo de opinião. 250f. Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão. Catalão, 2023.

M'BANA, Fidel Quessana; DIAS, Anair Valênia Martins. A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica: reflexões sobre o ensino de português como língua adicional no contexto multilíngue e multicultural da Guiné-Bissau. *Soletras*, n. 48, p. 73-96, 2024.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 84, p. 1-21, 2018.

QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.