



**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL**

O CRIOULO COMO LÍNGUA MATERNA EM CABO VERDE E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR DESENVOLVIDO EM PORTUGUÊS

**AUTORA: ELVIRA GOMES DOS REIS FREITAS
CO-DIRECTOR: WŁODZIMIEREZ JOZEF SZYMANIAK
DIRECTOR: ANTONIO VARA COOMONTE**

**Santiago de Compostela
Setembro 2011**



**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL**

O CRIOULO COMO LÍNGUA MATERNA EM CABO VERDE E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR DESENVOLVIDO EM PORTUGUÊS

Volume I

**AUTORA: ELVIRA GOMES DOS REIS FREITAS
CO-DIRECTOR: WŁODZIMIEREZ JOZEF SZYMANIAK
DIRECTOR: ANTONIO VARA COOMONTE**

**Santiago de Compostela
Setembro 2011**



DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN,
HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

Faculdade de Ciencias da Educación
Campus universitario sur 15782
Santiago de Compostela
Tfno: 981530438

Tese apresentada ao departamento de Teoria da
Educación, História da Educación e Pedagogia Social
da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha,
para a obtenção do título de Doutor em Ciencias da
Educación

Santiago de Compostela, Setembro de 2011

Autora: Elvira Gomes dos Reis Freitas

Elvira Gomes dos Reis Freitas

Antonio Vara Coomonte, como Director de la Tesis doctoral de
Elvira Gomes dos Reis Freitas, *O crioulo como lingua materna
em Cabo Verde e as suas implicações no currículo escolar
desenvolvido em português*,

Hago constar que reúne los requisitos para ser aceptada a trámite
y defendida públicamente ante el tribunal correspondiente.

En Santiago de Compostela, a 2 de Septiembre de 2011



Fdo: Antonio Vara Coomonte



DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN,
HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

Faculdade de Ciencias da Educación
Campus universitario sur 15782
Santiago de Compostela
Tfno: 981530438

Włodzimierz Jozef Szymaniak como Coodirector de la Tesis Doctoral de Elvira Gomes dos Reis Freitas, y de acuerdo con el Director Prof. Dr. Antonio Vara Coomonte,

Hago constar que la tesis *O crioulo como língua materna em Cabo Verde e as suas implicações no currículo escolar desenvolvido em português* reúne los requisitos para ser aceptada y defendida públicamente ante el tribunal correspondiente.

En Santiago de Compostela, Septiembre 2011

Ass. Włodzimierz Jozef Szymaniak

Às minhas filhas: Núria e Nina

e

à minha mãe

AGRADECIMENTOS

A Deus toda a honra, toda a glória e todo o louvor por ter permitido que eu penetrasse no mundo da ciência e conservasse a minha fé e a minha intimidade e comunhão com ele.

A realização deste trabalho não seria possível sem a valiosa colaboração de muita gente e de algumas instituições a quem passaremos a endereçar os nossos sinceros agradecimentos:

☺ Ao Director da Escola Secundária José Augusto Pinto na cidade do Mindelo ilha de São Vicente, pela abertura e disponibilidade demonstradas ao longo da nossa permanência na escola, facilitando todas as informações solicitadas;

☺ Aos professores da mesma escola que participaram da investigação, concedendo-nos as entrevistas e abrindo as suas salas de aula, permitindo que observássemos a sua prática pedagógica, dando-nos acesso ao processo de ensino/aprendizagem que construíram com os seus alunos. Muito obrigada. Sem vocês, este estudo nunca teria sido possível;

☺ Aos alunos do 8º ano das turmas seleccionadas, pelos textos produzidos e pelo acesso aos seus testes sumativos,

☺ A todos os funcionários da escola pela colaboração prestada,

☺ À universidade Jean Piaget de Cabo Verde e, de uma forma geral, pelo apoio e pela oportunidade de ingresso e permanência neste projecto. De uma forma particular, agradeço ao Sr. Administrador Geral, Mestre Luís Filipe Tavares, ao Magnífico Reitor, Professor Jorge Brito e Dr.^a Manuel, na qualidade de Directora administrativa, pelo apoio indispensável.

☺ Aos Professores do programa de Doutoramento em Educação e Desenvolvimento Humano. Perspectivas Teóricas, Históricas e Sociais, ministrado pela USC em parceria com a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, nomeadamente, Prof. Dr. Miguel A. Santos Rego, Prof. Dra. María del Mar Lorenzo Moledo, Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez, Prof. Dra. Belén Caballo Villar, Prof. Dr. Vicente Peña Saavedra; Prof. Dr. Cláudio Alves Furtado; Prof. Dra. Estela Ribeiro Lamas, Prof. Dr. David Lamas; Prof. Dr. Jorge de Sousa Brito; Prof. Dr. Varka Carlos Jalali por nos facilitar a construção de conhecimentos indispensáveis à realização desta investigação, durante os seminários.

☺ À Dilza Fonseca, ao Hélder Duval e ao Zé Pedro Lopes pelo apoio no processamento dos dados;

☺ À Igreja do Nazareno de Cabo Verde e em especial às do Porto Novo e do Palmarejo pelas orações e encorajamento;

☺ À minha família pelo suporte afectivo e material;

☺ Agradeço, igualmente, à Rosa e à Cláudia, pelo carinho e pela hospitalidade;

☺ Aos Pastores Armando e Rute Sá-nogueira pelas orações, carinho e hospitalidade;

☺ Aos pastores Fernando e Ana Carvalho pelas orações, carinho e pelo apoio de toda a hora;

☺ À Raquel Andrade e família pela amizade e pela hospitalidade;

☺ Agradeço

☺ De uma forma muito especial queria agradecer aos meus orientadores, Professor Doutor António Vara Coomonte e Professor Doutor Wlodzimierz Jozef Szymaniak que aceitaram responsabilizar-se pela concretização deste projecto e, de forma peculiar, transmitiram-me muita confiança e levaram-me a fazer opções coerentes, orientando o trabalho e encorajando-me a prosseguir mesmo quando o desânimo quis apoderar-se de mim e, insistentemente, convidou-me a desistir. Não poderia deixar de destacar a amizade, disponibilidade e esforço do Professor Szymaniak, com quem trabalhei mais de perto e que não hesitou em receber-me na sua casa sempre que o trabalho exigiu um encontro com ele enquanto co-orientador desta tese.

☺ Um reconhecimento especial vai para a minha mãe que sempre acreditou em mim, incentivou e apoio às minhas iniciativas.

☺ A todos os amigos e familiares que me apoiaram ao longo destes anos, muito especialmente pelo tempo que dispensaram às minhas filhas, particularmente ao Irineu, à minha sobrinha Suely, à Luchia,, à Simónica, à Elsa, às minhas irmãs Fatú, Vina e Nanda, com quem pude sempre contar, principalmente quando precisei ausentar-me.

☺ Por tudo, mas especialmente pela atenção não sentida, pela dedicação não experimentada, durante esses anos todos, à Núria e à Nina que vi crescer com muita sede de carinho e de atenção, obrigada por manterem firmes, fortes e meigas. Graças dou a Deus que vos susteve espiritualmente.

RESUMEN CASTELLANO

Palabras llave: Educación bilingüe, lengua crioula, actitudes y representaciones de la lengua, conciencia metalingüística, uso de la lengua nativa

El presente estudio tuvo como objetivo principal examinar las implicaciones de la lengua crioula del archipiélago Cabo Verde para el currículo escolar realizado en portugués. El trabajo hace una aproximación al contacto de lenguas en el contexto más amplio comentando las dimensiones sociales y psicológicas de la coexistencia lingüística. Presenta también las particularidades de la situación lingüística de Cabo Verde explicando el estatuto y las zonas del uso de cada lengua así como las políticas lingüísticas aplicadas a la educación. Destacamos los fenómenos lingüísticos resultantes del recurso a la lengua materna y analizamos las actitudes y las representaciones de los intelectuales y de los profesores de la enseñanza media en relación a la situación sociolingüística de Cabo Verde, detallando la convivencia entre el portugués y el crioulo en el contexto educativo. Igualmente analizamos la praxis educativa para determinar el tratamiento pedagógico aplicado a la lengua materna y sus consecuencias para el proceso enseñanza/aprendizaje.

Los análisis efectuados revelaron un cuadro semejante a una auténtica *confusio linguarum* que tendría que ser objeto de reflexiones muy serias en todos los niveles desde la investigación más profunda y sistemática hasta las políticas educativas dirigidas hacia la calidad en todos los aspectos de la vida escolar. Los alumnos y los profesores destacan por su bajo nivel de la conciencia metalingüística, lo que dificulta el aprendizaje del portugués y de cualquier otro idioma. Reparamos que la inexistencia de la norma del crioulo perjudica o casi imposibilita la producción de los contenidos científicos o culturales de calidad y, en consecuencia, dificulta seriamente el uso del crioulo como idioma del currículo escolar. Por otro lado, apostamos por la educación bilingüe que podría ser el modelo más adecuado para Cabo Verde.

El trabajo subraya también la necesidad de reforzar la enseñanza de la lengua portuguesa como lengua segunda de los caboverdianos y postula el reconocimiento de la especificidad del portugués de Cabo Verde para el desarrollo de la cultura de la sociedad bilingüe.

RESUMO PORTUGUÉS

Palabras chave: Educación Bilingüe, língua crioula, atitudes e representações da língua, consciência metalingüística, uso da língua nativa

O presente estudo é o resultado de um projecto de investigação em educação e desenvolvimento humano e tem como objectivo principal conhecer as implicações do crioulo LM em Cabo Verde no currículo escolar desenvolvido em português. Com este intuito, procuramos reflectir sobre as situações de contacto de línguas de uma forma geral, debruçando sobre as dimensões sociais e psicológicas da coexistência linguística. Esmiuçamos os contornos do contacto de línguas em Cabo Verde, clarificando as políticas linguísticas aplicadas à educação, as funções e os estatutos das línguas em contacto, bem como os espaços e frequência de uso de cada uma. Destacamos os fenómenos linguísticos decorrentes do recurso à LM e analisamos as atitudes e representações dos intelectuais e dos professores do ensino secundário sobre a situação sociolinguística de Cabo Verde, especificando a convivência do crioulo e do português no contexto educativo. Ainda procuramos conhecer a prática educativa a fim de nos inteirarmos do tratamento pedagógico que os professores dispensam ao recurso à LM e as implicações do mesmo no processo de ensino/aprendizagem.

As análises revelaram um quadro de um verdadeiro *confusio linguarum*, que precisa ser assumido como objecto de sérias reflexões a todos os níveis: desde as políticas educativas macro à prática de sala de aula, baseada em trabalhos de investigação sistemática. Os alunos apresentam baixo nível de consciência metalingüística o que dificulta a aprendizagem do português e das outras línguas do currículo. Urge tomar medidas que conduzam à definição de uma norma linguística indispensável à produção de conteúdos científicos de qualidade, à capacitação dos professores, à oficialização do crioulo e à introdução do mesmo no currículo escolar cabo-verdiano. Só assim estaremos em condições de pensar um modelo de educação bilingue que, acreditamos, venha a beneficiar a educação em Cabo Verde. Revela-se, ainda, extremamente necessário um forte investimento no ensino da língua portuguesa enquanto língua segunda dos cabo-verdianos, virado para o reconhecimento da especificidade do português de Cabo Verde e para o desenvolvimento da cultura de língua com tudo o que ela representa para uma sociedade que se quer bilingue.

ABSTRACT

Key-words: bilingual education, creole language, attitudes and representations of language, metalinguistic awareness, use of the native language .

This study is the result of a research project on education and human development and seeks to know the implications of the creole as a native language in Cape Verde in the school curriculum developed in Portuguese. Therefore, we have tried to reflect upon the linguistic diversity coexistence in its social and psychological dimensions. We have examined in detail the contours of the contact between languages in Cape Verde, clarifying the linguistic policies applied to education, the functions and the statute of the languages in contact, as well as the areas and the frequency of use of each one. We have stressed the linguistic phenomena arising from the use of the native language and we have analysed the attitudes and representations of intellectuals and teachers of the Cape Verdean sociolinguistic situation specifying the coexistence between the creole and the Portuguese language in the context of education. Moreover, we have looked at the pedagogic approach that teachers dispense to the use of the native language and the implications of this in the process of teaching/learning.

It is possible to identify a *confusiolinguarum*, worthy of consideration at all levels: from the educational macro policies to the practice in the classroom, based on systematic investigations. We need a standard language which is essential for the production of quality scientific content, to the empowerment of teachers, to the officialization of creole and to its introduction in the school curriculum, and hence to promote a model of bilingual education which may benefit the Cape Verdeans. It is essential a strong investment in the teaching of Portuguese L2, turned to the recognition of the specific nature of the portuguese of Cape Verde and to the development of the culture of language with all that it represents for a society that is desirably bilingual.

ÍNDICE.....	pág.
INTRODUÇÃO.....	24
PRIMEIRA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA...32	
CAPÍTULO I: A INVESTIGAÇÃO SOBRE A <i>CONFUSIO LINGUARUM</i>, A COEXISTÊNCIA LINGUÍSTICA NO CONTEXTO EDUCATIVO DE CABO VERDE: OBJECTIVOS E METODOLOGIAS.....	34
1.1 – Definição do problema de investigação.....	36
1.2 – Questões de investigação.....	36
1.3 – Objectivos da investigação.....	37
1.4 – Metodologia geral da investigação	39
1.5 – Pressupostos fundamentais da investigação.....	43
CAPÍTULO II: A COEXISTÊNCIA LINGUÍSTICA: SITUAÇÕES DE CONTACTO DE LÍNGUAS.....	45
2.0 – Introdução.....	46
2.1 – A dimensão social da coexistência linguística	47
2.1.1 – O sujeito, a sociedade e as línguas	47
2.1.2 – A escola e a construção da identidade linguística.....	57
2.1.3 – As designações sociais das línguas	60
2.1.4 – Estatutos e funções das línguas	78
2.1.5 – O conceito de Diglossia: origem e evolução.....	82
2.1.6 – A relação entre bilinguismo e diglossia.....	83
2.1.7 – O plurilinguismo como fenómeno social.....	89
2.1.8 – Política e planificação linguísticas.....	96
2.2 – O bilinguismo na dimensão psicológica da coexistência linguística.....	100
2.2.1 – Bilinguismo e as suas implicações cognitivas.....	110
2.2.2 – O bilinguismo na relação aprendizagem versus desenvolvimento.....	123
CAPÍTULO III: ENQUADRAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DE CABO VERDE.....	147
3.0- Introdução.....	148
3.1- Encontro de raças, culturas e línguas.....	148
3.2- Teorias que explicam a origem e a formação do crioulo.....	149
3.2.1- Formação do <i>pidgin</i>	149
3.2.2 - Formação do crioulo	153
3.3- A coexistência linguística em Cabo Verde: espaço e frequência de uso.....	156
3.3.1- Tradição e produção literário-cultural.....	156
3.3.2 - Coexistência linguística na administração pública.....	163
3.3.3 - Coexistência linguística na comunicação social	164
3.3.4 - Vida quotidiana e familiar.....	173
3.3.5 - Vida religiosa.....	173
3.3.6 - A coexistência linguística no contexto educativo: normativos e instrumentos.....	174
3.3.7- Trabalhos científicos sobre a situação sociolinguística de Cabo Verde: o crioulo como objecto de estudo.....	177

3.3.8- As políticas linguísticas na perspectiva diacrónica.....	182

CAPÍTULO IV: AS IMPLICAÇÕES DA LÍNGUA MATERNA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM 190

4. 1- A transferência linguístico-comunicativa como manifestação do recurso à LM.....	192
4.1.1 - O recurso à LM no processo de ensino aprendizagem.....	194
4.1.2 - O conceito de transferência: evolução e definição	198
4.1.3 - As relações entre transferência e interferência.....	201
4.1.4 - A transferência e os níveis de funcionamento da língua.....	208
4.2- O papel da LM no processo de transferência aquisicional.....	216
4.2.1 - A transferência aquisicional e a aprendizagem de línguas.....	216
4.2.1.1- A consciencialização na aquisição de uma L2.....	220
4.2.1.2 - A atenção na aprendizagem de uma L2.....	224
4.2.1.3 - A automatização na aprendizagem de uma L2.....	229
4.2.1.4 - A interpretação na aprendizagem de uma L2.....	234
4.2.1.5- O controlo da actividade linguística.....	239

CAPÍTULO V: REPRESENTAÇÕES E ATITUDES FACE À COEXISTÊNCIA LINGUÍSTICA 246

5.1 - A Representação Linguística.....	247
5.1.1- O que é a representação social.....	248
5.1.2 - Concretização das representações linguísticas.....	250
5.1.3 - Representações no processo de ensino aprendizagem de línguas.....	254
5.2. - Atitudes linguísticas	259
5.2.1- A complexidade das atitudes.....	259
5.2.2 - A concretização das atitudes linguísticas.....	261
5.2.3 - A relação entre atitudes e representações linguísticas.....	273

SEGUNDA PARTE: AS IMPLICAÇÕES DO CRIOULO-LM NO CURRÍCULO ESCOLAR DESENVOLVIDO EM PORTUGUÊS – TRABALHO EMPÍRICO.....278

CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DO TRABALHO EMPÍRICO.....280

6.1-Técnicas de recolha e análise dos depoimentos dos intelectuais.....	281
6.1.1- Técnicas de recolha dos depoimentos.....	281
6.1.2- Técnicas de análise dos depoimentos.....	284
6.2- Os professores: entrevista semi-estruturada.....	288
6.2.1- Técnicas de recolha dos dados.....	289
6.2.2- Técnicas de análise das entrevistas: organização categorial dos dados.....	292
6.3 - Observação de aulas.....	301
6.3.1- Recolha de dados ao longo da observação.....	302
6.3.2- Técnicas de análise dos dados da observação.....	303
6.4- A análise documental.....	304
6.4.1- Artefactos produzidos pelos alunos.....	305
6.4.2- Artefactos construídos pelos professores.....	307

CAPÍTULO VII – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ATITUDES E REPRESENTAÇÕES DOS INTELLECTUAIS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA, A CULTURA E A EDUCAÇÃO.....310

7.1 - Período colonial.....	311
7.1.1 - Posições abertamente contra a LCV.....	311
7.1.2 - Posturas contraditórias.....	316
7.1.3 - Posições a favor da LCV.....	319
7.1.4 - Posição intermédia entre a LCV e o português.....	328
7.2- Posições enunciadas no período pós colonial.....	330
7.2.1- Posições abertamente contra o crioulo.....	330
7.2.2 - Posições conciliadoras entre o crioulo e o português.....	331
7.2.3 - Posições a favor da LCV.....	335

CAPÍTULO VIII – REPRESENTAÇÕES E ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À COEXISTÊNCIA LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO EDUCATIVO: ESTUDO DO CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ AUGUSTO PINTO.....342

8.1- Caracterização dos professores.....	344
8.2 - Atitudes e representações dos professores.....	354
8.2.1- O contacto de línguas no contexto sociolinguístico de Cabo Verde.....	354
8.2.1.1- As línguas como objecto de construção de identidade.....	354
8.2.1.2 - As línguas como meio de expressão do quotidiano.....	364
8.2.1.3 - As línguas como objecto afectivo.....	367
8.2.1.4 - As línguas enquanto objecto de poder.....	374
8.2.1.5 - As línguas como ferramentas de trabalho e instrumentos de comunicação profissional.....	380
8.2.1.6 - As línguas como instrumento de relações interpessoais e alavanca da interculturalidade.....	383
8.2.2 - O contacto de línguas no contexto educativo.....	390
8.2.2.1 - As línguas com objecto de ensino aprendizagem.....	390
8.2.2.2 - Contacto de línguas na Escola Secundária JAP.....	410
8.2.2.3 - As políticas linguísticas para a educação.....	437
8.2.3 - O contacto de línguas na comunicação pedagógica.....	469
8.2.3.1 - O recurso ao crioulo e o uso do português na comunicação pedagógica.....	469
8.2.3.2 - Tratamento pedagógico do recurso ao crioulo, LM.....	480
8.2.3.3 - As línguas em contacto e a (des) inibição na comunicação.....	493
8.2.4 - Recursos e estratégias de desenvolvimento de uma competência bilingue.....	500
8.2.4.1 - Os manuais.....	500
8.2.4.2 - O lúdico no desenvolvimento de uma competência bilingue.....	516
8.2.4.3 - Cómico da linguagem no desenvolvimento de uma competência bilingue.....	517
8.2.4.4 - As Tecnologia de Informação e Comunicação.....	519

CAPÍTULO IX – ANÁLISE DA PRAXIS EDUCATIVA.....522

9.1. Breve caracterização da escola José Augusto Pinto.....	524

9.1.1 - Caracterização das turmas seleccionadas.....	525
9.2 - O recurso à LM na comunicação pedagógica de sala de aula.....	527
9.2.1- Análise das transferências linguístico-comunicativas nas aulas do PA.....	528
9.2.2. - Análise das transferências linguístico-comunicativas nas aulas do PB.....	535
9.2.3 - Análise das transferências linguístico-comunicativas nas aulas da PC.....	536
9.2.4- Análise das transferências linguístico-comunicativas nas aulas da PD.....	543
9.3 - Análise das transferências aquisicionais.....	545
9.3.1 - A consciencialização na aprendizagem da LP e o recurso ao crioulo LM.....	547
9.3.2 - A atenção enquanto estratégia de aprendizagem e o recurso à LM.....	551
9.3.3 - Automatização no processo de ensino aprendizagem e o recurso à LM.....	552
9.3.4 - A interpretação no contexto de ensino/aprendizagem bilingue.....	554
9.3.5 - Controlo ou monitorização e as formas de recurso à LM	555
9.4 - Análise dos testes sumativos de LP dos alunos observados.....	557
9.5 - Análise de textos produzidos pelos alunos.....	568
9.6 - Análise dos artefactos construídos pelos professores (planificações e fichas de coordenação.....	576

CONCLUSÕES.....581

BIBLIOGRAFIA 600

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Parâmetros de medição da CL.....	111
Tabela 2 – Alguns estudos sobre vantagens do bilinguismo.....	139
Tabela 3 – Crioulo/ português na AP.....	163
Tabela 4 – A transferência em diferentes abordagens.....	200
Tabela 5 – Caracterização dos professores entrevistados	344
Tabela 6 – Categorias de análise das aulas.....	303
Tabela 7 – Quando é que o aluno recorre ao crioulo na comunicação pedagógica.....	417
Tabela 8 – Causas do recurso ao crioulo na comunicação pedagógica.....	422
Tabela 9 – Distribuição das turmas da JAP por ano de escolaridade.....	524
Tabela 10 – Número de professores por disciplina.....	524
Tabela 11 – Distribuição das turmas pelos professores observados.....	525
Tabela 12 – Tabela de propinas.....	526
Tabela 13 – A propina paga pelos alunos observados.....	526

ÍNDICE DE ESQUEMAS E FIGURAS

Esquema 1 – Resumo das etapas da Investigação Bibliográfica	287
Esquema 2 – Resumo das etapas da preparação e realização das entrevistas.....	301
Esquema 3 – Resumo das etapas da preparação e realização da observação.....	304
Esquema 4 – Resumo das etapas da preparação e realização da análise documental....	308

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atitudes dos intelectuais face ao crioulo no período colonial.....	329
Gráfico 2 – Atitudes dos intelectuais face ao crioulo após a independência.....	340
Gráfico 3 – Primeira língua dos professores.....	352
Gráfico 4 – A segunda língua dos professores.....	353
Gráfico 5 – Domínio do francês.....	353
Gráfico 6 – Domínio do inglês.....	354

Gráfico 7 – Identidade dos professores.....	363
Gráfico 8 – Língua do quotidiano.....	367
Gráfico 9 – Língua de afecto.....	374
Gráfico 10 – Língua de poder.....	379
Gráfico 11 – Instrumento de trabalho.....	382
Gráfico 12 – Língua de interculturalidade.....	389
Gráfico 13 – Língua objecto de ensino aprendizagem no sistema formal.....	391
Gráfico 14 – Contexto de aprendizagem da LP.....	393
Gráfico 15 – Grau de dificuldade no ensino aprendizagem da LP	403
Gráfico 16 – Representações dos professores sobre o crioulo possível objecto de E/A.....	406
Gráfico 17 – Formas de introdução do crioulo.....	409
Gráfico 18 – Representações dos professores face ao crioulo língua veicular de conhecimentos científicos.....	409
Gráfico 19 – Qual deve ser a língua da escola?.....	412
Gráfico 20 – A língua do aluno na sala de aula.....	415
Gráfico 21 – Atitudes face ao recurso à LM na sala de aula.....	426
Gráfico 22 – Representações sobre as implicações do crioulo no E/A.....	437
Gráfico 23 – Representações sobre a introdução do crioulo no sistema de ensino.....	445
Gráfico 24 – Nível em que se deve introduzir o crioulo.....	448
Gráfico 25 – Representações sobre a norma do crioulo.....	455
Gráfico 26 – Representações sobre a oficialização do crioulo declarada pelo MC.....	463
Gráfico 27 – Representações dos professores face às implicações da oficialização do crioulo	467
Gráfico 28 – Representações dos professores face ao uso do crioulo na comunicação de sala de aula.....	480
Gráfico 29 – Tratamento pedagógico do recurso à LM na comunicação pedagógica.....	493
Gráfico 30 – Representações sobre os manuais.....	515
Gráfico 31 – Tratamento do recurso à LM por PA.....	534
Gráfico 32 – Atitudes de PA face ao recurso à LM na comunicação pedagógica.....	535
Gráfico 33 – Natureza das transferências ocorridas na comunicação pedagógica.....	545
Gráfico 34 – Natureza das transferências ocorridas nos testes sumativos.....	561

VOLUME II: ANEXOS.....626

ANEXOS I – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....628

SUJEITO PA.....	629
SUJEITO PB.....	639
SUJEITO PC.....	646
SUJEITO PD.....	654
SUJEITO PE.....	659
SUJEITO PF.....	667
SUJEITO PG.....	676
SUJEITO PH.....	682
SUJEITO PI.....	694
SUJEITO PJ.....	704
SUJEITO PK.....	723
SUJEITO PL.....	730

SUJEITO PM.....	738
SUJEITO PN.....	745
SUJEITO PO.....	751
SUJEITO PP.....	757
SUJEITO PQ.....	764

ANEXO II – TESTES SUMATIVOS.....779

TESTES SUMATIVOS DOS ALUNOS DO PA.....780

T2.....	780
T3.....	783
T5.....	786
T6.....	789
T12.....	792
T14.....	795
T31.....	798
T34.....	801
T35.....	804
T36.....	807
T37.....	810
T39.....	813
T40.....	816

TESTES SUMATIVOS DOS ALUNOS DA PD.....819

T1.....	819
T4.....	822
T7.....	825
T15.....	828
T16.....	831
T18.....	834
T32.....	837
T8.....	840
T9.....	843
T10.....	846
T11.....	849
T13.....	852
T17.....	855
T30.....	858
T33.....	861

TESTES SUMATIVOS DOS ALUNOS DA PC.....864

T19.....	864
T20.....	866
T21.....	868
T22.....	870
T23.....	872
T24.....	874
T25.....	876
T26.....	878
T27.....	880

T28.....	882
T29.....	884

TESTES SUMATIVOS DOS ALUNOS DO PB.....886

TB1.....	886
TB2.....	888
TB3.....	890
TB4.....	891
TB5.....	893
TB6.....	894
TB7.....	896
TB8.....	897
TB9.....	899
TB10.....	901

ANEXO III – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 8º ANO.....902

TX1.....	903
TX2.....	904
TX3.....	905
TX4.....	907
TX5.....	908
TX6.....	909
TX7.....	910
TX8.....	911
TX9.....	912
TX10.....	913
TX11.....	914
TX12.....	915
TX13.....	916
TX14.....	917
TX15.....	918
TX16.....	919
TX17.....	921
TX18.....	922
TX19.....	924
TX20.....	925
TX21.....	926
TX22.....	927
TX23.....	928
TX24.....	929
TX25.....	930
TX26.....	931
TX27.....	932
TX28.....	933
TX29.....	934
TX30.....	935
TX31.....	936
TX32.....	937
TX33.....	938

TX34.....	939
TX35.....	940
TX36.....	941
TX37.....	942
TX38.....	943
TX39.....	944
TX40.....	945

ANEXO IV – ACTAS DA COORDENAÇÃO DA LP 8º ANO.....946

ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 1.....	947
ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 2.....	948
ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 4.....	949
ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 6.....	950
ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 9.....	951
ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 11.....	952
ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 13.....	953
ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 15.....	954
ACTAS DA COORDENAÇÃO Nº 17.....	955

ANEXO V – PLANIFICAÇÕES DA DISCIPLINA DE LP 8º ANO.....956

PLANIFICAÇÃO.....	957
PLANIFICAÇÃO.....	958
PLANIFICAÇÃO.....	959

ANEXOS – VI (DVD)

1ªAULA DE PA.....	FICHEIRO N.º1
2ªAULA DE PA.....	FICHEIRO N.º1
3ªAULA DE PA.....	FICHEIRO N.º2
1ª AULA DE PB.....	FICHEIRO N.º3
2ª AULA DE PB.....	FICHEIRO N.º5
3ª AULA DE PB.....	FICHEIRO N.º5
1ª AULA DE PC.....	FICHEIRO N.º3
2ª AULA DE PC.....	FICHEIRO N.º4
3ª AULA DE PC.....	FICHEIRO N.º4
1ª AULA DE PD.....	FICHEIRO N.º6
2ª AULA DE PD.....	FICHEIRO N.º6
3ª AULA DE PD.....	FICHEIRO N.º7

LISTA DE ABREVIATURAS.....	PÁGINA X1

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

A – Aluno
ALS – Alunos
ALUPEC – Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano
AP – Administração Pública
AT – Análise da Transferência
C – Categoria
CC – Competência Comunicativa
CL – Competência Linguística
CLC – Competência linguístico-comunicativa
DL – Didáctica das Línguas
DLE – Didáctica da Língua Estrangeira
DLM – Didáctica da Língua Materna
DPL2 – Didáctica do Português Língua Segunda
E/A – Ensino/aprendizagem –
EBI – Ensino Básico Integrado
F – Frase
FLE – Francês Língua Estrangeira
L1 – Língua Primeira
L2 – Língua Segunda
L3 – Língua Terceira
LA – Língua Alva
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LCV – Língua Cabo-verdiana
LE – Língua Estrangeira
LEs – Línguas estrangeiras
LM – Língua Materna
LN – Locutor Nativo
LNМ – Língua não Materna
LNN – Locutor Não Nativo
LP – Língua Portuguesa
MC – Ministro da Cultura
MECD – Ministério de Educação, Cultura e Desporto
P – Professor
PA – Professor A
PB – Professor B
PC – Professor C
PD – Professor D
PAL – Produção do Aluno
PALs – Produção dos Alunos
PLCV – Produção em Língua Cabo-verdiana
PLM – Português Língua Materna
PLP – Produção em Língua Portuguesa
R - Representação
RS – Representações Sociais
S/D – Sem data
SC – Subcategoria
T – Turma
T1PA – Turma 1 do professor A
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TP – Tratamento Pedagógico
TT – Tipo de Transferência
UR – Unidade de Registo
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

A investigação que ora apresentam os destina-se a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação e tem como objecto de estudo a coexistência linguística no contexto educativo cabo-verdiano.

A problemática do contacto de línguas tem-se manifestado de interesse universal, principalmente no campo das ciências da educação, visto que a educação se faz em e com as línguas. A intercompreensão é condição indispensável para que haja ensino/aprendizagem e depende dos níveis de competência dos intervenientes neste processo, mormente quando é veiculado numa língua que não é a língua materna (LM) de todos os sujeitos, como é o caso de Cabo Verde. Mas, a preocupação com o domínio de línguas extrapola os limites da escola e ganha uma dimensão global. Durante muitos séculos a ideia de uma língua/uma nação determinou a expansão de línguas tidas como superiores e a extinção de línguas tidas como inferiores. Vivia-se a época do etnocentrismo cultural cujos valores são contrários aos dos nossos dias em que se prima pela tolerância e respeito pelas diferenças. Isto é, dias marcados pela reflexão sobre as línguas e o seu ensino/aprendizagem.

O apelo à comunicação intercultural é uma das características fundamentais da globalização, e constitui condição necessária para a aproximação entre as nações, derrubando fronteiras que as línguas impõem às nações, acelerando a troca de informação e obrigando a comunidade educativa a repensar, permanentemente, as metodologias, de forma a acompanhar os novos desafios.

Assim, grandes investimentos foram feitos em estudos que visam a valorização e a preservação das línguas autóctones, ao mesmo tempo que se tem investido, grandemente, no ensino/aprendizagem de línguas de uma forma geral. Há uma luta cerrada na busca de valorização das línguas, por parte dos seus falantes, por um lado e, por outro, assiste-se a um interesse muito grande na aprendizagem de línguas segundas e estrangeiras, com a clara consciência de que se o domínio de uma língua é uma porta que se abre para o mundo, o de duas ou mais línguas são duas ou mais portas a abrirem-se para o mundo e, quanto maior for o número de portas abertas para às diferentes realidades históricas, sociais e culturais que enformam o planeta, maior é a probabilidade de nos realizarmos pessoal e socialmente. Isto é, serem os mais felizes, mais confiantes e mais úteis à nossa sociedade. Por outro lado, a existência de línguas francas capazes de permitirem a comunicação entre povos de línguas diferentes tem provocado o desaparecimento de muitas línguas minoritárias.

O nosso interesse por esta temática remonta aos nossos primeiros anos de experiência profissional, quando verificamos a forte presença do crioulo no contexto educativo e uma resistência muito grande dos alunos em produzir em língua portuguesa (LP). A ausência de prática e de motivação para a aprendizagem da LP determinavam resultados muito baixos nesta disciplina, por parte dos alunos, pois, o seu discurso estava carregado de marcas de recurso ao crioulo e este fenómeno era alvo de tratamento diferenciado por parte dos professores de LP. Nos encontros de coordenação ouvíamos professores que penalizam severamente as estratégias de recurso ao crioulo, enquanto outros ignoravam o fenómeno. Isto acontecia quer na produção oral quer na produção escrita dos alunos. Os professores denunciavam uma espécie de *confusio linguarum*, na comunicação de sala de aula, motivada pela presença do crioulo e por um constante recurso a esta língua na interação aluno/professor e aluno/aluno, manifestando-se como um terreno fértil de contacto entre as duas línguas.

Estas constatações despertaram o nosso interesse por esta problemática e motivaram-nos a escolher o bilinguismo como tema para o nosso trabalho de investigação tutelado (TIT), onde apresentamos o bilinguismo como factor de desenvolvimento humano e demonstramos as potencialidades semânticas do crioulo, através da análise das metáforas. Nesta altura sugeríamos a introdução do crioulo no sistema educativo, ocupando o lugar de uma disciplina, assim como a LP.

Dando continuidade às nossas preocupações e reflexões sobre esta temática quisemos aprofundar o nosso conhecimento nesta matéria, desta vez procurando

conhecer às implicações do crioulo LM no currículo escolar desenvolvido em LP de uma forma geral, tentando clarificar o lugar que, actualmente, o crioulo ocupa na realidade educativa cabo-verdiana. Assim, depois de muita discussão com os orientadores da tese, depois de construções e reconstruções chegamos a este título que, a nosso ver, espelha o nosso objecto de estudo, isto é, aquilo que pretendemos problematizar: *O crioulo como língua materna em Cabo Verde e as suas implicações no curriculum escolar desenvolvido em português*.

Uma vez que a preocupação com a coexistência linguística, em Cabo Verde, remonta ao século XIX, retrocedemos no tempo à procura de depoimentos que nos oferecesse uma perspectiva diacrónica das reflexões sobre esta problemática e da sua evolução ao longo do tempo. Na perspectiva sincrónica e focalizando o contexto educativo, procuramos conhecer as implicações do crioulo no curriculum escolar desenvolvido em português a partir das atitudes e representações dos professores face à coexistência linguística de uma forma geral e no contexto educativo em particular, pressupondo que essas atitudes e representações sobre esta problemática guiarão a praxis educativa, por estes em apreendida. Daí toda o destaque que damos aos conceitos de “atitude” e “representação” na parte teórica. Isto é, pensamos que é necessário que os conceitos estejam bem clarificados para que nos possam auxiliar na análise e interpretação dos dados desta investigação. Quisemos, também, conhecer o tratamento pedagógico que os professores dão aos fenómenos linguísticos decorrentes do recurso ao crioulo. O nosso estudo vai no sentido de verificar se a forma como o português e o crioulo se relacionam na comunicação pedagógica e a forma como o professor orienta esta relação ou aproveita esta coexistência facilitam o sucesso na aprendizagem das disciplinas do curriculum de uma forma geral, e se favorecem o desenvolvimento de uma dupla competência linguística, uma vez que assumimos o bilinguismo como um factor de desenvolvimento humano.

Obviamente que será difícil ajudar o aluno a desenvolver uma competência bilingue se se continuar a ignorar o único instrumento linguístico que ele domina, o crioulo. Cabe ao professor encontrar estratégias para melhor aproveitar esta coexistência, enquanto se aguardam medidas de política linguística que contemplem, efectivamente, o ensino do crioulo. A educação linguística, assim como é definida por José Manuel Vez (2010)¹, hoje, deve responder aos desafios da globalização, o que

¹ O livro não foi utilizado na parte analítica do trabalho que foi realizado em 2008, quer dizer, antes da sua publicação.

passa pelo domínio de várias línguas e que, no nosso contexto, supõe o domínio da LP e a valorização do crioulo.

O desenvolvimento do aprendente tende a pautar-se pela aquisição de conhecimentos mais abrangentes e interactivos. O ensino de línguas coloca, hoje, grandes desafios a quem ensina. Cabe ao professor capacitar o aluno para participar na aula, comentar, reagir, opinar, exprimir o seu eu, o que resultará na sua perfeita inserção no contexto educativo, pois, é muito importante que o aluno tenha a consciência de que também tem vez e voz na comunicação pedagógica. Isto quer dizer que toda a mudança deve considerar que a época moderna não aceita as velhas metodologias de ensino, onde o professor transmitia o conhecimento e o aluno recebia-o. O espaço de ensino/aprendizagem é concebido como um lugar onde a diferença e a diversidade se possam mesclar, onde haja, de facto, lugar para o outro com tudo o que ele representa. Para isso, torna-se importante centrarmos a nossa atenção em cada um dos sujeitos aprendentes e transformar a aula num espaço, onde se aprenda a aprender, onde não falem os meios e instrumentos facilitadores da aprendizagem e promotores do progresso, respeitando o ritmo e as metas de cada um, sem perder de vista os caminhos que levam à afirmação das autonomias individuais.

Seria de todo o interesse, para o nosso contexto educativo, que as representações do professor sobre o recurso ao crioulo motivassem práticas que beneficiassem o sucesso do aluno, por força de uso de abordagens pedagógicas, de estratégias e metodologias renovadoras que o encarassem com o sujeito crítico e produtor de conhecimentos.

As políticas linguísticas aplicadas à educação não consideram a coexistência linguística em Cabo Verde, mas espera-se que os professores assumam o desafio de anunciar a necessidade de reflexões e de medidas legais que a tomem em devida conta.

Torna-se necessário que a produção dessas medidas seja precedida de estudos que dão conta do que os sujeitos educadores pensam sobre determinados fenómenos linguísticos, pois como observou Coste

(...) se se pretender respeitar e promover o plurilinguismo – quer a nível individual quer a nível comunitário e social, é necessário ter em conta as diferentes representações sociais a que as línguas dão origem, relacionando-as com as funções e os papéis que estas línguas podem desempenhar quer na competência plurilingue de um indivíduo quer no funcionamento de um grupo social. O objectivo [...] é, assim, equacionar a noção de competência plurilingue,

perspectivada como complemento conceptual necessário às políticas linguísticas que visam a preservação e afirmação da pluralidade das línguas e culturas (2001a: 9).

Se não se tomar em conta o pensamento do professor sobre a problemática, ele não poderá ser envolvido e não o sendo pode, facilmente, oferecer resistência às inovações.

Pelo que ficou anteriormente exposto, pensamos que a nossa investigação se mostra pertinente e que, apesar da sua modéstia, poderá estimular reflexões mais profundas à volta da problemática da coexistência linguística no contexto educacional cabo-verdiano que favoreçam a qualidade da educação no país.

Em termos estruturais este trabalho está organizado em duas partes: a primeira de cunho teórico e metodológico, com o objectivo de praxe em trabalhos de investigação científica, e a segunda de natureza empírica. A primeira parte está subdividida em cinco capítulos, para além desta introdução:

No primeiro capítulo apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica, mais precisamente o desenho da investigação, destacando os objectivos e justificando as opções metodológicas. Faremos ainda a apresentação do problema, justificando-o e enquadrando-o historicamente; apresentaremos as estratégias e as coordenadas metodológicas da investigação.

No segundo capítulo, faremos uma abordagem geral da situação de contacto de línguas enquanto objecto de estudos científicos, em duas dimensões: uma social e uma psicológica. Na primeira dimensão, clarificaremos a relação sujeito/sociedade/línguas e os conceitos que nascem desta relação; definiremos e explicaremos os fenómenos característicos da coexistência linguística, tais como a diglossia, o bilinguismo e o plurilinguismo; debruçar-nos-emos sobre os estatutos, as funções das línguas, os conceitos de política e de planificação linguística, para que, posteriormente, possamos compreender e interpretar as atitudes e representações dos professores sobre as políticas linguísticas aplicadas à educação, em Cabo Verde. Na segunda dimensão, debruçar-nos-emo sobre as implicações cognitivas do bilinguismo, incidindo sobre a sua vantagem em relação ao monolinguismo; daremos atenção ao conceito de “consciência (meta) linguística” que encaram os como importante para a aprendizagem em contextos educativos de línguas em contacto.

No terceiro capítulo, faremos o enquadramento sociolinguístico de Cabo Verde, reconstruindo a história da formação do crioulo, debruçando-nos sobre a reflexão à volta da coexistência linguística em termos de espaço e frequência de uso, onde daremos conta de como estas duas línguas estão a coexistir nos seguintes espaços: tradição e produção cultural; sistema educativo, em termos de normativos, incluindo instrumentos e quotidiano; administração pública; comunicação social; quotidiano familiar; vida religiosa; políticas linguísticas.

Dedicamos o quarto capítulo ao estudo das implicações da LM no processo de ensino/aprendizagem de uma forma geral. Aqui falaremos da transferência linguístico-comunicativa enquanto manifestação do recurso à LM; destacaremos o recurso à LM no processo de ensino/aprendizagem e do papel da LM no processo de transferência aquisicional. Essas clarificações teóricas serão-nos necessárias para a clarificação das implicações do crioulo LM no curriculum escolar desenvolvido em LP, pois se não compreendermos a produção teórica à volta desta temática, de uma forma geral, teremos dificuldades em compreender e interpretar o nosso contexto.

No quinto capítulo falaremos das representações e atitudes face à coexistência linguística, numa perspectiva histórica e evolutiva, já que parte dos dados recolhidos provieram de atitudes e representações dos intelectuais e professores e a sua análise requer uma boa clarificação teórica e o conhecimento de outras investigações que tomaram como ponto de partida o conhecimento de atitudes e representações sociais. Destacamos os conceitos de atitudes linguísticas e representações linguísticas, pois o nosso objecto de estudo é uma realidade linguística.

Dedicamos a segunda parte desta tese ao trabalho empírico. Assim, no sexto capítulo, apresentaremos as técnicas de investigação e especificaremos a metodologia utilizada. Caracterizamos os sujeitos, o caso e as técnicas de observação, recolha e análise dos dados. Apresentaremos e explicaremos, ainda, as categorias de análise dos depoimentos dos intelectuais, das entrevistas dos professores, das aulas observadas e dos artefactos recolhidos (textos, testes, actas de reuniões de coordenação e planificações da disciplina de LP).

No sétimo capítulo analisaremos e interpretaremos: as atitudes e representações dos intelectuais sobre a relação entre a língua, a cultura e a educação;

No oitavo capítulo analisaremos as atitudes e representações dos professores sobre a coexistência linguística no contexto educativo, com destaque para a presença e o papel do crioulo neste contexto;

No nono capítulo a nossa investigação debruça sobre a prática educativa com incidência no tratamento pedagógico que os professores dispensam aos processos de recurso ao crioulo na comunicação pedagógica, baseando a nossa reflexão nas aulas, na correcção dos testes, nas decisões saídas das reuniões de coordenação e nas planificações das disciplinas. Para fechar este capítulo confrontaremos os resultados das análises efectuadas, a saber: posição dos intelectuais, posição declarada dos professores e a prática educativa.

PRIMEIRA PARTE:
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E
METODOLÓGICA

**CAPÍTULO I: A INVESTIGAÇÃO SOBRE A *CONFUSIO LINGUARUM*:
A COEXISTÊNCIA LINGUÍSTICA NO CONTEXTO EDUCATIVO DE CABO
VERDE: OBJECTIVOS E METODOLOGIAS**

1.1 – Definição do problema de investigação

Cabo Verde tem como LM o crioulo e como língua segunda (L2), oficial e de ensino o português. Porém a primeira não dispõe de uma norma de produção escrita, portanto é utilizada quase sempre na oralidade, por todos, em quase todas as situações; não é tida em conta no sistema educativo, mas influencia profundamente o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido em LP. Coloca-se, então, a questão da incompetência linguística dos alunos em LP o que contribui para que haja uma taxa significativa do insucesso escolar em todas as disciplinas. Foi a partir desta problemática que construímos o título da nossa tese: “O crioulo como língua materna em Cabo Verde e as suas implicações no currículo escolar desenvolvido em língua portuguesa”.

1.2 - Questões de investigação

Na tentativa de melhor compreender o nosso objecto de estudo, procuraremos responder às seguintes perguntas de investigação:

- ♦ Que relações tem sido estabelecidas entre o crioulo e o português ao longo dos tempos em Cabo Verde?
- ♦ Que implicações terá o crioulo, enquanto língua materna dos cabo-verdianos, no currículo escolar desenvolvido em português L2 no ensino secundário?
- ♦ Quais são as representações e atitudes dos professores face aos processos de recurso ao crioulo LM na comunicação pedagógica?
- ♦ Que factores motivam tais representações e atitudes?
- ♦ Que implicações terão essas representações e atitudes no processo de ensino/aprendizagem?
- ♦ Que tratamento o professor dispensa às formas de recurso ao crioulo LM na sua prática educativa?
- ♦ O tratamento pedagógico que o professor dispensa às formas de recurso ao crioulo LM facilita ou dificulta o desenvolvimento de uma competência bilingue?

Para responder às questões enunciadas traçamos um conjunto de objectivos que passamos a apresentar.

1.3 - Objectivos da investigação

Objectivos gerais:

- Compreender a evolução da coexistência linguística entre o crioulo e o português em Cabo Verde;
- Conhecer as implicações do crioulo LM no currículo escolar desenvolvido em português L2;
- Conhecer as atitudes e representações dos professores face à situação de contacto de línguas, em Cabo Verde em geral e no contexto educativo em particular;
- Conhecer o tipo de tratamento que o professor dá aos processos linguísticos decorrentes do recurso ao crioulo no processo de ensino/aprendizagem desenvolvido em LP;
- Clarificar a importância da introdução do crioulo no currículo escolar cabo-verdiano;
- Contribuir para a construção de um modelo de educação bilingue para Cabo Verde;

Objectivos específicos:

- Aceder às representações e atitudes dos intelectuais face à coexistência linguística em Cabo Verde, através da análise de entrevistas publicadas em obras de referência, numa perspectiva diacrónica;
- Analisar e interpretar as atitudes e representações dos intelectuais face ao contacto entre o crioulo e o português em Cabo Verde, numa perspectiva diacrónica;

- Clarificar a evolução das funções e do estatuto do crioulo e do português em Cabo Verde, numa perspectiva diacrónica;
- Aceder às representações e atitudes linguísticas dos professores, através da verbalização do seu ponto de vista sobre o fenómeno em estudo, durante as entrevistas e através da sua acção pedagógica sobre o recurso à LM dos alunos;
- Analisar e interpretar as atitudes e representações dos professores face aos processos linguísticos decorrentes do recurso ao crioulo LM, numa perspectiva sincrónica;
- Inteirar da frequência, das causas e das situações em que o aluno e/ou o professor recorre (m) ao crioulo, bem como do seu impacto no aproveitamento escolar;
- Compreender a relação entre fenómenos linguísticos decorrentes do contacto de línguas: interlíngua, interferência linguística, transferência linguística, transparência, tradução, alternância de códigos, mistura de códigos, recurso à LM, entre outros;
- Categorizar as formas de recurso à LM, focalizando as transferências linguístico-comunicativa e aquisicional;
- Analisar as transferências decorrentes da interacção verbal professor/aluno aluno/aluno dentro dos diferentes níveis de análise linguística;
- Analisar o recurso ao crioulo na produção escrita dos alunos, mais precisamente numa página do seu diário;
- Analisar e interpretar o tratamento que o professor dá às transferências que decorrem da comunicação de sala de aula, bem como as que aparecem na produção escrita dos alunos;
- Relacionar o recurso ao crioulo LM com a transferência aquisicional no processo de ensino/aprendizagem do português L2;

- Propor estratégias pedagógicas de tratamento das diferentes formas de recurso à LM;

A realização dos objectivos implica a escolha de metodologias adequadas, o que passaremos apresentar no ponto seguinte, de forma breve.

1.4 - Metodologia geral da investigação

Utilizaremos nesta investigação duas metodologias: a pesquisa bibliográfica e a metodologia qualitativo que apresentaremos a seguir. A explicação detalhada das técnicas utilizadas será feita no capítulo VI. Embora o trabalho seja de natureza meramente qualitativa-interpretativa, alguns resultados serão quantificados.

A pesquisa bibliográfica

No primeiro caso faremos a análise interpretativa das posturas de trinta intelectuais cabo-verdianos sobre a coexistência linguística em Cabo Verde, sobre o crioulo enquanto LM e, especificamente, sobre o contacto de línguas no contexto educativo, numa perspectiva diacrónica, a partir de entrevistas sobre o assunto, já publicadas em obras de referência (dados secundários). Utilizaremos como técnica de análise a organização categorial, seguida da análise interpretativa do discurso. No final de cada categoria procederemos a uma quantificação dos posturas dos intelectuais.

Metodologia qualitativa

O caso seleccionado

Nesta metodologia utilizaremos como método o **estudo de caso** : a **Escola Secundária Dr. José Augusto Pinto** de São Vicente. Escolhemos esta escola por nos ser de fácil acesso. Assim, entre a população docente, constituiremos um grupo de análise com 17 professores, escolhidos aleatoriamente sendo que ao menos quatro deverão ser professores de LP cujas aulas serão observadas e gravadas em suporte vídeo (DVD). Também fará parte desse corpus de professores, os cinco membros da direcção da escola. Entre a população discente escolheremos 8 turmas do 8º ano de escolaridade,

num total de, aproximadamente, 300 alunas (amostra não probabilística, acidental ou casual), isto é, duas turmas por cada professor observado. Escolhemos o final do primeiro ciclo do ensino secundário (8º ano) por ser onde as estatísticas apontam maior índice de insucesso escolar.

Técnicas de recolha de dados

1. Recolha de depoimentos de 30 intelectuais escritos e publicados em obras de referência.

2. Entrevistas a 17 professores, sendo que 5 destes desempenham cargos directivos para além da docência. Com esta entrevista pretendemos aceder às atitudes e representações dos professores face ao fenómeno em estudo.

3. Observação de 12 aulas de língua portuguesa de quatro professores (3 aulas de cada professor), com registo DVD, não transcritas, a fim de certificar a cerca de: como as línguas estão a conviver no espaço de sala de aula na comunicação pedagógica oral, isto é: quem recorre ao crioulo, como, quando, porque, e para que recorre ao crioulo; que tratamento o professor dá a esse recurso e se o mesmo beneficia ou prejudica o desenvolvimento de uma dupla competência linguística.

4. Recolha documental

a) - Artefactos construídos pelos alunos: 40 textos (página do seu diário), sendo dez por cada professor de LP cujas aulas serão observadas, recolhidos aleatoriamente, pretendendo ver como é que a o recurso ao crioulo se manifesta na produção escrita dos alunos.

b) - Material de avaliação: 49 testes sumativos de LP realizados pelos alunos e corrigidos pelos professores e recolhidos aleatoriamente, a fim de ver como é que o recurso ao crioulo se manifesta num trabalho escrito de avaliação e se a correcção que o professor faz oferece *feedback* que vise a melhoria.

c) - 9 Actas das reuniões de coordenação de disciplina de LP, a fim de verificar se os fenómenos decorrentes da coexistência linguística são objecto de

reflexão pedagógica, a este nível, e se estas contemplam estratégias de melhoria da prática comunicativa.

Técnicas de análise dos dados:

1. Depoimentos dos intelectuais

Os dados serão reduzidos a categorias, seguidas de uma análise interpretativa dos conteúdos dos depoimentos que constituem cada categoria, procurando pontos de convergência e de divergência entre os intelectuais, sempre numa perspectiva diacrónica.

2. As entrevistas

As entrevistas serão não estruturadas e em profundidade, procurando aceder às atitudes e representações dos professores face ao nosso objecto de estudo. Estas serão transcritas, lidas em profundidade a fim de nos ajudar a definir mais claramente as categorias de análise. Depois da leitura, procederemos a constituição de um quadro categorial com categorias e subcategorias, identificaremos as unidades de registo que podem ser incluídas em cada categoria e, finalmente, faremos uma análise interpretativa das subcategorias à luz do quadro teórico conceptual e procurando respostas para as questões de partida e concretização dos objectivos desta investigação.

3. A observação das aulas

Procuraremos no discurso de sala de aula os episódios que manifestam o recurso ao crioulo. Estes serão identificados, transcritos, codificados e, depois, analisados e interpretados à luz do quadro teórico conceptual e dos objectivos desta investigação. Na análise, faremos a contextualização de cada episódio e através da tradução pedagógica do português para o crioulo e vice-versa e, ainda, da análise contrastiva tentaremos explicar o que motivou o recurso ao crioulo. Tratando-se de uma transferência, identificaremos o nível de funcionamento da língua em que a transferência ocorreu. Finalmente procuraremos, na nossa observação, a natureza do tratamento pedagógico

que o professor dispensa ao recurso à LM, tentando inferir se este tratamento estimula ou não o desenvolvimento de uma dupla competência linguística.

4. A análise documental

Assim, recolhemos os **textos**, seleccionaremos as partes do texto onde o aluno recorre ao crioulo, identificaremos os fenómenos linguísticos decorrentes deste recurso, o nível de funcionamento da língua em que o recurso acontece, faremos uma tradução pedagógica e uma análise contrastiva para explicar o que motivou o recurso e pronunciaremos sobre até que ponto esse recurso compromete a qualidade da produção escrita do aluno, propondo algumas estratégias pedagógicas para o tratamento do recurso à LM na produção escrita em L2. Portanto na análise da produção do aluno utilizaremos como categorias de análise os níveis de análise e funcionamento da língua.

Em relação aos **testes** sumativos utilizaremos os mesmos procedimentos que utilizaremos na análise dos discursos e que evidenciam o recurso à LM, nos textos. Focalizaremos, entretanto, a correcção do teste, verificando se o professor oferece feedback ao aluno que lhe ajude a desenvolver uma consciência linguística que facilite o desenvolvimento de uma competência bilingue.

As **actas** serão submetidas a uma análise interpretativa do seu conteúdo, onde procuraremos saber se a presença do crioulo na comunicação pedagógica de sala de aulas ou os processos de recurso ao crioulo são objectos de reflexão por parte dos professores nas reuniões de coordenação. Que decisões toma o grupo disciplinar sobre esta problemática e se discutem as formas de tratamento pedagógico do recurso ao crioulo.

Faremos ainda uma análise interpretativa do conteúdo das **planificações** procurando saber se os fenómenos decorrentes do recurso à LM são planificados, se há um olhar prospectivo sobre o fenómeno em estudo e se a planificação revela a consciência da realidade linguística do contexto de sala de aula.

Analizados os diferentes dados e, procurando conferir fiabilidade e credibilidade à nossa investigação, faremos uma **confrontação** entre o resultado das análises dos dados da **entrevista** da **observação** e da **documentação**.

1.5. Pressupostos fundamentais da investigação

Partiremos dos seguintes **pressupostos**:

- ♦ A ausência do crioulo LM do contexto educativo cabo-verdiano, em termos formais, motiva implicações negativas no processo de ensino aprendizagem;
- ♦ O sucesso escolar é condicionado pelo tratamento que os professores dão ao recurso ao crioulo LM e aos fenómenos de transferência linguístico-comunicativa, dele decorrentes;
- ♦ A introdução do crioulo no ensino facilita o desenvolvimento da consciência metalinguística que contribui para a rentabilização e capitalização do recurso ao crioulo LM e dos processos de transferência no ensino/aprendizagem em LP-L2;
- ♦ O recurso à LM é uma ferramenta útil no processo de ensino aprendizagem;
- ♦ O recurso à LM é uma estratégia de aprendizagem mobilizada pelos alunos e motivada pela transparência entre o português e o crioulo;

Uma vez que a situação de contacto de línguas não é exclusiva de Cabo Verde, faremos, no próximo capítulo, uma aproximação a esta problemática.

**CAPITULO II – A COEXISTÊNCIA LINGUÍSTICA: SITUAÇÕES DE
CONTACTO DE LÍNGUAS**

2.0. Introdução

A coexistência de línguas no mesmo espaço geográfico, cultural e social tem confluído para a construção de um quadro conceptual que importa aqui clarificar, uma vez que pretendemos compreender o fenómeno de contacto de línguas a partir de uma visão global que permita a interpretação do mesmo no nosso contexto sociolinguístico e educativo, pretendendo motivar para uma reflexão à volta da temática, analisando o seu impacto no contexto global.

Percorreremos várias situações de contacto de línguas e tentaremos explicar a relação que entre elas se estabelece do ponto de vista social e cultural, bem como a função que cada língua desempenha, primeiro no contexto sociocultural e depois no contexto educativo.

Um olhar superficial sobre a história da humanidade e das comunidades linguísticas permite-nos antever a existência de sociedades e de indivíduos que se relacionam de formas diferentes e múltiplas com as línguas que estão à sua volta. Assim, encontramos sociedades onde apenas uma língua é reconhecida e usada no seio da família, no quotidiano das comunidades, na administração e na comunicação, ou no ensino. Neste caso podemos dizer que o nível ou a probabilidade de contacto com outras línguas é escasso. Existem aquelas sociedades onde coexistem duas línguas com estatutos e funções diferentes e aquelas sociedades onde coexistem várias línguas. As primeiras sociedades recebem, em termos sociolinguísticos a designação de sociedades monolingues, as sociedades com duas línguas são designadas de sociedades bilingues e as que têm mais de duas designadas de sociedades plurilingues. Em termos gerais, diz-nos Cavalli que: “le bilinguisme est, partout, plutôt la norme, alors que le monolinguisme représente l’exception” (2005:8). Esta é uma realidade que durante muito tempo a mentalidade europeia tentou contrariar através dos esforços de unificação linguística, na tentativa de forçar uma realidade sociolinguística onde para cada nação correspondia uma língua.

As sociedades *mono bi* e plurilingues podem funcionar como três realidades estanques, mas, em termos individuais, essas realidades não são estanques, pois, as sociedades monolingues não excluem a existência de indivíduos bilingues no seu seio, uma vez que apesar da LM ser a grande língua de comunicação a todos os níveis, a educação aposta no ensino de línguas estrangeiras (LE). Assim numa sociedade como a portuguesa caracterizada pelo seu monolingüismo encontramos um grande número de

indivíduos que são bi ou plurilingues. Do mesmo modo existem em sociedades consideradas bilíngues e plurilingues indivíduos monolíngues, principalmente, nas comunidades onde as taxas de analfabetismo são elevadas.

É necessário que clarifiquemos, também neste capítulo, essas três situações para que possamos enquadrar, descrever e compreender melhor o contexto sociolinguístico cabo-verdiano, o que, por sua vez, nos ajudará a interpretar a situação linguístico-comunicativa do ambiente educativo. Focalizaremos a nossa atenção na sala de aula, encarando esta como um espaço onde a comunicação é uma manifestação de contacto de línguas.

A diversidade linguística e a diversidade de relações que cada homem e cada comunidade estabelecem com as línguas dão origem a uma grande variedade de designações que passaremos a apresentação, a fim de explicitar melhor o nosso objecto de estudo e justificar as nossas opções em termos conceptuais.

2.1 - A dimensão social da coexistência linguística

2.1.1 – O sujeito, a sociedade e as línguas

As línguas ganham diferentes designações dependentes da relação que o sujeito estabelece com elas, das funções que elas desempenham na sociedade e dos estatutos que lhes são conferidos. Da relação entre o sujeito e as línguas emana os conceitos de *identidade linguística* e de *competência linguístico-comunicativa* que nos dá conta do grau de domínio que este tem de uma determinada língua e que lhe permite classificá-la de sua língua materna (LM), sua língua segunda (L2) ou uma língua estrangeira (LE). Assim parece-nos pertinente clarificar esses conceitos, uma vez que têm sido alvo de vários entendimentos, não havendo consenso sobre a definição de cada um deles. Porém, antes estaremos a debruçar-nos sobre as implicações da relação que o sujeito estabelece com as línguas, ou seja da sua identidade linguística, no seu processo de socialização.

Para entendermos o conceito de “identidade linguística” convém clarificar, de forma breve, o conceito de “identidade”.

Perrotti define identidade como a maneira como os indivíduos e os grupos se revêem e se definem nas suas semelhanças e diferenças relativamente a outros indivíduos e grupos (in Brito-Semedo, 2006: 28). Diz o autor que o termo, quando

aplicado ao indivíduo, encerra dois sentidos: o primeiro diz respeito ao conceito de identidade que tem sobretudo um significado de ordem psicológica. A identidade liga-se, assim, à percepção que cada indivíduo tem de si próprio, isto é, da sua própria consciência de existir enquanto pessoa na relação com outros indivíduos, com os quais forma um grupo social (a família, as associações e a sua própria nação). Esta percepção da identidade não existe sem reconhecimento recíproco entre o indivíduo e a sociedade, o segundo sentido.

Assim, a identidade comporta um aspecto subjectivo (a percepção da auto-identificação e da continuidade da própria existência do indivíduo no tempo e no espaço) e um aspecto relacional e colectivo (a percepção de que os outros lhe reconhecem essa identificação e continuidade) (Brito-Semedo 2006: 29).

De modo, ainda mais sintético, Luc Van Campenhoudt (2003:303) defende que identidade é aquilo em que o indivíduo se reconhece e é reconhecido pelos outros. Assim, a identidade torna-se um elemento-chave, evidente da realidade subjectiva e, tal como toda a realidade subjectiva, encontra-se em relação dialéctica com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais.

As teorias sobre a identidade estão sempre integradas numa interpretação mais geral da realidade. Normalmente, são encaixadas no universo simbólico e nas suas legitimações teóricas, variadas com o carácter destas. A identidade permanece ininteligível a não ser quando situado num mundo. Recordamos que por universo simbólico Vara Coomonte entende: “la realidad referida a la experiencia depurada y acumulada, que concierne a la diversidad del orden institucionalizado como totalidad significativa, constituyendo el marco general de referencia, cosmológico y antropológico, que orienta la experiencia humana” (2004d: 1559). O autor inspira-se em Weber, segundo o qual “hay que hablar del planteamiento en torno a los tipos ideales como ideales simbólicos, pero también de la orientación de la acción por el orden legítima y de inculcación, mediante violencia simbólica, de la cultura legítima. A violência simbólica é exercida pelo “poder simbólico” definido por Vara Coomonte como *poder invisible que sólo puede ser ejercido con la complicidad de aquellos que no quieren saber que están sujetos a él, o que lo ejercen*. (idem:1559-1560). Quer dizer que a violência simbólica é legitimada pelos próprios vítimas que não reclamam, por não terem a consciência desta violência. Pois, segundo observa Berger Luckmann o estado psicológico dos indivíduos é relativo às definições sociais de realidade em geral, sendo

ele próprio definido pelo social. O grau de identificação variará com as condições de interiorização, dependendo, por exemplo de se efectivar na socialização primária ou secundária, (2004:179 e 180). Concordamos, assim, com Laplantine que defende que « L'identité, ce n'est pas un concept, mais une notion floue qui s'étale » (1999:18). Uma noção usada para caracterizar a indicação de uma pertença que pode ser múltipla (religiosa, étnica, racial, social, nacional, sexual, familiar, profissional, linguística e cultural, etc.). Essa indicação de pertença não é se não transitória porque marcada pela perda, pela crise, procura, perturbação, defesa, reivindicação, etc.

Nesta investigação a reflexão à volta da identidade se justifica pela importância desta noção que reside na visibilidade que passam a ter dimensões e processos das actividades humanas, tais como sistemas pessoais, relacionais e comunicacionais, exteriorizadas por via da linguagem.

Em termos sociolinguísticos a noção de identidade linguística se relaciona profundamente com o conceito de *hábito linguístico*, desenvolvido durante o processo de socialização primária. O conceito de *hábito* ou *habitus* é muito utilizado em outros domínios que não no linguístico e é definido por Vara Coomonte como:

Las disposiciones sociales adquiridas por los sujetos, en tanto que agentes de estructuras sociales, que los determinan a un pensar y a un actuar conforme a una razón práctica preestablecida, y precisamente establecida por depuración de experiencias, y que se configuran como socialmente constituidas a partir de condiciones propias de tiempo y lugar, en cuya dinámica dichos agentes sociales generan experiencialmente el sentido práctico de la vida más propio (2004b: 653)

O autor justifica o uso de *habitus* em vez de *hábito* da seguinte forma: “Para evitar una interpretación de hábito como simple método, e sobre todo la predisposición mecanicista del estructuralismo sin sujetos, existe la tendencia a sustituir el término *hábito* por “*habitus*”. O autor define *habitus* como “estrategia para resaltar la capacidad de invención y de improvisación de los agentes actuantes que toman las decisiones más óptimas conforme a la evolución de las circunstancias. Nesta óptica *habitus* é encarado não como uma mera repetição mecânica de formas de comportamento, mas como capacidade criativa. Diz-nos o autor que do ponto de vista da educação:

O hábito se configura en el mismo hecho de la acción educativa en tanto que inculcación en el educando, sobre todo del joven, de aprendizajes de situaciones necesarias para que éstas se configuren en disposiciones adquiridas, garantizando también con ello el vínculo de la práctica

educativa con la estructura social estructurante, es decir en la perpetuación de la dinámica estructural mediante la inculcación de los principios básicos de la misma (*ibidem*)

Se o hábito se forma ao longo do processo de socialização, assim como se fala de socialização primária e de socialização secundária, assim também se fala de hábito primário e hábito secundário que Bourdieu (1998) difere do seguinte modo: o *habitus* primário é inculcado pela família e a classe social de origem. Justapondo-se ao *habitus* primário, o *habitus* secundário adquire-se, nomeadamente, através das actividades escolares e profissionais. Foi Bourdieu quem transportou o conceito para o campo da linguagem, associando-o aos conceitos de mercado linguístico e a língua enquanto objecto de trocas. Bourdieu adianta a ideia de economia das trocas linguísticas e, em relação ao *habitus* linguístico, o autor defende que a definição da aceitabilidade não está na situação, mas na relação entre um mercado e um *habitus* que é resultado de toda a história da relação com mercados. O *habitus* está ligado ao mercado pelas suas condições de aquisição, como também pelas suas condições de utilização. Aprendemos a falar, ouvindo um certo falar, mas sobretudo, falando um falar determinado num mercado determinado. Quer dizer, trocas efectuadas no seio da família que ocupa uma posição determinada no espaço social e propondo modelos e sanções mais ou menos afastados dos usos legítimos. A aprendizagem de uma língua realiza-se através da familiarização com pessoas que desempenham papéis totais de que a dimensão linguística é apenas um aspecto nunca isolado como tal: e, sem dúvida, o que fazem o poder de evocação prática de certas palavras que estando ligadas a toda a postura corporal, a uma atmosfera afectiva ressuscita toda uma visão do mundo, todo um mundo; e, também, a ligação efectiva à «língua materna» cujas palavras construções expressões parecem encerrar um excesso de sentido.

O sistema de reforços ou dos desmentidos sucessivos constitui em cada um de nós uma espécie de sentido do valor social dos usos linguísticos e de relação entre os diferentes usos e os diferentes mercados que organizará todas as percepções posteriores de produtos linguísticos o que tende a assegurar-lhe uma estabilidade muito grande. (Bourdieu 1998:75). Este sentido de colocação linguística comanda o grau de condicionamento que um campo determinado fará pesar sobre a produção de discursos, impondo a alguns o silêncio ou uma linguagem hiper-controlada, ou mesmo tempo que deixa a outros as liberdades de uma linguagem segura. O que quer dizer que a competência que se adquire em situação, pela prática, comporta de modo inseparável, o

domínio prático de um uso da língua e um domínio prático das situações em que esse uso da língua é socialmente aceitável. O sentido do valor dos produtos linguísticos é uma dimensão fundamental do sentido do lugar que se ocupa no espaço social.

O que se exprime através do *habitus* linguístico é todo o capital simbólico e o capital cultural, ou seja o *habitus* de classe, do qual ele é uma dimensão, ou seja, a posição ocupada, sincrónica e diacronicamente, na estrutura social. As camadas populares socorrem-se de formas desequilibradas de uma linguagem de empréstimo ou da fuga para a abstenção ou para o silêncio; enquanto que as classes dominantes, cujo *habitus* linguístico é a norma realizada, podem manifestar toda a segurança associada à coincidência perfeita dos princípios de apreciação e dos princípios de produção (Bourdieu 1998:77). Assim o *habitus* linguístico torna-se determinante para a delimitação das classes sociais e das estruturas de relação entre elas, pois, quando as estruturas objectivas com as quais é confrontado coincidem com aquelas de que ele resulta, o *habitus* ultrapassa as exigências objectivas do campo. Este é o fundamento da forma mais frequente e melhor escondida da censura, que consiste em colocar, em posições que implicam o direito à palavra, agentes dotados de disposições expressivas antecipadamente censuradas, uma vez que coincidem com as exigências inscritas na posição (Bourdieu 1998:78).

O *habitus* linguístico do sujeito vai determinar a natureza do código que este usa. Assim, Bernstein fala de código restrito e de código elaborado, sendo o primeiro usado pelos membros do grupo dominado e o segundo pelos do grupo hegemónico. Porém, esta não é uma realidade estanque, pois há uma grande mobilidade social promovida, na maioria das vezes, pela educação (socialização secundária), que consiste em um aperfeiçoamento e complexificação paulatinas do código que o sujeito aprendeu a usar durante a primeira socialização, isto é no seio da família.

Antes de prosseguirmos, convém clarificar o conceito de socialização a partir das posições de Vera Coomonte enunciadas na Enciclopedia de pedagogía:

La socialización de los individuos, en sí misma, no es ni buena ni mala, sino simplemente «inevitable» pues así se produce la incorporación activa de los nuevos miembros al modo de vida de los adultos. El problema radica en el tipo de socialización que se lleva a cabo, por ejemplo, más o menos patológica, o más o menos reactiva; y en los estilos de vida en los que los adultos socializan a las nuevas generaciones inmaduras que vienen al mundo. Por ejemplo, adultos de diferentes religiones y con mayor o menor fundamentalismo; que hablan diferentes lenguas; que viven en contextos de clase social, o grupos, que conforman un conjunto social más amplio y

estratificado, y que, por tanto, viven inmersos en el ethos propio de la sociedad; es decir, viven con unos marcos de pertenencia y de referencia. (2000: 936)

O autor sintetiza as suas posições à volta da socialização da seguinte forma:

(...) los individuos jóvenes se tienen que socializar (de lo que se encargan los adultos que viven en distintos medio-ambientes), para que la sociedad perdure en su dinámica de conservación de lo básico. Sin socialización no habría dinámica social, la sociedad habría que entenderla o imaginársela como algo estático. Todo depende, entonces, de la filosofía, del contenido y de los métodos empleados por los adultos en la socialización de los que vienen al mundo, y de lo que hagan estos una vez que están básicamente socializados. Llegamos así a uno de los principios más fundamentales para la consolidación y la orientación de una Sociología de la Educación, es decir, construidas a partir del núcleo temático que significa el contenido del proceso de socialización.

(*ibidem*)

Dentro do conceito geral de socialização diferenciamos socialização primária da secundária. Para Berger e Luckmann, a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro de uma sociedade. A socialização primária é a mais importante para o indivíduo e ela se afigura como a estrutura básica de toda a socialização secundária. O indivíduo nasce, não apenas numa estrutura social objectiva, mas também num mundo social objectivo. Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo com ele modificam o mundo no decurso de mediação. Seleccionam aspectos de acordo com a sua própria localização na estrutura social e também em virtude das suas idiosincrasias individuais, com raiz na biografia de cada um. O mundo social é “filtrado” para o indivíduo através desta dupla selectividade. Assim, a criança das classes inferiores não só absorve uma perspectiva de classe baixa a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração idiosincrática dada pelos seus pais. A mesma perspectiva de classe inferior pode introduzir um estado de espírito de contentamento, resignação, amargo ressentimento ou fervente rebeldia. Por consequência uma criança da classe inferior não só irá habitar um mundo muito diferente do de uma criança da classe superior como pode também fazê-lo de modo por completo diferente do da criança da classe baixa, que ele bem conhece. A socialização primária implica mais do que a pura aprendizagem cognitiva. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. Assim é importante notar que os indivíduos não só absorvem os papéis e atitudes dos outros mas,

no mesmo processo, assumem o mundo deles. De facto, a identidade é definida, em termos objectivos, como localização de um certo mundo, e só pode ser apropriada ao nível subjectivo juntamente com este mundo. Isto é todas as identificações se realizam dentro de horizontes que implicam um mundo social específico. Ao atribuir à criança uma identidade atribui-lhe um lugar específico no mundo (*op. cit.* 2004:140).

A formação na consciência, do outro generalizado, marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objectiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo o estabelecimento subjectivo de uma identidade coerente e contínua. Sociedade, identidade e realidade cristalizam de modo subjectivo no mesmo processo de interiorização. Esta cristalização ocorre em simultâneo com a interiorização da linguagem que constitui o mais importante conteúdo, o mais importante instrumento de socialização. Assim, a realidade objectiva pode ser, com facilidade, traduzida em realidade subjectiva, e vice-versa. A linguagem constitui o principal vínculo deste progressivo processo de tradução em ambos os sentidos. (*idem*:141). Daí a nossa preocupação em puxar para o nosso estudo a relação entre o desenvolvimento da consciência linguística e os processos de identidade e de socialização.

Os conteúdos específicos que são interiorizados na socialização primária variam de sociedade para sociedade. Alguns encontram-se em toda a parte. É a linguagem que tem, acima de tudo, de desencadear o processo de interiorização desses conteúdos. Com a linguagem e através dela, vários esquemas motivacionais e interpretativos são interiorizados com valor institucional definido (*idem*:143).

O carácter da socialização primária é também afectado pelas exigências do património de conhecimentos a ser transmitido. Certas legitimações para serem compreendidas podem exigir um grau mais elevado de complexidade linguística do que outras. A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado ficou estabelecido na consciência do indivíduo. Mas a interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez por todas. A socialização nunca é total e nunca está completa

A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos das funções, o que significa, antes de mais, a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional. Ao mesmo tempo são também adquiridas “compreensões tácitas” avaliações e tonalidades afectivas desses campos semânticos. Os submundos interiorizados na socialização secundária são

em geral realidades parciais em contraste com o “mundo-base” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afectivos, assim como cognitivos (*idem*:146).

O carácter desta socialização secundária depende do estatuto de conhecimentos em questão, na totalidade do universo simbólico. Os processos formais de socialização secundária são determinados pelo seu problema fundamental: pressupõe sempre um processo prévio de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. Não pode construir a realidade subjectiva *ex nihilo*. Isto representa um problema, porque a realidade já interiorizada tem tendência a persistir. Quaisquer novos conteúdos que devam agora ser interiorizados terão, de alguma maneira de se sobrepor a essa realidade já presente. Há portanto, um problema de coerência entre as interiorizações primitivas e as novas.

Na realidade sociolinguística de Cabo Verde a socialização primária é caracterizada pela aquisição e uso do crioulo LM, enquanto que a socialização secundária é marcada pela aprendizagem do português L2. Sobre esta relação e diferenciação linguística Berger e Luckmann defendem que se aprende uma segunda língua, construindo sobre a realidade indiscutível da nossa LM. Durante longo tempo a pessoa continua a traduzir na língua original quaisquer elementos da nova língua que for adquirindo. À medida que esta realidade começa a estabelecer-se por si mesma, vai-se tornando possível dispensar a tradução. A pessoa mostra-se capaz de pensar na nova língua. Entretanto é raro que uma língua aprendida tarde na vida alcance a inevitável e evidente realidade da primeira língua aprendida na infância. Daí deriva sem duvida a qualidade afectiva da língua materna (*idem*:151)

Esta explicitação conceptual permite interrogar a socialização escolar e, especificamente, a forma como ela é proposta a crianças e jovens que experimentaram uma socialização primária em universos culturais muito afastados da cultura escolar.

Até que ponto as crianças dispõem de pontes entre o seu mundo significativo e o universo significativo que lhes é proposto na socialização escolar? Poder-se-ia dizer, retomando a imagem da segunda língua, que muitas crianças não possuem dicionário que lhes facilite as traduções e retroversões.

Os autores Berger e Luckmann apresentam-nos o processo através do qual o ser humano desenvolve a sua pertença à sociedade de que é originário. Os outros não focaram a necessidade de aquisição de conhecimentos de outros mundos diferentes

daquele em que se deu a socialização ou processo de interiorização deste mundo. A globalização impõe às sociedades de hoje uma interpenetração de culturas num processo de transformação social rápido que conduz a processos de aculturação no tempo e no espaço. No tempo porque as transformações são céleres e conduzem a um desenraizamento permanente, provocando uma aculturação também ela permanente. No espaço, porque graças ao espantoso desenvolvimento das *mass media*, muitos dos impedimentos da livre circulação e comunicação entre os vários universos culturais desaparecem

As culturas em contacto gozam de diferentes graus de prestígios e dentro da mesma cultura a estratificação social permite a valorização dos códigos da classe mais prestigiada ou da classe alta. Esta classe possui poder ideológico suficiente para levar o resto da sociedade a prestigiar os seus valores. Perante esta situação, as outras classes reagem de três maneiras:

- a) As pessoas das outras classes conseguem criar barreiras de protecção e manter a própria cultura, aí encontrando os recursos necessários para se exprimirem de uma forma genuína.
- b) O poder ideológico das culturas dominantes é demasiado insidioso e nenhum, ou quase nenhum espaço é deixado às culturas dominadas para se reorganizarem. Neste caos, os membros das culturas dominadas encontram-se completamente tributárias das culturas dominantes para se exprimirem. Há, então uma desintegração da cultura de origem, sem que, simultaneamente, tenha havido uma real aquisição da linguagem e dos códigos da cultura dominante que, entretanto, tem efeito normativo das formas de relação da sociedade.
- c) O desafio da construção de sociedades democráticas estabelece-se uma real comunicação entre universos culturais em questão. (...) os membros de comunidades que não fazem parte das culturas dominantes chegam a expressar-se nos códigos de ambas as culturas, com as suas linguagens simbólicas específicas.

Nota-se que a cultura veiculada pela escola e pelos meios de comunicação é essencialmente uma cultura que é prestigiada. Este universo, que é particularmente familiar aos grupos dominantes da sociedade foi erigido em cultura por excelência (cf. Bastide 1972:240-241). Porém, se as pessoas sentirem que a sua cultura de origem é

ignorada ou desprezada de forma mais ou menos manifesta o processo de aprendizagem dessa segunda língua fica, em termos simbólicos, afectado.

Se entretanto pretendermos que aquilo que é normalmente reconhecido como actividade cultural tenha condições de ser uma actividade realmente criadora, mesmo para quem não acedeu, pela educação familiar, a este universo cultural, teremos de nos ocupar de uma adequada iniciação à cultura escolar. Com efeito se não se encontrarem caminhos para que essas pessoas dominem de facto os códigos, a linguagem da cultura escolar, o único caminho que se lhes abre no domínio das actividades culturais valorizadas pela escola é, no geral, o de comportamentos estandardizados baseados em atitudes de conformidade e de consumo.

Com o objectivo de se solucionar os problemas de desigualdade social as culturas ocidentais criaram condições para que as pessoas de origem cultural diferente se pudessem situar relativamente à cultura dominante. No entanto se a necessidade suscitada, relativamente a certas actividades culturais, se podem justificar por razões de justiça social ou de democratização, a realização desses objectivos ficou muitas vezes, e para muitas pessoas, a meio caminho. Em vez de permitir às pessoas recriarem a sua própria cultura e a sua linguagem a partir da confrontação entre os dois universos culturais, ignorou-se o que não era forma de expressão consagrada pela cultura prestigiada. Deste modo a procura de actividades culturais pode funcionar como predisposição a absorver um determinado universo de valores. E, através dela, toda uma actividade normativa social é imposta sub-repticiamente.

O silêncio e o desprezo, mais ou menos manifesto, com o qual os grupos detentores do poder tratam certas expressões culturais de universos socioculturais não prestigiados, podem desembocar no desenvolvimento de processos de identificação de pessoas desses estratos socioculturais não prestigiados com modelos dos grupos dominantes.

No contexto educativo certas experiências socializadoras podem induzir a comportamentos de conformidade à cultura dominante; no entanto, outras experiências permitem a reconstrução pessoal das informações recebidas e são ocasião de uma iniciação a uma actividade cultural genuína e original.

Neste campo a socialização escolar é determinante para o desenvolvimento da capacidade de se expressar genuinamente naquilo que lhe for mais importante nesta língua que se afasta, muitas vezes fortemente, da LM

2.1.2 - A escola e a construção da identidade

Pois, A escola desempenha um papel importante no processo de socialização e de identidade dos jovens. A escola é um tempo e um espaço de modalidade de interações sociais A escola é também um sistema de interação social. E neste sistema de interação social os diferentes intervenientes e, particularmente, as crianças e os jovens, vão viver um processo de construção da sua identidade pessoal e social.

Os alunos são sensíveis a conciliação da percepção que tem deles mesmos e as imagens que de si lhes chegam dos que os rodeiam. Quando estas duas imagens são demasiado divergentes, são possíveis várias formas de tentar reduzir a dissonância que tal facto introduz.

Assim, neste processo de identidade é fulcral considerar a complexidade da comunicação que envolve o aluno. A este nível o contributo da pragmática da comunicação, tal como foi formulado pelos teóricos da Escola de Palo Alto, ajuda a compreender as interações em situações que aparecem muitas vezes como paradoxais. A instituição escolar tem uma característica particular relativamente a outros quadros de socialização. É a que decorre do facto de ela fornecer “ medidas qualificadas” que vão marcar as imagens sociais de cada aluno. Os resultados escolares podem funcionar como processo de etiquetagem. O acento que tem sido posto na dimensão formativa da avaliação tem tentado contornar este efeito negativo, que não se pode evitar.

A socialização também é desenvolvimento do sentimento de pertença. As transacções simbólicas em que os alunos estarão envolvidos vão lhes permitir atribuir sentido ao que vivem, desenvolver sentimentos de pertença ou exclusão e alicerçar convicções de que é possível ou não intervir neste sistema de trocas sociais concreto que é a escola. Na pessoa do aluno vai-se construindo uma representação da sua identidade. Assim, o aluno vai formando um auto conceito do sucesso escolar. A imagem global que o aluno revela de si mesmo está fortemente relacionada com a sua imagem no campo académico. Esta conclusão não será alheia à influência que a avaliação escolar terá na imagem que o aluno se constrói enquanto aluno e como pessoa. Então podemos dizer que a escola é sobretudo um cenário de processos aculturativos, pois, segundo observa Vara Coomonte no Diccionario de Sociología:

Se pode definir la aculturación como el encuentro dinámico de dos estrategias culturales, en el que cada una interviene con su particular conjunto de variables y sus correspondientes signos,

conforme a un peculiar *habitus* generator de conducta explicándose cada encuentro por la estrategia desarrollada en el proceso de interacción entre ambas culturas, en la que la relación establecida está definida y orientada conforme a la posición ocupada en el conjunto dinámico. (2004a:22)

Bourdieu estabelece a relação entre os processos aculturativos e o poder linguístico, mostrando de que forma a legitimidade das produções linguísticas obedece a este conceito de mercado linguístico, dominado pela sociedade que detém o “capital simbólico” (1998: 68), que é a cultura. De acordo com o autor, toda a situação linguística funciona como um mercado sobre o qual o locutor coloca os seus produtos cujos valores para este mercado dependem da antecipação do preço que esses produtos vão receber. Sem dúvida que estão aqui implícitas as representações relativas ao valor e prestígio conferidos às línguas, e que esse valor no mercado económico, político e linguístico influencia as escolhas das línguas a estudar e o grau de comprometimento dos aprendentes na sua aprendizagem.

Assim, para Bourdieu (1998), os discursos apenas têm valor na relação que mantêm com um mercado. Neste mercado linguístico estabelecem-se relações de força, criando-se hierarquias de línguas e dos respectivos falantes. Uma mesma língua pode adquirir um valor diferente consoante os mercados.

Boyer define também “marché linguistique” como ...un espace social hétérogène, un lieu de censures et quelquefois d'autocensure, d'évaluations plus ou moins explicites ou diffuses, qui vont, là aussi, du haut de gamme chèrement acquis et valorisé (langue soutenu) au bas de gamme à la portée de tous et donc discrédité (langue ‘relâchée’ ou ‘vulgaire’)” (1991a: 29). No entanto, a economia sociolinguística de uma língua não pode ser vista apenas pelo ângulo do seu mercado dominante. É, pois, necessário observar outros mercados linguísticos para que possamos dar-nos conta da complexidade do funcionamento desta língua. Isto é também o que sobressai nas reflexões de Bourdieu, para quem a variação linguística do grupo dominante se impõe como marca de prestígio e determina as atitudes dos locutores do grupo dominado face à sua própria variação.

Tendo em conta todas estas considerações, podemos falar do poder sócio-cultural, onde a língua é percebida como um objecto de prestígio, sendo, por isso útil na promoção de uma ascensão social e cultural (cf. Dabène, 1997; Phipps & Gonzalez, 2004). De facto, como referem Phipps & Gonzalez, “The decision to learn

another language is in the first instance a recognition of the cultural capital, the accumulated knowledge and social experience enshrined in cultural practices” (2004: 14). Assim, a aprendizagem de línguas pode representar para os indivíduos uma forma de auto-promoção e valorização pessoal.

As línguas são também percebidas como objectos de poder económico-profissional, reconhecendo que elas têm determinado valor/utilidade internacional nas trocas económicas, o que confere aos seus locutores um poder no mercado de trabalho, permitindo-lhes uma maior mobilidade e acesso a carreiras bem remuneradas. Aqui, a aprendizagem de uma nova língua é percebida como um investimento económico, ou seja, como utensílio que pode proporcionar a ascensão profissional, demarcando-se uma visão consumista da aprendizagem de línguas (cf. Rimbart, 1995; Billiez, 1996; Dabène, 1997; Gosse, 1997; Pétilon, 1997). Estas percepções relacionam-se também com o peso económico dos países onde essas línguas são faladas e estão sujeitas a variações históricas (Billiez, 1996; Castellotti, 1997). Pois, assim como ao longo da história, assistimos a ascensão de determinadas potências económicas mundiais e a decadência de outras, também, assistimos ao prestígio e desprestígio das referidas línguas.

Em jeito de recapitulação, diríamos que, ao longo deste ponto, tentamos estabelecer a relação entre o domínio de línguas, o desenvolvimento de competências linguísticas e os processos de identidade e de socialização, considerando estes dois processos como dois lados de uma mesma moeda, pois ao mesmo tempo que o homem é um ser individual é também um ser social. Relacionamos a aprendizagem e o domínio de línguas com a mobilidade social e com a relação de poderes que se estabelece na sociedade, cientes de que estas considerações nos servirão de auxílio para a análise dos nossos dados. De seguida debruçar-nos-emos sobre as designações sociais das línguas, nascidas da relação que o homem com estas estabelece e que pode ser próxima ou distante.

2.1.3 - As designações sociais das línguas

Língua primeira/língua materna

O conceito de *LM* tem sido utilizado com mais frequência nos domínios da linguística, da sociolinguística e da didáctica das línguas.

A designação de *LM* ou *língua primeira* opõe-se a dois outros conceitos do mesmo ramo de estudos que são os conceitos de *L2* ou *LE*, conceitos que até aos anos 70 foram tidos como sinónimos. Debruçar-nos-emos sobre alguns critérios utilizados por diferentes autores para definir LM.

Na tentativa de definir LM, Mackey inventaria três critérios: o critério de primazia, o critério de utilização e o critério de associação. O primeiro define a LM como a língua primeira, que em alguns casos é a da mãe ou a do pai, enquanto chefe de família; noutros ainda é a primeira língua aprendida e desde sempre compreendida. Atendendo ao critério de utilização define-se a LM como a que melhor se conhece e mais frequentemente se utiliza. O critério de associação define a LM ou aquilo que ela representa pela pertença a um grupo cultural ou étnico. Portanto a LM é, neste caso, um elemento de identidade (1976).

Segundo Mackey, cada um destes critérios revela-se insuficiente para encontrarmos uma definição cabal e completa da LM. O critério de primazia não leva em consideração as realidades das sociedades bilingues e plurilingues, pois, coloca uma língua em posição destacada relativamente a outra. Se a língua mais destacada é, neste caso, a que se aprende primeiro, este critério não se aplica a realidade sociolinguística cabo-verdiana, pois a língua cabo-verdiana, apesar de ser a L1 adquirida pela grande maioria não ocupa a posição de destaque. Este critério é, ainda, rejeitado por não traduzir a aquisição simultânea e a conservação de duas línguas.

O critério de utilização não considera o lugar nem o momento em que cada língua predomina (em casa, na rua, no trabalho, na escola) nem o facto da relação oralidade/ escrita em situações onde a língua mais falada não é normalizada e, portanto, não é utilizado enquanto código escrito.

Este critério também não se aplica à situação sociolinguística de Cabo Verde, uma vez que no nosso contexto a língua mais utilizada no quotidiano é a LCV, mas apenas o é na oralidade, na escrita o que predomina é a LP, uma vez que a LCV não tem uma norma de produção escrita, conhecida e dominada por todos. Nas comunicações oficiais predomina a LP e não se pode dizer que conhecemos melhor a LCV do que o

LP. Dominamos mais a LCV do que a LP, mas em termos de conhecimento metalinguístico, uma vez que a LCV não é matéria de ensino e nem língua veicular de conhecimentos científicos, não existe espaço para se fazer o estudo da estrutura e do funcionamento desta língua. O indivíduo comunica naturalmente, com espontaneidade e fluência, mas, tem dificuldades em explicitar as regras gramaticais subjacentes a sua produção.

O critério de associação não pode ser extensivo às famílias plurilingues, embora possa ser aplicado à nossa situação sociolinguística, pois a LCV é, sem dúvida, a nossa língua de identidade cultural. Retomaremos esta afirmação na análise dos dados para a justificar.

Ainda na tentativa de clarificar o conceito de LM revisitamos Dabène que, analisando a complexidade do conceito, utilizou cinco aspectos: a etimologia da palavra, a ordem da aquisição, origem do indivíduo, a forma de aquisição e competência ou nível de domínio (1994).

A etimologia da palavra associa a LM à língua da mãe ou à língua do ambiente paterno ou onde o indivíduo foi socializado. O núcleo familiar assume um papel preponderante na determinação desta língua, visto que a família é a primeira instância de socialização. Porém alguns estudos têm tentado demonstrar as limitações desta associação, pondo em evidência o facto de não existir uma relação directa entre a língua da mãe e aquilo que muitos indivíduos aceitam como sendo a sua LM.

Um desses estudos é o de Juliette Garmadi que evocando as pesquisas de Sorensen que estudou o Uaupés no centro das zonas nordeste da Amazónia, sobre a fronteira comum com a Colômbia e o Brasil, região plurilingue, constatou que

a primeira língua que a criança aprende é a língua do pai. Porém no seu estudo hesitou em utilizar as designações de língua materna ou paterna pelas conotações afectivas que lhes estão ligadas e pela imprecisão que daí decorre do ponto de vista científico. Definiu, porém, língua do pai como aquela utilizada durante a infância no seio do núcleo familiar e que dá a identidade ao grupo linguístico/tribo. É designada ainda de língua da casa comunitária ou língua tribal. Por definição, é diferente da língua pelo qual é identificado o grupo da mãe. Neste caso a origem etimológica opõe à designação que se pode dar a esta língua. (1983:100)

Assim como Garmadi, Calvet levou a cabo um inquérito, em Bamako (Mali) - sociedade também plurilingue - pretendendo saber se os inquiridos tinham como primeira língua a do pai ou a da mãe. De vinte inquiridos, nove tinham como LM a

língua do pai, seis a da mãe e cinco tinham uma outra língua. Assim, o cunho afectivo atribuído à LM e que se tem justificado pelo facto de ser a língua transmitida pela mãe durante o processo de socialização no berço, na infância, neste território plurilingue deixa de ser uma relação tão linear como a princípio parece, visto que a maioria dos inquiridos não tem como LM a da mãe (1987).

Em vez de LM Calvet usa a expressão L1 e designa-a “como celle apprise à la maison, que l’on appelle le plus souvent langue maternelle” (1987:50). Assim afirma Calvet:

C'est-à-dire qu'il y a un rapport étroit entre la famille et la société et que dans les couples mixtes la langue «maternelle» qui peut aussi bien être «paternelle» va être le plus souvent la langue qui domine hors du foyer: le wolof au Sénégal, le bambara au Mali, le zarma ou le hausa au Niger. (*idem*:98)

Depois desta constatação Calvet (*op. cit.*) optou por considerar o segundo critério, apontado por Dabène, afirmando que: “Il n' y a donc pas de langues «maternelles» mais des langues «premières»”. Este autor reconhece que a grande maioria das culturas europeias designam a sua primeira língua como LM, cita os casos de *mothertongue* em inglês, *lengua materna* em espanhol *idioma materno* em italiano, *mutter-sprache* em alemão, em russo *poghoñ azuk*, em polaco *ięzyk ojczysty*, etc., com uma linguagem que faz da língua da mãe aquela que a criança necessariamente tem de herdar. Calvet afirma que a ideia de hereditariedade, de filiação, nasceu na Rússia, onde o conceito de língua materna conduz, por sua vez, à ideia de nascimento, de trazer ao mundo, de pais, de descendentes. Essas metáforas também foram utilizadas nas línguas africanas para fazer da primeira língua a do leite, do seio, da mama etc.

Dabène contradiz este critério tomando como suporte de argumentação o exemplo dos países em que a língua do locutor é diferente da língua dos pais e o de filhos de imigrantes que têm línguas diferentes da dos pais, sendo muitas vezes, a sua LM a do país de acolhimento, mesmo que os pais tenham dela um fraco domínio (1994). O mesmo critério é rejeitado, também, por Ançã com o seguinte argumento: “esta definição pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua.” Onde o pai e a mãe têm línguas diferentes e os filhos dominam tanto a língua da mãe quanto a língua do pai (2005b: 37).

Podemos constatar que tem havido uma tensão entre os dois primeiros critérios inventariados por Dabène: a origem etimológica da palavra e a ordem de aquisição.

Assim, a fim de se chegar a uma definição que seja neutra, isto é que dispense a afectividade que, normalmente, se imprime a esta designação, alguns teóricos têm optado por utilizar o segundo critério, a ordem de aquisição.

A anterioridade da primeira língua é um dado iniludível, mas esta língua é tão omnipresente na vida do sujeito que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido e o encontro com uma outra língua parece como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenómeno linguístico como tal, mas nas modalidades desse encontro (cf. Authier-Revuz, 1985: 213)

Nesta linha de pensamento, Hamers e Blanc defenderam a LM como o ou os códigos que corresponde (m) à primeira experiência linguística de um indivíduo (1983).

Quando o critério considerado é o da ordem de aquisição, uma das designações que a língua recebe é a designação de *língua primeira*. Isto é, ela é a primeira na ordem de aquisição e este é considerado como o tempo mais propício, mais favorável à aquisição de línguas que é a primeira infância. A língua adquirida durante este período ganha, para além da designação de *língua primeira*, a designação de *língua nativa*.

Este critério é também contestado pelo facto de a L1 aprendida poder não ser considerada a LM, visto que o sujeito pode ter um percurso de vida que tenha contribuído para que ele se esqueça da L1 que adquiriu, ou então por questões sociais ele pode não se querer identificar mais com a primeira língua que aprendeu. É o caso do indivíduo são-tomense, que, ao longo do percurso escolar vai construindo uma representação bastante negativa das outras línguas que coexistem com o português naquela sociedade e que, ao avançar no seu percurso escolar, vai aprimorando a sua comunicação em língua portuguesa, deixando de falar a sua primeira língua e adoptando, como LM, a língua portuguesa, aspirando assim melhor reconhecimento e ascensão social.

Outro critério utilizado para definir LM, inventariado por Dabène, é a origem do sujeito falante. Relativamente a este critério diz-nos Calvet que se encontra, em certas línguas, a ideia de que a primeira língua está ligada à terra:

Retombe dans un total mélange des points de vue. D'une part, en effet, on fait de la langue maternelle la langue de la famille, voire des ancêtres, accordant à cette métaphore les connotations classiques que l'on retrouve dans sien maternel, l'amour maternel, l'instinct maternel, le sang maternel, etc., et d'autre part en fait la langue du territoire, du pays, de la «patrie». (*op. cit.*:102)

Deste modo vê-se que num caso a filiação passa pela mãe, mas noutro passa pelo pai, quando se encontra a raiz “pai” na palavra “pátria” que etimologicamente é o país do pai. Assim, explica Calvet que:

Dans cette vision générale dont témoignent les langues, les parents semblent donc se répartir les rôles de filiation, le père transmettant la terre (qui est ici beaucoup plus la terre qu’il défend de ses armes que la terre qu’il cultive) et la mère transmettant la langue (...) Et ce qui frappe le plus dans cette répartition, c’est qu’elle ignore le plurilinguisme. Entre la cellule et l’entité nationale apparaît comme un continuum dont la langue (maternelle) et le territoire (paternel) sont les principaux témoins. La patrie et la langue sont ainsi les garants d’une unité mythique qui ferait du grégaire le microcosme du véhiculaire, de la famille le microcosme de la nation, puisque la langue maternelle et la langue du pays ne font qu’une. Ce monde dont nous avons vu qu’il était essentiellement défini par son plurilinguisme est donc rêvé comme une juxtaposition d’unités monolingues dont le principe producteur serait tout à la fois la langue que la mère lègue à ses enfants et la terre que leur lègue le père: on passe insensiblement de l’idée de langue maternelle à celle de langue nationale. (*idem*:102)

Calvet cita o dicionário *Robert* que, segundo este autor: “résume assez bien cette confusion, soulignée ci-dessus à travers différentes langues mais que l’on retrouve au sien d’une même langue ici la langue française”. Cita ainda o dicionário corrente que define LM como: “la langue du pays où l’on est né”, reconhecendo que esta definição não abrange a generalidade dos casos e explica que, para um francês que nasceu no Japão, aluno num meio onde se fala francês, a sua língua materna e inquestionavelmente o francês. Inversamente, um francês cujos pais, de origem estrangeira, falam apenas o francês, poderá muito bem considerar como sua língua materna uma língua que ignora, aquela que é falada pelos seus ancestrais distantes, se efectivamente, não se considera francês. A LM «peut donc entre tantôt celle de la mère, tantôt celle de la mère patrie» (in *Dictionnaire Robert*, tome 4, page 314).

A relação que possa existir entre a língua materna, a língua da mãe, a ordem de aquisição e a pátria do indivíduo está longe de ser uma relação linear ou directa. Para além dos estudos que já apontámos, podemos citar o trabalho de Matos (1998:345) que pretendia compreender o lugar da língua portuguesa na vida dos filhos de emigrantes retornados a Portugal. A autora começa por definir a LM como sendo a primeira a ser adquirida por um locutor para, rapidamente, abandonar o conceito uma vez que constataria que «se para as crianças pertencentes a famílias acabadas de instalar e,

sobretudo, para os filhos mais velhos, o conceito poderia ser usado para o português; para aqueles que se instalaram há vários anos e, no caso dos filhos mais novos, este não nos parece ser um conceito operatório» Matos (1998:347). “Facilmente compreenderemos que aquilo que designamos por LM é constituído, para muitos luso-descendentes, por um compósito dificilmente desmembrável em duas línguas”, conclui a autora.

Assim a autora preferiu a designação de *repertório verbal* na acepção de Fishman (1971) designando, genericamente, o conjunto de meios linguísticos de que dispõe um locutor.

A respeito deste repertório, Dabène diz que: “a unidade deste repertório verbal não é constituída pela pertença de todos os elementos que o compõem a um mesmo sistema linguístico, mas por uma repartição funcional dos códigos consoante as situações de comunicação, os locutores e o tipo de interacção.” (1989:181)

Outro critério utilizado na identificação da LM tem a ver com as formas de aquisição, defendendo-se que a LM é adquirida de forma natural, ou seja a criança não tem a consciência de que está a adquirir uma língua, ideia da apropriação da língua natural sem apoio pedagógico, pelo simples contacto com outros locutores do meio familiar e social que interagem com o sujeito.

Os argumentos contra este critério têm a ver com o facto de a criança beneficiar de múltiplos apoios e ajudas no processo de aquisição da L1, através de processos como a correcção, a repetição e a repreensão, muito próximos do ensino formal e de não ser a única a ser aprendida naturalmente (Marques, 2003). Qualquer criança que esteja num meio linguístico diferente daquele em que adquiriu a sua L1 pode, em pouco tempo, desenvolver competência linguística igual à do falante nativo, numa língua a que ele esteja exposto por um período considerável. Em Cabo Verde, muitos dos quadros superiores formaram-se no exterior, principalmente na Europa de onde trouxeram cônjuge e filho. Assistimos, com admiração a velocidade com que as crianças adquiriam a língua cabo-verdiana (LCV), enquanto que os pais levaram muito tempo para fazer esta aquisição e, do ponto de vista fonético-fonológico, podem nunca vir a adquirir a competência do falante nativo, conforme observa Obler (1999).

Um outro critério apontado por Dabène é o nível de competência ou o nível de domínio. Os defensores deste critério definem a LM como aquela que o locutor domina ou conhece melhor, o que nem sempre acontece por causa de vários factores. Nesta matéria, Ançã defende que “nem sempre a LM corresponde àquela que o locutor

domina melhor uma vez que o domínio de uma língua é por si algo dinâmico. No percurso de vida de um ser humano ele pode experimentar diferentes línguas maternas.” (2005b:37). Uma criança cabo-verdiana que emigra com os pais para a Europa, levando no seu repertório linguístico o crioulo como LM e o português como L2. Por influência do meio e por causa de necessidades educativas e de integração, também pelo facto de estar imerso num ambiente sociolinguístico onde o crioulo não tem lugar, pelo facto ainda de não encontrar oportunidade de continuar a estudar a língua portuguesa (LP), aos 15 anos terá como LM a língua do país de acolhimento que aos 9 era, para ele, uma LE. Portanto, o nível de domínio das línguas que fazem parte do repertório linguístico de cada indivíduo varia de acordo com múltiplos factores que mais adiante apresentaremos.

Relativamente aos cinco critérios inventariados por Dabène, podemos dizer que, encarados isoladamente, se revelam insuficientes para a definição da LM. Assim esta definição passa pela individualidade de cada falante e relaciona-se com aspectos afectivos, cognitivos e sociais presentes no processo de aquisição da sua LM.

Por isso, Dabène apresenta a LM como um conceito composto, relacionado com: a fala; a língua reivindicada e a língua descrita (1994)

A fala (*parler vernaculaire*) corresponde ao falar adquirido no meio familiar influenciado pelo grupo de pares (respeitando os dialectos e o contexto), anterior e/ou paralela, à aprendizagem explícita levado a cabo pela escola, determinando em grande parte os fenómenos de interferência. A fala corresponde ao conjunto de potencialidades individuais de um sujeito e práticas comunicativas daí decorrentes. A língua reivindicada depende da atitude do sujeito relativamente à língua, também conhecida como língua de pertença, correspondendo ao conjunto de atitudes e representações dum sujeito face à língua, como elemento de identidade. Pois, como observa Vez (2000:17): *El lenguaje sirve para expresar nuestra identidad individual. (...) todos tenemos, en mayor o menor medida, el sentimiento de que nuestra lengua somos nosotros. (...) Este sentido de identidad nos llega, en gran medida, del propio sentido de pertenencia a un grupo.*

A língua descrita ou língua de referência corresponde ao conjunto de instrumentos de que dispõe o aprendente. Esses instrumentos heurísticos, nada mais são do que o conhecimento metalinguístico, adquirido durante o processo de escolarização e constituído por elementos descritivos de cada língua, desde a sua gramática normalizada com os seus níveis: lexical, morfológico, sintáctico, semântico e pragmático; à sua

variação no tempo e no espaço; aos seus diferentes níveis de utilização; às funções que a língua desempenha nos mais variados contextos, entre outros aspectos. Portanto, na construção do conhecimento heurístico o processo de ensino/aprendizagem tem um papel determinante, pois essas ferramentas heurísticas, uma vez interiorizadas constituirão a sua bagagem metalinguística, ou seja o conhecimento explícito que o aprendente pode ter da língua.

Assim, considerando o carácter complexo e individual da definição de LM, Dabène definiu a LM da seguinte forma:

Plus fondamental semble le fait que la langue maternelle est celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui accompagné la construction de la personnalité. Cependant rien ne prouve que cette construction ne puisse s'opérer qu'à l'intérieur d'un seul système linguistique, à l'exclusion des autres (...) On se trouve pas là en présence d'une langue en tant que système codifié de communication à l'intérieur d'un groupe mais du parler individuel entant qu'ensemble des possibilités expressives d'un sujet. (1994:13)

Jean-Pierre Cuq reconhece que: “la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues” (2003:150).

O mesmo autor defende que ela é definida mediante a combinação de duas categorias de factores:

L'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle (*idem*: 151).

Cuq ainda verifica que, do ponto de vista antropológico, se recorre à figura da mãe, mas, na grande maioria das culturas, particularmente, no meio ocidental, a LM não se identifica necessariamente com a língua da mãe: “C'est que la langue acquise la première par l'enfant peut être celle de la nourrice (substitut de la mère) mais aussi celle du père, voire une langue tierce dans le cas d'une structure familiale recomposée ou transplantée” (*ibidem*).

Esta definição não se aplica aos casos de funcionamento linguístico originariamente bilingue. A existência de crianças com raízes plurilingues obriga-nos a relativizar esta definição.

Cuq observou que:

Dans sa dimension sociopolitique, la langue maternelle assimilée à la langue nationale ou à l'une des langues nationales doit aussi être pensée en fonction de la réalité effective d'espaces plurilingues où elle peut être langue régionale ou langue d'une communauté immigrée. Elle peut même être conçue, sous l'angle historique, comme une langue dédoublée dans la mesure où l'on oppose dès l'antiquité la langue de première socialisation dans la famille et la langue de l'école et de l'étude, la première faisant office de vernaculaire communicatif, le second de référence officielle pour la vie culturelle de la communauté en question. (*idem*:150 e 151)

A grande complexidade que envolve a denominação *LM* levou a comunidade científica a optar por uma denominação que se pensa ser mais neutra; *língua primeira* ou L1,

Sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. La puissance de l'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives que suppose le rapport au langage de la relation mère/enfant et, dans le registre ethnosociologique, des problèmes afférents à l'appartenance communautaire et à la construction identitaire dans un processus d'interférences permanentes avec l'histoire de la construction des langues nationales (*idem*:151)

Neutro, também, pensamos ser a posição de Lamas que defende que, na definição de LM

Está em causa a modelização por excelência, aquela que confere identidade a cada um de nós – a modelização operada pela língua materna que conduz a uma determinada concepção do mundo, a representações simbólicas específicas de um grupo ou de uma cultura. É como se cada grupo étnico, no seu ajustamento ao mundo, fabricasse uma versão; e, porque o grupo transfere os seus valores e vivência para essa versão, ela é-lhe própria e exclusiva. Podendo no entanto, coincidir em alguns aspectos com as visões configuradas por outros grupos. (1993:165 in Lamas *et al* 2000: 279)

Kocourek, questiona, enfaticamente, se: “La langue maternelle n’est-elle pás la marque de nous –mêmes, de notre culture et de notre savoir?” (1991:232 citado por Lamas et al 2000:279).

Pensamos que a observação feita por Ançã, segundo a qual a língua e a cultura maternas estão sempre presentes, mesmo invisivelmente, sendo filtros para as outras línguas e as outras culturas a serem aprendidas (2003a:182), responderá à questão de Kocourek.

Ainda existem estudiosos que evocam critérios como o critério nominalista e o critério realista, sendo que os primeiros consideram que a LM é aquela em que se pensa. Os defensores deste critério acham que o sujeito falante pensa com as palavras, enquanto que os realistas defendem que o sujeito falante pensa com as ideias, com os conceitos ou seja com a representação mental que se tem de cada realidade. E, para esses a LM é aquele que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte (Andrade1997: 53-54).

Relativamente ao critério nominalista, no que concerne à forma como os sujeitos se relacionam com as diferentes línguas, podemos notar que esta não é estática, vai sofrendo alteração à medida que se vai construindo a história de vida de cada sujeito falante. O que altera essa relação é o nível de instrução, a possibilidade de emigração e a oportunidade de aprendizagem de novas línguas. A questão da língua em que se pensa ou que se domina melhor pode sofrer alteração ao longo da vida, “já que os seres humanos [...] podem aprender mais do que uma língua, alternada ou simultaneamente, com ou sem instrução formal, esquecer uma língua, reaprendê-la ou substituí-la por outra “ (*idem*: 54).

Por outro lado, a definição dada não contempla a situação de convivência de duas línguas, sendo que o bilinguismo é uma condição dinâmica e mais comum do que é hábito pensar-se (Hoffmann, 1991: 2 e 151).

Andrade observa que, por outro lado ainda, a ideia de domínio excelente da língua remete-nos para o ideal de locutor nativo, critério altamente discutível por diversos factores, visto que um locutor não nativo com domínios elevados de uma dada língua poderá ser muito mais proficiente do que um locutor nativo com pouca escolaridade, nomeadamente no que diz respeito ao código escrito ou a situações específicas de comunicação como a científica, por exemplo. (*idem*: 55)

Afirmar que se trata da língua em que o falante se sente mais confortável e seguro exclui as possibilidades do bilingue que alterna os códigos em função das situações de uso e/ou dos interlocutores, e que, ao ser colocado em situação de identificação da LM, possa ter dificuldades na selecção de um dos idiomas, decorrentes das alternâncias referidas. A identificação do sujeito com a comunidade de que faz parte levanta a questão das populações migrantes, nomeadamente a segunda geração, que, apesar de competente na compreensão da língua dos pais, comunica preferencialmente na língua dominante do país de acolhimento.

De um modo geral, parece-nos que a definição apresentada se aplica às sociedades monolíngues que existem em número muito inferior aos casos de bi/plurilinguismo, ou seja, tem-se constatado que hoje o monolinguismo constitui mais a excepção do que a regra, neste mundo cada vez mais global que, paradoxalmente, vê reacenderem-se os particularismos regionais dos quais a língua não deixa de ser estandarte.

Um aspecto digno de realce na definição de LM é o facto de ser “celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité” (Dabène, 1994: 15). No entanto, podemos questionar o facto desta construção só se poder operar dentro de um único sistema linguístico. Com efeito, uma grande quantidade de pessoas põe em jogo elementos de sistemas linguísticos diferentes levados a entrar em sinergia. Neste caso, mais do que na presença de uma língua enquanto sistema de comunicação no interior de um grupo, encontramos-nos perante um falar individual, como conjunto das possibilidades expressivas do sujeito (*ibidem*).

Dabène propõe, em vez da designação LM, a de *língua de pertença*, pois, a língua é, sem sombra de dúvidas, o elemento definidor de uma cultura. Muitas vezes, a reivindicação de pertença a uma determinada língua prende-se com a identificação a uma comunidade mais do que ao conhecimento real dessa língua. Por isso, estes casos exigem alguma cautela na definição da LM, ou na definição daquilo em que consiste a LM.

Até aqui apresentamos as diferentes definições que se tem dado ao conceito de LM na procura de o clarificar. Vimos que os critérios considerados, na definição deste conceito têm sido vários, mas importantes para se compreender as diferentes definições. Assim entendemos por LM a língua de pertença de um povo, isto é, a língua de

expressão da identidade cultural. Aquela na qual o indivíduo aprendeu os primeiros sons e que acompanhou a seu processo de socialização.

A necessidade a abordarmos o conceito de LM justifica-se pelo facto de pretendermos compreender a realidade sociolinguística, de Cabo Verde que ao longo da sua história sofreu profundas alterações em termos de prestígio e valorização das línguas em contacto, a saber a LP e a LCV. Pensamos que só assim estaremos em condições de interpretar as representações e atitudes dos professores face à realidade sociolinguística cabo-verdiana.

Passaremos agora a justificar, um pouco, como foi a convivência destas duas línguas no nosso contexto, para que possamos entender as alterações em termos de funções que as mesmas desempenharam ao longo da história.

Nos primeiros séculos da colonização o crioulo foi considerado uma língua importante, principalmente no processo de evangelização ou de catequização, no estabelecimento das relações comerciais e era considerado como rudimentos da língua portuguesa, ou mesmo um dialecto da língua portuguesa. Enquanto variante da LP os cabo-verdianos podiam afirmar que a sua LM era a LP. O aumento do nível de instrução contribuía para aumentar o número de falantes de LP e aumentar também a atitude de estigma contra a LCV, a ponto de muitos pais proibirem os filhos de a falarem e de crianças serem severamente castigadas caso falassem a LCV no contexto educativo. Nesta conjuntura a LCV não era considerada uma língua e como tal a LP apresentava-se como LM dos cabo-verdianos. As tentativas de defesa e valorização do crioulo enquanto LM dos cabo-verdianos datam da primeira metade do século XX e têm como precursores os intelectuais Eugénio Tavares e Pedro Cardoso. Estas posições não eram abertamente assumidas por causa da censura.

Baltazar Lopes da Silva na sua monografia *O Dialecto crioulo de Cabo Verde* de (1957) deixou claro que o crioulo não é um dialecto do português, mas uma língua com a sua especificidade própria e assumida como LM dos cabo-verdianos. Assim podemos afirmar que o crioulo é a LM dos cabo-verdianos, pois, foi nela que aprendemos os primeiros sons, a socialização dos cabo-verdianos decorreu no seio dela e a língua através do qual exprimimos a nossa visão do mundo.

Uma vez clarificado o conceito de LM e identificado a LM dos cabo-verdianos passamos a clarificar os conceitos de língua segunda e língua estrangeira.

Língua segunda/ língua estrangeira

Tentaremos neste ponto clarificar os conceitos de L2 e LE, a fim de podermos enquadrar a LP na realidade sociolinguística cabo-verdiana. Isto é, pretendemos examinar argumentos que nos digam se a LP é uma L2 ou uma LE e se o é para todos os cabo-verdianos, cientes de que isto nos ajudará a interpretar a visão dos professores sobre esta matéria.

O conceito de *língua segunda* nasce por oposição ao de LM e de LE, tendo sido defendido, ao longo da história, em relação a estes dois conceitos e sendo próprio das situações de contacto de línguas, ou seja das situações de coexistência de duas ou mais línguas numa sociedade e/ou no repertório linguístico de um locutor.

Já vimos, no ponto anterior, que na tentativa de superar as dificuldades colocadas pela definição do conceito de LM, muitos investigadores foram levados a sugerir outras designações, julgadas menos ambíguas. A numeração surge como a possibilidade de identificar a ordem de aquisição. Porém, a expressão *língua segunda* (L2) não deixa de ser ambígua, na medida em que pode traduzir várias realidades, pois, a segunda língua a ser aprendida poderá ou não ser uma LE. Parece-nos, como Andrade, que a L2,

(...) mesmo se em menor grau do que a L1, ocupa na vida do sujeito um peso muito maior do que aquele que pode ocupar uma LE" (1997: 55), isto porque a "língua segunda se usa em outros contextos que não só o escolar que tem uma certa importância na vida do sujeito falante; é o caso da língua dos países de imigração para os imigrantes neles residentes. (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 58; citando. Stern, (1984: 16).

Será nesta aceção que utilizaremos a expressão L2.

Entendemos, assim, que o sujeito falante está mais próxima da sua L2 do que das LEs, a frequência de exposição à L2 é também maior do que a frequência de exposição às LEs. Os falantes de uma L2 estão, de certa forma, mergulhados nesta língua. É neste sentido que consideramos a LP a nossa L2 e não uma LE, pois os cabo-verdianos estão expostos à LP praticamente desde o seu nascimento, à excepção de uma ou outra pessoa que tenha sido criado de forma muito isolada e em zonas bastante encravadas, sem acesso à comunicação social, à escola ou à outras formas de comunicação oficial. Mesmo nesses casos pensamos que a semelhança entre a LCV e a LP contribui para que haja algum grau de compreensão.

Assim, Ngalasso (1992) afirma que a utilização do tema de L2 implica necessária e exclusivamente que o indivíduo seja, pelo menos, bilingue. Os critérios que têm sido utilizados na definição ou na identificação da L2 são o modo de aquisição e o estatuto da língua na comunidade ou sociedade de pertença do seu locutor. A existência de um contexto formal de aprendizagem de uma LE é um aspecto fundamental para marcar a diferença entre esta e a L2.

Neste sentido, Stern esclarece que o termo *língua segunda* surgiu, no final da década de 50 do século XX, para distinguir todas as línguas dominadas pelo falante para além da sua língua primeira (1984). Este autor assinala que o que diferencia L2 e LE são os objectivos e os processos subjacentes às suas aprendizagens. Assim, a aprendizagem de uma L2 processa-se de um modo natural, quando o falante está inserido num ambiente em que ela seja sistematicamente utilizada, sendo, por exemplo, uma das línguas oficiais do país. Já a aprendizagem de uma língua estrangeira, por ser língua de um outro país que não o do falante exige, necessariamente a instrução formal e o recurso a outras medidas que compensem a ausência do apoio contextual.

Nesta definição, Stern utilizou como critérios o modo de aquisição/aprendizagem e o estatuto da L2 que faz com que ela seja constantemente utilizada num dado contexto. Pensamos que nesta observação de Stern houve uma mistura do estatuto que a língua poderá ter numa determinada sociedade com o critério de forma de aquisição numa tentativa de diferenciar, assim como fez Krashen, a aquisição natural da aquisição formal.

Klein, concordando com Stern neste ponto, também defende que uma L2 é aquela que é adquirida no meio natural da sua produção e que, juntamente com a língua materna, se torna num instrumento de comunicação (1986). Uma LE, pelo contrário, é uma língua que é adquirida através do recurso à instrução formal e que não é utilizada pelo aprendente em situações de rotina diária. Concordamos com Klein quanto ao facto da L2 ser utilizada em situações de rotina diária, pois tratando-se de países onde a L2 é a língua oficial é muito provável que o sujeito aprendente esteja todos os dias em contacto com esta língua, quer através dos meios de comunicação, quer da possibilidade de frequentar meios onde haja locutores falantes desta língua como é o caso do contexto educativo. Porém, parece-nos que o recurso à instrução formal é indispensável para que haja uma efectiva aprendizagem e um efectivo domínio da L2. Caso falhe esta instrução as competências linguístico/comunicativas não serão desenvolvidas completamente.

Os mesmos critérios são utilizados por Ellis quando diz que a aquisição de segundas línguas e de línguas estrangeiras é um processo complexo, pois envolve não só o próprio aprendente, mas também toda a situação de aprendizagem (1986). Se a aquisição da língua for natural e não controlada trata-se de uma L2; se a aquisição estiver dependente do controlo formal em situação de sala de aula, estamos perante uma LE.

Ngalasso aprofunda mais a questão, defendendo que a definição de L2 passa por duas vertentes: uma técnica e outra institucional. A vertente técnica, essencialmente cronológica, assenta em critérios psicolinguísticos e tem em conta a ordem de aquisição e o domínio. Neste sentido L2 é a língua adquirida em segundo lugar, posicionando-se imediatamente depois da LM mas antes de qualquer língua adquirida ou aprendida posteriormente (L3, L4, etc.). Na definição de ordem institucional, assente em critérios sociolinguísticos, a L2 tem sempre um estatuto privilegiado, ou é língua oficial (ensino, mass-média, administração, justiça, etc.) ou goza de certos privilégios em comunidades multilingues. Está, então realçada a vertente internacional da L2, pois esta embora seja não materna, é utilizada como língua das instituições, língua oficial de um dado país. (1992).

Ançã aproxima-se da definição de Ngalasso (1992) e clarifica que L2 pode ser definida com base em critérios psicológicos, se tivermos «em conta a cronologia de aquisição da língua (a seguir à materna, primeira língua)», ou com base em critérios sociolinguísticos se se tratar da «escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial». Em ambos os casos, ela aproxima-se da língua materna, na medida em que é a língua da “integração social”, de aprendizagem escolar e de acesso ao saber. Língua estrangeira é a que não é partilhada pela comunidade circundante e que é falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira)”.

Ançã avança, ainda, que a complexidade da definição de L2 está ligada à diversidade de situações nas quais se ensina e se aprende uma língua.

Língua de natureza não Materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecido como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas – refiro-me aos novos países africanos de expressão portuguesa – ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, – o francês na Suíça, por exemplo. (1999b: 15)

Kim, Relkin, Lee & Hirsh (1997), citados por Hawkins (1999), sublinham o facto de a LM e as L2 e LE se constituírem em actividades distintas mesmo ao nível do funcionamento cerebral do ser humano. Experiências com bilingues comprovam que a actividade cerebral processada na área de Broca é bastante diferente nos falantes que são bilingues desde a infância e naqueles que adquirem a sua língua segunda na adolescência. Por outro lado, tem-se verificado que os ataques de epilepsia em doentes bilingues, danificando o córtex cerebral, podem levá-los a perder a capacidade de falar uma das duas línguas, o que nos leva a pensar que o bilinguismo e a própria linguagem não são eternos.

A L2 é objecto de múltiplas representações e atitudes individuais e colectivas, positivas ou negativas resultantes das necessidades e interesses individuais.

Outra possibilidade de diferenciar a LM e L2 da LE é a designação *língua fonte* que se opõe a *língua alvo* e que se revela de alguma pertinência em análises de linguística contrastiva ou no processo de tradução, remetendo, no entanto, mais para um modo de comunicação determinado do que para o conjunto das competências reais do sujeito falante (Dabène, 1994:16). Assim, podemos dizer que a *língua fonte* é aquela a partir da qual foram tomadas, por empréstimo, palavras para outra língua, portanto a língua a partir da qual se efectua uma tradução, enquanto que a *língua alvo* é aquela que está a ser aprendida ou ensinada, por contraste com a LM, ou seja a língua para a qual se faz uma tradução.

Notamos que nos casos em que a LM não é portadora de um código escrito, a L2 é usada para descrever a língua nativa do país e é, geralmente, aprendida por pessoas que aí vivem, mas que têm outra língua materna.

Existem outras designações que clarifiquem as diferentes realidades do universo cognitivo e comunicativo do falante, ou seja, que apontam para a diversidade de repertórios linguísticos existentes.

Dabène propõe o binómio *falar vernáculo/língua de referência*. Para esta autora a aprendizagem do falar vernáculo ocorre no seio da família ou grupo mais próximo, tratando-se, em muitos casos, de uma realidade linguístico/comunicativa diferente da norma padrão, socialmente aceite:

Nul ne conteste que ce parler soit acquis au sein du groupe primaire, lequel peut varier considérablement d'une culture à une autre, non seulement quantitativement (de la famille

nucléaire à la tribu...), mais aussi qualitativement par le type d'interrelation (verbales/non verbales, etc.) qui régissent le groupe. (idem:19)

Ao contrário, *a língua de referência* é, segundo Dabène a língua a partir da qual a escola veicula os saberes, a qual constitui o enquadramento linguístico e conceptual que permite ao aluno o acesso a outra língua, aquela em que o aluno interiorizou os instrumentos heurísticos que constituem a sua bagagem metalinguística (*idem*: 21). Este conceito assume particular importância no contexto das migrações, já que a língua em que se operou a organização da função de linguagem, a língua da família, não corresponde à língua veicular da escola, existindo neste caso duas línguas de referência, o que pode levantar problemas ao nível das operações de metalinguagem. Em situação monolíngue não deixa de existir, no entanto, alguma complexidade neste conceito de língua de referência. Com efeito, a distinção é menos visível, pois encontramos-nos perante duas realizações dialectais diferentes, dentro de uma mesma língua. Neste caso, a língua de referência é a norma padrão, a única legitimada socialmente.

Até aqui estivemos a clarificar o conceito de L2 e a tentar demarcá-lo do conceito de LE, pois os dois têm sido utilizados muitas vezes indistintamente, por exemplo, pela linguística aplicada norte-americana. Ao contrário, a linguística britânica faz uma distinção entre estes dois conceitos, sendo a LE entendido como uma língua ensinada como disciplina escolar, mas que não é usada como meio de ensino nas escolas nem como língua de comunicação no país, e a L2 uma língua que não é nativa no país, mas que é usada de forma alargada, como meio de comunicação (por exemplo, na educação, na comunicação social e no governo) e que é, geralmente usada com outra (s) língua (s).

Assim, passaremos agora a centrar a nossa atenção no conceito de LE, sabendo para uma melhor clarificação deste temos de o considerar em relação a L2 e a LM.

Claramente oposto ao conceito de LE, está o conceito de LM. Apesar de não se fazer a diferenciação entre a L2 e a LE, em algumas sociedades, notamos que estas duas realidades podem ser perfeitamente diferenciadas visto que a L2 tem um carácter específico que a distingue de uma LE, pois aquela ocupa um lugar importante na vida do sujeito, maior do que o que pode ocupar a LE, como alias, afirmam Ançã (1999b:15) e Andrade (1997:55).

Numa mesma comunidade uma língua pode ser segunda para uns e estrangeira para outros, dependendo do tempo e das oportunidades de exposição à língua que

poderão ou não conduzir ao desenvolvimento de uma competência linguístico/comunicativa nesta língua.

Entendemos, então, que uma língua estrangeira é aquela que não é língua nativa num determinado país, isto é, uma língua não utilizada com sentido de posse pelos residentes do país ou comunidade em que essa língua está a ser aprendida, por exemplo, o francês ou o inglês aprendidos em Cabo Verde. Uma língua estrangeira é, geralmente, estudada para comunicar com estrangeiros que falam essa língua ou para ler materiais impressos nessa língua, ainda para cumprir os objectivos do plano curricular, visto que a globalização e a circulação de pessoas e bens, por exemplo, são fenómenos que exigem o ensino/aprendizagem de várias línguas.

Os estudos linguísticos e didácticos procuram diferenciar os conceitos de *L2* e *LE* apesar de ambas serem línguas não maternas, são muitas vezes consideradas como instrumentos de comunicação secundários e auxiliares. Se atendermos à questão do estatuto das línguas constataremos que a língua segunda beneficia de um estatuto maior: o estatuto de língua oficial, estatuto privilegiado, e a *LE* é aprendida por indivíduos, a *L2* é ensinada como língua veicular a toda a comunidade em que a (ou as) línguas maternas (é ou são) praticamente desconhecidas fora das fronteiras do país (Galisson e Coste, 1983:442-443).

Vimos, assim, que uma mesma língua pode assumir diversos estatutos consoante o percurso de vida do falante. Desta evidência, decorre a necessidade de criar um conceito abrangente que dê conta da complexidade da relação das várias línguas num mesmo indivíduo, na medida em que, para além da língua de referência cognitiva, pode existir para cada falante uma outra língua de referência afectiva. Surge, deste modo, o conceito de língua não materna. Este conceito decorre, então, da consciência de que o tempo de contacto com uma língua, por exemplo em situação de imigração, bem como a comunidade de pertença de um falante, levam a que a determinação da *LM* não seja um processo claro e definido, o que leva o sujeito a revelar dúvidas quando solicitado a identificar a sua *LM*.

Deste modo, e reportando-nos às noções que enunciámos anteriormente, o *falar*, a *língua reivindicada* e a *língua descrita*, consideramos que: ao exprimir-se na língua não materna (*LNM*) o falante está a construir um sistema que entra em sinergia com o da sua *LM*, daí resultando um falar individual, em permanente evolução; no domínio da língua reivindicada, o sujeito assume atitudes e representações que não identificam a *LNM* enquanto a única língua constitutiva da sua identidade, atribuindo importância a

outras línguas utilizadas no seu quotidiano; no domínio da língua descrita a LNM poderá ser aquela cujos instrumentos heurísticos são utilizados pelo falante, na medida em que a sua LM não cumpra essa função, nomeadamente em meio académico.

Portanto, podemos considerar que em Cabo Verde o crioulo é língua materna dos cabo-verdianos, visto ser a nossa língua de identidade cultural, aquela que utilizamos para exprimir a nossa vivência quotidiana, que adquirimos naturalmente no seio da nossa família, desde o berço. Aquela ainda com quem estabelecemos um relação de pertença e que entre todas as que existe na superfície do globo é reivindicada pelo povo cabo-verdiano como sendo sua. O português é a L2 dos cabo-verdianos, uma vez que é a língua de comunicação oficial e a língua do ensino. Estabelece-se uma relação muito próxima com esta língua e ela está nas nossas casas através da comunicação social, na nossa prática religiosa, e é a nossa única ferramenta de expressão escrita. A LP não é uma língua estranha para a grande maioria da população cabo-verdiana, pois não conhecemos cabo-verdianos que se possam queixar de não ter alguma competência compreensiva da LP, mesmo que seja fraca, o que se justifica pela transparência entre as línguas e pela frequência de exposição à ela. Consideramos que o francês e o inglês são exemplos de línguas estrangeiras no nosso contexto sociolinguístico.

Vimos até aqui as designações atribuídas às línguas, ou melhor, a relação que as línguas estabelecem com os indivíduos e com as sociedades, com base num variado leque de critérios que se aplicam a umas situações e não a outras, muitas vezes, mas que juntos são significativos e importantes para a compreensão dessas designações. Isto para que pudéssemos justificar as designações que nós atribuímos a cada uma das línguas que coexistem na nossa sociedade que apresentamos como uma sociedade de contacto de línguas. A relação que estabelecemos com as línguas é, muitas vezes motivada pelo estatuto atribuído a cada uma das línguas em presença e pelas funções que elas desempenham na nossa sociedade. Será dos estatutos e das funções das línguas que falaremos de seguida.

2.1.4 - Estatutos e funções das línguas

A relação que o indivíduo e a comunidade estabelecem com as línguas em contacto determina a importância de cada uma delas para esse indivíduo e para essa comunidade. E é com base na importância atribuída que as línguas ganham ou perdem estatutos na vida de um indivíduo ou de uma comunidade.

Stren (1984) estabelece a diferença estatutária com base nos critérios de subjectividade e de objectividade, sendo que o primeiro diz respeito à relação que o indivíduo estabelece com a língua enquanto que o segundo tem a ver com a posição que a língua ocupa numa determinada sociedade.

O estatuto informal releva das representações que uma determinada comunidade atribui a uma língua dada, as quais são, em geral, fortemente estereotipadas e eivadas de muita subjectividade (Dabène, 1994: 50). No caso das migrações, este estatuto é importante, quer ao nível da língua do país de acolhimento, quer ao da língua de cada comunidade, na determinação das energias aplicadas no uso da língua. A língua inglesa é uma língua que goza de um estatuto informal bastante representativo, em todo mundo, visto que, ela é tida como a língua das relações internacionais. Este estatuto serve de estímulo à aprendizagem do inglês em qualquer parte do globo. No que respeita ao estatuto informal, podemos identificar os seguintes aspectos: a) - a utilidade, que pode ser real ou suposta, sendo a avaliação feita de acordo com o peso económico dos países onde a língua é falada, podendo no entanto existir variações dependentes da zona geográfica. Veja-se, a título de exemplo, o caso do Português, cuja utilidade para os norte americanos se poderá dever à proximidade com a América do Sul, enquanto que para os europeus com a proximidade de África ou Portugal. A utilidade de aprendizagem da língua do país de acolhimento variará de acordo com o tempo de permanência previsto nesse país, com o tratar-se de uma língua com alguma projecção internacional, e, ainda, com a sua indispensabilidade para a comunicação quotidiana; b) - a facilidade de aprendizagem, em parte determinada pelo grau de proximidade das línguas e pela representação que dela têm os sujeitos; c) - o prestígio de uma língua, como determinante da representação das línguas, o qual é "*évidemment le résultat de la richesse culturelle attachée à chaque langue, de ce que l'on sait de son histoire, et aussi de la considération que l'on a pour ses locuteurs*" (idem: 51-52). A propósito do prestígio, Schumann faz depender a vontade de aprender uma língua da forma como cada grupo vê o outro e a sua língua, pelo que grupos de status mais elevados tenderão a não aprender as línguas de grupos de menor status (Stern, 1984: 237-238). No contexto das migrações, este estatuto é importante de determinar, já que um migrante que se considere pertencente a uma comunidade linguística mais prestigiada do que aquela do país onde se encontra, poderá oferecer resistências ao uso da língua do país de acolhimento;

- a empatia que se gera entre os diversos países devido ao curso dos acontecimentos da História, criando uma aura simpática ou antipática em torno de uma língua, de uma cultura ou de um povo, empatia essa que se poderá gerar na esfera individual e na social.

Qualquer destes factores influencia a escolha das línguas a aprender, as atitudes do falante, nomeadamente no que respeita o investimento intelectual que disponibiliza para a aprendizagem, e o esforço das escolas e professores, no sentido de tornarem o ensino atractivo quando a imagem da língua é pouco valorizada.

Como já observámos anteriormente, a língua é a expressão particular da capacidade humana de linguagem que é, ao mesmo tempo, expressão e constituinte fundamental do ser e da personalidade (Leif, 1981:150). Assim, o acto comunicativo orienta uma intenção partilhada pelos interlocutores, onde a língua desempenha funções que são específicas de cada situação contextual. Deste modo, Holliday (1973), citado por Andrade aponta seis categorias de funções atribuídas às línguas: instrumental, interaccional, expressiva ou pessoal, ideacional ou representativa, imaginativa ou poética, heurística.

Andrade (1997: 28), debruçando-se sobre estas categorias e sintetizando vários outros autores (Germain, 1993a; Halliday, 1973; Leif, 1981), apresenta essas categorias da seguinte forma:

A instrumental, significando que a linguagem serve para satisfazer as necessidades básicas do ser humano ou obter bens materiais; a interaccional ou interpessoal, evidenciando que é através da linguagem que o ser humano se relaciona com o outro, com o mundo, com a própria linguagem, no processo de socialização que realiza; a expressiva ou pessoal, marcando a importância que a linguagem tem na expressão da afectividade e na formação da pessoa; a ideacional ou representativa, insistindo no facto de que é, sobretudo, pela linguagem que somos capazes de conceber a multidimensionalidade do mundo, isto é, de nos informarmos para conhecer ou tratar cognitivamente o meio ambiente; a imaginativa ou poética, realçando que a linguagem serve para criar novos mundos, reenviando à subtilidade do pensamento, à emoção, ao sonho, à poesia; e a heurística, mostrando que a linguagem serve para compreender, interpretar o que nos rodeia, ou seja, para tornar o mundo inteligível .

Louise Dabène apresenta essas funções sob designações diferentes, destacando a função religiosa e mágica que “proche de certains aspects de la fonction heuristique par sa référence à l’univers mythique et de la fonction référentielle par les interdits qu’elle impose, cette fonction est très présente dans beaucoup de sociétés, traditionnelles ou non” (1994: 71). Encontra-se em práticas que denunciam a superstição ou a crença no

poder de certas palavras ou actos, tais como o “bater na madeira” ou no “Deus livre”, como actos de esconjuração, factos que estimulam a curiosidade e a criatividade dos falantes de uma língua. Também realça, a função manipuladora que, segundo a mesma autora, “vise à utiliser le langage comme instrument de pouvoir sur les êtres, en influant sur leurs décisions et leurs actions” (*ibidem*: 71). Esta é uma função que domina o discurso persuasivo das campanhas políticas e publicitárias. Se no primeiro caso ela aparece de forma disfarçada no segundo ela é de todo explícita.

Siguan (2001) fala de vitalidade etnolinguística e penso que para a situação cabo-verdiana faz algum sentido falar da vitalidade linguística visto que o conceito de etnia não se aplica ao nosso território. Este teórico evoca factores de status que tem a ver com o estatuto económico e social dos falantes de cada uma das línguas em presença. Normalmente, nos contextos de diglossia, nota-se um inferioridade económica e também de prestígio social entre os habitantes do meio rural. Os da cidade estão ligados à modernidade e ao progresso e isto tem os seus reflexos sobre as línguas em presença em termos de prestígio. O estatuto pode também estar ligado a raízes históricas, isto é, existem línguas com um passado colectivo importante e esta memória colectiva influencia o prestígio das línguas e a sua facilidade para ser usada. Outra dimensão do estatuto tem a ver com apropriada língua, isto é, com o facto de ser uma língua com um longa tradição de uso escrito que esteja plenamente codificada, com uma gramática e um dicionário, que tenha uma tradição de uso literário que tem modernizado o seu vocabulário ou pode ser que lhe falte alguns ou todos esses atributos. Os factores demográficos que se prendem com o número de pessoas que usam a língua dentro e fora do país. O número daqueles que falam a outra língua ou que sejam bilingues. Os factores institucionais referem-se ao uso das línguas por diferentes instituições o apoio que recebem destas ou seja da política linguística no âmbito considerado.

Estes factores podem resumir-se a factores jurídicos da língua considerada como língua oficial e o apoio por parte da administração pública; - a presença da língua nos meios de comunicação e nas produções culturais, livros filmes, – presença da língua no sistema educativo. Estes aspectos fazem parte da sociolinguística ou da sociologia da linguagem.

Ao longo deste trabalho, clarificámos as funções das línguas na sociedade e abordámos o estatuto subjectivo das línguas. Ainda, ficamos com a ideia de que numa situação de línguas em contacto admite-se a existência de uma língua não materna, o

que nos leva a admitir que existe, efectivamente, uma constelação de noções resultante dos campos respeitantes ao falar, à língua reivindicada e à língua descrita, cuja abrangência permite englobar todos os falantes com uma história de vida propiciadora de sentimentos fortes em relação a mais de uma língua. Foram, igualmente, tratados os estatutos objectivo, o formal e o informal.

A identificação do estatuto das línguas é importante, visto que ele influencia os usos dos diversos falares, quer ao nível informal quer ao institucional. Com efeito, a situação bilingue individual pode ser afectada pelo estatuto que a língua detém na comunidade do falante. Assim, uma língua que durante séculos foi rotulada como dialecto inferior pela maioria, sendo por essa via desvalorizada a par com os seus falantes (Hoffmann, 1991: 240-241), encontra-se em clara desvantagem face a uma que detém estatuto de prestígio e utilidade. Veja-se, a título de exemplo, um falante de Inglês e um falante de crioulo em Portugal.

Dada a importância do estatuto das línguas nas comunidades, procuramos clarificar os diversos conceitos associados aos papéis atribuídos às línguas numa comunidade, procurando dessa forma entender como interagem esses factores na construção da diglossia e do bi/plurilinguismo, realidades que passaremos de seguida a clarificar.

2.1.5 - O conceito de diglossia: origem e evolução

Ao contrário da homogeneidade linguística das sociedades monolingues a superfície do globo apresenta-nos sociedades extremamente heterogéneas em termos linguísticos. E essa heterogeneidade manifesta-se de formas bastante distintas, pois se em algumas sociedades a situação é de justaposição linguística existem outras em que as línguas em presença estão fortemente articuladas, mescladas originando como tempo novas realidades linguísticas e ainda existem aquelas em que as línguas coexistem lado a lado e são faladas pelos habitantes para desempenharem funções diferentes. Entre estas duas situações existem aquelas em que o grupo ou os grupos que falam uma ou outra língua são mais ou menos numerosos mais ou menos prestigiosos. A história da investigação sociolinguística aponta-nos a década de sessenta como o marco temporal do aparecimento de estudos sobre o tema das línguas em contacto.

Os estudos sobre o fenómeno de diglossia surgem neste âmbito, mas o conceito de diglossia era utilizado por filósofos gregos para descrever a coexistência, no seu país, de duas variedades de uma mesma língua (Psichari 1928 *cit. in* Siguan 2001:190).

Charles Ferguson (1959), linguista americano, evocou o termo grego *diglossia* que significava simplesmente bilinguismo e que ao longo dos tempos foi ganhando um sentido bastante mais restrito. Partindo de quatro situações que ele considera exemplares (a Suíça, a Alemanha, o Egipto, o Haiti e a Grécia) o autor define diglossia como a relação existente entre duas variedades linguísticas uma dita alta e outra dita baixa, geneticamente parecidas e que desempenham funções diferentes. A diglossia, segundo Ferguson, coloca em presença duas variedades de uma língua, sendo uma valorizada, normalizada, veículo de uma literatura reconhecida, mas falada por uma minoria, e a outra, desvalorizada mas falada pela grande maioria.

Ferguson (1959) dispensa uma grande atenção à questão da função e do prestígio das línguas, defendendo que, num contexto onde haja diglossia, uma das línguas em contacto está associada à ideia do poder.

Em 1967 Joshua Fishman, linguista americano, recupera aquilo que é considerado a riqueza e os limites do texto de Ferguson – a dualidade – e enuncia as suas proposições, estabelecendo a oposição entre bilinguismo, definido como a capacidade que um indivíduo tem de utilizar muitas línguas, e a diglossia, aceite como a utilização de duas línguas numa sociedade. Fishman modifica a concepção de Ferguson sobre dois pontos importantes: por um lado, insiste bastante menos sobre a presença de dois códigos «(il peut y en avoir plus, même s'il pense que en général la situation se ramène a l'opposition entre une variété haute et une variété basse)», por outro, afirma que a diglossia existe desde que haja uma diferença funcional entre duas línguas, qualquer que seja o grau de diferença, do mais subtil ao mais radical, podendo não existir necessariamente uma relação genética.

2.1.6 - A relação entre bilinguismo e diglossia

A noção de diglossia é útil, na medida em que, como sublinhou Fishman, ela se opõe efectivamente à noção de bilinguismo: é extremamente útil de poder distinguir entre um bilinguismo individual e um bilinguismo social (que chamamos de diglossia) e de colocar o acento sobre as implicações sociolinguísticas da diferença linguística.

Assim, Fishman (1972), analisando as relações existentes entre **bilinguismo** e **diglossia**, diz que estas dão origem a quatro situações:

1. Uma situação de bilinguismo com diglossia;

Esta é a situação de uma comunidade linguística onde coexistem o bilinguismo ao nível individual e o emprego social de duas línguas. Os exemplos citados por Fishman são exemplos de países como o Paraguai, onde o guarani e o espanhol são falados pela maioria dos habitantes e os cantões suíços onde os locutores alternam o emprego da variedade alta e da variedade baixa do alemão.

2. Uma situação de bilinguismo sem diglossia

Esta situação marca os contextos nos quais duas ou mais línguas coexistem numa mesma área geográfica mas elas são faladas por grupos unilingues diferentes sem que haja um uso específico de qualquer uma delas, nos diferentes domínios, ao nível da comunicação global: é o que acontece com imigrantes.

3. Uma situação de diglossia sem bilinguismo

Situação que caracteriza comunidades onde grupos, geralmente situados no extremo da escala social, falam, cada um, uma língua diferente. É o caso das elites europeias que falando uma língua diferente da correntemente falada pela maioria da população, ou o caso de países asiáticos ou africanos onde as elites são ocidentalizadas falam línguas europeias enquanto que a maioria da população fala línguas locais. Esta é exemplo de uma situação de grande instabilidade sociolinguística e em vias de mudança.

4. Uma situação onde não haja nem bilinguismo nem diglossia

Esta é, ao fim ao cabo, a situação própria do monolinguismo e, por isso, mais fácil de conceber teoricamente, visto que vai definir especificamente apenas as comunidades com dimensões muito reduzidas.

Esta tipologia apresentava muitas dificuldades e tem sido praticamente esquecida. Ao contrário, a proposta de Fishman de estender a denominação de diglossia

a todas as situações em que as línguas em presença apresentam diferenças de prestígio e de uso, tem sido amplamente aceite. Este facto não só tem popularizado o uso do termo *diglossia* como também o tem convertido num dado central para descobrir as situações de línguas em contacto. Clarifiquemos este aspecto com o exemplo de Paraguai onde é possível distinguir duas populações segundo a língua que adquiriu em primeiro lugar. E sempre se adverte algum tipo de relação entre o prestígio social de cada uma das línguas e a situação social dos indivíduos e dos grupos que a falam (Siguan 2001:190).

Assim sendo, as línguas são caracterizadas de línguas fortes ou prestigiadas e línguas fracas ou desprestigiadas. Às vezes, a língua forte é a mais usada, e assim se fala de língua maioritária e de língua minoritária ou de minorias linguísticas. O desequilíbrio entre as línguas é o resultado directo das diferentes funções sociais que estas permitem cumprir ou nas quais estas se utilizam. Normalmente em situações de diglossia a língua forte, para além de ser a língua familiar e do quotidiana de uma parte da população é também a única utilizada para funções públicas e formais, a única que se utiliza na administração, no ensino e em todos os níveis e nas produções culturais, enquanto que a língua fraca é exclusivamente a língua familiar e do quotidiano da outra parte da população. A língua fraca pode desempenhar um papel nulo nas funções sociais mais formais ou pode ter alguma presença no ensino e nas produções culturais, nos meios de comunicação, o que nos permite falar de graus ou de modalidades de diglossia. A diferença de prestígio entre as línguas e a sua diferente presença nas actividades administrativas e no ensino fazem com que os indivíduos falantes da língua fraca se vêem obrigados a familiarizarem-se com a língua forte, enquanto que o contrário não acontece. Daí que entre os que têm a língua débil como LM a proporção de bilingues seja mais alta do que entre os que tem a língua forte como LM. Outros aspectos a considerar têm a ver com o facto da língua fraca estar ou não formalizada, ter ou não uma tradição de escrita e com o nível de identificação dos falantes com cada uma das línguas. E, para entender uma situação de diglossia, há que se ter em conta, ainda, a situação das línguas além fronteiras o que, do nosso ponto de vista, determinará ou não o seu prestígio. Sigun finaliza, observando que a diglossia é um termo geral que se refere a diferença e ao desequilíbrio entre as funções que cumpre duas línguas no mesmo espaço social (ídem:192). Este desequilíbrio varia com as situações, mas quase sempre o desequilíbrio existe. Pode também acontecer uma espécie de diglossia cruzada, segundo Siguan, em que numa situação de línguas em contacto existem certos

aspectos e certas funções em que uma das línguas em presença é a mais prestigiosa e em outros aspectos e para outras funções a outra língua ganha mais prestígio.

A diglossia tem sido, em determinados momentos da história e para determinadas sociedades um factor de conflito. Ferguson falava da diglossia na Grécia onde observou que o desequilíbrio era entre os dialectos de uma mesma língua. Existem situações em que a tensão resulta da coexistência de línguas diferentes faladas por habitantes do mesmo território em que a situação de diglossia pode ser entendida como a expressão do predomínio político dos falantes de uma das línguas, considerada por isso como superior. A diglossia é uma situação linguística marcada por relações de poder e considerada como o resultado da pressão por impor uma língua única num espaço onde coexistem várias.

A interpretação política de diglossia encontrou grande aceitação na Europa porque trata-se de um continente onde as línguas minoritárias existem em abundância, resultado dos processos de unificação política de muitos estados e também porque as minorias linguísticas, em muitos, casos reivindicaram seus direitos linguísticos, observou Siguan (2001). A Catalunha é um exemplo de recuperação linguística, e Aracil diz que «hay conflicto lingüístico cuando dos lenguas claramente diferenciadas se enfrentan la una como politicamente dominante – uso oficial, uso público – y la outra como lengua dominada (Aracil 1965 *cit in* Siguan 2001:193). O conflito linguístico pode estar encoberto ou agudo, dependente das condições sociais, culturais e políticas da sociedade que representa (*op. cit.*)

Ninyoles (1977) também considera a diglossia como a expressão de um conflito entre colectividades portadoras de uma língua e de uma cultura próprias. Esta análise centra-se nos comportamentos e nas atitudes dos indivíduos frente a sua própria língua que pode ir desde a fidelidade à língua como forma de identificação com o grupo mais poderoso, passando pela adopção de posturas de acomodação que justificam o bilinguismo. Observado a facilidade com que os falantes da língua inferior aceitam as interferências da língua superior ou a facilidade com que, por qualquer motivo, aceitam passar a utilizar a língua superior, Laffon fala da alienação linguística, situação que é também interpretada por linguistas americanos como sintoma de dependência linguística. Na base dessas interpretações está a ideia que dominou a Europa no século XX sobre a estrita relação entre nação, cultura e língua, de tal modo que o facto de um povo possuir uma língua implica que é portador de uma cultura própria e que pode desejar modelar a sua identidade numa entidade política própria.

Boukus (1985) também se preocupou em diferenciar bilinguismo de diglossia, recorrendo aos estudos de Fishman e destacando essas quatro situações inventariadas por este autor e que, segundo, ele são resultantes da situação de línguas em contacto.

Calvet, pretendendo clarificar a relação entre esses dois conceitos, comentou criticamente as posições enunciadas por Ferguson e mais tarde por Fishman, procurando os pontos fortes e as limitações de cada delas. Assim, Calvet critica o facto de Ferguson fazer finca-pé na questão da função e do prestígio das línguas em presença, argumentando que não basta analisar as diferenças, entre formas linguísticas em presença, pois o prestígio e as funções das línguas são justificados por razões históricas e sociológicas (1987:46). Isto é, a função e o prestígio atribuídos às línguas estão intimamente ligados à função e ao prestígio atribuído aos grupos sociais que as falam. Ou seja a língua dos grupos socialmente dominantes é a mais prestigiada e desempenha as funções mais nobres. Calvet constatou que Ferguson não considerou este aspecto no seu estudo.

Calvet (1987), comentando as posições de Ferguson, defende que o que há de interessante nas situações que este evocara é o jogo que se estabelece entre o diferente e o semelhante: de um lado as formas linguísticas semelhantes, no sentido de que elas participam de um mesmo modelo, com a sua variante normalizada e sua variante popular, de outro lado encontram-se as formas diferentes, no sentido que é possível dominar uma sem dominar outra. Entendemos que, no primeiro caso, estamos perante variações dialectais e sociolectais e, no segundo, perante línguas diferentes, coexistindo no mesmo espaço. Da tensão entre esses dois papéis, da relação que os locutores estabelecem com uma e outra dessas formas resultam, sobretudo, os comportamentos que se pode tentar aproximar em termos psicolinguísticos (as atitudes linguísticas individuais face às duas formas) ou sociolinguísticos (a significação social da diglossia, isto é a formação de grupos sociais delimitados pelo domínio que se tem das línguas em presença).

Calvet (1987) debruça-se sobre a pluralidade de situações que podemos encontrar a nível global e, apontando as limitações apresentadas pela definição de Fishman, enumera três critérios a partir dos quais se pode compreender a diglossia: a etimologia da palavra, a semelhança genética, o dinamismo da relação sujeito/língua. Calvet (*idem*:47) reconhece que se atendermos à etimologia da palavra diglossia notaremos que este conceito coloca em presença mais de duas línguas, mas aponta o

facto de Fishman não ter feito referência àquilo que ele designou de diglossias “enchassées” ou seja diglossias encaixadas umas nas outras e que se encontram, frequentemente, nos países recentemente descolonizados. Citou como exemplo a Tanzânia onde se encontra, num primeiro momento diglossia entre a língua herdada do colonialismo, o inglês e a língua nacional, o swahili, mas existe também, num segundo momento diglossia entre o swahili que é a língua materna de uma parte minoritária da população, e as outras línguas africanas. Calvet (*ibidem*) verifica ainda que a mesma situação pode ser encontrada no Mali, no Senegal (francês, wolof outras línguas africanas) etc. Em qualquer dessas situações o acesso ao poder faz-se através do domínio da língua oficial herdada do colonialismo, mas o domínio da língua africana dominante já confere algum poder. O inglês na Tanzânia é uma forma alta face ao swahili que é ela mesma uma forma alta face às outras línguas. É em casos como estes que podemos falar de diglossia encaixada.

No que concerne à definição de Ferguson para *diglossia*, a noção de semelhança genética entre as formas em presença, Calvet observa que é extremamente limitativa e não permite distinguir a diglossia da relação entre uma língua standard e seus dialectos. Exemplifica, dizendo que há uma forma de falar o inglês, socialmente reconhecida como *handicap* social que é o de Londres. Não é a diferença entre o inglês do reino e as outras variantes que faz a diglossia, mas a utilização social desta diferença e uma das formas não é mais prestigiada do que a outra por razões naturais mas por razões históricas. O autor afirma que se os bárbaros tomassem o poder em algum lugar a sua língua, até então pejorativa, passaria a ser língua de prestígio, neste lugar. Isto é, não existe, na variante do inglês de Londres, nenhuma característica natural que lhe possa conferir prestígio em detrimento das outras variantes. Esse estatuto resulta do prestígio social atribuído à cidade o que, por sua vez, resulta do poder económico e político que o grupo social que nela reside detém.

Notamos que, se o conceito de diglossia é útil na definição das sociedades plurilingues, e está relacionado com a relação que estas estabelecem com as diferentes línguas em contacto, torna-se, entretanto, necessário precisar que, em termos linguísticos, estas sociedades devam ser analisadas a partir das relações sociais, isto é da estratificação sócio-económica e política e não das línguas, pois estas serão mais ou menos prestigiadas, dependendo do prestígio que se atribuir às sociedades que as usam.

Segundo Calvet (1987:48), a tipologia de Ferguson, mesmo revista por Fishman, peca pela ausência de visão dinâmica. Refere-se por exemplo a situação dos emigrantes

da 2ª geração. Os pais são, em termos de compreensão, bilingues e vivem na sua relação com os locutores da língua oficial uma situação de diglossia. Estamos perante o primeiro caso da categorização de Fishman, (bilinguismo com diglossia). As crianças, ao contrário dos pais, são monolíngues, apesar do seu monolinguismo poder ser relativizado. As crianças monolíngues manifestam, uma recusa psicológica da língua dos pais que compreendem, mas não podem falar, visto que estão preocupadas com a assimilação. Estes estão no quarto caso de Fishman (nem bilinguismo nem diglossia). Mas, as crianças não vivem somente no seu grupo de pares, vivem também com os pais numa sociedade e esta situação global, travessia para a história, coloca o problema da transmissão do bilinguismo ou da diglossia de uma geração a outra, ao mesmo tempo que ela nos apresenta uma espécie de fusão das categorias de Fishman. Calvet rejeita uma visão fotográfica das situações sociolinguísticas e propõe uma visão cinematográfica, já que a sociedade é atravessada pela história, é uma evidência que a Sociolinguística nem sempre compreendeu e este é um dos pontos sobre os quais a noção de diglossia deve ser modificada. Isto quer dizer que as situações sociolinguísticas que caracterizam uma dada sociedade não são estáticas, são dinâmicas. Portanto uma sociedade que hoje é vista como diglossa amanhã pode ser bilingue, por que as línguas ganham prestígios, novas funções e novos estatutos com o passar do tempo.

O que fizemos neste ponto foi tentar relacionar os conceitos de bilinguismo e diglossia, muitas vezes utilizados indistintamente. Assim, verificamos que ambos os fenómenos dizem respeito a coexistência de duas línguas, porém, o primeiro manifesta-se a nível individual, aspecto que aprofundaremos no ponto sobre a dimensão psicolinguística do contacto de línguas, e o segundo a nível social.

2.1.7 – O plurilinguismo como fenómeno social

Disciplinas como a Psicologia e a Sociologia têm procurado compreender a complexidade de fenómenos como o bilinguismo e o plurilinguismo, fenómenos esses decorrentes do contacto de línguas como observam Hoffmann (1991: 7) e Mackey (1970: 585). O desenvolvimento tecnológico acelerou o processo de globalização que é um fenómeno facilitador do contacto de línguas. Neste processo as línguas mais fortes como o inglês são valorizadas em detrimento do desprezo das mais fracas e provocando o desaparecimento de muitas línguas minoritárias, mesmo reconhecendo que os

processos de substituição linguística sejam muito lentos. Ao longo da história os processos de substituição linguística foram determinados pela expansão pelos fenómenos de conquista e dominação colonial. Hoje os meios de comunicação social a tecnologia, de que a Internet é a principal representante, permitem que uma língua esteja presente e exerça uma grande influência num determinado território sem que estejam fisicamente presentes os seus falantes. Estas condições estimulam a necessidade de aprendizagem da língua forte, enquanto condição indispensável para acompanhar a evolução. Portanto, estes fenómenos beneficiam as grandes línguas não só em termos sociolinguísticos, mas também em termos económicas uma vez que aumentam as probabilidades de ampliação do seu mercado. Porém, as novas tecnologias de informação e comunicação podem favorecer as línguas mais fracas, ou minoritárias, se forem utilizadas como canais para a sua divulgação.

Calvet recorda-nos que onde estivermos, seja qual for a nossa língua primeira, havemos de nos encontrar com outras, todos os dias, compreendendo-as ou não, reconhecendo-as ou não, amando-as ou não, ser ou não por elas dominados: o mundo plurilingue é uma realidade. E a história linguística que é um dos aspectos da história do mundo é, em grande medida, constituída pela gestão deste plurilinguismo (1987: 43).

No contexto da migração a aprendizagem de uma nova língua, a do país de acolhimento, ganha especificidades diferentes da aprendizagem em outros contextos, pois torna-se numa decisão motivada, segundo Jacoby (1990: 68), pela necessidade “de conocer o de aprender la lengua del país que les acoge”, uma vez que se trata de “una obligación, tanto para la vida profesional como para la inserción social”.

Coste *et al* verificam que a pluralidade das línguas e das culturas constitui um dado fundamental, desde há muito tempo, analisado nas suas dimensões etnológicas e sociolinguísticas. A distinção entre *pluri* e *bi* responde a razões de ordem metodológica e à diferença de ângulos e de objecto de estudos, mas, ela tem contribuído para a introdução de representações individuais e colectivas não neutras (1997:11).

Esses autores verificaram que a experiência da pluralidade das línguas e das culturas começa, hoje, muito cedo e muito intensamente através do contacto directo, facilitado por diferentes factores, tais como: turismo, emigração e contacto indirecto facilitado pelos meios de informação e comunicação. Neste sentido a criança está mais apta a aceitar as diferenças linguísticas e o fenómeno de diversidade linguística e, consequentemente, a desenvolver mais cedo atitudes e representações positivas sobre os

fenómenos de bi/plurilinguismo, pois, a diversidade linguística passa a fazer parte da sua realidade quotidiana (Coste *et al* 1997:16-17).

As situações facilitadoras do contacto de línguas, já apontadas, fazem com que o monolinguismo hoje seja mais uma excepção do que uma regra, pois como observa Tucker (1998:4), há muito mais bilingues ou plurilingues no mundo do que monolingués, assim como o número de crianças que recebe instrução numa segunda língua também é maior do que o de crianças que a recebe em L1.

O ideal do monolinguismo é próprio do continente Europeu, que defendeu durante muito tempo que a cada estado-nação deveria corresponder a uma língua. Foi com esse ideal que as colónias europeias justificaram a imposição das suas línguas aos povos colonizados. Porém, hoje, por causa da migração, da globalização, do turismo e dos meios de comunicação como já tínhamos apontado, Europa é um continente plurilingue. Uma vez que, também a África e a Ásia são continentes de tradição plurilingue, fica difícil identificar Estados que sejam monolingués por excelência. Assim, como o explicita Baggioni, (1997: 361), o "*plurilinguisme urbain est souterrain et placé sous le signe de la diglossie habituelle où la langue dominée, en l'occurrence le parler des émigrés ne doit pas sortir de la sphère des échanges privés*". Nota-se hoje em dia que as investigações no domínio da sociolinguística, da psicolinguística, da política e diversidade linguísticas apontam para uma necessidade de valorização das línguas minoritárias, através do seu ensino, o que fará com que estas passem a ter um estatuto mais digno nas sociedades que as usam.

Calvet (1987), estabelecendo a relação entre plurilinguismo e o desenvolvimento social, adianta que o bilinguismo desigual e o semilinguismo, na maior parte das vezes, caracterizam populações socialmente desfavorecidas. Porém os estudos de Fishman (1991) dizem que a homogeneidade ou heterogeneidade linguística, isto é, o facto de existir num país uma ou várias línguas, não está directamente ligada ao produto nacional bruto. O que quer dizer que o facto de o indivíduo ser monolingué ou bi/plurilingue não está directamente relacionado com sua situação sócio-económica e, consequentemente, não influencia o contributo que este pode dar para o desenvolvimento da sua sociedade. Segundo Hagège (1996), os países multilingues apresentam maior número de habitantes multilingues, mas diz que o desenvolvimento de uma língua nacional não é obstáculo ao ensino multilingue, ensino este que produz melhor resultado se as línguas estiverem em relação de igualdade. Isto é, os países multilingues podem ter várias línguas nacionais e, consequentemente, um grande

número de falantes de várias línguas. Porém, o facto de um país ter apenas uma língua nacional não significa que ela não possa desenvolver o ensino de várias línguas.

Coste *et al* sugerem a aposta no desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, que definem do seguinte modo:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (1997:12).

Para estes autores o *pluri*, entendido como mais de duas, evoca uma complexidade que não pode ser gerida nem controlada e, de certo, suscita a necessidade de recorrer a uma instância unificadora ou dominante, escolhida no interior ou no exterior desta pluralidade existente. Nas antigas colónias, onde se encontra em presença um número considerável de línguas, a autóctone pode permanecer, durante muito tempo, como língua de socialização. Do mesmo modo, também, numa classe de LE onde se encontram os estudantes de origens linguísticas plurais, esta multiplicidade justifica o uso exclusivo da língua alvo. Ainda, de um ponto de vista histórico, a constituição da unidade nacional passa pela redução das línguas regionais assim como das particularidades culturais (Coste [et al] 1997). Passaremos de seguida a apresentar a tipologia de plurilinguismo de Calvet.

Tipologia de plurilinguismo de Calvet

Calvet (1987) categoriza as diferentes situações de plurilinguismo que existem na superfície do globo e apresenta-nos cinco categorias, isto é, uma tipologia de caracterização do plurilinguismo com cinco pontos: 1- plurilinguismo com língua dominante única, 2 – plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias, 3 – plurilinguismo com língua dominante minoritária, 4 - plurilinguismo com língua dominante alternativa, 5 - plurilinguismo com língua dominante regionais.

A noção de plurilinguismo *éclaté*, plurilinguismo com língua dominante única

Calvet define plurilinguismo com língua dominante única como uma situação de plurilinguismo constituído pelo confronto entre duas línguas onde uma poderá pretender as funções de outra. Esta língua dominante é falada por todos e por outro lado é a língua materna da grande maioria da população. Em alguns países de África a língua dominante única pode não ocupar as funções oficiais e por outro lado pode não haver correspondência entre língua dominante e a língua nacional (ou oficial). Realmente, num país onde está língua dominante única não é a língua oficial, ela pode pretender este estatuto e as funções da língua oficial, já que para além de LM da grande maioria é também falada por todos.

Plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias

Na Tunísia, país no qual a língua berbere é muito pouco falada, a língua estatisticamente dominante é o árabe, a língua sociopoliticamente dominante é o árabe oficial, enquanto que a língua francesa domina a área da cultura. Em Marrocos é um pouco diferente: o berbere é estatisticamente dominante, representa uma grande minoria (30%) ao passo que o árabe oficial e o francês estão quase nas mesmas posições que na Tunísia, o que quer dizer que temos aqui um segundo tipo de plurilinguismo: Plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias. Nesta situação de plurilinguismo existem línguas estatisticamente dominantes e línguas política e culturalmente dominantes. Existe uma língua dominante no campo político e outra no campo cultural e ambas são línguas minoritárias. Isto quer dizer que o sistema de comunicação e de expressão do povo não está representado nas estruturas do estado. A África negra, dita francófona, apresenta-nos uma situação diferente: de forma geral, existe uma distinção entre língua oficial e línguas nacionais. O estatuto de língua oficial é relativamente claro: língua de funcionamento do estado, língua de escola, dos *média* etc. Ao contrário, o estatuto de nacional é mais variável de um país para outro. Há países que consideram todas as suas línguas nacionais e outros que escolhem uma. Outros, ainda, escolhem um número limitado, entre as que existem, e outros não consideram nenhuma das suas línguas como língua nacional. Em cada uma dessas situações a noção de *língua nacional* ganha, então, uma aceção diferente. Pode ser a língua da escola ou da administração e substitui o francês na sua função. As línguas nacionais em número limitado (Zaire, Guiné) podem ser línguas regionais, a língua oficial serve de elo entre

as diferentes regiões. Por um lado, uma vez que todas as línguas de um país são consideradas como nacionais não há nenhuma possibilidade de alguma delas aceder a um estatuto real. No caso em que o estatuto de língua nacional é prático, pode-se permitir uma política linguística alternativa, no outro é simbólico e não muda em nada a situação sociolinguística. Mas em, todos os casos, é a língua oficial que é a língua de poder, a língua que permite a promoção individual e de elevação social. Em África, ao contrário do que acontece em França, a língua que domina política e culturalmente é extremamente minoritária em termos estatísticos, isto é, dominada por um grupo minoritário, beneficiando apenas a elite.

Depois do plurilinguismo com língua dominante única e do plurilinguismo com línguas dominantes minoritárias, temos o 3º tipo de plurilinguismo:

Plurilinguismo com língua dominante minoritária

Os sistemas de comunicação do povo não são representados nas estruturas do estado, mas apresentam-nos uma só língua dominante. Aparece uma nova subdivisão, distinguindo entre os países nos quais existe uma língua estatisticamente dominante, podendo pretender substituir a língua do poder e aquelas onde não há esta alternativa.

Plurilinguismo com língua dominante alternativa

Segundo Calvet (1987), trata-se de uma situação na qual é possível que o francês, por exemplo, seja substituído, nas suas funções, por uma outra língua. Ou seja, onde uma língua dominada ganha, através da planificação linguística, o estatuto de língua dominante, ficando o país com duas línguas dominantes e por isso podem ser alternadas no cumprimento das suas funções.

Plurilinguismo com línguas dominantes regionais

Calvet observa que este é o tipo de plurilinguismo onde a presença de uma ou outra língua dominante demarca as fronteiras territoriais. Apresenta-nos como exemplo situações onde o francês coexiste com o flamengo ou com o alemão e onde qualquer uma dessas línguas delimitam um território bem definido. É o que acontece em Canadá em Seychelles, em Madagáscar ou nas ilhas Maurícias.

Calvet conclui que o mapa político e o mapa linguístico não se correspondem. O mundo parece um vasto mosaico linguístico, com duas dimensões de diferenciação geográfica (horizontais) e uma terceira dimensão com as diferenciações sociais

(verticais). No plano horizontal encontram-se por exemplo as diferenças entre as línguas locais e no plano vertical a função social dessa diferença que se movimenta na relação com e entre as línguas em presença. Desse ponto de vista, o mosaico linguístico em três dimensões não pode reconduzir sozinho à simples noção de diglossia: o mundo plurilingue apresenta-nos situações bastante mais variadas, bastante mais ricas e não se isolam arbitrariamente tal ou tais situações que se pode conduzir a este quadro preestabelecido.

Segundo Hagège (1996) o plurilinguismo é a situação vivida, principalmente por países africanos, onde se encontram várias etnias, cada uma com a sua língua, enquanto que o multilinguismo é o domínio de várias línguas pelo mesmo falante. Diz-nos o autor. Porém, usaremos o conceito de plurilinguismo na acepção de Coste, isto é, enquanto capacidade que o falante tem de dominar várias línguas.

Um outro critério de diferenciação, utilizado por Calvet tem a ver com a existência na superfície do globo de sociedades ou civilizações da oralidade e civilizações da escrita que se distinguem pela forma como guardam a memória da experiência do seu saber humano. Deste ponto de vista, podem-se distinguir quatro tipos de situações:

- Sociedades que têm uma velha tradição da escrita, nas quais a forma linguística escrita é a transposição da forma linguística, quotidianamente, falada, como é o caso da língua Portuguesa, o saber é passado essencialmente através do livro;

- Sociedades que têm uma velha tradição da escrita, onde a forma linguística escrita não é a forma falada, mas sim fala-se uma língua de prestígio, como é o caso do árabe. Uma parte do saber é transmitida através do livro numa língua que não é a falada pelo povo e uma outra parte do saber é passada pelo canal da oralidade;

- Sociedades com um alfabeto recente, como acontece em certas situações pós-coloniais nas quais as línguas que, até há pouco tempo, não eram escritas são dotadas de um alfabeto. Estamos perante sociedades de tradição oral penetradas por uma grafia produzida que não veicula por enquanto o saber da comunidade.

Outro caso são as sociedades de tradição oral nas quais a memória social não assenta sobre uma grafia mas sobre o contista, o *griot*, etc. A presença ou ausência da escrita numa cultura tem sido frequentemente utilizada para valorizar ou para desprestigiar esta cultura, no quadro de uma visão ideológica que faz da transcrição gráfica o suporte do conhecimento. As sociedades de tradição oral são geralmente consideradas de forma “ primitiva” como sociedades sem escrita o que é uma forma

muito redutora de as definir ao mesmo tempo que é uma forma de as desprestigiar por comparação com as sociedades ocidentais. Mas a escrita e a oralidade coexistem frequentemente e esta coexistência participa das diferentes formas de plurilinguismo que temos evocado. As tipologias apresentadas tomam em conta o estatuto das línguas dominadas ou dominantes do ponto de vista sociopolítico ou estatístico.

Há uma evolução diferenciada de múltiplas explicações, em particular e sobretudo na escolha de políticas linguísticas diferentes. Os locutores de uma língua dominante escrita se refugiam em certas épocas na literatura (foi o caso do provençal e do bretão). Esse refúgio não é oferecido aos locutores de línguas dominantes não escritas.

O mosaico linguístico, apresentado por Calvet, em três dimensões, é também determinado pela coexistência de línguas de tradição oral e línguas de tradição escrita em determinados pontos do Globo.

Concluimos, então, que a globalização, a circulação de pessoas e bens, a emigração, o ensino/aprendizagem de línguas são factores que fazem do mundo um mundo plurilingue, apesar de este plurilinguismo se manifestar de forma diferente de país para país. Mas, por outro lado o número de língua está a diminuir, como aliás observou Hagège.

Estabelecemos neste ponto a relação entre os conceitos de bilinguismo, plurilinguismo, tentando clarificar cada um deles e compreender outros fenómenos que advém do contacto de várias línguas no mesmo território. A preocupação com a cultura de língua, com a preservação das línguas minoritárias ou com a difusão das línguas fortes impelem o homem para reflexão e acção sobre as línguas. É no sentido de entender esses processos que dedicaremos o próximo ponto à compreensão de fenómenos como política e planificação linguística.

2.1.8 - Política e planificação linguísticas

Uma vez que não nos parece possível compreender a situação sociolinguística do nosso contexto educativo, sem nos debruçar sobre as políticas linguísticas aplicadas à educação em Cabo Verde, tentaremos aqui clarificar esses conceitos na busca de subsídios para a análise e interpretação dos nossos dados.

A política linguística é toda a acção imanada de instâncias detentoras de poder, visando regulamentar o convívio de línguas numa sociedade, nomeadamente no que se

refere aos estatutos e ao ensino dessas línguas. Para que essa política seja aplicada na prática, de acordo com as especificidades da realidade a que se destina, as instituições que detêm o poder preocupam-se com a elaboração de um planeamento linguístico, no qual se explicitam as estratégias a implementar (Calvet, 1996a:3; ver também Schiffman, 1996a: 3).

Importa salientar que a concepção de uma política linguística não pode nem deve ser realizada sem ter em conta a situação real da comunidade na qual vai ser aplicada, pois arrisca-se a nunca passar de um projecto bem intencionado (Calvet, 1996a: 51-52; Schiffman, 1996a: 4). Este ponto reporta-nos à realidade cabo-verdiana, onde o crioulo foi politicamente oficializado, mas a situação sociolinguística continuou igual, em todos os quadrantes da vida do cabo-verdiano.

Acresce-se que a aceitação tácita de usos sociais que se perpetuam no tempo não deixa de constituir uma forma de política, embora não sujeita a qualquer reflexão e planeamento. Calvet (1996a: 51) designa esta situação por fenómenos *in vivo*, o que corresponderá ao que Schiffman (1996a: 2) classifica como política *de facto*. Esses usos sociais, como já referimos, não podem ser ignorados nos momentos de tomada de decisão legislativa, pois correm riscos de encontrarem enorme resistência, por parte da população a que se destinam. Assim, este tipo de acções só resulta em construções visíveis quando assenta nos alicerces sociais e linguísticos preexistentes nas comunidades.

Com efeito, Schiffman chama a atenção para a influência que a cultura linguística, implícita, subterrânea, oculta e inscrita nos usos de uma comunidade, *de facto*, tem nos comportamentos, sendo muito mais forte do que qualquer política, aberta, explícita e inscrita em textos legislativos, *de jure* (1996b:1); este fenómeno é designado por Calvet pela expressão *in vitro*. Assim se explicam os insucessos de algumas intervenções institucionais. Desta forma, afigura-se-nos que o primeiro passo de qualquer política linguística deva ser uma reflexão sobre alguns dos preconceitos, representações, estereótipos e modos de pensar das populações implicadas, pois dessa forma poder-se-á conceber uma acção educativa que obvie às resistências que se possam encontrar, ou seja, nunca se deve ignorar a cultura linguística no desenho de acções de índole sociolinguística, reconhecendo que, como fenómeno cultural, é passível de modificação através de uma acção educativa (Ouellet, 1991: 33).

Hoffmann (1991: 215-216) recupera a tipologia ideológica de Cobarrubias, segundo a qual há quatro tipos de ideologias que podem enformar uma política

linguística: *assimilação linguística*, *pluralismo linguístico*, *vernacularização* e *internacionalismo*. As duas primeiras prendem-se com a gestão de duas ou mais línguas num determinado espaço social e, como os nomes indicam, apontam em duas direcções diferentes. A assimilação linguística promove a utilização da língua dominante em toda a população, independentemente da sua origem etnolinguística; o pluralismo, genericamente, reconhece a coexistência de vários grupos linguísticos e garante a todos a manutenção das suas línguas.

As outras duas ideologias vão mais no sentido de dar projecção à realidade linguística do país. Assim, o processo de vernacularização resulta do desenvolvimento de uma língua, dotando-a de todos os instrumentos necessários para ser usada na sociedade moderna e avançada industrialmente, elevando-a à condição de língua oficial. O internacionalismo dá-se quando um país adopta uma língua de larga comunicação como língua oficial e/ou para ser usada como veículo de instrução, na medida em que considera que as línguas autóctones ainda não estão normalizadas e/ou descritas. São exemplo desta situação os PALOP¹, incluindo Cabo Verde, cujas línguas autóctones e/ou maternas ainda não estão normalizadas nem dotadas de uma ortografia estabilizada, tendo adoptado o Português como língua oficial (Pereira, 1996: 551).

Schiffmann (1996: 83-84) entende que é tarefa árdua criar uma tipologia de políticas, razão pela qual propõe três países como exemplos que, em sua opinião, tipificam as situações que se vão vivendo no mundo. A França, representando uma política linguística centralizadora, autocrática que ignora outras línguas faladas no seu território. Nesta matéria, Siguán apresenta um quadro diferente, pois nos últimos dez anos a situação das línguas regionais tem sofrido alterações surpreendentes, dada a tradição do Estado francês. O segundo tipo de política enunciado por Schiffmann é o seguido nos EUA, que de país, inicialmente monolingue, se torna, posteriormente, multilingue, numa atitude de *laissez-faire*.

Na planificação linguística há a passagem de uma escolha teórica (a política linguística), mas sobretudo o registo de um estado de facto para o acto que constitui a planificação linguística que é uma fase que carece de uma actuação mais concreta e de uma intervenção efectiva do estado.

Se a noção de *planificação linguística* implica, consequentemente, a de política linguística a recíproca não é verdadeira, isto é pode-se fazer uma longa lista de escolhas

¹ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

em matéria de línguas que jamais serão aplicadas. Mas a existência de políticas linguísticas não aplicadas pode não significar negligência por parte dos dirigentes, mas sim podem revelar como não funcionais, isto é, não adaptáveis à respectiva situação sociolinguística. Com efeito, diferencia-se a função prática e função simbólica. Por exemplo, um estado, recentemente independente, decide tomar como língua nacional uma língua local e esta decisão será considerada como prática desde que ela seja seguida de uma planificação que introduzirá a língua na escola, na administração pública etc., até que a língua nacional seja colocada em todos os domínios da vida nacional. Mas a mesma decisão será considerada como simbólica, se ela não puder ser aplicada num primeiro tempo ou se não puder ser aplicada num período de tempo. É o caso da decisão do Ministério da Cultura ao declarar o crioulo como língua oficial em Cabo Verde, sem que se tivessem criado as condições para a sua introdução na administração e no ensino, afirmando a existência de duas línguas oficiais, o que é simbólico, porque, na prática, o crioulo não funciona como tal.

Um outro aspecto a considerar é o que diz respeito à acção sobre a língua ou sobre as línguas. A política linguística seguida da planificação pode agir sobre a língua, quer dizer normalizar a língua nacional e esta intervenção pode-se situar a três níveis: da lexicografia, agindo no sentido de oferecer uma ortografia a uma língua ou de modificar uma ortografia já existente; do léxico, agindo no sentido de criar novas palavras (por via do neologismo ou do empréstimo) a fim de permitir à língua veicular os conteúdos susceptíveis de serem veiculados em qualquer língua (vocabulário da política, da ciência etc.); ao nível das formas dialectais, uma língua recentemente promovida a língua nacional e com muitas variantes implica a necessidade de escolha entre as diferentes variantes ou formas regionais ou criar uma forma nova a partir dos variantes existentes.

Resumindo, a política linguística apresenta duas funções: a função simbólica e a função prática. A função prática conduz a uma real planificação linguística, onde os governantes agem sobre a língua e emanam decisões sobre o léxico, a ortografia, e as formas dialectais que, numa situação plurilingue, escolhendo a língua que se adoptada como língua nacional.

A ideia de planificação linguística tem, com efeito, três aspectos a considerar: duas propriedades da língua e uma capacidade de acção humana. Implica que a língua escolhida tenha uma história que justifique que ela seja escolhida; implica também que as relações que ela estabelece com as outras línguas possam justificar a legitimidade da escolha ou, então, possa oferecer-nos elementos que nos permita provar de que a

hipótese é justa. Mas implica, sobretudo, que o homem possa intervir sobre estes dois pontos, que possa “in vitro” escolher a língua e as relações entre as línguas.

Fala-se muito da planificação linguística e este conceito levanta uma certa polémica na medida em que há quem defenda que a língua seja um organismo vivo que desenvolve segundo um curso não previamente traçado ou planificado. Porém, acreditamos que a atenção que o homem dedica à preservação, ao ensino e divulgação de uma língua ou de uma determinada situação linguística é indispensável para a sua valorização e afirmação. Portanto, a educação bilingue pode ser organizada de forma a resultar em bons frutos. É desta matéria que falaremos no próximo ponto.

2.2. O Bilinguismo na dimensão psicológica da coexistência linguística

O contacto entre povos e culturas assinala o início do contacto entre as línguas e o fenómeno de bilinguismo nasce desse contacto. Os estudos científicos a volta desse fenómeno têm ganhado contornos diferentes. O que tentaremos fazer neste ponto é reconstruir esses contornos na linha do tempo, tentando entender melhor o fenómeno, à escala mundial para só depois tentar compreender a especificidade deste fenómeno na sociedade cabo-verdiana.

Bloomfield define bilinguismo como o controlo nativo de duas línguas (1933 *cit. in* Orti Testillano 1988:11). Ou seja, para este autor para que um indivíduo seja identificado como bilingue ele deverá dominar as duas línguas em presença como se ambas fossem as suas línguas maternas. A questão da competência do falante nativo tem motivado várias discussões. Pois, vários teóricos têm reflectido sobre esta igualdade de competência evocada para designar um locutor de locutor nativo, apontando algumas dificuldades que impedem que esse domínio seja equilibrado.

Weinreich define bilinguismo como a prática de usar alternadamente duas línguas (1953:1). Segundo esta definição o indivíduo bilingue possui o controlo simultâneo de dois sistemas linguísticos e sobretudo permite a mudança de códigos, isto é o uso alternativo das duas línguas numa mesma expressão que por sua vez deixa em aberto a quantidade de conhecimento na segunda língua.

Como veremos mais adiante estudos têm demonstrado que não é muito comum, um falante dominar duas línguas como se ambas fossem a sua língua materna. Assim

Haugen amplia a definição de Bloomfield como a aptidão de produzir umas expressões significativas na outra língua.

Diebold defende que a definição de Bloomfield tem sido encarada como um pólo ideal de um contínuo de habilidades para controlar duas línguas e que Haugen propõe que o outro pólo do contínuo para o bilinguismo seria a habilidade de produzir umas expressões significativas na outra língua (1964, *cit. in* Orti Testillano, 1988:12).

As críticas de Diebold a estas duas posições vão no sentido de tentar mostrar que se alguém quiser entender o processo de iniciação do bilinguismo e não somente os simples resultados, tem que reconhecer um estado incipiente. Neste estado a familiaridade com a segunda língua não permite ao indivíduo produzir expressões bem formadas na segunda língua. Assim Diebold propõe uma nova extensão do conceito: O bilinguismo compreende o conhecimento passivo de uma segunda língua. Um indivíduo pode ter um grau de conhecimento tal do vocabulário de uma segunda língua, que o pode permitir entender o que o outro indivíduo está a dizer, simplesmente sobre a base do conhecimento do tema de conversa sem prestar atenção aos signos gramaticais que surge dela.

Para Titone (1972) o bilinguismo consiste na faculdade que possui um indivíduo de saber expressar-se numa segunda língua adaptando-se fielmente aos conceitos e estruturas próprias da mesma sem parafrasear a língua nativa. A pessoa bilingue possui a facilidade da saber expressar-se em qualquer das línguas sem dificuldade cada vez que surge a ocasião. O indivíduo bilingue não tem nenhuma dificuldade em passar de um código linguístico a outro sem se sentir obrigado a traduzir de uma língua para a outra e sim possuindo dois sistemas psicolinguísticos em paralelo e independentes, graças aos quais seu pensamento está directamente vinculado a expressão verbal própria de cada uma das línguas (1972:13)

Mackey afirma que a variedade de definições deste conceito é que dificulta a análise e explicação dos fenómenos do bilinguismo (1976:1). Ele não vê o bilinguismo mais como o domínio igual de duas línguas e nos propõe um novo enfoque dos diferentes aspectos deste fenómeno. “Si nosotros queremos estudiar o fenómeno del bilingüismo habremos de considerarlo como un fenómeno relativo” (Mackey, 1976:1). Para Mackey Bilinguismo ou plurilinguismo é uma questão complexa que exige um sistema de classificação e teorização que dê umas directrizes à investigação e haja a integração dos resultados. Uma vez que os requisitos ficam preenchidos o bilinguismo deixa de ser considerado uma extravagância linguística (Mackey 1976:7). É importante,

então, deixar de estudar o bilinguismo debaixo de conceitos absolutistas e estudá-lo como um facto relativo que será necessário analisar como um conjunto de características ligadas umas nas outras, apresentando variações de grau. Mackey propõe um quadro de análise para cada uma de estas características e elabora uma descrição mais global e completa do fenómeno. Para conceber o fenómeno de bilinguismo é necessário diferenciar o bilinguismo enquanto fenómeno individual e o contacto de línguas enquanto fenómeno de grupo. O contacto entre línguas é o único aspecto comum a todas as definições de bilinguismo. Assim Mackey propõe que a descrição de um sujeito bilingue devia cobrir os seguintes aspectos: suas competências linguísticas nas duas línguas, assim como o seu grau de fluidez nas duas línguas, as funções que para ele cumpre as duas línguas e as situações em que as usa, sua capacidade para as manter separadas e para passar facilmente de uma a outra e, finalmente sua história linguística, quando e como as adquiriu e, ainda suas atitudes perante elas. É com base nesta proposta de Mackey que nos predispomos a tentar compreender o bilinguismo enquanto fenómeno psicolinguístico e enquanto fenómeno sociolinguístico, isto é enquanto manifestação individual do contacto de línguas e enquanto fenómeno social do contacto de línguas.

O prefixo *bi* mobiliza a imagem de equilíbrio ou de desequilíbrio, de comunhão ou de diferenciação, de diálogo ou de oposição. Os próprios termos *bilingue* e *bilinguismo* estendem-se no uso corrente, mas também entre especialistas, à ambiguidades do qual será feita ligação por consequência, isto é, o bilingue é consequência do bilinguismo (Coste, 1997:11). Parece-nos que esta relação não é tão linear assim, pois, o que não faltam são falantes bilingues, em sociedades monolíngues.

Expressões como diálogo de culturas transferem para o domínio da cultura a metáfora de uma relação binária. E é claro que pares como língua materna/língua estrangeira, “*langue source/langue cible*”, não somente mantêm esta forma de dicotomia, mas veiculam frequentemente o ideal inatingível de um bilinguismo perfeito, pretendido por Bloomfield na sua definição, anteriormente apresentada. (cf. Hagège 1996; Calvet 1987)

Também Sim-Sim defende que um falante bilingue “é aquele que é fluente no uso de duas línguas, seja porque esteve exposto a ambas desde o nascimento (...) seja porque a partir de um certo momento (...) teve que funcionar noutra língua (...) que não a língua materna inicial” (1998:221). A ideia de fluência evocada pela autora também nos conduz ao ideal do bilinguismo perfeito.

Tipologias e graus de bilinguismo

Vimos no ponto anterior que a ideia de um bilinguismo perfeito que exige para ambas as línguas a competência de um locutor nativo é utópica e reduziria drasticamente o número de bilingues existentes à superfície do globo, já que os bilingues dupla e igualmente competentes existem, mas em número muito reduzido. Esta realidade nos impele a reflectir sobre diferentes níveis ou graus do bilinguismo. Assim, falaremos aqui das medidas indirectas do grau de bilinguismo. Estas determinam o grau de bilinguismo global do indivíduo. Debruçaremos sobre os trabalhos que pronunciaram sobre estas medidas:

Osgood (1954) apontou, a partir de um ponto de vista psicolinguística, como problema mais importante do bilinguismo, o estabelecimento de uma tipologia de bilinguismo e a determinação do grau de bilinguismo.

Lambert e Cols têm-se interessado mais por determinar o grau do bilinguismo, mas, por outro lado, para encontrar uma medida do grau de bilinguismo de um indivíduo baseiam-se na tipologia de Weinreich (1953) e Osgood (1954), dois clássicos neste domínio.

Lambert (1955) propôs uma medida do grau do bilinguismo o qual relacionou com as características pessoais e culturais do indivíduo bilingue, sobre as quais realizou numerosos trabalhos. Lambert baseou no termo “automático” proposto pela primeira vez por Warshaw (1934) e Dunkel em (1948) para diferenciar o comportamento linguístico daqueles que usam sua LM e os esforços titubeantes do principiante que começa a estudar uma nova língua.

Head (1926) propôs que este comportamento automático se caracterizava pela velocidade na escrita. Logo o mais característico da conduta automática é a velocidade de resposta aceite de forma comum como um índice da força de hábito.

Saer (1931) mediu a familiaridade nas duas línguas, mediante a velocidade de resposta. Weinreich (1953) e Osgood (1954) propuseram, para medir o grau de fusão dos sistemas linguísticos, a técnica de associação de palavras, empregue por Saer (1931) (*test* de Saer), no trabalho anteriormente citado sobre a relação bilinguismo e a inteligência de crianças gaulesas bilingues.

Nos testes de Saer se pediu às crianças que dissessem uma resposta imediata a uma série de estímulos (palavras inglesas ou gaulesas escolhidas por acaso). Permitiam-se respostas nas duas línguas, sem ter em conta a língua da palavra estímulo. Considerou-se tanto a resposta verbal como o tempo de reacção de associação verbal e

observou-se que havia um tipo especial de respostas de mudança de línguas e de tradução de uma língua para outra. Isto evidenciou a tendência que mostravam as crianças gaulesas na tradução e também era o indicio de signos linguísticos de contacto entre duas línguas (inglês e gaulês)

O índice de bilinguismo consistiu na relação do número de palavras inglesas e o número de palavras gaulesas pronunciadas por um indivíduo em cinco minutos. (Saer 1931)

Estas respostas de mudança de língua e de tradução de uma língua para outra, seria bilinguismo composto, segundo a terminologia de Ervin e Osgood (1965), e bilinguismo puro, segundo a terminologia de Scerba (1926), numa proporção dependente de qual é a língua dominante.

Por outro lado o indivíduo bilingue subordinado sempre responde num único idioma, respondendo na mesma língua que o nome-estímulo no caso da língua materna e dando respostas de tradução, no caso da língua subordinada.

Ervin e Osgood (1965) propuseram a técnica do diferencial semântico com um possível instrumento de medida do tipo de coordenação dentro da área semântica e sobretudo calcularam a validade desta medida utilizando como critério: a frequência da interferência em conversas correntes, medidas de fluidez, e medidas da facilidade de tradução. A técnica de diferencial semântico é uma combinação de métodos de escala e de associação de palavras.

Apresenta-se ao indivíduo uma lista de palavras e se lhe pede que assinale estes conceitos num contínuo, definido por um par de adjectivos de duas línguas diferentes, mas de tradução equivalente. Desta maneira é possível obter os valores individuais nas duas línguas e por tanto que tipo de bilinguismo possui um determinado indivíduo.

Ervin e Osgood (1965) fazem outra proposta de como investigar para ver a influência do bilinguismo sobre a percepção e o significado: Ervin 1964 utilizou o teste “Thematic Apperception Test” e demonstrou como as diferenças ambientais afectam o funcionamento perceptivo e a personalidade do indivíduo bilingue, analisando como as associações dos bilingues eram diferentes nas duas línguas. Neste caso os estímulos foram uma série de esquemas standard. Os sujeitos da experiência explicavam algo sobre estes esquemas standard: primeiro faziam-no numa língua A, depois de uma série de instruções preliminares nesta língua. Posteriormente, faziam-no na língua B, passado um intervalo de várias semanas e depois das instruções pertinentes nessa língua.

Com isto observamos que tanto Saer (1931), como Weinreich (1953) e Osgood (1954) se preocuparam mais em encontrar uma tipologia de bilingues do que medir o grau de domínio linguístico.

São os trabalhos de Lambert (1955) os que se direccionam para determinar o grau de bilingue. Ele empregou a variável dependente da velocidade de reacção como uma medida de comportamento de automaticidade comparativa dos bilingues em duas línguas. No seu primeiro trabalho utilizou um aparato de exposição capaz de emitir instruções, um teclado de resposta e um cronoscópio. O pesquisador controlava o aparato de exposição que estava conectado ao cronoscópio que media a velocidade de resposta. Os resultados deste trabalho indicaram que as diferenças de velocidade de reacção entre línguas diminuem quando a experiência na segunda língua aumenta. Quer dizer que as diferenças encontradas nos tempos de reacção nas duas línguas correlacionavam significativamente com os dados que se tem sobre a experiência em cada língua. Portanto, estes investigadores concluíram que a medida que aumenta a experiência de um bilingue numa língua determinada, aumentará sua velocidade de resposta e estímulos dados nesta língua. Nesta experiência se comprovou que uma das características do uso eficiente de uma língua esta representada pela automaticidade das respostas do individuo bilingue que se medem em termos de tempo de reacção. Lambert mediu também a fluidez verbal de cada indivíduo de um outro grupo de bilingues de outras formas: facilidade de tradução, velocidade relativa de leitura, teste de resposta verbal,

De todas estas medidas Lambert, Hakelva e Gardner (1959) concluem que quanto mais perto está o indivíduo de um equilinguismo², mais capaz é de perceber e ler palavras em ambas as línguas com velocidades semelhantes, e sobretudo de ter uma capacidade de associação parecida em ambas as línguas, concluindo que se um indivíduo se manifesta dominante em uma língua através de qualquer destas medidas, o será também em outras medidas.

Osgood e Ervin (1965) sugeriram o procedimento “Cloze” para medir o grau de domínio linguístico. Este procedimento foi desenvolvido por Taylor, e é método para medir a compreensão de textos de escala relativamente grande. Consiste em eliminar de um texto um conjunto de palavras deixando espaços em branco e depois pede-se ao sujeito que preencha os espaços em branco e a facilidade com que o sujeito o reconstrói

² - Bilinguismo equilibrado

seria um índice de compreensão. Se passarmos esta prova nas duas línguas o grau de reconstrução das frases nas duas línguas seria o indício do grau de domínio linguístico de um indivíduo bilingue.

MacNamara (1967) propôs três tipos de provas: uma de fluência, em que se mede a velocidade de resposta a estímulos verbais numa determinada língua, uma de flexibilidade que propõe a produção de sinónimos, e outra de associações e de dominância baseados em estímulos ambíguos que o sujeito há de interpretar.

Fluidez permite examinar a riqueza linguística de um sujeito, em termos que conhecimento do léxico e velocidade de uso do mesmo léxico. Se a prova se aplica a um bilingue e se repete para cada uma das duas línguas que conhece os resultados mostrarão em qual das duas línguas é mais rápido em responder e a diferença entre as duas poderá usar-se como medida de sua maior familiaridade com uma delas.

A facilidade de reconhecimento permite ao sujeito manter uma conversa sem dificuldade, estimulando-o a, por exemplo, tentar, pela primeira vez, uma conversa telefónica, a partir da qual poderá certificar do seu grau de compreensão da LA. Com este mecanismo se mede a facilidade ou a dificuldade para reconhecer estímulos verbais apesar de certos obstáculos. Utilizados com duas línguas, é possível e provável que o sujeito reconheça as mensagens em uma língua com mais facilidade do que noutra e a diferença poderá ser utilizada como medida do domínio de uma delas.

No que respeita à competência nas duas línguas, vimos já que certos autores consideram que o bilinguismo pressupõe completo e igual domínio das duas línguas. É o caso de Lambert (1977) que afirma que o bilingue é igualmente competente nas duas línguas. Porém, o autor, usando como critério o prestígio social das línguas, fez a distinção entre bilingues aditivos e bilingues subtrativos. Os primeiros são aqueles que têm domínio equivalente das duas línguas e reconhecem que essas línguas têm o mesmo prestígio social. Os segundos são os que têm domínio das duas línguas, mas, reconhecem que uma tem mais prestígio social do que a outra.

Para outros autores basta uma competência mínima numa outra língua que não a materna para se poder afirmar que estamos na presença de um bilingue. Foi com base nesta posição que Hornby (1977) separou os bilingues dominantes dos bilingues balanceados, sendo que aqueles são indivíduos perfeitamente competentes nas duas línguas e estes indivíduos que revelam um domínio melhor de uma das línguas que utilizam, não sendo, portanto, a sua competência linguístico-comunicativa equivalente

nas duas línguas. Esta posição aponta na direcção de haver vários graus de bilinguismo funcional.

Segundo Boukus (1985:41) o bilinguismo se define pela capacidade que um locutor tem de utilizar alternadamente dois sistemas linguísticos. Entretanto, Boukus chama a atenção para a existência de diferentes tipos de bilinguismo:

- 1- Bilinguismo composto ou misto – em que as duas línguas são utilizadas de maneira indiferenciada, dando lugar ao *code-switching*³;
- 2- Bilinguismo coordenado – onde as línguas são utilizadas de forma sistemática e funcional apenas na situação de comunicação;
- 3- Bilinguismo simétrico – as línguas são, igualmente, dominados;
- 4- Bilinguismo assimétrico – onde o domínio das línguas é desigual, isto é uma é mais dominada do que a outra;
- 5- Bilinguismo de inteligência e de expressão – onde as duas línguas são ao mesmo tempo compreendidas e produzidas;
- 6- Bilinguismo de inteligência – onde uma das duas línguas é compreendida sem ser falada;

Opinião parecida tem Hoffmann

(...) different bilinguals have distinct uses, as well as various levels of competence, for each code. Where precisely the threshold of bilingualism is set will depend on whether one takes a maximalist or a minimalist viewpoint, and also on the factors one considers relevant for the description. (1991:24),

Esta é uma posição contrária à de Bloomfield, definição tradicional, segundo a qual: «un individu sera considéré comme bilingue s'il fait preuve dans deux systèmes linguistiques d'une compétence égale à celle du locuteur natif ». Dabène (1994:83).

Vimos, anteriormente, que, na acepção de Andrade (1997:55), o locutor nativo é encarado como falante ideal e difere do locutor não nativo em variadíssimos aspectos e factores que influenciam as práticas de linguagem dos sujeitos.

Skutnabb-Kangas propõe uma classificação de bilinguismo que assenta em quatro grandes aspectos: a) pressão para se tornar bilingue, b) pré-requisitos do

³ Alternância de códigos

bilinguismo, c) percurso pelo qual o indivíduo se tornou bilingue e d) consequências decorrentes do insucesso em se tornar bilingue. As distinções encontradas, *elite bilinguals*, *children from linguistic majorities*, *children from bilingual families* e *children from linguistic minorities*, revestem-se de particular importância, já que contribuem para esclarecer a situação de bilinguismo aditivo ou substractivo. Com efeito, o apoio social que o indivíduo encontre para se tornar bilingue (evidente nas duas primeiras categorias), a representação da língua da minoria, como um trunfo ou como um *handicap*, são dados que podem determinar a manutenção do bilinguismo (cit in Hoffmann, 1991:45-46).

Assim, Skutnabb-Kangas (1981) estabelece duas grandes categorias de bilingues: bilingues naturais que adquirem a sua segunda língua em contexto natural e não formal; bilingues escolares que adquirem a segunda língua num contexto formal e institucional.

Perante à grande complexidade do fenómeno de bilinguismo que, como já demonstrámos, não se resume à totalidade das línguas dominadas por um falante, Hoffmann (1991:74) defende que a competência bilingue é heterogénea.

Na mesma linha Dabène propõe a expressão *répertoire communicatif* para designar a distribuição, mais ou menos consciente, de diferentes papéis das línguas, distribuição essa realizada pelo falante (1994:86).

Tentando entender o bilinguismo e a sua complexidade os estudiosos inventariam categorias que permitem descrever alguns dos fenómenos subjacentes ao contacto de línguas.

Uma das categorias é a da modalidade de aquisição das línguas. Neste particular, Dabène estabelece a diferença entre o bilinguismo precoce e o bilinguismo tardio, sendo aquele o que tem lugar quando as duas línguas são adquiridas simultaneamente desde a primeira infância, e este quando a aquisição de uma L2 é feita depois de a LM já estar adquirida (1994:84). Hoffmann realçara que este factor é mais relevante para a descrição do que para a definição de bilinguismo (1991:18).

Outra categoria é a do domínio comparado dos sistemas, onde se faz referência ao bilinguismo equilibrado, quando há níveis de competência equivalentes e bilinguismo dominante, quando há assimetrias entre o domínio das duas línguas.

Dabène aponta, ainda, o critério de competência linguística. Este critério contrapõe o bilinguismo activo ao bilinguismo passivo. Assim, o bilinguismo activo é aquele em que o indivíduo manifesta tanto a competência compreensiva quanto a

competência expressiva nas duas línguas. Enquanto o bilinguismo passivo é aquele em que, numa das línguas, o indivíduo só tem a competência compreensiva (1994:84). Neste contexto, Coste *et al* propõem que se situe de novo a competência parcial, agora numa perspectiva positiva, pois o domínio limitado de uma língua estrangeira, imperfeito num momento dado, é sempre enriquecedor da competência plurilingue de um sujeito (1997:26). Este é um critério que valoriza a dinâmica da aprendizagem de línguas, visto que quem tem uma competência compreensiva pode, com alguma facilidade, adquirir, em pouco tempo, uma competência expressiva. Este critério, também, motiva uma oposição aos teóricos que durante muito tempo consideraram bilingues os indivíduos com domínio completo e perfeito das duas línguas, o que é quase uma utopia.

Considerando a influência que um sistema pode exercer sobre o outro, encontramos a distinção, feita por Lambert em Hoffmann (1991:21) e Dabène (1994:85), entre bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo. No primeiro caso, a aprendizagem de uma L2 representa um enriquecimento para o sujeito nas suas capacidades sociais, cognitivas e linguísticas. No segundo, a aprendizagem da L2 faz-se ou fez-se à custa da L1, com consequente perda ao nível do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. O reconhecer destes processos é importante para a compreensão da realidade individual dos falantes, na medida em que, ao entender a relação estabelecida entre as diferentes línguas do sujeito, poder-se-á agir no sentido de promover a coexistência das suas línguas e o desenvolvimento cognitivo delas decorrente, caminhando no sentido de dar sentido pleno à sua competência bilingue na acepção de Coste *et al* (1997).

Hagège (1996) ao clarificar o conceito de bilinguismo, toca os aspectos já apontados, mas usa categorias diferentes. Demonstra que, em situação de contacto de línguas diferentes e com estatutos sociais desiguais, a aprendizagem de línguas é ameaçada. Assim, ele analisa diferentes situações de contacto de línguas e recolhe subsídios para abordar o conceito de bilinguismo, diferenciando o bilinguismo igualitário do bilinguismo não igualitário. Para este autor, o bilinguismo igualitário é aquele que se desenvolve quando os pais são culturalmente favorecidos e falam duas línguas com os filhos. As crianças vivem num ambiente de «relativa segurança linguística», pois adquirem, muito cedo, a consciência da existência de várias línguas no seu ambiente e desenvolvem rapidamente a capacidade de as diferenciar por meio da análise metalinguística. Contrariamente, quando a situação é de bilinguismo não

igualitário, uma das línguas possui um estatuto social privilegiado e, por conseguinte, um maior prestígio. Existem outros casos de bilinguismo não igualitário onde uma das línguas é teoricamente materna enquanto que a outra, em princípio estrangeira, é efectivamente a língua de tentação. O autor diferencia claramente esses dois tipos de bilinguismo da situação de diglossia, argumentando que esta consiste numa presença simultânea, em determinados países, de um registo de língua literária e um registo oral que se repartem consoante as funções; os dois registos estão ligados por um estreito parentesco genético, o registo literário é considerado mais solene e emprega-se enquanto língua escrita, tanto na administração, como na vida pública, em conferências, na imprensa etc., ao passo que o outro registo, em princípio excluído da escrita, é reservado às relações privadas e à vida familiar.

O nível literário é o único a ser objecto de uma normalização, frequentemente tomada a cargo pelo poder político. ‘Línguas desiguais’ é a designação dada pelo autor às línguas em contacto em situação desigual, ou seja, quando uma delas possui um estatuto social privilegiado e, por conseguinte, um maior prestígio (cf. Hagège 1996).

Ao fenómeno que consiste na repartição complementar das competências entre duas línguas e em que o indivíduo conhece apenas os aspectos que correspondem às suas necessidades, consoante as circunstâncias, Hagège (1996) chamou de semilinguismo. Ao estudar as competências dos bilingues nas duas línguas, houve outros autores que também propuseram a designação de semilinguismo para os falantes que revelam não ter competência suficiente em nenhuma das duas línguas. No entanto, esta categorização não é pacífica, tendo sido alvo de várias críticas, nomeadamente pela conotação pejorativa que detém e cuja utilização funciona como um estigma (Véronique, 1998: 181). Acresce-se que o bilingue utiliza as línguas em função dos contextos, pelo que a sua competência numa língua dada deve ser avaliada em função dos contextos de uso e não na globalidade. Passaremos, no ponto seguinte, a clarificar a relação entre competência e bilinguismo.

2.2.1 – Bilinguismo e suas implicações cognitivas

O bilinguismo e a noção de competência linguístico-comunicativa

Neste âmbito, Baker & Prys Jones defendem que a comparação de competências entre locutores bilingues e monolingues pode ser inadequada, já que a competência comunicativa do bilingue tem contornos específicos resultantes do contacto das línguas

num mesmo sujeito e não se resumindo à soma das línguas (1998:14). Um fenómeno muito próximo deste, apresentado por Hagège, é a dupla incompetência linguística, verificada em crianças, filhos de emigrantes, que não dominam nenhuma das línguas em contacto, isto é nem a dos pais nem a do país natal. Hagège designa este fenómeno de semilinguismo

Baker & Prys Jones salientam que as pessoas diferem nas capacidades linguísticas, havendo algumas que permanecem em estádios menos elaborados de desenvolvimento. Com efeito, existem factores externos de ordem económica, política e social que contribuem para a insuficiência no uso das línguas. Será, porém, importante salientar que, sob condições adequadas, qualquer língua é capaz de evoluir para além do estado de *semi* (1998:15). A educação desempenha um extraordinário papel na criação dessas condições, apresentando metodologias de ensino de línguas que sejam, de facto, propiciadoras de oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa, na acepção de Hymes (1972a), entendida como o conhecimento que o falante tem das regras de interacção verbal de uma dada comunidade e que lhe permite adaptar a sua comunicação à situação em que toma a palavra.

Siguan observa que, relativamente aos parâmetros utilizados para medir a competência linguística, eles têm sido de quatro tipos: fonológico, lexical morfológico e sintáctico e em cada uma delas se distingue a capacidade de compreensão e de produção quer oral quer escrita ou seja entender, ler, falar e escrever (2001:42).

Assim Siguan propõe o seguinte quadro:

Tabela 1 – Parâmetros de medição da CL

	Fonologia	Léxico	Morfologia	Discurso
Compreensão	Oral	Oral	Oral	Oral
	Escrita (leitura)	Escrita	Escrita	Escrita (texto)
Produção	Oral (pronuncia)	Oral	Oral	Oral
	Escrita (ortografia)	Escrita	Escrita	Escrita (texto)

Fonte: Siguan 2001: 43

Uma vez que esses critérios são independentes, é possível que um sujeito tenha competência a nível da compreensão oral e não tenha competência a nível da produção, porém, têm-se falado de uma competência linguística global (Oller 1973). Este é um conceito bastante discutível porque na prática raras vezes se verifica. Mesmo assim, muito vezes, tem revelado de extrema importância a medição desta competência global

em alguns sujeitos, atribuindo um peso a cada dimensão. Essas provas têm sido utilizadas a nível internacional e os Estados Unidos da América é o exemplo mais comum (cf. Siguan *op cit.*)

Porém quando as provas são para medir a competência bilingue elas se tornam mais complexas uma vez que as provas nas duas línguas deveriam apresentar o mesmo nível de dificuldades e deveriam qualificar-se com os mesmos critérios e isto nem sempre é fácil de cumprir.

Durante muito tempo o foco de atenção foi colocado numa competência puramente linguística em que se interessava pelo conhecimento que o sujeito manifestava da língua e da sua estrutura da qual fazia parte os aspectos que já vimos no ponto anterior: a fonética o léxico a morfologia e a sintaxe. Actualmente a focalização tem sido no carácter pragmático, fundamentalmente comunicativo da linguagem, isto é importa as estruturas do discurso e do texto frente à limitação tradicional à seus componentes léxico-sintácticos. A atenção está focalizada na função comunicativa da linguagem, o que se traduz em primeiro lugar no predomínio absoluto nos métodos comunicativos do ensino de segundas línguas. A preocupação hoje não é apenas a de medir a competência linguística mas sobretudo a de medir a competência comunicativa. A primeira dava mais atenção à produção escrita enquanto que a segunda dá mais atenção à oralidade. Assim avaliar a competência comunicativa implica ter uma ideia clara do que ela significa e como se relaciona com as restantes dimensões da competência linguística.

Em relação ao compósito, competência linguística/competência comunicativa, revisitaremos rapidamente alguns estudos que têm primado para a sua clarificação.

O conceito de competência foi introduzido por Chomsky na segunda metade do século XX mais precisamente por volta de 1957. Para este linguista era a competência que delimitava o campo cognitivo da ciência da linguagem. Chomsky encara a competência como ponto de partida para o estudo da gramática, diferenciando entre o conhecimento intuitivo que o sujeito tem da língua e o uso que dela faz. Ele acredita que existe uma disposição inata para aprender a linguagem e que o usuário de uma língua possui o conhecimento do sistema linguístico e uns indicadores gerais que funcionam para todas as línguas. Para Chomsky a capacidade de produzir e de compreender uma língua é determinada pela competência linguística.

Anos mais tarde alguns teóricos, debruçando sobre as limitações da teoria Chomkiana, identificaram como principal limitação o facto do mesmo não ter

conseguido estabelecer a conexão entre linguagem e comunicação, entre significado e actos linguísticos (Searle, 1973; Ferrater Mora, 1974). Weinreich (1953) identificou a necessidade de incluir o aspecto da competência pragmática dentro da linguística como ponto essencial no estudo da comunicação. Oller (1973) e Campbell (1991) propõem ampliar o conceito de competência estendendo-a à capacidade comunicativa do falante. Portanto, estes autores defendem a necessidade de estudar a competência comunicativa ou a componente de actuação na linguagem, assunto de que descuidara Chomsky.

A separação entre conhecimento e actuação foi o que dividiu os teóricos da linguagem, sendo atacado o próprio conceito de competência, de tal forma que se chegou a considerar a competência como uma entidade abstracta que está totalmente separada de um pressuposto modelo idealizado de execução (Hagège 1976:70)

Na mesma linha Hymes aproveita todas as reflexões anteriores e desenvolve a ideia da competência comunicativa entendendo-a como a capacidade que um sujeito tem para mostrar sua habilidade linguística da forma mais apropriada socialmente, isto é, inter-relacionando os conhecimentos específicos da linguagem com o conhecimento das normas sociais que regulam, de alguma forma, o seu uso em qualquer situação. "el habla (...) interviene entre personas e sus situaciones. Uno debe comenzar por el habla como modo de actuar, no del idioma como un mecanismo sin razón o motivo" (Hymes, 1974:354).

Ao mesmo tempo Gumperz (1974) amplia esta ideia, defendendo que um sujeito é competente do ponto de vista linguístico quando pode comunicar-se eficazmente em contextos culturalmente significativos. Para ele a comunicação eficaz implica a existência de dois tipos de habilidades: a linguística e a discursiva. Define a primeira como a capacidade do sujeito para produzir enunciados correctos e a segunda como uma projecção marcadamente social, como a aptidão do indivíduo para actuar linguisticamente em função do contexto concreto. Pode dizer-se que uma pessoa conhece a linguagem quando possui um conjunto de competências que interactuam durante a comunicação diária; ou seja que para além de conhecer as normas e as regras é capaz de usá-las com criatividade no processo comunicativo (Cazden, John e Hymes, 197; Brumfit, 1974, Sarto Martin 1997:22)

Nos últimos anos a relação entre comunicação e competência foi orientada para uma perspectiva diferente da que inicialmente estabeleceu Hymes. Os enfoques semânticos pragmáticos e discursivos alteraram o estudo da comunicação. Widdowson (1981) defendia que, para além dos dois tipos de habilidades necessárias, o sujeito

precisa ter certas capacidades pessoais para participar no discurso. Por exemplo, recorrendo à teoria do texto, ou seja, aquela que explica as relações entre os diferentes aspectos das formas de comunicação e o uso das línguas Van Dijk (1987), enquanto que o texto é entendido como “ La unidad lingüística comunicativa fundamenta, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social “ (Rodríguez Diéguez 1985:24).

Já Ribeiro Pedro define a comunicação como uma troca de saberes, de informação, de ideias, de opiniões e de sentimentos. É uma troca de palavras, de enunciados que nem sempre se apresentam bem ordenados. A comunicação espontânea traz consigo o factor surpresa ou imprevisibilidade. Contempla elementos extra linguísticos como tonalidade de voz, entoação, gestos expressões faciais, contacto físico, a proximidade a postura do corpo, o movimento dos olhos e mesmo a aparência e outros meios não verbais que são puramente socioculturais. Da competência comunicativa faz parte os aspectos linguísticos e todos esses aspectos extra linguísticos. Esta competência inclui atitudes valores motivações a respeito da linguagem, os seus traços e usos e implica atitudes em relação a inter-relação da linguagem com o outro código do comportamento comunicativo. Competência comunicativa = competência linguística+ competência pragmática. Isto implica não só o recurso à experiência individual como à compreensão do comportamento e percepções das duas pessoas.

A definição de competência linguístico-comunicativa incorpora dois componentes: o conhecimento que o falante de uma língua possui a cerca de como e de quando utilizar com propriedade os diferentes tipos de enunciados de uma língua e o conhecimento os diferentes sub códigos que formam parte da sua competência linguística e que o capacita para dominar diferentes situações comunicativas.

Relação entre competência e bilinguismo

Por competência bilingue se tem entendido a habilidade que o sujeito tem de se expressar em outra língua sem problemas originados por interferência sintácticas semânticas, morfológicas lexicais, ou fonéticos (Sarto Martín 1997:23).

Ainda, neste relação entre domínio linguístico e bilinguismo Balkan (1979:56) Diz que: “ Estimamos necesario decir que el dominio de un idioma consiste en el dominio, por parte del individuo, de la fonética normativa, de la morfología e de la sintaxis de este idioma, siempre que se admita que este sujeto poseeun vocabulário suficiente para hacer frente a las exigências de sus esferas de actividad y que es sensible a

la conveniência de los elementos lingüísticos y a su resonancia afectiva. El caso de un doble dominio seria el caso más completo de bilingüismo. Balkan fala de nível de qualidade, ou seja, um grau de domínio suficiente e necessário para que um indivíduo possa desenvolver-se, em termos comunicativos, de uma forma correcta em qualquer situação que se lhe apresente. Este nível de qualidade supõe uma igualdade de grau de conhecimento entre os falantes bilingues e monlingues da LA. Estabelece o que se chama de critério *sine qua non* do domínio de uma língua, referindo-se ao falar tão bem uma como outra língua. Assinala as condições necessárias para um bilingue cumpra esta condição:

- a) que não experimente inibição social, em função das situações, use qualquer das duas línguas;
- b) que se expresse nas circunstâncias da vida quotidiana com o mesmo domínio em cada um dos dois idiomas como seus semelhantes monolingues;
- c) que sua expressão não manifeste interferências fonéticas sintácticas ou culturais;
- d) que as atitudes face às duas línguas sejam semelhantes;

Estas características transmitem-nos a ideia da função das línguas e de um certo perfeccionismo lingüístico, pois entendemos que a competência lingüística se manifesta não só na produção, mas também na compreensão. A partir de aqui podemos ver que a produção e a compreensão são factores determinantes no desenvolvimento de uma competência lingüística.

Estas orientações servir-nos-á para analisar as produções escritas dos alunos que fazem parte do nosso corpus e nos ajuda a avaliar o seu grau de competência lingüístico-comunicativa. Os factores lingüísticos que analisaremos são também do tipo sintáctico lexical e semântico morfológico.

A realidade sociolingüística de Cabo Verde, que é uma situação de bilinguismo com diglossia, poderia aproximar-se mais de um bilinguismo coordenado se, em vez de apenas se preocupar com o desenvolvimento de uma competência lingüística em português, a teleologia da educação focalizasse o desenvolvimento de uma competência comunicativa que, como já vimos, não exclui, de maneira nenhuma, a competência lingüística. Entendemos que a competência lingüística não engloba a competência comunicativa mas que a competência comunicativa só se desenvolve a partir de uma competência lingüística. Isto é não se pode comunicar bem se não se conhece ou se não se domina as regras gramaticais de uma língua nos diferentes níveis de funcionamento

da mesma. Porém a competência comunicativa engloba esta capacidade mais a capacidade de utilizar a língua em situação real de comunicação de maneira adequada, levar a cabo acções ou condutas servindo-se da linguagem e observar regras complexas na interacção com diferentes interlocutores. O conceito de “competência linguística” aparece, ainda, muito relacionado com outro conceito, também digno de ser estudado no âmbito desta investigação, que é o conceito de “consciência linguística”. Dedicaremos o próximo ponto à clarificação deste conceito.

A consciência linguística

A compreensão deste conceito no quadro desta pesquisa reveste-se de uma grande importância na medida em que procuraremos entender como é que a aprendizagem e o desenvolvimento de uma competência bilingue no nosso contexto educativo e que papel desempenhará a LM neste processo.

A consciência linguística consiste na capacidade que os falantes e aprendentes de uma língua têm de reflectir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão (Ançã e Alegre, 2003:31). Propondo-se definir consciencialização linguística, recordam que a origem deste conceito prende-se com o interesse pela dimensão cognitiva da aprendizagem e se estende a vários domínios. O conceito terá nascido no quadro do movimento a favor da *Language Awareness* que surgiu no Reino Unido, no início dos anos 80, com a preocupação de melhorar os resultados em LM e em LE e resolver os problemas da iliteracia dos alunos das escolas britânicas, através do desenvolvimento de uma consciência linguística, na altura definida pelo grupo de trabalho liderado por Hawkins (1981, 1984) como “a person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life.” (Donmall, 1985, *in* Donmall, 1991:108). Considerado de certo modo vago, por muitos autores, desse conceito viriam a surgir diversas interpretações.

Assim, James e Garrett (1991) procuram caracterizá-lo por meio de três parâmetros essenciais: o cognitivo, ligado ao conhecimento das línguas; o afectivo ligado às atitudes dos aprendentes face à língua e o social, ligado ao uso das línguas em sociedade.

Os mesmos autores identificam cinco domínios da consciência linguística: o afectivo (curiosidade e sensibilidade pela língua); o social (consciência linguística como meio de conciliação social em situação de contacto de línguas); o domínio do poder (que tem a ver com uso persuasivo do discurso e com controlo que o sujeito exerce

sobre a língua e sobre a aprendizagem da mesma); o domínio da realização (influência da consciência linguística sobre a utilização prática da língua); domínio cognitivo (reflexão e análise da língua, para além do estudo das formas).

No âmbito dos estudos franceses, destacam-se os trabalhos de Gombert (1986, 1990), que, até aos finais dos anos 80, usa o termo “competência metalinguística”, evidenciando uma dimensão linguística, isto é, reflexão sobre a língua, e uma dimensão cognitiva ou psicolinguística, baseada num controlo deliberado da língua.

Em Portugal, merecem destaque os trabalhos de Vieira (1993) que se ocupa da questão da consciência metalinguística, no sentido da capacidade de reflectir e falar sobre a língua. A autora define este conceito como “Conhecimento acerca da língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspectos do processo de ensino-aprendizagem da língua”. Ela distingue a consciência metalinguística da consciência gramatical que, segundo ela, constitui apenas uma parte daquela” (Ibid.:38).

O que já vimos até aqui remete-nos para três expressões diferentes que realizam o mesmo conceito: consciência metalinguística, consciência linguística e competência metalinguística. Vejamos o tratamento que cada um desses termos tem merecido.

Cazden, na década de 70, define consciência metalinguística como a capacidade de tornar opacas as formas linguísticas, pela possibilidade de enfoque na própria linguagem e não nos sentidos por ela veiculados.

Notamos, então, que a consciência metalinguística é um processo psicolinguístico que se traduz num conhecimento sobre a língua a que o sujeito pode aceder conscientemente e pode explicar. Traduz-se, ainda, na capacidade que o indivíduo tem de usar, de forma voluntária e consciente, esse tipo de conhecimento, uma vez que o mesmo lhe permite reflectir sobre aspectos linguísticos, inferir regras, reconhecer padrões, avaliar as estruturas etc.

Hagège (1985) defende que a consciência metalinguística é a capacidade que o falante bilingue tem de reflectir sobre a língua e de perceber a estrutura dos dois códigos em presença. Debruçando-se sobre os processos de transferência linguística, afirma que a alternância de códigos ou *code-switching* é um processo consciente, facilitado pela consciência metalinguística, enquanto que a interferência linguística é um processo inconsciente, motivado pelo fraco domínio de um dos códigos num contexto bilingue. Para este autor, tal consciência monitoriza as escolhas do falante, nomeadamente a transferência linguística, nas diferentes formas em que se actualiza.

Sousa (1994) define consciência metalinguística como a capacidade de utilizar a língua para efectivamente pensar e falar sobre a língua.

Barbeiro define consciência metalinguística como “A capacidade cognitiva do sujeito, incidindo sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou as relações em que é interveniente) e constituindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão no âmbito do processo de escrita (1994: 24).

Dabène (1994) cujos estudos incidem sobre contextos bilingues, usa a expressão “consciência metalinguística” e a considera como um conjunto formado por consciência linguística, consciência normativa, consciência *langagière*. Para além da consciência metalinguística, a autora fala da consciência etnolingüística e da consciência sociolingüística.

Para Fletcher e MacWhinney a consciência metalinguística é a habilidade de pensar sobre a linguagem como um objecto (1997: 288).

Sim-Sim define este conceito como “a capacidade que exige a manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e que é servida por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento. (1998:215).

Babo (2000), analisando a aula de língua enquanto instância metacomunicativa verifica que, embora sempre presente, a dimensão metalinguística se apresenta sob formas diversas em função do grau da consciência metalinguística que os participantes na aula de LE relevam no decurso das diversas actividades didácticas. Assim, nas actividades de simulação aquela será mais difusa do que no trabalho de ensino/aprendizagem de uma dada estrutura gramatical, sobretudo se para o efeito forem utilizadas técnicas ditas de “gramática explicitada”.

Ançã e Alegre (2002) posicionam-se do lado daqueles que definem a consciencialização linguística como a capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento. Caracterizam-na como um processo – a capacidade de reflectir – e simultaneamente como resultado desse processo – a capacidade de recorrer ao conhecimento linguístico (Alegre, 2000:104).

Gnutzmann (1992, 1995) evoca este conceito nas propostas didácticas para o ensino de línguas, relacionadas com a reflexão sobre a pedagogia do erro e com a criação de um ensino integrado de LM e LE. Para este autor, o conceito de consciência

linguística reflecte, para além do conhecimento declarativo, a aplicação prática desse conhecimento, evidenciado no uso efectivo da língua (cit. in Ançã e Alegre 2003).

Titone (1995) defende que “ Na aprendizagem de uma LE, o sujeito aprendiz se vê dotado de uma consciência linguística: "O ser humano que fala/escuta é consciente de seu ego como agente comunicante”. A habilidade linguística não é mais que percepção e controle totais de si mesmo. Ao ser um instrumento de comunicação com o resto do mundo, é ao mesmo tempo uma consciência centrada em si mesmo e nos demais. O conceito de *consciência linguística* está relacionado com o de *competência metalinguística*.

Gombert (1990) usa a expressão “competência metalinguística” para fazer referência aos processos cognitivos de gestão consciente, isto é, de reflexão e de controlo deliberado de objectos linguísticos, bem como da prática do uso da língua. Este autor define metalinguagem ou actividade metalinguística, como a actividade de reflexão sobre a linguagem e sobre a sua utilização. E define a competência metalinguística como a capacidade do sujeito para controlar e planificar os seus próprios processos de tratamento da linguagem em produção e em compreensão (Gombert, 1990:27).

Na compreensão do estudo sobre o desenvolvimento de uma consciência linguística destaca-se a necessidade científica de compreender o quando e o como o mesmo se dá.

Assim, Ançã e Pliássova (2004) dividiram as posições sobre a consciência metalinguística em dois grandes grupos: aqueles que atribuem toda a competência linguística a factores linguísticos e aqueles que a atribuem a factores cognitivos mais gerais. Entre os apoiantes da primeira perspectiva encontramos aqueles que defendem que a consciência metalinguística faz parte do processo de aquisição da linguagem, começando a desenvolver-se na criança, juntamente com esta aquisição. Isto é, desde o aparecimento da linguagem, a criança manifesta uma competência metalinguística que se desenvolve com o crescimento. Para outros autores, esta consciência é separada do desenvolvimento linguístico inicial; surge mais tarde, com o início da escolarização e da formalização da linguagem (cf. Sousa, 1994). Os defensores da perspectiva cognitivista aceitam que a consciência metalinguística surge e se desenvolve em consequência de mudanças operantes no crescimento cognitivo da criança.

Dentro das teorias psicológicas/mentalistas, destacamos Krashen (1983), a defender que a aquisição é diferente da aprendizagem, sendo a primeira o processo

através do qual se adquire a L1. Neste processo, não se tem a consciência de que se está a aprender uma língua. É o processo natural do desenvolvimento da língua materna e dá-se a nível do subconsciente. Na aprendizagem, reconhecem-se as regras e é-se capaz de falar delas. O autor defende que a aprendizagem de uma língua é um processo de desenvolvimento formal e consciente, normalmente obtida através da explicitação de regras. Portanto, ele aproxima-se dos autores que defendem que a consciência linguística só começa a se desenvolver quando a criança começa a sua escolarização.

Titone (1995) defende que a primeira experiência de consciência linguística acontece no colégio, quando se começa a estudar a gramática da própria língua e quando alguém se defronta com a experiência da aprendizagem de um ou mais idiomas estrangeiros.

A consciência metalinguística desenvolve-se gradualmente durante a infância, só estando totalmente estabelecida aos oito ou nove anos de idade. As crianças pequenas normalmente tendem a ver a linguagem como um meio de comunicação, com ênfase principal no conteúdo e no uso e não na forma de um enunciado (cf. Fletcher e MacWhinney, 1997:288).

Os teóricos da linguagem concluem que a consciência metalinguística não é específica de nenhuma faixa etária e desempenha um papel importante nos processos de desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo. As crianças, desde muito cedo, revelam ter esta consciência, pois elas são capazes de criar jogos verbais, inventar palavras, imitar a fala dos outros, enfim exercer controlo premeditado sobre a sua linguagem e mostrar que dela têm clara noção (cf. Sim-sim, 1998; 1994; Van Lier, 1996)

Há autores que preferem tratar a consciência linguística de acordo com cada um dos níveis de análise linguística e assim falam da consciência fonológica, da morfo-sintáctica, da semântica, da lexical etc.

Gombert (1990) foi um dos teóricos que analisou o desenvolvimento do que ele chamou de competência metalinguística nas crianças, nos diversos níveis de análise. Para este autor, há actividades metalinguísticas que são conscientes e controladas, e outras não conscientes e não controladas.

Vários são os estudos que elegem os contextos sociolinguísticos de contacto de línguas como sendo aqueles em que é mais evidente a existência de uma consciência linguística, como se o falante nativo não tivesse a necessidade de reflectir sobre a sua

língua materna e nem de se debruçar sobre as regras do código que usa, uma vez que a adquiriu através de um processo de socialização natural e espontâneo.

Ançã e Alegre (2003) defendem que o conhecimento gramatical e a consciência linguística permitem uma compreensão estruturada da língua materna e das línguas estrangeiras e uma maior flexibilidade na transferência e na articulação entre línguas.

As autoras diferenciam diversos graus de consciência linguística e defendem que a mesma varia de acordo com o nível etário ou o grau de instrução, ou relativamente a LM ou à LE. Assim, falam da consciência implícita que é a de um falante nativo em relação à LM e da consciência mais ou menos explícita da LE, que resulta da aprendizagem condicionada por um contexto escolar. Tais posicionamentos convergem com as de Krashen (1983), relativamente a aquisição da L1 e a aprendizagem da L2.

Fletcher e MacWhinney, (1997) notam que a exposição a duas línguas colabora para o desenvolvimento precoce de uma consciência linguística, fazendo-a surgir mais cedo que em crianças expostas a somente uma língua; as crianças expostas a duas línguas prestam muita atenção ao *input* que recebem e logo notam que este *input* é diferente.

Alguns estudos com crianças plurilingues demonstram que a mudança de código comporta também uma consciência precoce – embora incompleta – das diferenças dos idiomas. A partir do momento em que um idioma deixa de ser um instrumento de uso espontâneo e se converte num objecto de reflexão estamos a falar de "metalinguagem". No caso das crianças plurilingues é pertinente, pois, falar de uma "consciência metalinguística" (Titone 1995: 88). "O sujeito que é plurilingue desde a infância geralmente alcança um grau mais elevado de desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico que os sujeitos monolingues" (Titone 1995: 186)

A diferença fundamental entre a aprendizagem da língua materna durante a infância e a aprendizagem académica das línguas estrangeiras está exactamente no grau de percepção do indivíduo: "Durante a fase cognitiva, a pessoa que aprende um idioma estrangeiro se empenha em uma actividade mental consciente com o objectivo de encontrar significado na língua [...]". Os processos internos, que têm lugar nestas fases, poderiam explicar o esforço consciente que se experimenta na aprendizagem nos diferentes contextos linguísticos (Titone 1995: 21)

Posição parecida é a de Bakhtine (1992) que defende que a consciência linguística está sempre envolvida pela heteroglossia e de modo algum por uma só língua. Sempre e em toda parte, a consciência linguística encontra-se com línguas e não

com uma língua. Em cada uma das suas manifestações verbais, ela coloca-se diante da necessidade de orientar-se activamente no seio da diversidade linguística, de ocupar uma posição, de eleger uma voz social, de construir relações dialógicas, de orquestrar dialogicamente a plurivocalidade social. Mesmo quando seleccionamos palavras, estruturas sintácticas, recursos coesivos, não o fazemos tendo como referência o nosso repertório linguístico, mas os valores que envolvem estes elementos linguísticos no contexto em que estamos.

Porém, na opinião de Dabène (1994) a consciência *langagière* supõe que o sujeito seja capaz de considerar o universo da linguagem como existindo em si, distinto da realidade extra-linguística e não é exclusiva do bilingue. A consciência linguística possibilita a discriminação dos elementos linguísticos e o reconhecimento dos sistemas aos quais eles pertencem. A consciência normativa diz respeito às representações que o sujeito tem das formas correctas e aceitáveis numa língua, quer a nível do seu discurso, quer a nível do discurso dos outros. Portanto, pode-se notar que apesar de haver uma aderência significativa às posições que defendem a existência de uma consciência linguística mais notável nos contextos bilingues ela é uma realidade nas situações de ensino/aprendizagem da LM mesmo em contextos monolingues.

Quisemos neste ponto clarificar o conceito de bilinguismo e debruçar-nos sobre o tratamento que este fenómeno tem merecido ao longo dos tempos. Notámos que, por se tratar de um fenómeno bastante complexo, tem sido alvo de categorizações e subcategorizações que têm facilitado a sua compreensão. Vimos, também, que é expressiva a preocupação com a compreensão dos graus de bilinguismos e com o nível de competência bilingue, pelo que são muitos os trabalhos científicos dedicados a esta temática. A competência linguística tem sido, muitas vezes, associada a capacidade que o aprendente de uma LA tem de reflectir sobre a estrutura e as regras de funcionamento desta língua, ou seja, a aprendizagem é acompanhada pelo desenvolvimento de uma consciência metalinguística. Assim, como muitos autores que temos vindo a citar, estamos cientes de que uma análise completa do fenómeno de bilinguismo envolve três disciplinas fundamentais: a psicologia a sociologia e a linguística, pois, como já vimos, trata-se de uma realidade complexa. Focalizando ainda mais a dimensão psicológica, analisaremos no ponto que se segue a relação entre o bilinguismo e o desenvolvimento cognitivo.

Como vimos a sociolinguística apresenta um quadro metodológico e conceptual bastante rico. Porém, em Cabo Verde, as políticas educativas para o ensino de línguas

não o aproveitam e não reflectem os progressos da sociolinguística geral e os trabalhos sobre a realidade linguística em Cabo Verde facilmente poderiam seguir o caminho traçado desde Weinreich e Ferguson.

No próximo ponto, tentaremos entender a permeabilidade entre a psicolinguística a linguística aplicada e as ciências da educação.

2.2.2. O bilinguismo na relação aprendizagem versus desenvolvimento

A reflexão sobre este binómio e a natureza da relação possível entre os conceitos que o integram percorre a história da Psicologia, da Pedagogia e até das Neurociências, desde Piaget, passando pelo behaviorismo até à posição eclética que pretende harmonizar as posições anteriores.

Porque não é nossa pretensão discutir exaustivamente aquelas correntes, entendemos dar voz a Vygotsky (1993), que critica de forma lúcida as posições anteriores. Reage à posição de Piaget, afirmando que na perspectiva daquele Autor, o desenvolvimento é um processo de maturação regido por leis naturais, que cria os pré-requisitos para o ensino/aprendizagem, o que significa que a criança só poderá aprender aquilo que lhe for permitido pela maturação de determinadas funções intelectuais. Vygotsky acha que, desse modo, a aprendizagem não consegue acompanhar o desenvolvimento, pois, para que a aprendizagem comece, é necessário que o indivíduo tenha atingido o nível de desenvolvimento favorável.

Por outro lado, Vygotsky (1993) critica a perspectiva behaviorista que entende o ensino/aprendizagem como sinónimo de desenvolvimento, sendo os dois processos vistos como idênticos e ocorrendo ao mesmo tempo.

Na opinião de Vygotsky (1993), a posição eclética supera as outras duas, mas, ao formar a interligação e influência recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, a maturação cria novas oportunidades de aprendizagem que, por sua vez, transforma e reorganiza o pensamento da criança, no sentido em que a aprendizagem precede e favorece o desenvolvimento.

Vygotsky defende que o desenvolvimento mental e a aprendizagem são dois fenómenos distintos que mantêm entre si uma relação, sendo que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Para explicar tal processo de passagem, ele introduz a

noção de Zona Próxima de Desenvolvimento, definindo-a como a zona situada entre a capacidade real da criança e o nível que ela pode atingir ao resolver problemas com o auxílio de um par mais desenvolvido.

É de salientar que Vygotsky e Piaget nasceram no mesmo ano e a polémica é enriquecedora.

Na perspectiva do autor, para que haja desenvolvimento, é necessário que o ensino se processe nessa zona, pois, o que a criança é capaz de fazer hoje com o auxílio de um par mais desenvolvido, amanhã ela o fará sozinha. Portanto, para este autor, o único tipo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia. Para ele, todo o ensino eficiente deve saber identificar as funções em amadurecimento e colocar-se à frente da capacidade real daquele que está a aprender, para que haja aprendizagem e, subsequentemente, desenvolvimento. Vygotsky defende que, na criança, a aprendizagem começa como uma actividade interactiva e social com aqueles que a rodeiam e termina com uma reconstrução interna e uma operação externa. Ele chamou de internalização a reconstrução interna do conhecimento mediado pela linguagem e defende que é de natureza social e cultural o desenvolvimento das funções superiores.

Allwright (1984) defende que o desenvolvimento dá-se com a criação de oportunidades de aprendizagem na sala de aula, através de uma interacção que focaliza a negociação de sentido/significado e propicia oportunidade de aprendizagem ao aprendiz. Tal interacção gera contacto com a língua alvo, possibilita a prática daquilo que se pretende aprender e suscita o estado de receptividade em relação a uma outra oportunidade. Desta posição, podemos extrair já a importância atribuída a comunicação no processo global de aprendizagem.

Podemos constatar, então que, para alguns autores, o desenvolvimento cognitivo apresenta uma evolução que pode ser colocada em paralelo com o desenvolvimento físico. Por isso, crianças e adultos apresentam desempenhos diferentes. Em relação à memória, por exemplo as primeiras dispõem de estratégias mais limitadas, porque, em geral, dominam menos saberes e dispõem de menos competências (Gleitman, 1999: 704). Porém, há uma evolução qualitativa do aprendente, à medida que vai desenvolvendo novas competências.

Nota-se que os adultos têm uma bagagem maior em termos quantitativos e qualitativos, no que se refere aos conhecimentos e competências adquiridas. Desta forma, como afirma Gleitman,

o desenvolvimento intelectual é largamente conseguido pela aquisição de mais e mais conhecimentos. Mas parte deste conhecimento existe sob a forma de bens cognitivos fundamentais, instrumentos de aquisição de novos conhecimentos. Há estratégias para aprender a pensar que se tornam mais eficazes e mais extensamente aplicáveis à medida que a criança cresce. Como resultado, ela pode tornar-se perita em muitas áreas (1999: 705).

Experiências têm demonstrado que, em algumas situações, crianças têm demonstrado maior capacidade de memorização do que adultos (Gleitman, 1999: 704-705). Hoje, notamos isto em relação à utilização e ao domínio das novas tecnologias da informação e comunicação, em que muitas crianças e alunos ultrapassaram os pais e os professores que não souberam, ou não quiseram, acompanhar a inovação tecnológica.

Apesar desta realidade, ela não deixa de ser pontual e limitada ao campo de perícias específicas, já que o adulto continua mais apetrechado em termos cognitivos, reagindo melhor perante novas situações, pois desenvolveu «agrupamentos conceptuais que faltam ainda à criança» (*idem*: 704). Quando se apresentam a um adulto séries de elementos e se lhe diz que os repita, momentos depois, ele esforça-se por “os manter na mente”. Talvez exercite repetindo mentalmente os elementos, talvez os organize de diferentes maneiras. Mas a criança pequena não o faz porque ainda não aprendeu a fazê-lo. Falta à criança falta estratégias de memorização (1999: 705-706).

O que está em causa são os diferentes níveis «de uma classe de processos cognitivos de ordem superior designados pelo termo geral de metacognição», cuja progressão acompanha o desenvolvimento físico, englobando não apenas a memória, mas também, sem pretendermos ser exaustivos, a linguagem e as suas funções, a identificação da perspectiva, a distinção entre a realidade e a ilusão, a capacidade para a resolução de problemas, a utilização de diferentes estratégias com vista à solução desses problemas e o reconhecimento da necessidade de obter mais informação. Por outras palavras, «os adultos conseguem reflectir sobre as operações cognitivas das quais obtêm conhecimentos. Sabem, sabem que sabem e também sabem bastante sobre a maneira como conseguiram saber» (Gleitman, 1999: 706-707).

Por isso, podemos concluir que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de um conjunto de condições ambientais e de maturação que, interagindo no indivíduo, levam a uma crescente integração na sociedade.

Aprendizagem de Línguas: Aquisição versus Aprendizagem

No domínio das línguas, torna-se necessário estabelecer a diferença entre aquisição e aprendizagem, já que são dois processos vistos por muitos teóricos como diferentes, mas que conduzem ao mesmo destino, isto é, ao desenvolvimento da competência de falante.

Dentro das teorias psicológicas/mentalistas, destacamos Krashen (1983), a defender que a aquisição é diferente da aprendizagem, sendo a primeira o processo através do qual se adquire a L1 (a língua materna). Neste processo, não se tem a consciência de que se está a aprender uma língua. É o processo natural do desenvolvimento da língua materna e dá-se a nível do subconsciente. Na aprendizagem, reconhecem-se as regras e é-se capaz de falar delas. O autor defende que a aprendizagem de uma língua é um processo de desenvolvimento formal e consciente, normalmente obtida através da explicitação de regras.

Para Gregg, que defende uma perspectiva internalista da teoria da aquisição de uma segunda língua, aquisição é algo parecido com a aprendizagem, ou no mínimo a mesma coisa:

“Since acquisition is at least something like learning, if not in fact the very same thing, it should follow that SLA falls within the scope of cognitive science, as opposed to social science. SLA research is thus first and foremost an internalist rather than an externalist discipline (2003: 853)”

Selinker (1972), procurando avaliar como se dá o processo de aprendizagem das línguas do ponto de vista do aprendente, propõe o conceito de interlíngua que é um sistema linguístico distinto tanto da L1 quanto da L2 e operado independentemente. A interlíngua surge ao tentar-se, com base em L1, produzir dentro das regras de L2. O autor defende que desta tentativa nascem formas híbridas que são fossilizadas, através de vários processos, de que destacamos as seguintes: i) transferência, ou seja, o processo em que os itens fossilizados são identificáveis como sendo semelhantes à estrutura da língua materna; ii) transferência de treino – cuja consolidação resulta de uma prática em sala de aula; iii) supergeneralização – que busca dar conta dos exemplos de adopção de restrições formais aprendidos pelo produtor para um conjunto mais amplo de situações, isto é, como se fossem regras sem excepção. Selinker procura compreender, sobretudo, a dimensão psicolinguística da transferência linguística, isto é, o que pode ou não ser

transferível, ao longo de um processo de aprendizagem caracterizado pela coexistência de línguas.

A existência de uma gramática universal desenvolvida pelo sujeito é defendida por Corder como o ponto de partida para a aquisição de uma LE (1992: 22). “What I am suggesting, then, is that the starting point of the developmental continuum of second language acquisition is a basic, simple, possibly universal grammar, either learned or more probably created and remembered from the learner’s own linguistic development (1992: 23)”.

O início da aprendizagem de uma segunda língua é marcado pela hibridação linguística, isto é pela produção de um discurso carregado de formas linguísticas que nem pertencem à LM nem à LE (1992: 25) (...) all parts of the structure are developing all the time and nothing is complete until the whole is complete.

Assim como alguns autores, defendemos que a LM desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem de uma L2, pois o aprendente testa hipóteses e constrói um conjunto de conhecimentos

Defendemos, tal como alguns autores, que a aprendizagem de uma LE corresponde a um processo complexo, no qual o aprendente testa hipóteses e cria um corpo de conhecimentos a partir dos dados disponibilizados pela aprendizagem da L2, ao mesmo tempo que utiliza conhecimentos já interiorizados na aquisição da L1 ou na aprendizagem de outras línguas. Isto significa que, no âmbito da aprendizagem de uma nova língua, o aprendente mobiliza todo o seu repertório linguístico (Gass & Selinker, 1992; Selinker, 1992; Wiese, 1994). Pensamos que é de extrema importância que o professor tenha a consciência desta estratégia usada pelo aprendente, para que ele possa desenvolver estratégias de ensino que rentabilizem e capitalizem as estratégias de aprendizagem do aluno, dispensando, assim, a devida consideração ao repertório linguístico deste.

Desenvolvimento linguístico versus desenvolvimento cognitivo

A necessidade de dedicarmos alguma atenção a esta relação, no âmbito do nosso trabalho, é motivada pela constatação de que a aprendizagem de línguas é um dos factores importantes de maturação cognitiva.

Vygotsky aborda o desenvolvimento cognitivo numa perspectiva sociocultural. Distingue as funções mentais básicas das complexas, defendendo que as funções básicas

são herdadas geneticamente, enquanto as mais complexas se desenvolvem através da interacção social, sendo mediadas cultural ou socialmente. Assim, sem o contributo da interacção social, e sem a tomada de consciência do uso de signos e símbolos que nos permitem pensar de forma mais complexa, o ser humano ficaria “escravo” do seu próprio ambiente circundante, ou seja, ficaria reduzido às funções mais básicas. As funções mais complexas permitem-nos passar do comportamento impulsivo para a acção instrumental. Por isso, o ser humano difere dos outros seres por não reagir simplesmente ao ambiente, já que os seus comportamentos e atitudes são mediados pelo envolvimento sociocultural. Desde pequenos que aprendemos através de permanentes interacções com o Outro. Existimos e somos por causa de outros, já que:

[the human infant] cannot, even theoretically, live in an isolated existence, [...] he is not an independent individual. He lives a common life as one term in a personal relationship. Only in the process of development does he learn to achieve a relative independence and that not only by appropriating the techniques of a rational social tradition (McMurray, in Nicholl, 1998: 2).

Vygotsky valoriza sobremaneira as interacções sociais no processo de desenvolvimento integral do indivíduo e atribui à linguagem o papel de mediador desse processo. O autor verifica que a capacidade de reconhecimento de estratégias de comunicação na criança se desenvolve muito cedo. Diferencia competências comunicativas intramentais, que existem dentro da criança, das competências comunicativas intermentais que se desenvolvem entre as pessoas. O choro da criança começa por ser intermental na medida que ela o faz sem intenções comunicativas. Porém, a determinada altura começa a utilizá-lo para chamar a atenção daqueles que a rodeiam. Nesta altura o choro é usado como uma forma consciente de se comunicar, demonstrando capacidades intramentais. Este autor identifica a ZDP (Zona de desenvolvimento próximo) e defende que é nesta zona que através da interacção social, o indivíduo aprende a utilizar as ferramentas psicológicas que possui e que incluem: “various systems for counting; mnemonic techniques; algebraic symbol systems; works of art; writing; schemes, diagrams, maps, and technical drawings; all sorts of conventional signs, and so on» (Vygotsky, in Nicholl, 1998: 3)”.

A linguagem manifesta-se como o instrumento psicológico mais importante que intervém nos nossos pensamentos, sentimentos e comportamentos, bem como principal ferramenta de comunicação na interacção social. Através dela, paulatinamente a criança

toma consciência de si e do mundo que lhe rodeia. Liberta-se da dependência do certo e do errado, ditado pelos adultos e começa a desenvolver uma acção reflexiva e a controlar as suas acções em função do seu raciocínio que é cada vez mais lógico, como observa Piaget. Segundo Vygotsky: “In growing up within linguistically structured and sustained relationships ‘the child begins to perceive the world not only through his own eyes but also through his speech. And later it is not just seeing but acting that becomes informed by words’” (in Nicholl, 1998: 4).

Nesta matéria, Sim-Sim observa que crescer linguisticamente é adquirir a mestria das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua do grupo primário de socialização que é a família, daí o termo língua materna (1998:25).

Ao longo da socialização primária a criança convive diariamente com a linguagem, desenvolvendo em primeiro lugar as competências de escuta activa e depois, através da imitação dos sons que ouve começa a desenvolver a competência de produção, na sua LM. Este desenvolvimento, já muito estudado pela Psicologia do Desenvolvimento, obedece a etapas bem demarcadas, como afirma Sim-Sim,

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, é possível identificar uma linha sequencial de crescimento e identificar períodos cruciais. Na base da sequência de aquisições e dos marcos de desenvolvimento podem identificar-se padrões universais, independentes da língua nativa do falante. Qualquer que seja o domínio contemplado (cognitivo, físico, sócio-emocional, linguístico, etc.) o desenvolvimento do sujeito implica sempre um salto qualitativo em capacidades básicas e o uso de estratégias específicas de aquisição, revelando a obediência a um conjunto de princípios (Sim-Sim, 1998: 28).

Owens identifica os seguintes princípios:

- ▶ o desenvolvimento segue uma ordem sequencial previsível;
- ▶ existem marcos de desenvolvimento que ocorrem, aproximadamente, na mesma idade em todas as crianças;
- ▶ a oportunidade de vivenciar determinadas experiências é essencial para que o desenvolvimento ocorra;
- ▶ no decorrer do desenvolvimento, as crianças passam por fases ou períodos previsíveis;

- as variações individuais fazem parte do processo de desenvolvimento. (Owens, in Sim-Sim, *op.cit*)

Nas tendências recentes a inteligência é vista como capacidade de processamento da informação, facto que abordaremos a seguir.

A inteligência como capacidade de processamento de informação

A capacidade de processar informações tem sido apresentada, por alguns autores, como unidade de medida da inteligência individual. Nesta perspectiva todas as actividades cognitivas correspondem a meios de processamento de informação. Gleitman defende que sempre que a pessoa percebe, lembra ou pensa, tem de adquirir, recuperar ou transformar informação. Se os adultos pensam de forma diferente e com maior sucesso do que as crianças, é provável que isso se deva ao facto de processarem a informação de outra maneira (1999:703).

As grandes transformações que têm ocorrido nos últimos anos, no que respeita à informação e ao respectivo processamento, têm originado um vasto conjunto de estudos, focando diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo, «como a percepção, a linguagem, o pensamento e a memória», aspectos a que os conceitos de processamento de informação têm vindo a ser ligados (Ibidem; ver tb. Mendelsohn, 1996).

Nesta perspectiva a criança é vista como um processador mental limitado, pois ainda não possui estruturas mentais que lhe permitam fazer certas e determinadas operações, muito comuns aos jovens e adultos já plenamente desenvolvidos em termos cognitivos.

Alguns estudiosos tentam estabelecer relações entre o repertório linguístico do aprendente e o seu desenvolvimento cognitivo. Apesar de, durante muitos anos, ter sido considerado um handicap, as investigações, desde Weinreich nos anos 50, têm vindo a demonstrar que o bilinguismo apresenta um conjunto de características que constituem uma mais-valia para o sujeito. Nesta linha, Peal, Hagège e Lambert, chegaram à conclusão de que os bilingues obtêm melhores resultados do que os monolingués em testes de inteligência tanto verbal como não verbal, evidenciando os primeiros uma estrutura de inteligência mais diversificada e uma maior flexibilidade mental (*in* Hoffmann, 1991:123). Pensamos que, o facto de o sujeito receber um maior número de informações, provenientes de duas línguas em contacto e a necessidade de as processar estimulam a sua capacidade reflexiva, acelerando, deste modo, o seu processo de

maturação e desenvolvimento cognitivo. Assim, a sua experiência bicultural e a transferência positiva entre as línguas dão um contributo acrescido ao seu funcionamento cognitivo.

Assim, Sim-Sim constata que os falantes bilingues, em situação de bilinguismo bem conseguido, possuem vantagens cognitivas sobre falantes monolíngues especialmente no que diz respeito ao meta processamento da informação linguística e até cognitiva, na medida em que reconhecem melhor a função simbólica da linguagem e têm melhor consciência da arbitrariedade lexical (1998:221). Para clarificar esta constatação, no ponto seguinte relacionaremos o bilinguismo com o desenvolvimento cognitivo.

O bilinguismo e o desenvolvimento cognitivo

Estamos perante uma relação que segundo Sánchez López tem preocupado não só os especialistas em bilinguismo como toda a comunidade educativa (1997: 89). Esta preocupação se justifica por razões históricas, visto que os primeiros estudos sobre o bilinguismo coincidem com o período histórico de desenvolvimento do estudo do comportamento humano em que predomina o interesse pela inteligência e pela forma de a medir; por razões sociais, porque o rendimento intelectual é um valor inquestionável.

Optamos por nos debruçarmos sobre esta relação porque pretendemos conseguir argumentos científicos para justificar a necessidade de, em Cabo Verde, se fazer uma aposta forte no desenvolvimento de uma competência bilingue no aluno, aproveitando, assim, as potencialidades que a situação de contacto de línguas nos oferece. Passaremos, agora, a clarificar esta relação.

Os estudos sobre a relação entre o bilinguismo e o desenvolvimento cognitivo têm sido abordados em dois grandes momentos: no primeiro momento optou-se por um enfoque quantitativo e localiza-se temporalmente entre os últimos anos do século XIX e primeiros anos do século XX. Estes estudos tinham a preocupação de determinar entre os bilingues e os monolíngues quem era o mais inteligente. Nos nossos dias predomina o enfoque qualitativo onde se interessa pelas possíveis diferenças na organização dos factores intelectuais e por processos cognitivos.

Os estudos a volta desta relação têm tomado como base duas correntes de pensamento diferentes. Essas correntes de pensamento, em psicolinguística de desenvolvimento, vão determinar em que medida se considera que o bilinguismo terá

consequências importantes para o desenvolvimento cognitivo ou pelo contrário poderá desenvolver independentemente do pensamento sem grandes consequências para estes. Assim temos por um lado as posições de Piaget que considera o desenvolvimento cognitivo como pouco ou nada tributário da linguagem. Esta visão teórica tem recebido um certo apoio empírico por parte dos trabalhos de Sinclair, de Zwart (1969), entre outros. Se Piaget considera que a linguagem só tem um papel causal mínimo no desenvolvimento do pensamento, sem dúvida, sugere que actua como uma importante ferramenta para a expressão do pensamento abstracto. Na sua óptica, a experiência bilingue influenciará no funcionamento cognitivo já que obriga a recorrer a certos mecanismos intelectuais específicos como por exemplo, para resolver os problemas de interferência na coordenação das línguas. Sem ter uma influência decisiva a nível do desenvolvimento de certos mecanismos cognitivos, a experiência bilingue desempenha um papel ao nível da utilização de certos mecanismos de pensamento.

Opinião contrária tem Whorf 1956 que considera que a linguagem desempenha um papel primordial na estruturação intelectual. Esta linha de pensamento defende que a percepção do mundo circundante e a sua representação mental dependerá essencialmente da linguagem. A língua tem uma influência sobre a formação dos sistemas de códigos perceptiva, social e cognitivo. Prediz um desenvolvimento perceptivo ou cognitivo específico do bilingue que estará influenciado por duas línguas. Vygotsky considera que a linguagem desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo ao menos a partir de uma certa competência. A linguagem, ao princípio, desenvolve-se como ferramenta de comunicação social, se interioriza para converter-se numa ferramenta do pensamento. A linguagem interiorizada influencia o desenvolvimento cognitivo já que origina um sistema simbólico abstracto que permite a organização do pensamento.

A evolução dos estudos à volta da relação entre bilinguismo e cognição mostram-nos três resultados diferentes: a) a vantagem do monolinguismo sobre o bilinguismo; b) a inexistência de qualquer relação entre essas duas realidades; c) a vantagem do bilinguismo sobre o monolinguismo. Notamos que os primeiros estudos reforçam a ideia da unificação nacional através da unificação linguística, onde o importante era dominar a língua nacional. A existência de falantes bilingues estava relacionada com línguas minoritárias que não favoreciam a ideia de união nacional. Este era o pensamento que marcava as situações de dominação colonial onde o etnocentrismo determinava o conceito de língua da civilização: as línguas europeias. A última ideia, no

nosso entender, favorece a época do multiculturalismo e a necessidade de comunicação intercultural, próprias da era da globalização, em que quanto mais diverso for o repertório linguístico do sujeito maiores são as probabilidades de realização pessoal. Mas, nem sempre foi assim. Passaremos no ponto seguinte a apresentar posturas diferentes.

Vantagem do monolinguismo sobre o bilinguismo

Nas primeiras décadas do século XX teóricos como Pinter e Keller (1922) falam de *handicap* linguístico; Saer (1923) usa a expressão confusão mental para explicar o funcionamento da inteligência bilingue. Isto é, antes dos anos 60 o bilinguismo era considerado um factor com efeitos nocivos sobre o desenvolvimento cognitivo, apresentando as crianças bilingues como crianças que sofriam de um atraso escolar e que tinham resultados baixos em testes de Q.I. e que estavam socialmente inadaptadas. Teóricos como Darcy (1953) e Macnamara (1966) analisaram os resultados destas pesquisas e tentaram explicar esse atraso e essa desvantagem. Macnamara justifica que esse atraso deriva do efeito balança que se verifica na criança que possui duas línguas. Isto é a competência na LM diminuía a medida que a criança desenvolve a sua competência a L2. Este efeito balança foi invalidado recentemente por estudos que sugerem a existência de uma vantagem no plano intelectual ligado ao desenvolvimento do bilinguismo. Os resultados destas investigações são justificados pela utilização de uma metodologia carregada de erros. Sánchez Lopez (1997:90) aponta como principais erros: a inadequação da amostra dos sujeitos bilingues, isto é, nos primeiros estudos as amostras eram constituídas por crianças procedentes de zonas rurais galesas ou escocesas e que chegavam à escola inglesa com um conhecimento nulo ou quase nulo do inglês, ou eram imigrantes em EEUU com todos os problemas de emigração (baixo nível económico por exemplo) o que os diferenciava dos monolingués. A inadequação dos instrumentos de medida foi também um outro erro apontado. Isto é, constatou-se que, com muita frequência, as provas se aplicavam num idioma que o sujeito não conhecia bem. E os próprios instrumentos estavam pensados para sujeitos monolingués, quer dizer os falantes da língua dominante e pertencentes a cultura dominante. O facto do bilinguismo ser uma medida acrescentada posteriormente, também constitui outro erro, isto é o estudo não estava desenhado desde o princípio para comparar os bilingues com os monolingués e isto não permitia a segurança metodológica uma vez que os

instrumentos, os sujeitos, as análises de dados não são, assim adequados para avaliar as diferenças entre os tipos de sujeitos e portanto os resultados têm pouco valor. Um outro erro apontado foi o problema de definição e medida do bilinguismo, ou seja não houve a preocupação de definir e por conseguinte, de medir o bilinguismo.

A inexistência de qualquer relação entre essas duas realidades

Até aos anos 30 estudos de Arsenian sobre bilingues de origem judeu e de competência bilingue variada leva-o a concluir que não existe nenhuma relação entre o bilinguismo e o desenvolvimento cognitivo. O bilinguismo está longe de ter um efeito nocivo sobre o desenvolvimento intelectual. As falsas conclusões foram determinadas por metodologias inadequadas. Os estudos que falavam de *handicap* do bilingue tinham como amostras grupos de crianças em situação de profundas desigualdades socioeconómicas, e quanto a competência na segunda língua. A própria noção de bilinguismo estava mal definida e os testes feitos na língua mais débil (Titone, 1972). Paralelamente a estes trabalhos aparecem trabalhos individuais, investigações longitudinais que observam detalhada e criticamente a evolução intelectual de crianças bilingues: Foram investigadores que estudaram o desenvolvimento cognitivo dos próprios filhos considerados, na acepção de Hagège, como bilingues perfeitos. Ex: Ronjat (1913); Leopold (1939), não foi constatado nenhum atraso na inteligência dessas crianças, antes pelo contrário. Essas crianças apresentavam competência do locutor nativo nas duas línguas e apresentavam um alto nível de desenvolvimento cognitivo. A partir dos anos 50 aos poucos esvai-se a ideia de uma superioridade dos monolinguês sobre os bilingues e os bilingues começam a igualar-se aos monolinguês em algumas áreas, sobretudo nas provas não verbais de inteligência.

Vantagens do bilinguismo sobre o monolinguismo

Uma época diferente no estudo da relação bilinguismo/desenvolvimento cognitivo circunscreve-se temporal entre os anos 60 e 70. Esta época é marcada pelo trabalho de Peal e Lambert e a sua importância reside no facto de ter cativado a atenção dos pesquisadores do bilinguismo por causa do seu rigor metodológico. Lambert e Peal foram os primeiros teóricos a utilizar uma metodologia cujo rigor científico permitiu que os resultados fossem encarados como fidedignos no estudo de comparação entre

bilingues e monolíngues e na medição do seu desenvolvimento intelectual. Os grupos experimentais e de controlo foram cuidadosamente igualados em termos de idade, sexo e origem socioeconómica e primaram para que ambos sujeitos, do grupo bilingue, fossem igualmente bilingues equilibrados. Os monolíngues apresentavam índices igualmente baixos de bilinguismo. Os resultados demonstraram uma vantagem significativa de bilingues sobre os monolíngues em todos os testes, tanto os verbais como os não verbais. Este trabalho tem a preocupação de conhecer minuciosamente as publicações sobre esta matéria, de tentar evitar as falhas e as limitações das mesmas e de corrigir os defeitos das investigações anteriores.

Porém esta investigação não ficou livre de críticas e alguns autores apontaram-no falhas metodológicas no que concerne à definição do bilinguismo, deixando de fora os sujeitos que não alcançaram o nível desejado de domínio das duas línguas. O que se discute é que seja provável que para alcançar um tão alto grau de bilinguismo seja necessário também um nível intelectual elevado, o que implicaria que as diferenças a favor dos bilingues nos testes de inteligência tivessem a sua origem no facto de que só as crianças mais inteligentes haveria de conseguir alcançar tal nível de bilinguismo e que, portanto as maiores pontuações nos testes de inteligência não eram consequências do facto de se ser bilingue. Em investigações posteriores, esses teóricos tentam corrigir as falhas, recorrendo a diversos desenhos de investigação, sendo mais conhecido o desenho de McLaughlin (1978) denominado de “grupos emparelhados” e “medidas repetidas”. A partir deste momento começa a surgir, cada vez mais, trabalhos que encontram resultados positivos para os sujeitos bilingues e se produz um período de optimismo sobre as vantagens de se ser bilingue. O optimismo nesta matéria dever-se-á também a aspectos como as relações entre bilinguismo e personalidade como exemplo da influência da ideologia sobre algumas conclusões que pretendem ser científicas. Os resultados dos trabalhos clássicos de Ferguson e de Fishman demoraram muito tempo para serem aproveitados no mundo da educação.

A medida que se aproxima dos anos 80 há uma consideração mais equilibrada do fenómeno de bilinguismo. Aparecem cada vez mais estudos que não estão preocupados em discutir a relação entre bilinguismo geral e a inteligência, mas aspectos mais parciais, procurando relações entre certos processos cognitivos e o bilinguismo, utilizando com estratégia metodológica o enfoque qualitativo em vez do quantitativo, como já tínhamos enunciado. Os resultados são: uma estrutura diversificada nos bilingues; maior flexibilidade cognitiva nos bilingues, ou seja maior capacidade para

focalizar de diferentes formas um problema que põe em jogo capacidades cognitivas até conseguir a melhor solução possível. Estas conclusões parecem generalizáveis uma vez que foram confirmados em estudos posteriores que utilizaram crianças de idades diferentes, de meios culturais diferentes, de línguas e países diferentes.

Uma outra etapa caracteriza-se por se centrar sobretudo na investigação de relações entre certos processos cognitivos e o bilinguismo. A partir deste momento as investigações focalizam mais os processos do que os resultados. A questão que se coloca é como o bilinguismo influencia o funcionamento intelectual do indivíduo, focalizando a natureza desta influência.

Os trabalhos desta época estão organizados segundo os principais interesses de investigação:

a) Pensamento abstracto. A maior consciência que parecem ter os bilingues da natureza convencional e arbitrária dos símbolos linguísticos se traduz segundo os resultados encontrados numa vantagem das tarefas que requerem a aposta no funcionamento de aptidões para o pensamento abstracto.

b) Os monolingues e os bilingues também têm sido comparados utilizando os instrumentos psicométricos. A conclusão geral é que os bilingues alcançam iguais ou melhores pontuações que os monolingues em diversas medidas de aptidões espaciais (Cummins e Gulutsan 1974). De um ponto de vista diferente, autores como Gorrell *et al.* (1982) partem da comparação repetida em diversas investigações de que a capacidade para inferir a perspectiva visual de outra pessoa mediante observação directa está relacionada com o desenvolvimento geral das estruturas cognitivas apropriadas. A hipótese geral, baseada nos dados que parecem indicar aptidões cognitivas superiores nos bilingues se formula no sentido de que a criança bilingue demonstrará mais cedo umas habilidades superiores para inferir com mais exactidão a perspectiva espacial das outras pessoas. Os dados proporcionam um apoio parcial a esta hipótese.

c) Os estilos cognitivos – A partir dos trabalhos de Sandra Ben- Zeev (1975) pode-se concluir que os bilingues utilizam estratégias perceptivas distintas e procedimentos mais elaborados em algumas tarefas verbais que os monolingues. Dois parecem ser as estratégias específicas destes sujeitos:

- maior atenção à estrutura global;
- maior facilidade para reorganizar o material;

d) Outra vantagem apresentada tem a ver com a especial sensibilidade face a linguagem que têm os sujeitos que dominam dois códigos no desenvolvimento das habilidades cognitivas não linguísticas dos bilingues (Díaz e Klinger, 1991; Gonzáles, 1994).

e) Com relação às habilidades aritméticas estudos mostram que o grau de bilinguismo é uma variável que influencia nas diferenças encontradas nas habilidades aritméticas dos sujeitos bilingues em relação aos monolingues (Chincotta e Rumjahn 1995).

Estas vantagens têm sido, muitas vezes justificadas como tendo sido desenvolvidas devido ao esforço que as crianças fazem para se converterem em bilingues o que produz uma maior capacidade para utilizar estruturas sistemáticas, inclusive naqueles bilingues que se desenvolvem em circunstâncias desfavoráveis e que, devido a isso, sofrem certas lacunas linguísticas (Ben- Zeev, 1975)

e) Processamento da informação verbal – a pergunta básica dos trabalhos que se tem reunido se poderia formular da seguinte forma: Como interactivam os dois sistemas linguísticos diferentes que possuem o sujeito bilingue? Os trabalhos que tentam responder esta pergunta enquadram-se em três grandes temáticas:

- o armazenamento da informação;
- a mudança de código;
- os mecanismos de tradução interpretação;

Bake, por exemplo, questiona a ordem de factores nos efeitos que o bilinguismo tem na inteligência, ou seja, poderá ser a inteligência que influencia o bilinguismo. (*in* Hoffmann, 1991:124).

O que não pode ser escamoteado é o facto de os indivíduos bilingues, nomeadamente as crianças, evidenciarem uma sensibilidade especial para as línguas, revelando uma consciência metalinguística maior do que uma criança monolingue (Dabène, 1995: 98; Hoffmann, 1991: 124-125). Do ponto de vista da competência cultural, torna-se evidente que o bilingue dispõe de uma proximidade entre duas culturas capaz de lhe permitir a percepção da relatividade, favorecedora de uma maior abertura à diversidade cultural.

Assim, Sim-Sim (1998:221) defende que os falantes bilingues em situação de bilinguismo bem conseguido, possuem vantagens cognitivas sobre falantes monolíngues especialmente no que diz respeito ao metaprocessamento da informação linguística e até cognitiva, na medida em que reconhecem melhor a função simbólica da linguagem e têm melhor consciência da arbitrariedade lexical.

Muitos estudos têm-se apoiado nas teorias de Piaget, Vygotsky e Lúria, sobre o desenvolvimento intelectual.

Por exemplo Ianco-Worrall (1972) pretende examinar a relação entre a aptidão para numerar objectos e o bilinguismo, aplicando o enfoque de Vygotsky. Bain desenvolve um trabalho centrado em duas partes onde, com base nos pontos de vista de Piaget e Vygotsky ele trabalha a cognição contemplativa (se pede ao sujeito que realiza certos problemas lógicos) e a cognição participativa (se pede ao sujeito que conecte de forma empática com certas expressões emocionais). Os resultados deste segundo estudo parecem apoiar nas teses de Vygotsky que a experiência linguística específica tem consequências cognitivas diferenciadas. As crianças com uma experiência de educação bilingue parecem ser mais sensíveis às propriedades fisionómicas dos retratos que se lhes apresenta do que as crianças monolíngues.

Posteriormente em 1978, Bain realiza em colaboração com Agnes e Yu (Bain e Yu, 1978) uma réplica transcultural deste primeiro trabalho. Como conclusão geral os autores afirmam que a sua pretendida integração entre as teorias de Piaget e Vygotsky, parece ter um maior poder explicativo da flexibilidade cognitiva encontrada com frequência entre os bilingues em relação aos monolíngues.

Também assinalam que os estudos que se centram nas diferenças qualitativas de linguagem como ferramenta dos processos cognitivos são muito úteis para ajudar a desenvolver a complexidade do pensamento humano.

Lúria defende que o desenvolvimento da capacidade da criança controlar voluntariamente suas operações mentais depende directamente dos seus conhecimentos linguísticos. Esses mesmos autores tentam explicar melhor o valor heurístico da tese de Lúria. As conclusões a que chegam Bain e Yu são:

a) Aos 4 anos as crianças educadas pelo método de Ronjat (um pai uma língua), independentemente das línguas aprendidas, adquirem um grau mais alto de controlo cognitivo voluntário em comparação com os seus homólogos monolíngues.

b) A orientação teórica de Lúria oferece um método fecundo de análise geral e específico do estudo de linguagem e cognição.

Apresentaremos de seguida um quadro com alguns estudos sobre as vantagens do bilinguismo.

Tabela 2 – Alguns estudos sobre vantagens do bilinguismo

Autores	Data	Estudos	Resultados
Liedke y Nelson	(1968)	Comparou os resultados obtidos na realização das tarefas piagetianas de formação de conceitos em bilingues e monolingués de seis anos.	Melhores resultados nas crianças bilingues
Balkan	(1970)	Desenvolveu estudos na Suíça comparando o desempenho de bilingues com o de monolingués	Maior habilidade para reconstruir uma situação perceptiva em crianças bilingues francês – inglês,
Torrance, Gowan, Wualioti	(1970)	Segundo uma escala de elaboração e de originalidade	Mencionam uma superioridade de crianças bilingues chino- inglês, frente aos monolingués
Scot	(1973)	Comparou a capacidade para manipular o ‘pensamento divergente em crianças bilingues francês inglês com a de monolingués.	Melhores resultados em bilingues
Cummins e Gulutsan (1974)	(1974)	Comparou habilidades em crianças monolingués e bilingues;	Maior habilidade verbal e não verbal em crianças bilingues ucraniano – inglês
Cumnis e Gulutsan	(1974)	Incidiram sobre o estudo do desenvolvimento cognitivo em específico, entre alunos bilingues y monolingués de 12 anos, segundo uma medida de originalidade verbal	Uma diferença estatisticamente significativa a favor dos bilingues.
Bain	(1975)	Comparou tarefas de descobrimento de regras	Uma vantagem dos alunos bilingues inglês - francês de seis anos
Bem- Zeev	(1977)	Trabalhou com crianças bilingues hebreo-ingles comparando-as com monolingués	Observou que estes possuem uma maior facilidade para resolver tarefas não verbais que recorrem a uma análise perceptiva e obtêm melhores resultados em tarefas de classificação que os seus companheiros monolingués
Ekstrand	(1980)	Comparou crianças bilingues com os seus companheiros monolingués	Uma capacidade maior para as transformações verbais e as situações de símbolos

Da análise deste quadro destacamos os seguintes aspectos: os bilingues demonstram, geralmente, maior flexibilidade cognitiva derivada do hábito de passar de um sistema a outro; maior habilidade verbal e não verbal; originalidade verbal; criatividade verbal; maior facilidade na formação de conceitos e na descoberta de regras; precocidade na capacidade de analisar a linguagem como sistema abstracta; consciência mais precoce da arbitrariedade do significante linguístico e por conseguinte a capacidade de tomar em conta o aspecto conceptual subjacente às informações; desenvolvimento semântico mais precoce; pensamento divergente e criativo; uma maior sensibilidade às necessidades comunicativas dos outros e por conseguinte uma maior capacidade de descentralização; atenção selectiva, quer dizer a capacidade de se concentrar sobre certos aspectos da língua excluindo outros; habilidades metalinguísticas, quer dizer a capacidade de utilizar a língua para reflectir sobre a língua; capacidade de tradução. Em suma, os bilingues apresentaram maior rendimento intelectual do que os monolingues, expressão de uma grande flexibilidade cognitiva que resulta do hábito de passar de uma língua a outra.

O conjunto dos estudos que nos informam das vantagens cognitivas ligadas ao desenvolvimento bilingue parecem indicar que estas vantagens se encontram ao nível das tarefas criativas. Por sua experiência em linguagem, a criança bilingue desenvolve uma criatividade maior comparada ao seu homólogo monolingue. É da criatividade do bilingue que falaremos no ponto seguinte.

Bilinguismo e criatividade

A criatividade é definida por Sánchez-López (1997) como a qualidade ou conjunto de qualidades importantes, tanto no plano colectivo do progresso da sociedade como no plano individual, em relação com as actividades e as contribuições do sujeito individual. Designa um amplo conjunto de condutas que compreende desde descobrimentos científicos, inventos tecnológicos produção artística e, incluso inovações na esfera política e social. Podemos dizer que as abordagens modernas veem a criatividade como um recurso económico igual às competências ou responsabilidades. Parece-nos interessante a definição de Richard Florida (2002) no prefácio do seu livro *The rise of the creative class: - Human creativity is the ultimate economic resource. The ability to come up with new ideas and better ways of doing things is ultimately what raises productivity and thus living standards.* Em consequência o sistema educativo

deve estimular a criatividade, visto não como um dom divino, mas como um habilidade que pode ser desenvolvida e treinada.

Os primeiros trabalhos a demonstrarem interesse pela relação bilinguismo/criatividade foi o de Peal e Lambert de 1962. Nos seus resultados aparecia uma maior flexibilidade de pensamento demonstrada pelos bilingues, evidenciados pelas pontuações significativamente mais altas nas provas que requerem reorganização simbólica, quer dizer naquelas provas que necessitam que o sujeito seja capaz de organizar o material de que dispõe segundo formas alternativas. Com frequência se tem dito que as soluções criativas provêm de encontrar novas soluções para problemas antigos, precisamente porque se tem perspectivado a partir de ponto de vista diferente.

As explicações que os teóricos apresentaram para esta maior flexibilidade de pensamento foram as seguintes:

a) O bilingue tem a necessidade de se basear nas propriedades dos casos ou dos acontecimentos sem utilizar como medidores os símbolos linguísticos, visto que possui dois sistemas simbólicos diferentes. Isto quando se trata de bilinguismo composto porque este produzirá maior flexibilidade por parte dos bilingues em relação a formação de conceitos e pensamentos abstractos em comparação com os monolingues.

b) Os bilingues compostos têm a prática de estabelecer conexões entre as línguas, no sentido de ultrapassar em conjunto os pensamentos de uma a outra e isto lhes ajudaria nas provas que requerem certa facilidade para abandonar uma hipótese ou conceito e experimentar outra. Estes resultados foram testados e provados anos mais tarde por Lewis Balkan. A conclusão geral do seu trabalho é que quando os monolingues se igualam aos bilingues equilibrados em inteligência e outras variáveis fundamentais, estes últimos sobressaem em plasticidade (capacidade para reestruturar os dados de um problema), tanto verbal como perceptiva. Isto se deveria a mudança de perspectiva, que leva consigo uma mudança de código linguístico desenvolvido nos bilingues equilibrados, uma capacidade especial que lhes ajuda na resolução de problemas que necessitam uma reestruturação dos dados.

A partir dos anos 70 há uma série de estudos que fazem referência às diferenças em flexibilidade entre bilingues e monolingues. Os resultados não são coincidentes mas isso é lógico devido aos diferentes tipos de bilingues que formavam as amostras e a diversidade de instrumentos de medida. (Por exemplo, Wu e Aliotti, 1970; Scott, 1973; Landry, 1974). A partir dos dados desses estudos e dos mais recentes (Groosjean e Miller 1994) pode-se estabelecer algumas conclusões gerais sobre as relações entre

bilinguismo e criatividade. Como em qualquer outro tema, as características dos bilingues e o meio social que lhes rodeia podem fazer variar essas relações. Os verdadeiros bilingues possuem, geralmente, uma maior flexibilidade cognitiva que os monolingues. Esta maior flexibilidade parece ser o efeito do bilinguismo e não ao inverso. Em geral aparece superioridade dos bilingues nas medidas clássicas de criatividade (por exemplo fluidez, flexibilidade e originalidade). As variações mais recentes concluem que a maioria dos estudos sugerem que há uma relação positiva entre bilinguismo e criatividade.

Os estudos de Sanchèz López confirmam a existência de uma maior flexibilidade intelectual nos sujeitos bilingues, tanto se entendermos esta flexibilidade do ponto de vista mais cognitivo quanto se a entendermos do ponto de vista mais afectivo-dinâmico.

Tendo em conta estas vantagens todas consideramos fundamental que a aquisição de uma dupla competência linguística se processa ainda na infância. Por isso no ponto seguinte abordaremos a importância do bilinguismo precoce.

A importância do bilinguismo precoce

Estamos de acordo com Hagège que defende que: “ (...) uma educação bilingue precoce estaria à mão de todos, desde que os Estados consentissem em criar os meios para a sua generalidade na sua política escolar. A introdução precoce de uma língua facilita a aprendizagem ulterior de outras línguas (1996:243)”. Como confirmaram estudos de Bain “ (...) desde há muito que os bilingues possuem geralmente uma maleabilidade cognitiva superior à dos unilingues ou monolingues (1974 in Hagège 1996)”.

Hagège cita ainda Cummins (1979) que defende que:

(...) a dupla competência linguística poderá explicar a melhor qualidade dos resultados que os bilingues obtêm em diferentes provas (inteligência verbal, formação conceptual, raciocínio global, descobertas das regras subjacentes à solução dos problemas), bem como em tarefas que fazem apelo à capacidade de se distanciar da língua e reflectir sobre ela. Hagège conclui assim, que a flexibilidade cognitiva dos bilingues é, não uma aptidão inata, mas uma vantagem adquirida. Os bilingues possuem, ainda, a capacidade de transpor facilmente as fronteiras que a diferença das línguas traça entre os homens.

Hagège (1996) defende que para desenvolver na criança uma competência perfeitamente bilingue é necessário que a aprendizagem de uma segunda língua se faça ainda no pré-escolar, pois, segundo ele, a precocidade na educação bilingue é um dos requisitos fundamentais para que se aprenda bem e depressa uma segunda língua, primeiro sob forma oral, porque é obvio que uma criança de três ou quatro anos não desenvolveu ainda a competência para a escrita. Esta é, segundo ele, o momento em que a criança tem mais apetência para aprender línguas e depois desde momento nenhum surgirá que seja tão frutífero em termos de aprendizagem de línguas. Ele ainda defende que o sucesso de uma educação bilingue precoce fornece, de alguma forma, um contrato de garantia para o multilinguismo posterior e, tanto o bilinguismo e ainda mais o multilinguismo são factores de desenvolvimento humano. Neste ponto aceitamos melhor o termo ‘plurilinguismo’, proposto por Daniel Coste, para se referir a capacidade do indivíduo de falar várias línguas.

Segundo Hagège (1996) as crianças que começaram muito cedo a aprendizagem de uma língua estrangeira e que terão adquirido bastante bem os fundamentos, possuem, em comparação com as outras, uma facilidade muito maior para aprender uma nova língua na devida altura. Hagège ainda defende que em termos fonéticos e da prosódia existem traços que os adultos transferem da sua língua para a língua que se está a aprender, por estes estarem demasiado fossilizados, pois enquanto que para o adulto o tempo encaminha-se para o encerramento, para a criança o tempo é uma imensidão aberta. Daí que a criança aprenda perfeitamente qualquer língua desde que a exposição a mesma o permitir e não existirá grandes diferenças prosódicas e fonéticas relativamente aos falantes nativos. Tendo em conta que a cultura é companheira do tempo e que o conhecimento de uma língua estrangeira é uma parte integrante da cultura, o tempo a investir deve ser significativo, daí que quanto mais cedo se comece mais tempo se tem disponível para investir e mais e melhor se aprende línguas. E também qualquer outra matéria.

Vários estudos já concluem que a criança não só pode entrar em contacto com uma segunda língua muito cedo como inclusive ao mesmo tempo que entra em contacto com a primeira língua, ou seja desde o começo do seu desenvolvimento linguístico. E que uma criança entre os três e os quatro anos idade do pré-escolar, mantém separado os dois sistemas, utiliza um ou outro segundo os interlocutores e pode transladar um significado de um sistema a outro, ou seja que cumpre todas as condições para que se lhe considere perfeitamente bilingue.

Se o que se pretende é a aquisição a fundo de uma segunda língua e se as circunstâncias socioculturais e sociopolíticas não entram em conflito com esta pretensão quanto mais cedo se inicie a aprendizagem melhores serão os resultados.

Um psiconeurologista, Penfield (1959) propôs uma explicação exclusivamente fisiológica ou, mais exactamente, cerebral, para explicar este facto: Segundo este especialista, existe um período crítico no desenvolvimento do tecido nervoso cerebral que permite a aquisição quase espontânea de um sistema de signos verbais, e não só de um como também de vários. Antes deste período o cérebro não tem alcançado o grau de maturação adequado, não é bastante flexível e no final deste período a flexibilidade requerida para a aprendizagem de um novo sistema de signos verbais tem de se fazer de maneira indirecta. Apesar de não existirem provas concludentes que possam garantir a observância destas conclusões nota-se que a competência para adquirir uma segunda língua na primeira infância é superior a que se pode adquirir em outras épocas. O que não quer dizer que não exista indivíduos que tenham adquirido uma competência bilingue quase perfeita depois da primeira infância. Porém nota-se que o aspecto linguístico mais difícil de adquirir depois da primeira infância é a fonologia, que é o aspecto menos essencial da língua como sistema de signos.

Por estas e outras razões muitos psicolinguistas pensam como Titone (1972) que a maior capacidade da criança pequena para adquirir outra língua depende da sua extraordinária abertura e disponibilidade para qualquer nova experiência e, portanto, de sua flexibilidade global e não só do sistema nervoso. A medida que o tempo passa a criança, e com maior razão o adulto, está cada vez mais condicionado por seus hábitos, adquiridos por suas aprendizagens passadas e ao longo do processo de socialização, e necessita cada vez mais de motivações específicas e de aprendizagens sistemáticas. Qualquer que seja o ponto de vista que se adopte a conclusão será a mesma se o objectivo é a aquisição de uma segunda língua, do ponto de vista estritamente psicológico, não só é preferível a introdução cedo da segunda língua como inclusive pode fazer-se ao mesmo tempo que se entra em contacto com a primeira. O que seria possível se os pais fossem bilingues ou se cada um dominasse uma língua diferente.

Mas do ponto de vista do sistema educativo isto significaria introduzir o ensino bilingue no pré-escolar. Mas para isso é necessário que o sistema educativo tenha como objectivo algum bilinguismo pleno. Se não existe outra maneira do sistema oferecer uma alta competência na segunda língua e esta faz falta, o sistema terá que possuir recursos necessários para se fazer eficaz essa iniciação. Se não se cumprir estas

condições a introdução cedo de uma segunda língua pode ser inútil e contraproducente. Parece demonstrar que se o único que pode oferecer é um ensino escolar na segunda língua sua educação precoce não melhora os resultados.

Isso leva-nos a reflectir sobre o papel da LM.

A introdução precoce da segunda língua no ensino dever-se-á fazer de forma gradual e a língua materna do aluno continúa sendo a língua do ensino até que esteja em condições de comunicar-se na segunda língua. Mas é possível também optar pela solução contrária a segunda língua seja exclusiva do ensino e desde o primeiro dia. Estaríamos a falar do método de imersão que é o método utilizado em Cabo Verde.

Em jeito de recapitulação podemos observar que o bilinguismo não poderá supor nenhum défice cognitivo, e que frequentemente em certos aspectos específicos, os sujeitos bilingues mostram características positivas e certo adiantamento nas etapas evolutivas. Porém não é conveniente a generalização desses dados visto que as situações bilingues podem ser muito distintas entre si e, conseqüentemente, podem ter influências muito distintas sobre os sujeitos neles imersos. Daí revelar melhor concluir que se se cumprir certas condições o bilinguismo pode ter conseqüências positivas do ponto de vista do desenvolvimento do sujeito. As condições são: nível de competência suficiente nas duas línguas; desenvolvimento adequado da LM do sujeito; antecedentes familiares favoráveis (bom nível educativo); bom prestígio social das línguas.

Tínhamos já observado que, em Cabo Verde, as políticas educativas para o ensino de línguas não o aproveitam e não reflectem os progressos da sociolinguística geral e os trabalhos sobre a realidade linguística em Cabo Verde facilmente poderiam seguir o cominho traçado desde Weinreich e Ferguson. No capítulo seguinte debruçar-nos-emos sobre esta realidade sociolinguística.

**CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DE CABO
VERDE**

3.0. Introdução

Ao longo deste capítulo faremos uma breve resenha histórica do surgimento do crioulo em Cabo Verde, apontaremos os diferentes significados do termo, para depois apresentarmos as posições dos intelectuais sobre esta língua ao longo da história. Faremos um percurso diacrónico, mas considerando os dois momentos que determinaram, e dividiram a história de Cabo Verde: o Colonialismo e o pós-colonialismo. Nesses dois períodos analisaremos posições abertamente contra o crioulo, posições contraditórias, posições intermédias, e posições a favor da LCV. Pensamos que a análise interpretativa destas posições nos ajudarão a clarificar a evolução dessa coexistência linguística no nosso contexto, ao longo dos tempos. Também analisaremos essa coexistência numa perspectiva sincrónica, tentando clarificar a situação dessas duas línguas em termos de espaço e frequência de uso.

Cabo Verde fica situado no Oceano Atlântico a 500km da costa ocidental africana, delimitado pelo trópico de câncer e o equador e pelas coordenadas geográficas: paralelos 14° 12' e 14 ° 48' de latitude N e os meridianos 22° 44' e 25° 25' de longitude WG a 500km do Senegal. É constituído por dez ilhas e cinco ilhéus, organizados em dois grandes grupos: o de Barlavento a Norte (com as ilhas de: Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boa Vista) e o de Sotavento a Sul (com as ilhas de: Maio, Santiago, Fogo e Brava). Está numa posição geográfica que pode ser vista como estratégica, pois, divide o caminho entre a África a Europa e as Américas.

3.1. Encontro de raças culturas e línguas

As ilhas de Cabo Verde foram achadas em 1460 pelos portugueses e eram, então, ilhas despovoadas (Lopes de Lima 1844:103-104). Em 1462 começa o processo de povoamento das ilhas, com escravos oriundos da costa ocidental africana. O objectivo do povoamento era fazer destas ilhas um ponto de apoio à navegação e de assegurar a continuidade das descobertas mais para o sul e do comércio da costa, pois a meio caminhos dos três continentes já referidos abastecia os barcos de água alimento e combustível e servia de ponto de descanso. A ideia inicial não foi a de estabelecer aqui uma comunidade, visto que as condições geográficas e climáticas eram bastante inóspitas. Assim, para garantir que os portugueses continuassem a desfrutar da posição geoestratégica privilegiada, fizeram uma carta ou rei com a seguinte exigência: “ Por ser

tão alongada de nossos regnos a gente não quer em ela [Santiago] ir viver senão com mui grandes regalias, liberdades, e franquezas e despesa sua” (Albuquerque, 1991: 25). Por isso a monarquia portuguesa de então determinou que “os moradores da dita ilha que daqui em diante para sempre hajam e tenham licença para cada vez que lhes pro ver poderem ir com navios a ratar e resgatar em todos os nossos tratos das partes da Guiné” (Ribeiro 1955:95, *cit. in* Albuquerque 1991: 19-22). A presença portuguesa passou a ser constituída por Alentejanos e Algarvios, enviados pela Rei, e que se estabeleceram as ilhas de Santiago e do Fogo, intitulados de colonos. Depois esta presença foi engrossada por portugueses que deixavam a “a abandonavam a sua pátria, procurando ali maiores interesses” e pelos degredados que para ali eram enviados para expiar os seus crimes.

Os escravos já referidos pertenciam a várias etnias, encontradas ao longo da costa e foram brutalmente capturados e transplantados do seu território para Cabo Verde. A estrutura social foi-se complexificando porque ao correr a notícia de que o fluente comércio de escravos, que tinha como praça a cidade de Ribeira Grande de Santiago, era rentável: “e corria ali então dinheiro a rodos” (Chelmsicki e Varnhagen, 1841:7) apareceram os franceses e os ingleses e os holandeses, interessados no negócio. Os ingleses ficaram conhecidos inicialmente pelas pilhagens à cidade de Ribeira Grande em 1582 e 1598, com andadas por Francis Drake e os holandeses à vila da Praia em 1712 que segundo a história pilharam as igrejas levando consigo tudo o que havia de valioso (Albuquerque 1991). O cruzamento desses povos originou um interessante e complexo processo de miscigenação racial e cultural que caracteriza as ilhas. Esta mistura foi a todos os níveis, por isso o processo de formação da língua cabo-verdiana é o reflexo do processo de formação social e cultural.

3.2. Teorias que explicam a origem e a formação do crioulo

3.2.1. Formação do pidgin

É no contexto do negócio de escravos que se dá o encontro de raças, povos e línguas, propício ao surgimento de um pidgin inicial e de um crioulo posterior. Deste assunto falaremos no ponto que se segue.

Diz-nos Siguan que:

Las lenguas no son organismos con un ciclo vital internamente programado, sino hechos sociales que evolucionan por distintas causas, que conocen períodos de esplendor e de decadencia y que

sufren amenazas que a veces conducen a su extinción mientras que, en otros casos, lenguas amenazadas logran sobrevivir durante mucho tiempo o incluso inician su recuperación (2001:256)

Vejamos então o que aconteceu com o LP e as diversas línguas étnicas dos africanos que aqui chegaram. Já vimos que a diversidade linguística no arquipélago era grande o que impossibilitava a intercompreensão e estimulava uma imperiosa necessidade de comunicação, no seio dos escravos e entre estes e o colonizador. Este problema podia resolver-se com a criação de escolas que apoiassem no ensino de uma das línguas em presença, sendo lógico que só o colono pudesse decidir sobre a questão, devendo optar, sem dúvidas pelo ensino da LP. Porém isto não aconteceu durante muito tempo. Este facto promoveria a substituição das diferentes línguas africanas pela LP, ao menos no âmbito da comunicação entre o escravo e o seu senhor. Em vez disso aconteceu a mistura ou o amalgamento das línguas em presença que por sua vez produziram alterações profundas na estrutura inicial de cada uma.

Diz-nos Rodrigo de Sá Nogueira,¹ que «Os negros que para Cabo Verde passaram não falavam todos a mesma língua o que tornava mais fatal essa alteração.» Esta alteração, seguramente motivada pela comunicação de uma série de factores linguísticos e sociais, determinou o aparecimento de um *pidgin* (Foley 1992:198).

Como já referimos, um *pidgin* é uma espécie de interlíngua criada por várias comunidades em contacto para ser utilizada como língua franca entre elas. Não é a língua materna de nenhum dos grupos em contacto e nem substitui nenhuma delas. É um simples instrumento de comunicação criado para resolver interacções comunicativas pontuais entre indivíduos de línguas diferentes e mutuamente incompreensíveis. Uma espécie de língua reduzida que surge do contacto prolongado entre grupos de pessoas que carecem de uma língua comum e que necessitam de algum meio de comunicação verbal (Holm 1988 in Silva Valdívia 2003: 49)

Hymes considera que o que mais caracteriza e define o *pidgin* é o seu carácter de língua reduzida tanto na sua estrutura como nos usos sociais. Para este autor um *pidgin* é uma variedade linguística muito simplificada: impoverished or absent morphology (...) limited lexical stock a constrained number of ad positions, no expression of the copula and lack of sentential embedding (1971:65).

Blas Arroyo agrupa as definições em dois grandes grupos:

¹ Autor do Prólogo ao Dialecto Crioulo de Cabo Verde, de Baltazar Lopes da Silva, Lisboa 1959, p.17

- As que insistem nos aspectos estruturais e funcionais que caracterizam essas variedades: vocabulário limitado, simplificação gramatical, redução de traços redundantes, características relacionadas com as funções essencialmente referenciais e directivas que tem que cumprir. DeCamp (1971 e 1977) seria um dos autores mais representativos desta perspectiva.

- As que põem ênfase nos factores etnográficos e sociológicos. Neste grupo estariam incluídos Mühlhäuser (1986:5) que estabelece dois requisitos para que se produza um pidgin: que as línguas em contacto não sejam da mesma família de línguas e que se mantenham uma distância social considerada entre os diferentes grupos etnolinguísticos.

Blas Arroyo descreve o processo de formação de pidgin da seguinte forma: “Normalmente aquellos hablantes con menos poder social acomodan más su actuación lingüística en la interacción verbal y usan palabras y expresiones de la lengua de las personas que ostentan un poder superior, si bien el significado, forma uso de dicho léxico puede verse afectados por influencia de las lenguas de substrato. Cuando hablan con los grupos de menos poder los hablantes de superstrato adoptan numerosos de esos cambios para hacerse comprender más fácilmente (...) De esta forma todos cooperan entre sí para crear una lengua provisional que sirva a sus necesidades básicas, simplificando y suprimiendo, por innecesarias, determinadas complicaciones propias de las lenguas naturales. (1997:55)

Em Cabo Verde, razões de ordem comercial determinaram o aparecimento deste instrumento, mais precisamente no âmbito do comércio de escravos. Há registos de que quase todos os pidgins nasceram no âmbito do comércio de escravos a ponto de Stein (1984) concluir que a escravatura era uma condição necessária para o nascimento desta variedade. Porém nota-se aqui uma cerada restrição já que há registos da existência de pidgin anteriores à expansão colonial e há países onde o processo de colonização não conduziu a uma hibridação linguística, mas a uma substituição linguística. É o caso do Brasil, por exemplo.

Os processos colonizadores foram marcantes no aparecimento de pidgins, mas existem, também, registos de pidgins de origem árabe, por exemplo em Zanzibar.

Assim notamos que se trata de um fenómeno complexo. Hymes (1971) elencou 80 variedades de pidgins, enquanto que em 1977 Hancock contabilizava 127 variedades. Uma vez que as funções do pidgin são limitadas ele não sobrevive muito tempo. Morre quando desaparecem as circunstâncias pelas quais ele foi criado e por força de

processos de complexificação e de reestruturação desenvolvidos por crianças da nova geração que reelaboram a gramática de dos pais a luz de novas necessidades de comunicação nascem os crioulos. Esse processo de criouliização é entendido como o um processo de aquisição/desenvolvimento de uma primeira língua. A morfologia e a sintaxe reduzidas da gramática do *pidgin* são expandidas, a fonologia é regularizada e o uso da língua já não se restringe a um domínio específico, mas alarga-se a diferentes situações, verifica-se uma expansão dos domínios de emprego do novo sistema linguístico a qual ocorre em qualquer processo de nativização (Romanie 1988:38).

Da necessidade de comunicação surge no século XV um *pidgin* que funcionava como instrumento rudimentar de comunicação portuária, que auxiliava as trocas comerciais entre os mercadores. O *pidgin* começou por ser um código restrito, bastante limitado com um léxico reduzidíssimo e circunscrito ao campo semântico das transações comerciais portuárias. Porém, mais tarde, já no séc. XVI, mais precisamente entre 1550 e 1600, segundo Carreira (1983), por força da evolução, o *pidgin* passou pelos processos de complexificação e de reestruturação e transformou-se no crioulo que por muito tempo foi a língua de comunicação entre colonizados e colonizador. A partir de então, o crioulo passa a servir de veículo para a latinização dos escravos. Isto é, os jesuítas utilizavam esta nova língua para ensinar aos escravos os rudimentos da língua portuguesa, tornando-se assim escravos ladinos. Estes eram mais caros do que os não ladinos e recebiam um tratamento melhor da parte do colonizador.

Veiga (1995:24) cita um anónimo que em 1784 afirma que “dos brancos estantes em Santiago raros são os que sabem falar a língua portuguesa com perfeição, e só vão seguindo o estilo da terra.” Este testemunho denuncia que nesta altura o uso do crioulo era generalizado entre os moradores de Santiago: branco e negro. Convém não esquecermos que os portugueses que aqui chegavam eram na sua maioria pouco instruídos, pois, a grande parte deles era constituída por degradados, prostitutas, os fora da lei, até, às vezes, condenados à morte em Portugal e que, por decreto régio, foram mandados para participarem do povoamento dessas ilhas.

Rapidamente, o crioulo transformou-se na língua de comunicação e elemento de união entre todos os cabo-verdianos. O português continuou a ser falado por alguns brancos e muitos, mais tarde, vinham aprender o crioulo e a falá-lo em situações informais.

Várias são as teorias que, ao longo da história, têm tentado explicar a origem do crioulo:

3.2.2. Formação do crioulo

As Teorias poligenéticas

Chaudenson, (1992), citado em Veiga (1995) qualifica com o sendo teorias poligenéticas as que defendem que cada crioulo teve a sua origem de acordo com as diferentes condições em que se deu o encontro de línguas e com os povos envolvidos nesse encontro: os defensores desta teoria apontam vários territórios com o sendo o berço das línguas crioulas:

1.1.1. A Eurogénese defende que os crioulos nasceram da simplificação das línguas dos respectivos colonizadores, já que o africano não conseguia aprender essas línguas devido a sua complexidade;

1.1.2. A Afrogénese atribui essa origem às línguas africanas. Na base desta teoria encontramos o esforço para a valorização da raça negra assim como na Eurogénese a tendência é de demonstrar a superioridade da raça branca, isto segundo Veiga (1985). Alguns defensores desta teoria são: Lucien Adam ; F. Prudent. Fichermann (1983) cit. in Veiga (1995).

1.1.3. A Neurogénese, defendida por Chomsky e Bickerton citados em Veiga (1995) diz que os crioulos nasceram da capacidade inata que todos têm para aprender línguas. Os escravos nascidos em Cabo Verde, não podendo utilizar as línguas dos pais, desenvolveram um novo código linguístico, fruto da junção das línguas herdadas, mas com características diferentes destas.

1.1.4. A Sociogénese, defendida por Prudent, citado em Veiga (1995), diz-nos que o crioulo nasceu da coexistência das línguas do colonizado com a língua do colonizador que cedo se interpenetraram por razões que tem a ver com a exploração colonial, como por exemplo o regime da plantação.

A teoria monogenética

Esta teoria defende que todos os crioulos tiveram uma mesma origem, isto é, todos tiveram origem a partir de um *pidgin* de base lexical portuguesa do séc. XV-XVI

que por sua vez proveio de outro *pidgin* de origem mediterrânea. Teóricos como Taylor (1960), Stenart (1962), Whinan (1971) cit. in Veiga (1995) são alguns defensores desta teoria.

O crioulo de Cabo Verde nasceu da necessidade de comunicação que se estabeleceu entre os senhores e os escravos no regime de dominação colonial, onde já existia um *pidgin*, mas que não apresentava potencialidades de realização de todas as necessidades comunicativas. Isto é, um código restrito que aos poucos foi ganhando estrutura e complexidade e incorporando termos novos, na sua maioria, oriundos do léxico do superstrato, a língua portuguesa, transformando-se, assim, numa língua autónoma.

Porém, nota-se que o termo *crioulo* é bastante polissémico, pois, para além de língua materna ou língua vernácula, significou e significa ainda: o escravo nascido na casa do branco, ou o branco nascido nas colónias; ² mestiço; caseiro, ou seja, não importado; entre outros significados. Por exemplo, diz-se popularmente que Deus criou o branco e o preto e o português criou o crioulo. Pensamos que este ditado popular deve-se não só ao facto do português ter sido o pioneiro dos descobrimentos além-mar, mas, sobretudo ao facto dele se ter envolvido sexualmente com a mulher negra a ponto de, cedo, emergir uma sociedade mestiça com um peso social maior do que a puramente negra ou puramente branca, principalmente em Cabo Verde que é considerado o caldeirão da miscigenação. Em termos linguísticos o *crioulo* ainda significa expressão linguística que resulta da mistura de línguas.

A crioulista Dulce Pereira classifica o crioulo de Cabo Verde como o mais antigo de que se tem conhecimento (2004:24). Devido à inexistência de escolas que primassem pelo ensino da língua portuguesa e a importância atribuída ao latim na celebração da missa, o crioulo desenvolveu-se muito. O crioulo perdeu as suas raízes anteriores, isto é, perdeu o cordão umbilical com a Europa e transformou-se numa língua com características próprias e língua materna dos cabo-verdianos. A esse respeito, diz-nos Dulce Pereira (2004) que o século XVII já era bem claro a percepção do crioulo como uma realidade linguística diferenciada e autónoma em relação à língua portuguesa.

² A esse respeito Carreira (1983:227) cita um testemunho de 1627 que regista o seguinte: «Três suertes de negros, assi como de la Santo Tomé [...], uns boçales, al modo de los que traem de Cacheo: otros ladinos, que hablan lengua portuguesa, y llaman criouillos no porque ayán nacido en Cabo Verde, sino se criaram desde pequeños allí, aviendollegado boçales, como dízimos en los rios da Guinea. Outros llaman naturales llamamos acá criouillos a los nacido en nuestras terras.

A língua passou por diferentes etapas, pois, se nos primórdios da existência deste território foi encarado como um instrumento de comunicação útil, o aumento do nível de instrução no país fez com que ele fosse confinado a um lugar inferior no contexto sociolinguístico cabo-verdiano. Mas, é, sem dúvida, um factor importante de afirmação da nossa comunidade. Porém, ao longo da história assiste-se a uma diversidade de posições relativamente a mesma, que serão analisadas neste capítulo.

Do ponto de vista linguístico, é o próprio debate em torno da génese, em torno da crioula como fenómeno sócio-histórico e também como soma de processos mentais geradores de estrutura gramatical, que faz da crioula uma disciplina autónoma (Alain Khim *cit. in* Rougé 2004:29). Em relação às motivações para o seu estudo Pereira afirma que:

A forma rápida como se formam, em ruptura com as línguas que lhes deram origem, faz dos crioulos um lugar privilegiado de compreensão dos fenómenos de mudança (e de resistência à mudança) na sua relação com os processos de aquisição e de transmissão linguística e com as condições sociolinguísticas envolventes. Ao mesmo tempo, são verdadeiros laboratórios de estudo dos efeitos do contacto de línguas e da variação linguística daí resultante, bem como dos mecanismos de nivelamento subsequente dessa variação (Pereira, 2004:113).

No âmbito do nosso estudo, o interesse por esta problemática prende-se com questões de ordem psicolinguística, sociolinguística que no seu conjunto justificam mudanças de política linguística e planificação de novas políticas com vista a responder à imperiosa necessidade de um sistema de ensino bilingue no contexto educativo cabo-verdiano. Isto é, um sistema que valorize devidamente a língua materna e os conhecimentos prévios do quotidiano do aluno, mas que também garanta a continuidade de um relacionamento intercultural no contexto da globalização.

3.3. A coexistência linguística em Cabo Verde: espaço e frequência de uso

3.3.1- Tradição e produção literário-cultural

Literatura: poesia e prosa

Partiremos das produções literárias em crioulo para evidenciar a relação entre essas duas línguas, em termos de espaço e frequência de uso, pelo simples facto destas serem em número menor, pois, o grosso da produção literária tem como língua a LP e não seria fácil nem prudente tentar apresentá-lo aqui, devido a natureza deste estudo.

Neste ponto convém realçar que, com qualquer literatura, a de Cabo Verde começou por ser transmitida oralmente e a maior parte dela desapareceu no tempo, por falta de preservação, pois, faltava ao crioulo uma norma ortográfica que permitisse a eternização das composições literárias em LM. Porém, grande parte dela foi perpetuada em língua portuguesa.

A língua portuguesa marcou exclusividade na história da literatura cabo-verdiana até a última década do séc. XIX. As primeiras produções em crioulo aparecem nos dois volumes do Almanach Luso Africano, publicados em 1894 e 1899 sob o título *Poesia Popular*. Já no séc. XX, mais precisamente em 1910, foram publicadas *Canções em Crioulo* de José Bernardo Alfama. Para além do grande interesse literário dessas publicações, elas se revestem de uma importância fundamental para a história da fixação do crioulo, na medida em que funcionam como precursores daquele que marcaria de uma forma irreversível a lírica cabo-verdiana – Eugénio Tavares. Este autor, em 1932, publicava *Mornas* – um conjunto de poemas mélicos em crioulo que canta a saudade, o amor, e outros sentimentos profundos da alma do cabo-verdiano. Daí que se possa afirmar que Eugénio Tavares, poeta e compositor de mornas, foi o primeiro a dar prestígio a sua língua materna, ajudando a tirar-lhe o estigma de *pidgin*.

Um ano depois, em 1933 uma outra figura de referência, Pedro Cardoso, traz a luz *Folclore Cabo-verdiano* que também é um conjunto de poemas que canta os usos, os costumes e as tradições do povo cabo-verdiano.

Essas obras tiveram uma importância muito grande no despontar do primeiro movimento cultural e literário lançado em São Vicente a partir de 1935 – o Movimento Claridoso.

Com o mesmo intuito de valorizar o crioulo, Gabriel Mariano, em 1965 escrevera nos seus ensaios que o crioulo já servia como um veículo para expressão literária, particularmente da poesia. Para Mariano em Cabo Verde o crioulo era uma linguagem tanto popular como erudita e que, portanto, estaria em condições de transmitir a expressão genuína de uma sociedade.

Nuno Miranda e Aurélio Gonçalves defenderam a posição de que o crioulo era distintivo e rico suficiente para expressar a originalidade cabo-verdiana.

Outros defendiam a utilização de palavras e expressões em crioulo em obras escritas em língua portuguesa que é a estratégia utilizada por Baltazar Lopes no romance *Chiquinho*, o que levou muitos estudiosos a admitirem a hipótese de se poder falar de “o português de Cabo Verde”.

Durante a luta de libertação nacional se desenvolveu uma literatura anticolonialista tanto no conteúdo como na forma. Muitos foram os escritores que numa declaração de guerra ao português língua e ao português homem, expressaram a sua revolta e indignação em língua materna. Assim, em 1964 Felisberto Vieira Lopes publicou, sob pseudónimo de Kaoberdiano Dambará, uma colecção de poemas em crioulo. Trinta e três poemas de protesto de combates, escritos no crioulo de interior de Santiago com o título *Noti*, em homenagem a Pedro Cardoso, pretendendo um grito de valorização da mãe África.

A medida que se aproximava da independência e que se intensificavam as lutas multiplicavam o número dos meios de comunicação que utilizavam o crioulo. No início dos anos 70 vários jornais, boletins informativos e revistas foram publicados com títulos em crioulo: *Nôs Vida*, Boletim da Associação cabo-verdiana na Holanda; *Morabeza*, Órgão de Divulgação da Arte e Cultura Cabo-verdiana, publicado no Rio de Janeiro, Brasil sob a direcção de Luís Romano; *Tchuba* publicada em Boston E.U.A sob a direcção de Rui Almeida, entre outros.

Ovídio Martins em 1962 publicou *Caminhada* e em 1973 *100 Poemas*. Estas duas obras muito contribuíram para a valorização do crioulo.

Luís Romano, um dos principais defensores de crioulo como língua cabo-verdiana, em 1973, publicava, no dialecto crioulo de Santo Antão a obra *Negrume (Lzimparin)* que o autor designa de um livro de “estórias e cantares cabo-verdianos”. Após a independência, em 1975, o jornal mais importante do país tinha sido baptizado com um nome em crioulo: *Voz Di Povo* e é nesse Jornal, no n.º de 12 de Fevereiro de 1978, que Luís Romano publica *Nhoz Letra*, em defesa do crioulo, na página cultural.

Depois da independência e ligado aos movimentos de emancipação e valorização das mulheres, em 1977 Sukré d'Sal publicava uma coleção de poemas com o título *Amdjers*, em homenagem ao dia internacional da mulher.

Manuel Veiga em 1982 publica *Diskrison Strutural de Lingua Kabuverdianu*, inteiramente em crioulo, utilizando a proposta de ortografia que ele apresentou no colóquio de 1979 em Mindelo e sobre o qual debruçaremos, mais à frente, no ponto: Medidas de políticas linguísticas.

Em 1984 Cacá Barbosa publica *Vinti sentidu letradu na kriolu* que segundo Osvaldo Osório, que prefaciou a obra, é uma tentativa de conciliar o passado e o presente.

Tomé Varela da Silva, em 1986 utiliza o crioulo para fazer uma viagem no tempo, através de uma expressiva produção poética, publicada sob o título *Kumuñon d'Afrika: onti oxi manhan*. Em 1987 publica a coletânea de poemas *Kardisantus*, em 1997 *Na altar di nha petu*, em 1999 *Forsa di amor*, em 2000 *Na Kaminhu*.

Aparecem publicações de narrativas completas em crioulo, entre outros: Manuel Veiga publica *Odju d'Água* em 1987, um romance de centenas de páginas inteiramente escritas em crioulo de Santiago numa escrita de base fonético-fonológica, isto é, a mesma proposta que apresentara no Colóquio do Mindelo de 1979.

Em 1988 Tomé Varela da Silva publica *Natal e Kontus* uma coletânea de contos de cunho social, cultural, político e filosófico. Fez várias recolhas de tradições orais: em 1985 publicou *Finason di nha Nasia Gomi*, em 1987 *Na boka noti – I*; Em 1988 *Nha Bibinha Kabral: bida y obra*; em 1990 *Nha Guida Mendi: simenti di onti na txon di manha*; em 1992 *Tenpu di tenpu*, em 1997 *Konparason di Konbérsu*, todos escritos no dialecto crioulo de Santiago.

Em 1999 o músico, ensaísta e ficcionista, Eutrópio Lima da Cruz, publica *Perkursu de sul d'ilha* um romance escrito em crioulo da Boavista e que versa sobre o ciclo das sementeiras na Ilha, focalizando a alternância entre as duas estações: a das secas e a das chuvas.

Porém, vários são os intelectuais que rejeitam a criação em crioulo enquanto linguagem literária. Continuamos a encontrar vozes que defendem que o crioulo é um prejuízo para o ensino e aprendizagem do português.

No campo literário a presença do crioulo é pouco expressiva em relação ao volume de publicações em LP. Os leitores das obras em crioulo continuam a ser em número bastante reduzido e há muitos que dizem não saber ler o crioulo, por se tratar de

uma escrita difícil. A ideia da dificuldade advém do facto de nunca terem estudado esta língua e nem a terem transformado em objecto de reflexão metalinguística. A aquisição do crioulo respeitou os critérios de aquisição de qualquer LM, mas falta aos cabo-verdianos a consciência metalinguística do seu LM, consciência esta que cabe à escola desenvolver. A afirmação de uma literatura em crioulo não acontecerá à margem de políticas educativas que reservem espaço e tempo a esta língua no currículo escolar.

A Música cabo-verdiana

Em termos de frequência de uso, a música é o domínio cultural onde a presença do crioulo é, de longe, mais expressiva do que a da LP, conforme veremos mais à frente. Como já referimos nos primeiros anos do séc. XIX, Eugénio Tavares celebrava uma comunhão entre a música e a poesia semi-popular e institucionalizava a música como uma forma musical, identificada com uma nostalgia nitidamente cabo-verdiana, expressa na língua materna. Ele abriu o caminho e não encontrou dificuldades em expressar os profundos sentimentos da sua alma cabo-verdiana que estão em sintonia com o sentimento do colectivo cabo-verdiano. Pensamos que esse foi um passo importante na valorização do crioulo, pois a partir dessa altura nunca mais parou o processo de produção musical em crioulo e a música tornou-se num dos traços persistentes da manifestação cultural cabo-verdiana.

Outros ritmos musicais como o *batuque*, o *funaná*, e a *coladeira*, também ganhavam expressão na língua cabo-verdiana. Este foi um processo cultural ascendente e quase explosivo, pois o número daqueles que se interessavam pela música produzida em crioulo aumentava a um ritmo deveras acelerado.

A partir dos anos 30 do séc. XX membros da elite começaram a ocupar-se das tradições orais sob uma perspectiva estética e etnocultural. Eugénio Tavares com pilara *Mornas* em homenagem às tradições populares. Pedro Cardoso publicava *Folclore Cabo-verdiano*, onde ele apresenta amostra de cantigas e ditos recolhidos nos batuques directamente da boca das cantadeiras.

Henrique Teixeira de Sousa utiliza o seguinte *finaçon*, uma música popular caracterizada por ser a expressão de regras morais, de normas de comportamento e de conceitos elaborados pela experiência; para exemplificar mudanças sociais registadas na ilha do Fogo:

*Branco ta mora na sobrado. / Mulato ta mora na loja, / Nego ta mora na rotcha.
/ Ta bem um dia, / Nhô Tasco Lambasco, / Rosto Franzido/ Rabo comprido, / Ta corrê*

co nego di funco, / Nego ta corrê co mulato di loja, / Mulato ta corrê co branco di sobrado, / Branco ta bai rotcha, el ta tomba...

Baltazar Lopes da Silva recolheu vários *finaçons* cantados em crioulos nos batuques de Santiago.

A Revista Claridade traz no seu sétimo o número um tipo de tradição oral designada de *desafio* ou *chamada e réplica* que são cantigas de louvor, improvisadas a volta da figura do Dr. Honório, um prestigioso advogado nascido na Guiné, que ao chegar num terreiro de batuque se anunciava em versos improvisados em crioulo. *Nha guenti, nha guenti, nha guenti!.../ Hoje m'tênê gána di birá ca-sábi, / pamódi désde qui'me tchiga li, / djá'me botá odjo pa tudo cábo, / m'códja nós préto di valor./ M'cré sabê só s'ê sta doenti;/ tudo manêra s'ê stâ na sê divogacia/ m'pidi Nha Santa Rita Bluda pâ djobêl,/ pâ protêjel,/ pâ amparâl...*

Félix Monteiro regista manifestações da improvisação no seu artigo sobre Ana Procópio, publicado no número nove da revista *Claridade* (1936). *Tocador/ há'l tem mom ligéro/ Cantadera/ há'l tem lingua 'sperto/...*

B. Léza é o nome artístico de Xavier da Cruz, compositor mindelense que escreveu inúmeras mornas no dialecto de São Vicente.

Jorge Monteiro (Jotamonte), músico compositor mindelense, escreveu várias mornas em crioulo que foram publicadas nos anos 70.

Portanto, a morna de São Vicente, Boa Vista e Brava, as cantadeiras improvisadoras de *tabancas*, *finaçons* e *batuques* da ilha de Santiago, o *colá* e o *boxon* de casamento de Santo Antão, as cantigas de ninar, as cantigas de trabalho, as brincadeiras de rodas infantis, o *canizado* do Fogo, são provas de uma cultura viva em Cabo Verde, expressa em crioulo.

Em termos musicais, o crioulo tem sido o veículo de transmissão da alma musical cabo-verdiana, utilizado por um leque expressivo de vozes, quer dentro quer fora do País.

Antes da independência as mornas de Eugénio Tavares faziam as delícias dos bailes e eram utilizadas por grupos musicais populares nas serenatas nocturnas. Em todos os cantos de Cabo Verde vozes entoavam músicas em crioulo e em ambientes familiares ou comunitários (cf. Hamilton 1984: 109 - 115).

As publicações musicais são eternizadas em crioulo, os cantores se transformam em figuras de renome internacional e ganham prémios em vários palcos do mundo com

a música crioula: Cesária Évora, Bana, Gil Se medo, Suzana Lubrano, Ildo Lobo, Gardénia Benrrós, Nando da Cruz, Mayra Andrade, Tito Paris, entre outros.

Os conjuntos *Voz de Cabo Verde*, *Os Tubarões*, *Finaçon*, *Cordas do Sol*, *Simentera*, são exemplos de conjuntos bem sucedidos e que fizeram do crioulo um a bandeira a defender e, através da sua voz, comunicaram toda a expressividade da alma cabo-verdiana.

A música é o campo de manifestação cultural onde o crioulo ganha a sua maior expressividade, atravessando fronteiras e conquistando lugares de destaque, internacionalmente reconhecidos. Por isso pudemos constatar que ao contrário da literatura a música cabo-verdiana tem como língua de eleição o crioulo. São poucas as composições musicais cabo-verdianas em língua portuguesa.

O Teatro em Cabo Verde

Outro domínio cultural que confere muita visibilidade ao crioulo é o teatro. O teatro é uma manifestação cultural que em Cabo Verde ganha corpo dentro das religiões, quer na *Tabanka*³ quer no catolicismo. As teorias sobre a origem da Tabanca defendem que durante as festividades de Santa Cruz, a 3 de Maio os senhores dos escravos, movidos por um certo fervor cristão, davam-lhes folgas e toleravam os festejos da cruz com o símbolo da libertação do homem. Os escravos organizavam-se numa espécie de exército e desfilavam pelas aldeias. Os negros, numa espécie de teatro de rua, caricaturavam a sociedade, representando governantes oficiais, eclesiásticos, tudo em laia do ridículo. Por isso as autoridades que se sentiam retractadas e satirizadas nas representações providenciaram a proibição desta manifestação, aproveitando o apoio da Igreja Católica que a considerava como uma manifestação demoníaca do africano, perturbadora da ordem pública e de cariz puramente gentílico (Semedo e Turano:1997). Apesar de todas as represálias porque passou, a *Tabanca* continua viva porque a intenção de fazer a sua perpetuação, através da transmissão de geração em geração, é o desígnio dos seus mais altos dirigentes, como podemos constatar na

³ Uma associação de socorros mútuos com actividades festivas e culturais para a comemoração das festas de romaria nos meses de Maio e Junho. A estas festas religiosas associam rezas, salvas e manifestações de rua com cortejo e cantos. As cores garridas, o ritmo quente, marcadamente africano, as canções alegres, a firmeza do *batuque*, os tambores impondo o compasso ao som dos búzios são imagem que destacam o cortejo da *Tabanca*. A associação tem os seus filhos oriundos de diversos lugares. Não existe nenhuma condição especial que deve ser verificada para que se faça parte da associação. Basta querer, inscrever-se e cumprir as regras. As brincadeiras giram à volta do Santo da respectiva *Tabanca*. Os cativos pagam cota, participam nas festas do Santo, têm direito a missa de sufrágio e a socorro dos outros membros em caso de necessidade.

afirmação do Rei de Corte da *Tabanca* de Achada Grande, senhor Pedro de Oliveira: *N labanta N atcha'l N ta mori N ta dexta'l*. É de se observar que, assim como foi no passado, a *Tabanca* continua a ser veiculada em crioulo e a dar vida a expressão mais profunda da vivência do homem cabo-verdiano, principalmente das ilhas de Santiago, Fogo e Maio.

Na Igreja Católica se desenvolvia a prática de por em cena passagem da liturgia, principalmente no Natal e na Páscoa. O gosto pela representação do real ou do imaginário terá nascido das situações acima referidas, segundo o encenador João Branco, que observou que no âmbito do teatro religioso a língua utilizada era maioritariamente a portuguesa. Com o tempo aspectos da realidade cabo-verdiana são transformados em motivos de representação cénica, onde o crioulo é a expressão predominante, não só para cabo-verdianos residentes, como também para os da diáspora, pois, em 1979 Donald Pereira Macedo, professor universitário nos EUA, natural da ilha Brava publica, neste país e em crioulo, a peça teatral *Descarada*. Também, no Sul deste Continente, mais precisamente no Brasil, o poeta da ilha Brava, Artur Vieira publicou uma peça de teatro, intitulada *Matilde*, também em crioulo.

Grupos teatrais; como *Juventude em Marcha*, *Raiz di Polon*, *Mindelact* contaram, nos palcos, a história das ilhas, em crioulo, através da representação cénica em Cabo Verde e na diáspora. Colocaram as suas peças em vídeos que hoje circulam em mercados nacionais e internacionais, visto que os temas trabalhados e retratados trespassam as fronteiras do nosso país, pois são flagelos sociais que preocupam o mundo inteiro. Temas como: SIDA, droga, gravidez precoce, fome, superstição, corrupção política, migração, interculturalidade são aspectos do quotidiano magistralmente representado em crioulo. Ao lado dessas produções teatrais em crioulo, desenvolvendo-se um teatro designado pelo encenador João Branco como o “teatro erudito” em língua crioula que é a reprodução e readaptação de peças universais da autoria de grandes vultos da dramaturgia universal como Shakespeare.

Recapitulando, podemos dizer que, em termos culturais, a literatura escrita continua sendo a área que mais uso faz da língua portuguesa, pois a literatura oral é quase toda ela expressa em crioulo, apesar do seu percurso pouco glorioso por causa da não preservação. Entretanto, aquilo que temos hoje com a literatura oral: histórias tradicionais, anedotas, adivinhas, lendas, lengalengas, etc. são contadas em crioulo.

As produções teatrais são em número reduzido com relação às outras manifestações, pois, o teatro tem sido uma área cultural praticamente esquecida pelas

entidades, principalmente pelo Ministério da Cultura que podia dispensar-lhe mais atenção, uma vez que os jovens se interessam pelas representações. Infelizmente, faltam-lhes estímulos, incentivos e, muitas vezes, iniciativa. Interessante seria que o Ministério da Educação fundasse escolas de teatro, com o fim de ocupar o tempo livre dos jovens que precisam estar envolvidos com algum projecto útil à sua integração social, como também de divulgar o imaginário do cabo-verdiano, veiculado na sua língua materna e/ou segunda, pois, para este fim, pensamos que o teatro é a manifestação que reveste de maior autenticidade. Portanto, neste aspecto, a qualidade das peças que existem suplanta o défice em termos quantitativos.

3.3.2 - Coexistência linguística na administração pública (AP)

Em termos administrativos constatamos que, do ponto de vista linguístico, a situação é híbrida, pois se toda a documentação utilizada nos serviços administrativos está escrita em português o funcionamento dos mesmos na oralidade, no quotidiano, decorre em crioulo. É curioso notar que os formulários, os recibos, as facturas, os mais diversos modelos de documentos, estão escritos em português, mas, entretanto toda a explicação que se recebe e que tem como objectivo facilitar a sua utilização nos é dada em crioulo. Mas esse crioulo, realmente não poderia ser um crioulo considerado puro já que versa sobre a produção de outrem feita em português. Ninguém fala português nos serviços públicos, com excepção das salas de aula. Por isso, verifica-se a crioulação, principalmente a nível fonético, de expressões portuguesas como: Ex.:

Tabela 3 – Crioulo/ português na AP

Crioulo	Port
<i>rikrimentu</i>	requerimento
<i>sirtidon,</i>	certidão
<i>pasaporti</i>	passaporte
<i>bilheti d'identidadi.</i>	bilhete de identidade

A Assembleia Nacional, a cada dia que passa, aumenta a frequência das intervenções em crioulo, principalmente quando os ânimos se aquecem. No registo das intervenções nas actas dos encontros parlamentares usa-se o ALUPEC.

Verificamos que os sectores da vida do cabo-verdiano onde a LM se manifesta, ainda, com uma certa timidez são os que requerem a produção escrita.

3.3.3. Coexistência linguística na comunicação social

A imprensa

Neste ponto aproveitaremos o resultado de uma análise de conteúdo feita em 2005, em quatro números consecutivos dos três principais jornais semanais (A Semana, Expresso das Ilhas e Horizonte) na época pré-eleitoral. Apesar da distância temporal constatamos, enquanto leitores assíduos dos semanários nacionais que a situação não sofreu nenhuma alteração significativa o que nos permitirá utilizar esses dados como uma certa segurança.

O jornal, por ser um meio de comunicação escrito, é o que menos usa a LCV. Isto porque, como ficou referido no ponto anterior, a grafia do crioulo tem tido um percurso muito precário, visto que nunca houve a preocupação de ensinar nem o ALUPEC, que é a proposta mais recente, nem as outras propostas, surgidas anteriormente, nas escolas e na sociedade de uma forma geral. Assim sendo, os jornalistas vão, timidamente, registando nas colunas satíricas algumas expressões em crioulo, da mesma forma como elas são pronunciadas, respeitando escrupulosamente os dialectos em referência. O jornal faz cumprir o seu objectivo em língua portuguesa principalmente através da função informativa. Entretanto a função emotiva predomina no discurso político, principalmente na época pré-eleitoral, quando o discurso está dominado por ataques políticos que fomentam a expressão de sentimentos, de juízos de valores, de mágoas e revoltas, de difamação e calúnia, de troça e bazofiarria.

O apelo é feito de forma indirecta e está diluído tanto no discurso informativo como no emotivo, pois, no discurso político, onde se constatou maior utilização de expressões crioulas, o objectivo da mensagem é convencer o eleitorado da capacidade e do perfil dos candidatos.

Exemplo: Lando... “Duranti 4 anu, kuzé ki contici? Ku trabadjo fitchado, tchéu alguém fica desanimadu, tchéu alguém perdi speransa. Si fica mas 4 anu kuzé ki ta contici? Nhôs ta kumi baboza, nhôs ta tchupa, nhôs ta nhême limon. »⁴

Neste texto a função apelativa aparece de forma disfarçada, num discurso marcado por perguntas retóricas que levam o povo a reflectir sobre o futuro político de Santa Cruz e, deste modo, decidir em que candidato votar.

No que concerne aos géneros jornalísticos, podemos dizer que as colunas dedicadas à sátira social é o género onde encontramos maior número de expressões em crioulo, no jornal *Expresso das Ilhas*, mais precisamente na coluna *Expresso Local*, enquanto que no Jornal *A Semana* o maior número de expressões crioulas reside na coluna satírica intitulada “Radar”.

A onomástica é um domínio onde se verifica uma forte presença de expressões crioulas. Com relação a toponímia das ilhas, oficialmente grafadas em português, cada uma delas tem uma correspondente em crioulo muito utilizada pelos jornais nacionais. É o caso de: *Djarfogo* a ilha do Fogo; *Djarmaio* – Ilha do Maio, *Bubista* – Ilha da Boa Vista, Soncente – São Vicente.

As várias localidades existentes nas diferentes ilhas são denominadas com topónimos crioulos. Exemplos:

Cadjetinha – *Calhetinha* – diminutivo de calheta que significa em português uma abrigada.

Cutelo – elevação, monte ou seja um sítio que fica no alto;

Cobom – depressão, ladeira – é uma zona baixa;

Gon-gon – nome de uma localidade do interior de Santiago;

Tchada – nome de varias localidades de Santiago;

A antroponímia oficial é, na sua grande maioria, portuguesa, mas da necessidade de imprimir expressividade e intimidade a esses nomes, desenvolveu-se um fenómeno muito interessante que tem a ver com a transformação dos mesmos em *nominhos* ou alcunhas, utilizados no meio familiar de socialização e no círculo de amizade.

Essas alcunhas são, na maioria das vezes, formadas através do processo de reduplicação, ou seja repetição de um ou vários sons do nome oficial, como por

⁴ *Expresso das Ilhas* N.º 119 – pág.

exemplo: *Kaka, Nana, Dudu, Djêdjê, Mimita, Tete, Kiki*. Outro processo lexical muito utilizado na formação das alcunhas é a abreviação, isto é supressão de uma parte do nome oficial, com o por exemplo: *Tchico, Chica, Djak, Djo*. Nos jornais, durante a época das campanhas, algumas figuras políticas não são tratadas pelos seus nomes oficiais, é o caso de *Filú, Zau, Lando*, cujas alcunhas foram formadas pelo processo de abreviação. Essas alcunhas aparecem várias vezes nos jornais e tem o poder de estabelecer uma certa proximidade entre o candidato e o povo. Filú é o nome mais citado em todos os jornais e entre os três candidatos já citados ele foi o mais votado. A expressão de formas de tratamento *Nhô e Nha* também se formaram através desse processo, a partir das formas primitivas Senhor e Senhora.

Em termos semânticos podemos agrupar os aspectos que aparecem no jornal em crioulo durante a época pré-eleitoral da seguinte forma:

a) - *Vida/ Cultura/ Folclore*

A volta do termo cemitério, são produzidas as seguintes frases:

*Nu ta xinti normal, dja nu sta costumado*⁵

*Desde quel altura in ka xinti nada*⁶

*Es pode fra més ta odja, costuma odja, a mim nunca cá odja nada*⁷

*Finado é nós, és e findado.*⁸

Elas exprimem a relação que os moradores dos arredores que circundam o cemitério da Várzea estabelecem com este espaço, por muitos considerado místico, por onde deambulam seres sobrenaturais – almas penadas. A questão levantada a volta do cemitério tem a ver com o sentimento que invade os moradores e que é motivado pela possibilidade de existência ou não de finados. Assim, esses sentimentos se dividem entre os que se intimidam e os que não se intimidam, os que já viram e os que nunca viram finado.

*Ku Kristu, pastor pa sirbi povu*⁹. - Slogan publicitário que apela a presença do público na cerimónia de consagração do Bispo D. Paulino Évora. *Ku Kristo* – com Cristo – o Salvador, *um pastor* – aquele que orienta, que guia e conduz as ovelhas ao pasto, isto é, à presença de Deus, através do ensinamento da Bíblia Sagrada; é a fonte de

⁵ *Expresso das Ilhas* n.º 118, pág.15

⁶ *idem.*

⁷ *idem*

⁸ *idem*

⁹ *Horizonte* n.º 291 Ordenação Especial pág. 4

água viva, símbolo de pureza e de lavagem, mas também significa algo que mata a sede. Neste caso é uma sede espiritual, ou seja, sede da presença de Deus – a salvação eterna; *pa sirbi* – para servir ou seja para cuidar, ajudar, amar, ensinar e instruir; *povu* – significa povo. Esta expressão está muito próximo do versículo bíblico que diz:

Portanto, ide e ensinai todas as nações, baptizando-as em nome do Pai, e do Filho e do Espírito Santo, Mat. (29:19)

Era bom mondador di padja – A mãe do Bispo D. Arlindo Furtado informou a respeito deste ao jornal.

Adá quelá é badui d'certeza – expressão de um traço cultural cabo-verdiano que tem a ver com a divisão da nação em dois grupos: *sampadjudos e badiu*. *Badiu* é o natural de Santiago identificado pelas suas características físicas: pele muito escura e cabelos crespos ou então pela fala, isto é, por exprimir no dialecto crioulo de Santiago. *Badiu* tem origem na palavra portuguesa, *vadio*, e referia-se, na época colonial a escravos revoltosos no interior de Santiago, encarado pelo regime como um homem que vivia à margem da lei. Neste discurso o crioulo é utilizado para autenticar os testemunhos.

Vontade ferrea é pô na nha peitu. Gosto pa luta é pô na nha (s) braçu (s), o sujeito de enunciação hesitou quanto a utilização de *nha braçu*. Isto é, dá-nos a sensação de que ele não sabia se devia utilizar *braçu* ou *braçus*, pois em crioulo, normalmente, se diz: *nhas braçu*, visto que não há concordância entre o possessivo e o nome. Em termos semânticos podemos dizer que estamos perante a expressão de um desejo intenso, ou de uma forte vontade de estar com a pessoa amada, abraçá-la, pô-la no peito. *Gosto pa luta* significa incentivo, motivação, razão do viver.

Na página cultura destacam-se o disco *Voz d'amor*¹⁰ de Cesária Évora e os títulos das músicas que fazem parte do álbum também em crioulo: *mar di canal, Ramboia, Amdjer de nos terra, nha coração tchora, Djarmai di meu*.

O artigo de Nuno Rochedo «As Aventuras e Desventuras de um Português nas Ilhas de Cabo Verde» apresenta as seguintes expressões: *galinha de mato e galinha di tera, chica, sabi, nominho, di tera*.

Di korpu ku alma – Nome do disco de Lura, cantora cabo-verdiana radicada na diáspora. *Mininos di terra*¹¹ – é o nome do disco de Nando da Cruz e da música que mais sucesso fez nesse disco.

¹⁰ Idem

¹¹ Expresso das Ilhas n.º118, pág.5

b) – *Economia*

*Odja IVA mata lá.*¹² – A expressão *mata lá* é utilizada na caracterização de alguém que esteja bem posto, bem arrumado, bem vestido, elegante ou que se posiciona como dono da situação. Pode ser um a expressão de elogio ou pode ser utilizado, ironicamente, como uma expressão trocista, para caracterizar quem quer se exhibir, ou se mostrar. No contexto referido pelo jornal essa expressão é mesmo de elogio ao Imposto sobre Valor Acrescentado e que no momento dominava a situação económica do país, ou seja, estava no topo das discussões económicas nacionais.

*Si um more IVA qui matãm*¹³ – expressão crioula da ilha do Fogo – cita-se aquilo que é dito por um entrevistado da RT C, ao criticar o referido imposto que foi muito noticiado na comunicação social, pelo facto de uma parte da sociedade defender que o imposto não está sendo aplicado devidamente, os operadores económicos não foram informados convenientemente, muitos preços foram aumentados e, isso contribuía para um aumento do custo de vida que provocaria o empobrecimento, a miséria, e, conseqüentemente, a morte.

*Fidje de pobreza*¹⁴ – expressão utilizada para identificar a origem Socio-económico de António Monteiro um candidato à presidência da Câmara Municipal de São Vicente pela lista da UCID.

*Lando... Durante 4 anu, kuzé ki contici? Ku trabadjo Fitchado, tchéu alguém fica desanimadu, tchéu alguém perdi speransa. Si fica mas 4 anu kuzé ki ta contici? Nhôs ta kumi baboza, nhôs ta tchupa, nhôs ta nhême limon.*¹⁵ Critica-se a situação socio-económica em que Orlando Sanches teria deixado o Município de Santa Cruz, isto é, de acordo com o texto, nada mudou. Com as frentes de trabalho fechadas, muita gente ficou desanimada, muita gente perdeu a esperança. Se ele ficar mais quatro anos o que acontecerá? Está é uma pergunta retórica, utilizada com o objectivo de levar o receptor a reflectir. E o próprio orador responde: *Nhôs ta kumi baboza, nhôs ta tchupa, nhôs ta nhême limon*. Que significa: - vocês comerão babosa, chuparão, comerão limão. Babosa está no sentido conotativo e simbolizando a miséria extrema. Isto é, ficarão tão pobres que, não tendo nada para comer, comerão babosa (planta silvestre, que nasce espontaneamente e em qualquer lugar, muito resistente a seca e não é comestível porque

¹² A Semana n.º 646, pág.7

¹³ A Semana n.º 646, pág.7

¹⁴ Expresso das Ilhas n.º 118, pág.13

¹⁵ Expresso das Ilhas n.º 119, pág.8

é muito amarga). Aqui, recorreu-se a conotação para dizer às pessoas que as suas vidas ficarão amargas, ou seja, miseráveis.

Quebrados que nem Djosa – Expressão crioula que significa estar sem dinheiro.

Cau mau – esta expressão foi utilizada para exprimir a falta de confiança na economia nacional, e significa que as condições de vida estão más, não há recursos.

Na kaixon ka tem cofre – Depois da morte o dinheiro não tem mais valor.

Portanto, este leque de expressões foi utilizado com o objectivo de levar os eleitores a tomar uma decisão que não prejudique ainda mais a sua situação económica.

c) - Política

Na página correio dos leitores lê-se *Ôdju Bibo*; que é uma rubrica, portanto, está em todos os números do jornal, na página dois. Aparece grafada na vertical e com caracteres muito grandes. Significa olhos vivos, isto é tem o mesmo valor semântico que em português: olhos bem abertos, expressando a grande atenção dispensada a um determinado assunto.

Na coluna do Expresso Nacional, e em jeito de rodapé algumas expressões intituladas: *As Palavras dos Outros*, cujo conteúdo é satírico, encontramos *peças ta flâ, ma mi quê Deus di terra, qui bem pa salva mundo*. Atitude de blasfema. Segundo o jornal é uma citação do então candidato a Câmara da Praia Filú, expressando bazófia em jeito de auto exaltação. Este é o motivo que o jornal utiliza para justificar a crítica.

*VICTOR BORGE SA TA ABUSA*¹⁶ é o título de uma reportagem da *Expresso Nacional* que critica a decisão do Ministro da Educação de levar os alunos externos a fazerem provas de exame. Significa Victor Borges está a abusar.

*Lando pa bá studa. Pa ê bá prendi e ê bem dê consulta na nhâ lugar se'l Kizer.*¹⁷ Crítica ao candidato à presidência da Câmara Municipal de Santa Cruz Orlando Sanches, feita pelo candidato à mesma Câmara pela lista do MPD, Orlando Dias, ao perceber, segundo o jornal, que o primeiro estava enciumado pelo facto dele ter estado a fazer consultas grátis. Em português seria: Lando deverá ir estudar, para aprender e vir dar consultas no meu lugar, se ele quiser.

*Ê ka pa squerda é ka pa direta.*¹⁸ - Intervenção do presidente do PCD, caracterizando a candidatura do seu partido à presidência da Câmara da Praia,

¹⁶ Expresso das Ilhas n.º 119 – pág. 8

¹⁷ Expresso das Ilhas n.º 119 – pág. 14

¹⁸ Expresso das Ilhas n.º 119 – pág. 19

evidenciando que este é diferente do partido da situação (PAICV) e também do maior partido da oposição (MPD).

Filú e homi tamaaaanho no PAICV- Crítica ao desempenho de Filú enquanto presidente da Câmara Municipal da Praia, significando que Filú é muito importante dentro do seu partido, tem todo o apoio do governo e por isso devia fazer mais e melhor para a cidade da Praia

Filú não tem rabo de padja. É ta salta pá tudo cutelo – Citado ironicamente, como sendo slogan que animou o comício-festa de Filú. Significa não ter mancha na reputação, não ter de que se culpar, não ter mau crédito.

Nu ta continua cu nós mudança, mudança radical, ki é nós ki ta Fazi,¹⁹ – utilizada durante o comício-festa e apresentado pelo repórter como sendo “bazofiaria”.

*Bengala bedjo*²⁰ – utilizada por um elemento da lista do PAICV, escarnecendo do candidato no MPD a Câmara da Praia porque ele acha que este, por ser incapaz ou imaturo, teve a necessidade de se apoiar em alguém considerado mais experiente, ou seja, um par mais desenvolvido.

Depois da análise dos jornais verificamos que a presença do crioulo nos mesmos é ínfima e que esta língua aparece associada à função emotiva ou expressiva e apelativa. Por se tratar de um corpus, constituído por jornais publicados durante a época pré-eleitoral, a vida política foi o campo de análise que mais utilizou expressões em crioulo. Em termos de produção escrita verificamos que o sistema de regras existente actualmente – o ALUPEC – não foi utilizado e nem foi respeitado qualquer outro sistema de regras. Verificou-se uma grande anarquia na utilização do código escrito, visto que no mesmo texto uma mesma palavra aparece escrita, várias vezes, de forma diferente. Nota-se que esta situação pouco contribui para a formação linguística do cabo-verdiano. As expressões em crioulo utilizadas no jornal estão recheadas de metáforas o que as torna mais expressivas.

A Rádio

Nos meios de comunicação, Sérgio Frusoni, nos anos 40, tornou-se um grande e dedicado crioulista e foi o primeiro a legitimar o crioulo como uma linguagem para a

¹⁹ Expresso das Ilhas n.º 119 – pág. 20

²⁰ Expresso das Ilhas n.º 119 – pág. 20

divulgação de informação. Nos meios públicos de comunicação, Frusoni com pôs *Crónicas* em crioulo por meio de uma autentificação linguística.

Nesta mesma década João Cleofas Martins (nhô Djunga) também dava voz a um conjunto de crónicas radiofónicas de cunho satírico em crioulo de São Vicente intitulado *Roupa de Pipi*.

A rádio, por ser um meio de comunicação oral, faz maior uso do crioulo do que os outros meios de comunicação, principalmente na interacção via telefone com o ouvinte receptor e quando recebe no estúdio algum interlocutor para a entrevista. As notícias são, na sua maioria, veiculadas em português. No final do dia é emitido na Rádio Nacional de Cabo Verde *notisa em línga di terra*, que é um recapitular de todas as notícias nacionais e internacionais emitidas durante o dia, feito em crioulo. Continuamos a verificar um maior uso do português na emissão dos programas de rádio do que do crioulo. Os debates políticos realizam-se mais em português do que em crioulo, com a excepção do período eleitoral, quando o político tem muita necessidade de passar a sua mensagem e fazer com que o seu programa eleitoral seja compreendido por todos. Pois, neste período o crioulo domina em todas as situações discursivas emitidas pelas diferentes emissoras. A música é outra manifestação cultural que vai aumentar significativamente a presença do crioulo na rádio, pois a grande maioria das faixas musicais que passa nas emissoras cabo-verdianas são nacionais e, por conseguinte, cantadas em crioulo.

Não existem na rádio programas educativos que debrucem sobre o ensino de crioulo, mas sim para o ensino do português, bem como para o ensino de outros conteúdos como sejam a matemática e ciências integradas, conteúdos esses veiculados em LP.

Em termos publicitários existe, na rádio, muitas publicidades que são transmitidas em português, mas o crioulo está a ganhar preferência neste campo. Sendo o objectivo da publicidade convencer o receptor, é, quase sempre, feita em crioulo como forma de melhor captar a atenção do público receptor.

Há hoje no país várias rádios comerciais privadas, onde a percentagem de programas em crioulo está a aumentar a cada dia, o que não se verifica na rádio estatal. É caso para se dizer que os serviços do estado, encarados com o aspectos oficiais da vida do país continuam a eleger a LP. Verificamos que não existe um critério claro de selecção do idioma ou da língua a utilizar, o que imprime uma certa anarquia à utilização do código linguístico.

A Televisão

Na televisão o uso do crioulo é menor do que na rádio. As notícias são transmitidas apenas em português. Na apresentação de entrevistas o idioma a utilizar depende muito do nível académico do entrevistado e do seu grau de domínio da língua portuguesa. Assim, umas pessoas são entrevistadas em crioulo e outras em português. Acontece, por vezes, pessoas serem entrevistadas em português e responderem em crioulo, dando lugar a troca de código e imprimindo um certo caos ao sistema de comunicação. A televisão não tem um programa que seja um espaço de expressão em crioulo. Mas, pensamos que os diferentes responsáveis da televisão, ao longo da existência desse órgão têm deparado com essas necessidades, pois várias são as tentativas feitas, mas todas foram fracassadas e de curta duração. Pensamos por exemplo no programa *Dragueiro*, e mais recentemente no programa semanal *Kultura* que durou um ano e alguns meses. Este último agradava aos cabo-verdianos não só por causa da natureza do seu conteúdo como também por causa da sua qualidade. Daí que o público não entenda a razão da sua saída de grelha de programação da televisão nacional.

No campo da publicidade a linguagem apelativa exige que o discurso seja veiculado na língua que maior domínio oferecer em termos de compreensão e de interpretação – o crioulo. A televisão transmite propagandas educativas ligadas à educação para a cidadania e para a protecção ambiental, bem como à higiene pessoal, em crioulo.

As empresas que vendem o seu produto através desse órgão demonstram, a cada dia que passa, que já assimilaram a preferência que o público tem pelo crioulo e, portanto, encomendam publicidades na língua da terra. Um exemplo bem sucedido de publicidade na *linga di tera* é o caso *Água Trindade*. Com o slogan: *É sin própi k'N ta krê e sin própi k'N ta gosta*, esta publicidade fez sucessos quer na rádio, quer na televisão e ainda foi aproveitada como *slogan* para a campanha política do MPD nas eleições autárquicas de 2004. Nesta publicidade, onde o objectivo é motivar o público para o consumo da Água Trindade, recorreu-se a música de um grupo bastante popular e prestigiado do nosso meio musical – Ferro Gaita. O prestígio do grupo, associado à popularidade da música e a originalidade da letra, quer quanto à forma quer quanto ao conteúdo, conferem prestígio e qualidade à água que se quer vender.

3.3.4. Vida quotidiana e familiar

A família é a instituição social que maior contributo tem dado à formação linguística do povo cabo-verdiano, isto, desde os primórdios da nossa existência, como nos mostra as teorias sociogenéticas da formação do crioulo de Cabo Verde. Poucas são aquelas que tem o português com a língua materna e mesmo as que estão nestas condições falam o crioulo com naturalidade.

3.3.5. Vida religiosa

A Igreja tem sido uma instituição que sempre se preocupou com a transmissão da sua mensagem e não só. Também almeja que os fiéis façam daquilo que ouvem um estilo de vida. A história nos aponta para os finais do séc. XVI e princípios do séc. XVII, altura em que houve uma grande preocupação com a cristianização dos escravos. Assim, Carreira (1983:274) diz-nos que: “Em Cabo Verde os Padres procuravam catequizar os chamados negros gentios, a baptizá-los e enterrá-los cristãmente.” Carreira cita o Padre Manuel de Almeida que nos primórdios dos anos 1600 missionou em Cabo Verde e que teria escrito o seguinte: “(...) demos ordem com que os meninos da cidade nos avisassem de todos os pretos gentios em, adoecendo, para serem baptizados e pedimos aos senhores que nos mandassem os que estavam espalhados pela ilha para os catequizarmos, pela comodidade que aqui há de línguas (...). Notamos aqui uma facilidade de comunicação entre o branco missionário e a criança crioulo e, ainda, chama a nossa atenção o facto do próprio missionário reconhecer o crioulo como uma língua que lhe oferece comodidade. Assim, podemos concluir que nessa altura, pelo menos no meio religioso, o crioulo gozava de algum prestígio.

Segundo Carreira (1983:277):

Essa comodidade de língua era oferecida pelo crioulo, que já na altura funcionava como veículo de comunicação entre brancos e negros. O domínio do crioulo marcava a diferença entre escravos ladinos²¹ e naturais, que eram os nascidos aqui, e os boçais que chegaram em Cabo Verde já com idade avançada e tinham muitas dificuldades em aprender a língua.

²¹ Que conheciam o catecismo e rudimentos da língua portuguesa (nota nossa).

Os ladinos provinham, por um lado de grupos com grande permanência em Santiago, onde haviam entrado ainda crianças ou adolescentes e aí baptizados e ensinados a trabalhar e a falar “língua Portuguesa” o que para eles seria certamente o crioulo; e de outros indivíduos mais espertos e com maior aptidão para falar o crioulo. E os naturais nascidos em Santiago ou no Fogo, filhos de pais escravos, portanto criados num meio social um tanto diferente dos progenitores. Esses deveriam aprender logo o crioulo e adquirir melhores hábitos de trabalho e de comportamento do que os boçais.

Daí podermos concluir que a principal preocupação da Igreja Católica, em Cabo Verde, nos primeiros anos da sua existência, foi a de ensinar o pidgin aos escravos, pois só assim estes podiam ser doutrinados, catequizados e em última instância estar prontos para receberem o baptismo e se tornarem cristãos. As igrejas evangélicas, que mais tarde chegaram em Cabo Verde, vão seguir as mesmas pisadas e, por conseguinte dão primazia ao evangelismo em crioulo. Isso porque a Igreja está mais preocupada com a transmissão da sua mensagem do que com o prestígio conferido às línguas pela nossa sociedade e pelo governo e tem a consciência de que a mensagem transmitida em crioulo terá maior impacto, pois será assimilado por um maior número de fiéis. Durante longos anos a igreja deu-se por satisfeita em usar o crioulo só na oralidade, hoje existe uma associação de igrejas evangélicas coordenadas pela Igreja do Nazareno que já começou a traduzir a *Bíblia Sagrada* do português para o crioulo, começando pelo *Evangelho de Lucas* cuja tradução já está publicada, estando em andamento a tradução dos outros livros, como *Actos dos Apóstolos* que em breve será publicado.

3.3.6 – A coexistência linguística no contexto educativo: normativos e instrumentos

No quotidiano educativo, exceptuando a comunicação de sala de aula que será objecto de uma análise mais aprofundada no capítulo IX, a nossa experiência com alunos e com professora durante vários anos no contexto educativo cabo-verdiano permite-nos debruçar com total à-vontade sobre o estatuto e as funções das duas línguas em presença neste contexto. Porém, a situação nem sempre foi a mesma. Assim, faremos um recuo no tempo e, numa perspectiva diacrónica, abordaremos esta questão.

Os primeiros testemunhos sobre o crioulo na educação apresentam esta língua como uma espécie de tábu de salvação na resolução dos problemas iniciais de

comunicação, nessas ilhas. Esta língua foi largamente utilizada no processo de ladinização que valorizava os escravos em termos de preço e os dava alguma competência de comunicação na lida com os seus senhores. Pois este processo consistia na aprendizagem de rudimentos da LP, o que não seria possível sem a existência de um instrumento linguístico que garantisse a mínima intercompreensão. Neste quadro socio-histórico o crioulo gozou de um prestígio muito grande. Veremos isto, detalhadamente, mais adiante.

A criação das primeiras escolas metropolitanas trouxe consigo não só a probabilidade de aprendizagem da LP, como também a total proibição do uso crioulo no contexto educativo de então, como já vimos no ponto anterior.

Aos poucos, a situação foi invertendo-se e em 1957 Baltazar Lopes dizia o seguinte: “Eu já ouvi à saída de exercícios de matemática e até de filosofia os alunos discutirem sobre o exercício em crioulo. Este autor também observou o seguinte: “estando o crioulo em nítida minoria, foi o homem crioulo que teve a última palavra; e o crioulo não teve outro remédio senão “aculturar-se” idiomáticamente. (cit in Laban 1992). Aqui, regista-se já uma acentuada tolerância em relação a presença do crioulo no contexto educativo fora da sala de aula. Pois, Baltazar Lopes, sendo na altura reitor do Liceu, regista sem sobressaltos esse facto e diz que isso é prova de que a língua crioula tem já grandes potencialidades expressivas. Não faz menção a castigos nem penalizações, porém era proibido falar crioulo no recinto do Liceu²². Nos nossos dias a situação é totalmente diferente. Alunos, funcionários, professores, membros da direcção da escola usam o crioulo nas suas comunicações orais do quotidiano escolar, fora da sala de aula. Apenas alguns professores de LP conservam o hábito de falar português com os seus alunos fora da sala de aula. E não se pode falar de uma interacção em LP, pois ela é bilingue o professor fala com o aluno em LP e este responde-lhe em crioulo.

Em 1975 Cabo Verde reconheceu a LP como língua oficial e de ensino e, consequentemente, como língua veicular dos conhecimentos científicos no sistema de ensino. Hoje, como veremos na análise dos nossos dados, muitos professores admitem a possibilidade e o hábito de explicar em crioulo uma matéria que o aluno não entendeu quando explicada em LP.

Cumprimo-nos abrir aqui um parêntesis e assinalar um caso da diáspora, mais precisamente os EUA – Bóston onde, em 1979, se desenvolveu um sistema de ensino

²² Cf. O ponto 3.3.8, regulamento do liceu p. 182

inteiramente bilingue: crioulo/Inglês, com base no alfabeto apresentado no Colóquio de Mindelo e que é um exemplo de sucesso.

Retomando o contexto cabo-verdiano, lembramos que em 1980 a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário introduz no curriculum do curso de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses a disciplina de *Língua Cabo-verdiana*, onde se estuda a origem, a evolução e a estrutura do crioulo, procurando responder a recomendação saída do Colóquio do Mindelo²³, segundo a qual a introdução do crioulo dever-se-ia fazer de cima para mais, isto é, dos níveis mais altos de ensino aos mais baixos.

Esta escola converteu-se, nos anos 90, no Instituto Superior de Educação que, por sua vez, em 2007 se transformou na Universidade de Cabo Verde, onde continua a existir uma cadeira semestral de *Linguística Cabo-verdiana*. Nesta disciplina, trabalham-se os principais aspectos da estrutura da língua na perspectiva normativa, mas não são estudados os aspectos relacionados com a didáctica da mesma. Assim sendo, o futuro professor sistematiza alguns conhecimentos sobre a estrutura gramatical desta língua, mas não aprende a utilizar o crioulo como estratégia de apoio ao ensino do português porque a Lei de Bases não prevê esta utilização. Pois, a abordagem dessa disciplina não contempla estudos de obras produzidas em crioulo e nem a produção de texto nessa língua.

Com a excepção desta disciplina, toda a comunicação escrita está em LP e toda a comunicação oral em crioulo. Nas reuniões de coordenação a língua usada é o crioulo, mesmo no seio dos professores de LP, a menos que haja no grupo um professor português que não entenda o crioulo. Nas reuniões do director de turma com os pais também se usa na comunicação oral o crioulo. Nas da direcção com o corpo docente usa-se a LP para imprimir formalidade ao acto, em escassos casos.

Em termos curriculares, no 10º Ano de escolaridade, no ensino secundário existe uma disciplina de *Cultura Cabo-verdiana* onde os alunos estudam, não a língua, mas a sua origem e a evolução, sem nunca fazer referência a sua estrutura e funcionalidade. Não é abordado nenhum item relacionado com a grafia da língua. O ALUPEC²⁴ que é, até hoje, o sistema de regras que regula a escrita do crioulo não é conhecido neste nível. O desenho curricular não faz referência há nenhuma disciplina onde se possa estudar o crioulo ou reflectir sobre ela.

²³ Comentaremos mais o Colóquio no ponto de políticas linguísticas na pág. 183

²⁴ Alfabeto unificado para a escrita do cabo-verdiano

3.3.7. Trabalhos científicos sobre a situação sociolinguística de Cabo Verde: o crioulo como objecto de estudo

Apesar do estigma criado à volta do crioulo, mais precisamente a partir do século XIX, visto que, como já vimos anteriormente, o crioulo era encarado com um instrumento útil de comunicação, começa a ser objecto de estudo a partir de 1880, ano em que Adolfo Coelho, linguista, leva a cabo um trabalho de investigação onde tenta encontrar correspondências entre o crioulo e o português através de tradução de cartas. O trabalho tem como título: *Os Dialectos Românicos ou Neo-latinos, na Africa, Ásia e América* e versa, ainda, sobre a fonética, a morfologia e o vocabulário crioulo.

Em 1886, Joaquim Vieira Botelho da Costa e Custódio José Duarte publicam: *O crioulo de Cabo Verde: breves estudos sobre o crioulo das ilhas de Cabo Verde oferecidos ao Doutor Hugo Schuchardt*. Este trabalho traz informações sobre as formas de tratamento em crioulo, sobre a representação da ortografia, dividida em consoante e ditongos e uma tradução para o crioulo da *Parábola do Filho Pródigo*.

António de Paula Brito é o primeiro a tentar descrever a gramática do crioulo em 1887. Nesta gramática ele propõe uma ortografia harmonizada de base fonológica.

Pedro Cardoso em 1933 escrevia *Noções Elementares de Gramática: Fonética, Morfologia e Sintaxe*.

A investigação para o trabalho intitulado *O Léxico do Dialecto Crioulo de Cabo Verde* começou em 1920, mas levou 40 anos a ser compilado e é de autoria de Napoleão Fernandes, publicado postumamente em 1991.

Apesar de esses trabalhos serem contributos para a valorização do crioulo carecem de um cunho científico, visto que os seus autores não eram nem linguistas nem filólogos, com a excepção de Adolfo Coelho que, não obstante ser linguista, não conhecia bem a língua crioulo.

Assim, considera-se que Baltazar Lopes (1957:29) foi o primeiro cabo-verdiano a desenvolver um trabalho científico à volta do crioulo de Cabo Verde. Trata-se de uma monografia intitulada *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, onde o autor tenta provar que o crioulo é uma língua latina autónoma de base lexical portuguesa e não um dialecto do português e, como tal, não merece ser desprezado.

Em termos científicos, é de se apontar Baltazar Lopes da Silva como sendo o primeiro investigador do crioulo. Em 1957 publicou *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*.

Antes, em 1936, Baltazar Lopes, nas suas reflexões sobre a língua cabo-verdiana, afirmava que o nosso crioulo é uma linguagem nitidamente românica, portuguesa.

O Dialecto Crioulo de Cabo Verde é uma obra em que todo o esforço do autor é canalizado para uma tentativa de provar que o crioulo é uma língua romântica neolatina, confessando a sua falta de informações que pudessem apontar para a presença de traços linguísticos africanos no crioulo de Cabo Verde. Neste caso é necessário recuar até ao regime político da época na qual esta investigação foi levada a cabo, sem deixar de considerar o facto da mesma ser financiada pelo o Governo Ultramarino. Mais do que uma avaliação linguística, podemos verificar que essa avaliação é também sociolinguística. O crioulo é referenciado como se fosse um dialecto do português e, neste aspecto, pensamos que esta foi a forma encontrada pelo autor para motivar as pessoas a prestigiarem o crioulo, pois sendo um dialecto do português, isto é uma variante do português não deveria ser tão bárbara, como algumas figuras da época tentaram demonstrar, sob pena da língua padrão também o ser. Assim, enquanto Baltazar Lopes afirma não ter encontrado no crioulo de Cabo Verde vestígio da influência africana, Jorge Moraes Barbosa, um dialectólogo português, escreveu que a existência de conjugações do tipo aspectual nesta língua e não temporal como em português é prova que explica a influência de línguas africanas no crioulo, visto que as conjugações aspectuais são características destas. A contribuição de Baltazar Lopes, entretanto, consistiu na tentativa de levar as pessoas a respeitarem o crioulo de Cabo Verde como instrumento cultural de socialização, tornando-o aceitável para a pequena burguesia das ilhas, combatendo assim as teses de Costa (1953) que defende: *devemos evitar o crioulo; O crioulo é uma inferioridade*.

Nos EUA, mais precisamente na universidade de Bóston, nos anos 70, Donald Mancedo defende uma tese sobre o crioulo de Cabo Verde, usando o alfabeto etimológico.

Em 1979, publica-se *Vangêl contod d'nôs moda*, de autoria de Sérgio Frusoni, uma tradução de *Er Vangelo secondo noantri*.

Em 1979 a Direcção Geral da Cultura, seguindo orientações da UNESCO realizou em Mindelo, ilha de São Vicente o *I Colóquio sobre o crioulo de Cabo Verde* cujo ponto alto foi marcado por uma proposta de alfabeto fonético-fonológico, apresentado por Manuel Veiga, mas rejeitado pelo grupo de participantes. Porém, este estudioso viria a utilizar esse alfabeto, em 1982, na produção escrita da sua obra: *Diskrison strutural di língua kabuverdianu*.

Uma importante obra de referência, da autoria de António Carreira, foi publicada em 1982 sob o título *O crioulo de Cabo Verde: Surto e Expansão*. De cunho histórico, a pesquisa remonta aos primórdios do povoamento da Ilha de Santiago e indica os últimos 50 anos do século XVI como sendo o período da definição do crioulo.

Em 1983 João Pires e John Hutchison publicam o *Dicionário Preliminar do Krioulo*.

Eduardo Cardoso em 1989 debruça sobre *O Crioulo de São Nicolau de Cabo Verde*, analisando este dialecto de acordo com os seguintes níveis de funcionamento da língua: morfologia, sintaxe, fonética e fonologia.

Nos anos 90, investigadores estrangeiros também se interessam pela problemática do crioulo e emergem os nomes de Marlyse Baptista e Nicolas Quint que defenderam teses de doutoramento na área da linguística cabo-verdiana utilizando como ortografia o ALUPEC.

Em 1995 Manuel Veiga publica *Introdução à Gramática do Crioulo*, onde explicita as regras dessa gramática em português e utiliza exemplos em crioulo, como resultado das investigações levadas a cabo no âmbito da sua tese de doutoramento defendida em França.

Mesquitela Lima, antropólogo cabo-verdiano, publica *A poética de Sérgio Frusoni, uma leitura antropológica* que é uma análise interpretativa, sob um olhar antropológico, de um conjunto de poemas escritas, no dialecto crioulo de São Vicente, pelo já referido Sérgio Frusoni.

Em 1998, Dulce Almada Duarte publica *Bilinguismo ou Diglossia*, um estudo de cunho sociolinguístico que destaca o estatuto e as funções do português e do crioulo em Cabo Verde, concluindo que aqui a situação sociolinguística é diglótica, pois, o bilinguismo e privilégio da elite letrada.

Em 1998 Manuel Veiga publica *Le créole du Cap-Vert, Étude grammaticale descriptive et contrastive*, onde ele aprofunda e amplia os principais pontos da sua tese de doutoramento. O mesmo, publica, em 2002, uma breve gramática intitulada *O Cabo-verdiano em 45 Lições* e, em 2004, *A construção do bilinguismo*: Nesta última o autor defende um sistema de ensino bilingue onde a paridade entre o crioulo e o português seja uma realidade.

Em Bóston é publicado o estudo de Manuel da Luz Gonçalves e Leila Lomba, *Panu papia kriolu*, com base no ALUPEC.

A par destes trabalhos de investigação outros passos de valorização foram dados em Cabo Verde e na diáspora. Pensam os, por exemplo, na tradução do Evangelho de *Lucas* levada à cabo pela Igreja do Nazareno de Cabo Verde, com base no ALUPEC, em 2005, estando por publicar o Livro de *Actos dos Apóstolos*.

Na diáspora, Mais precisamente nos EUA em 2005 foi criado o centro de estudos crioulos, no Bridge Water State College. Ainda, a 7 de Junho de 2005 o Crioulo de Cabo Verde é introduzido no curriculum escolar, com duração de quatro semestres consecutivos na universidade de Massachusetts Dartmouth, como língua estrangeira, no College of arts and Sciences.

Em 2006 o grupo para a padronização do alfabeto publica *Proposta de bases do Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-verdiano* que é um conjunto de textos à volta da história do alfabeto e da escrita do crioulo, focalizando a apresentação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do compromisso que o grupo assumiu com o Instituto Nacional da Cultura, a 19 de Novembro de 1993. Frisamos, aqui, que o Termo de Compromisso assinado entre as partes mencionadas estabelecia a data de 31 de Maio de 1994 com o limite temporal máximo para a entrega dos trabalhos, prazo rigorosamente cumprido. Chama a nossa atenção o facto da publicação desse material, que se reveste de uma fulcral importância para a compreensão deste percurso, só ter sido publicado em 2006, isto é, doze anos depois.

Em 2006, no âmbito do programa de doutoramento: Educação e Desenvolvimento Humano: Perspectivas Teóricas, Históricas e Sociais da Universidade de Santiago de Compostela/ Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, a autora desta tese, sob a orientação dos professores Antonio Vara Coomonte e Włodzimierz Jozef Szymaniak defendia, no dia 14 de Fevereiro, o Trabalho de Investigação Tutelado, cujo conteúdo foi sintetizado pelo Professora Estela Lamas, autora do prefácio ao livro que está em prelo para ser publicado, fruto deste TIT, com as seguintes palavras:

(...) De facto, encontra-se neste ensaio, presentificada pela recitação conseguida, a expressividade semântica da língua cabo-verdiana. As metáforas recolhidas trazem até ao leitor a expressão do imaginário do povo cabo-verdiano e fica comprovado, neste trabalho que, se isso acontece, é porque o crioulo, pela sua riqueza expressiva o permite. Assente neste pressuposto, Elvira Freitas defende que o crioulo deve ser adoptado como língua nacional e, portanto, ensinado na escola como Língua Materna. Só esta – a Língua Materna – permite, na sua essência, o desenvolvimento humano. É, pois, aí que a autora mostra que as metáforas desempenham um papel importante. Daí que ela as tenha recolhido, as tenha estudado,

evidenciando a riqueza linguística que encerram, riqueza essa, através da qual, o mundo é percebido e recriado.

Em termos culturais, Elvira Freitas faz vir ao de cima e orchestra as formas literárias e os meios de comunicação, contextualizando-os nos dois ambientes mais propiciadores da sua expressão mais espontânea – a comunidade familiar e a comunidade eclesial; diremos, de forma mais simples e directa, evidencia a expressividade do crioulo.

Em termos pedagógicos, as propostas situam-se no paradigma construtivista, mais precisamente, no sócio-construtivista, já que não é feito apelo exclusivo à construção do conhecimento, aqui potenciada pela dimensão ontológica da Língua Materna – o crioulo, sendo a sua expressividade reforçada na e pela interacção registada nas trocas entre falantes, trocas linguísticas essas que desencadeiam uma aprendizagem que ultrapassa o isolamento próprio do individualismo – uma aprendizagem cooperativa e mesmo colaborativa. Evidencia-se, então, neste ensaio, que é pela língua que o mundo é percebido, conhecido pelo falante, através das riquezas que a língua encerra. A autora vai mais longe e faz um apelo ao uso da metacognição, demonstrando que o uso da língua, na sua função metalinguística, a que as metáforas recorrem, oferece a oportunidade de conhecer o mundo bem como a de veicular, de forma consciente, esse conhecimento. Todavia, para que esse conhecimento seja fundamentado no ser que o constrói, importa que ele se faça pelo uso da Língua Materna que, pela sua dinâmica ontológica, leva também ao conhecimento do eu – do falante que se revela na e pela língua que utiliza.

Daí que Elvira Freitas avance para uma abordagem da problemática do ensino de línguas em Cabo Verde, aqui perspectivada não apenas do ângulo da linguística, mas também da cultura e, diremos mesmo, da cidadania. Daí também que reconheça a necessidade, de se fazer, e bem, um efectivo ensino do Português Língua Segunda, pois, como refere a autora, é esta a língua que mais facilmente irá permitir a ligação do cidadão cabo-verdiano com o resto do mundo. Por outro lado, ao reconhecer que as dimensões de expressividade só serão alcançadas na e pela Língua Materna, a autora de novo defende que o crioulo tem, também ele, de ser protagonista da aprendizagem formal, isto é, tenha de ter o seu lugar reconhecido na Escola, dando dessa forma azo a que a aprendizagem se assuma nas suas diferentes facetas. Isto é, a Língua Materna, na dimensão de transversalidade, que a caracteriza, permite ao indivíduo construir o seu saber de forma mais integrada. Diz-nos a autora, que, em simultâneo, pelas potencialidades da Língua Materna, o indivíduo aprende a conhecer, aprende a ser, aprende a estar e a relacionar-se com os outros indivíduos, construindo deste modo uma cidadania consciente e activa.

Em 2008 Carlos Alberto Delgado publica *Crioulo de Cabo Verde: situação sociolinguística da Zona de Barlavento*, focalizando os aspectos morfo-sintácticos e lexicais que caracterizam os crioulo de Barlavento. Abordando, também, a problemática do bilinguismo e da oficialização do crioulo.

Em 2011 Nicolas Quint publica *Nu ben papia kabuverdianu/ Vamos falar cabo-verdiano*, uma espécie de guia de conversação o bilingue português/ crioulo de Cabo Verde organizado em lições.

Sem ambição de esgotar as publicações à volta do crioulo, fechamos este ponto, ciente de que nem todas as pesquisas foram aqui mencionadas.

3.3.8. As políticas linguísticas na perspectiva diacrónica

Tentaremos neste ponto reconstituir o percurso evolutivo das políticas linguísticas aplicadas ao contexto sociolinguístico cabo-verdiano.

Em 1849 o Boletim Oficial do Governo-geral de Cabo Verde no seu n.º 196 de 22 de Abril publicava um regulamento segundo o qual: “na escola só é permitido falar português, o dialecto crioulo é absolutamente proibido”. Posteriormente, em 1920, o governo de Almeida Maia Magalhães (1919 -1921), tendo notado, na sua visita às escolas das diferentes ilhas, que nalgumas delas o ensino se fazia ainda em crioulo, ou misto de crioulo português, e sido informado pelo inspector escolar que “esse abuso” tinha sido levado ao ponto de alguns interrogatórios dos exames se realizarem nessa língua, houve por bem “proibir expressamente o uso do crioulo nas escolas e determinar que a inobservância desta ordem seja considerada desobediência e, como tal, punidos todos os professores que infringirem. (B. O. n. 19 de 8 de Maio de 1920. portaria 303). O regulamento Interno do liceu central D. Henrique em São Vicente, publicado em 1932, estabelecia no seu artigo 3º: «é expressamente proibido falar crioulo no edifício do liceu.» Da observância desta lei tem os testemunhos de indivíduos que foram severamente açoitados por estarem a falar crioulo durante os intervalos no pátio da escola. Daí podem os imaginar o grau de severidade dos professores em relação às questões de natureza linguística dentro da sala de aula. Esta medida pode estar na origem da elevada taxa de desistência que se registava no sistema educativo de então, ou mesmo da falta de motivação dos alunos para frequentar a escola.

Em 1965 a UNESCO recomenda a utilização das línguas maternas na alfabetização levada a cabo nas colónias:

Os estados da África reconhecem hoje, como uma das suas responsabilidades primordiais, a necessidade de estender, no mais curto espaço de tempo possível e ao conjunto dos seus povos, uma educação que lhes permita participar na vida nacional. Ora, grandes massas da população, sobretudo nas regiões afastadas dos centros urbanos, ficarão fora ou serão o

superficialmente atingidas por este movimento enquanto a educação, a começar pela alfabetização, não lhes for ministrada na sua língua materna. Esta permite-lhes assimilar as noções de um ensino fundamental, sem terem de despendê-lo, ao mesmo tempo, o esforço considerável que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira. (cit in Duarte 1998:149 e 141)

Porém as leis coloniais permaneceram inalteradas e inquestionáveis até 1979, após a Independência Nacional, quando o primeiro Governo da Cabo Verde Independente dá amostras de interesse para a questão da língua materna e, neste âmbito, a 14 de Abril desse mesmo ano realizou-se em São Vicente um Colóquio sobre o crioulo, organizado pelo Ministério da Educação e com o patrocínio da UNESCO, que recomenda que o escritor incentive o uso e a prática do crioulo, como língua de produção literária, e promova o debate sobre a criação de uma associação de escritores e artistas como instrumento institucional para a melhor defesa e afirmação da LM. Neste Colóquio ficou assente que a valorização do crioulo e a sua consequente introdução no sistema de ensino passaria, inquestionavelmente, pela criação das condições necessárias à elevação deste idioma a língua da escrita. Uma vez que a proposta de alfabeto de base fonético-fonológica, apresentada por Manuel Veiga, não foi aceite pelos participantes do Colóquio, recomendou-se a criação de uma comissão que debatesse sobre o assunto. Apesar deste colóquio representar um marco importante na história da valorização do crioulo, é de se notar que não surtiu o impacto desejado, pois só 21 anos depois da sua realização e sob a coordenação de Manuel Veiga o relatório do Colóquio é publicado.

Em 1989 a cidade da Praia recebe o *Fórum Internacional de Alfabetização Bilingue*, onde se reconhece a necessidade de reformular o alfabeto proposto no Colóquio do Mindelo (1979). Nesta sequência, em 1993 a Comissão de Padronização do Alfabeto lança uma nova proposta, o que seria o germen do ALUPEC.

Assim, O decreto-lei n.º 67/98 de 31 de Dezembro oficializa a proposta de base do *Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-verdiano* e estipula com o período experimental os primeiros cinco anos subsequentes à entrada em vigor do referido decreto no seu artigo 2º. O artigo 3º diz que *o Governo adoptará as medidas que se mostrarem necessárias e pertinentes com vista à divulgação do ALUPEC e ao encorajamento do seu uso progressivo na escrita da língua cabo-verdiana*. Volvidos mais de 12 anos, essas medidas ainda não foram sentidas na prática, pois, como

veremos mais adiante, na análise dos nossos dados, os próprios professores não conhecem o alfabeto, muitos dizem mesmo nunca terem ouvido falar dele.

Em 1996 O Parlamento aprova *O Programa do Governo da V Legislatura*, onde se diz que: *em matéria da língua nacional o governo pretende, com base nos estudos científicos que vêm sendo desenvolvidos e orientados por técnicos competentes na matéria, fixar metas e determinar etapas para a oficialização do crioulo... ao lado do português.*

A resolução no 8/98 publicado no *Boletim Oficial n.º 10 de 16 de Março* cria uma comissão técnica responsável pela área da educação para estudar avaliar e propor os cenários técnicos e jurídicos alternativos para o sistema de ensino. Relativamente ao papel da língua, o artigo 3º no seu número 1, alínea a), refere que... *Será valorizado, progressivamente, o crioulo cabo-verdiano como língua de ensino.*

A *Constituição da República* no seu artigo 78 no ponto 3 alínea f) expressa que: *Para garantir o direito à cultura, incumbe especialmente ao Estado: promover a defesa, a valorização e o desenvolvimento da língua materna cabo-verdiana e incentivar o seu uso na comunicação escrita.*

Em 1999 A *Constituição da República* no seu artigo 9º, nº 1 diz que: (...) é língua oficial é o português, o n.º 2 diz que (...) *o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.* Prescreve ainda esse artigo 1º no seu n.º 3 *que todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.*

O programa do governo da VI legislatura (2001) diz que:

No domínio da língua, o governo aprofundará a política de promoção e valorização do crioulo ou língua cabo-verdiana, tendo em vista a sua oficialização. Em concomitância, tomará igualmente medidas no sentido de fazer com que o País caminhe, progressivamente, para um bilinguismo assumido. Expressamente consagra-se a construção de um bilinguismo assumido.....

Em 2002 é organizado o fórum sobre *Caminhos da Valorização da Língua Cabo-verdiana – o papel da Assembleia Nacional* (3-4 de Julho de 2002), onde o então Presidente da Assembleia Nacional, Dr. Aristides Lima, no acto de abertura terá dito:

(...) O poder político tem urgentemente de fazer mais do que fez até agora. Ele está convocado a, eventualmente, fazer o seu exercício de desalienação cultural. Ele está convocado a reconhecer à língua mais falada pela comunidade cabo-verdiana um estatuto de igual dignidade que o português. Ele está convocado a reconhecer a cada um de nós o direito ao ensino em língua cabo-verdiana, ao lado do direito ao ensino em português; a reconhecer o direito do uso do

crioulo em correspondências e documentos oficiais e, ainda o direito a uma presença e quitativa do crioulo nos meios de comunicação social do estado. Isto não é nenhum favor. É tão-somente escutar o imperativo do direito humano à língua e reconhecer o direito à igualdade de duas línguas que caracterizam a nossa cultura.

Cabo Verde recebe, em 2005, *O Colóquio Internacional de Estudos Crioulos* que decorreu de 31 de Outubro a 6 de Novembro. E, a 5 de Novembro, o então ministro da Cultura, Doutor Manuel Veiga declarava o crioulo língua oficial. Esta declaração não teve nenhuma implicação prática e não foi encarada nem pela comunidade académica, nem pela sociedade civil com a seriedade que talvez uma efectiva medida dessas mereça, conforme veremos mais adiante na análise das entrevistas com os professores. Pois, a oficialização de uma língua carece de uma aprovação parlamentar.

O Programa do Governo da VII Legislatura (2006-20011) defende a afirmação da língua nacional:

A construção de um real bilinguismo em Cabo Verde é uma exigência do valor histórico, social, cultural, patrimonial e sentimental das duas principais línguas da nossa vivência antropológica: a Cabo-verdiana e a Portuguesa. Assim, o Governo, com base na Resolução nº 48/2005, de 14 de Novembro, e na esteira do anterior Programa do Governo, continuará a «aprofundar a política de promoção e valorização da língua cabo-verdiana tendo em vista a sua oficialização. Em concomitância, tomará, igualmente, medidas no sentido de fazer com que o País caminhe, progressivamente, para um bilinguismo assumido». O Governo, antes do fim da Legislatura e tendo construído um consenso alargado para a revisão constitucional, deverá apresentar à Assembleia Nacional a proposta da Oficialização da Língua Cabo-verdiana.

Convém realçar que a proposta de oficialização do crioulo foi chumbada no parlamento por falta de consenso. Sobre esta matéria o superintendente da Igreja do Nazareno em Cabo Verde, David Araújo, numa entrevista ao jornal *A Semana*, diz: “lamento que a proposta não tenha reunido o consenso dos partidos políticos, pois, o crioulo é a língua do nosso coração.” Isso leva-nos à constatação de que os discursos à volta da valorização do crioulo abundam, mas, em termos práticos, não se nota nenhuma alteração, principalmente no contexto educativo, no que se refere às políticas linguísticas aplicadas.

Outro ponto do referido Programa do Governo defende a promoção das artes e das letras:

É sobretudo através da música, teatro, dança, literatura, artes plásticas e artesanato, que Cabo Verde marca a sua diferença no mundo, exerce a cidadania cultural, une e configura, em

parte, a Nação Global cabo-verdiana, dialoga com outras culturas e participa no mercado da globalização.

Para tanto, o Governo desta VII Legislatura:

(...) dispensará incentivos à arte e à criatividade; promoverá a parceria com a cidadania, com o mecenato e com a cooperação no sentido de dotar o País de espaço e de equipamentos culturais adequados; desenvolverá acções de formação, de cooperação e de troca de experiências, a nível nacional e internacional; dará atenção à criação progressiva de pólos de cultura em todos os Municípios do País, bem como ao fomento de indústrias culturais, através de incentivos aos grupos e associações; prestará grande atenção a uma forte complementaridade entre a cultura e a educação, para que os talentos, na área cultural, e desde a mais tenra idade, possam ter um terreno propício ao desenvolvimento; através da diplomacia cultural promoverá um vasto mercado para a criação artística do nosso povo; suscitará a promoção de créditos especiais em **joint-venture** com os artistas e as entidades financeiras, no sentido de facilitar o financiamento da cultura e garantir a sustentabilidade da arte.

Nesta matéria convém realçar que todo o nosso espólio cultural é veiculado e em crioulo e que, portanto, a valorização do crioulo prestigiará, ainda mais, essas manifestações culturais.

No domínio da educação, revisitamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que no seu Artigo 9º (Educação e identidade cultural) defende:

1. A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdianas.
2. Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura.

A grande questão que se levanta, à volta desta tímida referência que a LBSE faz à LM, é como? Como valorizar a LM se não há nenhum investimento concreto e em termos de formação de professores, medidas curriculares, materiais didácticos de apoio, ou a simples permissão oficial dos professores usarem esta língua como veículo de transmissão de informações científicas e de construção de conhecimentos?

Analisando o tratamento que, a nível micro, o crioulo tem merecido no currículo prescrito, socorremo-nos do programa de LP para o 1º ciclo do ensino secundário (7º e 8º anos de escolaridade) que é o nosso nível de eleição. Este refere-se ao contexto linguístico cabo-verdiano como sendo marcado pela existência de uma língua primeira,

a cabo-verdiana, materna e nacional e que a inclusão de uma língua segunda no ensino tem implicações evidentes para o sistema educativo e por conseguinte, ao nível curricular. Defende que:

O domínio da LP constitui um meio de acesso a práticas e instrumentos de descrição e sistematização dos fenómenos linguísticos; consequentemente a sua condição de língua de ensino determina em grande parte, o sucesso escolar dos alunos; Enquanto expressão de cultura(s) e instrumento de inserção social e de diálogo intercultural, a sua aprendizagem tem uma dimensão sócio-cultural. (Matos e Lopes 1986)

O programa prevê ainda *a interferência da LM na língua em apropriação*. E recomenda que:

(...) Nestas circunstâncias, deve o professor intervir no sentido de permitir que o aluno tome consciência dessas interferências, de sistematizar e explicar o contexto da sua ocorrência e de lhes dar tratamento pedagógico adequado. (...) Este procedimento é de todo recomendável porque a consciência da diferença entre as duas línguas em presença e a automatização e explicitação, em momento adequado, das reacções correctas influenciam directamente a apropriação da língua.

Essa referência é vaga, na medida em que não prevê estratégias para o tratamento deste fenómeno. Não encara este fenómeno como um objecto de reflexão, assim como faz com todo o resto do conteúdo do programa que está organizado nas três principais entradas curriculares que são as grandes fases da organização curricular: conteúdos, objectivos e estratégias. Para além desta referência que aparece na secção de enquadramento do programa, o crioulo e as formas de recurso à LM não são referidos em nenhuma outra parte deste programa.

Assim, notamos que o uso do crioulo nos diferentes sectores da vida do cabo-verdiano mais do que alargado é intenso, frequente, contínuo e global.

Em jeito de conclusão, diríamos que passos importantes foram dados no sentido de consciencializar a nação da necessidade de se valorizar convenientemente a LM dos cabo-verdianos. Porém, as decisões que viriam a efectivar os discursos estão ainda por ser tomadas. Entre as leis, as acções concretas e a socialização do resultado dessas acções conta-se anos. Daí podermos afirmar que o processo tem sido moroso e a sociedade civil, não o tem podido acompanhar. Pensamos, por exemplo, nos cinco anos dedicados a experimentação do ALUPEC e ocorrem-nos algumas questões: em que esferas este instrumento foi experimentado? Em que consistia essa experimentação?

Que resultados dela saíram ? A que conclusões chegou a comissão responsável pela experimentação? Acreditamos que se trata de um processo que interessa a todos os cabo-verdianos e um esforço de informação da sociedade civil pode dissipar especulações e ansiedades criadas pela ausência deste esforço, que não facilitam a implementação das medidas.

Assim sendo, o discurso de valorização do crioulo acaba por se resumir à letra morta e por não valorizar convenientemente a relação dos cabo-verdianos com a sua LM. Continua a faltar uma cultura de investigação sistemática à volta desta matéria que consideramos de importância fundamental para o sucesso da educação em Cabo Verde. Pois, só a investigação poderá clarificar as implicações do crioulo LM no processo de ensino aprendizagem.

Concluimos, então, que o crioulo cabo-verdiano goza de uma grande vitalidade linguística e marca a sua presença em todos os quadrantes da vida do País, afirmando-se como língua dominante, em termos de frequência de uso, mesmo à margem das leis.

**CAPÍTULO IV: AS IMPLICAÇÕES DA LÍNGUA MATERNA NO PROCESSO
DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

4.1- A transferência linguístico-comunicativa como manifestação do recurso à LM

Em Cabo Verde, a aquisição da LCV, enquanto LM de todos os cabo-verdianos é feita de forma natural, espontânea, durante o processo de socialização. O sistema educativo não abriu, até hoje, espaço para a aprendizagem explícita da gramática do crioulo, pelo que a consciência metalinguística em LM é fraca. A LM não é objecto de estudo e nem veículo de transmissão do conhecimento científico, por isso o processo de aquisição da LCV LM é diferente do processo de aquisição da LP, porque os contextos também o são. Isto é, enquanto que a LCV é adquirida no ambiente natural e familiar o PL2 é adquirido no contexto formal de sala de aula, não obstante a frequência de uso desta língua nos meios de comunicação social que desempenham um papel importante no processo de aprendizagem, contribuindo sobremaneira para aumentar o tempo e a frequência de exposição à LP. Porém, temos constatado, no nosso percurso académico e profissional, que a LP continua sendo ensinada no contexto educativo cabo-verdiano com a metodologia da LM e que a LCV LM continua marginalizada. No entanto, apesar de o aprendente não explicitar o conhecimento que tem da sua LM e de não ter tido a oportunidade de estudar explicitamente a sua gramática, no contexto formal escolar, este recorre constantemente à LM na aprendizagem dos conteúdos programáticos veiculados em LP e na aprendizagem da própria PL.

No contexto educativo cabo-verdiano, tem-se apontado como principal factor de insucesso escolar a fraca competência linguístico-comunicativa dos alunos. Esta fraca competência é, muitas vezes, explicada por fenómenos linguísticos como a interferência da LCV na produção em LP; o uso da LCV na comunicação de sala de aula, por parte dos alunos; fenómenos de trocas e misturas de códigos constantes, etc. Estes são realidades que constituem, no seu todo, o que se tem designado de *transferência linguístico-comunicativa*. Realmente, o aprendente motivado, convoca todas as suas capacidades e as coloca ao serviço da aprendizagem que pretende fazer. O professor precisa ter a consciência deste facto, a fim de poder conhecer as capacidades de cada aprendente, aproveitando-as para facilitar o processo de ensino/aprendizagem. O discurso do aprendente, ao longo da interacção que se vai construindo na sala de aula, é revelador da sua evolução no processo de ensino/aprendizagem da língua alvo. Daí que seja necessário que toda a estratégia de ensino, desenhada pelo professor, tenha em devida conta esse discurso, pois, acreditamos que o sucesso do aluno não dependerá

apenas do discurso do professor durante a aula, mas sobretudo da atenção que este dispensa à produção oral ou escrita do aluno (Andrade 1997; Fries 1945; Lado 1957).

O fenómeno de transferência caracteriza as situações de contacto de línguas. Por isso estudá-lo-emos circunscrito ao contexto educativo cabo-verdiano que, com o já vimos, constitui um terreno fértil de contacto de línguas, pretendendo com este capítulo clarificar o conceito de transferência nas suas diferentes formas e conhecer o seu percurso histórico, já que o mesmo tem sido entendido e utilizado de formas diferentes por vários autores.

No âmbito desta investigação, este capítulo reveste-se de uma importância fulcral pois, pretendemos examinar as implicações da LCV LM no currículo escolar em português e, na gestão da comunicação de sala de aula, essas implicações manifestam-se sob forma de recursos à LM que é uma das modalidades de transferência linguístico-comunicativa. Em situação de contacto de línguas, o tratamento que o professor dispensa a este fenómeno é determinante para a aprendizagem da LA. Estamos conscientes ainda de que este tratamento vai depender em grande medida das atitudes e das representações dos professores face ao recurso à LM e aos fenómenos linguísticos dele decorrentes. Assim, para compreendermos melhor estas implicações, procuraremos, em primeiro lugar compreender este fenómeno, para, depois, nos debruçarmos sobre a análise das atitudes e representações do professor face ao mesmo.

A presença na comunicação de sala de aula de uma língua não oficial, até há pouco tempo, proibida na comunicação pedagógica, encarada, por muitos professores, como uma língua inferior, torna o processo de ensino/aprendizagem do PL2 muito difícil, visto que, os professores não sabem, muitas vezes, lidar com esta situação e não dispõem de ferramentas para o fazer. Quando falamos de ‘ferramentas’, estamos a pensar em políticas educativas para o ensino/aprendizagem da LCV LM e da PL, de materiais didácticos para o ensino da LM (manuais, dicionários gramáticas prontuários), materiais esses que terão subjacentes um sistema de regras e normas, padronizadas para responderem às carências na educação linguística a nível nacional. Isto é, a definição clara dos papéis das duas línguas no contexto educativo cabo-verdiano.

Assim, reflectir sobre os processos de transferência, na perspectiva dos professores, no âmbito desta investigação, para além de ter o propósito de compreender as atitudes e as representações destes, também procura conhecer o impacto dessas atitudes e dessas representações nos comportamentos pedagógicos dos mesmos.

A quase inexistência de estudos desta natureza sobre a realidade educativa cabo-verdiana, traz a nossa consciência as dificuldades que teremos ao longo desta pesquisa. Não obstante as dificuldades, tentaremos compreender este fenómeno e reflectir sobre a melhor forma de o aproveitar a favor do ensino/aprendizagem da e em LP.

4.1.1 - O recurso à LM no processo de ensino aprendizagem

O recurso à LM é, hoje, visto como uma estratégia benéfica no âmbito da educação bilingue. Mas a grande questão que se coloca é com o trabalhar o recurso a uma LM que não tem espaço no currículo escolar, ou seja, não é contemplada nas políticas linguísticas para a educação. Assim, procuramos saber o que pensam os professores desse recurso, isto é, se julgam que é um processo positivo ou negativo.

Andrade (1997) chama a atenção para o facto de a alternância de códigos e as estratégias de transferência que nos levam ao papel da LM serem interiores e de difícil identificação. Muitas vezes, o próprio aluno não tem a consciência das estratégias de recurso à LM que utiliza, (Trévis 1992: 95). Assim, podemos ver que se esta tarefa, por si só, já é difícil, se torna ainda mais complexa e difícil numa situação sociolinguística como a que acabamos de descrever.

Isto acontece quer na produção oral dos alunos quer na produção escrita. Essas duas atitudes desembocam em dois extremos que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento da competência bilingue que se pretende. Isto é, a penalização pode provocar a inibição, e a indiferença em relação ao fenómeno pode conduzir a uma profunda falta de motivação e de preocupação com a correcção linguística comunicativa, sem as quais não haverá desenvolvimento da total competência nem atenção para a cultura da língua de uma forma geral.

Os alunos, quando chegam à escola, já têm o domínio da sua LM e é concordando com Hagège, que diz que o conhecimento do mundo faz-se por assimilação do desconhecido ao conhecido (1996: 80) e sabendo que a LM teve um papel dinâmico e uma importância muito grande na construção desse conhecimento ou da visão que o aprendente tem do mundo que pensamos que o fenómeno de recurso à LM merece o devido tratamento.

O professor precisa estar ciente da importância dos conhecimentos prévios do aluno no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Diz Klein (1989) que são quatro os tipos de conhecimento que os alunos podem possuir:

1. Conhecimentos gerais sobre a organização das línguas e sobre a comunicação linguística; neste ponto podemos afirmar que tudo o que o aluno do ensino secundário cabo-verdiano sabe diz respeito à LP, já que a sua LM não é matéria de reflexão pedagógica, no seu percurso académico, a este nível;

2. Conhecimentos específicos sobre a LM, tais como a distância linguística entre as duas línguas em contacto. Relembramos que sobre esta distância linguística "language distance is most probably a major determinant of the amount of time students will need in order to become highly proficient in a language" (Klein, 1989: 153). O facto do crioulo ser uma língua de base lexical portuguesa determina a semelhança entre esta e a LP o que poderá ser um factor facilitador da aprendizagem da LP. Porém, parece-nos que, em muitos casos, dificulta o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa porque o aluno, consciente da proximidade entre as línguas, faz pouco esforço para clarificar as fronteiras, isto é, para se inteirar das especificidades de cada uma, o que poderia reforçar a sua competência na segunda língua. O aluno apercebe-se da semelhança entre as duas línguas, porém, não sabe em que nível esta reside e fica muito confuso na hora da produção. Desta confusão resulta um discurso híbrido, onde a todos os níveis se nota a interferência da LCV LM na LP. Já que, não obstante a semelhança lexical entre as duas línguas, elas são bem distintas nos níveis fonético-fonológico, morfo-sintáctico, semântico e pragmático. Portanto podemos dizer que, segundo observa Cazden, a estes níveis estas duas línguas são opacas (1974). As línguas situam-se num *continuum*. A referência à opacidade das línguas conduz-nos ao conceito oposto que é o de transparência linguística, evocado por Hagège para designar as semelhanças entre línguas pertencentes à mesma família e que, segundo o autor, facilita a sua aprendizagem. Portanto, duas posições diferentes e complementares (1985). Kellerman escreve que a transferência verbal se joga num processo de interacção entre a distância percebida pelo aprendente entre a sua LM, a língua alvo e a "markedness", ou seja a especificidade que o sujeito atribui às características da sua própria língua (1978). Isto requer um conhecimento metalinguístico da sua LM, ou melhor uma consciência metalinguística da sua LM que lhe permita diferenciar os dois códigos e decidir sobre o que deve ou não transferir. Esta é uma competência que só se adquire no contexto de educação formal, pelo que, no nosso caso, o aprendente não possui mecanismos que permitam decidir sobre os itens ou características a serem transferidos;

3 - Conhecimentos que o aprendiz possui, ou julga possuir, num dado momento sobre a LE. No nosso caso consideráramos o conhecimento que ele possui sobre o PL2, visto que a LP, no contexto sociolinguístico cabo-verdiano, não é uma língua estrangeira. Nota-se que, como já dissemos anteriormente, todo o conhecimento linguístico explícito que o aluno possui até ao 8º ano, que é o nível de escolaridade aonde está circunscrita a nossa investigação, diz respeito à LP e neste particular podemos afirmar que a transferência ocorre no sentido contrário, pois, se pedirmos a um aluno que indique alguns adjetivos em crioulo ele primeiro vai recorrer ao conceito de adjetivo que formou na aprendizagem da LP e depois, por meio da tradução, vai procurar os correspondentes em português. Já vimos que o facto de o crioulo não fazer parte do currículo escolar cabo-verdiano confere ao nosso contexto uma especificidade própria.

4 - Saberes e conhecimentos linguísticos de toda a espécie, onde se inclui, por exemplo, o conhecimento ou a experiência que o aprendiz tem sobre os processos de aquisição e de aprendizagem verbal. Dentro do domínio em que estamos a actuar esse conhecimento é muito escasso, visto que no 8º ano de escolaridade o aluno só teve aulas de iniciação ao francês ou ao inglês e o programa destas disciplinas dá pouca atenção ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, incidindo, mais sobre o desenvolvimento de uma competência linguística ou gramatical.

Os conhecimentos transferidos não são apenas entre as línguas, transferem-se também no interior de uma língua. Segundo Vygotsky e Bruner os comportamentos e saberes verbais são transferíveis (Bruner 1983:159), aplicam-se igualmente nas aquisições que o sujeito vai realizando na sua própria LM (...) “l’enfant apprend à l’école, et en particulier grâce au langage écrit et à la grammaire, à prendre conscience de ce qu’il fait et, par conséquent, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. Il y a transfert de son savoir-faire d’un plan inconscient, automatique sur un plan volontaire, intentionnel et conscient” (Vygotsky, 1985: 265). Estamos a nível da transferência de conhecimentos e habilidades desenvolvidas, primeiramente, de forma inconsciente para depois se tornar aprendizagem consciente.

Mesmo no âmbito da aquisição da LM acontece a transferência de conhecimentos prévios nas novas situações de aprendizagens. Mas é uma transferência que, segundo faz notar Bialystok (1994), tem características diferentes da que acontece no contacto de duas línguas em presença, pois neste contexto o aluno já é possuidor de uma representação mental moldado por um sistema linguístico elaborado em LM.

Nas situações em que a aprendizagem da LM contempla apenas a vertente oral, isto é, situações onde não existe a escrita padronizada há, sem dúvida, um desenvolvimento verbal prévio, respeitante a uma competência de compreensão e de produção, faltando a competência de leitura e de escrita nesta mesma língua, o que dificulta uma construção consciente ou do que significa uma frase ou do que constitui uma palavra, “L’enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l’apprentissage d’une langue étrangère commence par la prise de conscience et l’existence d’une intention” (Vygotsky, 1985: 288). Pensamos que o início da escolaridade em LM coincide com o início do processo de tomada de consciência da estrutura e funcionamento da LM. Porém os alunos cabo-verdianos iniciam a escolaridade numa L2, mais próxima ou mais afastada do aprendente de acordo com a sua realidade sociocultural e económica, quando já possuem um repertório linguístico numa LM que dominam enquanto locutor nativo e que constitui, segundo Vion, uma bagagem importante, constituída pelo conjunto das situações de comunicação em que participou e das aquisições que efectuou (1992: 99).

Deste modo, verificamos que o aprendente do PL2 é portador de uma bagagem linguística que deveria ser tida em conta no processo de aprendizagem da LP e das outras línguas, mas principalmente da LP, já que, em Cabo Verde, a aprendizagem de outras línguas faz-se a partir da LP. Apesar de ser uma língua com a qual as crianças têm contacto, através dos meios de comunicação social o que lhes permite desenvolver alguma competência comunicativa, pensamos que é importante e que a LCV seja ensinado como LM e aproveitada para facilitar a compreensão de conteúdos transmitidos em LP e o desenvolvimento de uma competência comunicativa em LP, visto que o aluno, na tentativa de melhor aprender, vai recorrendo a LM, lá onde acha que as semelhanças podem permitir.

Assim, estamos cientes de que a aprendizagem tem como base o processo de transferência, isto é a capacidade de relacionar a nova informação com esquemas e estruturas já existentes na memória do sujeito que sabe aprender (Andrade, 1997).

Acreditamos que a um determinado tipo de interacção se liga um determinado tipo de aprendizagem verbal e que a análise da transferência deve estar relacionada com a influência translinguística (Jisa e Richaud 1994), tal como ela ocorre em situação de contacto de línguas, sempre que os interlocutores tenham à sua disposição dois ou mais sistemas linguísticos. Esta influência translinguística depende em grande medida dos

estatutos e das funções das línguas em contacto, principalmente em contextos sociolinguísticos bilíngues.

Neste quadro, a transferência é encarada como uma estratégia de compensação de falhas linguístico-comunicativas, assim como compensação ou resolução de uma tarefa que ultrapassa o nível do verbal (Andersen, 1991; Wode, 1986: 173). No contexto cabo-verdiano a transferência decorre de uma coexistência conflituosa motivada pela desigualdade estatutária das duas línguas em presença, pela representação que ao longo dos séculos se foi construindo do CCV, pelas funções que cada uma das línguas desempenha na nossa sociedade e a sua importância no processo de ensino/aprendizagem vai depender muito da atitude do professor perante este fenómeno e do facto de ele explorar ou não a funcionalidade pedagógica do mesmo. Dada a importância que este conceito ganhará no quadro desta investigação passamos à sua clarificação.

4.1.2 – O conceito de transferência: evolução e definição

Desde do início do século XX que fenómeno tem merecido a atenção de vários teóricos. Os primeiros estudos de que se tem conhecimento são os de Palmer em 1917. A Psicologia e a Linguística foram as primeiras disciplinas a debruçarem-se sobre o estudo da transferência. A pedagogia interessou-se pela análise deste processo, reconhecendo a sua importância no ensino/aprendizagem de línguas, na segunda metade do século XX. Neste domínio, destacam-se como pioneiros os pesquisadores norte-americanos Charles Fries e Roberto Lado. Porém, cabe a Weinreich (1953) o mérito da sua difusão nos meados do século XX, na sua obra *Language in contact*.

Nos anos 70, no âmbito da linguística generativa de Chomsky, o que explica a interlíngua do aprendente não é o recurso à LM, mas as estratégias de simplificação e generalização. Assim, a teoria desenvolvimentista concluiu que esses dois processos são semelhantes e, portanto, os erros não são o resultado da influência da LM, mas da progressão (Dulay & Burt 1974, cit. in Andrade 1997). Giacobbini (1990:116-117) questiona, então, sobre como interpretar os erros que não podem ser explicados pela generalização, se se ignorar os conhecimentos verbais prévios?

Posição contrária é a defendida pelo behaviorismo que define a transferência como a influência de hábitos verbais que se manifestam na aprendizagem de uma nova

língua, hábitos esses difíceis de serem evitados porque são automáticos (cf. Durgunoglu & Hancin, 1992: 391; Faerch & Krasper, 1986:49).

Em termos paradigmáticos os behavioristas apresentaram uma visão fechada da transferência, confinada às situações em que se verificava a “identidade de substâncias”, o que era possível de ser observado em estudos laboratoriais. Mendelsohn, afirma que:

C’était la période du béhaviorisme et de l’associationnisme triomphants mais c’est aussi pendant cette même période qu’est né le concept de transfert. Le transfert désigne alors le fait que l’apprentissage d’une tâche A qui la précède. Pour parfaire la démonstration, on vérifie bien sûr que cet effet n’existe pas dans le cas où la tâche B n’est pas précédée de A. En ce temps là, on osait qualifier le transfert de proactif ou de rétroactif, selon le sens de l’interférence et de transfert positif ou négatif suivant sa nature (1996)

Entre os behavioristas, destaca-se Skinner que reduz a aprendizagem ao campo dos comportamentos, os únicos passíveis de observação e recusa a participação da actividade mental interior não observável. Ressalta o fundamentalismo paradigmático, imposto pelo cientismo herdado do século anterior, e a consequente teoria epistemológica que não aceitava a especificidade das ciências humanas e sociais face às ciências naturais. Esta perspectiva não valoriza a transferência e quanto estratégia de aprendizagem, privilegiando o saber-fazer e o método da repetição, situado no campo dos comportamentos e afastado da área do pensamento consciente e participativo, ao mesmo tempo que valorizava os factores decorrentes dos condicionalismos impostos pelo meio.

Para os cognitivistas a transferência é uma estratégia usada pelo aprendente na construção da sua interlíngua e que consiste em recorrer, sempre que possível, a conhecimentos prévios (cf. Odlin, 1989). Portanto, os cognitivistas centram as suas atenções no sujeito aprendente, considerando as suas aprendizagens e os seus conhecimentos anteriores. Assim, Corder afirma que: “All that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills” (in Gass & Selinker, 1992: 29). Esta é a posição que tentaremos defender ao longo da nossa investigação e a mesma que, no domínio da psicologia foi defendida por teóricos como Piaget, Wallon, Vygotsky e Bruner que valorizaram as operações mentais e mostraram que a acção era acompanhada pelo pensamento que “l’enfant pouvait aussi construire des représentations mentales et faire des calculs sur ses représentations avant d’agir (Mendelsohn, 1996).

Corder evoca a necessidade de, no processo de aquisição da linguagem, focalizar o sujeito aprendente com os seus conhecimentos prévios. Isto é o aluno, para aceder ao

novo conhecimento, pode recorrer a diferentes procedimentos, como estabelecer analogias e comparações ou fazer deduções, induções e inferências, mas parte sempre dos seus conhecimentos anteriores (cf. Gass & Selinker, 1992; Ringbom, 1987).

O conceito de transferência foi evocado por Bruner quando afirmou que cabe ao professor

(...) ajudar a promover as condições em que o aluno se possa aperceber da estrutura de um determinado assunto (...) [pois] quando a aprendizagem se baseia numa estrutura, é muito mais duradouro e menos facilmente esquecida. O aluno que em tempos estudou a biologia, por exemplo, poder-se-á ter esquecido dos detalhes com o decorrer dos anos, mas esses detalhes serão mais fácil e rapidamente reconstruídos se a estrutura geral ainda existir (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 237, in Bruner, 1983:292).

Mendelsohn (1996) apresenta várias definições do processo de transferência, de acordo com abordagens diferenciadas do conceito:

Tabela 4 – A transferência em diferentes abordagens

Abordagens	Definição de transferência
Teorias associativistas	O processo de transferência designa essencialmente uma alteração da conduta, resultado da interferência positiva ou negativa entre dois comportamentos;
Desenvolvimentistas piagetianos	A transferência representa a resistência que o real oferece às capacidades estruturantes do sujeito;
Funcionalistas	A transferência de conhecimentos é acima de tudo um problema de grau de semelhança ou de similaridade entre tarefas;
Pedagogos	Trata-se essencialmente de uma qualidade inerente ao sujeito, isto é, uma outra forma de falar de inteligência;
Contextualistas	O problema da transferência de conhecimentos resume-se ao conceito de <i>affordance</i> que designa uma espécie de participação enfática entre o real e o sujeito

Para os contextualistas, então, « les connaissances sont l’expression d’un processus d’interaction complexe. Le sujet apprend en participant à une “communauté

de pratiques” et ses connaissances se trouvent ainsi automatiquement associées aux contextes qui leur donnent un sens (1996).»

Mendelsohn, perante a diversidade de opiniões e concepções, no que se refere à transferência, mostra os princípios gerais que separam a abordagem teórica da abordagem experimental, tomando partido por esta última. Para este autor «les théoriciens traitent le transfert comme un principe explicatif implicite à leurs modèles», enquanto «les expérimentalistes s’intéressent explicitement à montrer les effets et les propriétés du transfert en le considérant d’abord comme un phénomène observable». E daí para a sua definição, designando a transferência como “(...) le mécanisme qui permet à un sujet d’utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement. L’apprentissage du transfert (et non plus le transfert comme mécanisme implicite de l’apprentissage) désigne alors les méthodes d’intervention qui favorisent explicitement l’émergence de ce mécanisme (1996).

Para Galisson & Coste, a transferência é a influência de uma aprendizagem sobre uma outra mais próxima, sendo recomendável que apenas se empregue o termo “transferência” numa situação de interação de aprendizagens sucessivas e diferentes, devendo-se, assim, evitar o seu emprego para designar generalizações fora do contexto (1976: 569).

A transferência ainda pode ser definida como a capacidade de fazer uso do conhecimento verbal anterior (Andrade 1999: 72). É, também, este o sentido apontado por Ringbom, quando nos diz que «learning is essentially facilitated if the learner is able to relate a new item or task to existing previous knowledge» (1987: 33, 143). Será nesta aceção que utilizaremos o conceito de transferência ao longo deste trabalho.

Os conceitos de *transferência* e *interferência* são muitas vezes usados indistintamente, pelo que passaremos a clarificar as relações que existe entre eles.

4.1.3 – As relações entre transferência e interferência

Ao debruçarmos sobre os conceitos de transferência e interferência constatamos que se alguns autores os usam indistintamente, outros fazem uma separação estanque entre eles, considerando o primeiro como uma estratégia de aprendizagem utilizada pelo aluno que sabe aprender enquanto que o segundo é encarado como a manifestação de

uma espécie de incompetência linguística manifestada por um sujeito que se encontra envolvido num processo de aprendizagem de uma língua. Assim se o primeiro termo está relacionado com a asserção positiva do conceito o segundo diz respeito a asserção negativa e que se manifesta como prejudicial a aprendizagem da língua alvo (L A). Tentaremos justificar aqui a existência dessa relação visto que esses são conceitos que utilizaremos no âmbito da análise dos nossos dados.

Nos meados do século XX a sociolinguística dá um salto bastante significativo e nesta altura o conceito de interferência começa a manifestar-se nos estudos sobre contacto de línguas. É em 1936 que o termo aparece empregue pela primeira vez, no título de um relatório apresentado por Sandfeld a um Congresso Internacional de Linguística, ocorrido em Copenhaga. Este autor apresenta a interferência como um fenómeno linguístico aberto e produtivo, defendendo que ela poderá ocorrer em qualquer situação de contacto de línguas.

Porém o conceito ganha popularidade com os trabalhos de Weinreich e de Haugen em nos anos 50 que focalizaram a influência do contacto social entre idiomas. Weinreich debruça-se sobre os factores estruturais que podem favorecer ou dificultar o aparecimento e a consolidação da interferência (estatuto das línguas em contacto, atitudes dos falantes, tipo e duração desse contacto, etc.)

Desde então o conceito de interferência se tornou nuclear no âmbito dos estudos sociolinguísticos e das ciências humanas e sociais. A ampla difusão de uso deste conceito deu lugar a utilização pouco rigorosa do mesmo, originando as conotações negativas, já mencionadas. Isto é, o conceito foi encarado como deturpação idiomática, incompetência linguística etc. Por isso, autores como Haugen (1976), Galisson & Coste (1976) ou Ringbom (1987), preferiram usar o termo transferência que é menos marcado pejorativamente e capaz de abranger qualquer elemento linguístico procedente de outra língua em qualquer nível de funcionamento da mesma.

No contexto académico cabo-verdiano o termo transferência está ausente do discurso pedagógico e o termo interferência aparece com o justificativo para a incompetência linguística em LP, encarado pela comunidade académica como um fenómeno altamente prejudicial à aprendizagem de línguas. Na tentativa de clarificar este conceito e de recuperar o seu prestígio científico, investigações mais recentes procuram explorar novos territórios linguísticos relacionados com a interferência e separar os conceitos de interferência/transferência de outros processos como a simplificação linguística ou a convergência linguística.

Das várias discussões que têm sido feitas ao longo dos tempos duas constatações saltam a vista: a primeira que a interferência requer um certo grau de bilinguismo e a segunda que consiste na utilização numa língua de elementos linguísticos de outra.

O tema da transferência, em concreto, o das estratégias que os aprendentes mobilizam para ultrapassar dificuldades na interacção em LNM em contexto de ensino/aprendizagem, tem constituído matéria de muita reflexão e posicionamentos assaz diferenciados, por vezes contraditórios. Odlin (1989: 27) refere várias expressões utilizadas pela comunidade científica,

Researchers interested in cross-linguistic influence have several phrases to choose from in referring to the phenomenon, including the following: language transfer, linguistic interference, the role of the mother tongue, native language influence, and language mixing

Kellerman & Smith são da opinião que o uso do termo deve ocorrer somente quando a transferência está «restricted to those processes that lead to the incorporation of elements from one language into another» (1986: 1). Esses autores introduziram a noção de *crosslinguistic influence*, defendendo a necessidade de se adoptar uma expressão que fosse mais abrangente e não o deixasse transparecer as conotações carregadas pelas anteriores concepções relacionadas com o termo *transferência*. Os autores, considerando a complexidade e a diversidade dos factores envolvidos pelo termo transferência, concluem que

“it is certainly true that whatever its traditional associations, the term ‘transfer’, if only by virtue of its everyday meaning, does not permit a discussion of less obvious modes of crosslinguistic influence resulting in ‘avoidance’ or differential rates in the acquisition of certain L2 structures. We would like to see the use of the term ‘transfer’ restricted to those processes that lead to the *incorporation* of elements from one language to another” (Kellerman & Smith 1986: 1).

A adopção daquelas expressões ou por mais de uma – *transfer* e *cross-linguistic influence* – de forma indiferenciada, por achar que ambas traduzem um certo sentido dinâmico, não resolvem o problema de uma definição que está longe de ser consensual.

Para Terence Odlin, “Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (1989:27).

No contexto de contacto de línguas, a transferência no quadro da aquisição de uma L2, é parte de uma problemática maior que interroga sobre a influência da L2 na L1 e vice-versa, assim como as influências que nascem do conhecimento de sistemas linguísticos por parte de falantes que têm um domínio equivalente de proficiência em ambas as línguas.

Weinreich (1953) introduz uma nova orientação à problemática, ao utilizar o termo *interferência* para se referir à *transferência negativa*, conceito que ele considera muito mais interessante que o de *transferência* dita positiva, entendida com o “the facilitating influences that may arise from cross-linguistic similarities” que, do ponto de vista de Ringbom, afecta muito mais a aquisição do que a transferência negativa. Weinreich alia a noção de identificação de interlíngua à transferência negativa, mas conclui que ela também pode explicar, em casos específicos, a transferência positiva.

O conceito de *transferência* é utilizado para descrever ocorrências de interferências de uma ou outra língua na língua que se está a aprender e foi identificado com a transposição de estruturas ou palavras, de forma errada, para a língua que se está a aprender (Luchtenberg 1995b: 36 in Carvalho 2004). Como vemos os mais adiante o conceito de *transferência* é quase inexistente no meio académico cabo-verdiano. Ao invés deste, os professores dizem conhecer e utilizar o conceito de *interferência* que definem como transferência.

Assim, porque os termos *transferência* e *interferência* não são utilizados de uma forma uniformizada, Heike Wiese (1994: 411) propõe apresentar as definições que estão na base da maioria das teorias, afirmando que o «denominador comum mais pequeno» de todas as definições corresponde à caracterização da transferência como a utilização de unidades ou modelos estruturais de uma língua numa outra, como consequência do respectivo contacto. Os princípios diferem depois pela especificação que fazem da transferência e da interferência de acordo com as seguintes perspectivas:

- a) Transferência/interferência como processo ou resultado da transferência;
- b) Transferência/utilização de unidades ou padrões de estrutura;
- c) Transferência/interferência como o conceito da *parole* ou como o conceito da *langue*;
- d) Consistência ou inconsistência da transferência/utilização em relação ao falante;

e) Transferência, que leva a uma violação da norma ou à manutenção da mesma (Wiese, 1994: 397).

Os termos *transferência* e *interferência* são, muitas vezes, utilizados para distinguir, respectivamente, o processo e o resultado da transposição de elementos linguísticos da LM para uma outra língua. As pesquisas nesta área dão-nos conta de cinco factores promotores da transferência:

- 1 “Semelhança crítica” entre os elementos das línguas envolvidas – isto é, as línguas são tão parecidas que o aprendente não consegue demarcar as fronteiras entre elas, permitindo que uma invade o território da outra nos diferentes níveis de funcionamento;
- 2 A distância diminuta entre a L1 e a L2 – Uma vez que a semelhança entre as línguas não significa que elas sejam iguais, torna-se prudente focar as diferenças entre elas;
- 3 Estado de desenvolvimento do aprendente em L2, isto é, que tipo de competências, o aprendente tem em L2. Se ele não tiver uma competência muito desenvolvida em L2 pode recorrer a transferência;
- 4 A *markedness* do elemento de L2; - Existem elementos que são específicos da L2, cujo desconhecimento pode facilitar a transferência;
- 5 Inconsistência da L2.(vd. desenvolvimentos em Wiese, 1994: 398-400);

A *interferência*, é definida como o conjunto de dificuldades encontradas pelo sujeito aprendente e os erros por este cometido, devido à influência da sua LM ou de uma outra LE, estudada anteriormente (Frias 1992 e Spiroupoulou 2002)

Vimos, até aqui, que estes dois conceitos estão imbricados, pelo que a sua diferenciação estanque não é possível. A diversificação semântica, talvez consequência da proliferação lexical ou a ela aliada, tem preocupado os teóricos que procuram a clarificação conceptual, adoptando e propondo designações, não sem antes as definir. Corder, por exemplo, sugere que se substitua o termo *interferência* pela expressão *mother tongue influence*, que considera um conceito mais abrangente e neutro para aquilo que usualmente se vinha designando por transferência.

Ao contrário de estudos anteriores, Wiese vê o processo de transferência como uma característica da aquisição de uma L2, que nada tem a ver com a aquisição da L1. Não vê a transferência como mais uma estratégia de aquisição de uma L2, mas sim como uma manifestação da generalização específica de uma aquisição da L2. Por isso, não envolve somente a transposição interlingual, mas também a transposição de regras, ou unidades de línguas anteriormente adquiridas, para a L2. A transferência adquire assim, na opinião da autora, o estatuto de uma componente interlingual de generalização e subjaz às mesmas regularidades que universalmente são válidas para o conceito da generalização. A transferência contém a transposição de elementos para novos contextos, isto é, também para uma L2, num procedimento que se baseia na hipótese construída pelo aprendente de que os elementos são compatíveis com o novo contexto. Porém, há elementos linguísticos e culturais que são específicos de uma determinada língua ou de um determinado contexto, cujo conhecimento, por parte do aprendente, evitaria a transferência. (1994:411, in Carvalho 2004)

Gick & Holyoak chamam a atenção para a necessidade de se estar atento à estrutura da tarefa a ser aprendida e à sua relação com a tarefa da transferência (in Carvalho: 2004). Estes autores, bem como Mendelsohn (1996) apontam para três tipos de transferência: transferência de grau zero ou reprodução (*self transfer*), que corresponde à mera repetição; transferência próxima (*near transfer*) [que acontece] em todos os casos em que a situação de aprendizagem e o novo campo de aplicação pertencem ao mesmo contexto temático (...) Neste caso, a aprendizagem da transferência confunde-se com as actividades mais clássicas de descontextualização progressiva de conhecimentos; transferência distante (*far transfer*) [que corresponde à] possibilidade de utilizar os mesmos conhecimentos em dois domínios considerados classicamente como distintos (por exemplo a transferência de conhecimentos do francês para a filosofia). Esta definição será a que é mais frequentemente retida. O mesmo acontece com a da transferência entre contextos de aprendizagem (por exemplo na escola ou fora da escola). Este é um tipo de transferência considerado mais complexo, pois implica o domínio do assunto, a ponderação face a novas situações e a reestruturação dos saberes, implicando competências na gestão dos conhecimentos e sua adaptação à nova situação de aprendizagem.

Assim sendo, consideramos a transferência linguístico-comunicativa da LCV para a LP como uma transferência próxima pois estamos dentro do mesmo contexto

temático de aquisição de línguas, agudizada pela grande transparência entre a LCV e a LP.

Para Mendelsohn (1996), os sujeitos que transferem, dividem-se em “transferidores” e “não-transferidores”, sendo que os “transferidores” passam mais tempo a planificar, a analisar e a classificar as soluções que pretendem aplicar aos problemas que lhes são postos. Têm igualmente tendência para avaliar melhor o valor intrínseco dos resultados obtidos. Enfim, são capazes de aplicar processos de auto-correcção mais eficazes que os “não-transferidores”; enquanto que os “não-transferidores” produzem soluções muito mais rapidamente, mas de forma aleatória. Tentam visivelmente mobilizar todo o seu reportório para descobrir o que eventualmente poderá ser aproveitado. Aprendem pouco com os seus erros e mudam muito rapidamente a sua metodologia quando se deparam com o insucesso.

Nota-se, portanto, que os *transferidores* se caracterizam por uma atitude marcada pelo controlo das suas acções. As formas deste controlo lembram as classicamente associadas ao efeito de auto-explicação. O que comprova que realmente a transferência pode ser encarada como uma estratégia de aprendizagem desencadeada através de operações cognitivas complexas e promotoras de aprendizagem reflexiva.

Para Mendelsohn a transferência tanto pode ter lugar dentro de uma só disciplina, como ocorrer entre disciplinas similares, ou ainda em disciplinas aparentemente afastadas. No seu entendimento, a transferência de conhecimentos constitui o fulcro de todas as aprendizagens, parecendo ser um dos pontos de partida para a verdadeira interdisciplinaridade e para o sucesso das aprendizagens. (Carvalho 2004). Pensamos que tratando-se da aprendizagem de línguas num contexto bilingue este processo deve ser cabalmente explorado na comunicação de sala de aula com o objectivo de contribuir para a formação de um aprendente duplamente competente, não só em termos linguísticos, mas sobretudo em termos comunicativos.

Wenden (1998) alerta-nos para o facto de que «a capacidade de se realizar transferências se liga à motivação, às atitudes e à consciência estratégica e pessoal» (*cit. in Andrade 1999a: 75*).

No nosso estudo utilizaremos o termo transferência, uma vez que entendemos que este seja mais abrangente, dentro do qual encontramos a própria interferência e outros fenómenos próprios da situação de línguas em contacto, como a troca e/ou mistura de códigos e o recurso à LM, e por que pretendemos que este fenómeno seja encarado como indício da aprendizagem de uma língua-alvo. Isto é, pensamos que o

resultado de uma transferência é o indicador do nível de competência linguística que um aluno possui ou necessita possuir numa LA. Ou seja, pretendem os centrar a nossa atenção no valor positivo do fenómeno para a aprendizagem de línguas, na influência da LM que favorece a aprendizagem da L2. Assim pensam os ser importante atender a formas de utilização pedagógica deste fenómeno.

Assim, partimos do pressuposto de que uma forma de rentabilizar o processo de transferência linguístico-comunicativa será a de ajudar o aprendente no desenvolvimento de uma consciência linguística clara que, no nosso contexto, se prende com a definição das fronteiras entre as duas línguas em presença, o que atenuaria a transparência linguística e contribuiria para desenvolver no aluno a necessidade de encarar as duas línguas como diferentes a todos os níveis e daí a necessidade de dominar as regras de produção de cada uma. Em situação do ensino de LNM, faz todo o sentido falar de transferência visto que não se pode evitar a interacção entre o repertório linguístico do aluno e a aprendizagem que, paulatinamente, vai fazendo da língua alvo.

4.1.4- A transferência e os níveis de funcionamento da língua

Pretendemos aqui verificar que níveis de funcionamento da língua são afectados pela transferência ou até que ponto são níveis de funcionamento da língua são afectados pela transferência. Tem-se verificado que se não há dúvidas quanto à ocorrência da transferência ao nível pragmático retórico, fonético e fonológico estas persistem quanto à sua ocorrência ao nível da sintaxe e da semântica.

As transferências podem afectar os diferentes níveis de organização da língua e, portanto, podemos falar de: a) transferência fonética/fonológica que pode retardar ou contrariar a aquisição de um sistema fonológico novo, de esquemas melódicos ou de hábitos de acentuação; b) transferência morfo-sintáctica que pode ainda afectar as marcas gramaticais e/ou a estrutura do enunciado; c) transferência lexical que leva o sujeito aprendente a proceder à escolha de palavras impróprias para um determinado contexto. É a este nível que residem os *falsos amigos* motivados pelas semelhanças entre línguas e trabalhados teoricamente sob o conceito de “transparência linguística”.

Para melhor compreendermos a relação entre os níveis de análise linguística e o fenómeno de transferência socorrer-nos-emos do estudo de Andrade (1997) que organizou o fenómeno de transferência em duas grandes categorias: transferência linguístico-comunicativa e a transferência aquisicional. O primeiro insere as seguintes

subcategorias: fonético/fonológica, gramatical onde encontramos a transferência morfo-sintática; a transferência lexical ou o empréstimo; a transferência comunicativa; e o evitamento. O segundo tipo insere a conscientização, a atenção, a automatização, a interpretação e o controle.

A transferência fonética e fonológica

O discurso em língua não materna é flagrantemente marcado pelas características fonéticas da língua materna, com destaque para os aspectos prosódicos. Por isso Hagège caracteriza esse aspecto como aquele que mais evidencia o recurso à LM, no âmbito da transferência (1996). Hagège defende que é a prosódia que impossibilita a aquisição de uma competência comparável ao do LN, pois, por mais perfeito que possa parecer a articulação de um LNN, esta nunca chega a ser igual a de um LN porque tem as suas raízes mais profundas na fonética da LM. Os estudos à volta da transferência apontam as características fonéticas da LM como sendo a base da aprendizagem de uma nova língua (cf. Koster & Koet, 1993; Mac Whinney, 1992).

Por isso, para os defensores do desenvolvimento de uma competência linguística igual ao do LN – que já vimos ser um ideal utópico – os hábitos articulatórios da LM são tidos como uma influência negativa que dificultam a aquisição de uma LE. Assim, Odlin diz que "The detection of foreign accents is just one example of the awareness that people may often have of cross-linguistic influence, which is also known as language transfer" (Odlin, 1989: 1).

Um LNN não tem a consciência deste fenómeno. Apenas um ouvinte externo apercebe-se das diferenças articulatórias entre o LN e o LNN que encara a possibilidade de ser confundido com um LN. A menos que grave o seu discurso em LE, não dará conta das diferenças articulatórias.

Em termos fonológicos as palavras da LE são filtradas pela fonologia da LM, pelo que os aprendentes, em muitos casos, predispõem a aprender os fonemas da LE com base nos fonemas de LM, considerando as especificidades de cada língua e procurando possíveis equivalências entre elas (Durğunoglu & Hancin 1992: 399, in Andrade 1997). Neste particular, Weinreich defende que "a bilingual identifies a phoneme of the secondary system with one in the primary system. When he reproduces it, he subjects it to the phonetic rules of the primary language" (1953: 14-28). Assim a realização fonológica adquire características diferentes quer da LM quer da LE e que, portanto, se realizam como variantes intermédias, a meio caminho entre a LM e a LE.

A transferência fonológica pode ser influenciada pelas características ortográficas das duas línguas, isto é pela representação gráfica dos fonemas das línguas em presença. No nosso caso, nesta matéria, se verifica o princípio da reversibilidade, isto é com o único sistema ortográfico que o aprendente conhece é o do português quando ele tem a necessidade de escrever algo em crioulo usa a ortografia da LP para representar os sons da LM.

A transferência gramatical

Na aprendizagem de uma língua não materna um sujeito aprendente transfere a estrutura morfo-sintática da sua LM para a língua que se está a aprender, uma vez que a transferência gramatical resulta da influência da competência verbal proveniente da LM sobre o funcionamento morfológico e/ou sintático das emissões produzidas em LE. (Kean 1986: 88).

Aspectos como a flexão em género e em número, a concordância, as estruturas sintáticas, a construção das orações relativas, a formação da negativa ou a função sintática dos pronomes influenciam a produção verbal das frases em LNM. (Odlin, 1989: 103-110). As estruturas mais produtivas parecem ser aquelas que são mais facilmente transferidas, o que faz com que a sintaxe seja, por exemplo, algo que marca constantemente os LNM (Kellerman, 1978). Exploraremos esta realidade na análise dos dados.

A aprendizagem das características morfo-sintáticas de uma língua depende do grau de complexidade que esta língua apresenta para o aprendente o que, por sua vez, depende da prática de tratamento dos verbais, sobretudo, em LM. Sobre este aspecto, Kilborn observou: “Transfer refers to the tendency for native language structures and the processing adapted to those students to impinge on processing in a second language” (1989: 1).

Tal como explicitam McDonald & Heilman, os sujeitos vão utilizando estratégias cada vez mais apropriadas à nova língua, abandonando, após algum tempo de exposição à LE, algumas qualidades da primeira língua mais “incomodativas” aquando do funcionamento verbal em LE (1992: 334)

Ou seja, com o desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa na língua alvo, o aprendente tende a evitar o recurso a estruturas ou características morfo-sintáticas da LM. Este é o caminho que o professor deverá desejar que o aprendente faça ao longo da aprendizagem de uma LNM. Porém o aluno não poderá fazer esse

percurso sozinho. É uma vitória conquistada com um intenso trabalho desenvolvido pelo professor que tem a consciência da importância deste fenómeno e, por isso, trata-o pedagogicamente, confrontando as estruturas das duas línguas e testando as hipóteses de funcionamento da nova língua, criadas pelo aprendente.

A transferência lexical ou empréstimo

A transposição de lexemas de uma língua para outra é designada de transferência lexical. Andrade observa que a transferência de unidades lexicais (lexemas simples, inteiros ou modificados) de uma língua para outra, assentado fundamentalmente em três tipos de procedimentos discursivos: na tradução literal, na estrangeirização de palavras e/ou na criação de novas palavras, procedimentos estes que remetem para a influência que uma dada língua exerce sobre a outra. (1997)

Convém notar que, em situação de contacto de línguas, estes procedimentos são reversíveis, isto é a LM influencia a produção em LNM, e a aprendizagem desta, influencia a produção em LM. Por isso, em Cabo Verde, ouve-se falar do aportuguesamento do crioulo, ou seja, do fenómeno de des criouliização, assim como muitos professores caracterizam o discurso dos alunos como sendo um português acrioulado, isto é, palavras portuguesas pronunciadas com o sotaque da LCV e respeitando as regras morfo-sintácticas desta.

Assim, Odlin, por exemplo, utiliza o termo “borrowing” para significar a influência que tem uma língua alvo numa língua fonte, esta já adquirida, e a expressão “substratum transfer” para significar a influência de uma língua fonte, normalmente a LM, na aquisição de uma língua alvo (1989: 12). O que justifica falar de influência translinguística.

Na aprendizagem de uma LNM o aprendente substitui lexemas ou vocábulos que pretende enunciar em LNM por aqueles que julga serem equivalentes em LM. O desenvolvimento de uma competência em LNM atenua a influência da LM sobre a LNM e clarifica o significado dos lexemas dentro da LNM. Assim, o aprendente vai-se libertando, paulatinamente, da necessidade de recorrer à LM, aumentando a probabilidade de, conscientemente, alternar os dois códigos em presença no seu repertório linguístico. Estão os cientistas de que, principalmente no início da aprendizagem de uma LNM, a LM exerce uma influência muito maior sobre a LNM do que ao contrário. Porém, a convivência entre as línguas continua activa. Estudos

mostram que no início da aprendizagem de uma LE os alunos são mais rápidos na tarefa de tradução do que na tarefa de nomeação e, por isso, recorrem com mais frequência a associação de representações semânticas com as palavras da LM (Andrade 1997).

A transferência lexical ou empréstimo é muitas vezes relacionada com a competência referencial, abrangendo conhecimentos temáticos dominados pelos sujeitos e relacionados com um dado campo semântico e lexical. (Dubois et al, 1994: 423). Neste domínio verificamos que os campos semânticos e lexicais onde o aluno mais recorre à LM são os que estão ligados ao seu quotidiano às suas emoções, aos aspectos da sua cultura e da sua vivência diária, como demonstrarão mais adiante a análise dos nossos dados.

O empréstimo, para além de constituir uma estratégia pessoal de resolução de um problema comunicativo, aparece ainda como um fenómeno de evolução linguística. Por exemplo o crioulo de São Vicente emprestou termos ingleses como *boy*, *feeling*, *nice*, que são usados correntemente, pois, os empréstimos foram adaptados pela sociedade que compartilha o seu sentido e os usa diariamente. Razões como a permanência dos ingleses nas companhias de carvão sediadas em São Vicente determinaram esses empréstimos. Enquanto processo colectivo, se a palavra emprestada vai conviver com outra com o mesmo significado, e já existente, uma delas terá que se especializar, enquanto a outra pode cair em desuso (Romaine 1989: 65). Se o sentido é novo para a comunidade que faz o empréstimo, então nasce a possibilidade de exprimir uma noção ou um objecto que, até então, não possuía. Aqui evocamos palavras do campo semântico das novas tecnologias de informação e comunicação com o *Internet*, *computador* e *telefone* que entraram para a nossa realidade ao mesmo tempo que as respectivas realidades, pois as línguas naturais emprestam itens lexicais umas às outras, normalmente para se referirem a experiências que não provêm das comunidades que as utilizam (Corder, 1992: 26; Hoffman, 1991: 101-102).

Na formação da LCV, a maioria das palavras foram transportadas e assimiladas através de um processo colectivo e reorganizadas numa estrutura própria. Esta realidade nos impõe alguma ressalva, ao falarmos de empréstimo que é uma das formas de transferência, já que a transferência é definida como uma estratégia individual. Este fenómeno é o resultado da forte presença portuguesa em Cabo Verde ao longo do processo de formação do crioulo, do domínio que o grupo exerceu sobre os outros durante o regime colonial, do facto da alfabetização/instrução se processar nesta língua e ainda devido a frequência da exposição de um grupo bastante heterogéneo, em termos

linguísticos, à LP, através da escola e dos meios de comunicação social, fazendo com que a LP fosse a língua de domínio científico-cultural e político-institucional. Por isso faz sentido falar de empréstimo lexical, enquanto processo individual de interacção e enquanto fenómeno linguístico integrado na língua que o aprendente usa, sendo o primeiro, individual, e o segundo, colectivo.

Para nos certificarmos de que o empréstimo é uma transferência lexical, temos de procurar nas palavras do interlocutor a confirmação de uma procura lexical, os traços de operações de reformulação ou de tradução que envolvem as línguas em contacto. Se o importante é observarmos como é que os sujeitos relacionam as duas línguas nas operações de comunicação, o empréstimo ou transferência lexical identifica-se com uma operação de alternância ou de mistura de códigos (Morsly, 1991).

Uma vez que o crioulo é uma língua de base lexical portuguesa, pensamos que o empréstimo tem funcionado e continua a funcionar como um processo de enriquecimento lexical e a nossa maior fonte de empréstimo continua sendo a LP. A LCV e a LP têm muitas palavras cognatas o que nos permite fazer referência a experiências que não provêm das nossas comunidades. Outro tipo de transferência, com características diferentes dos que já vimos, é a transferência com unificativa, da qual nos ocuparemos no ponto que se segue.

A transferência comunicativa

A transferência comunicativa está relacionada com aspectos que se manifestam mesmo quando o falante já atingiu uma competência linguística igual ao do L_N, extravasando, assim, os limites da competência linguística. Abrange aspectos que podem ser considerados a manifestação de uma incompetência comunicativa do L_{NN}, como, por exemplo, a incapacidade de compreender o que se quer comunicar, mesmo quando se percebe o que é dito (Thomas 1983b). Isto porque cada grupo linguístico-cultural é portador de uma competência que lhe é própria, com raízes em convenções comunicativas, isto é discursivas, pragmáticas e sócio-culturais, adquiridas em situações de comunicação construídas na e pela LM. (cf. Richards & Sukwiwat, 1983; Tannen, 1983).

A transferência com unificativa tem um carácter implícito e por isso provoca desentendimentos que se prendem, por exemplo, com a interpretação e compreensão de metáforas regionais. Os aspectos relacionados com as afectividades e ou com as

emoções são mais agradáveis e facilmente expressas em LM, sendo indicados como o último traço da LM a se perder. (Scarcella 1992:12).

O LNN precisava de muita convivência com essa cultura para poder desenvolver uma competência comunicativa do LN, familiarizando-se com aquela cultura, interiorizando o *habitus* linguístico daquela sociedade, pois a comunicação em qualquer cultura é, muitas vezes, implícita. Por isso, para além de conhecimentos linguísticos, o desenvolvimento de uma competência comunicativa do LN exige um conhecimento profundo da cultura referente, principalmente no que toca a convenções, normas de interação, literatura, etc., uma vez que os modelos de comunicação variam de cultura para cultura o que identifica o locutor não nativo e que se manifesta em rituais, nas fórmulas de delicadeza ou de saudação, nos gestos, nas mímicas ou posturas (cf. De Salins, 1992: 75-77; Faerch & Kasper, 1986; Tannen, 1983; Thomas, 1983a, 1983b).

É necessário descobrir a intenção comunicativa do interlocutor, pois, a transferência comunicativa manifesta-se nas diferentes formas de expressão do significado em situação de comunicação, o que vai para além do verbal e ganha a especificidade dentro de cada cultura. Neste processo de descoberta, as correspondências encontradas com a LM são decisivas, visto que o aprendente da nova língua não consegue abandonar o sistema linguístico que já possui, ou seja não consegue se distanciar da LM e traçar fronteiras entre esta e outras línguas em contacto.

O evitamento dos problemas linguísticos

Pode ser definido como uma modificação da forma ou do conteúdo da comunicação para evitar uma zona julgada “difícil”, fazendo-se sentir essencialmente na produção verbal evitando desde o evitamento de um som até a não expressão de noções e conceitos que o sujeito teria facilmente comunicado em LM, mas que se sente incapaz de enunciar em LE. (cf. Cormon, 1992: 93; Faerch & Kasper, 1980, 1983; Porquier, 1979: 47).

Ou seja é uma estratégia utilizada pelo aprendente que consiste em não utilizar as regras da sua LM na comunicação na LA. Isto é o LNN evita transferir elementos estruturais, hábitos ou funcionamentos verbais (cf. Narcy, 1990: 66-67; Ringbom, 1987: 108). O evitamento tem sido encarado por alguns teóricos como uma transferência negativa que denuncia a ignorância do aprendente (cf. Bertrand, 1987). Nós, porém, concordamos com Klein que encara o evitamento como um processo consciente de

manuseamento dos dados de L2. "un apprenant qui ignore certains mots ou constructions, ou qui n'est pas sûr de leur emploi, les évite et a recours à des périphrases, change de thème ou même cherche à éviter les situations où il pourrait être contraint de les utiliser" (Klein, 1989: 31).

São três os factores causadores do evitamento na aprendizagem de uma LE: as diferenças entre as línguas em contacto, essencialmente entre a LM e a LE; as semelhanças entre as mesmas línguas e a complexidade inerente à LE.

Odlin observa que as estratégias de evitamento podem levar a:

- a) - Produzir mais ou menos formas do que as necessárias para exprimir determinada intenção ou noção.
- b) - Produzir enunciados em que ocorrem substituições ou mudanças de código, decalques ou alterações de estruturas (estruturas da LM em enunciados em LE), falsas interpretações (atribuições erróneas de significado a certas formas, *s'asseoir* por *assoar*, por exemplo);
- c) - Hipercorrigir;
- d) - Abandonar completamente ou parcialmente os objectivos com que se inicia a construção da mensagem (1989: 36-38)

Esta estratégia pode favorecer a aprendizagem, visto que pode contribuir para uma melhor construção da mensagem em LNM ou uma clarificação interna dos dados verbais com que o aprendente vai contactando e que lhe aparecem ainda confusos, não ordenados ou mesmo incompreensíveis

O evitamento é, portanto, uma tarefa reflexiva, desenvolvida sobre os dados verbais disponíveis e a sua reorganização em função de objectivos concretos de uma situação de comunicação e/ou de aprendizagem: "une réorganisation conceptuelle du message conçu pour l'exprimer avec les outils linguistiques dont on pense disposer" (Narcy, 1990: 117), directamente relacionada com a capacidade que o aprendente tem de controlar o processo comunicativo e de aprendizagem em que está envolvido. Por isso, pensamos que é significativo falarmos do papel do aprendente na gestão deste processo de transferência uma vez que ele não é um ser passivo.

4.2- O papel da LM no processo de transferência aquisicional

Vimos já que a nossa investigação consiste em analisar as implicações da LCV LM no curriculum escolar em português. Assim focalizaremos os a nos sa atenção na questão da situação sociolinguística do contexto educativo cabo-verdiano e tentaremos abordar esta questão nas suas múltiplas facetas. Um dos fenómenos que desponta da coexistência linguística no contexto educativo é o fenómeno de transferência, quer linguística (que situaremos no domínio da compreensão e da produção da língua alvo), quer aquisicional (que situaremos no domínio das estratégias cognitivas utilizadas no âmbito da aprendizagem de uma nova língua), entendendo que a língua materna desempenha um papel de crucial importância neste processo de transferência. Encaramos a transferência como o processo que consiste em alargar conhecimentos previamente adquiridos a conhecimento novo ou a adquirir (Vygotsky, 1985: 200).

4.2.1- A transferência aquisicional e a aprendizagem de línguas

Louis Arénilla *et al* definem a transferência como a passagem e a utilização de uma dinâmica, afectiva ou intelectual, de uma situação para outra (2000:45-0). Destacando a transferência no domínio das aprendizagens, esses autores defendem o seguinte:

Na psicologia das aprendizagens, a transferência designa o processo pelo qual uma resposta produzida numa situação é reproduzida numa outra. Este processo intelectual desempenha um papel importante na construção das aprendizagens e na aquisição dos conhecimentos na medida em que permite, por um lado, estender uma competência a domínios diferentes e mais vastos, e, por outro lado, aceder a níveis mais elevados de competências a partir da comunidade de estruturas.

Como condição para a ocorrência da transferência esses autores afirmam que:

(...) Convém, antes de mais, que a aprendizagem a quando da primeira situação seja sólida e que as condições de apresentação da segunda possam reactivar a própria aprendizagem. Ora, há muitos fenómenos que podem perturbar esta nova apresentação. Assim, a deslocação temporal constitui um factor de decréscimo dos vestígios memorizados. A alteração de domínio de conhecimento pode estar em causa: Tal aquisição efectuada em física não será utilizada num dever de matemática.

Esta dificuldade denuncia que, na memorização de um conhecimento, há uma estreita dependência entre a sua aquisição e os elementos do contexto no qual foi construído. O autor clarifica-nos esta situação com o seguinte exemplo : “Para uma mesma estrutura semântica, o sentido de um problema das apresentações pedagógicas diferentes, nomeadamente verbais, podem conduzir a níveis diferentes de sucesso na medida em que induzem estratégias de tratamento variadas dos dados do problema”. Na situação da aprendizagem, o aluno poderá utilizar os conhecimentos ou as competências que adquiriu caso o professor lhe proponha situações didácticas ligeiras, mas significativamente diferentes das que conheceu e caso os muna de ferramentas e ordens adaptadas aos novos contextos, ao oferecer, se necessário, uma ajuda para que este aluno compreenda a emergência de estruturas comuns. (Arénilla *et al*, 2000: 450 e 451).

Se nos deslocarmos para o domínio da aprendizagem de línguas podemos dizer que para adquirir uma nova língua o aprendente mobiliza uma série de comportamentos e/ou processos cognitivos para poder compreender ou reter a nova informação verbal, o que se designa de estratégias de aquisição e/aprendizagem e que não pretende exclusivamente manter a comunicação mas também estruturar e organizar os novos dados, de modo a que sejam apreendidos, retidos e passíveis de reutilização (O'Malley & Chamot, 1990). Acreditamos que no caso da aprendizagem de uma segunda língua o aprendente mobiliza e aproveita o seu repertório verbal, que neste caso é constituído pelas línguas que já domina, e o coloca a serviço da aprendizagem da língua alvo. No contexto cabo-verdiano onde a aprendizagem da língua segunda (LP), coincide, quase sempre, com a entrada do aprendente no sistema educativo, podemos afirmar que o seu repertório linguístico é constituído pela sua língua materna onde exibe uma competência de falante nativo, e por uma competência de compreensão da LP, ainda que pouco desenvolvida. A transferência aquisicional é um processo abrangente que constitui parte integrante do comportamento de aprendizagem do sujeito que efectua a aquisição de uma nova forma de comunicação verbal e inclui não só uma manipulação de dados, conhecimentos ou competências linguístico- comunicativas anteriores, com o ainda formas e processos de utilizar esses dados, conhecimentos e/ou competências, de modo a produzir significado na nova aprendizagem. Encarar o processo de transferência como um simples processo de transladação de itens de um código para outro, normalmente da LM para a L2, é restringir em muito a abrangência deste fenómeno. Assim separamos as competências comunicativas das competências cognitivas relacionadas com as

estratégias individuais do sujeito. Partimos do pressuposto que as experiências anteriores são determinantes para a aquisição de novos conhecimentos, já que os aprendentes transferem estratégias que adquiriram no âmbito da realização de outras tarefas ou combinam diferentes estratégias para maximizar a sua aprendizagem (O'Malley & Chamot, 1990: 87; Wode, 1986: 181). Os aprendentes usam estratégias de aquisição verbal, tendo já ficado provado através de alguns estudos que os que têm mais sucessos são aqueles que as utilizam de forma mais consciente, com objectivos claros, mais adequados e com maior frequência (Thomas, 1992: 535).

Nota-se que há uma aliança entre as tarefas de comunicação e as tarefas de tratamento desta mesma comunicação, ao longo da aprendizagem de uma língua, pois, esta é uma actividade cognitiva e interactiva bastante complexa. Para que a competência comunicativa do sujeito-falante se desenvolva deve aliar-se a uma competência de aprendizagem que para ela concorre: “Le cognitif englobe le stockage en mémoire des représentations, ou des connaissances, leur récupération, réactivation, mais aussi: les traitements de l’*input* (dans le but, pour ce qui nous concerne ici, d’apprendre à communiquer en langue étrangère)” (Trévis, 1992: 88).

Para que a aprendizagem de uma língua resulte mais eficaz e mais autónoma o aprendente precisa mobilizar não só a sua competência de aprendizagem como também a sua competência estratégica. Faz parte desta competência estratégica um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades necessários a uma aprendizagem eficaz e, progressivamente, mais autónoma da língua, onde são importantes, entre outros, aspectos como o auto-conhecimento, a responsabilidade, a capacidade de interagir, de cooperar, o controlo do processo de aprendizagem, dos processos de compreensão e produção linguística, os hábitos de estudo. Portanto é imperioso aqui a forma como os aprendentes controlam o seu processo de aprendizagem, as representações que foram construindo ao longo da sua experiência como comunicadores e com os alunos de um sistema escolar particular.

Em Cabo Verde o aluno do 8º ano (que é o nível onde incide o nosso estudo) possui já um conhecimento aquisicional que se liga a dois tipos de experiências: a experiência escolar (ou de aprendizagem formal institucional do sujeito) e a experiência comunicativa extra-escolar de contacto com toda e qualquer forma de comunicação verbal. São estes dois tipos de experiências que fazem com que, no momento em que se inicia uma nova aprendizagem comunicativa, o sujeito disponha já de uma série de estratégias de aquisição que têm a ver com os processos de tratamento dos dados

verbais, conhecimentos esses que se referem ao próprio processo em si e que são igualmente transferidos como os conhecimentos linguísticos, referenciais ou outros.

Este aprendente possui igualmente um certo grau de bilinguismo, pois para além de falante nativo da LCV tem uma competência de compreensão da língua portuguesa e uma de produção que se encontra em desenvolvimento, como já vimos, anteriormente. Vimos já que, para muitos, este tipo de aprendente possui maior capacidade de exploração positiva do fenómeno da transferência e de explicitação metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva, presente em formas mais variadas e adequadas de armazenamento do conhecimento verbal, numa maior facilidade de proceder a inferências e/ou avaliações das suas próprias interpretações, assim como numa mais adequada verificação das hipóteses construídas em função de uma efectiva progressão ao nível das competências comunicativas verbais (cf. Bialystok, 1990b; Hennen Stanchina, 1986/87: 72; Koda, 1990).

Assim, reafirmamos a necessidade de, ao longo da interacção pedagógica, considerar que o aprendente possui, para além de um percurso académico de educação em LP, um percurso quotidiano desenvolvido numa LM que não é contemplada pelo sistema educativo, mas que participou, ao lado da LP, na construção dos seus conhecimentos e competências em várias matérias, num processo de crescimento individual, onde a apropriação da comunicação foi um factor determinante.

Colocaremos a tónica mais tarde no não aproveitamento da língua materna pelo sistema educativo cabo-verdiano, num momento em que ela é encarada como um factor determinante na construção de novos conhecimentos, processos e competências. Acreditamos que, em Cabo Verde, o processo de transferência não seja tão eficaz como se seria de esperar, uma vez que o aprendente possui uma fraca consciência metalinguística em LM, realidade essa motivada pelo facto desta não ser objecto de estudo no ensino secundário, pois, segundo alguns autores, o reaproveitamento de estratégias de aprendizagem da LM na aprendizagem da L2 não se faz só por si, mas depende de factores como a motivação individual para a aprendizagem da L2, ou de uma dada LE, a idade, o grau de consciencialização linguístico-comunicativa, a atenção que o professor consegue dedicar a cada aluno individualmente. Portanto neste ponto notamos que, no contexto educativo cabo-verdiano, alguns desses aspectos fracassam. É o caso da consciência metalinguística e metacomunicativa, como já vimos; o facto do professor não conseguir dispensar a atenção devida a cada aprendente em particular por

causa do *ratio* aluno/turma ser bastante elevado, isto é as turmas contam em média com quarenta alunos.

De acordo com Odlin: "While transfer is primarily a psychological phenomenon, its potential effect on acquisition may be large or small depending on the complex variations of the social settings in which acquisition takes place" (Odlin, 1989: 14).

Vimos até aqui que a transferência é uma estratégia importante na aprendizagem de uma nova língua, pois, permite a utilização de muitas outras formas de aprendizagem, mas, a sua ocorrência depende das tarefas e dos contextos em que o aprendente é colocado, tal como das características das línguas em contacto. Relativamente ao último aspecto, no nosso contexto, a relação entre as línguas em contacto é uma relação facilitadora pois a LCV e a LP são línguas bastante próximas e como já vimos a proximidade linguística é um dos factores facilitadores da aprendizagem de uma L2.

Assim passaremos a estudar alguns processos ou operações cognitivos apresentados por alguns autores como sendo os responsáveis pela aquisição de uma L2, e aplicáveis a toda uma série de sistemas de representação simbólica: a consciencialização, a atenção, a automatização, o controlo e o processo de interpretação ou de acesso ao sentido.

4.2.1.1 – A consciencialização na aquisição de uma L2

A consciencialização inicia-se com a representação, processo psicológico através do qual um objecto, uma imagem, um símbolo ou um signo aparecem nos sentidos ou na mente do sujeito sob a forma de uma estrutura mental, impondo a passagem pela conceptualização, entendida esta como a capacidade de ir da percepção simples dos objectos a uma esquematização ou ideia de todos os objectos com parâveis através da identificação de propriedades essenciais comuns (Gaonac'h & Golder, 1995: 51; 102; 184; Leif, 1981: 66-67). Por outras palavras, a consciencialização pode ser definida como a passagem do conhecimento implícito ao explícito, ou seja, com a tomada de consciência de elementos ou processos que permanecem muitas vezes no domínio do inconsciente (Sajavaara, 1986: 68). Esta ideia está relacionada com a distinção que se tem estabelecido entre conhecimentos declarativos, estáticos, verbalizáveis e conhecimentos processuais, dinâmicos, actualizadores de comportamentos e acções (cf.

Bialystok, 1990a; Faerch & Kasper, 1986: 53; Gaonac'h & Golder, 1995; Trévis, 1992).

Os estudos que se têm debruçado sobre o processo de aquisição da L2 fazem depender a aquisição dessa mesma L2 de uma associação constante de procedimentos conscientes e inconscientes, que se apresentam diferentemente de acordo com o tipo de acesso à língua, directo e espontâneo na comunicação natural, planificado e formalizado na comunicação escolar (Klein, 1989: 182). Note-se que tem sido essencialmente com base nesta distinção que se tem oposto aquisição e aprendizagem, afirmando-se que esta última está dependente de um discurso instrucional que se dirige preferencialmente ao desenvolvimento de uma certa consciência de aprendizagem ou de funcionamento verbal, opondo muitas vezes a LE ao que já se conhece da LM. Recordamos que nesta matéria a aprendizagem é vista como o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtida através da explicitação de regras, enquanto que a aquisição é vista como o desenvolvimento informal e espontâneo da língua materna, obtida através de situações reais, sem esforços conscientes. Deter-nos-emos um pouco na clarificação desta relação, revisitando as teorias Psicológicas /Mentalistas onde encontramos Krashen (1983), propondo cinco hipóteses no estudo da relação aprendizagem / aquisição:

- a) aquisição é diferente da aprendizagem e sendo a primeira “o processo através do qual se adquire L1 (a língua materna). Não se tem a consciência que se está a aprender uma língua. É o processo natural do desenvolvimento da língua materna e dá-se a nível do subconsciente. Na aprendizagem reconhece-se as regras e é-se capaz de falar delas;”
- b) A segunda hipótese explica a ordem natural da aquisição: defende que a aquisição se faz em sequência, se explica pela tendência à sintetização de possibilidades e permite ao professor a compreensão de estruturas;
- c) existência de um monitor para aprendizes da língua segunda. Ele implica um editor que corrige os erros percebidos após a produção;
- d) conceito de Input que é igual a potência de captação ou capacidade de entrada;
- e) conceito de filtro afectivo que é o responsável pelo maior ou menor progresso na aquisição. Isto é quanto maior o filtro afectivo, menor é a possibilidade de aquisição.

Selinker (1972), procurando avaliar como se dá o processo de aprendizagem do ponto de vista do aprendente, propõe o conceito de *interlíngua* que é *um sistema linguístico distinto tanto da L1 quanto da L2 e operado independentemente*. A *interlíngua* surge ao tentar-se com base em L1 produzir dentro das regras de L2, Aparecem, assim, formas híbridas que são fossilizadas, através de cinco formas:

1. Transferência; “Os item fossilizados são identificáveis com o sendo semelhantes à estrutura da língua materna.”
2. Transferência de treino; “É o resultado de uma prática em sala de aula que leva a sua consolidação.” Põe-se aqui em causa o desempenho do professor.
3. Estratégia de aprendizagem em língua segunda;
4. Estratégia de comunicação em língua segunda;
5. Supergeneralização – busca dar conta dos exemplos de adopção de restrições formais aprendidos pelo produtor para um conjunto mais amplo de situações. Isto é como se fossem regras sem excepção.

Marquês (2003) defende que:

A aquisição e a aprendizagem de uma competência de comunicação em língua materna, tal como a de uma competência social e cultural àquela indissolivelmente ligada torna-se essencial, já que são estas competências básicas, até de capacidade relacionadas, que vão estar na origem quer de novos tipos de aquisições, quer de modelos de comunicação hoje marcados pela ênfase ao outro.

Da diferenciação que se faz dos conceitos de aquisição e aprendizagem nota-se que à aprendizagem se associa a um maior grau de consciencialização do que à aquisição.

Mesmo se muito existe para investigar relativamente ao seu papel na apropriação de uma nova forma de comunicação, a tendência é para associar a consciencialização ao mais alto nível de processamento verbal, típico de certas formas de resolução de problemas, opondo-se aos processos automáticos, com menos custos cognitivos (cf. Bialystok, 1994: 164).

A distância subjectiva entre as línguas em contacto, assim como o tipo de elemento linguístico, parecem ser também factores que condicionam a capacidade de consciencializar, capacidade que, a nosso ver, se desenvolve sem prepor comparação com a consciência de aspectos semelhantes em LM, a saber: fonológica – consciência de relações entre fonemas e grafemas, questões de entoação ou de ritmo; lexical –

consciência das palavras e da sua formação, da proximidade dos elementos lexicais da L2 com os da LM; sintáctica – noção das especificidades de estruturação verbal da L2 no eixo sintagmático-pragmática – consciência das relações entre actos de fala e seus enunciados em função de contextos de comunicação particulares; discursiva – consciência do tipo de texto e das estratégias de leitura ou releitura que é necessário desenvolver (Odlin, 1989: 141-143). Estas estratégias de processamento verbal são, assim, actualizadas num procedimento de transferência que se inicia quando o falante começa a ter consciência, ainda que fluida, do problema comunicativo que lhe coloca a comunicação em L2, disponibilizando-se para negociar as dificuldades encontradas em função da situação em que se encontra, assim como da sua história interactiva, onde ganha especial relevo a sua história de comunicação escolar, especificamente adquirida em múltiplos momentos das aulas de línguas já frequentadas (Trocme, 1982).

A consciencialização é, assim, uma actividade que combina o controlo do processamento linguístico com a análise desse mesmo conhecimento, sendo a primeira componente responsável por dirigir as tarefas que o sujeito tem de realizar para lidar com a informação verbal (fazer substituições, repetir, transferir, etc.) e a segunda responsável pela estruturação e explicação do conhecimento verbal (detectar erros, explicar, corrigir frases, etc.). Experiências realizadas com crianças de 5-7 anos indicam que estas duas componentes estão intimamente relacionadas (Ricciardelli, 1993).

O processo de consciencialização liga-se, pois, ao grau de consciência metalinguística do aprendente, tal como têm evidenciado os trabalhos sobre o bilinguismo, ao afirmarem que as crianças, que desde cedo são colocadas em contacto com mais do que uma língua, desenvolvem uma capacidade de reflectir sobre os sistemas verbais, organizando-os, na sua experiência comunicativa, para eliminação de confusões patentes nas misturas de códigos, potencialmente perturbadoras das mensagens verbais. Hoffman (1991: 86), a este propósito, discrimina uma série de factores capazes de aumentarem a consciência linguístico-comunicativa do sujeito:

- i) o aumento do conhecimento na ou nas línguas aprendidas;
- ii) a maior familiaridade com os sons de uma língua;
- iii) a acumulação de experiência ao nível dos contextos de utilização das línguas;
- iv) a vontade de se aproximar dos modelos comunicativos dos falantes mais competentes;
- v) a preocupação com a adequação ao contexto.

Também, para Vygotsky, o carácter consciente das aprendizagens tem repercussões positivas, ao nível das operações verbais, baseadas num maior domínio da capacidade de representação simbólica, potenciadora da capacidade analítica do sujeito falante (1985: 265).

Sabendo que a consciencialização do que se passa num processo de ensino/aprendizagem de uma LE se liga a uma série de processos, tais como referir, explicar, conhecer, intervir, regular, controlar (Gaonac'h & Golder, 1995: 365), ela não será completamente explorada, no sentido de aproveitar a todos quantos se comprometem nessa tarefa, se não incidir também sobre os procedimentos que levam ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de uma língua, possibilitando a gestão e a avaliação dessa mesma aprendizagem.

Deste modo, julgamos que os conhecimentos declarativos de que o aprendente dá provas e que constituem o seu saber se restringem a objectos, factos linguísticos e suas relações, já que o conhecimento processual, quase em exclusivo, se reserva para as ocasiões de confronto do sujeito com o objecto a aprender, a língua (Rieussec, 1995).

Existe, assim, um saber-fazer (processos de inferência, de tomada de consciência, de tratamento dos dados verbais) que faz agir o aprendente, mas sobre o qual não se reflecte, não se intervém. Ora, a consciencialização tem a ver com a capacidade de explicitar o que está em jogo na aprendizagem da L2, o que depende, em primeira instância, de um outro processo – a tomada de atenção (Bialystok, 1994: 165), seguida de uma certa distanciação, face aos elementos, às regras linguístico-comunicativas, que é necessário conhecer e inventariar, mas também às estratégias de comunicação e de aprendizagem. Reflectamos um pouco, nas páginas seguintes sobre este outro processo que se liga à consciencialização: a tomada de atenção.

4.2.1.2 - A atenção na aprendizagem de uma L2

A atenção parece ser o processo através do qual o sujeito retém, por instantes que seja, a informação ou os dados que se afiguram pertinentes para a resolução de determinadas tarefas que o processo de aprendizagem de uma dada matéria exige. Bruner define-a como sendo a capacidade de apreender as características de um dado acontecimento ou objecto (1983: 214), articulando-se com a consciencialização, mas não podendo confundir-se com ela, já que um sujeito pode processar cognitivamente os elementos linguístico-comunicativos (palavras, por exemplo) da L2 ou da LE sem estar

disso verdadeiramente consciente, ou seja, sem assumir verdadeiramente uma certa distanciamento em relação a esses mesmos elementos.

Pérez Nieto (2006) em *La Enciclopedia de pedagogía* organiza a atenção em três tipos:

- A atenção dividida que é: “processo que permite seleccionar duas tarefas distintas à vez”;
- Atenção selectiva ou focalizada: processo que capacita ao sujeito para seleccionar informação precisa e determinada do amplo conjunto de estímulos a que está exposto;
- Atenção sustentada – conservação no tempo do mecanismo de atenção que permite seleccionar o estímulo que o sujeito espera e não controla.

O prestar atenção implica uma memória de trabalho ou um mecanismo que aprisione, mesmo que num tempo bastante limitado, informações úteis no desenrolar da actividade e que pode estar mais ou menos dirigido para a actividade em causa, já que o sistema humano é limitado e por isso não pode prestar atenção simultaneamente a todos os elementos com que é confrontado (por exemplo: prestar atenção ao valor ou sentido de uma dada unidade verbal e à sua forma, simultaneamente). Assim, Gaonac’h et Passerault observam “notre volume d’attention est limité, et partageable entre plusieurs activités” (*cit in* Gaonac’h & Golder, 1995: 57-59). Deste modo, podemos dizer que a capacidade de prestar atenção está relacionada com o reduzir e controlar a informação com que se é confrontado para realização de uma actividade específica.

Constituindo-se como a capacidade de mobilizar os recursos atencionais, a atenção é um processo que envolve a capacidade de estar predisposto para processar a informação a aprender, ou seja, a capacidade de dirigir ou orientar a atenção para esta ou aquela forma e/ou sentido: “Detection is of greatest interest to SLA because attention is the process by which particular exemplars are registered in memory and therefore could be more accessible to whatever the key processes are for learning, such as hypothesis formation and testing” (Tomlin & Villa, 1994: 192).

Na capacidade de prestar atenção, existem dois factores determinantes: o *sujeito* e o grau de desenvolvimento das suas capacidades e o *elemento* sobre o qual recai a atenção. É nesta medida que, em iniciação de uma LE a experiência verbal do aprendente adquirida, quer em LM, quer em L2 ou outras LE, é determinante. Levantamos aqui a hipótese de que a memória de tratamento da informação aumenta na razão directa do nível de competência verbal, já que o falante pode transferir a sua

capacidade de memorizar, ou de tratar a informação verbal, de um sistema para outro. Neste sentido, estudos sobre o bilinguismo mostram que os indivíduos que dominam mais do que uma língua parecem ter desenvolvido um controlo mais apurado da atenção selectiva, isto por comparação com os monolingues, visto que trabalharam mais a capacidade de seleccionar o que é relevante numa dada tarefa comunicativa, ou seja, a sua situação com os sujeitos falantes levou-os a lidar mais facilmente com a variação linguística (forma/função dos elementos comunicativos). Este é um facto que deve motivar a necessidade de se estudar as LM, formalmente, no sistema educativo a fim de desenvolver no aprendente a sua consciência metalinguística em LM e ter claro o que será realmente importante prestar a atenção na aprendizagem de uma L2 ou de uma LE. Segundo Bialystok, é esta selectividade que permite produzir respostas mais flexíveis e mais adequadas às diferentes situações (1992:502.) Mas esta receptividade às informações linguístico-comunicativas não constitui apenas uma atitude do sujeito para com a linguagem (Beauvois et Ghiglione, 1981: 227 e seguintes). Como referimos acima, ela depende igualmente dos elementos que o sujeito se habituou a seleccionar, das suas experiências comunicativas anteriores, mais especificamente na LM, da sua habilidade em ser capaz de perceber algo no contacto com o discurso verbal: discriminar sons num conjunto vocálico, detectar regras de formação de palavras, identificar elementos significativos, prestar atenção às unidades significantes ou identificar um determinado tipo de estratégia de comunicação, como a aplicação da transferência, por exemplo. Porém já vimos que no nosso contexto o fraco desenvolvimento de uma consciência metalinguística compromete o funcionamento do processo de transferência nos moldes que acabamos de frisar. É desta forma que os processos atencionais desenvolvidos durante aquisições verbais anteriores, onde a LM desempenha um papel determinante, constituem a base para o desenvolvimento de uma nova competência comunicativa: “Les connaissances linguistiques, discursives et encyclopédiques joueraient un rôle de cadre de traitement de la langue cible guidé en cela par des plans qui gèrent la distribution de l’attention là où il faut et quand il faut” (Lambert, 1994: 378; e Bialystok, 1994: 163) . De uma forma mais concreta, podemos dizer que o aprendente tem uma pré-disposição para prestar atenção que é determinada, internamente, pelas expectativas que formula a partir das características das línguas já contactadas e do seu nível de competência (Schmidt, 1990).

Mas como a capacidade de prestar atenção não se actualiza do mesmo modo nas várias línguas ou comunidades comunicativas, julgamos que aqueles que se preocupam

com o ensino das línguas devem igualmente preocupar-se em ensinar a usá-la no contacto com o discurso em LA (Scarcella, 1992: 120 e seguintes). Não esqueçamos que, mesmo partilhando muitas semelhanças com tudo o que o aprendiz experienciou anteriormente, o processo de aprendizagem de uma L2 consiste igualmente na apreensão das características de uma outra forma de comunicar, que se inicia com a capacidade de segmentar os enunciados dessa mesma língua, tarefa que não se afigura fácil tal como explicita Françoise Cornillon: “Si vous avez entendu parler une langue étrangère totalement inconnue vous devez savoir que le plus important est que l’on ne sait pas où commencent et où se terminent les mots” (1992: 57-58). O que se passa é que, em LM (ou numa língua que o sujeito já domina), o sujeito em situação de comunicação automatizou determinados processos que lhe permitem concentrar-se preferencialmente nas operações de “haut niveau”. Por outras palavras, em contacto com uma nova língua, o sujeito tem de aprender novamente a direccionar a sua capacidade de prestar atenção para poder funcionar em situação de comunicação, num processo de gestão que se liga às diferentes competências do locutor que interagem com as variáveis da situação em que aquele se encontra (Gaonac’h, 1989b). Acreditamos que a transparência linguística, ou seja o grau de proximidade entre as línguas em contacto regulará esta necessidade de prestar atenção, já que quanto maior for a distância entre elas maior será a necessidade de mobilizar a capacidade de prestar atenção no âmbito da aprendizagem da LA.

A capacidade de prestar atenção modifica-se com a idade, pois, ela está ligada à capacidade de perceber e discriminar. Os bebés têm demonstrado capacidade de discriminar oposições fonéticas pertinentes em diferentes línguas num contínuo de sons mais vasto do que aquele que compõe a língua do seu meio ambiente, enquanto que os adultos apresentam uma capacidade discriminatória muito mais elevada nas oposições fonémicas da sua LM (Werken & Lalonde, 1988). Tal constatação revela uma predisposição biológica do ser humano para todo o tipo de oposições fonéticas que não se chega a concretizar em virtude da aprendizagem de uma língua particular, a LM. Esta educação da percepção discursiva inicia-se no primeiro ano de vida (primeiro estágio de desenvolvimento fonológico, quando a criança começa a construir um vocabulário receptivo), consolidando-se durante todo o processo de aquisição da linguagem que o ser humano efectua. Assim, quando a criança é colocada em confronto com uma nova forma de comunicação verbal, reinicia-se uma outra etapa de educação verbal, que começa por exigir ao sujeito falante uma nova forma de atenção à organização do

material discursivo. Nesta nova aprendizagem, não são indiferentes, como já dissemos, as características das línguas já contactadas pelo sujeito que inicia a aprendizagem, a forma mais ou menos próxima como elas organizam o material verbal.

Na análise que faremos da comunicação de sala de aula veremos como é que o discurso público de sala de aula controla a atenção, lembrando mais uma vez que esta capacidade de prestar atenção a formas ou a valores comunicativos não é apenas inata. Para ser eficaz no processo de aprendizagem, é necessário que seja trabalhada, mesmo como escreve Klein: “on reste toujours attentif à sa propre activité de production et de compréhension” (1989: 185). Acreditamos que neste processo de controlo da atenção os professores desempenham um papel fundamental, na comunicação de sala de aula.

Concordamos aqui com Allwright & Bailey quando afirmam que tudo depende do que acontece no decurso da interacção pedagógica e daquilo a que os aprendentes são capazes de prestar atenção nas diferentes oportunidades de linguagem que vão surgindo (1991: 22). O professor dirige implícita ou explicitamente a atenção do aprendente nos contextos de ensino/aprendizagem que controla.

Lembremos aqui que autores como O'Malley & Chamot afirmam que, na iniciação a uma LE, o primeiro estágio de aquisição é o período do silêncio em que o sujeito se focaliza atentamente sobre os dados da nova forma de comunicação verbal, ascendendo bastante mais tarde ao estágio produtivo, caracterizado por processos mais automatizados que permitem ao sujeito realizar várias tarefas simultaneamente (1990: 78).

Em síntese, julgamos que, por detrás das concepções de aprendizagem que sustentam o nosso ensino, se encontra o pressuposto de que a aprendizagem se baseia essencialmente na atenção prestada ao discurso de sala de aula, ao modelo linguístico presente nas palavras do professor, dos colegas e/ou dos textos analisados. Apesar de explicitado (ou consciencializado) junto dos aprendentes que a aprendizagem não se efectua sem ela, só raramente se evoca o porquê dessa atenção, em função de uma tarefa concreta e de dados verbais concretos. Por outras palavras, diríamos que, para além de se chamar a atenção do aprendente para a necessidade imperiosa de estar com atenção, importa ir mais longe, explicitando a importância da atenção no processo de aprendizagem de línguas, particularmente.

4.2.1.3 – A automatização na aprendizagem de um L2

A capacidade de produção verbal é caracterizada por ter múltiplas dimensões facilitadas pela prática constante, por parte do sujeito, de muitas das actividades impostas pelos diferentes níveis do funcionamento da língua. É a esta prática repetitiva de actividades linguísticas que chamamos de automatização. Ela ocorre sem pre num determinado grau, permite ao sujeito gerir com uma certa facilidade e rapidez as tarefas linguístico-comunicativas com que é confrontado (Faerch & Kasper, 1986: 54). Luc adianta que a repetição conduz à constituição de uma certa “bagagem” que, numa situação de comunicação, o sujeito mobiliza directa e rapidamente (1993).

A automatização inicia-se com a compreensão e desenvolve-se com a associação e/ou repetição de determinados elementos, capacidades, funcionamentos, hábitos ou estratégias (Leif, 1981: 35-36). Isto é, apenas é memorizado aquilo que o sujeito apreende, passa pela sua atenção ou desenvolve um determinado esforço no sentido de uma aquisição mais sólida, capaz de permitir, ao mesmo sujeito, a realização de operações mais complexas ou com mais custos cognitivos. Com o exemplo tomemos o caso da leitura/compreensão, que se baseia em processos de descodificação de grafemas e fonemas já dominados pelo leitor que assim fica disponível para a realização de tarefas de maior custo cognitivo com a interpretação ou o acesso ao sentido. Outro exemplo é a tradução, onde é necessário automatizar um conjunto de elementos e processos verbais para que seja possível lidar com as mensagens (Königs, 1985: 36-37).

Relativamente ao processo de aprendizagem verbal, podem distinguir-se dois grandes tipos de memória: a memória a longo prazo e a memória a curto prazo, também denominada memória de trabalho. Esta é limitada no tempo e permite tratar de forma compreensiva, e de um modo transitório, os novos dados com que o sujeito se vai confrontando, em função das necessidades de uma tarefa concreta. É na memória de trabalho que se joga a capacidade de integrar a informação no imediato, de descodificar e codificar informação verbal (palavras, frases, enunciados, textos, sons, sentidos), de utilizar o contexto, de fazer inferências (Harrington, 1992: 129). A memória a longo prazo, por seu lado, é responsável pela retenção das informações, elementos ou actividades no sistema operativo do sujeito, retenção que assume uma certa riqueza de sentido para o sujeito que age e comunica (cf. Chevalier, 1993: 105 e seguintes; Cormon, 1992: 43 e seguintes; Gaonac’h, 1995; Gaonac’h & Golder, 1995). É este segundo tipo de memória que se tem apontado como responsável por grande parte da

aquisição de uma L2, já que permite arquivar blocos de unidades, prontos a serem transferidos ou alargados a novas situações (Bell, 1991: 233; O'Malley & Chamot, 1990: 33).

Mas, como explica Gaonac'h, a aprendizagem de uma L2 obriga à interação entre os dois tipos de memória, que se podem compreender igualmente como formas diferentes de armazenar saber linguístico e comunicativo: uma forma, intencional e consciente, e uma outra, não explicitamente consciente das relações complexas de que são portadoras as actividades ou os fenómenos de linguagem (1995). Por outras palavras, a aprendizagem reflectida e consciente só é eficaz se acompanhada de um treino ou de uma prática, capazes de permitirem o acesso, de modo rápido e eficaz, ao material lexical e/ou gramatical já armazenado e simplesmente reconhecido ou reactivado, quando o sujeito necessita de, em situação de comunicação, realizar operações cognitivamente mais complexas. Compete à memória de trabalho estabelecer associações entre o material novo e aquele que já é familiar, fazendo ligações entre memorizações anteriores e outras mais recentes, assumindo-se, em síntese, como um instrumento importante na actualização de uma série de processos verbais (Brown & Hulme, 1992: 106).

A estes dois tipos de memória correspondem, grosso modo, dois grandes tipos de processos de tratamento da informação que dependem, entre outros, de factores como o nível de aprendizagem, o grau de exigência da tarefa, o perfil do sujeito que realiza essa mesma tarefa, e que são os processos controlados e os automatizados,

"Les processus contrôlés correspondent à des traitements lents, sériels, de capacité limitée. Le prélèvement et l'organisation de l'information ainsi que l'élaboration des réponses requièrent le contrôle du sujet. Il y a une focalisation de l'attention sur la tâche... Les processus automatiques correspondent à des traitements rigides qui peuvent intervenir simultanément (en 'parallèle'). Ils n'exigent pas de contrôle actif du sujet" (Testu, 1991: 96)

Os primeiros exigem um esforço maior e, por isso, em contexto escolar é preciso reflectir um pouco sobre a distribuição de certas actividades aos alunos, já que uma tarefa pode ser definida como difícil quando exige uma grande quantidade de processos controlados, sobrecarregando em demasia a memória de trabalho pela solicitação de várias habilidades cognitivas. Podemos, nesta linha, aceitar que o peso dos processos controlados não deve ser de tal ordem que impeça o sujeito de realizar a tarefa que lhe é pedida (cf. Merlet & Gaonac'h, 1995). Encontra-se aqui alguma diferença entre o

comunicar em LM e em LE, já que nesta última forma de comunicação, as tarefas de linguagem se apresentam com o bastante mais complexas, dada a menor quantidade de automatismos. Em LE, muitas das operações de “bas niveau” não estão mecanizadas, sendo muito mais complexa a acessibilidade aos conhecimentos linguístico-comunicativos (Gaonac’h, 1995; Kilborn, 1989). Como explicam O’Malley & Chamot, um LNN tem normalmente mais problemas com a forma do que um LN (veja-se a questão do sotaque no ponto sobre a transferência fonética), dado o grau superior de automatização deste último, que lhe confere maior disponibilidade para o tratamento significativo do discurso (1990: 63-65). Dado que tal nem sempre acontece com o LNN, este pode sentir-se impedido de se relacionar com os aspectos situacionais e/ou contextuais da tarefa, que não lhe permitem a elaboração de uma representação mental fundamentada sobre as características verbais do discurso contactado (identificação de um dado elemento num texto, activação rápida de ligações semânticas, entre outros aspectos):

Il existe [...] des déficits, en L2, dans la mise en œuvre d’un certain nombre de processus liés à la *manipulation des symboles du langage* (accès en mémoire, codage verbal, maintien en mémoire...): ces déficits semblent correspondre surtout à une moins bonne automatisation de ces processus (Gaonac’h, 1995).

Estes automatismos relacionam-se com o que muitas vezes apelidamos de saber-fazer, distinguindo-se do saber, composto por conhecimentos explícitos e conscientes, e apresentam-se como uma espécie de planos, procedimentos que permitem executar uma série de acções, ajustamento de esquemas e mnemónicas para maior eficácia de certas operações, exigindo um esforço de atenção que só pode ser dispendido se existirem outras actividades que prescindam dele (Andrade & Araújo e Sá, 1992 e Bange, 1992: 64): O desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa em L2, em que o aprendente saiba automatizar conhecimentos que se encontram na sua interlíngua, nomeadamente uma série de movimentos psico-motores dos lábios, da glote, da audição, capazes de fazer uma coordenação mecânica entre audição e a emissão, ou uma série de relações significante/significado, que permitem a fluência verbal pelo em prego automatizado das palavras e dos sentidos na construção discursiva (Leif, 1981:99 e segs).

Deste modo importa saber que instruções dará o professor ao aluno, no sentido de facilitar a passagem do consciente ao inconsciente, do saber ao saber-fazer, da atenção controlada à automatização dos elementos, das regras, dos significados ou dos valores semânticos que acabam de ser contactados, na língua alvo.

O'Malley & Chamot chamam a atenção pelo facto de existir um tempo mínimo na activação de um dado elemento, ou de uma regra e que o processo de aquisição de uma L2 constitui uma progressiva aquisição de automatismos semelhantes aos que o locutor já possui na sua LM (1990: 63-64). Sendo assim, a aprendizagem verbal em LM é importante a dois níveis: ao nível dos processos e estratégias de tratamento dos dados desenvolvidas no sujeito e ao nível dos elementos e qualidades linguístico-comunicativas que a caracterizam. Incluímos, no primeiro caso, a capacidade de memorização que o sujeito conseguiu adquirir, capacidade esta que é inevitavelmente transferida para as novas aprendizagens e, no segundo, a proximidade ou distância entre os sistemas verbais em questão. Isto nos ajuda a perceber porque é que, em Cabo Verde, a aprendizagem de línguas é um processo bastante deficitário, pois, o papel importante que desempenharia a LM é relegado à LP enquanto L2, uma competência em desenvolvimento, já que todas as LE são estudadas a partir da LP. Aquilo que temos vindo a perguntar é como será possível desenvolver uma verdadeira competência linguístico-comunicativa em LE se as competências de compreensão e de produção na língua de partida não estão devidamente desenvolvidas? Isto é prova da urgente necessidade de introdução da LCV no sistema educativo como forma de explicitar as regras de produção da LM, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência metalinguística em LM, sem a qual a aprendizagem de uma LM ou mesmo de uma L2 está comprometida.

A capacidade de memorização do sujeito que aprende outra língua, depende em muito dos processos de (re) activação da memória a que o sujeito foi exposto, tornando-se extremamente importante o papel que o próprio sujeito desempenhou (ou desempenha) - intenção e grau de compreensão, esforço dispendido - na gestão das estratégias de automatização que foi levado a desencadear. Isto é, para poder reter a informação, é necessário compreender o que fazer com ela, dar-lhe sentido, inseri-la num contexto significativo e hierarquizado, estabelecer associações entre ela e outras já conhecidas, tudo isto para que possa mais tarde ser reconhecida e reactivada: "Ceux qui ont une mémoire performante sont ceux qui ont su prévoir le rappel des informations mises en mémoire dès la réception de ces informations" (Cormon, 1992: 175).

A distância entre as línguas em contacto, prende-se com as semelhanças e diferenças entre as mesmas, ou com a percepção dessas semelhanças e diferenças pelo aprendente da L2. Em muitos casos, os processos, as estruturas e os elementos da L2 assumem-se como semelhantes aos da LM, isto é, pressupõem-se como já automatizados, facto que aumenta, consequentemente, as possibilidades de automatização dos próprios elementos da L2 (cf. Ringbom, 1987: 51 e seguintes). Bally, por exemplo, afirma que todos os signos se fixam na nossa memória por aproximações e oposições (1926: 227) e Beauvois et Ghiglione defendem que a memória lexical se organiza, num primeiro nível, em classes gramaticais e, num segundo, em campos semânticos (1981: 41 e seguintes). Todos estes testemunhos chamam a atenção para o modo como o sujeito se socorre das propriedades das línguas (formas e sentidos), levando-o a colocar a hipótese de que existe maior disponibilidade para a memória de trabalho nas línguas mais próximas, já que mais vasto é o conjunto de mecanismos adquiridos (maior quantidade de material verbal), em virtude de um menor esforço dispendido na representação fonológica e ortográfica dos lexemas da LE, que partilham inúmeras qualidades com os lexemas que compõem a LM do sujeito (Brown & Hulme, 1992). Isto é ponto a favor da nossa situação sociolinguística onde se encontram em contacto duas línguas muito próximas em termos lexicais, semânticos e fonético-fonológicos. Porém os frutos dessa situação favorável e propícia ao desenvolvimento de uma dupla competência não têm sido colhidos porque a falta a normalização da LM e a sua efectiva introdução do sistema de ensino como matéria e como veículo de transmissão de conhecimento.

Em síntese, importa reafirmar que a memorização constitui uma estratégia imprescindível na aquisição de uma nova língua, capaz de reestruturar as relações entre as línguas em contacto, único modo capaz de diminuir o tempo de acesso a dados verbais recentemente contactados e, consequentemente, de abrir a possibilidade de se realizarem operações verdadeiramente comunicativas: “L’automatisation n’est pas un but en soi, mais c’est souvent le seul moyen de permettre à des compétences plus complexes de se développer” (Coquin-Viennot & Gaonac’h in Gaonac’h & Golder, 1995: 310)

Reafirmamos, então, que a aprendizagem de uma nova língua exige uma interacção constante entre os conhecimentos declarativos e os processuais, que dependem da situação em que o sujeito se encontra, da sua experiência (conhecimentos, competências) e ainda da capacidade de os controlar ou monitorizar.

4.2.1.4 – A interpretação na aprendizagem de um L2

Toda a comunicação verbal está alicerçada na capacidade que o sujeito tem de compreender os enunciados linguísticos. Daí que a aprendizagem de uma língua signifique analisar e interpretar os dados dessa mesma língua.

Boutet constatou que todas as estratégias de tratamento de dados verbais são modos de lhes atribuir sentidos, significados, visto que toda a actividade verbal é uma actividade significativa produtora de sentidos (1994:26). Na mesma linha de ideias, Butzkamm(1985: 87) afirma: “Language that is not understood will not be processed”. Porém, Jakobson foi mais sintético e mais abstracto, ao afirmar que “linguistics without meaning is meaningless”.

Entendemos, então, que a compreensão da linguagem verbal requer a capacidade de aceder ao sentido de um enunciado produzido durante uma interacção verbal. Ou seja ser-se capaz de percepcionar e interpretar mensagens numa interacção constante entre o inpt contactado e aquele que está disponível na memória do sujeito que processa a linguagem como observa (Sajavaara, 1986: 72). Isto quer dizer que o sujeito precisa activar as unidades de sentido que traz armazenadas na sua memória, identificar estas unidades, fazer a sua integração numa estrutura cognitiva e significativa já arquitectada para que a construção do sentido se processe.

Bell verifica que, cada unidade de sentido é armazenada sob a forma de conceito e pode ser recuperada, da memória conceptual ou semântica, por uma série de entradas, a saber: a) lógicas que têm a ver com as qualidades predicativas de um conceito ; b) lexicais que tem a ver com a organização das unidades em categoria sintáctica, estrutura fonológica ou gráfica; c) enciclopédicas que têm a ver com as especificidades do mundo e da experiência que caracterizam os objectos ou acontecimentos (1991: 240 e seguintes). No âmbito da interpretação todos os níveis do funcionamento verbal estão a serviço da função última da linguagem que é significar, visto que para construir significações ou sentidos o sujeito convoca um conjunto de informações que mobiliza todos os níveis de funcionamento da língua, já que estas informações têm propriedades fonéticas, prosódicas, morfológicas, sintácticas, semânticas e discursivas, iniciando-se a interpretação com o reconhecimento, por exemplo, da palavra-chave que dá sentido ao discurso que se está a produzir e passando pela apreensão da intencionalidade do acto comunicativo (Henry, 1988: 594). Para a compreensão do discurso é necessário que o sujeito reconheça ao mesmo tempo a micro e a macro estrutura que organizam o

referido discurso: a primeira engloba palavras, sequência de preposições, repetições e a segunda referência ideológicas, temas ou intenções comunicativas (Van Dijk 1988:100 e seg.). Isto é, o acesso ao sentido depende da percepção que os interlocutores fazem dos indícios de contextualização, marcas que os alocutários fornecem para que o conteúdo seja compreendido, o que ultrapassa o verbal, contextualizando a língua. A interpretação tem a ver com o sentido que o ouvinte atribui ao enunciado do locutor na interação e não exclusivamente com a descodificação linguística das formas produzidas (cf. Colletta, 1993: 10; Gumperz 1989: 28-29; Lüdi & Py, 1986: 55).

Notamos, então, que as experiências anteriores de reconstrução de sentido que o aprendente já efectuou têm uma importância muito grande no processo de interpretação, pois o reconhecimento das características de um texto ou de uma situação passa por aí. Esta experiência é transferida de uma situação para outra. Uma vez que ela é mais rica e se adquire no âmbito da LM, esta reveste-se de uma importância fulcral neste processo. O sujeito infere a partir de representações que faz da situação e do conjunto de conhecimentos e competências que possui (Merlet & Gaonac'h, 1995: 273). “Qu’il s’agisse d’appréhender un message ou de l’exprimer, l’homme requiert une certaine capacité de pensée, une aptitude à associer des symboles mentaux, des images directement liées à son expérience socio-intellectuelle” (Bastin, 1988: 582).

Através da projecção constante do antigo no novo, mediante operações de identificação e de antecipação se vai recebendo, em produções novas, elementos ou palavras já conhecidas, permitindo assim o acesso ao sentido (Leif, 1981: 124). De Sallins verifica que a antecipação se produz porque somos cooperativos e desejamos compreender (1992:203).

A interpretação pressupõe uma construção mental, por parte do sujeito, que vai desde a capacidade prestar atenção a determinadas formas do enunciado para chegar ao seu significado até a capacidade de utilizar o material interpretado (O'Malley & Chamot, 1990: 55). Para isso, a primeira tarefa do sujeito-falante quando entre em contacto com uma língua é a de identificar unidades significativas da cadeia fónica ou do discurso que frui da interacção verbal com o seu interlocutor.

Sabe-se que, numa primeira etapa de contacto com uma língua, a operação cognitiva de identificação é a operação determinante de todo o processo de compreensão. Ora, de acordo com Le Ny (1989: 67), um sujeito identifica um elemento verbal significativo quando é capaz, a partir de um conjunto de dados sonoros ou visuais, de lhe atribuir uma unidade lexical do seu próprio léxico, isto é, quando é capaz

de aceder à sua imagem mental. Uma vez que já fez a aquisição de uma LM de referência quase absoluta, o aprendente preocupa-se em estabelecer ligações entre as novas formas linguísticas e o conhecimento que já possui dos conceitos que adquiriu através da sua LM (O'Malley & Chamot, 1990: 37).

Assim, podemos dizer que, quando o sujeito adquire uma nova língua, é já detentor de um léxico mental, proveniente da sua LM ou de outras línguas já aprendidas. Lecocq et Segui constataram que este léxico intervém no momento da apreensão visual ou auditiva do discurso, quando o sistema sensorial do sujeito percorre as vias de acesso até encontrar uma correspondente entre esse sistema e a entrada lexical em causa (1989: 7). Para Beauvillain (1989: 53) são determinantes neste processo as informações infralexicaís – visuais ou acústicas – que o sujeito consegue tratar, o que pressupõe como extremamente importante, em contacto com o discurso oral, a capacidade de percepcionar os sons da língua. Neste contexto, o sujeito procura segmentar a cadeia fónica de forma a realizar um reconhecimento acústico-fonético, que dê acesso à sequência de fonemas ou sílabas, ou seja, que permita estabelecer as fronteiras entre as unidades significativas da língua. Como já dissemos, neste processo está presente a bagagem cognitiva do sujeito que sabe que conhecer uma palavra é atribuir-lhe funções morfológicas, sintácticas e pragmáticas. Isto é, segundo observa (Boutet, 1994: 34-41) o sujeito reconhece que as formas ou os signos linguísticos não são sempre iguais a si próprio, mas antes flexíveis e modificáveis pela cadeia discursiva em que se inserem.

Na sequência do que temos vindo a dizer, torna-se fácil avaliar o papel da competência comunicativa em línguas já conhecidas que o sujeito transporta consigo. E visto que na maioria das vezes esta competência é mais desenvolvida na LM, esta desempenha um papel fundamental no processo de interpretação dos enunciados de uma língua alvo.

Quando o sujeito pretende interpretar um discurso novo estabelece pontes entre os elementos verbais que já domina e aqueles que agora lhe aparecem, o que nos faz encarar o processo de interpretação como um processo inequívoco de tradução, ou seja, de transposição de sentidos e intenções de uma língua desconhecida para uma outra já conhecida (Trévise, 1992: 92). Andrade (1997) assegura que qualquer processo de reformulação ou de paráfrase remete para procedimentos discursivos, assentes na traduzibilidade das línguas, isto é, na qualidade que estas têm de se poderem tornar mais próximas dos sujeitos-falantes. Neste processo de aproximação, o sujeito passa por uma

fase que consiste numa consciencialização das ideias ou dos sentidos do discurso, o que pressupõe um certo afastamento em relação aos meios de expressão, ou seja, um processo de desverbalização. A capacidade de compreensão de uma língua implica a conceptualização, isto é, a constituição de complementos cognitivos que se formam pela fusão de elementos da cadeia verbal com os conhecimentos anteriores, onde intervém igualmente o papel da situação extra-linguística. Neste sentido, Seleskovitch & Lederer, (1989: 38-39) afirmam que qualquer acto de compreensão ou de comunicação é, em parte, um acto de tradução, acto de resolução de um problema comunicativo.

O sujeito, em contacto com um novo discurso, ouve os primeiros sons, onde entram em actividade várias palavras que partilham os mesmos sons e a mesma forma que vão codificando sentidos, chegando o sujeito ao sentido por eliminação das palavras activadas, que se tornam, a partir de um dado momento, incompatíveis com um conjunto de outras informações que têm a ver com a percepção da situação comunicativa na globalidade (Segui, 1989). Em termos gerais, podem-se dizer que o tratamento de uma nova língua se realiza, pelo menos numa fase inicial, numa interacção constante entre as características das línguas em contacto, onde os dados verbais estabelecem múltiplas relações. As semelhanças formais (acústicas e visuais) entre as línguas permitem ao sujeito decidir mais rapidamente sobre as entidades lexicais contactadas, num processo de transferência de propriedades comuns aos dois sistemas, que permite a activação do significado (Andrade 1997). Convém assinalar que as línguas humanas possuem uma série de características, intra e interlinguísticas, que concorrem para o tratamento compreensivo dos dados linguísticos, características essas identificadas por Beauvillain num estudo sobre o comportamento dos bilingues:

- a existência de homógrafas, ou seja formas que se escrevem da mesma maneira que significam diferentemente e que se pronunciam diferentemente (*mais* em francês e *mais* em português);
- a existência de palavras com semelhanças fónicas, mas com grafias e significados diferentes (*asseoir/assoar*; proximidade acústico-fonética) de que fala Colé, 1989);
- a existência de palavras com semelhanças gráficas e semânticas (*clinique* em francês e *clínica* em português, *triste* em francês e *triste* em português);
- a existência de palavras pertencentes à mesma família morfológica (*de* e *en/em*, preposições; *aimer/amar* verbos; *texte/texto*, nomes; *grand/grande*, adjetivos);

- raízes ou de sinências morfológicas semelhantes (*pré* em *préfigurer*, *préface/préfigurar*, *prefácio*; *anti* em *antichoc/antichoque*) (1989: 62).

A transparência ou opacidade linguística faz com que uma língua seja mais ou menos difícil de tratar, por um determinado aprendente, pelo menos no contacto inicial (Ringbom, 1987: 44-45). A esta proximidade, acrescentamos a atitude e os conhecimentos de que dispõe o aprendente face às semelhanças e diferenças entre as línguas em contacto.

No entanto, com o deixámos antever atrás, não são só as características dos códigos que o sujeito possui que o ajudam a compreender, mas também o desenvolvimento da sua competência de interpretação, algo que transcende as línguas particulares e que é transferido de língua para língua, assim como de situação comunicativa para situação. Estudos sobre o comportamento dos bilingues apontam para o facto de estes usarem, muitas vezes, as mesmas estratégias de interpretação nas diferentes línguas que dominam (Romaine, 1989: 96-99), através de uma série de estratégias metacognitivas, tais como a focalização da atenção ou a capacidade de relacionar o novo com o já familiar, de traduzir ou transferir, entendida esta, em termos globais, como a extensão do conhecimento prévio àquele que acaba de ser contactado (Sajavaara, 1986).

Em jeito de recapitulação, podemos dizer que, em contacto com uma nova língua, os aprendentes apoiam-se em palavras e estruturas próximas das da sua LM (ou de outras línguas já conhecidas), tentando, segundo as regras da sua própria língua, adivinhar ou inferir os sentidos ou as funções comunicativas das palavras ou unidades significativas da LA, num processo de construção de hipóteses a partir da análise do contexto. É desta forma que o processo de acesso ao sentido é um processo interactivo, como observa Poulet, Degache et Masperi, 1993: 3, e multidimensional onde o sujeito se socorre simultaneamente dos conhecimentos da superfície textual (ortográficos e fonéticos, por exemplo), dos conhecimentos referenciais (temáticos e comunicativos) que o texto activa e da capacidade de gerir a situação de comunicação em que se encontra. Pensamos que esta situação fica comprometida quando estamos perante uma situação de comunicação vertical. Isto é, numa situação de comunicação pedagógica onde o professor fala e o aluno escuta que, como na análise dos nossos dados, é o que acontece no nosso contexto educativo, muitas vezes.

Estamos, então, perante a via de acesso ao sentido que Ringbom (1987: 41) denomina de extra-linguística, significando que, para além dos tratamentos intra-linguísticos e trans-linguísticos que o sujeito pode realizar, ele tem simultaneamente a possibilidade de se socorrer dos elementos situacionais que domina. Por isso, torna-se necessário considerar o mundo de referência do aluno. “C’est la prise en compte des variables contextuelles qui permet de dégager une signification enrichie du discours. C’est dans un environnement physique et socio-culturel particulier que les propos sont échangés par des personnes” (Erpicum et Page, 1988: 168). Como defende Boutet, na linha de Bakhtine, o contexto ou situação são parte integrante do próprio significado (1994: 43), facto esse que o sujeito com experiência comunicativa já conhece.

Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre o controle que o sujeito faz da actividade linguística, na sua globalidade.

4.2.1.5 – O controlo da actividade linguística

O controlo consiste na gestão ou regulação do processo de comunicação e de aprendizagem que o sujeito, na aquisição de uma língua alvo, é obrigado a realizar em função dos objectivos do contexto em que se insere (Andrade 1997). Segundo Vygotsky, na análise de situações problemáticas experimentadas pelo sujeito-falante, são accionados mecanismos de regulação que têm como finalidade a realização da tarefa comunicativa em causa.

Para o aprendente, este processo é um plano para alcançar objectivos comunicativos e/ou de aprendizagem, onde se organizam os diferentes níveis discursivos numa hierarquia construída a partir das exigências da situação de linguagem. Estes níveis dividem-se, de acordo com Faerch & Kasper, em baixos (fonológicos, articulatórios e morfológicos), intermédios (sintácticos, semânticos, lexicais) e elevados (pragmáticos, discursivos, socioculturais) (1986: 52-53), confrontando-se o sujeito-falante com a necessidade de procurar, no seu repertório verbal e cognitivo as regras e os itens a serem seleccionados e combinados para a resolução do problema comunicativo em causa. Ou seja, o aprendente pode planificar prestar atenção às desinências verbais, rever ou reestruturar o que acabou de enunciar, verificar se o sentido que conceptualizou é ou não adequado às intenções do interlocutor. Por outras palavras, ao sujeito ou aprendente que comunica é solicitado para gerir ou rentabilizar os diferentes aspectos das actividades de linguagem que é

capaz de realizar, em função da situação em que se encontra, de modo a adoptar a melhor solução (Gaonac'h, 1989a: 98-99). Convém ter em conta que dentro do repertório linguístico do aprendente a LM exerce uma influência muito grande sobre a aprendizagem da língua alvo.

Este controlo do processo de comunicação e/ou de aprendizagem está associado aos procedimentos de tratamento dos dados verbais analisados nos pontos anteriores e que se ligam quer à memória ou mecanização verbal e de aprendizagem, quer à capacidade de reflectir mais conscientemente sobre o processo em que o aprendente se insere.

A capacidade de explicitação e/ou de consciencialização ligam os à metacognição, termo que tem sido utilizado para falar do conhecimento ou da regulação sobre a cognição e que a *Enciclopedia de Pedagogía* define como: “Conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos (por exemplo sua capacidade de memorizar, situações nas quais optimiza a dita capacidade etc.) e as actividades necessárias para controlar os processos cognitivos (por exemplo: as estratégias necessárias para melhorar a compreensão de um texto)”.

Portanto, da metacognição faz parte a capacidade que o sujeito tem de se interrogar sobre os seus procedimentos cognitivos, de forma a torná-los mais claros e compreensíveis: que estratégias de tratamento dos dados verbais existem? Quais são as que normalmente utilizo? Como memorizo os elementos linguísticos? Como interpreto uma instrução verbal ou um texto? Como relaciono o novo vocabulário com o já adquirido, etc. (cf. Allal & Saada-Robert, 1992: 268; Chevalier, 1993: 31).

A memória de trabalho retém momentaneamente a informação que lhe chega do registo sensorial e tem por função conservar a informação útil e activar os processos (activação de automatismos, solicitação da atenção, transferência dos elementos objecto de atenção para a memória a longo prazo, passagem à reflexão), adequados à realização da tarefa que é pedida ao sujeito (cf. Gaonac'h et Golder, 1995; Tomlin & Villa, 1994: 190), impedindo-o de se perder na complexidade do *input* contactado. Para que o controlo da tarefa se processe adequadamente é, assim, necessário que o sujeito tenha automatizado uma série de informações e processos que vai agora guiar ou controlar à medida das necessidades da tarefa, ao mesmo tempo que focaliza a sua atenção, ou reflecte, sobre outros aspectos ainda não adquiridos e que exigem maior disponibilidade. (cf. Geva & Ryan, 1993: 10; Santos, 1988: 91-92).

Os processos de aquisição podem ser automatizados ou controlados conscientemente, sob influência do percurso de aprendizagem, isto considerando o esforço e a intenção dispendidos para os desencadear. (Schmidt, 1990). De acordo com alguns autores, julga-se que, no início de uma aprendizagem, se aplicam preferencialmente estratégias de controlo ou de monitorização e, no final, se desenvolvem prioritariamente automatismos, libertando desta forma o sujeito para realizar novas aprendizagens:

Learning begins with the realization that something is to be learned, progresses through a series of stages that establish a context for understanding new material and concludes with the new material fading out of consciousness as it becomes itself a part of the unconscious context that shapes the interpretation of future events (Baar, 1988 in Schmidt, 1990).

O falante controla o seu próprio discurso através de pedidos de ajuda ao seu interlocutor e da reflexão sobre a própria produção verbal. Esse controlo aumenta à medida que a competência linguístico-comunicativa se vai desenvolvendo e que os automatismos são também maiores (Testu, 1982).

Recapitulando podemos observar que, a aprendizagem requer que o aprendente seleccione e integre as informações e as estratégias apropriadas às várias oportunidades de aquisição em que se vai inserindo, expulsando aquelas que não são pertinentes. Tal constatação implica uma vigilância constante exercida sobre os elementos a aprender e sobre os processos envolvidos nessa mesma aprendizagem (Klein, 1989: 44-45), para a qual o aprendente deve estar preparado de modo a que seja um procedimento sistemático: “it is important that students become familiar with the general process of problem analyses, memory search and strategy inference and that they learn to monitor this process. Students must be able to prepare, regulate and evaluate their own processing and learning” (Oostdam & Rijlaarsdam, 1993 in Andrade 1997). Ora, a interpretação e a integração dos novos dados só pode fazer-se em função do estado do sistema linguístico-comunicativo e cognitivo (motivações, finalidades, intenções, capacidades, conhecimentos e competências), do sujeito que aprende, e é por isso que a transferência reveste-se de uma grande importância neste processo de aprendizagem e de comunicação verbal (cf. Santos, 1988: 96-97).

Quanto à verdadeira natureza do controlo, sabemos apenas que em LM é sobretudo exercido pela intuição, sendo de natureza epilinguística¹ (Trévisse, 1992: 101),

¹ A actividade epilinguística é definida como uma actividade de natureza inconsciente que desempenha um papel preponderante na aquisição de uma competência em língua segunda e que se diferencia da actividade metalinguística que é consciente. Ela está fundada sobre a observação do facto que o

colocando-se diferentemente em LE, já que mesmo um aprendente muito avançado dificilmente terá certezas absolutas relativamente às suas produções em LE. Estas constituirão quase sempre hipóteses a confirmar ou a infirmar, facto que aumenta em muito a vigilância que o sujeito exerce sobre o seu desempenho. Como afirma Klein (1989: 185), em LE “on reste toujours attentif à sa propre activité de production et de compréhension”, à progressão de aprendizagem efectuada e à distância que nos separa da representação que construímos do LN.

Temos vindo a destacar a importância da transparência ou da proximidade entre as línguas, pois, quando o locutor usa a LE, parte de uma intenção comunicativa, selecciona e ordena as informações numa mensagem pré-verbal, onde se activam, num primeiro momento, em muitas circunstâncias, elementos que pertencem à LM e que é necessário controlar, sendo que esta proximidade vai aligeirar, facilitar a tarefa do LNN, uma vez que pode recorrer a aspectos já mecanizados. Porém, a opacidade ou a distância linguística obriga o locutor a concentrar-se mais na comunicação da mensagem, de modo a percorrer a distância entre os dois sistemas de comunicação, maximizando o já conhecido (cf. Lambert, 1994b: 95-96; Faerch & Kasper, 1986: 52).

Muitas vezes a grande pressão na monitorização dos dados da LA, e o cansaço que tal facto provoca, levam a um abandono da língua inicialmente escolhida para comunicar, passando o sujeito declaradamente a utilizar a LM (cf. Giacobbe & Cammarota, 1986: 201). Torna-se importante, então que os professores tenham a consciência desta realidade e que lhes dispense um tratamento adequado de modo a encorajar a continuidade de produção na LA.

Assim podemos constatar que a incerteza relativamente às produções discursivas na LA e a experiência verbal que o falante já possui são factores potenciadores do controlo, assim como defendem alguns estudos sobre o desenvolvimento (bi)linguístico, visto como factor de crescimento da capacidade de controlar o processo de comunicação/aprendizagem, dadas às maiores qualidades metalinguísticas e metacognitivas do sujeito (Bialystok, 1992: 507; Ringbom, 1987: 30). Isto é, parece existir uma relação entre a actividade metacognitiva do aprendente e a sua competência comunicativa, ou seja, os sujeitos com comunicativamente mais competentes em LA são normalmente capazes de se focalizar sobre a tarefa a realizar, particularmente sobre a responsabilidade da sua própria actuação que se desenrola em função de uma auto

aprendente de uma segunda língua dispõe na hora certa de uma intuição que lhe permite estabelecer uma diferença entre o que é ou não gramaticalmente possível naquela língua. (Cf. Cuq, 2003:86)

representação da sua competência em LE e da concepção/execução de um plano para intervir sobre ela (cf. Cham bres, 1995). Exemplificando, podemos dizer que um sujeito comunicativamente competente sabe que, em certas ocasiões, obter infor mação da globalidade de um texto, ou de um teste de avaliação, pode ser m ais útil do que focalizar-se sobre itens isolados. É nesta medida que o controlo se distingue da competência por ser a capacidade de realizar comunicação, enquanto a com petência é aquilo que o sujeito sabe e conhece, envolvendo um conjunto de representações mentais de uma série de princípios linguísticos, desc ritos em termos de regras e suas condições de aplicação, fornecidas e/ou criadas pelos actos de compreensão e produção verbais em que o sujeito participou (Sharwood-Smith, 1986: 14).

Dito de outro m odo, o controlo funci ona para a aprendizagem tal com o a competência estratégica funciona para a co munição e se, nes ta última, são importantes a representação e o conhecim ento do fenómeno comunicativo, naquela são fundamentais a represen tação e o conheci mento do fenómeno da ap rendizagem, para que sejam com pensadas as lacunas sentidas numa ou noutra dim ensão do funcionamento do processo de aprendizagem verbal (O'Malley & Chamot, 1990: 188). É por isso mesmo que nos debruçamos sobre o estudo do conceito de representação que a comunidade escolar tem da coexistência linguística, cientes de que o conhecimento destas representações nos ajudarão a com preender a situação sociolinguística do nosso contexto educativo e a interpretar melhor as implicações do crioulo LM no curriculum escolar em português.

Em jeito de recap itulação geral diriam os que na aprend izagem de um a nova língua o aluno mobiliza estratégias cognitivas e lingu ístico-comunicativas que usa na sua produção verbal em LM. É e xtremamente importante que o pr ofessor tenha a consciência desse recurso que o aluno faz à sua LM para que ele possa clarificar a consciência linguística deste nesse âm bito e capitalizar essa estr atégias de form a a aumentar o rendimento da aprendizagem da L2. Portanto, mais do que ensinar o aluno uma L2, o c onhecimento dessas estratégias aj uda o professor a ensinar ao aluno como aprender uma L2, a partir de um conhecimento previamente construído na e pela LM. Assim, o estudo da LM com o forma de clarificar e explicitar a consciência linguística do aprendente não pode nem de ve ser m arginalizado, como tem sido no contexto educativo cabo-verdiano, até hoje. As conse quências dessa marginalização são sempre negativas. Se não vejamos: o ensino das língua s estrangeiras no nosso contexto faz-se a partir de uma língua segunda, – o português – que os alunos não dom inam. Isto tem

feito com que os alunos saem do ensino secundário sem a competência de comunicação em nenhuma das línguas estrangeiras do currículo. O aluno desenvolve uma competência linguística, isto é, reconhece a estrutura da língua, mas não é capaz de a usar numa situação real de comunicação. Daí é necessário aproveitar a sinergia do contacto constante de línguas. Porém, depende rá em grande medida das representações e atitudes dos decisores face às línguas em contacto.

No capítulo que se segue, reflectirem os sobre o impacto das representações e atitudes linguísticas na definição de políticas linguísticas com as consequentes implicações para a educação.

CAPÍTULO V: REPRESENTAÇÕES E ATITUDES FACE À COEXISTÊNCIA
LINGUÍSTICA

5.1 – Representações linguísticas

Como temos vindo a sublinhar desde o início, pretendemos com esta investigação analisar, compreender e interpretar as implicações do crioulo LM no currículo escolar desenvolvido em LP, partindo das representações e atitudes dos intelectuais – numa perspectiva diacrónica – e dos professores – numa perspectiva sincrónica – face à coexistência linguística, focalizando: os estatutos e as funções das línguas; as políticas linguísticas e a sua evolução no contexto cabo-verdiano, particularizando a educação e especificando a comunicação de sala de aula e o processo de recurso à LM. Assim, clarificaremos os conceitos de *representações* e *atitudes* e sistematizaremos as informações úteis à análise dos dados. Como já dissemos, partiremos dos seguintes pressupostos: as representações e as atitudes guiam e influenciam as práticas pedagógicas dos professores; do tratamento que o professor dispensar aos processos de recurso à LM dependerá o sucesso ou o insucesso do aluno no sistema de ensino cabo-verdiano.

A opção pela análise de atitudes e representações é porque estas são tidas como imprescindíveis na compreensão e interpretação de fenómenos sócio-educativos. Por isso, Moscovici apelou para a necessidade de se procurar construir conhecimentos com base nas representações sociais dos sujeitos em relação com as atitudes individuais, uma vez que o comportamento e o pensamento dos indivíduos são orientados pelo conhecimento do senso comum e os processos de pensamento dependem das condições sociais.

Assim, acreditamos que os intelectuais e os professores têm atitudes determinadas por processos mentais construídos na escola e no seu meio sócio-familiar e que estes dois ambientes influenciam profundamente tais processos. As RS são elementos simbólicos que os homens exprimem mediante palavras e gestos. Através da palavra, dita ou escrita, o homem exprime o que pensa e a sua percepção a respeito de determinadas realidades vai guiar as suas acções no campo social onde está inserido.

Com base nisto e em termos diacrónicos, tentaremos, por um lado, descortinar as atitudes e representações dos intelectuais face ao crioulo e ao português que, ao longo do tempo foram determinando o estatuto de cada uma dessas línguas na sociedade cabo-verdiano, as funções que cada uma desempenharia no contexto nacional, o lugar e o papel de cada uma delas no contexto educativo, e em termos legais. Por outro lado, tentaremos interpretar as condições que justificaram e garantiram a sobrevivência, a evolução, a vitalidade linguística, e a insistentemente presença do crioulo na realidade

sociolinguística cabo-verdiana e, mais especificamente, no contexto educativo, neste último caso, à margem da lei.

Em termos sincrónicos, confrontaremos as declarações dos professores com a sua prática, tentando compreender os seus processos de pensamento e as suas atitudes face à actual situação sociolinguística de Cabo Verde, de uma forma geral e face à coexistência linguística no contexto educativo, de modo mais particular. Pois, Moscovici acredita que as RS são representações mentais construídas socialmente e a partir da dinâmica que se estabelece entre a actividade psíquica do sujeito e o objecto de conhecimento, o que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem (1960: 17).

Deter-nos-emos, no ponto seguinte, sobre a clarificação do conceito de RS.

5.1.1 - O que é a *Representação Social* (RS)

A noção de *representações* aparece pela primeira vez em Durkheim em 1898 no seu estudo sobre a natureza e a articulação entre representações individuais e representações colectivas, fundando assim uma sociologia das representações. Este autor afirma o primado das representações colectivas sobre as individuais, defendendo que a supremacia do pensamento colectivo reforça a coesão social, através da religião, da ciência, dos mitos e do senso comum. Vara Coomonte observa que: “En Durkheim podemos hablar de representaciones colectivas sancionadas por el poder de la sociedad, pero también del mundo simbólico como mundo religioso y como mundo de clasificación de la moral y de las costumbres en la integración social que produce el consenso (2004:1560)”.

Em vez de *representações sociais*, Weber usa expressões como *visão do mundo*, *mentalidades*, *ideias* e *concepções*, definindo-as como juízos de valor que os indivíduos possuem. Para este autor, as ideias ou representações são autónomas, influenciáveis pelo percurso histórico e económico da sociedade e orientam a acção individual. Assim, se até a independência de Cabo Verde (1975) todo o poder político, económico, social e cultural esteve nas mãos dos portugueses, enquanto classe dominante, facilmente se compreende porque que todos os esforços de valorização linguística foram canalizados para a LP.

Não são as ideias, mas os interesses materiais e ideais que governam directamente a conduta do homem. Muito frequentemente, porém, “as” imagens

mundiais' que foram criadas pelas 'ideias' determinaram, as linhas ao longo das quais a acção foi impulsionada pela dinâmica dos interesses” (Weber, 1974: 83).

Portanto, os interesses materiais são o factor determinante na construção do *imago mundi*, e, no fundo a acção humana é determinada por factores de ordem material. Assim, quem detém o poder económico é, muitas vezes, o responsável pela produção de ideias que hão de conduzir a vida social, pois, se constituem no grupo dominante. Verificamos, aqui, que houve um avanço muito grande, neste particular, pois, hoje a sociedade procura ser guiada à luz de avanços tecnológicos e científicos que, não obstante precisarem de recursos, procuram a verdade dos factos e apontam a necessidade do desenvolvimento não visar apenas um crescimento económico, mas um desenvolvimento sustentável, capaz de garantir a paz e o bem-estar à sociedade e às gerações vindouras.

No campo da psicologia, Piaget defende que a acção do homem sobre o meio que o rodeia é determinado por processos mentais responsáveis pela construção da visão do mundo de cada sujeito, ou da representação que ele tem desse meio. O autor defende que as representações correspondem à constituição de uma grelha de apreensão lógica do mundo, neste caso, por parte da criança. A elaboração de julgamentos morais reenvia-nos para as representações sociais, isto é, a definição do certo e do errado tem raízes em convenções que são fruto de representações sociais.

Recentemente e no campo da educação, o conceito tem sido trabalhado sob a designação de *imagem*. Aqui, utilizaremos a significante *imagem* como sinónimo de *representação*.

No campo da Psicologia Social, onde o conceito ganha visibilidade maior, Moscovici (1960), apresenta-se como o verdadeiro impulsionador desta problemática. Ele defende a existência de uma estreita relação entre o pensamento dos indivíduos e o contexto social em que estes pensam, defendendo que o meio social contribui para a formação do pensamento. Este autor sublinha ainda que, na comunicação entre os membros de um grupo, as representações individuais e sociais são produzidas e transformadas continuamente de modo a que estas possam orientar as relações sociais. Moscovici concebe as sociedades como ambientes pensantes na medida em que têm em consideração o trabalho de construção, através de trocas e de interacções, de pontos de vista e de saberes, e realça a importância da relação entre o pensamento dos indivíduos e o contexto social em que aquele ocorre. Uma vez que toda essa teia de relações é

mediada, na sua maioria, pela comunicação verbal, passaremos, no ponto seguinte, a falar das representações linguísticas

5.1.2 – Concretização das representações linguísticas

Na década de 60 do século XX, as pesquisas linguísticas ficaram marcadas pelos estudos sobre representações linguísticas. Destacam-se neste particular os estudos de psicologia social da linguagem, de psicolinguística, de linguística e de sociolinguística. Em 1972 Gardner e Lambert procederam a investigação das atitudes linguísticas. Os principais objectos de estudo de que se tem conhecimento neste âmbito são os de aquisição da linguagem, comunicação interpessoal, a relação linguagem e classe social, linguagem e etnia, linguagem e atitudes, o bilinguismo e a alternância de códigos. Estes temas eram tratados no âmbito de disciplinas como a psicolinguística e a sociolinguística, porém, como refere Lafontaine, «Ce n'est donc pas par son objet d'études que la psychologie sociale du langage se distingue des autres disciplines traitant du langage; c'est dans le point de vue qu'elle adopte sur ces questions que réside sa spécificité» (1986: 23).

Enquanto objecto de investigação o domínio das representações linguísticas tem sido marginalizado por ser considerado com o não científico, ou seja, por pertencer ao domínio da subjectividade, como observa Calvet (1999b). Também Bourdieu chamou a atenção para este aspecto:

Rien n'est moins innocent que la question, qui divise le monde savant, de savoir s'il faut faire entrer dans le système des critères pertinents non seulement les propriétés dites 'objectives' (comme l'ascendance, le territoire, la langue, la religion, l'activité économique, etc.) mais aussi les propriétés dites 'subjectives' (comme le sentiment d'appartenance, etc.), c'est-à-dire les *représentations* que les agents sociaux font des divisions de la réalité et qui contribuent à la réalité des divisions" (1982: 144/145).

Isto é, aqui o autor deixa claro que não são pertinentes apenas os critérios objectivos, mas o são também os subjectivos, pois o homem não é só razão é também emoção e sentimento. Esses últimos critérios, apesar de não serem susceptíveis de serem medidos com exactidão, não podem ser negados na existência humana.

No estudo das representações linguísticas destacam-se os trabalhos de Boyer que admite que as representações linguísticas são objecto de estudo da sociolinguística, uma vez que esta disciplina é «inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue (s) et des représentations de cette/ces langue (s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales» (1991:42). Isto é, as representações são objecto de estudo da sociolinguística porque esta disciplina, no cumprimento da sua finalidade, focaliza a sua atenção nas representações sociais que se tem das línguas, ou seja, nas representações linguísticas, nos usos sociais das línguas e nas representações dos usos sociais das línguas. Isto é, a língua enquanto fenómeno social, pode ser analisada a partir das representações que dela se tem.

Igualmente, o autor fala de representação sociolinguística, defendendo que as representações da língua são uma categoria das representações sociais.

As representações linguísticas estão ao serviço das representações sócias, desempenhando as seguintes funções: construção da identidade, reconstrução da realidade, cognitiva e de orientação/justificação de condutas e comportamentos comunicacionais. Elas surgem em contextos que incentivam a sua manifestação, como são os de trocas quotidianas e espontâneas;

Les 'ratages' de toutes sortes, les hésitations, les reprises, les modalisations, les évaluations, les réflexions/commentaires métalinguistiques sont là pour nous rappeler l'autre face de l'activité de parole, celle qui n'est pas forcément quantifiable mais qui n'en est pas moins fortement structurante" (Boyer, 1991b: 49).

Na esteira de Bourdieu, Boyer (1991b) defende que, subjacente às representações sociolinguísticas, está um processo de dominação, influenciado pelas próprias representações sociais, no sentido de desvalorização da língua dominada em situação de diglossia. Porém, as representações têm, muitas vezes, a função essencial de esconder o conflito diglósico (domínio de uma língua sobre outra), funcionando, assim como *ideologias* em situação de conflito intercultural que nascem em contextos de diglossia.

Lafont fala da noção de "*fonctionnement diglossique* comme idéologie de l'effacement", referindo-se ao sistema de valores linguísticos e extralinguísticos, onde

tudo o que se relaciona com a língua do minada é desvalorizado através das representações. (1979:505).

A Sociolinguística considera que as representações estão intimamente ligadas às práticas linguística: “L’interaction entre les pratiques et la représentation de ces pratiques constitue un ensemble indissociable. Cet ensemble peut être avantageusement considéré comme un texte qui s’actualise dans les occasions langagières...” (Lafont 1980:72).”

Na mesma linha de ideias, Calvet considera que *práticas e representações* são inseparáveis, distinguindo-as da seguinte forma :

“Du côté des pratiques on trouve bien sûr ce que les locuteurs produisent, la façon dont ils parlent, mais aussi la façon dont ils ‘accommodent’ pour pouvoir communiquer, la façon dont ils adaptent leurs pratiques aux situations de communication, par exemple aux pratiques et aux attentes de l’interlocuteur. Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence: en bref tout ce qui relève de l’*épilinguistique*” (1999b: 158).

As línguas, o seu uso e o seu prestígio são constantemente avaliados e determinados pelas representações e aparecem sob forma de estereótipos. As representações também determinam as atitudes face às línguas e face aos locutores, portanto, determinam as condutas linguísticas. As representações são, assim, constituídas por imagens, posições, ideologias, crenças que os sujeitos têm a cerca da língua e das práticas linguística (Calvet 1998). Para este autor as representações dizem respeito a três factores: as características das línguas, o seu estatuto e a sua função identitária. Para aceder às representações o investigador dispõe de duas modalidades: as observações e as avaliações. As avaliações dizem respeito às práticas dos locutores, aos seus julgamentos relativamente a essas práticas e às situações; as avaliações permitem verificar as observações.

O conceito de imaginário linguístico é apresentado por Boyer (1991b) como um conceito interessante na compreensão da abordagem sociolinguística das representações. Segundo o autor este conceito abarca os valores, as ideologias, os mitos, os estereótipos, as atitudes, as metáforas, os provérbios, os sentimentos, as avaliações, os comportamentos, as opiniões e as produções metalinguísticas.

Existem numa comunidade regras e normas que determinam a representação sociolinguística, como explica Calvet:

la *teneur en normativité* n'est pas sans rapport avec le degré de figement dont il a été question plus haut: le stéréotypage est fondamentalement normatif (tout comme du reste l'*emblématisation* ou la *mythification*) et c'est bien l'un de ses fonctionnements naturels, si l'on peut dire, que d'affecter (plus ou moins ouvertement) une *évaluation* (plus ou moins positive, plus ou moins négative) admise par l'ensemble de la Communauté ou tel groupe au sein de la Communauté, et donc indiscutable, à un type d'individu, un type de objet, un type de fait, un type de trait... (1998: 9).

O autor considera que as representações sociolinguísticas, que se encontram no nosso imaginário étnico e sociocultural colectivo, se relacionam com as representações patrimoniais. Por isso, as representações partilhadas (intra e inter linguísticas) ocupam um lugar central na descrição deste imaginário.

Nota-se que as representações sociolinguísticas são apresentadas como componentes integrantes do *imago mundi* colectivo e como um dos grandes domínios da sociolinguística. Segundo o autor, as representações são partilhadas, constituindo, assim, a base do núcleo do imaginário linguístico e etnosociocultural que influencia as práticas linguísticas.

Por sua vez, Branca-Rosoff não distingue representações sociolinguísticas de imaginários linguísticos:

Les notions de représentation et d'imaginaires langagiers désignent l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique. Elles permettent de sortir de l'opposition radicale entre le 'réel', les faits objectifs dégagés par la description linguistique, et 'l'idéologique', les considérations normatives comme représentations fausses, représentations-écrans. (1996:79)

A autora enfatiza a eficácia social das representações, a comunicação no interior de uma comunidade é assegurada por esquematizações sociais do real que constituem formas colectivas de conhecimento. Por isso faz todo o sentido que a sociolinguística se interesse por atitudes e opiniões estereotipadas que conduzem a determinadas práticas.

As representações aparecem também de uma forma bastante expressiva no estudo de situações de diglossia e de conflito intercultural, contextos onde normalmente

se estuda a dicotomia segurança/insegurança linguística, pois, estas podem revelar a segurança/insegurança em diferentes domínios, tendo um efeito de retroacção sobre as utilizações. É, então, no seio do estudo das representações linguísticas que surge o conceito de *insegurança linguística*, introduzido por Labov em 1964, num dos seus primeiros textos que retomamos em *Sociolinguistic Patterns* (1981). Labov usou este conceito na análise da relação entre a estratificação social e a mudança linguística. Trata-se, pois, de uma abordagem, essencialmente, intralinguística. Já Calvet (1998:13) considera que a insegurança linguística pode resultar não apenas da comparação entre os diferentes tipos de *norma* (*objectiva*, *subjectiva* e *prescritiva*), e variações de uma mesma língua – variações intralinguísticas – mas também de relações interlinguísticas, sendo, por isso, produto do plurilinguismo. Ou seja, está também relacionada com o estatuto e as funções das línguas em contacto.

Vimos, neste ponto, que as representações são trabalhadas no âmbito das ciências da linguagem sobre a designação *representações linguísticas*. Destacamos o uso deste conceito em sociolinguística, que toma como objecto de estudo as representações sociais sobre as línguas e sobre o uso social das línguas. Estes aspectos são importantes para o nosso trabalho, na medida em que beberemos deles para analisarmos as representações linguísticas dos intelectuais, professores e alunos, sujeitos da nossa pesquisa.

Em jeito de síntese, podemos dizer que, no estudo das representações sociais as Ciências da Linguagem dão ênfase a uma perspectiva interaccionista, ou seja, ao tratamento das representações na dinâmica da (re)construção interaccional; correlacionam comportamentos e representações, uma vez que estas determinam os comportamentos face ao outro e a relação entre as representações e os usos sociais das línguas, o que iremos também ver no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas.

5.1.3 - Representações no processo de ensino e aprendizagem de línguas

O conceito de *representação* é fundamental para a compreensão de fenómenos a analisar no quadro do ensino/aprendizagem de línguas, pois, segundo Michel Develay: “Le concept de représentation a été capté par la didactique. Le propos de celle-ci est de montrer qu’il favorise une approche nouvelle de l’apprentissage susceptible d’expliquer la manière dont nous construisons le réel (...)” (1992: 78).

Porém, o conceito continua a não merecer consenso dos investigadores. Por isso, muito trabalho tem sido desenvolvido à volta do conceito, dando origem a muitas publicações. Por exemplo: o n.º 2 da colecção *NeQ (Notions en questions - Rencontres en didactique des langues)*, publicado na sequência de um encontro que teve lugar na École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud em 1997, co-organizado por Geneviève Zarate e Michel Candelier, cujo propósito foi: “Mettre en questions un relatif consensus établi autour d’un concept circulant en didactique des langues, retrouver les fondements génétiques, les origines de ce concept et dessiner la cartographie de sa circulation dans cet espace disciplinaire” (Zarate, 1997: 5). A mesma preocupação está por detrás de um colóquio realizado em Neuchâtel, em 1996, organizado pelo *Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique* e pelo *Centre de Linguistique Appliquée* da Universidade de Neuchâtel, que culminou na publicação da obra *Les langues et leurs images* (Matthey, 1997a), cujo principal objectivo foi abordar o tema das imagens de diferentes pontos de vista, cruzando campos disciplinares diferenciados. Esta falta de consenso está espelhada na existência de uma grande sinonímia à volta do conceito que se consubstancia em termos como *representações linguísticas*, *imagens das línguas* ou *imaginário linguístico*. Moore (2001) reconhece que a noção de representação é hoje largamente usado no ensino/aprendizagem de línguas. Como refere Zarate, “La notion de représentation amène donc à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu, entre le vrai et le faux-semblant. Il n’est pas étonnant que cette notion se vulgarise à travers les métaphores du reflet, de l’image, du miroir...” (1997: 7)

Cuq (2003: 215) emite uma única definição para os termos representação e imagem, pois quando consultamos o significado do conceito *image* somos remetidos para o de *représentation* cuja definição é a seguinte: “Il s’agit d’une notion transversale que l’on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l’homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu’en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan” (2003: 214). O dicionário destaca a importância do conceito, defendendo que “(...) représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu’ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc, et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes”.

Zarate mostra de que forma a noção de *représentation* relaciona as ciências sociais e a DL. Para a autora, as representações sociais “ne sont pas une collection de subjectivités distinctes, mais au contraire le produit d’un travail social collectif, à travers

lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité et constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité” (1993: 29).

Castellotti, Coste & Moore também enfatizam este carácter de construção social das representações, definindo-as com o processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com aspectos como as experiências vividas, contactos interculturais experienciados, forma como se dá ou se deu a aprendizagem.

Os autores consideram ainda que as representações “sont des objets de discours qui se construisent dans l'interaction, grâce au langage et à la médiation d'autres, observables au moyen de traces discursives” (2001:103). É, então, no interior da interacção que se desenvolvem, negociam e se testam os saberes linguísticos e extra-linguísticos e que emergem os traços discursivos das representações. Estudar as representações que os actores sociais têm da pluralidade das línguas, das relações entre elas, da sua aprendizagem e utilização apresenta a particularidade de que é através da língua que tais representações se tornam objectos de discurso e se exprimem, se dissimulam, se constroem ou se transformam. Para além de se construírem na interacção, acredita-se que são utensílios semióticos que aí se podem transformar e por aí são transmitidos (De Pietro & Müller, 1997; Berthoud, 2001; Cavalli *et al*, 2001; Vasseur, 2001). As RS Fazem parte da língua como uma forma de organizar e categorizar o mundo e são actualizadas através do discurso; estão inseridas nas construções sintagmáticas e entram em códigos sintagmáticos novos, influenciados pelo contexto, pela configuração situacional e conversacional.

Daniel Coste (2001) fala-nos em *auto e hétero-representações*, defendendo que toda a língua dá lugar a uma auto-representação por parte dos seus locutores que têm opiniões acerca dela, constroem imagens, categorizam-na, qualificam-na. Mas dá, também, lugar a hetero-representações. Estas são representações sociais incorporadas pelos actores sociais, sujeitas a variações individuais. Qualquer auto ou hetero-representação de uma língua está, de qualquer forma, associada às representações acerca dos seus locutores, país ou região onde se fala, dos modos de vida, das realizações científicas e técnicas, da actividade económica, dos sistemas políticos, das religiões e ideologias.

Numa sociedade existem representações partilhadas dos outros e das suas línguas que podem ter efeitos significativos nas atitudes para com essas línguas e no interesse/motivação dos aprendentes, (Castellotti & Moore, 2002). Também Coste (2001) fala do papel das imagens na motivação para a aprendizagem, afirmando que a

aprendizagem das LE e a motivação dos aprendentes são, de um a forma ou de outra, influenciadas pelas representações que se tem das aprendizagens, do país, do povo, do estatuto das línguas) que têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a percepção, a acção e a relação intercultural.

Também Dabène (1997) sublinha que os discursos políticos, económicos e sociais são determinantes na formação de representações linguísticas, pois, através deles se divulga o estatuto e as funções das línguas e são estes que no fundo influem nas escolhas dos aprendentes e nas representações destes sobre as línguas. Segundo a autora, a escolha de aprendizagem de determinada língua faz-se de acordo com alguns critérios, a saber: *económico*, pois uma das primeiras razões de valorização de uma língua está ligado ao acesso que ela oferece ao mundo de trabalho; *social*, pois, uma língua é apreciada em função do nível social dos seus locutores e, por consequência, das possibilidades de promoção, de ascensão social que ela parece abrir àqueles que a aprendem; *cultural*, pois, cada língua tem um certo índice de prestígio que é fruto da riqueza cultural, exprime-se através da literatura e de outras formas artísticas; *epistémicos*, pois, uma língua é também objecto de aprendizagem e comporta um certo valor educativo. Este valor é apreciado em função das exigências cognitivas relacionadas com a sua aprendizagem. Finalmente, o *critério afectivo* já que relacionados com certas línguas estão pré-julgamentos favoráveis ou desfavoráveis relacionados com a sua história, a sua emergência na cena internacional e as relações harmoniosas ou conflituosas entre os países onde se falam. Todos estes critérios influenciarão as imagens que os indivíduos (re)constroem acerca das línguas. Ainda assim, o estatuto informal das línguas, presente nos critérios apontados, não corresponde forçosamente às realidades objectivas: é o caso, por exemplo, da concepção que se tem da dificuldade ou facilidade de uma língua; tal como é frisado por Dabène (1997), sabemos bem que as línguas consideradas fáceis são-no apenas aparentemente, mas é inútil apoiarmo-nos nesta ideia, uma vez que aumenta a motivação para a aprendizagem.

Para além de influenciar a escolha das LE a aprender, estas representações têm um efeito directo nas tentativas e atitudes dos aprendentes e, por consequência, nas suas estratégias de aprendizagem. Em função da imagem epistémica da língua-objecto, o aprendente levará a cabo mais ou menos esforços e interesse na sua aquisição.

Tendo em conta estas funcionalidades, a DL preocupa-se em compreender a forma como se (re) constroem as representações e os factores que concorrem para a sua

variação. Se tivermos em conta o que é referido por Coste (2001), as representações variam quanto aos *contextos* onde se inserem os sujeitos, quanto aos *tipos de contacto* e às *fontes das representações*. Isto significa que as representações das línguas, das culturas e das pessoas têm também a ver com os modos de contacto entre os grupos sociais, regionais e nacionais em questão. Para além disso, o autor refere ainda que as representações também variam quanto à *homogeneidade/heterogeneidade* e *variação/constância*. Uma língua pode, num determinado momento e lugar, ter representações que podem ser sensivelmente diferentes daquelas que terá num outro lugar e num outro momento. Para além disso, cada língua é indirectamente portadora de múltiplas representações o que faz com que seja raro que os estereótipos relacionados com ela sejam convergentes e conduzam a uma leitura uniforme. A multiplicidade de representações de uma língua é, portanto, variável.

Sintetizando, podemos observar que quer o ensino quer a aprendizagem de línguas estão profundamente influenciadas pelas representações que alunos e professores têm acerca das mesmas, do seu estatuto, das suas funções na sociedade, da sua história e das suas potencialidades comunicativas. Relativamente aos alunos não é muito difícil constatar que o professor enquanto modelo influencia profundamente as representações que vão formando sobre as línguas com que vão contactando. Acreditamos também que as representações dos professores e dos alunos sobre as línguas e os fenómenos linguísticos determinam as atitudes que estes terão face as mesmas e condicionam o próprio processo de ensino/aprendizagem, pois mexem com a motivação, o interesse e a predisposição para as aprender e as utilizar (Dabène, 1994). A língua constitui um conjunto de competências socialmente visíveis, o que permite a todos os indivíduos terem uma ideia acerca do que representa a sua aprendizagem.

As *representações* no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de línguas, determinam a relação dos sujeitos (professor/aluno) com estas línguas e as respectivas culturas e também com questões que se prendem com a formação da sua identidade linguística. A compreensão deste conceito contribui para melhor compreender o quotidiano da escola, uma vez que põe em evidência a complexidade das relações sociais e está presente na concepção dos dispositivos de ensino e de aprendizagem. Daí a importância que adquire a sua diagnose e compreensão. Passaremos, no ponto seguinte, a abordar o conceito de atitudes, partindo do pressuposto que este anda de mãos dadas com aquele.

5.2. Atitudes linguísticas

5.2.1. A complexidade das atitudes

O conceito de atitude é um conceito com um significado amplo. Por isso vamos comentar a sua riqueza polissémica e depois restringir o seu significado aos objectivos da nossa investigação.

O termo *atitude* foi usado pela primeira vez por Spencer em 1892, mas o seu estudo não ocupou o lugar primordial que ocupa hoje na psicologia social. Zabalza Beraza (2000), debruçando sobre o conceito de *atitude*, identifica Allport (1935) como o primeiro grande estudioso das atitudes. Allport assegurou que o conceito é característico e indispensável. Segundo Zabalza Beraza, Oskam (1991) constatou que a importância deste conceito reside exactamente no facto deste ser muito prático para explicar o comportamento humano, visto que se distingue pelo seu carácter humano e social e por isso tem sido estudado nas mais diferentes áreas do saber (2000:23).

A língua ganha uma importância grande na expressão das atitudes, a ponto de os comportamentalistas definirem *atitude* como o comportamento verbal através do qual os indivíduos expressam as suas preferências, (Bem, 1972), enquanto que os cognitivistas põem a tónica na relação entre as atitudes, as crenças e os valores individuais ou grupais (Abelson, 1968).

Estamos convictos de que, numa situação de contacto de línguas, as atitudes ganham valores diferentes. Esta valorização é divulgada pela família, pela sociedade e pela escola e enriquecida pelas informações e os conhecimentos que se constroem ao longo do tempo, propiciando o desenvolvimento de atitudes perante as línguas, aos seus falantes e consequentemente à sua aprendizagem. Assim, reflectiremos de seguida sobre as atitudes no contexto educativo, antes de focalizarmos as atitudes linguísticas que, no âmbito desta investigação, se revestem de uma importância fundamental.

Zabalza Beraza (2000: 28 e 29), retomando os estudos de Evans (1970) apontou quatro premissas no trabalho escolar sobre as atitudes, os valores e os interesses:

1. As atitudes e os interesses aprendem-se

Através de processos complexos que podem basear-se na imitação, no condicionamento ou na persuasão dos indivíduos, vamos adquirindo essa predisposição para ver as coisas e agir perante elas de uma determinada maneira. A família, o grupo de iguais, a escola, os meios de comunicação, etc., são os grandes configuradores das nossas atitudes.

2. Estas aprendizagens são essenciais para a vida das pessoas.

As funções cumpridas pelas atitudes são certamente relevantes para a nossa vida. Neste ponto Triandis (1974) assinala vários contributos das atitudes: a) ajudam-nos a entender melhor o mundo que nos rodeia, organizando-o e simplificando-o; b) protegem a nossa auto-estima, evitando que tenhamos de aceitar verdades desagradáveis; c) ajudam-nos a adaptar a um mundo complexo, fazendo provavelmente com que reajamos de maneira a aumentar ao máximo as recompensas; d) permitem-nos expressar valores fundamentais.

Dito de uma maneira mais simples, as atitudes constituem o substrato sobre o qual se constrói a nossa forma de estar no mundo: as coisas de que gostamos ou desgostamos e a nossa reacção perante elas; a forma de enfrentar os desafios da vida e das relações com os outros, etc.

3. As atitudes e os interesses desempenham um papel fundamental na vida social.

O nosso desenvolvimento, enquanto pessoas individuais e membros de um grupo está vinculado às atitudes que desenvolvemos. O conhecimento das atitudes das pessoas permite-nos prever, de certa forma, os seus comportamentos e, assim, podemos adaptar-nos uns aos outros e modelar o nosso comportamento com base em expectativas compartilhadas. O modo como somos aceites ou como aceitamos os outros, o modo como exprimimos a nossa personalidade e o nosso modo de ser estão estreitamente ligados ao substrato atitudinal de que dispomos.

4. As atitudes e os interesses devem ser ensinados

As sociedades tendem a manter um certo controlo sobre os comportamentos dos seus cidadãos e, nesse sentido, tendem a privilegiar um certo tipo de acções e eliminar outras. Nesse papel conformador de atitude, a escola desempenha um papel limitado mas fundamental.

Bolívar, (1992:38), assinala que, nos desenhos curriculares de base, aparecem três tipos diferentes de conteúdos atitudinais: atitudes para os conteúdos conceptuais; atitudes como guia da aprendizagem; atitudes e valores morais. Interessa-nos o primeiro tipo de conteúdos visto que, segundo este autor, nele as atitudes são tidas como orientações necessárias ou desejáveis para a aquisição de determinados conteúdos conceptuais ou procedimentos (por exemplo, interesse e curiosidade em conhecer e identificar os elementos mais característicos da paisagem, aceitação e respeito pelas

normas básicas da língua, atitude indagadora, etc.), estando neste caso sujeito ao campo conceptual.

5.2.2 – A concretização das atitudes linguísticas

Relativamente ao conceito de atitudes linguísticas, Richards, Platt e Platt dizem o que as atitudes que os falantes de diferentes línguas ou de dialectos diferentes têm a respeito das línguas alheias são distintas das que têm a respeito da sua própria língua. A expressão de sentimentos positivos ou negativos a respeito de uma língua pode reflectir impressões sobre a dificuldade ou a simplicidade linguística, a facilidade ou dificuldade de aprendizagem, o grau de importância, elegância, estatuto social etc. As atitudes a respeito de uma língua também podem reflectir o que as pessoas pensam dos falantes dessa língua (Richards, Platt e Platt, 1997:6 cit in Lasagabaster 2003:30).

Lasagabaster assinala que as atitudes tanto podem ser um factor de predisposição como o resultado. Como exemplo diz que um estudante de uma segunda língua que mostra uma atitude positiva face à aprendizagem da dita língua obterá na maioria dos casos um nível de competência na L2 mais alto que aquele com um parâmetro que mostra uma atitude mais negativa. Sem dúvida as atitudes podem ser também o fruto de um processo de aprendizagem da L2, uma vez que quanto mais alto for o nível de competência, tanto mais positivo será a atitude do aprendente face à L2 (2003:31).

As investigações têm demonstrado que as atitudes linguísticas podem ser medidas por diversas técnicas. Porém o mais habitual é o uso de entrevistas ou questionários relativos aos aspectos determinantes principalmente no âmbito da aprendizagem das L2 (Gardner e Lambert 1972). Da relação existente entre atitude e aquisição de segundas línguas os estudos concluem que uma atitude positiva facilita o processo de aprendizagem de uma L2 ao ponto de hoje em dia se considerar que o trabalho do professor não se limita a partilhar conhecimento mas sobretudo tem de fomentar valores e atitudes perante L2 e seus falantes. As atitudes linguísticas têm sido examinadas em relação a vários aspectos da aquisição da segunda língua, (mudança de códigos, competência linguística, interferência transferencial etc.). As atitudes que mostram os alunos e professores perante as diferentes línguas em contacto é um factor de grande importância e muito a considerar no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua ou de uma LE.

Numerosos estudos têm demonstrado que a consciência metalinguística, ou seja a habilidade de considerar e reflectir sobre a natureza e as funções de linguagem é mais desenvolvida nos sujeitos bilingues do que nos sujeitos monolingues. Isto deveria justificar atitudes positivas perante o bi ou plurilinguismo. Porém, o que habitualmente se verifica é que as pessoas têm atitudes claramente positivas perante a sua LM, apesar de em Cabo Verde, com o veremos na análise dos dados, ser, em algumas situações, o contrário. Os próprios professores rejeitam a LM, considerando que é um impedimento à aprendizagem do português L2. Muitos imigrantes também rejeitam a sua LM, considerando que esta o impede de aprender a LA. Em qualquer dos casos o mais natural é que se tenha atitudes positivas perante a LM, especialmente em contextos íntimos e informais, compartilhados com falantes que tem a mesma LM. A reacção contrária depende de uma série de factores sociais e históricas que analisaremos mais tarde.

Relativamente às atitudes linguísticas, podemos afirmar que estas nunca são estáticas, mas que variam ao longo do tempo com a influência de pessoas, experiências e contextos. As atitudes linguísticas podem mudar como resultado da presença de uma recompensa no contexto escolar, por exemplo, por meio dos elogios do professor ou por uma maior interacção com o mesmo. Se se trata de uma língua minoritária a recompensa pode aparecer cristalizada numa maior presença e estatuto social. O castigo pode acarretar consequências como a mudança de atitude; a proibição pode produzir um efeito duplo: por um lado estimula uma atitude ainda mais positiva perante as línguas em perigo entre determinados grupos sociais enquanto que por outro, resulta num fomento de uma atitude mais negativa. Chama-se a atenção pelo facto de apesar de as atitudes durante a aprendizagem de uma L2 não serem constantes, apenas existem estudos longitudinais que têm ocupado de examinar as mudanças que se vão produzindo no tempo. Em relação a aprendizagem de uma L2 os alunos precisam de motivação isto é uma atitude que demonstre que há razões para o aprender, a decisão de o aprender e o mantimento do esforço de o aprender dia após dia, persistindo na aprendizagem.

Outro factor a considerar quando se fala da mudança de atitudes linguísticas é o relacionado com o contexto. Se tem observado que se produz um declive nas atitudes positivas perante línguas minoritárias à medida que os anos passam, o que está directamente marcado pelo papel que as línguas maioritária e minoritária desempenham no contexto. É hábito as crianças mostrarem atitudes muito positivas perante línguas maioritárias, mas estas atitudes enfraquecem à medida que se aproximam da adolescência já que para muitos o alvo é a língua minoritária em termos de domínio

linguístico, pois ela é usada no ambiente de convivência do adolescente. A prova disto é a insatisfação dos professores do ES em relação ao desempenho linguístico dos adolescentes. Pois, verifica-se que muitos alunos que, no EB, tinham o hábito de falar português no contexto educativo, o abandonam na tentativa de se identificarem com os seus pares.

Lasagabaster cita Bourhis (1983) que destaca o caso canadense e verifica que, uma vez que o governo começou a promover a utilização do francês na educação e na administração pública, a atitude não só dos francófonos como também dos anglófonos com respeito à língua francesa melhorou visivelmente. Cita, ainda Stieblich (1986) que concluiu que a legislação linguística tinha contribuído para produzir mudanças nas expectativas sobre o uso do francês em Canadá, mas que não tinha mudado completamente o que ela denominava de expectativas psicológicas sobre a eleição linguística e que podem produzir mudanças nas atitudes linguísticas da população mas que a dimensão do estatuto é mais difícil de variar que as conotações afectivas da língua. (cf. Lasagabaster 2003: 33 e 34)

As atitudes linguísticas variam de acordo com diferentes factores. Perante uma mesma língua podemos encontrar atitudes muito positivas ou atitudes muito negativas. Os que manifestam atitudes positivas perante uma língua são os defensores de se fazer os esforços necessários para o seu mantimento, sua normalização enquanto que aqueles que têm atitudes negativas são indiferentes ao desaparecimento da comunidade de falantes da dita língua. É por isso que o estudo de atitudes linguísticas é de suma importância, já que pode chegar a reflectir a situação linguística de um determinado grupo social e ajudar na prevenção de situações indesejadas ou inclusive perigosas para a convivência social.

Uma vez que a linguagem é o principal meio de interacção humana as atitudes linguísticas têm a faculdade de influenciar a dita interacção. Existe uma relação estreita entre atitudes e comportamento linguístico durante a interacção social. Assim o estatuto de uma língua, as atitudes linguísticas e suas funções sociais estão estreitamente relacionados. Já em textos de Aristóteles se podia encontrar referências ao facto que o tipo de linguagem utilizado por uma pessoa pode influenciar sua credibilidade. Nos nossos dias as investigações recaem mais sobre o estudo das atitudes perante as variedades linguísticas. Os estudos dessas atitudes linguísticas contribuíram muito para o desenvolvimento da sociolinguística. Isto porque as atitudes perante as diferentes línguas ou a variedade linguística reflectem claramente a percepção que se tem das

pessoas em diferentes categorias sociais, como estas percepções podem influenciar na interacção entre e através dos limites de uma determinada comunidade de falantes (Saville-Troike, 1989, in Lasagabaster 2003:76)

As atitudes linguísticas que os indivíduos mostram têm sido examinadas nos chamados estudos atitudinais.

Nos ramo das ciências da linguagem, mais precisamente nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem das línguas, os trabalhos de Gardner, Ervin e outros são considerados como precursores no campo da descrição de factores afectivos na aquisição e aprendizagem de línguas. Culminam no modelo socioeducativo proposto por Gardner em 1985, no qual as atitudes são uma variável, entre outras, da competência bilingue. Neste modelo, as atitudes aparecem dentro de uma dinâmica que as considera como *input* do *background* social e cultural e como *outcome* da experiência linguística.

Lasagabaster (2003) notou que Baker no seu livro *Linguagem e Atitudes* que, hoje em dia, é considerado um clássico neste campo, destaca três razões fundamentais pelas quais o estudo das atitudes tem vindo a ser um conceito muito válido no estudo do bilinguismo:

a) Encontramo-nos perante um conceito que é comum e que pertence ao léxico de muitas pessoas;

b) Os estudos sobre atitudes reflectem a situação social na qual se encontra uma determinada língua ou línguas, pelo que se podem converter em indicadores sociais das possibilidades de êxito de uma determinada política linguística ou de uma lei linguística concreta; como por exemplo o desenvolvimento de programas de educação bilingue em comunidades com uma língua minoritária, como foi o caso das comunidades bilingues da Espanha.

c) A terceira e última razão a considerar tem a ver com o facto de este conceito ter superado a avaliação e as críticas feitas contra ele, quer a partir de educação quer a partir da psicologia e ter demonstrado sua utilidade e importância, ocupando sempre um lugar principal.

Os factores históricos afectam decisivamente as atitudes, daí a importância de os conhecer no âmbito de um estudo sobre atitudes linguísticas, por exemplo começando por comentar o contexto sócio-cultural e político da macro situação. Os estudos revelam que em relação a variação linguística a variedade standard está normalmente associada a uma maior competência linguística e estatuto social. O papel do professor não se deve

limitar ao ensino da língua e a compartilhar conhecimentos mas também deve fomentar atitudes positivas perante as diferentes línguas e variedades através da criação de um ambiente adequado (Lasagabaster 2003: 78).

Um outro aspecto a verificar tem a ver com o facto também das atitudes variarem dependendo da língua que se está a utilizar. As atitudes de um a mesma pessoa podem ser afectadas pela língua na qual se exprime.

Lasagabaster percorreu os estudos sobre atitudes linguísticas e constatou que estes têm distinguido dois tipos de orientações atitudinais: a orientação instrumental e a orientação integradora, distinção esta considerada mais conceptual do que empírica, visto que se baseia no sentido comum (2003: 79). A orientação integradora tem a ver com o desejo, a vontade de se integrar na comunidade de falantes da LA, perante a qual o indivíduo mostra uma empatia. Existe vontade e desejo de estabelecer laços mais estreitos com a comunidade e com a sua cultura. Quanto mais se admira um povo e a sua cultura, maior é a curiosidade em conhecer a sua literatura, visitar o país e, por isso maiores são as possibilidades de êxito na aprendizagem da língua em questão. Lambert deu muita importância a esta questão e verificou que as atitudes face à comunidade de falantes da L2 exercem uma influência muito grande na aprendizagem da L2. Spolsky já tinha adiantado esta ideia em estudos realizados em diferentes países. A importância desta orientação integradora se viu referendada pelos melhores resultados em inglês dos estudantes que mostravam uma melhor atitude perante este tipo de orientação. Taylor e Simard (1975) revisaram uma série de estudos no contexto de imersão canadense centrados na relação entre o grau de conhecimento da L2 e a interacção com os falantes nativos desta língua e concluíram que os contactos limitados que se produzem não se devem a um conhecimento insuficiente da outra língua e suas regras, mas à falta de familiaridade com as normas sociais e culturais da LA. Estes autores sugeriram que o desenvolvimento da orientação integradora pode ser o melhor catalisador entre a aprendizagem da L2 e as interacções reais com os membros da outra comunidade. Nesta mesma linha de ideias Krashen sugere que os estudos que se mostram mais integrativamente orientados são os que mais provavelmente adquiram aqueles aspectos da língua que facilitam a integração no grupo-alvo e que iriam para além dos aspectos necessários para a comunicação mais estrita. Na opinião deste autor esta orientação atitudinal afecta a aprendizagem da L2, já que normalmente determina a quantidade de interacção que o aprendiz pode ter com os membros da comunidade de falantes da referida L2. Visto que o desejo de se unir a este grupo é o que dirige este tipo de alunos,

é muito mais provável que se busque o contacto social. Quanto maior for a interacção, maior será a quantidade de *input* compreensível a que se está exposto e que se pode adquirir, o que se converterá em facilitador do processo de aprendizagem. São vários os autores que têm verificado que o factor integrador é a componente mais poderosa da disposição afectiva geral dos participantes, a ponto de ser ele que determina a eleição linguística e o nível geral de esforço que o estudante dedica ao processo de aprendizagem. Os autores concluem que a motivação está geralmente associada à uma atitude positiva perante a comunidade da L2 e seus valores, independentemente do contexto de aprendizagem (Dörnyei 2001b; Dörnyei e Clemente 2001, cit. in Lasagabaster 2003). Porém os prejuízos podem afectar negativamente às atitudes e desmotivar o estudante. O desprezo pela cultura da língua alvo e sua distância em relação à comunidade dos falantes dessa língua podem limitar as possibilidades de interacção autênticas na referida língua. A percepção do aluno de que tem uma baixa competência está associada a poucas possibilidades ou fraco desejo de comunicação na LA. Os estudos de Arratibel (1999) concluíram que o factor que englobava a orientação integradora incluía questões como o desejo de compreender melhor a cultura e o modo de vida dos falantes da língua alvo, o desejo de participar dos actos culturais e de conhecer o valor da referida cultura, o desejo de se sentir bem entre os membros da comunidade de falantes. Portanto a orientação integradora é o que fornece maior frequência de uso da língua, e facilita a sua interiorização (Arratibel, Azurmendi e Garcia 2001:112 cit in Lasagabaster 2003:....).

A orientação instrumental vem guiada por razões pragmáticas ou utilitárias. O objectivo último não é a busca de uma integração no grupo de falantes da língua em questão, mas alcançar o reconhecimento social e vantagens económicas (Gardner e Lambert, 1972) ou o simples desejo de superar um exame.

Estas duas orientações têm desempenhado um papel muito importante nos estudos sobre a aprendizagem de L2 e o desejo de adquirir êxito nas mesmas. Os estudos de Gardner e Lambert concluíram que os estudantes que se mostravam com uma maior orientação integradora na aprendizagem do francês como L2 obtinham melhores resultados que aqueles que apareciam mais instrumentalmente orientados. Em 1972 os mesmos autores concluíam que a variável mais influente na aprendizagem de uma língua estrangeira é a atitude do aprendente perante a cultura da L2. Estas conclusões foram rebatidas por Abu-Rabia (1996) que, segundo Lasagabaster (2003), estudou as atitudes na aprendizagem do hebreu, por parte do árabe, do inglês por parte do judeu-

israelita e do inglês por parte do canadense de origem árabe e concluiu que a orientação instrumental resultou ser a variável mais dominante na predição do desejo ou objectivo na compreensão da leitura, pelo que este autor concluiu que a aprendizagem da L2 deveria prestar maior atenção à orientação instrumental dos estudantes, enquanto que a orientação integradora precisa ser reexaminada, já que é possível que outras variáveis como o interesse motivado na situação de aprendizagem tenha maior peso específico nos resultados. Em relação aos árabes e aos israelitas, questões que se relacionam com a relação entre a língua, a identidade e a religião podem perfeitamente justificar esses resultados sem descorar a questão da tensão entre esses dois grupos que implicará que um sujeito pertencente a um dos grupos tenha admiração ou se queria integrar no outro grupo pois não almejam comunhão. O que justifica a aprendizagem de cada um a das línguas por parte do outro grupo é a necessidade de conhecer melhores oportunidades do ponto de vista económico e social.

A diferença entre a orientação integradora e a orientação instrumental parece mais adequada para contextos escolares ou universitários de aprendizagem de uma L2 do que para outro tipo de aprendizagem de língua. A estas duas orientações se acrescenta a orientação xenofílica aquela que se produz em contextos onde não existe contacto com a comunidade de falantes da língua alvo, mas cujo desejo de conhecer novas pessoas e culturas se estende a qualquer pessoa ou cultura estrangeira. Este é um tipo de orientação que supera e amplia a orientação integradora, já que em muitos contextos de aprendizagem de uma língua estrangeira, o processo de aprendizagem se limita habitualmente à classe e grande parte do *input* e a interacção que recebem os alunos procede sobretudo do professor que normalmente é um falante não nativo. (Muñoz e Tragant, 2001, *cit in* Lasagabaster 2003: 91).

Ao professor é exigido a capacidade de detectar diferentes estádios motivacionais entre os estudantes que lhe permitiriam manipular as variáveis atitudinais e motivacionais com a intenção de alcançar o máximo benefício do processo de ensino aprendizagem.

Porém, a dicotomia continua ocupando um lugar importante no estudo das atitudes. A esta dicotomia se pode acrescentar outra: orientação intrínseca e extrínseca, (Vallerand 1997 *cit. in* Lasagabaster 2003:93).

I – A primeira faz referência ao interesse interno e pessoal do indivíduo pela aprendizagem da língua com o finalidade última, quer dizer quando o indivíduo se

comporta de um modo concreto com o único objectivo de experimentar satisfação ou prazer ou satisfazer curiosidades.

Vallerand distingue três subtipos dentro da orientação intrínseca:

Para aprender: quando nos envolvemos numa actividade pelo mero prazer e satisfação de aprender algo novo, com o objectivo de satisfazer nossa curiosidade de ir conhecendo mais do mundo que nos rodeia.

Perante um objectivo – Quando começamos uma actividade pelo desejo de superação fazendo frentes a metas e objectivos.

Para experimentar a estimulação – quando nosso objectivo ao abordar uma tarefa é experimentar sensações agradáveis. (*cit in Lasagabaster 2003:94*)

Lasagabaster (2003) observa que são muitos os estudos que têm sublinhado a importância da orientação intrínseca na aprendizagem de línguas (Noels, Clement e Peelleter 2001) e o seu valor como indicador de: a) variáveis afectivas que incluem atitudes positivas face à aprendizagem de línguas, uma menor ansiedade e um aumento da sensação de auto-eficácia na aprendizagem da L2; b) variáveis relacionadas com o comportamento tais como a intensidade motivacional, o uso da L2 ou a preferência por determinadas estratégias na aprendizagem da L2; c) variáveis cognitivas tais como a sensibilidade gramatical, a avaliação da competência dos professores ou a competência na produção oral e compreensão escrita.

II – A orientação extrínseca se associa a factores externos (tais como o desejo de satisfazer aos pais, de mostrar domínio aos companheiros da turma ou de superar uma prova) e implica o desejo de alcançar uma finalidade com o objectivo de uma recompensa ou o evitar de um castigo. Tradicionalmente a orientação extrínseca tem sido apontado como algo que pode minar a orientação intrínseca e de facto se pode notar que os alunos perdem seu interesse intrínseco natural por algumas actividades quando as têm que realizar para cumprir com algum requisito extrínseco, com o que ocorre quando a leitura passa a ser obrigatória na escola.

Neste âmbito Dörnyei, distingue três tipos de orientação extrínseca:

- Regulação externa: é a forma de orientação extrínseca menos determinada pelo próprio indivíduo, já que provem de fontes externas como as recompensas ou as ameaças.

- Regulação internamente aceite: quando as regras impostas do exterior são aceites pelo estudante como normas para não se sentir culpado.

- Regulação identificada: acontece quando a pessoa aceita uma actividade porque a valoriza e se identifica com o comportamento ao mesmo tempo que se vê sua utilidade.

-Regulação integrada: é a forma mais avançada de orientação extrínseca e comporta um comportamento que é totalmente assimilado aos outros valores, necessidades e a identidade do indivíduo (aprender inglês porque forma parte de uma cultura cosmopolita educada que o indivíduo tem adoptado) (Lasagabaster 2003:94 e 95)

A estas pode-se acrescentar uma terceira orientação, a desmotivação que contempla a falta de regulação tanto intrínseco como extrínseco e que se caracteriza pela sensação de “ não tem nenhum valor”.

Relativamente às atitudes linguísticas face às línguas minoritárias, Lasagabaster visita, ainda, as posições de Coulmas (1984), segundo as quais há necessidade de se fazer justiça às línguas minoritárias linguísticas e historicamente que foram delapidadas do seu acervo cultural e linguística pelas maiorias em todos os cantos do mundo. Coulmas propõe que a sociedade preste mais atenção aos custos económicos que isto implica e mostre-se mais tolerante e consciente do que a perda destas línguas significa. Segundo Coulmas se se valoriza a diversidade cultural e linguística positivamente e se reconhece que o desaparecimento de uma língua é normalmente o resultado de um processo histórico resultante de determinadas decisões políticas e não de tendências naturais, então a manutenção e a promoção do bilinguismo ou do multilinguismo se converte em tarefas sensíveis de realizar em sociedades culturalmente diversas.

As relações de poder entre as línguas minoritárias e maioritárias são na opinião de Skutnabb-Kangas determinadas por três processos que naturalmente afectam as atitudes que os cidadãos apresentam perante às mesmas:

O primeiro processo é a glorificação do grupo maioritário ou dominante, ao abrigo do qual a língua, a cultura, as normas, as tradições e instituições destes grupos são vistas como o modelo a seguir. O segundo consiste na estigmatização das línguas minoritárias ou subordinadas e com elas a de suas tradições culturais instituições e grupos sociais. Deste modo, estas línguas associam-se com um mundo, supostamente, pouco civilizado primitivo, tradicional, reaccionário e pouco apto para as modernas sociedades da informação, caracterizadas como tecnológicas e democráticas. (2000:196-201). Uma das estratégias utilizadas neste processo é o de designar algumas línguas de *dialecto* ou *línguas vernáculas*.

Em terceiro lugar o processo de racionalização induz a crença de que a língua dominante é muito benéfica para os grupos dominados os quais obteriam muitos benefícios se as pessoas a soubessem falar. O conhecimento da língua majoritária suporá uma clara melhoria do ponto de vista económico político, educativo, linguístico, sociológico e, inclusive, psicológica, já que ao aprender a língua num contexto mais funcional os efeitos só podem ser positivos. Sem dúvida que a efectivação desses processos pode conduzir a um efeito marcadamente negativo nas atitudes face às línguas minoritárias.

Skutnabb-Kangas aponta três métodos que historicamente têm sido utilizados para reduzir o número de línguas: o genocídio físico, isto é o extermínio dos falantes de uma língua; o genocídio linguístico, ou seja a eliminação de uma língua sem eliminar os seus falantes, o que se alcança por meio de glorificação anteriormente referida; a conversão de línguas em línguas invisíveis, isto é línguas que foram rotuladas de dialectos ou línguas vernáculas de maneira que se faça crer aos seus falantes que o que falam é só um meio de comunicação obscuro, confuso que nem merece a classificação de língua.

Ada e Baker (2001) distinguem três tipos de atitudes face às línguas minoritárias:

Atitude evolucionista, que vai de encontro com a teoria de evolução de Darwin, segundo a qual sobrevivem as línguas mais fortes. Assim, as línguas minoritárias que desejam sobreviver devem fazê-lo numa economia de mercado, na qual sua sobrevivência será determinada por sua utilidade no mercado mundial. Os partidários desta visão linguística defendem a competitividade e a sobrevivência dos mais poderosos. A segunda atitude é a conservacionista, cujos defensores pensam que algumas línguas têm que ser protegidas em determinados territórios. A terceira atitude é a preservacionista a qual distingue da anterior porque o seu interesse é manter o estatuto mais do que o desenvolvimento das línguas. “A quienes defienden estas posturas les preocupa que todos los cambios, no sólo los lingüísticos, puedan amenazar la supervivencia del idioma. Estos grupos são tradicionalistas nos modernos (Ada e Baker 2001:182, *cit in* Lasagabaster 2003:110). Alguns autores notaram que a atitude negativa perante determinadas línguas minoritárias não se deve apenas a factores externos, pois são reforçadas por factores internos, pelo que defendem que as atitudes linguísticas são um processo a longo prazo que se vai especificando através de várias gerações. Há casos em que se nota a combinação de factores internos e externos que trazem como resultado uma atitude negativa perante uma determinada língua. Adegbija defende que

as funções das línguas indígenas com respeito aos cinco domínios devem ser cuidadosamente planificadas, se o que se pretende é que entre a população exista uma atitude favorável às mesmas (1994: 2-4):

- 1- Funções oficiais que tem a ver com o uso das línguas indígenas na administração diária de um dado país, de maneira que a população indígena possa aceder e implicar-se no que acontece nas esferas políticas governamentais, sem que a questão linguística se converta num obstáculo que dificulta sua participação.
- 2- Funções de língua nacional: impulsionando a unidade, o orgulho nacional e a independência. No caso de muitas nações africanas as línguas europeias colonizadoras têm ocupado o lugar que deveria ser reservado às línguas indígenas.
- 3- Comunicação intercultural ou interétnica: existem contextos multilingues em que as línguas indígenas são utilizadas como língua franca, com muitas vantagens para a comunicação entre diferentes etnias e este papel importante não recebe nenhum reconhecimento oficial.
- 4- Comunicação internacional: quando se trata de realizar funções oficiais, sempre se marginaliza as línguas indígenas. Neste mundo cada vez mais globalizado esta tendência deve mudar, caso contrário acarretará demasiados perigos para as línguas menos poderosas. Muitas pessoas educadas numa língua internacional ou dominante têm a tendência de sobrevalorizar os aspectos positivos desta língua e desprezar muitos aspectos da sua própria língua e cultura o que conduz a um estado de alienação linguística e cultural
- 5- Línguas de educação – A atitude perante as línguas estão directamente influenciadas e motivadas pelo seu papel na educação por sua influência crucial tanto do ponto de vista individual como social. A impossibilidade de ser instruído na língua materna produzirá provavelmente um impacto nas habilidades cognitivas do sujeito, nas suas atitudes perante si mesmo e seu grupo e conduzirá finalmente a uma baixa auto-estima.

A forma de Falar das pessoas é um dos principais factores a considerar quando fazemos a primeira impressão delas, ao ponto de se ter convertido numa norma habitual pelo que se pode afirmar que a linguagem é uma das variáveis mais importantes para se classificar as pessoas em categorias e inclusive em estereótipos sociais.

É notável a nossa tendência de mostrar diferentes atitudes perante diferentes variedades linguísticas a ponto de se produzir grandes divergências nas apreciações que se fazem de diferentes acentos e dialectos. Nota-se que esta é uma questão que sempre suscita debate. A ideia de que uma língua é uma entidade homogênea é um mito, pois, toda a língua exibe um grau considerável de variação, sem que nenhuma delas seja superior a outra, não obstante essa classificação ser frequente, o que demonstra um claro desconhecimento da natureza da própria língua.

Uma segunda possibilidade é a de que as línguas ou dialectos variem quanto as suas qualidades estéticas, de maneira que se associam atitudes linguísticas mais positivas às variantes mais suaves, mais musicais por exemplo. Bourhis rebate contundentemente a quem declara a superioridade de uma variante sobre outra em função de qualquer destas questões:

Social Psychological research has already shown that a prestige standard form of language has no inherent aesthetic or linguistic advantage over nonstandard varieties of this or other languages. Rather, the prestige ascribed to the standard form of a language is usually the product of culture-bound stereotypes passed on from one generation of speakers to the other (Bourhis, 1997:306 cit in Lasagabaster 2003).

A terceira possibilidade indica que as diferentes atitudes que se detectam face às variantes linguísticas têm a ver com as percepções sociais dos falantes. Por isso escutar uma variedade determinada evoca atitudes que se estenderão a um contínuo que irá desde as atitudes muito positivas às muito negativas, face às variedades e seus falantes. Tal como tem sido reflectido em diversos estudos. As investigações também têm demonstrado que as avaliações das variedades e seus falantes se organizam em duas dimensões: a dimensão estatutocial e a dimensão de solidariedade. Assim, uma língua ou uma variedade pode ser valorizada muito favoravelmente numa dimensão e ao mesmo tempo ser denegrida noutra. Pois, as minorias e variedades provinciais normalmente vem associadas à conotação positiva nas categorias de integridade e atractividade, seus falantes não habitualmente rotulados como menos competentes, menos inteligentes e ambiciosos do que quem goza de um estatuto social mais alto (Edwards 1995, cit in Lasagabaster 2003). Ao contrário à variedade considerada standard se associa com uma maior competência, maior inteligência e melhor situação social. Isto destaca a influência dos estereótipos, visto que a variedade linguística se converte no reflexo do grupo a que pertencem. Por isso Edwards propõe que se

combinem as reflexões linguísticas e psicológicas quando se estudam as atitudes linguísticas, pelo que a psicologia social deve ser mais consciente dos factores linguísticos e a sociolinguística dos psicológicos.

Tradicionalmente os grupos minoritários têm avaliado sua variedade mais positivamente na dimensão da solidariedade, mas a língua maioritária era a que gozava de uma maior valorização na dimensão do estatuto social. Esta situação também está combinando e são cada vez mais os grupos minoritários que avaliam sua variedade e a variedade standard ou maioritária de modo muito semelhante em relação ao estatuto social (Zhou, 1999 in Lasagabaster 2003)

Importa-nos aqui ainda sublinhar o estudo das atitudes em relação aos pidgins e aos crioulos. As atitudes face aos crioulos são heterogêneas, já que uns os vêem como línguas ilegítimas que simbolizam a degradação social, moral e política enquanto que para outros mantêm seu valor sobretudo em relação à solidariedade intergrupala. Estudos revelaram que, nos últimos 20 anos, se notou uma mudança de atitude considerável face aos crioulos que contrasta claramente com a atitude negativa até à altura da independência das colónias onde se formaram os crioulos.

5.2.3 – A relação entre atitudes e representações linguísticas

Uma vez clarificados os conceitos de *representação social* e de *atitude*, procurando entender a forma como tem sido utilizado nos diferentes ramos do saber, especificamente no campo das ciências da educação, passaremos a analisar a relação que entre eles se estabelece.

Assim como o conceito de *representação*, o conceito de *atitude* nasceu da Psicologia Social, que o encara como o mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos, remetendo a sua bordagem à década de 20, tendo-se depois alargado a outras áreas, entre as quais a da educação. Estes são conceitos afins, muito próximos um do outro e, por isso, muitas vezes, utilizados de forma indistinta, enquanto que, outras vezes, se assiste a um esforço no sentido de os distinguir, o que tentaremos fazer aqui, pois, acreditamos que, para além da afinidade existente entre eles, é possível e necessário incidir sobre a sua diferenciação como forma de melhor clarificar o nosso quadro conceptual.

As pesquisas à volta das percepções dos locutores contemplam as línguas e o seu uso e foram problematizadas a partir dos anos 60 através da noção de *atitude*. “Elles

explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs." (Castelotti e Moore 2002: 7)

Lüdi & Py citam Kolde (1981) que pretende diferenciar o conceito de *atitude* do de *representação*:

Les deux notions, celle de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : "une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet" (cit in Lüdi & Py 1986: 97).

Constatamos, então, que Kolde observa que estes conceitos são, por vezes, utilizados de forma indistinta. Porém, é de se notar que enquanto o que a representação acontece a nível do pensamento, a atitude é uma manifestação exterior da representação e realiza-se em termos comportamentais, conduzindo a uma reacção ou disposição favorável ou desfavorável a um determinado objecto.

Assim o autor continua esclarecendo que:

Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. (Cit. in Lüdi & Py 1986: 98).

Procuramos compreender bem esses dois conceitos do ponto de vista teórico, principalmente, no que diz respeito à sua funcionalidade na interpretação de fenómenos educativos, cientes de que assim estaremos melhor preparados para analisar e interpretar a acção e o pensamento dos professores, sobre o nosso objecto de estudo. Pois, as atitudes são profundamente fundadas nas crenças, nos estereótipos e nos preconceitos, aspectos que podem ser clarificados modificados e até banidos por força da educação, instrução e construção de conhecimentos.

As dificuldades encontradas para se aceder às representações relacionam-se, sem dúvida, com a permeabilidade das fronteiras entre estas e os *estereótipos* e *atitudes*.

As investigações acerca das atitudes linguísticas, que como já vimos se desenvolveram a partir dos anos 60, localizam-se em duas perspectivas principais: a da sociolinguística variacionista (trabalhos de Labov) e a da psicologia social (com os trabalhos de Moscovici). Os estudos acerca das atitudes desenvolvem-se em várias direcções e exploram as representações das línguas para explicar os comportamentos linguísticos, interessando-se pelos valores subjectivos das línguas e suas variedades.

Como podemos concluir, as semelhanças entre *atitudes* e *representações* são muitas. No entanto, consideramos que o que as coloca em níveis diferenciados é o facto de as primeiras constituírem uma dimensão avaliativa das segundas. As atitudes são, para nós, predisposições para a acção, enquanto que as representações podem determinar as atitudes dos sujeitos face aos objectos.

Neste capítulo para além de clarificarmos estes conceitos que são importantes na análise interpretativa do nosso corpus, ainda os arrastamos para os campos de: ciências da educação e ciências da linguagem, já que esses dois domínios se cruzam ao longo de toda a nossa investigação. Pensamos que esta sistematização nos permitirá alcançar, com maior segurança científica e metodológica, os nossos objectivos e responder às nossas questões de partida, uma vez que nos ajudarão a interpretar tanto as atitudes e representações dos intelectuais face à coexistência linguística em Cabo Verde, numa perspectiva diacrónica, quanto as dos professores do ES, hoje, isto é, numa perspectiva sincrónica.

**SEGUNDA PARTE: AS IMPLICAÇÕES DO
CRIOULO-LM NO CURRÍCULO ESCOLAR
DESENVOLVIDO EM PORTUGUÊS –
TRABALHO EMPÍRICO**

CAPÍTULO VI: METODOLOGIA DO TRABALHO EMPÍRICO

6.1. Técnicas de recolha e análise dos depoimentos dos intelectuais

Debruçar-nos-emos, neste capítulo sobre a apresentação e clarificação das opções metodológicas feitas no âmbito deste trabalho de pesquisa, procurando demonstrar a nossa actuação na tentativa de alcançar os objectivos do projecto de investigação e responder às questões de investigação. Assim, deter-nos-emos nas metodologias de investigação, na forma como recolhemos os dados, bem como nas formas de tratamento e apresentação dos mesmos.

6.1.1 – Técnicas de recolha dos depoimentos

Na elaboração deste estudo recorreremos aos textos de linguística geral, de psicolinguística e de sociolinguística aplicadas à educação, por um lado e por outro precisámos consultar estudos sobre o crioulo de Cabo Verde e as suas manifestações culturais. Constatamos que estes últimos continuam sendo em número reduzido. Uma vez que pretendíamos analisar as atitudes e representações dos intelectuais sobre o crioulo, tivemos a necessidade de recorrer a estudos que consistiram em recolhas, ao longo do tempo, de depoimentos desses intelectuais sobre a relação entre a língua, a cultura, a educação e a criatividade literária, através de entrevistas. Tratando-se de três *corpora* constituídos a partir de entrevistas publicadas, reconhecemos que estes não têm carácter científico, mas jornalístico e literário, o que não diminui o seu interesse para os objectivos do nosso trabalho, antes certificam a sua autenticidade e originalidade. Uma vez que esses depoimentos são o resultado de entrevistas levados a cabo por outros pesquisadores e publicadas em fontes de referência, consideramos que estes constituem dados secundários. Estas últimas fontes, de alguma maneira, inspiraram a criação das categorias para a análise das atitudes e representações sociais e actuais no contexto estudado.

A história de Cabo Verde está dividida, em termos temporais, em três grandes momentos: a época da dominação colonial, marcada pela escravatura e, mais tarde pela falta de liberdade a vários níveis, originando uma nação sem estado (1462-1975); o aparecimento do estado nação, determinado pela conquista da independência nacional e, durante quinze anos, marcado pelo regime de partido único (1975-1990); a abertura política, seguida do nascimento do estado democrático e do regime político

pluripartidário (a partir de 1990). Esses períodos deixaram marcas indeléveis na história de Cabo Verde, determinando não só a mudança de regime político, mas também de atitudes e comportamentos, de percepções e representações, em fim da própria visão do mundo do cabo-verdiano. Apesar desta divisão tripartida da história da nação cabo-verdiana, na nossa análise consideraremos apenas dois períodos, a saber: o antes e o pós independência, englobando o período da democracia, visto que em termos de atitudes e representações linguísticas os estudos não revelam diferenças significativas entre as posições enunciadas no regime de partido único e as enunciadas no regime democrático. Assim, tomamos como primeiro critério de organização categorial dos discursos o critério cronológico delimitado por esses dois períodos, dando origem as seguintes categorias:

- a) posturas dos intelectuais no período colonial
- b) posturas dos intelectuais no período pós independência

Na primeira categoria organizámos as unidades de discurso nas seguintes subcategorias:

- 1. posições radicalmente contra o crioulo
- 2. posições contraditórias
- 3. posições favoráveis ao crioulo;
- 4. posições conciliadoras entre o crioulo e o português

Na segunda categoria incluímos as seguintes subcategorias:

- 1. posições abertamente contra o crioulo
- 2. posições conciliadoras entre o crioulo e o português
- 3. posições a favor do crioulo

O conhecimento da literatura cabo-verdiana permitiu-nos, facilmente, identificar as obras de referência que nos facultaram, de uma forma indirecta, o acesso às representações e atitudes dos intelectuais sobre o objecto de estudo que passaremos a apresentar.

A – *A Aventura Crioula de Manuel Ferreira (1973)*

Esta é uma obra dedicada ao estudo da cultura, da sociedade e da literatura cabo-verdianas e, como tal, as reflexões sobre o crioulo mereceram, nela, um importante destaque. Entre as várias páginas sobre o assunto, chamou a nossa atenção o discurso dos intelectuais sobre o crioulo, onde deixam escapar as suas atitudes e representações face às línguas em contacto, à situação sociolinguística de Cabo Verde de uma forma geral, às políticas linguísticas e à coexistência entre o crioulo e o português, principalmente no contexto educativo. Enquanto pesquisador, Manuel Ferreira terá entrevistado algumas individualidades e também recolhido depoimentos importantes sobre esta matéria em jornais, revistas e almanaques. Esta obra pertence ao período colonial, portanto, todas as vozes nela presentes estão circunscritas ao período colonial.

B – *Encontro de escritores Cabo-verdianos I e II Volume de Michel Laban (1992)*

Este autor francês interagiu com vários intelectuais cabo-verdianos, através de entrevistas abertas e com longas reflexões à volta das mais variadas temáticas da cultura cabo-verdiana, onde a questão sociolinguística ganha um relevo significativo. Ao mesmo tempo que o autor pretende conhecer as atitudes e representações dos seus entrevistados, também quer saber mais do que pensavam os intelectuais já falecidos sobre determinadas questões, através dos que, de alguma forma, tiveram contacto com estes ou por via dos seus escritos ou por via de encontros e conversas pessoais. Assim, por exemplo, ele quer saber de Baltazar Lopes o que dizia Aurélio Gonçalves sobre o crioulo e é através do primeiro que temos acesso às representações do segundo face ao objecto de estudo desta investigação. Esta obra pertence ao período pós independência e, portanto as vozes que dela subtraímos estão circunscritas neste período.

C – *Evocações de Daniel Spínola (2004)*

Para conhecermos as atitudes e representações dos intelectuais contemporâneos recorreremos à obra de Daniel Spínola que também é uma recolha feita através de entrevistas onde o pesquisador faz perguntas sobre a temática da situação sociolinguística de Cabo Verde a intelectuais cabo-verdianos residentes no país e na diáspora, após a abertura política. Esta obra refere-se já ao Cabo Verde democrático,

mas as unidades de discurso que dela extraímos não revelam diferenças significativas em relação às enunciadas no período de partido único, razão pelo qual não consideramos a democracia como um terceiro momento, em termos de atitudes e representações linguísticas, como, aliás já explicámos.

Em relação aos sujeitos, isto é, aos intelectuais seleccionados, a sua caracterização far-se-á ao longo do texto da análise do discurso, em notas de rodapé, a medida que forem aparecendo, através da reconstrução da biografia de cada um. Convém realçar que a sua selecção foi motivada pela natureza dos depoimentos, pois, seleccionamos os intelectuais que no seu discurso emitem considerações sobre o crioulo, deixando transparecer as suas atitudes e representações sobre o fenómeno de coexistência linguística no contexto nacional e/ou no contexto educativo.

Inventariámos 30 intelectuais que abordaram a problemática da situação sociolinguística de Cabo Verde e separámos cada entrevista ou depoimento que versava sobre a problemática em estudo. A partir delas, seleccionámos parágrafos, partes do texto, tal qual foram escritos, onde os intelectuais manifestam atitudes e representações que se revelaram úteis para a compreensão do nosso tema e construímos fichas textuais.

6.1.2. Técnicas de análise dos depoimentos

Fizemos uma leitura cuidada das fichas que nos permitiram categorizar os dados recolhidos. Utilizámos como primeiro critério de categorização o critério cronológico, tendo como marco a Independência Nacional. Isto é, organizámos os depoimentos em duas categorias: depoimentos proferidos antes da independência e depois da independência. Destacámos os depoimentos onde o crioulo é apresentado como objecto de estudos científicos. Procurámos, em cada categoria, atitudes favoráveis e atitudes desfavoráveis; representações positivas e negativas e ainda representações e atitudes contraditórias, face:

- 1- à situação sociolinguística de Cabo Verde;
- 2- ao crioulo;
- 3- à presença do crioulo no sistema educativo cabo-verdiano;
- 4- aos fenómenos de recurso à LM na comunicação pedagógica;
- 5- às políticas linguísticas aplicadas à educação.

De seguida fizemos a distribuição das unidades de registo pelas respectivas categorias e subcategorias, procedemos à análise de cada subcategoria, procurando pontos de convergência e de divergência e confrontando as atitudes e representações dos intelectuais com o quadro teórico conceptual, de modo a extrair contribuições que possam ajudar no esclarecimento das implicações que tem tido o crioulo, LM em Cabo Verde, no curriculum escolar desenvolvido em português. Procurámos compreender, contextualizar, e interpretar as atitudes e representações dos intelectuais, tendo em conta o contexto sócio-cultural de produção dos seus discursos e as suas implicações na determinação da função que o crioulo foi desempenhando e do estatuto que lhe foi conferido, ao longo dos tempos, na sociedade cabo-verdiana, as suas implicações no sistema educativo e no processo de ensino aprendizagem. Em síntese, relembramos que estas entrevistas foram recolhidas a partir de fontes secundárias e que nos permitiram contemplar a evolução das atitudes e representações face à coexistência linguística, quer a nível sociolinguístico quer a nível do contexto educativo cabo-verdiano.

Para garantir a objectividade categorial, no âmbito desta investigação, procedemos a uma definição operacional das categorias e das subcategorias que cumprisse dois requisitos essenciais: ser uma representação válida dos conceitos a analisar e ser suficientemente clara e precisa. Desta forma, explicitámos os critérios de codificação que permitissem inserir as unidades de registo nas categorias e subcategorias. Para garantir a *exaustividade* certificámo-nos de que todas as unidades de discurso, relevantes para os nossos objectivos, eram passíveis de serem integradas numa das subcategorias. Entendemos, na nossa análise, como unidade de registo a unidade de significação que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base (Bardin, 1988).

Privilegiámos a análise qualitativa interpretativa do conteúdo dos discursos, pois concordamos com Pardal & Correia quando afirmam que este método “incide sobre a captação de ideias e de significações das comunicações” (1995:73). Esta fase de exploração do material obtido consistiu, essencialmente, em operações de categorização, através das quais os dados brutos foram agregados em unidades, e que permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo. No entanto, não esquecemos, como afirma Bardin (1988: 9), que “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade”. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, adequada ao domínio e aos objectivos pretendidos, tem

que ser reinventada a cada momento. De facto, como afirma Bardin (*idem*), o analista é um arqueólogo que trabalha com vestígios, tirando partido do tratamento das mensagens, para inferir conhecimentos.

Neste ponto explicaremos as categorias de análise utilizadas no tratamento dos diferentes dados recolhidos a começar pelos depoimentos que os intelectuais foram emitindo, ao longo da história, como já tínhamos explicado no capítulo I.

Assim, a partir desse corpus, constituído pelos discursos dos intelectuais, procurámos contextualizar, compreender e interpretar cada postura, tendo em conta os contextos sócio-cultural e político da sua produção, as suas implicações na determinação da função que o crioulo foi desempenhando e do estatuto que se lhe foi conferindo ao longo dos anos, na sociedade cabo-verdiana, analisando as consequências disso tudo para o sistema educativo e para o processo de ensino/aprendizagem.

Em síntese, diríamos que estes dados são muito úteis para a compreensão e interpretação do nosso objecto de estudo, numa perspectiva diacrónica, pois, a sua recolha permitiu-nos romper com fronteiras espaço-temporais e aceder às representações e atitudes dos que viveram antes de nós e dos que vivem hoje em espaços que não estão ao nosso alcance, por várias razões. Para além disso, permitiu-nos, ainda, contemplar a evolução que as atitudes e representações face ao crioulo sofreram ao longo do tempo e analisar os factores que poderão ter determinado essa evolução quer a nível sociolinguístico, quer a nível educativo, tentando compreender as implicações desta evolução para o curriculum escolar desenvolvido em LP.

A análise desse corpus de dados exigia algum tipo de categorização, como já vimos, e uma vez que as entrevistas não foram realizadas pela autora deste trabalho o conteúdo delas não coincidem exactamente com as categorias de análise preparadas, especialmente, para a análise do contexto educativo. Apresentaremos e justificaremos, aqui, as subcategorias de análise utilizadas.

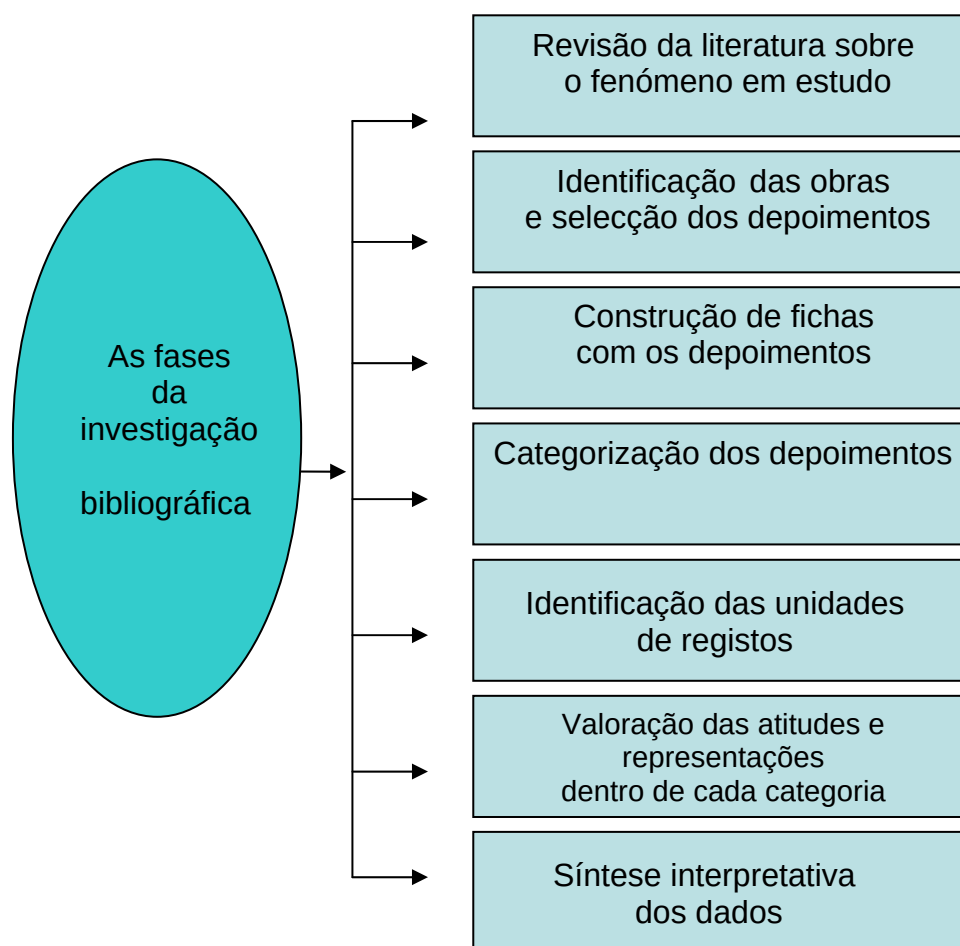
- Na primeira subcategoria – posições radicalmente contra o crioulo – incluiremos as unidades de registo em que os intelectuais locutores emitem representações negativas e atitudes claramente desfavoráveis face ao crioulo e ao seu uso.

- Na segunda subcategoria – posições contraditórias – incluiremos as unidades de registo em que a posição dos intelectuais não é clara ou em que não haja a assunção de uma posição definida em relação a coexistência linguística e ao uso do crioulo.

- Na terceira subcategoria – posições favoráveis ao crioulo – incluiremos as unidades de registo em que os intelectuais demonstram atitudes favoráveis e representações positivas face ao crioulo.

- Na quarta subcategoria – posições conciliadoras entre o crioulo e o português – incluiremos as unidades de registo em que os intelectuais emitem posições conciliadoras entre o crioulo e o português, defendendo a presença e o ensino das duas línguas em paralelo em Cabo Verde o que, no fundo, é a posição que temos vindo a perseguir.

Esquema 1: Resumo das etapas da investigação com os intelectuais



O facto de escolhermos os intelectuais não é casual, pois, estes formulam as suas posições sobre a língua. Convém esclarecer que as primeiras observações sobre o crioulo não são dos cabo-verdianos, mas de individualidades que passaram por Cabo

Verde, a serviço da metrópole portuguesa, ou viveram nessas ilhas por algum tempo e deixaram registadas as suas posições sobre o falar do povo das ilhas.

6.2. Os professores: Entrevistas semi-estruturadas¹

Apresentaremos, neste ponto, os passos seguidos na aplicação de cada uma das técnicas de recolha e análise dos dados utilizadas na investigação sincrónica, no contexto do caso seleccionado. Isto é, neste ponto debruçar-nos-emos sobre a investigação levada a cabo na Escola Secundária José Augusto Pinto, começando por organizar e apresentar os dados recolhidos através da entrevista com os professores.

Definição dos objectivos da entrevista

Para a recolha de dados através da entrevista definimos alguns objectivos que nortearam a construção de um protocolo e que passamos a apresentar:

- Aceder às atitudes e representações dos professores face a:
 - 1) a situação sociolinguística de Cabo Verde
 - 2) o crioulo
 - 3) a coexistência linguística de uma forma geral
 - 4) a coexistência linguística no contexto educativo
 - 5) a coexistência linguística na comunicação pedagógica
 - 6) o recurso à LM no processo de ensino/aprendizagem
 - 7) os fenómenos linguísticos decorrentes do recurso ao crioulo (transferência/interferência, mistura e troca de códigos, tradução, manifestação de transparência e opacidade linguísticas, entre outros);
 - 8) as políticas linguísticas aplicadas à educação em Cabo Verde;
- Recolher informações sobre o tratamento pedagógico que os professores declaram dispensar aos fenómenos decorrentes do recurso à LM, no contexto educativo, mais especificamente na comunicação de sala de aula;
- Recolher informações sobre as implicações do crioulo LM no currículo escolar desenvolvido em português;
- Recolher informações sobre a qualidade linguística dos manuais e a sua implicação no desenvolvimento de uma competência bilingue;

¹ Apêndice n.º 1 vol. II, Pág. 627

- Recolher informações sobre as perspectivas do professor para um sistema de educação bilingue em Cabo Verde;

Uma vez definidos os objectivos, procedemos a elaboração do protocolo de entrevista.

6.2.1 – Técnicas de recolha dos dados

Protocolo de Entrevista I - Aplicado aos professores de LP cujas aulas foram observadas

A. Biografia Linguística

- 1- Línguas que domina
- 2- Lugares dessas línguas na sua vida
- 3- Relação com o português e o crioulo
- 4- Momento de aquisição das línguas que domina
- 5- Circunstância em que se deu o primeiro contacto com a LP
- 6- Facilidade/dificuldade na aprendizagem da LP
- 7- Episódio marcante relacionado com a Ensino/aprendizagem da LP

B. Actividade profissional

- 8 - Quando e porque decide ser professor de LP
- 9 - Representação sobre a actividade profissional
- 10 - Facilidade/dificuldade no ensino da LP no contexto educativo cabo-verdiano.
- 11 - Implicações do crioulo no ensino da LP

C. Situação sociolinguística de Cabo Verde

- 12- Representações sobre a oficialização do crioulo
- 13- Representações sobre o contacto entre o português e a língua cabo-verdiana em Cabo Verde
- 14- Representações sobre o crioulo língua veicular de conhecimentos científicos
- 15- O lugar da LP caso o crioulo vier a ser língua oficial em Cabo Verde

D. Situação de contacto de línguas no sistema educativo

- 16- Atitudes e representações face à introdução do crioulo no sistema educativo
- 17- O impacto da oficialização do crioulo no ensino/aprendizagem da LP
- 18- A língua da comunicação de sala de aula
- 19- Nível de participação dos alunos
- 20- Estratégias de melhoria da interacção aluno/professor na comunicação de sala de aula

- 21- Atitudes e representações face ao recurso ao crioulo na comunicação pedagógica
- 22- Conceito de *interferência* e *transferência*
- 23- Implicações da interferência e da transferência no processo de ensino aprendizagem.
- 24- Atitudes e representações face aos processos de recurso ao crioulo na comunicação pedagógica
- 25- O tratamento pedagógico do recurso à LM
- 26- Implicações do crioulo no desenvolvimento do currículo em LP
- 27- A qualidade linguística dos manuais e o desenvolvimento de uma competência bilingue

Protocolo de entrevista II - aplicado ao grupo de professores de outras disciplinas

A. Biografia Linguística

- 1- Línguas que domina
- 2- Lugares dessas línguas na sua vida
- 3- Relação com o português e o crioulo
- 4- Momento de aquisição das línguas que domina
- 5- Circunstância em que se deu o primeiro contacto com a LP
- 6- Facilidade/dificuldade na aprendizagem da LP
- 7- Episódio marcante relacionado com a Ensino/aprendizagem da LP

B. Actividade profissional

- 8-Representação sobre a actividade profissional
- 9-Facilidade/dificuldade em ensinar em LP no contexto educativo cabo-verdiano.
- 10-Implicações do crioulo no desenvolvimento do programa da sua disciplina

C. Situação sociolinguística de Cabo Verde

- 11- Representações sobre a oficialização do crioulo
- 12- Representações sobre o contacto entre o português e a língua cabo-verdiana em Cabo Verde
- 13- Representações sobre o crioulo língua veicular de conhecimentos científicos
- 14- O lugar da LP caso o crioulo venha a ser língua oficial em Cabo Verde

D. Situação de contacto de línguas no sistema educativo

- 15- Atitudes e representações face à introdução do crioulo no sistema educativo
- 16- O impacto da oficialização do crioulo no ensino/aprendizagem da LP
- 17- A língua da comunicação de sala de aula
- 18- Nível de participação dos alunos

- 19- Estratégias de melhoria da interacção aluno/professor na comunicação de sala de aula
- 20- Atitudes e representações face ao recurso ao crioulo na comunicação pedagógica
- 21- Atitudes e representações face aos processos de recurso ao crioulo na comunicação pedagógica
- 22- O tratamento pedagógico do recurso à LM
- 23- Implicações do crioulo no desenvolvimento do currículo em LP
- 24- A qualidade linguística dos manuais e o desenvolvimento de uma competência bilingue

A utilização desses dois protocolos justifica-se pelo facto de os professores de LP terem uma formação teórica que os permite conhecer e lidar com conceitos específicos da Didáctica de Línguas como a *interferência* e a *transferência* que originaram as perguntas relacionadas com os pontos 22 e 23 do protocolo I. Outra pergunta dirigida apenas aos professores de LP é a 11, uma vez que, sendo a LP língua de ensino, ela é transversal a todas as disciplinas, cabendo ao professor de LP, em particular, maior responsabilidade no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa no aluno em LP. Daí, manifestar-se importante saber destes professores quais as implicações do crioulo neste processo.

Posto isto, passamos à selecção dos entrevistados. A nossa primeira preocupação com a selecção dos professores era a de que fossem professores com formação científica e pedagógica na sua maioria, o que acabamos por conseguir. Nunca estivemos a procura de informantes ideais, pois quisemos que os professores fossem professores com diferentes anos de experiência profissional, que trabalhassem com diferentes níveis de ensino e diferentes disciplinas, isto é que formasse um grupo heterogéneo e multidisciplinar. Em relação ao grupo dos professores de LP que temos vindo a apresentar de uma forma isolada, pelas razões que já frisámos, quisemos que fossem professores do 8º ano de escolaridade, porque as estatísticas dos rendimentos escolares apontavam este nível como sendo um nível com alta taxa de reprovação. Assim, quisemos entender se este insucesso era ou não motivado por razões de ordem linguística.

6.2.2 - Técnicas de análise das entrevistas: organização categorial dos dados

As categorias e subcategorias que a seguir apresentaremos nasceram dos objectivos do trabalho em conformidade com o quadro teórico de referência e a voz dos professores que também acabaram por influenciar a sua definição.

Muitos teóricos chamam a atenção para a necessidade das subcategorias preencherem os requisitos de uma codificação (Bardin, 1988; Mucchielli, 1998). Preocupados com a objectividade do quadro categorial, procedemos a uma definição operacional das categorias e das subcategorias que cumprisse dois requisitos essenciais: ser uma representação válida dos conceitos a analisar (Krippendorff, 1997) e ser suficientemente clara e precisa. Desta forma, foram explicitados os critérios de codificação que permitissem, com a dificuldade possível, inserir cada aspecto de um respectivo discurso, ou seja cada unidade de registo, na respectiva categoria. A fim de garantir a *exaustividade* destas (Mucchielli, 1998), certificámo-nos de que todas as unidades de registo relevantes para os nossos objectivos eram passíveis de serem integradas numa das categorias. Bardin (1988) considera como unidade de registo a unidade de significação a codificar e que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base. Desta forma, compilámos as entrevistas feitas com os dezassete professores, utilizámos cores de letras e sombras diferentes para destacar cada unidade de registo, separámos as unidades por categorias e subcategorias, finalmente, procedemos à análise interpretativa das mesmas. Deste modo, podemos dizer que as leituras nos permitiram construir e reconstruir categorias e subcategorias de análise que se mostraram úteis à interpretação dos dados, trazendo respostas às nossas questões de partida e possibilitando o cumprimento dos objectivos da pesquisa, como já dissemos

A nossa preferência pela análise interpretativa do discurso tem como base a posição de Pardal & Correia que afirmam que este método “incide sobre a captação de ideias e de significações das comunicações” (1995: 73). Esta fase de exploração do material obtido consistiu, essencialmente, em operações de codificação e categorização, através das quais os dados brutos foram agregados em unidades, e que permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo. Estamos, no entanto, conscientes de que, como afirma Bardin, “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade” (1988: 9). Bardin reforça esta ideia, adiantando que o analista é um arqueólogo que

trabalha com vestígios, tirando partido do tratamento das mensagens para inferir conhecimentos.

Interpretar fenómenos linguísticos é sempre uma tarefa complexa, mormente quanto se trata do fenómeno de coexistência linguística, num contexto de profundas desigualdades estatutárias entre elas e onde desempenham funções diferentes. Assim estamos conscientes da íntima relação que se pode estabelecer entre as categorias, mas os dados que apresentaremos mais adiante ajudar-nos-ão a entender porque é que cada uma ganhou vida própria. Os resultados serão também quantificados e representados graficamente.

Construímos, então, a grelha categorial da qual fazem parte quatro categorias (C) e dezoito subcategorias (SC) que de seguida passaremos a apresentar e que explicaremos mais adiante.

Categorias de análise das entrevistas²

C1. O Contacto de línguas no contexto sociolinguístico de Cabo Verde

SC 1.1 – Construção de identidade

SC 1.2 – Meio de expressão do quotidiano

SC 1.3 – Objecto afectivo

SC 1.4 – Objecto de poder

SC 1.5 – Ferramenta de trabalho e instrumento de comunicação profissional

SC 1.6 – Instrumento de relações interpessoais e alavanca da interculturalidade

C2. O Contacto de línguas no contexto educativo cabo-verdiano

SC 2.1 – As línguas com objecto de ensino aprendizagem

SC 2.2 – Contacto de línguas na escola secundária JAP

SC 2.3 – Políticas linguísticas para a educação

C3. O Contacto de línguas na comunicação pedagógica

SC 3.1 – Recurso ao crioulo LM na comunicação de sala de aula

SC 3.2 – Tratamento pedagógico do recurso à LM

SC 3.3 – Veículo da comunicação pedagógica

SC 3.4 – Promotora/inibidora do ensino/aprendizagem

² Entrevistas completas transcritas encontram-se no anexo n.º 1, vol. II p. 628

C4. Recursos educativos e estratégias pedagógicas

SC 4.1 – Os manuais

SC 4.2 – As TIC

SC 4.3 – A leitura

SC 4.4 – O lúdico

C1 – O contacto de línguas no contexto sociolinguística de Cabo Verde

Nesta categoria (C) vamos incluir todas as unidades de discurso que apresentam o crioulo como uma realidade nacional e desempenhado funções diversas. Portanto, nesta categoria incluiremos toda a unidade de discurso que denuncia a atitude e representação do sujeito face à situação sociolinguística de Cabo Verde de uma forma geral. Por se tratar de uma categoria bastante ampla não seria possível a sua clara aplicação sem o seu desdobramento em subcategorias (SC). Assim, da frequência das funções indicadas pelos informantes, elencámos as SC que passaremos a explicar:

SC1.1 – Língua enquanto objecto de construção de identidade

Nas ciências humanas, a construção e afirmação da identidade individual e colectiva são encaradas como processos dinâmicos de intercorrelação entre língua, cultura e identidade e é no “...discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d’autres groupes” (Ladmiral & Lipiansky, 1989: 95). Em relação ainda a construção de identidades individuais e colectivas manifestadas através do uso das línguas, Vez defende:

Es fácil advertir que, con frecuencia nuestra identidad individual empleando una cierta forma de lenguaje que revela a los demás nuestro sentido de solidaridad con un determinado grupo. Y lo hacemos así no solo para autoincluirnos en ese grupo, sino también, en algunas ocasiones, para excluir a otros. De ahí que las relaciones entre el concepto de lenguaje, el de identidad y el de (trans) nacionalidad e internacionalización, aunque resulten intrínsecamente relaciones muy ligadas entre sí, se produzcan a veces de manera muy compleja. (2000: 17 e 18)

Nesta subcategoria considerámos, então, a relação língua/história de um povo/cultura e nela inserimos as unidades de discurso onde as línguas em contacto são relacionadas com a respectiva história e cultura e em que o sujeito manifeste algum sentimento de pertença, reivindicando a língua como sendo sua. Ainda, incluiremos as unidades de registo em que a língua é percebida como uma manifestação cultural

através da qual se caracteriza uma nação ou um povo e como uma forma de ascender à cultura do país onde é falada. Ou seja, unidades de registo que reconhecem a relação língua/cultura e que remetem para a ideia de que a língua veicula valores culturais do povo que a partilha.

SC1.2 – Língua enquanto meio de expressão do quotidiano

Esta categoria abrange as unidades de discurso que identificam uma língua como instrumento de comunicação na vida quotidiana, quer dizer usada em situações tais como: conversas informais, comunicação familiar, comércio e serviços.

SC1.3 – Língua enquanto objecto afectivo

Os sujeitos estabelecem com as línguas fortes relações de afectividade, que se traduzem em sentimentos não passíveis de definir de acordo com critérios objectivos. As representações que se possuem de uma língua estão sempre relacionadas com o domínio da subjectividade do sujeito e do grupo de pertença. Esta subjectividade torna-se maior quando a língua é concebida como um objecto afectivo.

Estamos conscientes de que a afectividade é algo que está presente em todas as dimensões pessoais e sociais do sujeito (na aprendizagem, na relação com o outro, na construção da própria identidade, etc.), no entanto, considerámo-la uma categoria autónoma na medida em que, desta forma, nos permite dar conta da sua especificidade nos imaginários dos sujeitos.

As unidades de registo que reflectem a língua como objecto de afecto, com a qual o aprendente se relaciona emocionalmente, confirmam a relação afectiva sujeito/língua/cultura. Aqui integrámos todas as unidades que focam o prazer/desprazer provocado pelo contacto com a língua, a simpatia/antipatia por ela e seus locutores, o fascínio pela língua/cultura e pelos povos que a falam, a curiosidade relativamente a ela, aos seus falantes, ao país onde é falada, o afecto pelo facto de ser a sua LM ou por ser falada por familiares e/ou amigos.

SC1.4 – Língua enquanto objecto de poder

O conhecimento e domínio de algumas línguas são percepcionados por muitos sujeitos como uma forma de auto promoção, na medida em que as línguas são, também,

apreciadas em função das possibilidades de ascensão social e económica que oferecem aos que as aprendem. Dabène (1997) apresenta-nos, entre outros, os critérios económico e social de apreciação das línguas, referindo que uma das principais razões de valorização de uma determinada língua se relaciona com o acesso que esta oferece ao mundo do trabalho e ao poder económico que pode conferir aos seus locutores. Como veremos mais a frente, estes critérios estão bem presentes no nosso corpus.

Nesta subcategoria podemos, ainda, delimitar a natureza do poder da língua da seguinte forma: o poder sócio-cultural, onde integrámos as unidades de registo em que a língua é percebida pelos nossos sujeitos como um objecto de prestígio, sendo, por isso útil na promoção de uma ascensão social e cultural e de desenvolvimento pessoal e as línguas como objectos de poder económico e profissional.

SC1.5 – Língua enquanto instrumento de comunicação profissional

Esta subcategoria engloba as unidades de registo onde a língua é vista como parte do funcionamento profissional do indivíduo, condição *sine qua non* para o exercício profissional Ex.: Sou juiz e como o código penal está escrito em português tenho que aprender o português.

SC1.6 – Língua enquanto instrumento de relações interpessoais e alavanca da interculturalidade

Esta subcategoria, embora possa, às vezes, confundir-se com a categoria de meio de expressão do quotidiano, pretende abranger as unidades de registo que expressam os diferentes níveis de relações interpessoais que marcam a confiança, o distanciamento a formalidade, a inclusão e a exclusão na comunicação. Engloba, ainda, as unidades de registo que apontam para a identificação da língua como meio de comunicação com outras culturas ou mensagens de carácter tecnológico; textos utilitários (técnicos, económicos, administrativos etc.).

Um dos grandes objectivos apontados para a aprendizagem de línguas é de teor prático, de utilização da língua no dia-a-dia, em situações reais de comunicação. Assim, a referência ao papel das línguas como forma de comunicação e socialização com o outro está sempre bastante presente nas percepções dos sujeitos que se movimentam num mundo cada vez mais aberto. Consideramos nesta subcategoria as unidades de registo que evidenciam que a língua é percebida como instrumento do qual o

sujeito se serve para interagir com o outro, permitindo-lhe a negociação de formas de entendimento e cooperação.

Para além deste, os nossos dados evidenciaram um outro aspecto importante que designámos de “internacionalização da língua”. Fazem parte dele as unidades de registo que evidenciam que os sujeitos percebem a língua como objecto de comunicação globalizada e como forma de movimentação em qualquer espaço, possibilitando aceder e decodificar realidades, sendo condição imprescindível para obtenção de informação e conhecimento do mundo.

C2. O crioulo no contexto educativo cabo-verdiano

Aqui pretendemos discernir as unidades de registo que expressam atitudes e representações que os professores têm da língua como objecto de estudo. Esta é sem dúvida uma das categorias mais complexas e mais importantes da nossa investigação na medida em que ela focaliza o nosso objecto de estudo e aproxima-se mais concretamente do nosso tema. Também, apesar da ideia de focalização no crioulo e no contexto educativo cabo-verdiano, conta com uma primeira subcategoria que abarca aspectos que têm a ver com as línguas como objecto de ensino aprendizagem de uma forma geral. Pois, uma vez que o crioulo não é objecto de estudo no contexto educativo cabo-verdiano, só a compreensão do panorama geral nos dará a real dimensão da sua importância no contexto educativo cabo-verdiano, em particular. Passaremos de seguida a apresentar as subcategorias e os respectivos descritores.

SC2.1 – Línguas com objecto de ensino aprendizagem

Nesta subcategoria incluiremos as unidades de registo que expressam: aptidão para as línguas; dificuldade/facilidade de aprendizagem; motivações para a aprendizagem e estratégias de aprendizagem mobilizadas; às *representações metalinguísticas*, que inclui na dimensão cognitiva da aprendizagem de línguas; aos contactos formais/informais com a língua; à transparência/opacidade linguística entre a LM e a LP ou entre aquele e outras LE; à noção de *autonomia* na aprendizagem de línguas; à obrigatoriedade/não obrigatoriedade de aprendizagem;

SC2.2 – Contacto de línguas no sistema educativo cabo-verdiano

Nesta subcategoria incluiremos todas as unidades de registo que expressam: a presença/ausência das línguas no sistema educativo cabo-verdiano; a coexistência entre o crioulo e o português; a frequência de uso de cada uma das línguas em contacto; as implicações do crioulo no currículo desenvolvido em português; as atitudes e representações face à presença do crioulo no sistema educativo; as atitudes e representações face ao ensino/aprendizagem do crioulo; atitudes e representações face ao ensino bilingue.

SC2.3 – Políticas linguísticas para a educação

Incluiremos nesta subcategoria de análise as unidades de registo que versam sobre as políticas linguísticas com implicações na educação em Cabo Verde, sobre a oficialização e normalização do crioulo, sobre políticas de formação de professores para um ensino bilingue, sobre a planificação linguística cabo-verdiana; saber os papéis que desempenha cada uma das línguas, sobre o estatuto atribuído a cada uma das línguas em presença (português e crioulo).

C3. O contacto de línguas na comunicação pedagógica

Trataremos dentro desta categoria todos os discurso que versam sobre o contacto de línguas na comunicação pedagógica de sala de aula no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, na avaliação dos alunos, no desenvolvimento de uma competência linguística etc. Assim passaremos a apresentar as subcategorias que enformam essa categoria.

SC3.1 – Recurso ao crioulo LM na comunicação de sala de aula

Nesta subcategoria incluiremos as unidades de registo que expressam as atitudes e representações dos professores face ao recurso ao crioulo dentro da sala de aula, que evocam a frequência de uso do crioulo na comunicação pedagógica, que ajuíze sobre as implicações desse recurso no desenvolvimento do programa da sua disciplina, sobre a necessidade o não de oficializar e normalizar a presença do crioulo na comunicação pedagógica.

SC3.2 – Tratamento pedagógico do recurso à LM

Incluiremos nessa subcategoria todas as unidades de registos onde o professor fala da sua actuação pedagógica face aos fenómenos linguísticos decorrentes do recurso à LM, como sejam: transferência/interferência linguística, troca ou mistura de códigos, tradução linguística ou pedagógica etc. Portanto, nesta subcategoria incidiremos sobre a verbalização que o professor faz da sua prática pedagógica sobre o processo de recurso à LM, ou seja sobre o tipo de tratamento pedagógico que ele diz dar ao processo de recurso à LM.

SC3.3 – A língua enquanto veículo da comunicação pedagógica

Incluiremos nesta subcategoria todas as unidades de discurso que expressam as atitudes e representações dos professores sobre o português enquanto língua de comunicação pedagógica, sobre a possibilidade do crioulo vir a ser língua de comunicação pedagógica, sobre a língua utilizada na interacção aluno/professor, e aluno/aluno na comunicação pedagógica de sala, sobre o nível de participação e de interacção dos alunos na comunicação pedagógica.

SC3.4 – Língua enquanto promotora/inibidora do ensino/aprendizagem

O nosso corpus revela que as línguas em contacto são muitas vezes percebidas como facilitadoras ou dificultadoras do processo de ensino/aprendizagem, visto que podem promover ou inibir a à-vontade comunicativa ao longo da prática pedagógica. Considerando que a interacção verbal é indispensável no processo de construção de conhecimentos, revela-se de extrema importância a análise destas representações.

SC3.5 -Ferramenta de organização do pensamento

Nesta subcategoria estarão presentes as unidades de discurso que apresentam a língua como ferramenta de organização e expressão de ideias e pensamentos, ou seja, que exprimem as funções cognitivas que desempenham cada uma das línguas em presença no seu repertório linguístico. Isto é, trata-se da velha discussão que pretende assegurar se o homem pensa com as palavras ou com os conceitos.

C.4. Recursos educativos e estratégias pedagógicas

Nesta categoria analisaremos todas as unidades de registos onde os professores se debruçam sobre os recursos educativos e as estratégias pedagógicas de tratamento do recurso ou não à LM e aos fenómenos dele decorrentes.

SC4.1 – Os Manuais

Esta subcategoria inclui as unidades de registo que indicam as representações dos professores sobre os manuais e outros suportes bibliográficos utilizados no desenvolvimento do seu programa em termos de qualidade linguística, facilidade o dificuldade do discurso, o nível de língua dos manuais, a frequência de uso desse recurso e a sua importância no desenvolvimento de uma competência bilingue.

SC4.2 – As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Esta subcategoria considera as unidades de registo onde o professor faz referência às TIC enquanto meio de resolução de problemas de aprendizagem no contexto bilingue, incluindo assim o uso de aparelhos audiovisuais computadores, projectores fotografias, revistas, jornais, a comunicação electrónica entre outros.

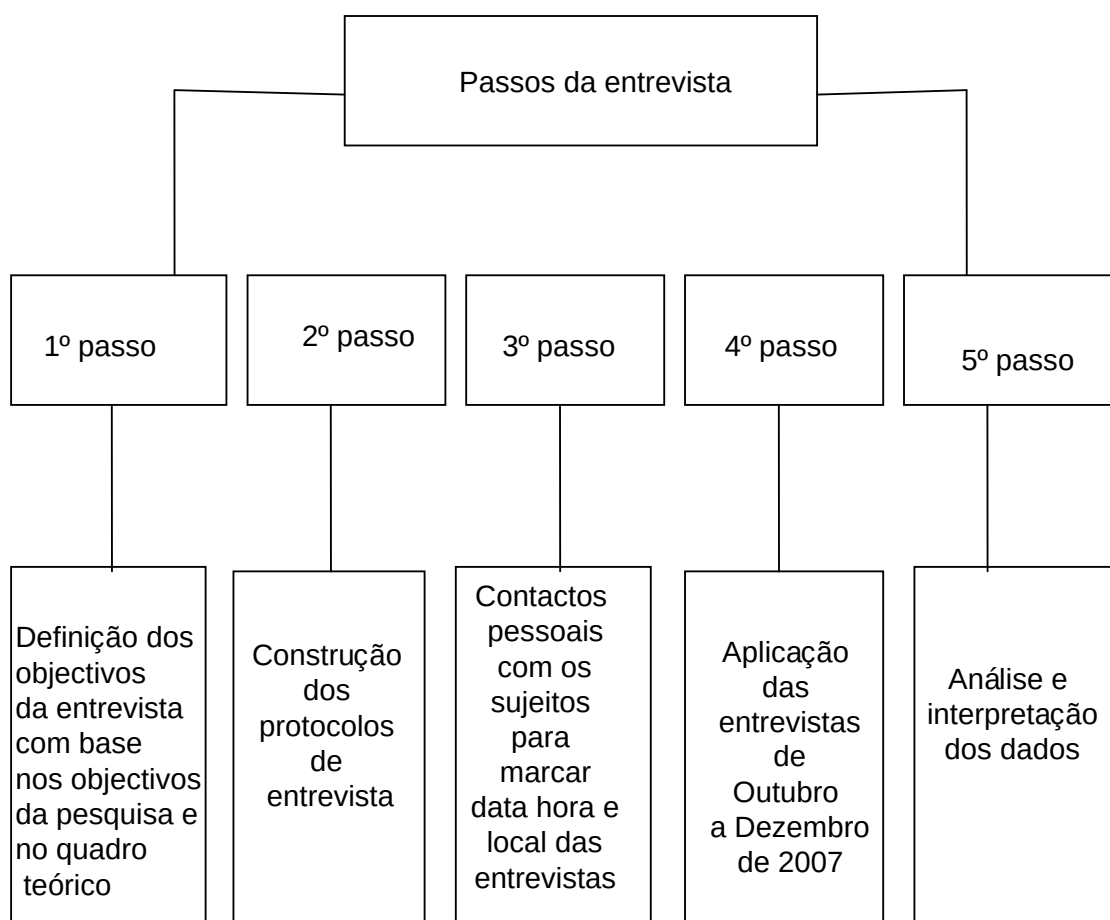
SC4.3 – A Leitura

Nesta subcategoria analisaremos as unidades de registo em que o professor anuncia a sua representação da leitura enquanto estratégia de aprendizagem de línguas ou de outras matérias, de desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa, entre outros.

SC4.4 – O Lúdico

Fará parte desta subcategoria as unidades de registo onde actividades lúdicas como histórias, adivinhas anedotas, provérbios etc. são percebidos como mobilizadoras de uma competência linguística na língua em que são veiculadas. Isto é, o lúdico é apresentado como estratégia de motivação e de captação da atenção dos alunos e de resolução de problemas de compreensão do discurso no contexto bilingue.

Esquema 2 – Resumo das etapas da preparação e realização das entrevistas



6.3 - Observação de aulas

A observação decorreu entre Outubro de 2007 a Maio de 2008. Escolhemos como sujeitos da observação quatro professores de LP que trabalhassem com alunos do 8º ano de escolaridade. Entre os professores de LP com turmas do 8º ano a eleição dos quatro respeitou apenas ao critério de coincidência do seu horário de leccionação nessas turmas com a nossa disponibilidade semanal, o que também norteou a escolha das turmas. Assim, elegemos os professores de LP – PA, PB, PC e PD – que serão caracterizados no capítulo XVII – e as turmas TA, TB, TC, TD, TE, TF, TG.

6.3.1 – Recolha de dados ao longo da observação das aulas³

A observação das aulas perseguia os seguintes objectivos:

- Analisar a presença do crioulo na comunicação pedagógica de sala de aula (quem recorre ao crioulo e quando recorre ao crioulo, como recorre ao crioulo, porque recorre ao crioulo);
- Certificar em que nível da interacção pedagógica recorre ao crioulo (aluno/aluno ou aluno/professor);
- Verificar quais os níveis de funcionamento da língua em que o recurso ao crioulo é mais frequente;
- Analisar o tratamento que o professor dá aos fenómenos linguísticos decorrentes do recurso ao crioulo (interferência, transferência, troca ou mistura de códigos, transparência linguística, tradução etc.);
- Entender até que ponto o tratamento que o professor dispensa aos fenómenos linguísticos decorrentes do recurso ao crioulo aponta para o desenvolvimento de uma competência bilingue.

Assim, para alcançar esses objectivos, tivemos de seleccionar os professores e consertar com estes as turmas e o horário da observação, usando como critério apenas a coincidência da nossa disponibilidade com o horário deles. Posto isto, passámos a observar as aulas. A observação foi uma observação naturalista, isto é, captamos toda a interacção com auxílio de um câmara vídeo, o que nos permitiu ver a complexidade de muitas situações de comunicação, principalmente no que toca ao estatuto e às funções das línguas. De seguida, uma leitura atenta do conteúdo das aulas gravadas permitiu-nos identificar os momentos da comunicação pedagógica onde os sujeitos recorriam ao crioulo LM. Esses episódios foram isolados, transcritos, codificados, analisados e interpretados. Relembramos que a observação foi guiada pelas seguintes questões:

- a) Quem recorre ao crioulo?
- b) Quando recorre ao crioulo?
- c) Porque recorre ao crioulo?
- d) Que fenómenos linguísticos decorrem desse recurso ao crioulo?
- e) Como é que o professor reage ao recurso?
- f) Que tipo de tratamento pedagógico o professor dá aos fenómenos linguísticos decorrentes desse recurso à LM?

³ Cf. Anexos VI em DVD

As aulas serão codificação por ordem e por professor. Assim, falamos da 1ª aula de PA, de PB, PC OU PD que como estamos a designar os professores. As unidades de registo resultantes do recurso à LM serão codificadas com um código alfanumérico, isto é, uma associação de letras e números, onde o código UR1, significa “unidade de registo um”, por exemplo. As unidades serão enumeradas dentro de cada categoria e identificadas entre parêntesis como a designação do professor enunciador.

6.3.2 – Técnicas de análise dos dados da observação

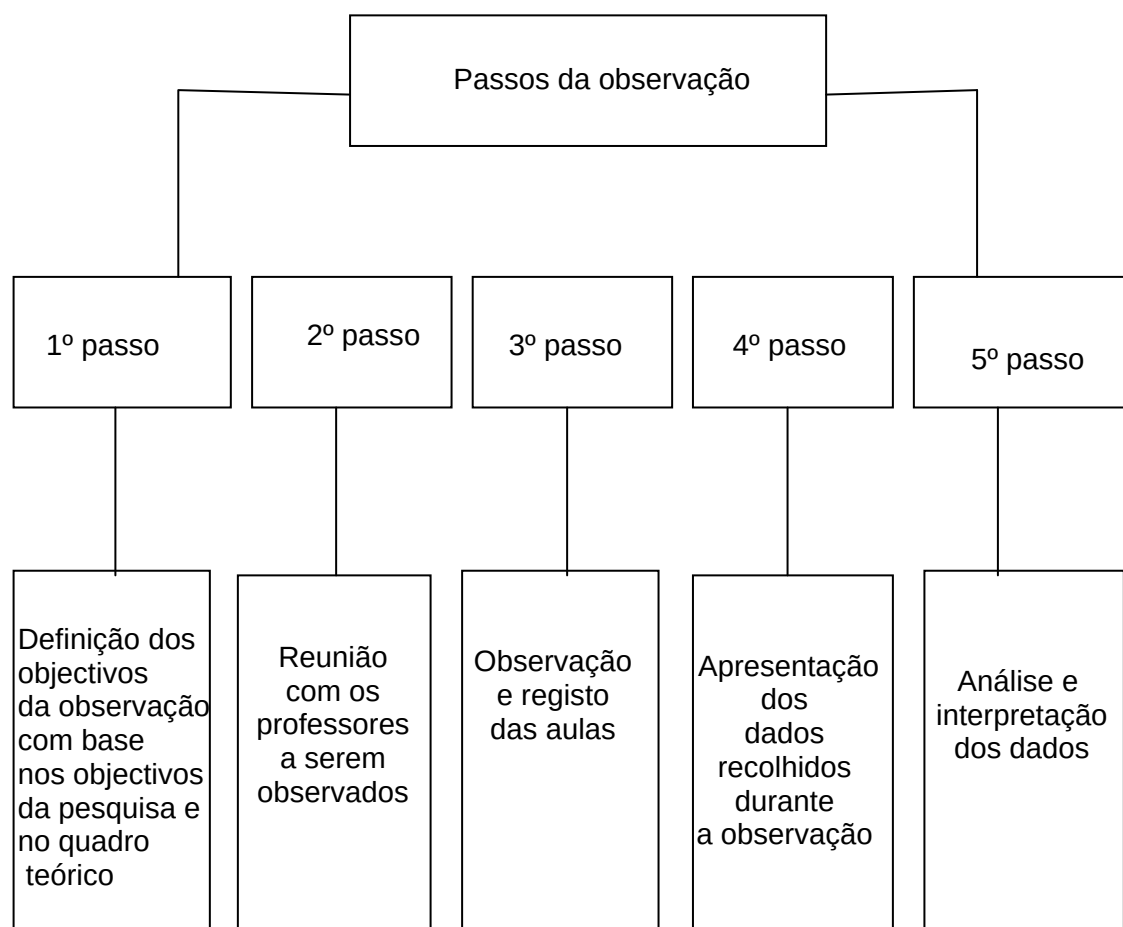
Na análise desse discurso usaremos como categorias os diferentes tipos de transferência. Isto é verificaremos se há manifestação da transferência aquisicional e qual o tipo de transferência aquisicional que se pode identificar nesta interação. Utilizaremos, ainda, como critério a tipologia de transferência linguístico-comunicativa desenvolvida na primeira parte do nosso trabalho.

Tabela 6: Categorias de análise das aulas

Recurso ao crioulo = transferência aquisicional	Recurso ao crioulo = transferência linguístico-comunicativa
A consciencialização na aquisição de uma L2	A transferência fonética e fonológica
A automatização na aprendizagem de um L2	A transferência gramatical
A interpretação na aprendizagem de um L2	A transferência lexical ou empréstimo
O controlo da actividade linguística	A transferência comunicativa
A atenção na aprendizagem de uma L2	O evitamento da comunicação na L2

Esclarecemos que estas categorias já foram clarificadas e justificadas ao longo da parte teórica e conceptual, no capítulo IV, sendo que nesta parte procederemos a sua aplicação no corpus em análise.

Esquema 3 – Resumo das etapas da preparação e realização da observação



6.4. A análise documental

Para que pudéssemos conhecer melhor a realidade do fenómeno em estudo e para conferir fiabilidade à nossa pesquisa, por via da confrontação de dados recolhidos em diferentes fontes, procedemos à recolha de alguns documentos. Destacamos aqui dois tipos de documentos: documentos arquivados na escola, próprios da gestão administrativa e didáctico-pedagógica da escola e documentos de avaliação da competência dos alunos (testes e textos). Do primeiro tipo de documentos fazem parte as fichas individuais dos alunos observados de onde recolhemos dados sobre a situação socio-económica e cultural dos alunos e do seu núcleo familiar que nos auxiliaram na caracterização das turmas; os processos dos professores que também nos ajudaram na caracterização destes; planificações de língua portuguesa e actas das reuniões de coordenação, o plano de actividades, o regulamento interno da escola e o projecto educativo, onde procurámos informações que nos indicassem se o recurso à LM era ou

não objecto de reflexão noutros espaços de comunicação, para além da sala de aula. O segundo tipo de documentos é constituído por testes de avaliação realizados pelos alunos e corrigidos pelos professores e textos, tipo página do diário, que consistem numa produção escrita onde o aluno versa sobre o seu quotidiano.

6.4.1. Artefactos produzidos pelos alunos

A) Textos⁴

Acordámos com os professores que solicitassem aos seus alunos um texto tipo página do seu diário onde relatassem acontecimentos marcantes do seu quotidiano. Uma vez que o quotidiano do aluno decorre em crioulo, quisemos saber como é que o aluno usa a língua portuguesa para expressar esse quotidiano que, na oralidade, é expressa inteiramente em crioulo.

Os professores recolheram os textos em cada uma das sete turmas que estiveram sob observação. Isto porque verificámos que as actividades de produção escrita nas aulas eram bastante escassas e consistiam, na sua maioria, na reprodução de textos escritos por outrem: ou pela professora ou retirados dos manuais.

Os professores recolheram esses textos que, esclarecemos, foram escritos em casa.

Passos na análise dos textos

Codificámos os textos com um código alfanumérico. Por exemplo, o código: TX1. Fizemos a leitura dos textos e destacamos as partes onde o aluno recorreu à LM, assinalando-as, na margem esquerda, com a letra T (de transferência) e um número identificador da ordem da ocorrência do recurso. Por exemplo em TX1 encontramos T1, T2, (assinalados com caneta, no corpo do texto) e assim por diante, para identificar o primeiro e o segundo recursos que o aluno fez. Esses recursos à LM foram categorizados de acordo com os níveis de funcionamento da língua. De seguida, procedemos à análise, tentando concretizar os objectivos desta pesquisa, responder às questões de partida, focalizando sempre o quadro teórico conceptual de referência.

Com a análise dos textos pretendemos responder às seguintes questões:

- O aluno recorre à LM na produção escrita?

⁴ Anexos n.º III, vol. II p. 902

- Com que frequência?
- Em que níveis do funcionamento linguístico acontece o recurso ao crioulo?

Uma vez encontradas as respostas para estas questões passamos a fase de explicação do processo de recurso à LM utilizando como metodologia a análise contrastiva e a tradução pedagógica.

Esta análise permitir-nos-á pronunciar sobre a qualidade linguística da produção escrita dos alunos, focalizando as implicações do recurso à LM na qualidade de produção escrita.

B) Testes⁵

Depois da realização e correcção dos testes procedemos à sua recolha e catalogação.

Técnicas de análise dos testes

Tratando-se de um trabalho de avaliação, cada teste se encontra devidamente identificado. Assim não foram alvos de nenhuma codificação específica. Apenas estão organizados de T1, T2, T3 e assim por diante, até T40, com a excepção dos testes do PB que não foram objecto do mesmo tipo de análise que os outros e por isso se encontram identificados com o seguinte código: TB – 1, TB – 2, até TB -10. Uma vez recolhidos e codificados, passámos a leitura dos testes onde fizemos o levantamento dos erros e verificámos o tratamento que o professor deu a esses erros. Tentámos perceber se esses erros eram motivados pelo recurso à LM ou se tinham outra origem. Mas o nosso objectivo principal era analisar o tratamento que o professor tinha dado aos erros decorrentes do recurso à LM.

Utilizámos o mesmo procedimento de análise que utilizámos na análise dos textos produzidos pelos alunos, porém aqui focalizámos a acção do professor sobre os erros, procurando saber em que medida o tratamento pedagógico que o professor dispensa a este fenómeno contribui para o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa bilingue.

Com a análise dos testes de avaliação pretendemos responder as seguintes questões:

- O aluno recorre ao crioulo LM?
- Com que frequência?
- Quais os níveis de análise linguística onde acontece o recurso ao crioulo LM?

⁵ Cf. Vol. I, anexo II p. 779

- O que poderá explicar este recurso?
- Que implicações o recurso à LM tem no resultado da avaliação?
- O professor oferece ao aluno feedback que lhe permita desenvolver a sua consciência metalinguística nas duas línguas?

6.1.4.1 - Artefactos construídos pelos professores de LP do 8º Ano de escolaridade

Actas e planificações⁶

Relembramos que a análise das actas e das planificações tinha como finalidade última certificar em que medida o recurso ao crioulo é objecto de reflexão fora do contexto de sala de aula. A leitura das actas de coordenação da disciplina de LP do 8º ano de escolaridade foi guiada pelas seguintes questões:

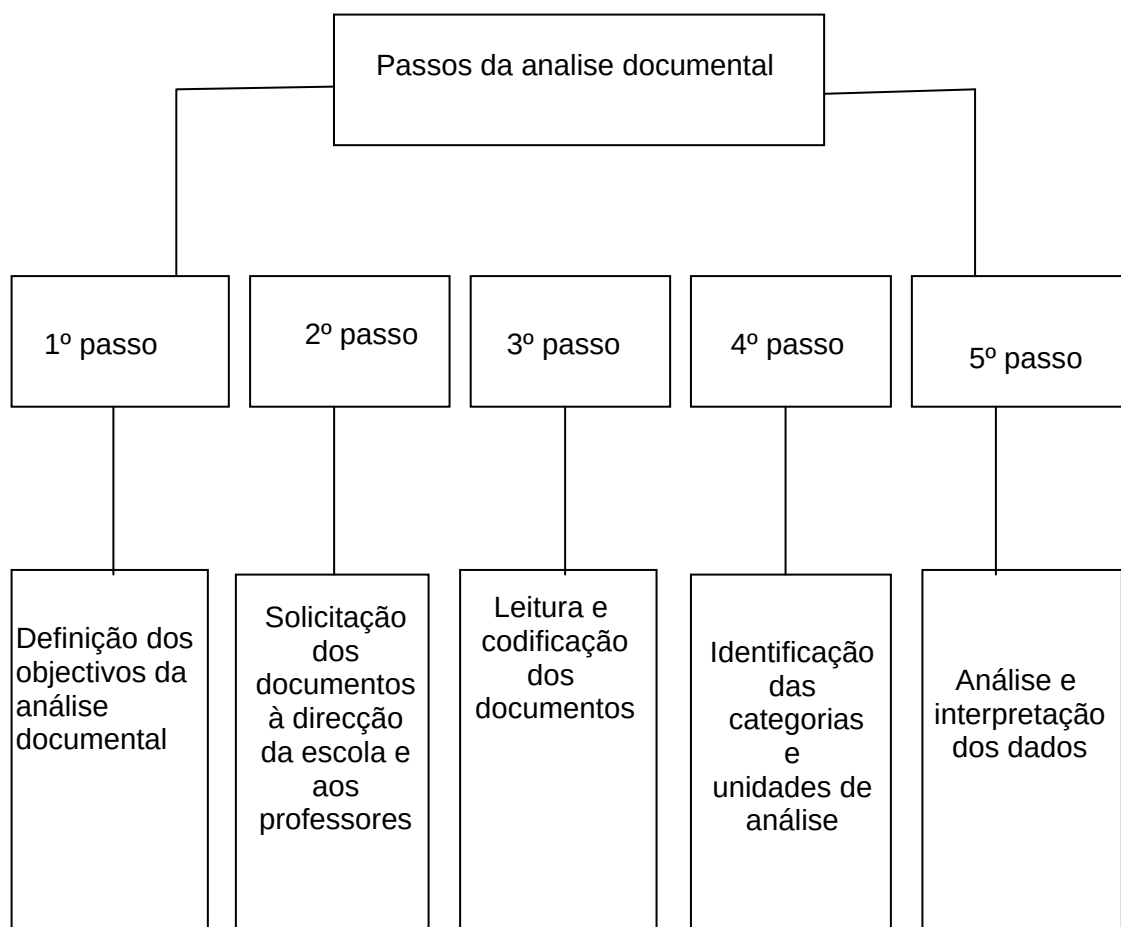
- O crioulo é objecto de reflexão nas reuniões de coordenação?
- Que decisões tomam o grupo disciplinar à volta do crioulo e do recurso à LM na comunicação de Sala de Aula?
- Que estratégias propõe o grupo disciplinar para o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa bilingue?

A leitura das planificações pretendia analisar:

- A presença de conteúdos sobre o crioulo neste nível de organização curricular;
- Os conteúdos sobre os fenómenos de recurso à LM planificados;
- As estratégias de tratamento do recurso à LM propostas pelo grupo disciplinar;
- As estratégias de desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa bilingue;

⁶ Anexo n.º IV p. 946 e anexo V p. 956 – Vol. II

Esquema 4 – Resumo das etapas da preparação e realização da análise documental



**CAPÍTULO VII – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ATITUDES E
REPRESENTAÇÕES DOS INTELLECTUAIS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A
LÍNGUA, A CULTURA E A EDUCAÇÃO**

7.1 - Período colonial

7.1.1 - Posições abertamente contra a LCV

O primeiro testemunho que conseguimos data de 1841, quando Chelmicki e Varnhagen,¹ respectivamente, historiador e geógrafo do ultramar, citados por Ferreira (1973), consideram a língua crioula com o: “a ridícula linguagem geralmente usada e chamada a língua crioula, idioma o mais perverso, corrupto e imperfeito, sem construção, sem gramática e que se não pode escrever.”

Manifesta-se aqui um profundo desconhecimento daquilo que é uma língua. Se é usada supõe-se que é entendida e, portanto, existe-lhe subjacente uma organização lógica e uma negociação de sentidos que permitem a compreensão. Não será, então, um sistema caótico, antes é um sistema organizado com regras conhecidas e partilhadas pelos membros da comunidade que a usa. Há um entendimento distorcido do que seja a gramática de uma língua, pois, ela é aqui considerada como sendo extrínseca à língua, quando, na realidade, a gramática é intrínseca à língua, isto é, existe nela, não sobrevive fora dela, não se pode separar a língua da sua gramática. As semelhanças lexicais entre o crioulo e o português proporcionam ao ouvinte português a sensação contraditória, ao mesmo tempo de reconhecimento e de inteligibilidade, pois acha que está a ouvir a língua portuguesa e, entretanto, não a consegue compreender porque a estrutura morfo-sintáctica do crioulo é totalmente diferente da primeira (Pereira 2004:34). Uma vez que o crioulo nasce no contexto de escravatura e tudo o que vem da escravatura é percebido como inferior, facilmente se atribui a esta realidade um valor pejorativo.

Outro aspecto curioso a considerar neste testemunho é a questão da escrita. Para o autor é impossível escrever o crioulo. A prova mais cabal desta inverdade é o registo da escrita em crioulo que existe desde os finais do século XVIII. A primeira gramática: *Dialectos Crioulos-Portuguezes. Apontamentos para a grammatica que se fala na ilha de S. Thiago de Cabo Verde*, de autoria de António de Paula Brito, data de 1887. Mesmo sem uma norma linguística nacional os cabo-verdianos escreveram poemas, contos, anedotas, adivinhas, provérbios, novelas e romances, utilizando, cada um a sua variante.

Essa atitude é uma atitude etnocentrista, baseada na crença de que existe uma cultura superior, que é a do europeu colonizador e culturas inferiores dos colonizados,

¹ José Conrado Carlos de Chelmicki e Francisco Adolfo de Varnhagen são autores da obra *Corografia Cabo-verdiana ou Descrição Geográfica-histórica da Província das Ilhas de Cabo Verde e Guiné*, escrita em 1841

considerados incivilizados. O etnocentrismo pretendia justificar todas as atrocidades cometidas ao longo do regime colonial: a discriminação, a escravatura, a “instrumentalização” do homem, entre outras. Diríamos, então, que a atitude deste intelectual é afectada pelo processo de estigmatização do crioulo, motivada pela necessidade de glorificação da LP, na acepção de Skutnabb-Kangas².

Sabemos que a escravatura ganhou contornos diferentes em espaços diferentes, motivados pelas possibilidades económicas, pela situação social e pelo tipo de tecido humano encontrado nas colónias. O caso de Cabo Verde foi singular, pois as ilhas eram despovoadas o que provocou uma mudança profunda na essência daqueles que tiveram de se estabelecer aqui, visto que tanto os portugueses como os africanos foram transplantados dos seus territórios de origem para uma terra distante e com fracas condições de sobrevivência, ambos tiveram de desenvolver mecanismos de adaptabilidade à nova situação geográfica, política, económica e social. O crioulo nasce desse esforço de adaptabilidade, pois, este não seria possível sem um instrumento que permitisse a comunicação entre os diferentes povos que aqui chegaram. Dado a insularidade e a ausência de riquezas naturais das ilhas, o regime de escravatura implementado foi, de certa forma, pouco severo. Pois, normalmente estes não eram forçados a produzir, já que a produção era diminuta, mas sim, preparados para a exportação para São Tomé, onde trabalhariam, duramente, nas roças do cacau e do café, para a exploração mineira no Brasil ou para outras colónias. A esse respeito Ferreira (1973) cita Moura³ (1934) que diz: «a escravidão ali goza de mais regalias e vantagens do que muitos das nossas populações livres da Europa»

Assim, a própria imposição da língua portuguesa como a língua de comunicação oficial foi pouco rígida, e isto, associada à ausência de ensino da mesma, favoreceu o aparecimento de algo que não podia ser nem dos africanos nem dos portugueses mas o resultado de uma fusão das diferentes línguas em contacto. Portanto, podemos concluir que a própria natureza da escravatura aí praticada contribuiu para o florescimento do crioulo.

Três anos mais tarde, José Joaquim Lopes de Lima⁴ (1844:81), citado por Ferreira (1973), afirmava que:

² Ver a pág. 269 desta tese.

³ Jacinto José de Nascimento Moura in *Crioulo e Folclore de Cabo Verde*, Porto, 1934.

⁴ José Joaquim Lopes de Lima autor de *Ensaio sobre a Estatística das Possessões Portuguesas do Ultramar*, Lisboa (I. Nacional), 1891

Os indígenas não falam outra linguagem: rezam em crioulo e em crioulo falam eles a qualquer autoridade que não sendo do país carece de intérprete para os entender (...) gíria ridícula, composto monstruoso de antigo português e das línguas da Guiné que aquele povo (o cabo-verdiano) tanto presa e os mesmos brancos se comprazem a imitar.

Uma vez que, segundo este depoimento, os indígenas usam o crioulo para a satisfação de todas as suas necessidades comunicativas, pensamos tratar-se de mais uma representação formada a partir de preconceitos. O mais chocante nesta posição é o espanto do seu enunciador, pois, este posiciona-se como se os “indígenas” tivessem tido a possibilidade de escolha, mas, é facto que para que pudessem aprender a LP era necessário que alguém lhes ensinasse o referido idioma. Porém tal não aconteceu. Portanto, a falta de preocupação com a instrução e com o ensino foi determinante para o desenvolvimento do crioulo nas ilhas.

A Igreja, a única instituição de ensino existente, estava mais preocupada em transmitir a sua mensagem do que em ensinar a língua. Porém, a missa enquanto ritual universal era ministrada em Latim. Em algumas situações de aprendizagem constatamos que a igreja privilegiou o português, pois, existe até hoje reminiscência de expressões religiosas com marcas discursivas do português. Por exemplo a forma de se cumprimentar logo de manhãzinha, em Santo Antão: *Nhe kméde, lovode nosse senhor!*⁵ – *bendite seja lovode – P’re sempre; Justiça divina tarda mas não falha*⁶. Apesar destas expressões terem sofrido, em termos fonéticos, o processo de crioulização, nota-se que são expressões portuguesas adaptadas, parcialmente, ao modo de falar do cabo-verdiano.

A hostilidade contra o crioulo continua ao longo dos anos e António Posiche⁷ nos alvares de séc. XIX afirmava: “A língua que utilizam é um ridículo crioulo, diferente em cada ilha na pronúncia e em muitos termos, sendo como vergonha entre eles, e particularmente em relação ao idioma do reino.”

A atitude dos falantes do crioulo pode, aqui, ser explicada pelo estatuto social conferido a cada uma das línguas e à presença a nível oficial, o que determinou a ausência do crioulo do sistema educativo e da administração. Nota-se, aqui, uma preocupação com as diferenças dialectais que, apesar de ser realmente uma das características do crioulo, não dificulta a comunicação nesta língua. Pois, a variação é própria das línguas naturais e os falantes não têm controlo absoluto sobre ela. A escola,

⁵ Comadre, louvado seja o nome do Senhor. – Bendito seja louvado. – Para sempre.

⁶ Justiça divina tarda, mas não falha.

⁷ Publicou *Memórias in As Ilhas de Cabo Verde no princípio do Século XIX* (sep. Da Garcia de Orta Vol. IV, n.º 4, p. 617)

sim, tem uma influência muito grande e pode funcionar com o meio de unificação linguística, criando ferramentas (gramáticas, dicionários, prontuários etc.) e apostando no ensino efectivo e na divulgação por meio da cultura da língua que se pretende prestigiar. Uma vez que a colónia não investiu no ensino da sua língua e a comunicação não podia parar e esperar, os interlocutores foram inventando e reinventando o seu instrumento de comunicação e mais tarde a sua língua. A própria língua portuguesa é uma língua que experimenta variações de Norte a Sul do País. Porém, acreditamos que a ausência do crioulo do sistema educativo e a falta de uma norma de produção escrita que seja nacional, bem como a inexistência de ferramentas de unificação linguística e de conservação da norma como a gramática e o dicionário possam justificar o grau de variação da língua materna dos cabo-verdianos. Acreditamos também que a falta de políticas educativas viradas para a reflexão e resolução destas questões, há mais tempo, prende-se com uma representação muito negativa que o cabo-verdiano tinha da sua própria língua e que herdou de discursos como esse de António P usiche que deixa inferir que se a língua é tão desprestigiada assim, se calhar não valha a pena investir nela.

Entretanto, o nível de instrução aumentou no país e com ele aumentou também a intolerância relativamente ao crioulo que, para o desespero dos seus opositores, continua a evoluir sem parar, a afirmar cada vez mais e a conquistar o seu espaço no meio académico.

Assim, na primeira metade do séc. XX, Jacinto José de Nascimento Mouro (1934:34), relativamente ao crioulo, lamenta o facto de, “embora proibido no liceu, o mesmo ter sido preferido pelos alunos que o falavam durante os recreios, fora do liceu e em casa, salvo poucas excepções”. Mostra-se revoltado porque, segundo ele:

Portugueses animam este uso, aprendendo o crioulo logo que chegam da Europa, usando-o no trato doméstico e educando os seus filhos a falarem-no quase com exclusão do português (...) O crioulo não favorece a ideia unitária do império. (...) Se deveria aconselhar que se procurasse expandir e aperfeiçoar o uso da nossa língua, utilizando, se for preciso, os meios coercivos nos edifícios públicos e em actos oficiais e se proibisse o emprego do crioulo.

Este locutor mostra-se preocupado com a expansão da sua língua – a portuguesa – e com a unidade do império. A sua intolerância relativamente ao crioulo é tão grande e a sua representação sobre este código tão negativa que sugere a utilização de meios coercivos e a proibição de utilização desta língua para impedir que as pessoas a utilizem nas suas comunicações. Nota-se que este intelectual, nesta altura, desconhecia a lei de 8 de Maio de 1920 que dizia o seguinte:

Tendo na minha visita às escolas das diferentes ilhas deste arquipélago notado, com grande desgosto, que em algumas delas o ensino se faz ainda em *crioulo*, ou mixto de *crioulo* e português, e tendo sido informado pelo inspector escolar de que ao seu conhecimento chegou a notícia de que esse abuso têm sido levado ao ponto de alguns interrogatórios dos exames, tanto do 1º como do 2º grau, se realizaram nesse dialecto, o que é contra todas as disposições regulamentares em vigor na provincia;

Atendendo a que o ensino feito por essa forma não só é improfíquo como redundante em alto prejuízo das populações escolares e, consequentemente, do povo caboverdeano: Hei por conveniente proibir expressamente o uso do crioulo nas escolas e determinar que a inobservância desta ordem seja considerada desobediência e, como tal, punidos todos os professores que a infringiram. (Portaria n.º 303, Boletim Oficial, n.º 19, 8 de Maio de 1920, pp. 184-185)

O cumprimento desta lei, justificou, durante longos anos o castigo físico dos alunos por parte dos professores, conforme sugeriu Moura (1934), quando se começou a chicotear e a castigar os alunos com palmatória por causa do uso do crioulo, como veremos mais adiante.

Quase duas décadas mais tarde (1952) um ilustre visitante, Gilberto Freire⁸, sociólogo brasileiro, ansiosamente esperado pelos intelectuais membros fundadores do movimento literário e cultural – *Claridade*, depreciou a língua cabo-verdiana de forma nada científica:

(...) Em quase o arquipélago inteiro se fala um dialecto que nenhum português ou brasileiro é capaz de compreender senão depois de iniciado nos seus segredos (...) do mesmo modo que me repugna o dialecto cabo-verdiano agrada-me ouvir a gente cabo-verdiana falar o português à sua maneira, que é a maneira tropical, brasileira, não sei se diga sempre «com açúcar».

Este comentário carece de fundamentação, pois, as línguas não são melhores ou piores, maiores ou menores, porque soam bem aos ouvidos de quem, pela primeira vez, as escuta. Sendo Gilberto Freire um investigador, os intelectuais aguardavam um comentário mais ajustado ao perfil que se esperava e, por isso, Baltazar Lopes proferiu três discursos na Rádio Barlavento, respondendo aos comentários deste sociólogo que foram reunidos no livro intitulado *Cabo Verde Visto por Gilberto Freyre*. Os comentários de Gilberto Freyre foram publicados sob o título *Aventura e Rotina*. “Me repugna o dialecto cabo-verdiano (cit in Ferreira, 1973:248).” Esta é, com certeza, a expressão proferida por Gilberto Freyre que mais terá ferido Baltazar Lopes que identificava o crioulo como o elemento mais importante na definição da cabo-

⁸ Sociólogo brasileiro que visitou Cabo Verde em 1952, tendo permanecido quinze dias nestas Ilhas e feito uma radiografia social e cultural deste povo, teceu considerações que desagradaram aos intelectuais de então e que estão compiladas em – *Aventura e Rotina*, Lisboa. Na sequência Baltazar Lopes publicou três ensaios na Rádio Barlavento e mais tarde em forma de livro sob o título *Cabo Verde Visto por Gilberto Freyre*.

verdianidade. Por isso Baltazar Lopes reagiu, dizendo: “O Messias desiludiu-nos” e é assim que ele começa os seus ensaios que têm como objectivo comentar as posições do sociólogo brasileiro.

Nota-se que há neste contexto uma dose de etnocentrismo, pois o sociólogo desmereceu a língua cabo-verdeana para de seguida mostrar que a sua língua que é importante, que é perfeita, que é “doce”, ao realçar a maneira como o cabo-verdiano fala o português “que é a maneira tropical, brasileira, (...) «com açúcar»”. Ao mesmo tempo que identifica o modo como o cabo-verdiano fala o português que é parecido, segundo ele, com o português do Brasil, identificando ambos como “fala doce”, está a super valorizar a sua língua em detrimento do crioulo, reconhecendo que Cabo Verde tem um falar português que é diferente do português padrão e mais próximo do português do Brasil.

Em jeito de recapitulação, notamos que as atitudes até aqui analisadas foram determinadas pelos processos de estigmatização do crioulo e de glorificação da LP.⁹

7.1.2. - Posturas contraditórias

Apesar de todo o estigma que durante o século XIX e primórdios do século XX existiu à volta do crioulo, o desenvolvimento e o enraizamento desta língua nestas ilhas fizeram com que os seus opositores fossem, muitas vezes achados em contradição, uma vez que não podiam negar a velocidade com que esta língua evoluía no seu seio e nem reconhecer o seu valor na sociedade cabo-verdeana.

Assim, nos finais do século XIX, João Augusto Martins¹⁰ (1891:208), cabo-verdiano por nascimento, afirma:

Algumas pessoas rudes se expõem com uma elegância e facilidade verdadeiramente admiráveis (...). Temos lido e ouvido controvérsias e opiniões diferentes sobre a possibilidade de uma disciplina gramatical do crioulo, mas nós que não somos filólogo limitamo-nos, baseados na diversidade de origens apontadas, a considerar o dialecto crioulo como uma verdadeira Babel, e a arquitectura da sua gramática como uma obra de proporções “volapuk”¹¹, supérflua e desnecessária, por entendermos que essa língua está condenada tanto pelo critério político como pelo critério civilizador de Cabo Verde.».

⁹ Ver pág. 269 desta tese.

¹⁰ João Augusto Martins é autor da obra: Madeira, Cabo Verde e Guiné, Lisboa, 1891

¹¹ Interlíngua artificial concebida no século XVIII pelo sacerdote Johann Martin Schleyer. O criador pretendia que a língua universal contribuisse para a ideia da unidade cristã e da concórdia política. O Seu léxico e a gramática são baseados no inglês. (...) Foi só uma tentativa utópica de construção de um idioma universal que permitisse ultrapassar o problema de multilinguismo. A história universal conhece várias tentativas de criação de idiomas artificiais concebidas com o objectivo de resolver o problema mítico da torre de babel. In SZYMANIAK, Włodzimierz Jozef (coord.) (2000). *Dicionário de Ciências da Comunicação*. Porto: Porto Editora.

Esta posição é contraditória, pois, o seu autor começa por admirar a elegância e a facilidade com que as “pessoas rudes” se exprimem, para depois fazer a caracterização negativa da língua, com base em preconceitos, uma vez que deixa claro que não é filólogo, e num critério não linguístico e não científico – a diversidade de origens apontada.

O simples facto de reconhecer que este código permite uma comunicação fácil e elegante já constitui a sua valorização. O autor desta posição anuncia a existência de posições contrárias, pelas quais não demonstra o mínimo respeito. Ele profetizara a condenação do crioulo pelo critério político e pelo critério de civilização. Relativamente ao primeiro critério, o governo português não manifestou, ao longo dos mais de 500 anos de dominação colonial de Cabo Verde e de outros países, qualquer interesse em valorizar as línguas autóctones, pois o que satisfazia o seu interesse era a sobrevalorização da sua cultura da qual a língua é o elemento mais importante. Apostou num sistema de ensino elitista e, consequentemente a difusão da língua portuguesa e o verdadeiro domínio de uso do português em relação ao crioulo foi só um sonho, já que, como o português não foi ensinado convenientemente, o crioulo foi conquistando espaço de uso a ponto de ter quer ser ele, o colono, a aprender o crioulo e a falá-lo em muitas situações. Não contando com a independência desses países desprestigiou sobremaneira essas línguas, com prometendo seriamente o seu desenvolvimento e a consciência metalinguística que delas têm os seus falantes, porque o seu objectivo linguístico não foi o de ensinar a língua mas de a impor forçosamente usando técnicas repressivas, principalmente nas escolas. Pensamos que o critério civilizador está ligado às relações entre Cabo Verde e o exterior e, portanto havia a necessidade de uma língua que garantisse uma participação socio-económica e cultural no dito mundo civilizado – A Europa – Ideia tão bem preconceituosa e etnocentrista que justificou todo o horror que suportou a dominação colonial, com todos os malefícios que trouxe à humanidade. Neste discurso o sujeito prevê o genocídio linguístico¹² do crioulo, determinado pelo critério político – porque imperava Portugal enquanto colónia – e pelo critério civilizador, pois, só as línguas europeias eram vistas como civilizadas.

Posição diferente mas também contraditória é a de Teixeira de Sousa¹³ que surge praticamente um século depois da de João Augusto Martins, em entrevista concedida a Laban (1992: 207).

¹² Ver a pág. 270 desta tese.

¹³ Médico de grande prestígio em Cabo Verde, Timor e Portugal. Ficcionista e ensaísta, tendo participado com contos e ensaios em quase todas as revistas literárias cabo-verdianas. É autor de uma vasta literatura constituída por seis romances uma colectânea de contos e vários ensaios de natureza sociológica e filosófica, para além da vasta bibliografia científica. Ele conquistou com os seus

Tenho a dizer-lhe que a língua, veículo de uma literatura cabo-verdiana, também virada para preocupações universais, terá de ser a língua portuguesa, jamais o dialecto crioulo. Aliás o bilinguismo é uma realidade de sempre, em Cabo Verde e nos restantes Países Africanos de expressão oficial portuguesa.

Este autor não esclarece as razões que o leva a se posicionar contra o crioulo como língua literária. Fala da existência de um “português de sabor cabo-verdiano, que se deve à geração da Claridade, foi mais uma janela ou uma porta que se abriu, em Cabo Verde, à expressão literária.” A esse português ele chama de “língua de compromisso”, mas é o próprio Manuel Lopes, um dos fundadores e directores da Revista Claridade que diz não entender a origem desta expressão visto que não existia nenhum tipo de comprometimento com nenhuma língua nas produções literárias do movimento claridoso. Segundo Lopes, o que existia sim era uma grande preocupação com a defesa dos assuntos nacionais que ganhavam forma na expressão “fincar os pés na terra”. Segundo este autor, o português que se falava decorria da vida das personagens que povoavam os escritos e que, portanto, há um falar que é a expressão da realidade e que existe a margem de qualquer compromisso (*in* Laban: 1992).

Continuando, Teixeira de Sousa diz: “Isto não impede que o dialecto crioulo não seja dignificado igualmente, quer através da fala quer através da escrita.”

Neste ponto a autor contradiz o que dissera antes, pois, pensamos que em termos de dignidade não haverá igualdade se o português pode servir de língua literária e o crioulo *jamaiz*. Não existe, do nosso ponto de vista, outra forma de dignificar a língua que não seja por meio do seu ensino o que requer uma produção literária significativa e de qualidade. A dignificação da vertente escrita do crioulo, como aludiu o autor, terá que passar por uma larga e séria experiência de produção literária.

(...) Podemos dizer que somos trilingues. Temos o crioulo, o português claridoso, que costumamos chamar o português de *nha*¹⁴ dos Reis e o português domingueiro, correcto e vernáculo que usamos no ensaio, nos relatórios, nos ofícios, nos discursos, na correspondência.

Em suma quando preconizo a aprendizagem do português, o mais esforçadamente possível não estou a condenar o uso e o REFINAMENTO do crioulo, alias nossa língua materna. (Laban 1992: 209 e 210).

Uma vez que o crioulo é a língua materna dos cabo-verdianos, arriscamos dizer que foi, é e sem pre será difícil aprender o português ou qualquer outra língua sem que

escritos os prémios: Claridade, Ministério da Cultura de Cabo Verde (MCCV), Fialho de Almeida da Sociedade Portuguesa de Escritores Médicos e o prémio Jorge Barbosa do MCCV.

¹⁴ Senhora

se faça recurso a esta língua que já existe no repertório linguístico do aluno como sendo o instrumento de comunicação mais produtivo, mais fluente e, por conseguinte, consciente ou inconscientemente, o mais importante. Pensamos que o posicionamento final do autor é muito contraditório, relativamente àquilo que ele expressara antes. Quer reforçar a necessidade de aprendizagem do português sem desmerecer o uso do crioulo mas ou negar a presença deste último na produção literária e no ensino está a confiná-lo ao domínio do oral, a restringir o seu espaço de realização e, por consequência, a preconizar o seu desaparecimento, pois, uma língua que não é ensinada e na qual nada se perpetua, porque não é utilizada na produção escrita, está condenada a morrer. O oral é efêmero, só pode ser conservado por meio da memória e esta tem as suas limitações. A escrita, a literatura é eterna, sobrevive durante séculos, faz história, perpetua factos.

7.1.3. - Posições a favor da língua cabo-verdiana

O contexto socio-político não era muito favorável à emergência de posições, assumidamente, a favor da língua cabo-verdiana, tão desprezada pelo regime colonial. Porém, já nos finais do século XIX começam a aparecer algumas produções literárias em crioulo. Os pioneiros desta iniciativa são Eugénio Tavares¹⁵ e Pedro Cardoso¹⁶, considerados na literatura cabo-verdiana como escritores bilingues, uma vez que magistralmente, souberam exprimir a essência da cabo-verdianidade tão bem em português quanto em LCV. Paralelamente a essas produções, os seus autores vão tecendo comentários em defesa do crioulo o que lhes custou muitos constrangimentos e perseguições desencadeados pelo regime.

Pedro Cardoso, reagindo à opinião do regime colonialista de então, defende que: «é erróneo o conceito de que seja o nosso dialecto uma língua de trapos.»

¹⁵ Eugénio Nozolini de Paula Tavares nasceu em 1861 na Ilha Brava/ Cabo Verde e morreu em 1930 na mesma Ilha. Esteve várias vezes nos Estados Unidos. Autodidacta, funcionário público, Jornalista, poeta, ficcionista, dramaturgo, dinamizador cultural grande polemista, activista político, forçado a emigrar para os EUA em 1911, fundador do jornal *Alvorada* em New Bedford, defensor de ideias autonomistas. Colaboração na imprensa: *Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro*, *Alvorada*, *Revista de Cabo Verde*, *A Voz de Cabo Verde*, *Jornal da Europa*, *O Orvalho*, *Esperança*, *Panorama*. É autor de várias publicações no domínio da poesia: *Fadinhos*, (1896), *Mal de Amor*, *Coroa de Espinhos e Amor que Salva* (1916), *Os Cossacos* (1918). Crónica: *Em Viagem*, (1907); Postumamente, conta com a publicação de uma recolha das suas obras onde estão reunidos poemas contos e teatro intitula do *Poesia/contos e teatro de Eugénio Tavares*, recolhido por Feliz Morteiro, organizado e introduzido por Isabel Lobo. É o mais importante poeta em língua cabo-verdiana. Mas também, elemento marcante da literatura cabo-verdiana em língua portuguesa.

¹⁶ Pedro Cardoso (Pedro Monteiro Cardoso). Pseudónimo, por vezes, Afro. 1890 Fogo Cabo Verde-1942, Fogo/ Cabo Verde. Ensino Secundário. Funcionário de Alfândega. Professor primário. Jornalista. Poeta. Colaboração na imprensa (*Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro*, *A Voz de Cabo Verde*, *Eco de Cabo Verde*, *Correio de África*). *Cantares* (1907), Cabo Verde, e. a. (poesia); *Jardim das Hespérides*, (1926) Vila Nova de Famalicão, e. a. (poesia); *Algas e Corais*, (1928), Vila Nova de Famalicão, e. a. (poesia); *Hespérides* (fragmentos de um poema perdido em triste e miserando naufrágio), 1930, Vila Nova de Famalicão, e. a. [Poesia]; *Mornas e Saudade*. Versos em Crioulo e em Português (1940), *Cabo Verde*, e. a. [poesia]; *Letras para a Morna Nha – Codé*, (1940), Praia, e. a. [poesia]; *Cadernos Luso-Cabo-Verdianos*, 3 Vol., 1941-1942, Praia e. a. [Poeta]; *Lírios e Cravos*, 1951; *Ermesinde* (Ed. Póstuma) (poesia). Também: *Folclore Cabo-verdiano* (1933), Porto, Ed. Maranus [Ensaio].

Para Tavares, citado por Ferreira (1973:52,53): «O dialecto cabo-verdiano (...) constitui a documentação de uma das transformações felizes da língua portuguesa entre os povos coloniais». Ainda é Manuel Ferreira, no Prefácio à 2ª edição de *Claridade: revista de arte e letras*, que nos diz que «Pedro Cardoso destacou-se dos outros poetas da sua geração pela defesa pública e intransigente do crioulo, não se furtando a polémicas e ao incómodo e Eugénio Tavares investiu grande parte da sua disponibilidade artística numa poética em crioulo. » São cerca de meia centena de belíssimos poemas que exprimem o lirismo e tocam o mais fundo dos sentimentos que invadem a alma cabo-verdiana. O amor, a saudade, a emigração, os males sociais a *morabeza* cabo-verdianos são temas que predominam nesse legado.

O autor para além de poeta foi um dos melhores compositores de mornas, isto é, imprimiu nos seus poemas: ritmos, melodias e sons que, em conjunto, formam o que a cultura cabo-verdiana tem de mais genuíno em termos musicais.

Eugénio Tavares e Pedro Cardoso provaram com os seus escritos que o crioulo em nada difere de outras línguas no que toca a sua capacidade literária, pois, existem algumas traduções dos grandes clássicos da literatura portuguesa para o crioulo, com o exemplo “Aquele cativo” de Luís de Camões, a que foi adaptado por Eugénio Tavares, sob o título “*Bárbara, Bonita Scrába*”. Pensamos que a escolha deste poema não foi casual, pois, uma análise ainda que superficial da mesma nos dá conta do seu valor simbólico. Pois, Camões foi o 1º Europeu a cantar em homenagem à mulher negra. Trezentos anos mais tarde quem fez o mesmo foi Baudelaire com o poema “A une dame créole.”

Bárbara, Bonita Scrába tanto pode simbolizar a mulher amada como a pátria cabo-verdiana. Uma terra que não facilita a sobrevivência e a realização do sujeito poético, mas que, por outro lado, o cativa, o prende. Este poema nos remete para o poema: *Povo* de Jorge Barbosa, onde o poeta denuncia a existência de duas almas numa alma só, mostrando a fusão da alma portuguesa com a africana, originando a cabo-verdiana. A antitesse é motivada pelo regime colonial que atormenta e aprisiona o homem da terra, que explora e saqueia em proveito próprio, impedindo o seu desenvolvimento e pelo facto deste sofrimento não matar a ternura, o amor e o bem-querer que o homem cabo-verdiano guarda pela terra e por sua gente. A ideia de cativo pode-se justificar pela insularidade das ilhas, pelo isolamento em relação aos continentes. A beleza do sujeito de enunciação é metaforizada por meio dos elementos

da natureza: *Ramo na campo*,¹⁷ *strella no céu*.¹⁸ Descreve ainda a cor característica do cabo-verdiano nos versos: / *Pritura*¹⁹ *de amor/ qui nebe Jurál*/²⁰ *M'el ta trocá cor*²¹. A cor do cabo-verdiano é negra e tão bonita que a neve jurou trocar a sua cor. Poderá estar nesses versos a ideia da miscigenação tão bem conseguida em Cabo Verde e que nasceu da intimidade entre o branco e o negro. Há uma mistura dos traços físicos com os psicológicos e a fusão destes conduz à perfeição que o sujeito poético quer conferir ao seu sujeito enunciado.

Pensamos que a tradução deste poema deve-se ao facto do poeta ter reconhecido nele grandes possibilidades de se adaptar à realidade social das ilhas e de expressar o sentimento pela sua pátria, personificada na pessoa amada – *Bonita Scrába*.

Eugénio Tavares e Pedro Cardoso consideraram a sua língua de berço um elemento vivo e funcional, mas pagaram, na época, um preço muito alto, pois, isto demonstrava claramente que eles não se identificavam com o regime ditatorial e, se por um lado a sua determinação rendeu-lhes honra e admiração por parte do povo das ilhas que os tinha por ídolos, por outro rendeu-lhes perseguição por parte do regime e colónia que desembocou no exílio de Eugénio Tavares nos Estados Unidos da América porque ele se mostrou mais audacioso que Pedro Cardoso na defesa das suas ideias nativistas, segundo Manuel Ferreira (1973).

Isto prova que a defesa e a valorização da LCV constituíam, de facto, uma tarefa árdua, no contexto socio-político em que viviam. Este contexto impunha duras penas a quem ousasse pronunciar a favor deste código, o que ajuda a entender a fraca existência de opiniões a favor da LCV, pelo menos escritas, neste período. Mesmo aqueles que vieram a assumir tal posição anos depois pagaram muito caro.

Consideramos ainda as atitudes favoráveis dos intelectuais que antes da independência assumiram o crioulo como objecto de estudos científicos. São eles:

- Adolfo Coelho, linguista, que em 1880 objectiva encontrar correspondências entre o crioulo e o português através de tradução de cartas, num trabalho intitulado: *Os Dialectos Românicos ou Neo-latinos, na Africa, Ásia e América*. Este trabalho versa, ainda, sobre a fonética, a morfologia e o vocabulário crioulo;

- Joaquim Vieira Botelho da Costa e Custódio José Duarte que em 1886, publicam: *O crioulo de Cabo Verde: breves Estudos sobre o crioulo das ilhas de Cabo*

¹⁷ Plantas do campo

¹⁸ Estrela do céu

¹⁹ *Pritura* é derivado de *preto*

²⁰ Que a neve jurou-lhe

²¹ Que trocará de cor

Verde Oferecidas ao Doutor Hugo Schuchardt. Este trabalho traz informações sobre as formas de tratamento em crioulo, sobre a representação da ortografia, dividida em consoantes e ditongos e uma tradução para o crioulo da *Parábola do Filho Pródigo*;

- António de Paula Brito que é o primeiro a tentar descrever a gramática do crioulo em 1887. Nesta gramática ele propõe uma ortografia harmonizada de base fonológica;

- Pedro Cardoso que em 1933 escrevia *Noções Elementares de Gramática: Fonética, Morfologia e Sintaxe*;

- Napoleão Fernandes que em 1920 começou a investigação para o trabalho intitulado *O Léxico do Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, mas cuja compilação durou 40 anos e por isso só foi, publicado postumamente em 1991;

Em *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde* Baltazar Lopes²² (1957:29), (livro que já comentamos no capítulo III) o primeiro cabo-verdiano a desenvolver um trabalho científico à volta do crioulo de Cabo Verde, e, tenta provar que o crioulo é uma língua latina, isto é, um dialecto do português, e como tal não merece ser desprezado:

O crioulo de Cabo Verde é uma linguagem nitidamente românica portuguesa. Seu sistema morfológico resulta directamente de uma simplificação da morfologia do português. Seu léxico é quase totalmente português. O vocabulário africano deixou fraquíssimos vestígios, principalmente nas ilhas de barlavento; em Santiago é que se encontra maior número de vocábulos africanos, topónimos e nomes, comuns e mesmo assim em percentagem ínfima. (...) Para a formação do crioulo de Cabo Verde, sabemos que o português trouxe o seu vocabulário e a sua gramática que o afro negro simplificou: - A este em maior número, coube a acção patológica que modificou a linguagem, imprimindo-lhe certa feição.

É também necessário compreender o contexto em que esta investigação foi feita para que possamos entender as posições de Baltazar Lopes. A investigação foi financiada, segundo o próprio investigador, pelo Ministério do Ultramar do Império Colonial e ele precisava que de alguma forma alguém prestasse atenção ao seu trabalho.

Pensamos que ao defender o crioulo como um filho do português, procurando todas as traços que são semelhantes às duas línguas ele estaria a valorizar o crioulo e em

²² Baltazar Lopes da Silva usa o pseudónimo poético de Osvaldo Alcântara. Nasceu em 1907, na Ilha de São Nicolau/ Cabo Verde e morreu em 1990 Cabo Verde. Licenciado em Direito e em Filologia Românica (Lisboa). Doutor *Honoris Causa* (Universidade de Lisboa). Fundador (com Manuel Lopes e Jorge Barbosa) da revista *Claridade*, suporte do movimento literário com o mesmo nome. Funções docentes e de advocacia, com elevado prestígio. Reitor do Liceu Gil Eanes. Foi convidado para a Faculdade de Letras (Lisboa). Filólogo e investigador da língua (português e crioulo de Cabo Verde), poeta, ficcionista, ensaísta. Membro do Conselho Nacional de Justiça. Tem colaboração dispersa por várias publicações: *Claridade*, *Atlântico*, *Cabo Verde*, *Raízes*, *Ponto & Vírgula*, *Vértice*, *Colóquio*, *Mensagem (CEI)*. É autor do Romance *Chiquinho*, *Romance Cabo-verdiano* (1947); *Cântico da Manhã Futura*, (1986) [poesia], *A Caderneta*. *Le Carnet*. [Conto], [Nouvelle], édition bilingue, s/d. (1986); *Os Trabalhos e os Dias* (1987) [contos]; *Cabo Verde Visto por Gilberto Freire* (1956) [ensaio]; *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, (1957) [Monografia]; *Antologia da Ficção Cabo-verdiana Contemporânea* (1961). A sua obra está traduzida em várias línguas e incluída em numerosas antologias, como: *Poesia de Cabo Verde 1944*, M. Andrade, *Antologia da Poesia Negra de Expressão Portuguesa*, 1958, *Amostra de Poesia em Estudos Ultramarinos* 3, (1959), *Modernos poetas Cabo-verdianos*, (1961), J. A. das Neves, *Poetas e Contistas Africanos de Expressão Portuguesa*, (1963); *Antologia da Terra Portuguesa*, (1963); entre outras.

paralelo a herança portuguesa que este recebeu. O importante desse estudo foi não ter ficado apenas pelas semelhanças, mas ter colocado a tónica nas diferenças existentes entre as duas gramáticas. Mesmo que Baltazar tenha considerado o crioulo como um dialecto do português, posição que mais tarde veio a justificar, assegurou que o crioulo é uma língua. O prestígio dos seus argumentos fez calar as vozes que anteriormente desprezara o crioulo. Pois, uma vez que ele conseguiu provar que o crioulo é uma língua neo-latina filha da língua portuguesa, este deixa de ser considerado um “composto ridículo sem gramática” sob pena de também o ser a língua mãe.

Baltazar Lopes questionado por Manuel Ferreira (1973:137) sobre a possibilidade da presença do crioulo no sistema escolar responde:

Todos nós que ensinamos português no liceu verificamos que o crioulo já oferece hoje aos alunos imensas possibilidades expressivas. Eu já ouvi a saída dos exercícios de matemática e até de filosofia os alunos a discutirem sobre o exercício em crioulo.

Ele acompanhou atentamente a evolução da sua língua materna e afirma:

Se não erro muito o emprego constante do crioulo significa que, em 1º lugar e por processos de enriquecimento lentos e subtis, ele está apto a servir em grau elevado de veículo de comunicação entre os homens: e, em segundo está definitivamente integrado no corpo de ideias e sentimentos que formam a nossa personalidade regional.

Nota-se que este autor não assume nenhuma posição relativamente à entrada ou não do crioulo no sistema de ensino. Continua a defender que o crioulo tem imensas possibilidades expressivas, mas não nos deixa saber a sua posição sobre a possibilidade do crioulo ir para a sala de aula.

Sobre esta possibilidade, é Gabriel Mariano²³ que se apresenta como uma das primeiras vozes a defender o ensino do crioulo, ainda na década de 60 do século XX, quando afirma que:

Não são raros os momentos de alegria provocados pela redescoberta de uma expressão crioula já caída no olvido... palavras que estremecem alma e corpo, como diria Afonso Duarte, como as nossas bem nossas.

²³ Gabriel Mariano Lopes da Silva nasceu na ilha de São Nicolau Cabo Verde, viveu também em Angola, Moçambique, Portugal e São Tomé, licenciado em Direito, Juiz em Angola e em Portugal, Co-criador do *Jornal de Estudantes Restauração*; Co-organizador do *Suplemento Cultural*; Poeta, ficcionista, ensaísta, conferencista, Polemista, intensa actividade Cultural. Considerado subversivo antes da independência. Colaboração em publicações de vários países nomeadamente cabo-verdianas e portuguesas: *Cabo Verde, Claridade, Mensagem, Diário de Notícias, A Ilha, Estudos Ultramarinos* etc. é Autor de: *O Rapaz Doente* (conto) 1963; *Sá da Bandeira, Imbondeiro* (contos); *12 Poemas de Circunstância*, 1965; *Minerva* (poesia) *Capitão Ambrósio* (1975), *Casa de Cabo Verde, Vida e Morte de João Cabafume* 1976 (contos), *Ladeira Grande. Antologia Poética* 1993. Ensaio: *Introdução à Poesia de Jorge Barbosa* em 1964, *Amor e Partida na Poesia Crioula de Eugénio Tavares* 1984, *Louvação da Claridade* 1986, *Cultura Cabo-verdiana*. Incluído na generalidade das antologias da poesia e de prosa, desde M. Andrade e F.J. Tenreiro, *Antologia de Poesia Negra de Expressão Portuguesa*, 1958 até B. Lopes *Antologia da Ficção Cabo-verdiana*. 1960.

Ele se identifica com a língua, estabelece com ela uma relação afectiva muito forte e nutre por ela um sentimento de pertença, de familiaridade. Estamos, portanto, face a uma atitude de orientação integradora, na acepção de Baker²⁴

Quarenta anos mais tarde, em 1992 numa entrevista concedida a ML, o mesmo autor relembra o preço que pagara na década de sessenta pela ousadia de defender o ensino do crioulo. Mariano recorda que, em 1965, a rádio e o jornal do governo de então anunciavam que «o crioulo prejudicava o ensino em português». Nesta mesma época o escritor dirigiu uma palestra em Santa Catarina, onde dizia o seguinte: «não se compreende que se estude em Cabo Verde o latim, que é uma língua morta, e não se estuda o crioulo que é uma língua viva....» Segundo ele «esta palestra deu uma balbúrdia terrível!» Foi tão mal aceite pelo governo de então que originou a transferência do escritor para a ilha de Moçambique. A respeito disto, ele diz:

A razão da minha transferência foi a palestra que fiz sobre o crioulo em Cabo Verde. O Ministro do Ultramar, Dr. Silva Cunha, escreveu-me uma carta onde dizia: “claro querer valorizar o crioulo, esta língua de pretos.”

Doze anos depois Gabriel Mariano reafirma a sua posição, numa entrevista concedida ao Dany Spínola (2004:183), defendendo que a «existência do crioulo é a prova mais evidente da nossa identidade cultural.» Questionado sobre a possibilidade do crioulo ser ensinado na escola como qualquer outra disciplina o mesmo responde:

O crioulo devia ser ensinado nos dois últimos anos do liceu. Não é aprender porque nós sabemos o crioulo como língua materna, mas estudar o crioulo como se estuda o português, como se estuda o inglês, ver as regras gramaticais como se estuda qualquer outra língua.

Verifica-se aqui uma grande evolução relativamente às posições anteriores, pois, o crioulo começa a conquistar espaço, pelo menos em termos de opiniões individuais, em outros meios que não apenas o doméstico ou familiar. Questionado, ainda, sobre a literatura em crioulo responde que:

O crioulo de Santiago presta melhor para a literatura porque é muito sonoro, as sílabas todas são pronunciadas, enquanto que no crioulo de barlavento as vogais desaparecem e são estas que conferem sonoridade à língua.

Nota-se aqui uma maior assunção das posições relativamente à língua, uma certa reflexão e uma postura mais científica. A questão que este autor levanta à volta da variante de barlavento, tanto é expressivo que justificou a introdução no ALUPEC²⁵ de

²⁴ Ver pág. 265 desta tese.

²⁵ Alfabeto Unificado Para a Escrita do Crioulo

uma vogal muda para evitar o encontro de várias consoantes o que dificultaria a leitura desta variante.

Sobre a produção literária em crioulo, em entrevista a Michel Laban (1992) Mariano diz que relativamente aos poetas cabo-verdianos defende que «os poetas que escreveram em crioulo foram grandes poetas, originais, criativos.»

Gabriel Mariano verifica que: «nós, em Cabo Verde, falamos a nossa língua materna, qualquer que seja a nossa classe, desde o nascimento até à morte». Mas, constata que o mesmo não acontece em outros países africanos, pois diz o seguinte:

Contactei intelectuais das colónias portuguesas que não falavam, que não escreviam as suas línguas maternas. O cabo-verdiano, qualquer que fosse a sua classe social, aprendia com o leite materno a nossa língua. Um escritor cabo-verdiano foi sempre um cabo-verdiano. Ele não teve que descer aos infernos previamente. (Laban, 1992: 225).

Neste ponto Mariano estabelece a diferença entre a situação linguística de Cabo Verde e a de outros países africanos de língua portuguesa. Nota-se que todo o cabo-verdiano nascido e criado em Cabo Verde, sabe falar o crioulo, a menos que não queira, não fala. Isto não acontece em Angola, Guiné ou São Tomé onde muitos nativos não conhecem as línguas regionais.

Numa época mais avançada em termos de liberdade de expressão, isto é, durante a luta de libertação nacional, quando emergiu a chamada literatura de protesto, Ovídio Martins²⁶, poeta que inaugurou, juntamente com Onésimo Silveira, o período pós-claridoso, reconhecido como anti-evasionista, solicitado a traduzir para português duas das suas poesias, amigavelmente escusou-se a fazê-lo, justificando-se deste modo:

Sinto verdadeira relutância em traduzir os poemas crioulos (cabo-verdianos) para português. A meu ver é tirar-lhes independência e personalidade, uma vez que toda a gente espera a sua tradução, de modo que ela se torna quase obrigatória. É, precisamente, esse carácter de obrigatoriedade que me aborrece. Acho que quem não sabe crioulo e quer ler poemas nossos deve aprendê-lo. Não é tão difícil como isso (cit. in Ferreira 1973)

Neste discurso, Ovídio Martins nega a orientação extrínseca sobre a sua atitude, isto é, não se sente na obrigação de traduzir os poemas para satisfazer outrem, assumindo, claramente, uma atitude de orientação intrínseca, na acepção de Vallerand.²⁷

²⁶ Ovídio de Sousa Martins nasceu na ilha de São Vicente Cabo Verde em 1928. Curso de Direito, activista político pela independência, preso exilado na Holanda, jornalista, funcionário do Ministério da Educação e Cultura, Co-fundador do Suplemento Cultural 1958 São Vicente, Poeta, contista. Colaboração dispersa na imprensa: *Clareza*, *Cabo Verde*, *Mensagem*, *Notícias de Imbondeiro* (contos + poesia); *Gritarei Berrarei Matarei. Não Vou para Pasárgada. 100 Poemas*, 1973; *Independência* 1983 (crónica). Incluído em J. A. das Neves, *Poetas e Contistas Africanos de Expressão Portuguesa* 1963; M. Andrade: *Literatura Africana de Expressão Portuguesa* Vol. I, Poesia 1967, *Antologia de Poesia Negra de Expressão Portuguesa*, 1973, *Antologia Temática da Poesia Africana* 1 (1976) e 2. *O Canto Armado* (1979); A. César, *Contos Portugueses do Ultramar* (1969); M. Ferreira, *No Reino de Caliban I* (1975); *Literatura Africana de Expressão Portuguesa*, 1976, *No Reino dos Tantãs* (1991).

²⁷ Ver pág. 267 desta tese.

O Autor chama, aqui, a atenção para um aspecto interessante, que tem a ver com a ideia de que existem sentimentos, emoções e situações da vida quotidiana que só a língua materna tem força suficiente para expressar, o que nos remete para a hipótese de Sapir e Whorf, segundo a qual «a língua é um factor decisivo na formação da visão do mundo. O mundo real é constituído, de maneira inconsciente, através dos padrões linguísticos do grupo humano a que se pertence» (*cit. in Szymaniack [et.al] 2002: 121*). Neste sentido a tradução deixaria de ser um recurso útil para o autor que quer transmitir uma visão do mundo construída a partir de uma vivência colectiva e expressa na única língua capaz de conferir *independência e personalidade* ao poema. Esta é também a atitude de Manuel Veiga, quando confrontado com a possibilidade de traduzir o seu livro *Oju D'Agu* responde:

Eu vivi o crioulo, é por isso que tenho muita dificuldade em, eu próprio, traduzir o meu livro, porque a vivência do *Oju D'Agu* seria traída pela tradução (...) e não conseguia talvez encontrar expressões que tivessem, portanto, toda essa carga – para além de semântica também sentimental.²⁸

Por outro lado, Ovídio Martins também mostra aborrecido com a ideia da obrigatoriedade da tradução, pois, durante muito tempo foi obrigado a produzir em português e proibido de expressar na sua língua materna e isto é para ele extremamente porquê porque os tempos, então, são outros. O cabo-verdiano luta, agora, de todas as formas para se libertar desse jugo colonialista e, portanto, está a caminhar a largos passos para o dia em que ele não será mais obrigado a utilizar a língua dos outros nos seus escritos

Ovídio Martins é conhecido como um anti-evasionista porque se posicionou contra os poetas do movimento claridoso com o seu poema “Gritarei Berrarei Matarei, Não Vou para Pasárgada”. Inaugurou o período literário pós claridade, período marcado por uma literatura de protesto, revolucionária, própria do auge da luta armada de libertação nacional. Nesta altura regista-se uma aversão muito grande por tudo aquilo que fosse português. Bibliotecas inteiras foram incendiadas, documentos importantes destruídos em sinal de protesto, e muita poesia foi expressa em crioulo com o grito de independência. A sede de independência era a todos os níveis e a literatura também foi fustigada por esta sede de mudança. A ideia de obrigatoriedade o aborrece e aponta o ensino do crioulo como caminho para quem quer ler os seus poemas.

Mais perto da independência nacional, em 1973, Manuel Ferreira, concordando com Pedro Cardoso, segundo o qual: «é erróneo o conceito de que seja o nosso dialecto uma língua de trapos», diz:

²⁸ Laban (1992:568)

Que o dialecto crioulo não é uma língua de trapos prova-o não só o povo através do tesouro artístico que, no decurso dos séculos, vem transmitindo oralmente de geração para geração, como também os escritores que dele lançam mão para se exprimirem seja pela prosa seja pela poesia.

Para este autor, ao contrário de Teixeira de Sousa, a produção literária valoriza e enobrece a língua. Ferreira vai mais longe quando defende que:

Até que se praticaria um acto de justiça ao integrar o estudo do Dialecto Crioulo de Cabo Verde no quadro das disciplinas do Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, onde vem sendo leccionada algumas línguas africanas, e ir criando um ambiente propício ao seu ensino no próprio Arquipélago.

Ferreira defende o estudo do crioulo no Ensino Superior Português. Prova de uma consciência clara, amadurecida a respeito da expressividade e da importância do crioulo enquanto língua materna de um povo com história e com uma cultura própria que merece ser conhecida, como precursor para a introdução do crioulo no sistema de ensino cabo-verdiano. “ (...), Publicando as melhores de origem popular; as crónicas radiofónicas e outras peças escritas em dialecto quer por Sérgio Frusoni²⁹, quer por outros.”

Valoriza o pouco que existe em termos de produção escrita e aconselha a sua publicação, ciente de que este será o caminho a percorrer rumo à valorização e afirmação do crioulo no mundo.

Contamos aqui com uma posição mais científica de um investigador do terreno que faz estudos antropológicos, envolvendo-se com o meio, conhecendo de perto a realidade que descreve e sobre a qual opina, portanto, conhecedor dos dois lados da moeda.

Penso que quem escreve hoje em português ainda tem maiores possibilidades de recepção, em Cabo Verde, do que se escrevesse em crioulo. Não estou a dizer que não se deve escrever em crioulo – sempre fui um defensor do crioulo, não é de hoje é de há 25 anos... A defesa integral e absoluta do crioulo, a importância do crioulo. Claro que a língua portuguesa é importantíssima.

A Posição de Ferreira levanta três questões que achamos pertinentes: A implicação do idioma utilizado na receptividade da literatura escrita; a necessidade de produção em crioulo e a paridade entre o crioulo e o português. Estes três aspectos tornam a posição de Ferreira bastante conciliadora. Conhecemos posições radicalmente contra o português, posições radicalmente contra o crioulo e esta nos parece a mais

²⁹ Sérgio Frusoni 1901, São Vicente/ Cabo Verde – 1975, Lisboa. Filho de italianos. Viveu em Itália e em Cabo Verde até 1974. Funcionário de Italcable. Poeta, Escrivão primeiro em Italiano, depois em Português, finalmente só em crioulo. Colaboração na imprensa: *Novo Almanaque de Lembranças Luso-brasileiro*, *Almanaque Bertrande*, *Cabo Verde*, *Marabéza*, *Claridade*, *Repique do Sino*, *Presença Crioula*. Participante em M. Valkhoff, *Miscelânea Luso-africana* (com textos em crioulo cabo-verdiano), 1975, Lisboa, JICU, [poesia]. Autor de *Vangêles contados de nós moda*, 1979, São Filipe, Ilha do Fogo, Cabo Verde, Edição Terra Nova 8 (Ed. Póstuma) [Adaptação para o Crioulo de obra de Bartolo meu Rossetti, escrita em dialecto romano] [poesia]. Incluído em M. Ferreira, *No Reino de Caliban I*, [1975].

assertiva, pois o português continua sendo o elo de ligação de Cabo Verde com o mundo e a língua que ainda garante a maior receptividade das produções. Entretanto a escrita em crioulo não é prejudicial, antes pelo contrário, é benéfica, é enriquecedora, é autêntica.

Para equilibrar a necessidade de ligação com o exterior e a necessidade e a vontade de se exprimir em língua materna a produção bilingue é um desafio. Abre novos horizontes e desafia outras pessoas a aprender o crioulo, por exemplo, constitui uma aposta na produção de material didático a ser utilizado no ensino aprendizagem do crioulo enquanto disciplina na escola. Em fim, Cabo Verde, a literatura e a língua cabo-verdianas só têm a ganhar com a aposta na produção bilingue. Por isso não nos parece razoável a posição que exclui qualquer destas línguas porque ambas são igualmente importantes para a vida deste povo.

7.1.4 - Posição intermédia entre a LCV e o português

Assistimos ao longo da história, com muito afinho, à defesa de duas posições extremas entre o português e o crioulo, porém existem posições intermédias que reconhecem a importância destas duas línguas no contexto cabo-verdiano e tentam produzir à volta desta problemática um discurso mais conciliador.

António Aurélio Gonçalves³⁰, filólogo e escritor cabo-verdiano que viveu vinte anos em Lisboa defende que:

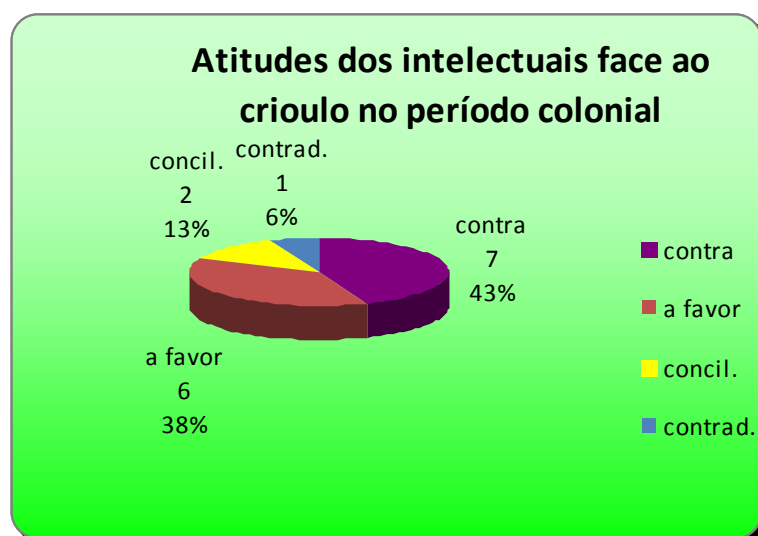
(...) Consideramos que o emprego do crioulo limitaria a zona de leitura das obras cabo-verdianas às limitadíssimas minorias dos cultores deste arquipélago e, por isso mesmo, a não ser que as letras cabo-verdianas prefiram sepultar-se no próprio berço, têm de recorrer ao português, língua em que, ao cabo os escritores cabo-verdianos são educados. Porém, haja em qualquer dos compôs o respeito pela ideia, pela forma, pela madre arte recreadora da madre natureza, e tudo irá pela aceitação dos verdadeiros temperamentos, pela verdade ao serviço dos ideais – os mesmos – quer dizer: tudo irá pelo melhor.

³⁰ António Aurélio Gonçalves (António Aurélio da Silva Gonçalves) 1901, São Vicente/ Cabo Verde 1984 São Vicente/ Cabo Verde. Viveu em Lisboa entre os 16 e os 38 anos. Licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas. Professor do Ensino Secundário. Ficcionista. Integrado em 1947, no Movimento da Claridade. Ensaísta. Colaboração com Ficção e com ensaio, na Imprensa: *Batalha*, *Seara Nova*, *O Diabo* e vários outros jornais em Portugal: *Claridade*, *Boletim Cabo Verde*, *Arquipélago*, *Raízes*, etc. *A Centelha*, 1938, Lisboa, e a (caderno de notas e impressões); *Pródiga*, 1956, Praia, Divisão de Propaganda e Informação (Novela); *Enterro de nha Candinha Sena*, 1957, Praia, Divisão de Propaganda e Informação (Novela); *Pródiga*, 1962, Sá da Bandeira, Imbondeiro (Novela); *Noite de Vento*, 1970, Praia, Centro de Informação e turismo (Novela); *Virgens Loucas*, 1971, São Vicente, e a (Novela); *Recaída*, 1993, Praia, ICL (Novela). Incluído em B. Lopes, *Antologia da ficção Cabo-verdiana Contemporânea* 1960; J.A. das Neves, *Poetas e contistas Africanos de Expressão portuguesa* (1963); L.F. Trigueiros, *Cabo Verde*, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Macau e Timor (1963); M. Andrade, *Literatura Africana Expressão Portuguesa*, vol. 2, Prosa (1968); A. César, *Contos Portugueses do Ultramar* (1969), *Antologia do conto Ultramarino* (1972); *Literatura Ultramarina. Os Prosadores* (1972); *Literatura Africana de Expressão Portuguesa* (1976, MEC).

Neste discurso, o sujeito denuncia uma atitude de orientação extrínseca e regulação integrada, segundo Dörnyei³¹. Isto é, totalmente assimilada aos seus valores e à sua identidade, enquanto intelectual educado em LP e que a vê como língua internacional. Aurélio Gonçalves levanta, aqui, o problema do destinatário das nossas mensagens literárias, facto que, pensamos, merece reflexão, pois, se por um lado existem escritores como Ovídio Martins que produz em crioulo por prazer e porque acha que só a sua língua materna oferece expressividade e profundidade aos sentimentos que ele quer transmitir, sem preocupação nenhuma com o número de interlocutores que os seus escritos alcançarão, por outro, tem os aqueles escritores que, como Aurélio Gonçalves, pretendem que a sua mensagem alcance o maior número possível de interlocutores e, portanto, o código seleccionado é aquele que é conhecido por maior número de pessoas.

Numa análise diacrónica, diríamos que a evolução tem poral trouxe consigo as posições conciliadoras entre o português e o crioulo, reconhecendo a importância destas duas línguas no contexto sociolinguístico cabo-verdiano. Aum entou, também, as posições favoráveis ao crioulo, valorizando-o enquanto língua materna dos cabo-verdianos e, conseqüentemente, enquanto língua de expressão do “eu” cabo-verdiano. O gráfico que se segue é representativo dessas posições. Nota-se que as primeiras posições eram, maioritariamente desfavoráveis ao crioulo.

Gráfico – 1



Em jeito de comentário da realidade representada no gráfico, diríamos que a frequência de uso do crioulo no seio dos cabo-verdianos choca-se com as atitudes

³¹ Ver pág. 268 desta tese

desfavoráveis, originando posições contraditórias, por um lado, e por outro conduz ao reconhecimento da importância desta língua para a comunidade nas ilhas, originando as posturas conciliadoras. Os estudos sobre o crioulo também fazem reforçar as atitudes favoráveis e as conciliadoras, já que são utilizadas para justificar essas posições.

7.2 – Posições enunciadas no período pós colonial

7.2.1 – Posições abertamente contra o crioulo

Germano Almeida³² em Laban (1992:663 e 670) diz:

Não vejo viabilidade do crioulo como língua oficial de Cabo Verde – nacional, sim, nós falamos o crioulo, em casa falamos com os filhos em crioulo...eu, inclusivamente, não consigo falar com a minha filha se não em crioulo. Agora eu sei que o crioulo tem as suas limitações ...não vejo vantagem em nós traduzirmos o português para qualquer coisa a que a gente chame crioulo ou escrever em crioulo, afirmando que estamos a falar ou a escrever em crioulo...

Reconhece que o crioulo é, para ele, uma língua de afecto, de familiaridade, mas defende que escrever em crioulo seria uma mera tradução do português para o crioulo, como se esta fosse uma língua que não tem expressividade própria.

Utilizar o crioulo como língua oficial cabo-verdiana seria extremamente perigoso, porque nós somos ilhas, um arquipélago, portanto já estamos isolados do mundo. Utilizando o português ...há sempre um grupo de não sei quantos milhões de pessoas estamos integrados...se começarmos a falar em crioulo, vamos ficar reduzidos, talvez, a menos de 100 mil pessoas ...não teríamos possibilidades de sermos lidos por não sei quantos milhões de pessoas se fizéssemos em crioulo a possibilidade seria só se fôssemos traduzidos.

Aponta a tradução como uma das estratégias de comunicação entre Cabo Verde e o resto do mundo como se com a oficialização do crioulo o português desaparecesse enquanto língua oficial. Pensam os que isto, sim, seria perigoso uma vez que torna importante, e hoje mais do que ontem, por causa da globalização, zelar e cuidar dos mecanismos de comunicação entre Cabo Verde e o resto do mundo. Por isso, Germano Almeida reafirma:

Daí que eu não aceito o crioulo como língua oficial cabo-verdiana...penso que pode haver uma literatura cabo-verdiana numa junção do crioulo com o português (...) continuo a dizer que o

³² Germano Almeida usa por vezes, o pseudónimo Romualdo Cruz. Nasceu em 1945 Boavista / Cabo Verde Licenciado em Direito, Advogado. Fundador e co-director da Revista *Ponto & Vírgula* (1983-1987). Co-proprietário e Director do Jornal *Agaviva* (1991-1992). Co-fundador da Ilhéu Editora, Ficcionista. Colaboração especial na revista *Ponto & Vírgula*, com as "Estórias". *O Testamento do Senhor Napumoceno da Silva Araújo*. Romance, 1989, São Vicente, Ilhéu Editora. 1989, Lisboa Editorial Caminho, *O Meu Poeta*, 1990, *A Ilha Fantástica*, 1994, São Vicente Ilhéu Editora; *Os dois Irmãos* 1995, *Estórias de Dentro de Casa*, 1996, *O Dia das Calças Roladas*, 1992, (contos). Traduzido em várias línguas, editado em vários países.

crioulo como língua significará um atraso grande para nós: atraso ao nível cultural, atraso ao nível do desenvolvimento (...)

Se coloca o problema da intercompreensão da literatura produzida em crioulo, pensamos que, se calhar, essa incompreensão também possa existir numa produção literária onde haja junção do crioulo com o português, pois o mesmo não clarifica a natureza dessa junção. Considera, abertamente, o crioulo com o uma língua inferior, posição que nós rejeitamos sob pena de, caso contrário, começarmos a encarar a hipótese do povo cabo-verdiano ser um povo inferior, pois somos de opinião que a língua não é extrínseco ao indivíduo, vive e sobrevive nele e para ele, portanto se ela é inferior o é também o seu falante.

7.2.2 – Posições conciliadoras entre o crioulo e o português

Oliveira Barros³³ em Laban (1992:545) defende:

Nós, se quisermos uma projecção internacional da nossa realidade concreta, temos que utilizar a língua oficial. A língua materna é preta em potencialidades, mas falta muito para que possa ser uma língua veiculadora, a nível internacional, de uma realidade qualquer para o consumo interno e o de comunidades cabo-verdianas na diáspora. Quando escrevo em crioulo, sinto que estou a limitar o espaço de movimentação do que escrevo.

Conquanto me sinta à vontade no manejo tanto da língua oficial como no da materna, penso que, para a veiculação e divulgação universal do nosso “estar no mundo”, se deve utilizar a língua oficial.

Relembramos, com este discurso, que Adegbija notara já que quando se trata de realizar funções oficiais, sempre se marginaliza as línguas indígenas.³⁴ Porém, Oliveira Barros, assim como outros autores, até aqui apresentados, foca um aspecto que tem merecido a nossa atenção e que é o da receptividade da mensagem literária, sem desmerecer a potencialidade expressiva do crioulo. Aponta, com cientificidade, os limites de uma produção literária em crioulo, limites esses que se prendem com as fronteiras que as línguas traçam entre os homens no mundo. Temos defendido que o português continua a ser a nossa língua de ligação e de relação com o exterior, sem que isto justifique o afastamento do crioulo da criação e produção literárias. Mas o autor é livre para pretender ou não a projecção internacional da sua produção literária. A

³³ Identificação usual de João Henri que de Oliveira Barros. 1942, Santiago/ Cabo Verde. Licenciado em Direito. Activista Clandestino de PAIGC. Juiz, Advogado, Poeta. Colaboração na Imprensa (*Voz do Povo, Nós Luta, Raízes, Folhas Verdes, Terra Nova, Ponto & Virgula, Sopinha de Alfabeto, Fragmentos*). Participante no Opúsculo *Semente. Poesia*, 1969, Porto, e. aa. (com Gustavo Rodrigues e Ernesto Maciel). Participante em J. L. H. Almada, *Mirabilis de Veia ao Sol* (1973).

³⁴ Ver a pág. 271 desta tese.

tradução, neste caso, poderá ser uma solução útil. Porém, já vimos que autores como Ovídio Martins e Manuel Veiga defendem que a tradução roubaria independência e personalidade à sua produção literária e trairia o sentido da mesma, visto considerarem que existem sentimentos, emoções, e vivências do quotidiano, do mundo de referências que só a língua materna consegue expressar, encontrando-se neste ponto com a hipótese de Sapir e Whorf.

Osvaldo Osório³⁵ posiciona-se da seguinte forma:

Vou utilizar o termo bilinguismo... Na verdade grande parte dos cabo-verdianos é bilingue. Mas repare que eu não só escrevo em português, escrevo também em crioulo. (...) Fui escolarizado em português – embora em minha casa, como aconteceu com todos os da minha geração, se falasse crioulo. De modo que torna-se difícil para mim, confesso, por exemplo, fazer todos os meus registos de criação poética em crioulo. Há momentos em que eu me sinto mais voltado para uma escrita em português, mas também há momentos em que eu me sinto mais voltado para uma escrita em crioulo. (...) Quando são problemas profundamente íntimos afectivos, de ordem pessoal ou confessional, esses, acho que a melhor maneira de os dizer, é em crioulo. Mas, para mim, quando se trata, em fim, de veicular um poema onde haja problemas de ordem filosófica eu não acho outra maneira melhor de o fazer a não ser em português. Mas, acho que com o tempo com a instrumentalização e a posterior normalização e utilização da língua cabo-verdiana como acontece com as outras línguas esse aspecto será superado. (cit. in Laban 1992: 446 e 447).

Este intelectual defende uma posição conciliadora entre o português e o crioulo, pois, reconhece que as duas línguas são importantes e tem o seu espaço de actuação no seu dia-a-dia. Projecta o futuro do crioulo, apostando na instrumentalização, na normalização e no uso da língua cabo-verdiana como qualquer outra língua, aspectos que pensamos serem imprescindíveis no processo de valorização de qualquer língua.

Na mesma altura, Mário Fonseca³⁶, que não escreve em crioulo, confessa:

³⁵ Nome Literário de Osvaldo Alcântara Medina Custódio. 1937 Mindelo/ Cabo Verde, Estudos Liceais e do Seminário Nazareno. Trabalhador da Rádio. Funcionário Público. Empregado de Comércio. Presidente da União dos Sindicatos. Co-fundador da Página Cultural Seló. Animador Cultural. Director do “Suplemento de Poesia dos anos 80” (*Voz do Povo*). Actividade no Instituto do Livro. Poeta Dramaturgo. Colaboração dispersa em publicações Várias Notoriamente em *Seló*, *Notícias de Cabo Verde*, *Alerta Vértice*. *Cabo-verdeamente Construção Meu Amor (Poemas de Luta)*, 1975, Lisboa Publicações Nova Aurora (Poesia); *Recordai com Tchibeta*, 1976, Praia, e. a. (Poesia); *Cântico do Habitante Precedido de Duas Gestas*, 1977, Lisboa, Editorial Limite (Poesia); *Clar(a)idade Assombrada*. 1987, Praia, ICL (Poesia), *Os Loucos Poemas de Amor e Outras Estações Inacabadas*, 1997, São Vicente/ Cabo Verde, Edições Artística (Poesia). Também: *Gervásio* (manuscrito, peça encenada em 1977) (Teatro). A Publicar: *Desde as Portas de Roterão* (Romance), Ainda: *Cantigas de Trabalho. Tradições Oraís de Cabo Verde*, 1980, Praia, Comissão Nacional para as Comemorações do 5. Aniversário da Independência de Cabo Verde, Subcomissão para a Cultura (Recolha de Canções Tradicionais) e *Emergência da Poesia de Amílcar Cabral*, 1985, Praia Grafidito. Incluído em E. Gonçalves, F.P. Brandão, *Poesia 71* 1972; M. Ferreira, *No Reino de Caliban 1* 1975. *Literatura Africana de Expressão Portuguesa*, 1977, MEC Luanda; e *Jogos Florais 12 de Setembro 1976* (1977).

³⁶ Mário Alberto de Almeida Fonseca. Irmão de Jorge Carlos Fonseca. 1939, Praia/ Cabo Verde. Viveu no Senegal e na Mauritânia. Licenciado em Filologia Românica (Dakar). Activista Político, exilado. Professor do Ensino Secundário. Administrador de Empresa. Co-fundador da Revista Selo. Presidente do Instituto Nacional de Cultura e do ICL. Tradutor. Poeta. Colaboração na Imprensa Cabo-verdiana e Estrangeira: *Cabo Verde*, *Seló*, *Notícias de Cabo Verde*, *Raizes*, *Africa*, *Africa Internacional*, *Solidarité Afrique*, *Poésie du Monde Noire*, (*Présence Africaine*). *O Mar e as Rosas*, 1964 (Poesia); *Mon Pays est une Musique. Poèmes 1964-1984*, 1986n Novakchott/ Mauritânia, e. a. (Poesia); *La mer a tous les coups*, 1990, Praia, Imprensa Nacional de C.V.(Poesia); *L’odoriférante évidence de Soleil qu’est une orange*, 1997, Praia, Spleen (Poesia). A Publicar; *Le frais vrai vin e se a Luz é para*

Não foi em 1964 que decidi escrever em francês a decisão é anterior... o crioulo não oferecia coisa alguma a mim porque, na verdade, nunca tinha pensado (ou querido) em escrever em crioulo, trata-se de um facto que não tenho pejo em reconhecer. (...) No contexto colonial, escrever em crioulo não era dignificante. Isso tudo deve ter agido, suponho. Quanto a língua portuguesa, embora língua de poetas que amo e não há colonialismo nenhum que me impeça de os amar, creio que fazia parte do enjoo que me inspirava toda a “porcaria” da colonização e das suas categorias mentais e sociais imbecis. (...) (cit in. Laban1992: 484 e 485)

Notamos neste discurso que a atitude do intelectual é de orientação intrínseca, para experimentar a estimulação, conforme observa Vallerand³⁷, visando sensações agradáveis, ou melhor, evitando sensações desagradáveis que, neste caso, estavam relacionadas com o colonialismo. Esta posição é contrária à de Amílcar Cabral³⁸ que disse que a luta era contra o regime colonial português e não contra o português. Reconhecera que a melhor herança que recebemos dos portugueses foi a língua. Cabral, nas suas palavras de ordem, defendeu que era importante valorizar as línguas africanas nacionais, mas isso não justificaria a abolição que se queria fazer da língua portuguesa, visto que segundo Amílcar Cabral (1969:214), a língua portuguesa era a principal riqueza que as ex-colónias herdaram dos portugueses. Ele defendeu que, para além de aprendermos a nossa língua materna era indispensável que continuássemos a ensinar e a aprender convenientemente o português uma vez que este seria sem pre o nosso elo de comunicação com o resto do mundo.

Em relação ao futuro do crioulo, Mário Fonseca defende:

Quanto ao futuro do crioulo, é o talento daqueles que o utilizarem como língua não “útil” que o vai criar... Não sou um poeta de expressão crioula, nunca fui e nunca tentei sê-lo... E já é tarde para tentar sê-lo, agora.... Só digo que o crioulo não se transformará em língua literária por obra do espírito santo e que, por conseguinte, há que trabalhar. É porque penso que um romance ou um poema não se faz com conversa fiada. Faz-se trabalhando, dando duro em cima da língua que se pretende utilizar, eficazmente, como meio de expressão literária. ... e há quem o faça. Já há

Todos. Traduzido em varias línguas (alemão, francês, russo, servo-croata). Incluído em M. Andrade, *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa* 1967, *La Poésie Africaine D'expression Portugaise*, 1969 e *Antologia Temática de Poesia Africana 1* (1976) G. Tavani, *Poesia Africana di rivolta* 1969, S. Ferreira, *Resistência Africana* 1975, M. Ferreira, *No Reino de Caliban 1* 1975.

³⁷ Ver pág. 268 desta tese.

³⁸ Amílcar Lopes Cabral. Usa por vezes o nome Literário Arlindo António. 1924, Bafatá/ Guiné-1973, Republica da Guiné Conakry (assassinado). Estudos Secundários em Cabo Verde. Licenciado em Ciências Agronómicas (Lisboa). Funcionário Publico da Guiné Engenheiro Agrónomo em Angola. Fundador do PAIGC. Líder da Independência da Guiné e de Cabo Verde. Humanista e Ideólogo. Estudioso da Ciência, doutrinador político e cultural. Poeta («Certamente não faço qualquer segredo que es crevo poemas mas escrevo-os exclusivamente para mim», Oleg Ignatiev, *Amílcar Cabral Filho de Africa*). Colaboração Poética, ficcional e ensaística em jornais e revistas de vários países, como *A Ilha* (ponta Delgada), *Seara*, *Nova*, *Arquipélago*, *Cabo Verde*, *Expresso*, *Vozes*, «Letras e Artes» (*Diário Popular*), *Mensagem*, *Raízes*, *Nô Pintcha*, etc. A sua poesia é pouco numerosa e dispersa («Ao todo estarão publicados cerca de 23 poemas do Autor», Gerald Moser). Além disso: *Textos Políticos*, 1974, Porto, Ed. Afrontamento.

exemplos. Oju D'Agu é já uma pedra. Outros virão. Só que não creio que eu possa contribuir para essa construção, a menos que me engane. (Laban: *op. cit.*)

Não usa o crioulo com o veículo de produção literária, mas assume uma posição fundamentada relativamente àqueles que o usam e chama a atenção para a necessidade de se empenhar duramente na tarefa de transformar o crioulo em língua literária. Não indica o que fazer mas diz que é preciso trabalhar o que já é um passo. Incentiva a produção em crioulo, mesmo reconhecendo que ele não o quer fazer, numa atitude de valorização e reconhecimento das produções existentes, perspectivando o surgimento de outras obras.

Teobaldo Virgínio³⁹ em entrevista a Michel Laban (1987) recorda que quando estudou, isto é na década de 50 do século passado:

(...) Havia um certo culto para a língua portuguesa, de modo que para nós, os meninos desse crioulo, o português não tinha nada de estranho. Aliás, o português era um alvo a atingir se quiséssemos ter alguma aspiração no futuro.

A atitude aqui é de orientação intrínseca perante um objectivo, isto é, visando alcançar metas e realizar-se profissionalmente, segundo observa Vallerand⁴⁰. O domínio da língua portuguesa é assumido, aqui, com o meio de realização pessoal e social. Dominar a língua significava dominar as matérias, ter sucesso nos estudos e, em última instância, realizar-se profissional e socialmente. Pois, era esta a língua de prestígio e de promoção. Isso em todo o Cabo Verde. Era a via da promoção. Falávamos o crioulo, sim, mas o crioulo não era preocupação para ninguém nesse tempo. Isto porque não carecia de sacrifícios na sua aprendizagem muito menos não sua utilização, já que fora adquirido espontaneamente durante o processo de socialização na família. As suas regras foram interiorizadas ao longo desse processo, sem pressão.

³⁹ Teobaldo Virgínio Assunção Nobre De Melo. Identificação por vezes, de Virgínio Melo ou Virgínio Nobre de Melo. 1924 Santo Antão, Cabo Verde. Viveu Alguns anos em Angola antes da Independência. Vive nos Estados Unidos da América. Estudos Tardios. Pastor evangélico. Director da Revista *Arquipélago*. Poeta. Ficcionista. Colaboração na imprensa Boletim: *Cabo Verde, Morabeza, Presença Crioula, Arquipélago*, (EUA), *Notícia do Imbondeiro*, (Angola), *Coluna do Norte* (Brasil), *Revue Noire. Poemas Cabo-Verdianos*, 1960, Praia, Editora Nazarena, (Poesia), *Beira do Cais*, (Contos), 1963, Sá de Bandeira, Publicações Imbondeiro, (Contos), *Distancia (Novela Cabo-verdiana)*, 1973, Lisboa Ática, (Novela), *Vida Crioula*, 1967, Lisboa Liv. Bertrand (Romance); *Viagem par lá da fronteira* (Poesia), 1973, Lisboa, Publicações da Casa de Cabo Verde (Poesia), *O Meu Tio Jonas (Novela Cabo-verdiana)*, 1986, Bóston, e. a. (Novela), *Distancia (Livro Segundo)*, e. a. (Novela), *Sereia*, Revista Arquipélago (novela), *Do Mar ao Chão dos Pés*, 1995, Bóston, Ruben de Melo, (Poesia), *Cabo verde Parágrafo do Meu Afecto*, 1996, Bóston, EUA. Ruben de Melo, (Contos, Crónicas, Estudos Literários). Incluindo em G. Andrade e L. Cosme, *Mákua* 1963, A. César, *Contos Portugueses do ultramar*, 1969, e *Literatura Ultramarina. Os Prosadores*, 1972, M. Ferreira, *No Reino de Caliban* 1975, S. Ferreira, *Resistência Africana* 1975.

⁴⁰ Ver pág.268 desta tese.

Era a língua de casa e língua doméstica, a espontânea. A outra, a de prestígio, cultivada. Assim, as duas línguas conviviam em harmonia, cada uma para o seu momento próprio. O crioulo, como motivo de estudo só mais tarde por Pedro Cardoso e Baltazar Lopes.

Este discurso clarifica as zonas e a frequência de uso das duas línguas, português e crioulo, no contexto sociolinguístico cabo-verdiano, confirma a inexistência de zonas de choques ou de conflitos entre as duas línguas, já que a situação comunicativa determinava, previamente, o código que devia ser usado, nos anos 50 do século passado. Adianta ainda informações sobre as funções e o estatuto de cada uma na sociedade cabo-verdiana, apresentando o português como a língua culta e de prestígio o que denuncia um desequilíbrio em termos de estatutos atribuídos e funções a cumprir, mas que não impediu a assunção de posições conciliadoras entre as duas línguas. No ponto que se segue analisaremos depoimentos favoráveis ao crioulo.

7.2.3 - Posições a favor da LCV

Com a independência nacional o cabo-verdiano ganha liberdade para exprimir em LCV e valorizar a sua língua materna, mas continua sem a poder estudar nas escolas, como disciplina nem como veículo de comunicação pedagógica.

Reforçando a importância da LCV na vida do cabo-verdiano, Orlanda Amarílis⁴¹, questionada sobre a presença do crioulo nos seus escritos, numa entrevista ao Dany Spínola em 2003, diz tê-lo usado de saudade. Afirmava que: «a vontade de falar crioulo é muito forte visto ser esta a sua língua mãe...» diz, ainda, que «para uma criança ou para uma jovem cortar-lhe o crioulo, seria amputá-la.» Portanto considera que o crioulo, assim como outras línguas, está no indivíduo, não é algo que possa existir fora do indivíduo, fora das relações entre os homens e que possa sobreviver isoladamente.

Uma outra posição que favorece a afirmação do crioulo é a de Luís Romano⁴² que, entrevistado por Laban (1987) sobre a situação do crioulo no seu percurso

⁴¹ Orlanda Amarílis Lopes Rodrigues Fernandes Ferreira. Viúva de Manuel Ferreira, 1924, Santa Catarina, Santiago, Cabo Verde. Passou a viver na zona de Lisboa desde 1947. Esteve, entretanto, alguns anos em Goa e em Angola. Curso de Magistério Primária. Inspectora de Ensino. Contista. Colaboração dispersa na Imprensa: *Certeza, África, Loreto Treze*, Colóquio/Letras. *Caís-do-Sodré té Salamansa*. Contos, 1974, Coimbra, *Centelha* [contos]; *Ilhéu do Pássaros*. Contos, 1983, Lisboa, Plátano Editora [contos]; *A Casa dos Mestros*. Contos Cabo-verdianos, 1989, Linda-a-Velha, ALAC [Contos]. Também, como literatura Infantil: *Facécias e Peripécias* (1989); *A Tartaruginha* (1997). Incluída em várias antologias portuguesas: *Escrita e Combate*, (1976); *O Campo da Palavra* (1985); *O Fantástico no Feminino* (1985); *Afecto às Letras*.

⁴² Luís Romano Madeira de Melo 1922, Santo Antão/ Cabo Verde. Emigrou cedo para o Senegal a Mauritânia e depois o Brasil, Onde passou a viver. Desloca-se frequentemente a Cabo Verde. Curso de especialização de engenharia mecânica e Electricidade. Técnico Industrial. Co-director da Revista Morabeza (1973-1976). Ficcionista. Poeta. Ensaísta. Colaboração frequente em vários jornais e revistas *Cultura I Mo-rabeza Nós Vida, Raízes*. Fa-mintos. Romance de um povo, 1962, Rio de Janeiro, Ed. Leitura [Romance]; *Clima*, 1963, Recife, Imprensa Oficial [poesia]; *Negrume* (Lzimirin), 1973, Rio de Janeiro Ed. Leitura [contos]; *Ilha*.

académico, recorda que: «Na escola era obrigatório o português, sob pena de castigo corporal.» Realiza aqui a recomendação de António José de Nascimento Moura de 1934 que consistia na utilização de meios coercivos para obrigar os alunos a falar português e para os proibir de usar o crioulo nas escolas (...). Não era de se esperar que tal medida tivesse impactos positivos benéficos, mas é o próprio autor que sofreu na pele os efeitos desses castigos, dessa medida coerciva com a estratégia metodológica utilizada pelos professores no ensino da língua portuguesa em Cabo Verde que testem unha: “Como resultado, é raríssimo o cidadão cabo-verdiano que escreve bem e naturalmente a língua portuguesa”;

Para este autor as dificuldades de produção em língua portuguesa que se verificam em Cabo Verde são o resultado do trauma psicológico que terá sido provocado pelos maus-tratos físicos e psicológicos utilizados pelos professores. Essa metodologia terá atrofiado o desenvolvimento de uma representação positiva sobre a língua portuguesa que durante muito tempo deu lugar a uma certa aversão ao português em determinados indivíduos, aversão essa que atingiu o seu auge a quando da independência nacional quando muitas bibliotecas e inúmeros documentos oficiais foram incendiados numa demonstração clara de revolta contra a língua portuguesa, como já dissemos.

Continuamos, hoje, a assistir esta aversão à língua portuguesa no contexto educativo, isto é, enquanto disciplina e enquanto veículo de comunicação na sala de aula, mas tal aversão e a representação muito negativa que os alunos têm desta língua não podem mais dever-se a este facto, visto que os mesmos não viveram a realidade colonial. Devem-se, sim, à posição da língua portuguesa que continua a existir e a inadequada metodologia do ensino da mesma que não favorece a sua aprendizagem nem a das disciplinas ministradas por meio dela.

Assim, Luís Romano continua, dizendo:

Parece-me que a super posição oficial do idioma português, em Cabo Verde, é uma atrocidade, de circunstância provisória; ao passo que a permanência do idioma cabo-verdiano, em Cabo Verde, e pelo mundo dos seus emigrantes, é uma consequência natural, espontânea, gregária e eterna. Talvez venha nascer uma língua de compromisso entre os dois países, numa simbiose

Contos Luso-verdianos de Temática Europafrica/ Brasilamérica, 1991, Mindelo, Ilhéu Editora (contos). Também numerosos, estudos e nomeadamente os ensaios Cabo Verde, Elo Antropológica entre a África e o Brasil, 1964, Natal; Cabo verde, Renascença de uma Civilização No Atlântico Médio, 1967, Lisboa, Ed. Da Revista Ocidente (Contos/Poesias tradicionais); e Contraventos (Antologia Poética Bilingue), 1982. Tavton, Atlantis Publishers, Mass/EUA. Traduzido em Ilhéus, francês e Italiano. Incluído em M. Andrade, Literatura Africana de Expressão Portuguesa, Vol.II, Prosa, 1968; A. César, Literatura Ultramarina. Os prosadores (1972); M. Ferreira, No Reino de Caliban I (1975).

luso-verdiana, mas é hipótese muito remota e que só o tempo poderá definir, o povo aceitar e consagrar.

Aponta os danos causados pela imposição de uma língua. A aprendizagem de uma língua não é facilitada pela imposição, mas sim pelo desenvolvimento de uma consciência clara da importância da mesma para a vida de quem a aprende. Pensamos que se não conseguirmos reconhecer o benefício que trará para nós a aprendizagem de qualquer idioma não haverá repressão que a possa garantir. O ambiente de aprendizagem que é natural, espontâneo parece-nos mais fecundo. Levanta a hipótese de uma língua de compromisso, a tal evocada por Teixeira de Sousa que, segundo este, é a usada pelos claridosos. Sabemos, da boca de Manuel Lopes, que esta expressão é espontânea. Registou-se o falar português do cabo-verdiano numa atitude de fincar os pés na terra.

Outro defensor da LCV é o escritor Corsino Fortes⁴³ que, em entrevista concedida a Michel Laban (1992) confessa que:

Quando escrevo em crioulo pode-se dizer que sou um poeta da diferença, pelo menos na forma de sentir e conceber. O poema em crioulo vem sempre enovelado ao compasso de uma tradicional música cabo-verdiana. É uma morna, começa a ficar sempre com a toada na cabeça e o poema nasce também dentro desse clima com a própria musicalidade – ele suscita ou exige um comportamento diferente de quando realizo um poema em português.

Este intelectual assume, nesta unidade de registo, uma atitude de orientação claramente intrínseca, objectivando experimentar sensações agradáveis. O seu testemunho denuncia que ele estabelece com a língua uma relação íntima, afectuosa, de prazer. É o pinião de muitos teóricos que há sentimentos e emoções que só a língua materna é capaz de exprimir com a justa intensidade. Pensamos que quando este autor evoca a sua forma de sentir e conceber quando escreve em crioulo e associa estes aspectos ao compasso de uma tradicional música cabo-verdiana esta a fazer referência a esta dimensão sentimental, íntima cuja intensidade só a língua materna é capaz de dar.

Mas, o expoente máximo da defesa e valorização nos dias de hoje, continua sendo Manuel Veiga, que é Doutor em linguística e autor de várias produções em crioulo, nomeadamente, *A Gramática do Crioulo*, (1995) *Diskrison Strutural de Lingua Kabuverdianu*, (1982) *Crioulo em 45 Lições*, (2002), o romance *Oju d'Agu* (1987) *A*

⁴³ Corsino António Fortes 1933, Mindelo Cabo Verde. Licenciado em Direito (Lisboa). Professor do Ensino Secundário Delegado do Ministério Público e Juiz de Direito em Angola (até 1975). Cargos Políticos e Diplomáticos. Ministro e Secretário de Estado. Embaixador em Portugal e noutros Países. Representante de Cabo Verde na comissão para o novo acordo ortográfico. Poeta. Colaboração em diversos jornais e revistas, nomeadamente as revistas: *Claridade* Cabo Verde e África. Pão e Fonema, 1974, Lisboa, e. a. [poesia]; *Árvore e Tambor*, 1986, Praia, [poesia]; *Sol e Substância*, [Poesia]. Incluído em F. Figueiredo, *Modernos Poetas Cabo-verdianos* (1961); M. Ferreira, *O Reino de Caliban I* (1975); M. Ferreira, *50 Poetas Africanos* (1989).

Construção do Bilinguismo (2004) entre outras publicações, e empenhado em instrumentalizar a LCV com tudo o que ela necessita para se transformar na língua oficial e de ensino em Cabo Verde. Enquanto Ministro da Cultura, tomou medidas importantes para a valorização do crioulo: Aprovou um Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo, deu instruções no sentido de se criar o Centro de Língua Cabo-verdiana no ISE e declarou o crioulo como língua oficial, a 5 de Novembro de 2005. Portanto podemos constatar que é um estudioso que tem canalizado toda a sua investigação para a causa da valorização do crioulo.

Numa entrevista concedida ao Michel Laban, diz o seguinte:

A defesa que eu tenho do crioulo é quase como uma *revanche* ...um indivíduo que fala a sua língua e depois é castigado porque falar essa língua! Há uma revolta que nasce lá dentro e que, às vezes, explode...o crioulo tem capacidade até para tratar de problemas filosóficos, etc. (1992:593 e 594)

Já anteriormente Veiga falara do impacto do castigo físico, enquanto estratégia metodológica utilizada pelos professores no ensino da língua portuguesa e constatamos que, segundo Veiga o impacto foi nefasto. Veiga fala de revolta provocada por esta medida o que vem reforçar a ideia defendida anteriormente.

Falando da sua obra *Oju D'Agu*⁴⁴, diz que *ela é uma espécie de tese para demonstrar a capacidade linguística do crioulo*.

Outro grande pesquisador defensor assaz do crioulo é Tomé Varela⁴⁵. Numa entrevista concedida a Michel Laban (1992) afirma:

Vejo o futuro da língua nacional com esperança. E essa esperança não deixará certamente de constituir um dos grandes desafios a enfrentar, quer pelo poder, quer pelos estudiosos e cidadãos de boa vontade em razão da matéria. O estatuto que se preconiza é o da língua oficial, tal como vem acontecendo com a língua portuguesa.⁴⁶

⁴⁴ Título do romance escrito inteiramente em crioulo da autoria de Manuel Veiga, publicado em 1987 e editado pelo Instituto Cabo-verdiano do Livro

⁴⁵ Tomé Varela da Silva, identificação, por vezes T.V. da Silva, 1950, Santo Cruz/ Santiago/ Cabo Verde. Frequência de Seminário Católico, licenciado em Filosofia (Braga, Portugal). Técnico Agro-pecuário. Operário. Após a licenciatura: funcionário; professor. Cargos técnicos e directivos na área da cultura. Responsável pelo departamento de tradições orais e pelo ICL. Deputado: defensor da implantação do crioulo (Língua cabo-verdiana) como língua oficial. Pesquisador de expressões de cultura oral poeta e ficcionista (com a maior parte das obras em crioulo cabo-verdiano). Ensaísta. Colaboração dispersa na imprensa: *Contacto* (Braga), *Revista de Cultura e Actualidade* (Alto Tâmega) *Gil Vicente* (Guimarães), *Folhas Verdes*, *Ponto & Vírgula*, *Voz do Povo*, *Voz da Letra*; e *Na Rádio*: Programa *Fincapé*. *Cumunhon D'África*, *Onti Osi mañan*, (poemas), 1986, Praia, ICL (poesia: em português e em crioulo); *Kardisantus*. Poesia, 1987, Praia, ICL [poesia]; *Natal y Kontus*, 1988, Praia, ICL [contos]; *Escoda de Luz*, Poesia, 1989, Praia, ICL [poesia]. Também um conjunto de obras de recolha de tradições orais: *Finasons di Ña Nasia Gomes*, 1985, Praia, ICL [recolha de finasons, danças e cantigas de desafio da ilha de Santiago/ Cabo Verde]; *Na Boka Noti I* Um livro de histórias tradicionais, 1, 1987, Praia, ICL; *Na Bibiñha Kabral: bida y obra*. Incluído em, 1988, Praia, ICL; entre outros. Incluído em C. A. Medina, *Sonha Mamana Africa* (1987).

⁴⁶ Ver o que diz Adegbiya sobre as funções das línguas indígenas na pág. 271 desta tese.

A representação deste intelectual sobre a sua língua materna é bastante positiva, pois, convém esclarecer que ele é uma das personalidades que fez inúmeras recolhas de tradições orais em língua cabo-verdiana, recolhendo essas que serviram de embrião para muitas produções literárias em crioulo no domínio da poesia. É um dos deputados que mais intervenções fez em crioulo no Parlamento e que tem defendido, afincadamente, o ensino do crioulo na comunicação social. Ele projectou a oficialização do crioulo quando tal era visto como indispensável. Contudo, hoje, vê-se que a sua esperança está mais próxima de se realizar.

Questionado sobre as suas intervenções em crioulo no parlamento diz que:

Foi uma experiência interessante que me granjeou muita aceitação, estima e admiração por parte do grande público nacional (no país e na diáspora) e que me criou (por outro lado) uma certa solidão no seio da própria Assembleia Nacional, embora com o respeito dos demais deputados.

Notamos, nesta unidade de registo, dois grupos com orientações atitudinais diferentes: o primeiro de orientação intrínseca e o segundo de orientação externa e regulação integrada, segundo Dörnyei.⁴⁷ Continuamos hoje a assistir as duas posturas: a daqueles que se sentem felizes com os esforços de reconhecimento e valorização do crioulo e a das que acham que utilizar o crioulo em vez do português representa falta de competência comunicativa na língua oficial (o português), considerada, ainda por muitos, como a língua de prestígio.

As consequências foram uma maior confiança e um maior apego à língua nacional por parte do grande público e (de forma indirecta, creio eu!) por parte do Ministério da Educação que começou a apostar mais na valoração do cabo-verdiano (ensaiando a alfabetização bilingue). Isto por um lado. Por outro lado, um certo isolamento linguístico (numa espécie de casta folclórica) a nível parlamentar, para aqueles que, como eu (e eram muito pouco!), apostaram na capacidade expressiva e afectiva da língua materna.

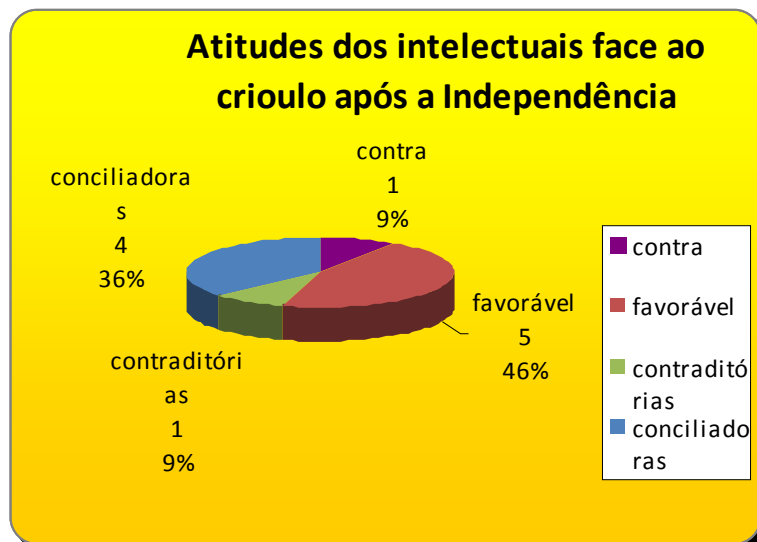
Pensamos que as consequências da postura assumida por este intelectual foram bastante positivas, pois, esta é uma das que trouxe mais benefícios à afirmação do crioulo, não obstante a atitude discriminatória das pessoas que possuem uma postura contrária.

Nota-se que, neste período, aumentou, consideravelmente, as atitudes conciliadoras entre o crioulo e o português, bem como as atitudes favoráveis ao crioulo, sendo que no corpus, previamente seleccionado para este período, apenas um intelectual

⁴⁷ Ver a pág. 269 desta tese.

assume uma posição desfavorável ao crioulo. O gráfico 2 é representativo desta evolução.

Gráfico – 2



Em jeito de conclusão podem os dizer que apesar dos ganhos verificados, paulatinamente, ao longo destes cinco séculos de existência, continua a subsistir posturas que dificultam a sua plena afirmação, principalmente enquanto veículo de comunicação pedagógica e enquanto matéria de estudo nas escolas, pois, têm atrasado a assunção de políticas que promovam o crioulo e que, consequentemente, contribuam para a afirmação de uma identidade nacional facilitadora do sucesso escolar e de acesso aos bens sociais e culturais. Essas atitudes, ainda, atrasaram o processo de produção dos bens essenciais à afirmação e valorização de uma língua que é a normalização e a consequente criação de instrumentos de promoção (gramáticas dicionários manuais escolares, etc.). Com a criação do Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo, ainda que com as suas limitações, pensou-se ter dado o passo mais importante para a sua entrada no sistema de ensino. Porém, vozes se levantam contra esse instrumento, argumentando a ausência das outras variantes existentes em Cabo Verde, para além das de Santiago e de São Vicente, e que não foram contempladas. Professores de São Vicente afirmam que os seus filhos não vão aprender no crioulo variante de Santiago. Portanto, há que se preparar para enfrentar outra luta: a de natureza bairrista.

**CAPÍTULO VIII – REPRESENTAÇÕES E ATITUDES DOS PROFESSORES
FACE À COEXISTÊNCIA LINGUÍSTICA NO CONTEXTO EDUCATIVO:
ESTUDO DO CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ AUGUSTO PINTO EM
MINDELO SÃO VICENTE**

8.1 – Caracterização dos professores

Neste ponto procederemos a apresentação e caracterização dos professores, enquanto sujeitos desta investigação. Relembramos que estes foram contemplados nas três fases de recolha de dados levado a cabo dentro da referida escola: a entrevista, a observação e a recolha documental.

Assim, a tabela 5 é o resumo dos perfis dos nossos entrevistados. Adiantamos que a caracterização dos sujeitos¹ considerou as seguintes variáveis: Sexo, idade, formação, disciplina que lecciona, anos de experiência profissional. Esses aspectos serão sintetizados no quadro que se segue. Utilizamos, ainda, a biografia linguística que nos permitiu recolher informações sobre a relação que os sujeitos mantêm com as línguas e que será apresentada em forma de texto para cada sujeito. Utilizaremos um código para identificação dos sujeitos que é a junção do P (de professor) e uma letra do alfabeto. Portanto, *PA* será igual a *professor A* e assim por diante. Os quatro primeiros professores são os cujas aulas foram observadas e a quem entrevistamos com base no protocolo de entrevista I. Segue o resto que constitui o grupo de professor multidisciplinar a quem aplicamos o protocolo de entrevista II. A apresentação dos professores será feita com base em dados que recolhemos junto da secretária e da subdireção pedagógica da escola e, sobretudo, a partir dos dados recolhidos ao longo da entrevista.

¹ Feita com base nas entrevistas (Anexo I) e fichas individuais dos professores

8.1.1 - Caracterização dos professores

Tabela 5 *Caracterização dos professores entrevistados*

Sexo		Idade	Anos de serviço	Formação	Disciplina que lecciona	Função
Mas.	Fem.					
PA		50	26	Lic. Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	Português	Docente
PB		34	6	Lic. Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	Português	Docente
	PC	37	8	Lic. Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	Português	Docente
	PD	37	11	Lic. Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	Português	Docente
	PE	40	10	Lic. Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	Português	Docente
PF		37	12	Lic. – Ensino de Francês LE	Francês	Docente
	PG	35	9	Bach. Ensino de Geografia	Homem/ambiente	Docente
	PH	34	12	Lic. Estudos Cabo-verdianos e Portugueses	Português	Secretária do dir./docente
PI		42	22	Bach. EVT ²	FPS ³ – EVT	Docente
	PJ	30	4	Lic. Educação	Sociologia	Subdir. Pedagógica/docent.
PK		38	16	Bach. Ensino de Matemática	Matemática	Docente
PL		41	16	Técnico de manutenção de maquinas	Mat ⁴ . e Des ⁵ .	Sub. Administrativo/docente
	PM	30	4	Lic. Educação	Sociologia	Subdir. Assuntos sociais/ docente
PN		35	12	Lic. Ensino de Físico-química	Física	Docente
PO		36	9	Formação de formadores de informática/manutenção equipamentos	Informática	Docente
	PP	39	12	Lic. Ensino de História	História	Docente
PQ		47	10	Bach. Ensino de História	História	Director

² Educação Visual e Tecnológica

³ Formação Pessoal e Social

⁴ Matemática

⁵ Desenho

Biografia linguística do PA⁶

Domina, normalmente, a LCV e a LP e compreende um pouco da língua francesa, um pouco da língua inglesa e também um pouco da língua italiana. Está, neste momento, a estudar a língua espanhola.

Adquiriu a LCV, naturalmente, no ambiente familiar e no seu meio social, e adquiriu a LP através do contacto com a escola e também através de algumas actividades sociais e religiosas, principalmente.

Para o seu contacto familiar e com o pessoal amigo, naturalmente, a LCV ocupa o primeiro lugar na sua vida. Nos seus contactos oficiais, tanto na escola como na rua, com os seus alunos, usa a LP.

A primeira vez que terá ouvido a LP não foi na escola, foi no seu bairro quando houve uma visita de um governador. Este e o seu pai estiveram a falar e falaram em português. Tem uma grande recordação desse primeiro contacto com a língua. Gostou muito e, sobretudo, ficou admirado ao ver o seu pai a falar uma língua diferente daquela que habitualmente ouvia. Isso para ele foi um elemento interessante porque o facto de ver o seu pai a fazer coisas diferentes, especiais, chamou-lhe a atenção e deu-lhe um grande respeito, admiração e até vontade de aprender a LP.

Quando foi à escola já tinha o hábito de ir à igreja e, então, não foi difícil compreender a língua portuguesa porque na igreja contactava com esta língua. O padre falava português e, normalmente, as pessoas respondiam. Mas a conversa a dois, sobretudo de uma pessoa da qual ele não tinha ouvido ainda falar, ouviu-a, pela primeira vez, entre o seu pai e o governador.

Considera a religião cristão como a primeira grande divulgadora da LP em Cabo Verde uma vez que antes da criança ir à escola já tem contacto com a língua portuguesa, em momentos ocasionais, pela via da religião, porque vai à igreja mesmo antes de ir ao pré-escolar.

Optou por ser professor de LP por falta de outra alternativa. Mas, no seu percurso como professor sempre dedicou alguma atenção à questão da língua portuguesa, reconhecendo a sua importância na comunicação no contexto sociolinguístico cabo-verdiano. Evoca Amílcar Cabral que disse que a maior herança que as colónias receberam dos portugueses foi a língua.

Como professor, sempre procurou fazer com que os seus alunos falassem a LP, mesmo quando leccionava outras disciplinas, procurando combater a sua tendência

⁶ Anexo I - p. 628

natural de falar o crioulo. Na sua opinião, ensinar o português no contexto cabo-verdiano podia ser uma tarefa fácil se se utilizasse outra metodologia de ensino desta língua. Isto é, uma metodologia virada para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, em vez de se ensinar tanta gramática.

Biografia linguística do PB⁷

É bilingue, pois domina o português e o crioulo que considera a sua LM por ter aprendido as primeiras palavras nesta língua. Aprendeu a LP na escola e o seu primeiro contacto com esta língua deu-se no ensino básico integrado, mais ou menos por volta dos seis sete anos. Estudou o francês e o inglês no ensino secundário. Considera que o crioulo é, de facto, a sua língua materna. Na sua comunicação, usa o português, no trabalho e em outras instituições, e o crioulo no seu dia a dia fora do ambiente de trabalho. Considera que o português é uma língua complicada e difícil de aprender. Aprender o português não foi uma tarefa fácil. Pensa que é uma língua um pouco complicada, um pouco difícil, pois, há muita gramática. Lembra-se das notas no ensino secundário mesmo, não eram fáceis, não.

Biografia linguística da PC⁸

Domina o português, tem um domínio razoável do francês e do inglês que aprendeu na escola. Adquiriu o português antes da sua entrada no ensino básico integrado, pois os seus pais são religiosos e têm o hábito de ler a Bíblia

No seu dia a dia usa o português no trabalho, com os seus alunos e nas suas comunicações oficiais. Usa o crioulo na sua comunicação quotidiana, com amigos e familiares.

Acha que ser professor de língua portuguesa em Cabo Verde é uma tarefa difícil porque a realidade sociolinguística é marcada pela interferência do crioulo no português, realidade essa difícil de mudar, porque os alunos não querem saber do português e o crioulo não reúne condições para ser objecto de estudo nem veículo de transmissão de conhecimentos científicos nas escolas.

⁷ Anexo I p. 639

⁸ Anexo I p. 646

Biografia linguística da PD⁹

Considera-se bilingue, pois tem o crioulo como LM, que aprendeu desde o berço, e o português que também aprendeu muito cedo porque o pai sempre falou português em casa. Porém, considera que a aprendizagem da língua portuguesa, que a princípio lhe parecia fácil, revelou-se muito difícil, a quando do seu estudo no contexto educativo.

Biografia linguística da PE¹⁰

Tem o crioulo como língua materna, mas com os seus alunos só se comunica em português, independentemente do local (dentro ou fora do espaço escolar). Aprendeu o português no contexto escolar e este, para além de sua língua segunda, é também sua língua de trabalho. Como língua estrangeira estudou o francês e o inglês no contexto educativo cabo-verdiano.

Biografia linguística do PF¹¹

Tem como língua materna, o crioulo, como línguas segundas: o português e o francês. Gosta do francês, está sempre em contacto com esta língua através da televisão, e é o que faz nos seus tempos livres. Reserva ao crioulo um lugar importante na sua vida, pois fala o crioulo, todos os dias. Apreendeu o francês em Marrocos. Utiliza o português na escola, nas instituições e em situações oficiais. Considera-se plurilingue e é de opinião que este facto facilita a sua vivência na sociedade, principalmente no que toca à possibilidade de consultar bibliografias em todas essas línguas. Aprendeu o português na escola primária e estudou o inglês no ensino secundário.

Biografia linguística da PG¹²

Tem o crioulo como língua materna, o português como língua segunda e o inglês como a língua estrangeira que melhor domina. Aprendeu o crioulo na infância, estudou o português desde do seu ingresso no ensino primário e o inglês no ensino secundário. Considera-se bilingue por dominar bem o crioulo e o português.

⁹ Anexo I p. 654

¹⁰ Anexo I p. 659

¹¹ Anexo I p. 667

¹² Anexo I p. 676

Biografia linguística da PH¹³

Tem o crioulo como língua materna e o português como a língua segunda. É bastante razoável a inglês e domina suficientemente o francês, em termos orais. O crioulo, enquanto sua língua materna, faz parte do seu dia-a-dia, uma vez que vive em Cabo Verde. Aprendeu o português na escola primária e esteve de férias alguns meses em Portugal. O seu contacto com o inglês começou com o seu interesse por músicas e filmes nesta língua. Em relação ao francês, uma vez que não gosta nem da música nem dos filmes franceses, não se desenvolveu muito nesta língua. O seu primeiro contacto com a língua portuguesa foi através da rádio e da televisão.

Biografia linguística do PI¹⁴

Domina o crioulo que tem como língua materna, o inglês para falar e ler, o francês para leitura e o espanhol também para leitura. Aprendeu recentemente o hebraico e o grego, estando apaixonado pelas duas últimas. O português é fundamental para a sua vida, pois é a língua com que está a lidar desde que entrou na escola e na igreja. É a sua língua de comunicação diária com os alunos e com a comunidade escolar. Ultimamente acabou por perceber que o hebraico e o grego são muito importantes para uma outra área em que ele trabalha que é a interpretação bíblica. O crioulo é para ele uma língua formidável. Considera-a como a “língua de todos nós” e aquela em que nos sentimos mais à-vontade e em que conseguimos expressar melhor a nossa comunicação com qualquer indivíduo, desde o mais pequeno ao mais idoso. É a língua de todos os dias e de todos os momentos. Foi praticamente obrigado a aprendê-la porque ele precisava do português para responder às necessidades na escola como aluno e também como professor tinha que comunicar com os alunos em português. Também foi obrigado a aprender o francês e o inglês na escola. Em relação ao hebraico e ao grego sente-se obrigado a aprender essas línguas, por serem as línguas originais bíblicas e tem que recorrer a elas para poder conhecer melhor os contextos culturais e históricos das Escrituras Sagradas. Considera-se plurilingue e não faz diferença entre a competência linguística e comunicativa que tem em crioulo com aquela que tem em português, convive naturalmente com essas duas línguas.

¹³ Anexo I p.682

¹⁴ Anexo I p. 694

Biografia linguística da PJ¹⁵

O crioulo ocupa o primeiro lugar na sua vida, esforça-se para falar bem o português, declara que entende perfeitamente o inglês e fala-o um bocadinho por falta de prática. Apenas percebe o francês e, uma vez que a sua licenciatura foi feita com base na língua espanhola, entende perfeitamente o espanhol com um ou outro vocábulo que ela pode não perceber na oralidade, pois na escrita percebe perfeitamente tudo. Considera o português como a melhor herança que recebemos do colonialismo. Em casa e socialmente, fala o crioulo e a língua do seu raciocínio, do desenvolvimento das ideias e do seu pensamento é, sem dúvida, o português. Aprendeu o crioulo no seio da família, desde berço, e o português na escola, aperfeiçoando em Portugal onde fez sua formação superior.

Biografia linguística do PK¹⁶

Domina o português e o crioulo de São Vicente. Considera o crioulo como uma história complicada. O seu dia-a-dia decorre em crioulo. Nas aulas fala português, embora sendo professor de matemática, ele fale cerca de 50% de português e 50% de crioulo. Pois, quando explica uma ou duas vezes uma matéria em português e o aluno não percebe ele volta a explicá-la em crioulo. Adquiriu o crioulo no seio da família e usa-o no seu dia-a-dia. Declarou que o pouco que aprendeu da língua portuguesa foi na escola.

Biografia linguística do PL¹⁷

Domina o crioulo enquanto língua materna, português enquanto língua oficial e tem ainda o domínio razoável do inglês e do francês. Aprendeu o francês na Costa do Marfim, onde estudou durante quatro anos. O lugar que ocupa o inglês neste país ajudou-lhe muito na aprendizagem da língua inglesa. Sente a vontade de conversar e escrever em qualquer uma destas línguas. Para ele o português ocupa o segundo lugar na sua vida. Pois é a língua de comunicação com o exterior e de leccionação. O crioulo ocupa o primeiro lugar porque é a língua do seu quotidiano é a que utiliza para expressar os seus sentimentos. Nos campos da música e da arte o lugar de crioulo é, segundo ele, indiscutível.

¹⁵ Anexo I p. 704

¹⁶ Anexo I p. 723

¹⁷ Anexo I p. 730

Biografia linguística da PM¹⁸

Domina o português e o crioulo, fala e percebe alguma coisa do inglês, desenrasca-se muito pouco em francês. Teve um mês de férias em Espanha, onde aprendeu aspectos básicos do espanhol que percebe melhor do que o francês. Adquiriu o crioulo no seio da família durante o processo de socialização pelo que considera esta língua como sua língua materna. Passou parte da sua infância em Portugal e aos seis anos falava muito bem o português. Nesta altura regressou a Cabo Verde, onde, no processo da socialização com outras crianças, esqueceu o português e passou a falar o crioulo. Quando foi à escola primária teve de reaprender a língua portuguesa. Mais tarde, foi estudar em Portugal e, nesta altura, melhorou a sua competência nesta língua. O crioulo é a língua do seu quotidiano, das suas amizades e do seu relacionamento familiar. Fala português em situações formais, como na sala de aula. Na resolução de conflitos envolvendo os alunos, às vezes, fala português outras vezes crioulo, dependendo do grau de proximidade que tem com os alunos.

Biografia linguística do PN¹⁹

Domina o crioulo e o português, fala o português na escola e no tratamento dos assuntos oficiais e o crioulo com seus amigos e no seio da família. Aprendeu o crioulo no seu dia-a-dia e o português na escola.

Biografia linguística do PO²⁰

Domina o crioulo que considera ser a sua língua materna, fala o português e o inglês e desenrasca-se com o francês. Aprendeu o português na escola e sempre gostou do inglês que sempre lhe foi uma língua acessível. Por isso conseguiu desenvolver um pouco o seu inglês. Teve conhecimento do francês na escola.

Biografia linguística da PP²¹

Domina o crioulo que aceita como a sua língua materna, domina o português, o francês e o inglês apenas na parte da escrita. Aprendeu o crioulo em casa e o português e o inglês na escola. Em relação ao francês, para além da aprendizagem que fez na escola, pratica esta língua com os sobrinhos que vivem no Luxemburgo e na França.

¹⁸ Anexo I p. 738

¹⁹ Anexo I p. 745

²⁰ Anexo I p. 751

²¹ Anexo I p. 757

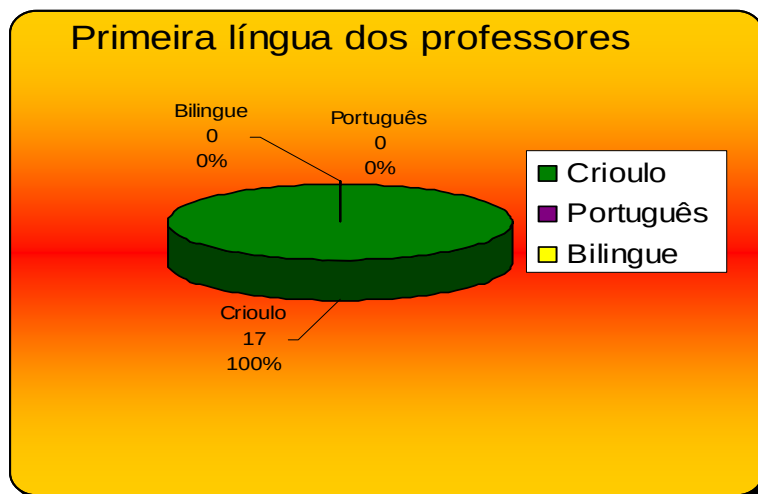
Biografia linguística do PQ²²

Domina o português e o crioulo que tem com o L2 e LM, respectivamente. Domina o francês e o inglês com pouca fluência, já que passou muitos anos sem praticar estas línguas, perdendo assim a fluência de produção. Viveu um ano em Alemanha onde aprendeu o Alemão que também ficou esquecido no tempo por falta de prática. Esteve três vezes em Dakar, esteve na França, onde aproveitou para praticar o francês, mas foi há muito tempo.

A sua preferência pelo crioulo na vida do dia-a-dia é óbvia. A sua vivência em várias ilhas permite-lhe falar um crioulo que lhe é característico, pois resulta da mistura de pelo menos quatro variantes.

Os gráficos que se seguem sintetizam os aspectos que consideramos fundamentais destacar na biografia linguística desse grupo de professores, a saber: a LM, a L2, domínio do francês e do inglês, enquanto principais línguas estrangeiras em Cabo Verde.

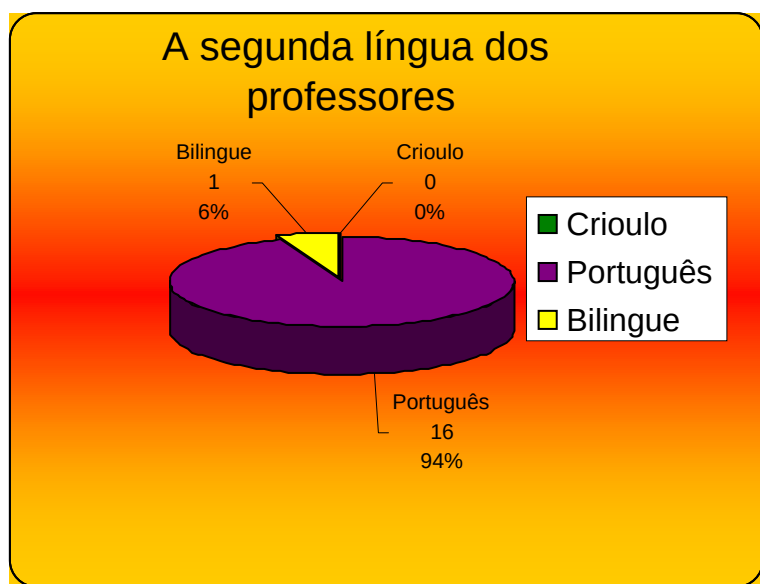
Gráfico 3



Todos os professores declaram ter como LM o crioulo.

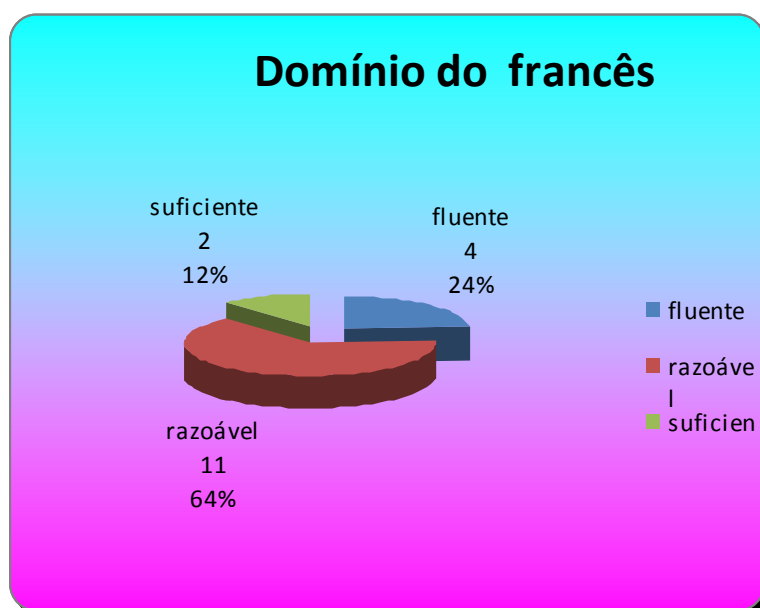
²² Anexo I p. 764

Gráfico 4



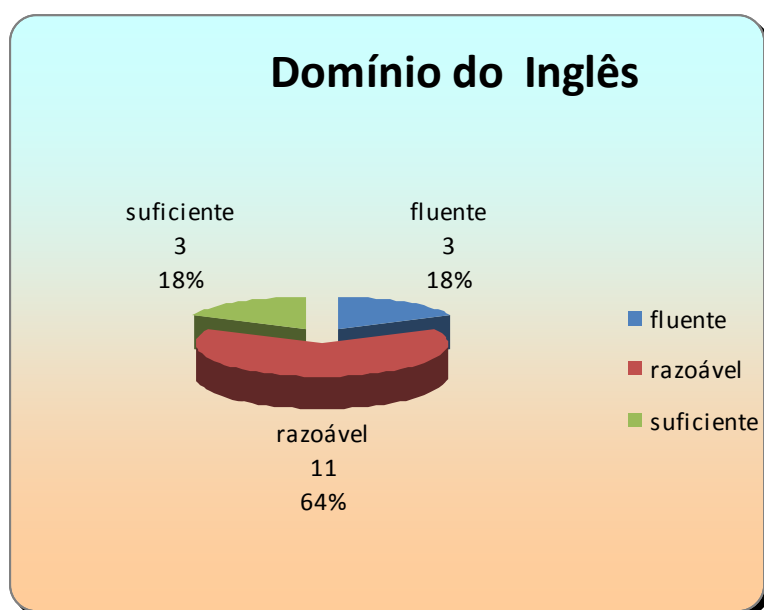
Um dos professores assume o português e o francês como L2, daí o considerarmos bilingues neste ponto.

Gráfico 5



Apenas 4 professores declaram ser fluentes em francês, apesar desta ser uma língua estudada no ensino secundário.

Gráfico 6



O Inglês é, ainda, menos dominado do que o francês, sendo apenas 3 os professores que declaram ser fluentes nesta língua.

Podemos concluir, então que os professores têm o crioulo como o LM, o português como L2 e o francês e o francês como LEs, sendo razoável o domínio dessas duas últimas, na maioria dos casos.

8.2 - Atitudes e representações dos professores

Neste ponto analisaremos as atitudes e representações dos professores sobre a situação sociolinguística de Cabo Verde, focalizando o contexto educativo e de acordo com o quadro categorial já apresentado.

8.2.1 – O contacto de línguas no contexto sociolinguístico de Cabo Verde

8.2.1.1 – As línguas como objecto de construção de identidade

Analisaremos nesta subcategoria todas as unidades de discurso que apontam a língua como objecto de construção de identidade, recordando que a identidade é a maneira como os indivíduos e os grupos se revêem e se definem nas suas semelhanças e diferenças relativamente a outros indivíduos e grupos (Perotti citado por Brito-Sem edo 2006: 28). No final desta análise apresentaremos um gráfico síntese da frequência dessas unidades, isto é, a percentagem dos professores que se identificam com o crioulo,

a dos que se identificam com o português e a percentagem daqueles que apresentam uma identidade bilingue, crioulo/português. Clarificamos ainda que nem todas as unidades serão analisadas, visto que muitas delas se repetem. Assim, analisaremos ao longo do texto que se segue doze unidades de registo, num universo de dezassete, sendo que as cinco restantes são repetições de algumas escolhidas para a análise. Passaremos, então a análise da primeira unidade.

UR1 – *Eu, pessoalmente, considero que o português, para nós, indiscutivelmente, é a nossa língua também. É claro, eu até não penso que devemos discutir o protagonismo entre a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana. Pessoalmente, considero que ambas são nossas línguas, mas cada uma tem o seu lugar* (PA).

A forma como o PA introduz o seu discurso: “eu pessoalmente” remete-nos à ideia de que a identidade liga-se à percepção que cada indivíduo tem de si próprio, isto é, da sua própria consciência de existir enquanto pessoa na relação com outros indivíduos, com os quais forma um grupo social (a família, as associações a sua própria nação), pois, para além de se posicionar individualmente reconhece-se numa colectividade ou introduzir a expressão “ambas são nossas línguas”. Isto confirma a posição de Perroti que defende que esta percepção da identidade não existe sem reconhecimento recíproco entre o indivíduo e a sociedade. Assim, a identidade comporta um aspecto subjectivo (a percepção da auto-identificação e da continuidade da própria existência do indivíduo no tempo e no espaço) e um aspecto relacional e colectivo (a percepção de que os outros lhe reconhecem essa identificação e continuidade (*cit. in Brito-Semedo 2006: 29*). Nesta unidade de discurso o informante apresenta uma dupla identidade linguística, ou seja, uma identidade na qual ele se identifica como bilingue, pois, para um determinado indivíduo ou actor colectivo pode haver identidades múltiplas. Essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na acção social. A adversativa “mas” introduz restrições a esta dupla identidade e avança para o estatuto e as funções das línguas na sociedade. Vejamos a este respeito o que diz Castells: “(...) é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis que são definidos por normas estruturais pelas instituições e organizações da sociedade (2002:22 e 23)”. Na mesma linha de ideias Stern (1984) estabelece a diferença estatutária com base em critérios de subjectividade e de objectividade, conforme, aliás, observamos na parte teórica desta tese. Diríamos que se trata aqui de um estatuto

informal, mas que coincide com o estatuto formal, pois as políticas linguísticas reconhecem, também a existência de duas línguas na realidade sociolinguística cabo-verdiana, mas com estatutos diferentes, assim como defendeu este professor: “ cada uma no seu lugar”, denunciando a ausência de equilíbrio entre as duas línguas em termos de estatuto e funções que cada uma desempenha. Convém realçar que esta coincidência nem sempre acontece, pois, numa sociedade de contacto de línguas a identidade linguística constrói-se à margem das políticas linguísticas prescritas.

Parece-nos que, apesar da identidade bilingue evidenciada pelo professor, a identificação com o crioulo é mais forte do que a identificação com a LP, o que fica claro na forma como o informante destaca o processo natural de aquisição desta língua e a fluência com que a fala. ... *Crioulo... desde do início, desde que aprendi as primeiras palavras foram em crioulo, (PA)*. O sujeito deixa antever que o crioulo é a sua língua materna. Portanto, a consciência da sua identidade linguística e cultural nasce do confronto que estabelece com as diferentes formas de aquisição da língua e com a fluência manifestada em cada uma. Uma é adquirida, em primeiro lugar, e através de um processo natural e espontânea e outra é aprendida no contexto educativo. Este facto leva-o a auto-identificar-se como cabo-verdiano. Aqui relembramos que é no confronto com o Outro e a sua cultura que os sujeitos tomam consciência da sua própria identidade e da identidade linguística e cultural desse Outro: “... la conscience de soi en tant qu’identité spécifique, individualité singulière, ne se constitue que dans une interaction étroite avec autrui” (Ladmiral & Lipiansky, 1989: 120/121).

Outra unidade de registo que manifesta uma identidade bilingue é a que se segue:

UR2 – *Agora como haverá tendência para utilizar o crioulo mais que o português também os professores terão que precaver em relação a esta situação porque digamos nem tanto o mar nem tanto a terra, mas se precisamos da língua portuguesa, a língua portuguesa também é nossa, é nossa, é nossa língua de ciência, não é, é a nossa línguas de comunicação externa, de comunicação com outros povos agente tem que precaver contra esta situação de tentação das pessoas falarem só o crioulo e depois acabo por reduzir a nossa capacidade de... (PQ)*

Nesta unidade de registo o informante defende uma identidade bilingue com o argumento de que é necessário preservar o português enquanto língua da ciência e da comunicação entre Cabo Verde e o resto do mundo.

De facto, as línguas assumem um papel primordial na construção e afirmação identitária dos indivíduos e dos grupos, daí que se considere que são meios privilegiados de consciencialização de pertença a uma colectividade, de auto e hetero-conhecimento e de acesso ao Outro.

O nosso corpus está carregado de unidades de discurso onde o crioulo aparece como um objecto de identidade, pois, muitos foram os discursos identificados como denunciadore de um sentimento de pertença a uma certa cultura ou a uma identidade. Vejamos alguns exemplos:

Questionado sobre as línguas que domina, PG responde:

(...) *O português o francês, o inglês e o nosso crioulo*. Esta constitui uma parte significativa de uma unidade de discurso em que a professora ao referir-se ao crioulo utilizou o pronome possessivo, “nosso”, denunciando de forma clara o seu sentimento de identidade em relação a esta língua. Esta não é uma identidade individual, mas, sobretudo, uma identidade colectiva, pois, nas ciências humanas, a construção e afirmação da identidade individual e colectiva são encaradas como processos dinâmicos de inter-relação entre língua, cultura e identidade e é no “...discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d’autres groupes” (Ladmiral & Lipiánsky, 1989: 95). Isto é a professora fez referência ao português francês e inglês enquanto língua dos outros que ela conhece ou domina, mas deixou claro a sua identificação com o crioulo, o que para ela é extensivo aos outros cabo-verdianos.

Ainda, questionado sobre os lugares que ocupavam cada uma das línguas que ele domina na sua vida, PG responde:

UR3 – *Primeiramente, dominamos o nosso crioulo que é a língua que nós aprendemos primeiro*, (PG).

Esta professora acrescenta o sentimento de identificação com o crioulo, o critério de primazia na aquisição, muito utilizado na definição da LM. Pois, muitos autores, entre os quais Mackey e Dabène, apontam esse critério como um dos critérios de definição da LM. A mesma professora reforça a ideia da primazia do crioulo sobre as outras línguas que domina, estabelecendo a seguinte ordem:

UR4 – *Primeiro vem o crioulo por ser língua materna, depois o português e por último o inglês*. (PG)

Nesta unidade de discurso a ordem de aquisição das línguas, segundo a informante, coincide com a ordem de importância que ele atribui a cada uma.

Dentro da mesma subcategoria analisámos ainda a seguinte unidade de registo:

UR5 – *O crioulo, esse é formidável, porque o crioulo é a língua de todos nós. É a língua em que nos sentimos mais à-vontade. Nos conseguimos expressar melhor, conseguimos comunicar como todos: desde a criança mais pequena até aos idosos, conseguimos comunicar com essas pessoas. É a língua de todos os dias e todos os momentos, (PI).*

Este sujeito exprime não só a ideia da identidade individual como a da identidade colectiva, manifestando um sentimento de pertença muito forte que penso estar presente sem reservas no adjectivo “formidável”. A ideia da identidade colectiva está em: *o crioulo é a língua de todos nos*, afirmando a possibilidade de comunicações com todos «desde a criança mais pequenina aos idosos». Outro aspecto aqui ressaltado é a frequência de uso desta língua no quotidiano deste sujeito. «A língua de todos os dias, de todos os momentos». Chama a nossa atenção a diversidade de línguas que este sujeito domina ou com que se contacta (*crioulo, português, inglês, francês, grego, hebraico e espanhol*), mas destaca o crioulo entre elas com o *formidável*. Esta unidade de registo remete-nos para a ideia de que o crioulo desempenha um papel primordial enquanto expressão de construção e afirmação de identidades linguísticas/culturais individuais e colectivas.

UR6 – (...) *o crioulo é minha língua materna e tem sempre um lugar importante, praticamente todos os dias falo crioulo. (PF)*

Nesta unidade de registo, o sentimento de identidade está presente na expressão: “o crioulo é a minha língua materna” e é reforçado pela frequência de uso: “praticamente todos os dias falo crioulo” e pela própria importância de que se reveste a língua na vida deste informante: “tem sempre um lugar importante”.

UR7 – *É... eu acho que é por causa do contacto que têm com a língua materna, da afinidade que têm com a língua materna, e dizem logo: - a nossa língua é o crioulo. (...) Também não aceitam a língua portuguesa como nossa. Um dia eu escrevi no quadro a nossa língua. Estava a me referir ao português, e um aluno levantou-se e disse: - nossa língua professora? Eu disse: então, porque chegou aqui primeiro do que o crioulo; é um aspecto da nossa cultura como outros aspectos; então, a língua portuguesa também é nossa. Mas eles não aceitam isso. Eu acho que é um dos factores... (PE).*

Começaremos por analisar a parte final desta unidade de registo e lembramos que a professora pronunciava sobre os factores que justificam o fraco domínio da LP no

ensino secundário. Aqui a professora fala não de si, mas dos seus alunos que, de uma forma geral, não se identificam com o português, mas com o crioulo e justifica que os alunos não gostam da língua portuguesa, não aceitam esta língua por causa da afinidade que têm com o crioulo. Pensam os que uma coisa não exclui a outra. Os alunos podem identificar-se com a sua LM e gostar muito do português ou de qualquer outra língua, mas se se lhe proíbe de falar a sua LM como estratégia de aprendizagem de uma língua que ele não reconhece com a sua, o que acontece muitas vezes no sistema educativo cabo-verdiano, pode desenvolver uma espécie de aversão à língua alvo no contexto de sala de aula. A comparação que a professora estabeleceu entre as línguas, tentando dar primazia ao português por este ter chegado primeiro em Cabo Verde, parece não ter agradado aos alunos, pois é a própria professora quem confessa: «Eles não aceitam isso». Esta situação remete-nos para outras reflexões sobre a aprendizagem de línguas. Diz-nos Van Lier (1996) que não existe nenhum tipo de ensino que possa forçar a aprendizagem; é o próprio aprendente que deve querer aprender, reconhecendo a importância da instrução escolar. É necessário que o aprendente reconheça como útil a aprendizagem que esteja a fazer e cabe ao professor consciencializar o aluno da importância daquilo que ele está a ensinar. Se o aluno não se consciencializar da importância da aprendizagem ele não a poderá atribuir nenhum significado, caindo assim em desmotivação que, alias, é um aspecto muito apontado pelos informantes desta pesquisa. Acreditamos que a professora tenha a tarefa de tentar fazer com que os alunos gostem do português, a fim de poder garantir alguma aprendizagem. A professora fecha essa unidade de discurso reafirmando que: “Eles identificam-se com o crioulo.” Não obstante a posição do aluno face ao estatuto que a professora confere à língua portuguesa, acreditamos e já o dissemos comentando o enquadramento sociolinguístico das ilhas,²³ que neste caso o estatuto está ligado a raízes históricas. Isto é, o português é uma língua com um passado colectivo importante e esta memória colectiva influencia o prestígio desta língua e a necessidade de ser aprendida e usada no contexto cabo-verdiano, visto que é a língua com uma longa tradição de uso escrito, que está plenamente codificada, com uma gramática e um dicionário, com um vocabulário modernizado, e de uso internacional que mais os cabo-verdianos dominam.

Em relação à identidade linguística da professora ela diz que se sente «*Proprietária da língua portuguesa também*». Isto para além de ter o crioulo como

²³ - Capítulo III desta tese

língua materna. Podemos então dizer que em termos de identidade linguística a professora é bilingue.

Outra unidade de registo onde os alunos defendem uma identidade linguística crioulo é a que se segue e que a professora considera com o um perigo para a sobrevivência do português no nosso contexto.

UR8 – *Penso que maléfico, maléfico porque os alunos não hão-de conseguir ver isso – “ah, professora, a nossa língua é crioulo porque é que eu tenho que falar português?” Não fazem o mínimo esforço for para ajudar, mesmo no português.* (PC)

Isto é, a professora considera que a introdução do crioulo no sistema educativo será maléfico porque os alunos já têm uma forte identidade linguística que, se for legitimada pela introdução do crioulo no sistema de ensino, vai dificultar a aprendizagem do português.

Outros depoimentos igualmente ricos em expressão de identidade individual e colectiva são os que se seguem:

UR9 - *Bom, o crioulo se aprende em casa, nasce falando o crioulo. O crioulo é mais fácil porque eu entendo que o crioulo deve ser estudado, é uma coisa nossa, é nossa língua materna, não é uma coisa que herdámos. Passou a ser oficial, mas é uma coisa nossa em todas as circunstâncias das nossas vidas, até os nossos sentimentos são melhores manifestados através do crioulo. Somos no crioulo,* (PJ).

Considero esta unidade de discurso com o uma das manifestações discursivas de identificação do crioulo como factor de identidade mais fortes presentes no corpus desta investigação. A prova disto é a frequência de uso do pronome possessivo “nosso” (seis vezes). A força expressiva desta identidade é coroado pela expressão “som os no crioulo”. Penso que esta expressão encerre toda a força identitária, dispensando qualquer comentário. A expressão “nasce falando crioulo” conduz-nos a importância da socialização primária²⁴ na construção do *habitus linguisticus*²⁵, já que estamos perante

²⁴ Berger e Luckmann (2004:137-153) defendem que a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro de uma sociedade. A socialização primária é a mais importante para o indivíduo e ela se a figura como a estrutura básica de toda a socialização secundária. O indivíduo nasce não apenas numa estrutura social objectiva mas também num mundo social objectivo. Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo com ele modificam o mundo no decurso de mediação. Seleccionam aspectos de acordo com a sua própria localização na estrutura social e também em virtude das suas idiossincrasias individuais, com raiz na biografia de cada um. O mundo social é “filtrado” para o indivíduo através desta dupla selectividade

²⁵ Vara Coomonte (2004: 353- 354.) define hábito como:

uma metáfora hiperbolizada da precocidade da aprendizagem do crioulo. Realmente ninguém nasce falando crioulo nem outra língua, mas o uso desse significante é exactamente para acenar que o crioulo é aprendido desde muito cedo no seio da família através de um processo natural e espontâneo, determinando, sem sombras de dúvida, a primazia desta língua em relação a qualquer outra.

UR10 – (...) *Mas eu acho que, no sistema formal de ensino que estamos a formar pessoas devemos, sim, dar espaço para o crioulo, para aprendermos a nossa língua com uma estrutura, com uma gramática, com uma fonética, tudo isso, mas é necessário também que deixemos também o crioulo em casa, com os nossos amigos, para os momentos de lazer, mas aproveitarmos outras coisas. Aproveitarmos, sim, a língua inglesa, aproveitarmos a língua francesa, o português como boas ferramentas para a nossa formação enquanto pessoa. Eu penso assim;* (PJ).

Nesta unidade de registo a informante remete-nos para as funções e estatutos desta língua no contexto cabo-verdiano, exactamente da forma como está socialmente determinada: o crioulo para o quotidiano informal (língua da comunicação familiar e com os amigos) e propõe a aprendizagem de outras línguas enquanto ferramentas de formação pessoal. Há nesse discurso uma contradição, visto que ao mesmo tempo que a informante realça a necessidade de aprendermos o crioulo no sistema educativo com tudo o que esta língua representa, chama a atenção para a necessidade de deixarmos esta língua lá em casa, reservada para as relações familiares e de amizade, para que possamos aprender outras que, segundo ela, são boas ferramentas para a nossa formação pessoal. Pensamos que uma coisa não exclui a outra, isto é a presença do crioulo no sistema de ensino não inibe a aprendizagem de outras línguas. Estamos, assim, perante uma representação linguística muito positiva face ao crioulo, mas, apenas para quando

Las disposiciones sociales adquiridas por los sujetos, en tanto que agentes de estructuras sociales, que los determinan a un pensar y a un actuar conforme a una razón práctica preestablecida, y precisamente establecida por depuración de experiencias, y que se configuran como socialmente constituidas a partir de condiciones propias de tiempo y lugar, en cuya dinámica dichos agentes sociales generan experiencialmente el sentido práctico de la vida más propio

O autor justifica o uso de *habitus* em vez de hábito da seguinte forma:

Para evitar una interpretación de hábito como simple método, e sobre todo la predisposición mecanicista del estructuralismo sin sujetos, existe la tendencia a sustituir el término hábito por habitus. O autor define habitus como “estrategia para resaltar la capacidad de invención y de improvisación de los agentes actuantes que toman las decisiones más óptimas conforme a la evolución de las circunstancias. Diz-nos o autor que do ponto de vista da educação: “o habito se configura en el mismo hecho de la acción educativa en tanto que inculcación en el educando, sobre todo del joven, de aprendizajes de situaciones necesarias para que éstas se configuren en disposiciones adquiridas, garantizando también con ello el vínculo de la práctica educativa con la estructura social estructurante, es decir en la perpetuación de la dinámica estructural mediante la inculcación de los principios básicos de la misma.

este desempenha funções de língua de comunicação quotidiana. O papel que as representações podem desempenhar em diferentes situações e a sua relação com o processo de ensino/aprendizagem mostram o quanto é importante analisá-las, de forma a torná-las transparentes e intervir sobre as normas e valores que as práticas educativas visam promover. Esta intervenção terá implicações nas políticas linguísticas em relação com a organização dos sistemas escolares, nomeadamente no que diz respeito às finalidades do ensino das línguas e à oferta linguística. Pois, a representação da informante não minimizaria esforços de promoção do crioulo ao estatuto de língua veicular de ensino/aprendizagem, por exemplo.

Dando continuidade à análise vejamos o seguinte discurso:

UR11 – *Também, outra coisa que eu acho importante, hoje em dia, é essa identidade de Cabo Verde, de se sentir cabo-verdiano. Ela é muito maior do que há uns anos atrás. Então, o que fazem (...) há uns anos atrás, sentíamos muito ligados a Portugal. (...) Hoje em dia, sentimo-nos como cabo-verdianos, que estamos em África e que é (...). Então, queremos distanciar ainda mais. Acho que esse sentimento, que é esse sentimento que nos ... não é a toa que estamos a viver esta preocupação em oficializar a língua crioula, em ter materiais didáticos, em ter uma gramática, em ter grandes livros, como por exemplo a Bíblia, em crioulo. Não é a toa, é esse sentimento do crioulo, de cabo-verdiano... Sentimento de identidade, (PJ).*

Esta unidade de registo remete-nos para o período colonial quando as circunstâncias políticas nos ligavam a Portugal. Nessa unidade de registo a informante estabelece uma equivalência entre a identidade linguística e a identidade nacional ou cultural, o que, do nosso ponto de vista, se justifica pelo facto da língua se apresentar como o principal elemento definidor de uma cultura. O termo *crioulidade*, forte expressão de identidade, linguística, cultural e nacional, usado metaforicamente com um sentido abrangente e inclusivo, onde através do processo de derivação por sufixação do afixo “idade” o termo crioulo significa não apenas a língua, mas toda a realidade social (mistura de povos), linguística (crioulos são o resultado de mistura de línguas) e cultural (mistura de culturas).

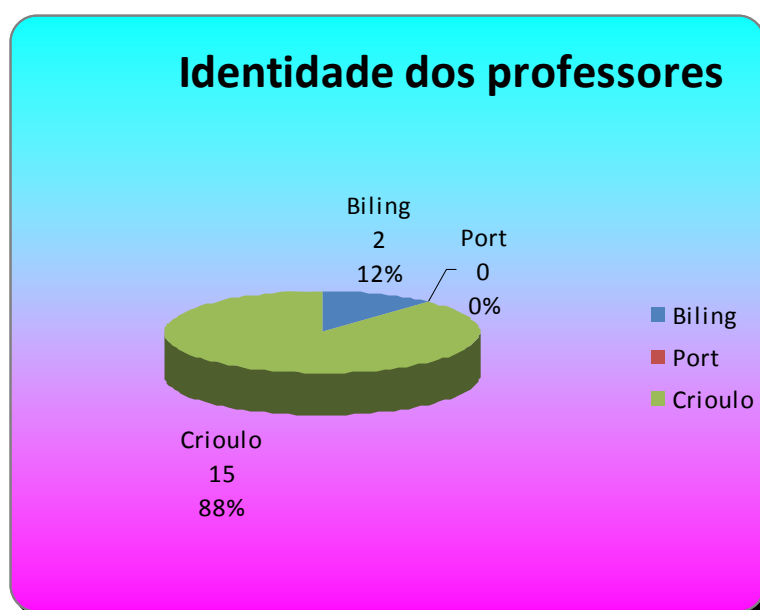
UR12 – *Podemos depois preparar especialistas da língua cabo-verdiana, que se pudessem depois multiplicar e ajudar de facto a desenvolver a nossa língua,*

porque indiscutivelmente é elemento cultural fundamental da nossa identidade e da nossa afirmação como povo e como nação. (PA)

Nesta unidade (PA) diz ser necessária uma preparação continuada de especialistas para assegurarem o desenvolvimento do crioulo, visto que o considera um elemento identitário fundamental para os cabo-verdianos.

Em jeito de recapitulação, diríamos que a frequência de uso da expressão “crioulo é a nossa LM” conduz-nos ao conceito composto de Dabène: *fala, a língua reivindicada e a língua descrita*²⁶, de onde concluímos que no contexto cabo-verdiano o crioulo é a língua reivindicada já que é percebido como objecto de construção de identidade e, portanto, podemos afirmar, como Dabène, que é a *língua de pertença* dos cabo-verdianos, ideia presente no pronome possessivo “nosso” e que melhor define a LM. O gráfico 7 que se segue ajuda-nos a visualizar esta realidade.

Gráfico n. 7



Notamos que dos dezassete professores entrevistados catorze se identificam com o crioulo, apesar de dominarem a língua portuguesa. Essa identificação com o crioulo é expressa através da primazia conferida à referida língua enquanto LM e reforçada por um sentimento de pertença evidenciado no pronome possessivo, “nossa”. Dois professores identificam-se com sendo bilingues, reivindicando para si tanto o crioulo como o português, através das expressões “o português também é a nossa língua” e “ambas são nossas línguas.”

²⁶ Ver pág. 77 desta tese

A aplicação da categoria seguinte, referente à língua como meio de expressão do quotidiano, leva-nos a resultados parecidos.

8.2.1.2 – As línguas como meio de expressão do quotidiano

Analisaremos nesta sub categoria as unidades de registo em que o crioulo é apresentado como língua de comunicação quotidiana. Assim, incluiremos aqui as unidades relacionadas com a comunicação familiar, com a comunicação do dia-a-dia entre colegas e amigos, entre outras. Passaremos, então, a análise das unidades:

UR1 - *Bom, para o meu contacto familiar e com pessoal amigo, naturalmente, a língua cabo-verdiana ocupa o primeiro lugar.* (PA)

Esta unidade destaca o crioulo enquanto língua de comunicação quotidiana com a família e com os amigos. À semelhança desta unidade indicamos:

UR2 – *O crioulo é a língua que nós falamos diariamente com os nossos amigos, em casa com a família.* (PM)

UR3 – *O crioulo no dia-a-dia, com os meus amigos e em casa.* (PN)

Na unidade que se segue o crioulo é reservado à comunicação quotidiana, ao lazer e às situações comunicativas fora do trabalho. Fica claro, nesta unidade, que o professor não usa o crioulo no desempenho das suas funções ou no seu mundo laboral que neste caso é o contexto educativo.

UR4 – *Falo o crioulo no dia-a-dia, no lazer, quando estamos fora do trabalho.* (PB).

Para além da especificação do crioulo como língua de comunicação quotidiana as unidades cinco e seis ressaltam a frequência de uso do mesmo no dia-a-dia:

UR5 - *Praticamente todos os dias falo o crioulo.* (PF)

UR 6 - *O crioulo é a língua de todos os dias e todos os momentos.* (PI)

Com base no conhecimento que o professor tem da realidade sociolinguística cabo-verdiana, também, ao longo do seu discurso, vai adiantando aspectos relacionados com a frequência de uso das línguas por parte dos alunos. Vejam os a unidade que se segue:

UR 7 - *Não é uma tarefa nada fácil, porque os alunos estão acostumados, digamos, quase que 24 horas do seu dia falam em crioulo.* (PH)

A professora usa esta unidade de discurso para justificar a dificuldade que envolve o ensino do LP no contexto cabo-verdiano. Pois, segundo esta informante a elevada frequência de uso do crioulo por parte do aluno no quotidiano dificulta o processo de ensino aprendizagem da LP.

A abrangência das funções que o crioulo desempenha no quotidiano do cabo-verdiano também foi destacada pelos professores. Isto é, para além de ser usado frequentemente, também é usado para responder a todas as necessidades comunicativas do cabo-verdiano, existindo determinados domínios, como seja o afectivo e ou expressivo, em que o crioulo é superlativado e ganha primazia em relação a outras línguas, neste caso específico ao português.

UR8 - *Em todas as circunstâncias das nossas vidas, até os nossos sentimentos são melhores, manifestados através do crioulo, não é, somos no crioulo.* (PJ)

UR9 - *Quando se fala de sentimento quando se fala de música quando se fala de arte o crioulo sempre é a primeira língua.* (PL)

Seguidamente analisaremos uma unidade de registo que é um episódio bastante frequente no contexto de sala de aula em Cabo Verde. Muitas vezes, o aluno precisa recorrer ao seu mundo quotidiano, familiar e, como está muito habituado a exprimir este mundo por via de um código menos elaborado e que lhe é familiar, não consegue expressar a ideia ou o exemplo que recuperou do contexto quotidiano em LP. Neste caso a representação que o professor tem das duas línguas em presença no contexto da sala de aula determinará se permite ou não que o aluno utilize o crioulo para expressar a sua ideia.

UR10 – *Já aconteceu situações em que uma aluna foi explicar uma situação, algo que lhe tinha ocorrido no dia-a-dia, era um exemplo assim prático do quotidiano e ela não estava conseguindo expressar, encontrar as palavras certas e aí eu disse-lhe: bom, então, já que não estás a conseguir falar em português, fala em crioulo. Aí ela conseguiu, falou.* (PM)

Para reforçar a importância do crioulo na expressão da realidade quotidiano outro informante defende:

UR11 – *Existem realidades do nosso quotidiano que só são expressas em língua materna. Por exemplo quando um aluno disse que... eu pergunto: - como é que passaram as férias? – N' passa sabe! ... Não sei (...) “Eu passei sabe”...? Não tem a mesma força. Não sei qual seria, podemos até encontrar um outro, não é,*

um sinónimo, mas para exprimir de facto o que ele passou não vamos encontrar.
(PE)

Neste ponto, distinguimos duas subcategorias: Língua enquanto objecto de expressão do quotidiano e língua enquanto objecto de expressão dos sentimentos, uma vez que *sabe* exprime o estado de espírito num momento de vivência quotidiana – as férias. O que não tentaremos aqui traduzir porque não seria fácil, como disse a PC. Pois, a professora até procurou uma tradução portuguesa mas acabou por concluir nenhuma palavra portuguesa teria a mesma força e expressiva. Facilmente a expressão de sentimentos e a vivência quotidiana se cruzam ao longo desta análise, pois a vida quotidiana está recheada de afectividade e de expressividade cuja força, segundo os professores, só o crioulo poderá traduzir.

Outro professor reconhece que o dia-a-dia do cabo-verdiano decorre na base do crioulo. Portanto, esta é uma função que o crioulo desempenha praticamente na vida de quase todos os cabo-verdianos o que faz aumentar a frequência de uso desta língua em relação ao português. Apesar de ser um estatuto informal o de língua da comunicação quotidiano em Cabo Verde, a importância do crioulo no desempenho desta função linguística é muito grande e inegável. Este facto confere ao crioulo um elevado grau de vitalidade linguística, na acepção de Siguan (2001), que tende a aumentar dia após dia, quer as decisões políticas promovam quer não promovam o crioulo.

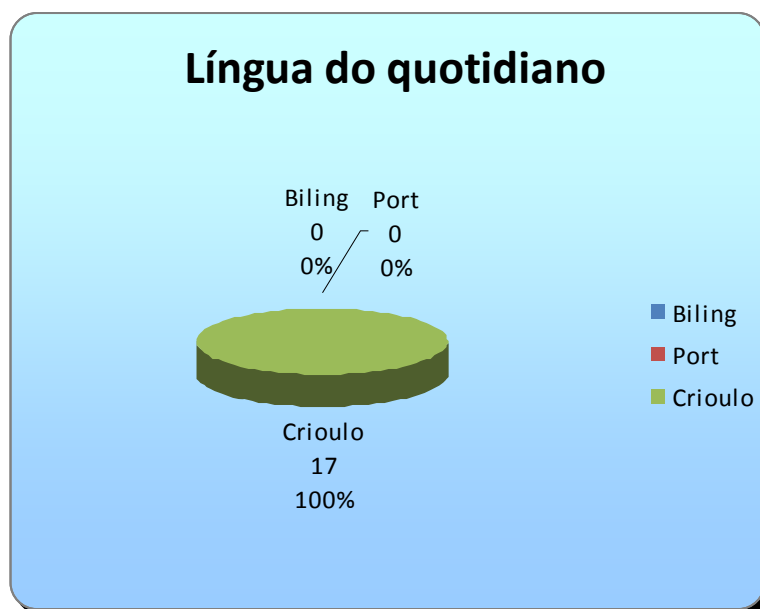
UR 12 – *Quer dizer, na vida, no dia-a-dia, é na base do crioulo praticamente (...) Em casa, socialmente, é hábito falarem crioulo.* (PK)

Podemos concluir, dizendo que a representação que os professores têm do crioulo enquanto língua de comunicação quotidiana é bastante positiva, já que todos confessam ser o crioulo a sua língua materna e de comunicação quotidiana. Essa representação positiva faz com que tenham atitudes favoráveis face ao crioulo neste domínio, como é o de atribuir primazia ao crioulo na sua vida quotidiana, o de permitir que o aluno exprime em crioulo quando o assunto diz respeito a vivência quotidiana do mesmo, ou ainda o de apontar aspectos que só a língua materna é capaz de exprimir com real intensidade. Portanto, neste domínio, o crioulo desempenha funções essenciais para a vivência do cabo-verdiano e isto, por si só, já justificaria a introdução do crioulo no sistema de ensino, se consideramos a importância do conhecimento prévio, muitas vezes construído no seio da família e no nosso quotidiano, no processo de ensino aprendizagem.

Da sua leitura notamos que nenhuma outra língua, para além do crioulo, é apontada como língua de expressão do quotidiano. Dos dezassete professores

entrevistados doze destacam claramente a função de língua do quotidiano desempenhada pelo crioulo, enquanto que ninguém percepção a LP como língua da comunicação quotidiana. Portanto, a totalidade dos professores entrevistados tem o crioulo como língua do quotidiano, como mostra o gráfico que se segue.

Gráfico 8



8.2.1.3 – As línguas como objecto afectivo

Analisaremos nesta subcategoria as unidades de registo em que a língua é apresentada como meio de expressão dos sentimentos, pois acreditamos que os sujeitos estabelecem com as línguas fortes relações de afectividade, que se traduzem em sentimentos não passíveis de definir de acordo com critérios objectivos. Assim os sujeitos usam determinadas línguas para mediar as suas relações afectivas, expressando amizade, amor, medo, satisfação, insatisfação, entre outros sentimentos. A esse respeito, diz-nos Paganini que, para alguns sujeitos, determinadas línguas e culturas são percebidas “à travers d’un filtre quasi exclusivement d’ordre émotionnel et saisi surtout à l’aide des sens” (1994: 14). As representações que se possuem de uma língua estão sempre relacionadas com o domínio da subjectividade do sujeito e do grupo de pertença. Esta subjectividade torna-se maior quando a língua é vista como um objecto simbólico/estético, ou seja, de afectos. Este coeficiente de afectividade “peut aller, dans certains cas jusqu’à un sentiment d’allégeance lorsque la langue est liée à l’histoire personnelle des sujets...” (op. cit. 22). Assim, os sujeitos normalmente

estabelecem com a LM fortes relações de afectividade. Vejam os alguns exemplos de unidades em que o crioulo enquanto LM é percebido como um objecto afectivo:

UR1 – *Bom, para o meu contacto familiar e com pessoal amigo, naturalmente, a língua cabo-verdiana ocupa o primeiro lugar.*

Nesta unidade de registo, podemos notar que a primazia atribuída ao crioulo por parte deste informante é motivada por factores de ordem afectiva. Pois, o relacionamento familiar é na maioria das vezes uma relação afectiva. Se não é, espera-se que seja, assim como uma relação de amizade. Então podemos dizer que para este informante o crioulo é usado como veículo de comunicação para intermediar as relações afectivas.

UR2 – *Falo crioulo como os meus amigos e em casa.* (PN)

Vimos já que os professores têm uma representação bastante positiva do crioulo enquanto objecto afectivo visto que ele medeia as relações afectivas com os familiares e amigos.

UR3 – *Para mim, sinceramente, o crioulo ocupa o primeiro lugar e a língua portuguesa vem em segundo lugar. Eu prefiro o crioulo em primeiro lugar por várias razões, para mim o crioulo ... quando nós falamos a um nível etário bastante baixo parece-me que o crioulo virá sempre em primeiro lugar e como estou neste momento leccionando para alunos do primeiro ciclo, eu acho que o crioulo vem em primeiro plano.* (PL)

Neste discurso o professor demonstra o afecto que tem para com o crioulo atribuindo-lhe primazia na sua vida enquanto língua de comunicação, dando-lhe preferência por reconhecer que facilita a comunicação com os alunos quando estes apresentam um nível de competência linguística baixo em LP, reconhecendo ainda que o crioulo ocupa o primeiro lugar na vida quotidiana dos cabo-verdianos e também na sua. Ele não visualiza uma alteração nesta realidade que apresenta, uma vez que projecta um futuro onde crioulo virá, sempre, em primeiro lugar, quando um dos interlocutores for criança/adolescente. Recordamos, aqui, algumas conversas que temos tido com intelectuais estrangeiros que levantam a questão seguinte: uma vez que o crioulo não é ensinado das escolas qual a probabilidade dele permanecer ou desaparecer. A realidade sociolinguística cabo-verdiana diz-nos que a vitalidade linguística do crioulo é tão grande e o seu crescimento em todos os quadrantes da vida do cabo-verdiano é tão acelerado que o crioulo não correrá esse risco tão cedo. Pois, o

crioulo desafia a oficialidade, invade os espaços onde a formalidade requer o uso do português como é o caso do contexto educativo, sem pedir licença. Esta é uma realidade que urge ser contemplada pelas medidas de políticas linguísticas do país. Não se entende essa falta de dedicação ao crioulo que continua a crescer em termos de vigor quando em outros países se fazem investimentos avultados para recuperação de línguas quase moribundas.

Quando analisamos a subcategoria “língua objecto de identidade” constatamos que quase todos os professores entrevistados assumem o crioulo como a sua LM e deixam no seu discurso, de uma forma explícita ou implícita, a ideia desta relação afectiva que mantêm com ele. Para além da representação positiva e das atitudes favoráveis que vão deixando sobre o crioulo neste domínio, também, fazem referências às atitudes e representações dos seus alunos, onde clarificam a preferência destes pelo crioulo nas situações de contacto entre as duas línguas:

UR4 – *Os alunos falam mais em crioulo do que em português. ...preferem falar o crioulo.* (PC)

Estes discursos surgem a propósito da frequência de uso das duas línguas por parte dos alunos. Os professores deixam claro que a preferência dos alunos nas situações de contacto entre as duas línguas recai sobre o crioulo.

UR5 – *Gostam mais de falar em crioulo do que em português, e se peço que falem em português, acabou a conversa.* (PC)

Neste discurso a professora dá-nos conta que a LP não é percebida pelos alunos enquanto algo com que mantêm uma relação afectiva positiva, pois os alunos querem distância desta língua e preferem não falar a falar em LP. Sabemos que a prática da língua estimula o desenvolvimento de uma competência linguística na mesma. Porém, é preocupante pensar o desenvolvimento desta competência de produção oral em LP se os alunos recusam conversar quando o veículo da comunicação é a LM. Pensamos que a resolução deste problema deve passar por um trabalho minucioso de reconstrução da representação negativa que os alunos têm da LP e que os leva a desenvolver atitudes desfavoráveis em relação a esta língua, como esta de recusar a falar. Acreditamos que mesmo com um nível baixo de competência de produção, é imprescindível que o aluno fale. Caberá ao professor clarificar a importância que esta língua terá na vida do aluno, mas esse trabalho tinha de ser feito em relação a todas as línguas. Porém, uma vez que o aluno não vê a sua língua valorizada em nenhum

quadrante da vida académica, como é que poderá aprender a reconhecer o valor da língua dos outros se a sua não tem valor oficialmente reconhecido? É por isso que não se pode continuar a marginalizar a LM do aluno para que ele possa aprender a valorizar a LM dos outros e possa ter motivação para a aprender.

Mesmo na interacção com os professores os alunos preferem falar o crioulo. Foi importante, aqui, o facto de a professora reforçar a ideia de que mesmo com os professores os alunos preferem falar o crioulo, porque se tem a ideia de que na comunicação pedagógica o veículo é o português. Convém realçar que o português é utilizado pelo professor e a preferência do aluno, nessa comunicação, recai sempre sobre o crioulo. Muitas vezes, é o professor que pede ao aluno que fale português ou que estabelece, no início do ano lectivo, que as comunicações só podem ser em LP e, neste caso poucos são aqueles que interagem, verdadeiramente, com os professores, uma vez que não têm competência linguístico-comunicativa suficiente em LP que o permita fazer.

UR6 – Os alunos gostam mais do crioulo. Isto é normal porque é a língua materna deles e é onde eles se sentem, digamos, realizados. (PH)

Nesta unidade de registo a professora reconhece que os alunos gostam mais do crioulo e justifica isto pelo facto deste ser a sua língua materna, o que nos leva a pensar que para a professora o gosto pela língua materna é um facto natural, isto é, todos gostam da sua LM. Ainda, acrescenta que é a língua onde os alunos se sentem mais realizados. Compreendemos aqui que a professora concebe o crioulo como uma língua de realização afectiva dos seus alunos o que justifique que estes gostem do crioulo. Pensamos que há, aqui, condições favoráveis à aprendizagem de conteúdos veiculados nessa língua, porque há demonstração de uma receptividade muito grande, por parte dos alunos, pois, é a língua de que mais gostam e é onde se sentem realizados. Esta constatação é um reforço à necessidade de introdução do crioulo no sistema, onde acreditamos que a língua receberá o refinamento e a padronização necessária para que seja, efectivamente, uma língua veicular de conteúdos científicos. Não que esteja a faltar ao crioulo algum requisito para desempenhar esta função, mas que, por causa das variantes, seria necessário decidir, escolher e padronizar, no sentido de uniformizar o instrumento de comunicação pedagógica. Mas, pensamos que a introdução do crioulo como uma disciplina seria uma espécie de catalisador do processo de normalização ou

de standardização, se assim quisermos. Analisaremos a unidade de registo que se segue.

UR7 ... *Já percebi que a auto-estima dele é baixo, principalmente nesta matéria, porque ele fez-me uma comparação que o seu padrasto em casa lhe fez que é – a sua irmã de nove anos domina melhor o português do que ele, a sua irmã de nove anos está na 3ª, 4ª classe, se não me engano, domina melhor o português, então ele se sente inferiorizado por causa disso. (sic!) (PH)*

Neste ponto a professora justifica que a falta de domínio da LP faz baixar a auto-estima do aluno. Sabemos que a auto-estima é um aspecto fundamental no processo de ensino aprendizagem, isto é um aluno complexado tem pouca motivação ou estabilidade psicológica e emocional para aprender, baixando a auto-estima aumenta o filtro afectivo que dificulta a aprendizagem, principalmente de línguas. A situação torna-se mais complicado visto que este complexo é desenvolvido no seio da família que deveria proteger, amar e respeitar o sujeito mesmo com suas limitações, mostrando-se disponível para o ajudar. Vimos antes que as relações familiares são afectivas, ou melhor, devem ser e que isso ajuda na realização pessoal do indivíduo. Portanto, faltando isto e tendo como causa da sua ausência a dificuldade na aprendizagem de uma língua que não a nossa, só há-de aguçar ainda mais essa dificuldade.

UR8 – *Mas, ainda há dores, há ciúmes das outras ilhas, outras coisas também, outros sentimentos, são naturais em situação como a nossa, serem ilhas cada uma com as suas características, suas vivências, sua experiência, a sua história, e a nossa história determina muito aquilo que nós somos, e até mesmo encontrar essa norma linguística. (PJ)*

Este discurso aparece na sequência de uma das dificuldades de normalização que é a questão das variantes e de um certo bairrismo que não permite aos ilhéus ver outra variante no sistema de ensino que não a sua. Vê-se, aqui, que cada falante defende o seu dialecto. Porém, se há algo do qual não se pode fugir, no processo de normalização de qualquer língua, este é a escolha da variante standard. Diz-nos esta informante que vários sentimentos estão relacionados com a ideia da escolha linguística e que esses sentimentos são motivados por factores de natureza geográfica, já que a condição de ilhéus concede a cada espaço territorial delimitado pelo mar características, vivências, experiências e história próprias que deverão ser contempladas no processo de normalização, evitando, assim, dores e outros sentimentos motivados pelo afecto que cada ilhéu tem da sua própria variante. Há, em Cabo Verde, duas ilhas mais sensíveis a

este aspecto que são as que sempre disputaram primazia: São Vicente e Santiago. Pois, notamos que nas outras ilhas os falantes podem não aprovar muito a ideia de educar os seus filhos em outra variante que não a deles, mas não oferecem tanta resistência quanto às duas já referidas. Portanto, aqui a especificidade linguística aparece como objecto de afectividade. A relação afectiva é, ainda, estimulada pela ausência de uma norma linguística que sirva o país. Este discurso será retomado na subcategoria *norma*.

Algumas unidades de discurso evidenciam uma relação afectiva com o português que justificou a escolha desta língua como área de formação. A afectividade é demonstrada em relação ao português disciplina curricular e não ao português língua de expressão dos sentimentos.

UR9 – *Gostava da língua portuguesa.* (PB)

Neste ponto o professor justifica que escolheu ser professor de língua portuguesa porque enquanto aluno gostava da língua portuguesa. Portanto, aqui o português é percebido como objecto afectivo.

UR10 – *Por acaso, nunca tive assim tantas dificuldades na língua portuguesa; foi uma disciplina que sempre gostei e, pronto, a português nunca tive dificuldades, não era, digamos, uma excelente aluna, aluna de 20 valores mas ficava pelos meus 16 e 17 valores.* (PH)

Aqui, a professora foi motivada a seguir a carreira profissional de professor de LP, em parte, por ter sido uma disciplina de que ela sempre gostara no ensino secundário. Quer dizer que se a língua é percebida como objecto de afecto as possibilidades de êxito na sua aprendizagem são enormes. Acreditamos que o sucesso na aprendizagem melhora a representação que se tem das línguas e estimula a manifestação de atitudes positivas face às mesmas.

UR11 – (...) pessoalmente o português ocupa o primeiro lugar; pessoalmente, eu acho que uma das maiores heranças que podemos ter do colonialismo é a língua, essa língua é a língua portuguesa. (PK)

Este é um dos poucos se não o único discurso onde o português ganha primazia em relação ao crioulo, embora não evidencie nenhuma relação afectiva.

UR12 – *Lembro, a professora falava em português, falava em português, só que na hora que ela se dirigia a mim e aos meus colegas, o medo, mas era um medo triste, de errar, não sei se passei semanas sem abrir a boca para falar com a professora, porque eu não sabia como dizer.* (PJ)

Neste caso, sentimentos negativos, com o medo de errar, atrapalham toda a comunicação e inibe o aluno de se expressar. Assim, o profissionalismo exige que o professor adopte uma estratégia que conduza, verdadeiramente, ao ensino da LP, antes de exigir que o aluno exprime nesta língua, partindo do princípio que o sabe fazer. Pois, quando entramos na escola primária nos é exigido uma competência de comunicação em LP que, na realidade, não temos. Lá porque temos uma competência de compreensão desenvolvida pela frequência de exposição à LP desde criança, através dos meios de comunicação social, não quer dizer que tenhamos esta mesma competência de produção oral ou escrita. Caberá ao professor diagnosticar a real competência dos alunos e traçar estratégias para atacar as limitações de produção ou de compreensão apresentadas a todos os níveis. A nossa informante confessa que ela não sabia como dizer, pois, ninguém ainda lho tinha ensinado e não se pode aprender aquilo que ninguém nos ensina.

Também, o filtro afectivo pode influenciar negativamente a aprendizagem de uma língua se o contacto produz ou facilita o despertar de sentimentos negativos: Vemos a seguinte unidade de discurso:

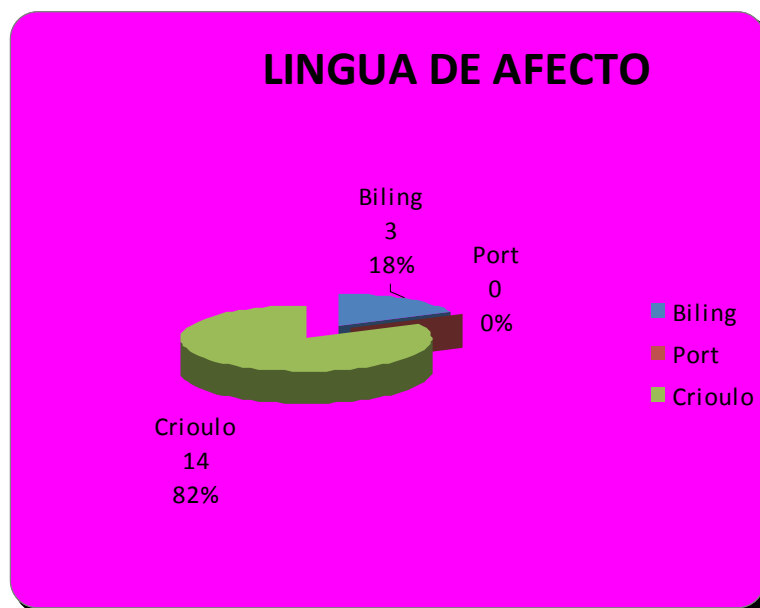
UR13 – *Talvez até no desenvolvimento do espírito de acanhamento e em termos de expressão exactamente e pelo facto de terem medo de errar, mas, fazendo o contrário, normalmente, a pessoa está desinibida e então acabo por ir mais no caminho adequado, não só da comunicação mesmo até da língua.* (PJ)

Se a necessidade de comunicar for acompanhado pelo medo de errar produz, segundo a nossa informante, a inibição que, de certa forma, é um catalisador da incorrecção, pois, provoca um bloqueio mental que dificulta o acesso às regras gramaticais conhecidas. Estamos conscientes de que a afectividade é algo que está presente em todas as dimensões pessoais e sociais do sujeito (na aprendizagem, na relação com o Outro, na construção da própria identidade...).

Em relação à esta subcategoria diriam os que tanto o crioulo como o português são percebidos como línguas de afecto. Porém, ao mesmo tempo que todos os professores de língua portuguesa declaram gostar desta língua, também declaram que os seus alunos não gostam, pois os alunos têm sentimentos bastante negativos em relação à LP, conforme provam as expressões: “não gostam”, “têm vergonha”, “têm medo”, “ficam inibidos”. Em relação ao crioulo os alunos, na opinião dos professores, têm sentimentos bastante positivos que se manifestam nas expressões com o: “preferem o crioulo”, “gostam de falar o crioulo”, “sente-se mais à-vontade em falar o crioulo”.

Esses sentimentos positivos também são manifestados pela grande maioria dos professores. O que nos leva a concluir que o crioulo é percebido, no contexto educativo, como a língua das relações afectivas. Pois, 14 dos professores elegem o crioulo como a sua língua de expressão de sentimentos e das relações afectivas enquanto 3 podem ser considerados bilingues, nesta matéria, já que manifestam alguma relação afectiva, também, com o português. Isto é, dizem ter gostado sem pre da LP. Portanto, a análise desta subcategoria evidencia a dominação afectiva do crioulo, como podemos visualizar no gráfico seguinte.

Gráfico 9



Situação muito diferente contemplamos quando relacionamos a língua com o poder e, neste caso, observamos que o português aparece como a língua que detém todo o poder simbólico.

8.2.1.4 – As línguas enquanto objecto de poder

O conhecimento e domínio de algumas línguas são percebidos por muitos sujeitos como uma forma de auto-promoção, na medida em que as línguas são, também, apreciadas em função das possibilidades de ascensão social e económica que oferecem aos que as aprendem.

Sem dúvida que estão aqui implícitas as representações relativas ao valor e prestígio conferidos às línguas, e que esse valor no mercado económico, político e linguístico influencia as escolhas das línguas a estudar e o grau de comprometimento

dos aprendentes na sua aprendizagem. Assim, numa situação de contacto de línguas, umas são percebidas como línguas que oferecem maiores probabilidades de empoderamento do que outras. Deste modo, incluiremos nesta subcategoria as unidades de registo que apresentam as línguas como objecto de poder social, económico e político. Vejamos algumas unidades de registo:

UR1 – *Eu digo-lhe que nas minhas salas aulas, pelo menos em termos de conversa oficial, uma ou outra vez, muito esporadicamente, um aluno insurge a querer falar, perguntar ou a dizer qualquer coisa em crioulo mas, muito ocasionalmente. Normalmente, em termos de comunicação entre o professor e o aluno ou mesmo com os colegas é sempre em língua portuguesa e naturalmente, falando com os colegas, já se sabe... com o colega ao lado é quase sempre em crioulo, mas se eu estou por perto normalmente, até, falam também a língua portuguesa.*

As representações relativas ao valor e prestígio conferidos às línguas influenciam as escolhas das mesmas a serem utilizadas na comunicação pedagógica. A relação entre alunos e professores é uma relação de poder. Isto é, o professor detém um poder que lhe é conferido pelo maior grau de conhecimento técnico e científico em relação ao do aluno, poder este que é exibido também através da competência linguística e do maior domínio das línguas em relação aos alunos. Uma vez que toda a actuação do professor visa elevar o seu grau de conhecimento técnico e científico, o que requer um aumento da competência linguístico-comunicativa, a língua utilizada não poderá ser a mesma que o aluno utiliza nas suas relações horizontais ou seja na comunicação com seus colegas. Assim, a língua portuguesa é percebida como uma língua de maior valor neste mercado de trocas linguísticas que é a sala de aula, o que implica que a frequência de uso desta língua na comunicação pedagógica seja maior, segundo o discurso do professor. Outro aspecto digno de notar nesta unidade de discurso é que o uso do crioulo, por parte dos alunos, na sala de aula é percebido pelo professor como um acto de indisciplina que vai contra as normas estabelecidas. Esta ideia está presente no uso da forma verbal “insurge”, o que quer dizer que o professor não aceita com naturalidade a presença do crioulo na sala de aula. Notamos, aqui, alguma contradição em relação às declarações do professor, pois, grande parte do seu discurso no conduz à uma representação bastante positiva do crioulo e diz ter atitudes favoráveis à presença da LM no sistema educativo.

Numa comunicação onde não há diferença de poder entre os interlocutores aluno/aluno, usa-se uma língua percebida como sendo a menos prestigiada neste

contexto – o crioulo. Porém, a simples presença da autoridade, do poder que é o professor implica uma mudança de código, isto é a mudança para o código mais elaborado, na acepção de Bourdieu, como confirma PA na unidade que se segue:

UR2 – *Mas se eu estou por perto normalmente até, falam também a língua portuguesa.* (PA)

Considerando a seguinte UR:

UR3 – *Uma visita do governador, ele e o meu pai estiveram a falar e falaram em português.* (PA)

O PA conta-nos com entusiasmo, o orgulho e a admiração o que sentiu em relação ao pai, ao ouvi-lo falar com o uma figura que representava o poder, o prestígio e a autoridade, numa língua que ele até então, não ouvira o pai a falar. O poder político e o prestígio social atribuído ao governador numa altura em que Cabo Verde era colónia de Portugal reforçam, para a criança, o poder que ela atribui à língua, por este, usada.

UR4 – *Não tenho vivido e isso para dizer que, em Cabo Verde, devemos clarificar essa questão. De facto a constituição, nossa constituição considera, digamos, a LCV e a LP se calhar, como línguas oficiais. Mas, na realidade, penso que nós devíamos era, clarificar esta questão de oficialidade, porque sabemos que têm muitas situações em que não vamos poder usar a língua, a língua crioula, para, a nossa comunicação superficial. Por isso eu penso que é preciso clarificar os lugares sem desprimor da nossa língua materna e sem desprimor por aquilo que nós poderíamos considerar língua oficial para determinados actos e língua oficial para outros actos, quase que vi, iria, digamos, a desembocar naquilo que podíamos chamar um sistema diglótico. Isto não é passar, digamos, atestado de menoridade por exemplo à nossa língua, mas, está claro, em muitas situações não vamos poder usar a língua cabo-verdiana para a comunicação.* (PA)

Esta unidade de discurso denuncia uma preocupação muito grande do informante que visa não manifestar nenhuma atitude negativa face ao crioulo, presente nas expressões: *sem desprimor da nossa língua materna; não é passar, digamos, atestado de menoridade, por exemplo, à nossa língua.* Essa preocupação não existe em relação à LP, pois, o estatuto que tem e as funções que esta língua desempenha em Cabo Verde, promovem a construção de representações sociais bastante positivas sobre a mesma e de atitudes favoráveis. Pensamos que este aspecto faz com que o português goze de maior poder social do que o crioulo. Por isso, o PA quando diz que *mas, está claro, em muitas situações não vamos poder usar a língua Cabo-verdiana para a*

comunicação, acaba por admitir que percepciona o crioulo com uma língua mais fraca ou menos poderosa do que o português, uma vez que aquela não pode ser utilizada em todas as situações comunicativas. Esse desequilíbrio de poder entre as línguas está ainda presente na expressão *sistema diglótico* que ele prevê caso as duas línguas forem oficializadas. Já vimos que o conceito de diglossia caracteriza uma situação sociolinguística de duas línguas em contacto em que uma é mais prestigiada, mais valorizada, tem mais poder do que a outra²⁷.

UR5 – *Mas, porque, como disse, dediquei sempre alguma atenção, atendendo à importância da língua na comunicação e eu entendo que, de facto, mesmo independentemente da área de trabalho científico que a gente queira prosseguir, a língua é fundamental e no caso concreto de Cabo Verde, a língua portuguesa, já dizia Cabral, é a melhor herança que o português nos deixou e, que, de facto, devemos valorizar.* (PA)

Nesta unidade de registo a língua portuguesa é percepcionada como um bem, uma herança, representando o poder político ou simbólico digno de ser devidamente valorizado.

UR6 – *Portanto, o português na minha vida tem o lugar, o lado profissional, trabalho, as instituições, quando vamos a uma instituição.* (PB)

O português é percepcionado por este informante como uma língua de acesso a uma profissão, ao trabalho. Automaticamente, ganha prestígio e se transforma num objecto de poder, num primeiro momento apenas em termos profissionais, mas, depois económico e social, já que boas profissões conduzem a bons trabalhos e estes a bons salários e, consequentemente, a alto prestígio e reconhecimento social.

UR7 – *... eu aprendi o português, porque era quase, digamos, como um dado adquirido, tinha de saber o português, por ser a minha língua oficial eu tinha que dominar o português.* (PH)

Tudo o que é oficial está revestido de um certo poder institucional. Assim, a língua oficial é sem dúvida uma língua de poder e a realização pessoal e social passa, inquestionavelmente, por um bom domínio da língua oficial em qualquer contexto. Questionado sobre aquilo que estaria na base da diferença de competência linguística dos alunos, a professora responde:

UR8 – *Porque esses alunos, são alunos que praticamente habituaram a leituras de livros, livros infantis e, então, desde cedo estão sendo acompanhados, talvez*

²⁷ Ver a 83 desta tese

uma boa parte vem com aquele hábito de ir à explicação também, e para isso tem ajudado os alunos. O nosso liceu acolhe um grande número de alunos carenciados, então há uma grande diferenciação entre as turmas por causa disso. E eu creio que as condições socio-económicas também têm influenciado a aprendizagem da língua portuguesa, sim. (PM)

A professora estabelece nesta unidade de registo um a estreita relação entre a situação socio-económica dos alunos e a aprendizagem da língua portuguesa. Pois constatou que os alunos com melhores condições económicas apresentavam melhores rendimentos na aprendizagem da LP, devido à exposição a um meio sócio-cultural rico que possibilita, com contacto com livros e estimulando o hábito de leitura, o acesso à explicação extra-escolar, ao acompanhamento, etc. Os aprendentes pobres têm dificuldades de aprendizagem da LP no contexto educativo cabo-verdiano, observam os professores.

Questionado sobre a influência da oficialização do crioulo no processo de ensino aprendizagem PL responde:

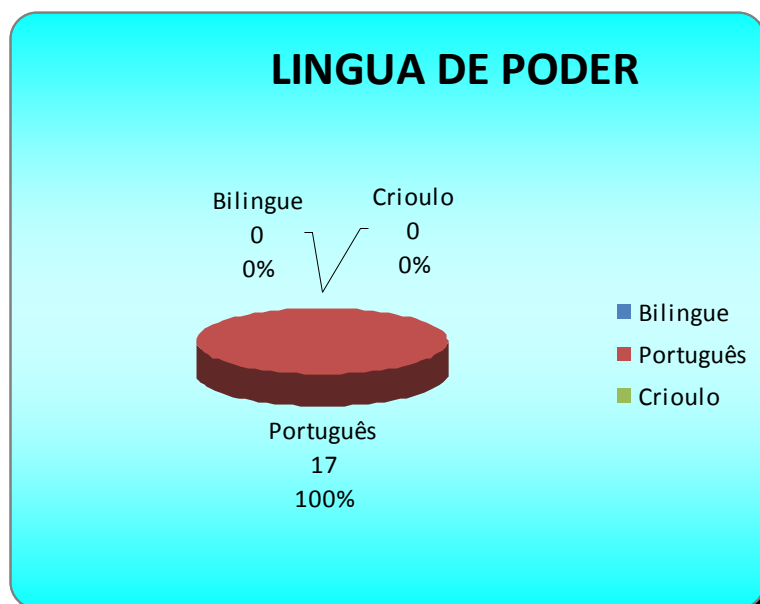
UR9 – Vamos ficar mais pobres do ponto de vista linguístico, da capacidade de comunicação. etc. Nós teremos...a coisa terá que se evoluir de tal forma que a oficialização do crioulo não ponha também em risco a capacidade que nós temos de utilizar o crioulo no, na nossa comunicação, ou, de utilizar o português. (PL)

Encarando a possibilidade da oficialização do crioulo em pobrecer as funções que a língua portuguesa desempenha no contexto sociolinguístico cabo-verdiano, diz PC que ficaremos mais pobres em termos linguísticos. Então, podemos dizer que, para PL, a LP é um objecto de poder económico e intercultural.

Assim, podemos concluir que, se o domínio de línguas é percebido com o sendo um aspecto que proporciona o acesso a melhores empregos, no nosso contexto, o domínio do português proporciona o acesso e a permanência na educação que é um factor de desenvolvimento humano e de realização pessoal, pois, sendo a língua oficial e de ensino, dominá-la significa sucesso escolar e não dominá-la significa insucesso escolar. Assim, os alunos com competência linguística terminam a sua formação académica mais cedo, aumentando, assim, as possibilidades de ingresso no mundo de trabalho e de crescimento socioprofissional e económico também. Portanto, o domínio da LP no contexto cabo-verdiano dá acesso ao poder económico, profissional, social e

cultural. Por isso, a LP é relacionada com o poder a todos os níveis e por todos os professores, como espelha o gráfico que se segue.

Gráfico 10



Em jeito de recapitulação diríamos que apenas a LP é percebida pelos nossos informantes como objecto de poder. Pois, à aprendizagem e ao domínio da LP está associada a ideia de poder político, poder económico, poder socioprofissional. Assim vimos que 100% dos informantes que referenciaram a língua enquanto objecto de poder elegeram a LP. Acreditamos que esta representação que os informantes têm da LP é fruto de uma construção social que ao longo da história se foi fazendo em Cabo Verde. A história da educação está, aqui, intimamente ligada à LP. Não é possível, no contexto cabo-verdiano separar a LP do prestígio social, do poder económico e da estabilidade profissional. Uma vez que a capacitação profissional foi feita em LP, a representação social que se vai construindo desta língua é a de uma língua de poder e de prestígio, não obstante escassos indivíduos que em algum momento da história tentaram relacionar a língua portuguesa com o colonialismo, situação ultrapassada historicamente em Cabo Verde. Consideramos que esta é uma postura absurda, pois as línguas são uma fonte de riqueza para a humanidade e não um factor de subjugo. Situação parecida, como no caso da dominação simbólica, aparece também no exame das línguas no contexto profissional e laboral.

8.2.1.5 – As línguas como ferramentas de trabalho e instrumentos de comunicação profissional

Incluiremos nesta subcategoria as unidades de discurso onde a língua é percebida como uma ferramenta de trabalho que facilita o desenvolvimento de uma actividade profissional.

UR1 – *Eu decidi ser professor de LP numa ocasião muito especial. Precisava fazer uma formação para poder garantir o meu enquadramento convencional e eu sempre estive mais ligado às disciplinas das áreas das ciências, mas nessa altura só havia uma vaga, em LP, então, numa situação em que eu não tinha outra alternativa, avancei. Também, porque sempre considerei a língua portuguesa algo muito importante, apesar de não ser a minha área de eleição directa mas, que eu, mesmo estando nas áreas das ciências, sempre procurei fazer o meu melhor nessa área das línguas também e, assim, entrei para fazer o curso com pessoas que já tinham trabalhado durante muitos anos e, exclusivamente, na área das línguas e não tive qualquer dificuldade. Mas porque, como disse, dediquei sempre alguma atenção, atendendo à importância da língua na comunicação e eu entendo que, de facto, mesmo independentemente da área de trabalho científico que a gente queira prosseguir, a língua é fundamental.* (PA)

Sendo o português a língua veicular dos conhecimentos científicos em Cabo Verde, a disciplina de língua portuguesa tem funcionado com o uma disciplina transversal, visto que é necessário que se tenha competência de comunicação e de compreensão para que se possa assimilar os conteúdos das outras disciplinas do currículo. A disciplina de LP tem uma presença expressiva em todos os currículos escolares e em todos os subsistemas de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior. Isto faz com que a oferta de trabalho na área de docência para professores da LP seja grande. Como disse o informante PA, só havia uma vaga de formação na disciplina de LP. Então, a língua é percebida com o uma saída profissional. Para além dessa especificidade, no contexto cabo-verdiano a LP é sempre vista como uma ferramenta de trabalho, pois, não se pode desempenhar nenhuma função profissional digna sem domínio da LP, visto ser ela a língua oficial do país e língua de comunicação escrita, ganhado, assim, um lugar importante na vida dos profissionais cabo-verdianos, como aliás mostra-nos o discurso que se segue.

UR2 – *Portanto, o português na minha vida tem o lugar, o lado profissional, trabalho, as instituições, quando vamos a uma instituição.* (PB)

Enquanto ferramenta de trabalho a LP é percebida como uma língua cujo ensino é uma tarefa difícil, já que os alunos preferem o crioulo e sentem-se mais à vontade em crioulo.

UR3 – *Não é uma tarefa nada fácil, porque os alunos estão acostumados, digamos quase que 24 horas do seu dia falam em crioulo. E o português fica circunscrito apenas dentro da sala aula, quando o aluno fala com o professor; quando fala com os colegas, ele quase que nunca fala português. Então fica muito difícil essa confluência entre língua crioula e língua portuguesa. Querem falar em crioulo, sentem-se mais à vontade em crioulo, então, fica difícil ensinar o português às crianças, é difícil.* (PA)

Mesmo quando o informante é plurilingue o português continua a ser percebido como uma língua de trabalho no nosso contexto.

UR4 – *Bom, para mim, o português é fundamental, porque é a língua que eu estou a lidar desde que eu entrei na escola e, também, na igreja porque nos habituámos a falar o português com as pessoas. É a língua da minha comunicação do dia-a-dia, tanto com os alunos como com a comunidade escolar. Agora, para mim, é tão importante o português porque é a língua que estou a lidar com ela, todos os dias. Mas, ultimamente, eu acabei por aperceber que o hebraico e o grego são muito importantes para uma outra área em que eu trabalho que é a interpretação bíblica.* (PI)

A língua portuguesa é vista aqui como uma importante ferramenta de trabalho na vida secular e na vida religiosa do informante PI. Neste discurso, o informante relaciona a importância que atribui à LP com o facto de esta ser a sua língua de trabalho. Pois, enquanto professor, usa a LP no desempenho das suas funções, portanto é uma ferramenta de trabalho para este informante. Para além da LP, este discurso reforça a representação das línguas enquanto ferramenta de trabalho, quando o informante ressalta a importância do grego e do hebraico para o seu trabalho enquanto ministro evangélico, onde tem a tarefa de interpretar a Bíblia.

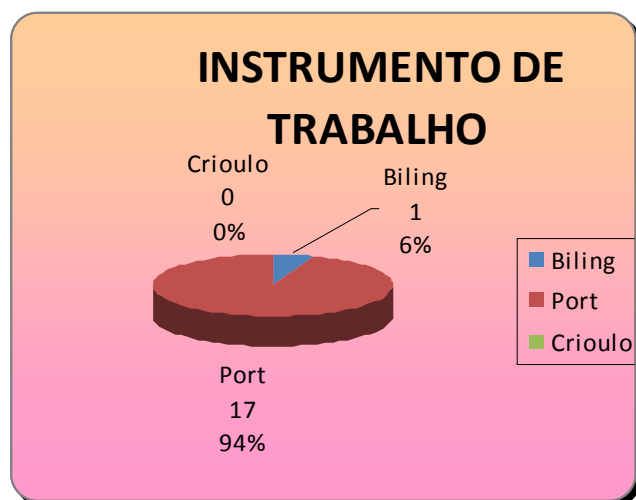
UR5 – *Em circunstâncias praticamente obrigatórias, porque eu precisava do português para poder falar e responder às necessidades na escola como aluno e, também, como professor. Também, tenho que comunicar com os alunos,*

utilizando o português e, também, francês e inglês. Na altura, quando eu estudava eu era obrigado a aprender para poder comunicar e entender, também, os professores. Também, na leitura, sou obrigado porque, às vezes, eu tenho que pegar textos para tradução para poder entender. Já no sentido hebraico e o grego, sinto-me obrigado por causa das línguas originais bíblicas que eu tenho que recorrer para conhecer muito mais os contextos, culturais e também, históricos. (PI)

Este discurso apresenta-nos a LP não só como a ferramenta de trabalho para o professor, como também para o aluno. Apesar de os professores referirem, variadíssimas vezes, que os alunos não gostam ou não querem falar português eles são obrigados pela força das circunstâncias, como disse o informante PI, a utilizar esta língua como ferramenta de estudo que é o seu trabalho diário. Portanto, podem os dizer que, no seio da comunidade educativa, a representação da LP como ferramenta de trabalho é uma realidade, pois, é assim percebida por todos os informantes, desta pesquisa. Apenas o professor PK assume utilizar as duas línguas na comunicação pedagógica para leccionar a disciplina de matemática.

Uma vez que a língua portuguesa é, em Cabo Verde, a língua do ensino ela é percebida, por dezasseis professores, como única ferramenta linguística de trabalho. Porém, as unidades de registo mais significativas são as que já apresentam os. Nestas unidades os informantes reforçam a importância da LP pelo facto de ser uma ferramenta utilizada no seu trabalho diário, conforme mostra o gráfico que se segue.

Gráfico 11



8.2.1.6 – As línguas como instrumento de relações interpessoais e alavanca da interculturalidade

Um dos grandes objectivos apontados para a aprendizagem de línguas é de teor prático de utilização da língua no dia-a-dia, em situações reais de comunicação. Assim, a referência ao papel das línguas como forma de comunicação e socialização com o Outro está sempre bastante presente nas representações dos sujeitos que se movimentam num mundo cada vez mais aberto. Considerámos, neste ponto, as unidades de registo que evidenciam que a língua é percebida como instrumento do qual o sujeito se serve para interagir com o Outro, no contexto nacional ou internacional, permitindo-lhe a negociação de formas de entendimento e cooperação.

Para melhor compreender a língua dos outros, precisamos estar abertos à aceitação das diferenças, tendo sempre em vista o relativismo cultural como base da comunicação intercultural que consiste no reconhecimento da relatividade de normas de cada cultura, propondo que a análise e uma eventual avaliação de padrões culturais sejam feitas unicamente no contexto da função que desempenham dentro da totalidade de fenómenos de uma cultura que defende. Daí podermos constatar que, de acordo com este conceito, as línguas e, de uma forma geral, as culturas são todas diferentes, mas nunca uma é superior a outra.

Nesta comunicação intercultural, a aprendizagem das línguas ganha uma importância fulcral, pois, quem domina a língua domina as relações de contacto entre os povos. A globalização provocou mudanças e transformações que atingiram todas as estruturas da sociedade actual, forçando a educação a redefinir as suas estratégias, as suas formas de realização do homem enquanto indivíduo, mas também, enquanto ser social. É importante que o indivíduo seja educado para encarar e vencer as limitações impostas pela diversidade linguística e, para isso, quanto mais e melhor for o domínio de diferentes línguas, maior serão as possibilidades de realização pessoal e social.

Segundo Santos Rego (1994) não há reforma educativa que seja suficientemente credível no estado democrático e de direito sem uma consideração sistemática da pluralidade cultural dentro do nosso tecido social e esse vector pluricultural transcende o domínio da escola, pois, todo o objectivo intercultural deve contar com o suporte sócio-comunitário. Por isso, pensamos que os meios de comunicação social, o Ministério da Cultura e as instituições vocacionadas deveriam preocupar-se em promover a prática e a cultura da língua como formas de facilitar a aquisição de uma dupla competência comunicativa dos cidadãos cabo-verdianos, conscientes de que isso

contribui para a sua realização pessoal e social e facilitaria as suas relações interculturais. Pois, a educação intercultural defende a formação da cidadania, compreensão e respeito da diversidade cultural no aumento da capacidade comunicativa e da interacção com pessoas de outras culturas e na criação de atitudes favoráveis à diversidade cultural.

Vejamos as opiniões dos professores sobre esta matéria:

UR1 – *Nos meus contactos oficiais, tanto na escola e mesmo na rua, às vezes com os meus alunos e também nos contactos oficiais uso, normalmente, a língua portuguesa.* (PA)

Nesta unidade de registo, a língua portuguesa é percebida como instrumento de relações interpessoais, com a função de mediadora das comunicações oficiais, marcando a distância no relacionamento interpessoal. Para além da oficialidade a língua portuguesa é muito percebida como uma língua que marca a formalidade na comunicação interpessoal. Porém, o crioulo é percebido como a língua das relações informais. Vejamos o discurso seguinte:

UR2 – *O crioulo é a língua que nós falamos, diariamente, com os nossos amigos e em casa com a família. Aqui na escola, na sala de aula, como é um local já mais formal, eu sempre falo em português com os meus alunos. Às vezes, quando há problemas aqui na direcção que temos de resolver com os alunos, falo em português. Outras vezes, falo em crioulo, depende da situação, depende do grau de proximidade que eu tenho com o aluno, não é. Às vezes posso expressar em português quando é uma situação mais formal, mas quando é uma situação menos formal eu posso falar na língua materna.* (PM)

Aqui, a informante PM delimita claramente o estatuto das duas línguas em presença: o crioulo tem o estatuto de língua informal, enquanto o português tem o estatuto de língua formal. A utilização de uma das línguas em presença marca o grau de proximidade ou de distanciamento entre os interlocutores, sendo o crioulo eleito enquanto língua de proximidade.

UR3 – *A primeira vez que terei ouvido a língua portuguesa não foi na escola, foi exactamente numa zona, no meu bairro em que havia uma visita dum governador. Ele e o meu pai estiveram a falar e falaram em português e, então, eu tenho uma grande recordação desse primeiro contacto com a língua. Gostei muito, sobretudo, fiquei admirado de ver o meu pai a falar uma língua diferente daquela que, habitualmente, nós ouvíamos, e isso para mim foi digamos um elemento interessante porque aquela coisa de admirarmos os nossos pais a fazer*

coisas diferentes, especiais, aquilo chamou-me a atenção e isso deu-me um grande respeito e admiração, até vontade de aprender a língua portuguesa.
(PA)

Pela primeira vez, o filho apercebe-se de o uso de um a língua diferente numa situação real de comunicação interactiva. Isto é, o seu pai a usar um a língua diferente para se comunicar com alguém importante. A importância política e social conferida ao administrador, interlocutor do seu pai, é transferida ou estendida à língua que o mesmo usa na comunicação com este. Então, pode-se dizer que a representação que o nosso informante tem da LP é a de um a língua de prestígio, já que usada para mediar uma comunicação com uma entidade prestigiada, política e socialmente. A criança toma consciência de que a formalidade na comunicação requer o uso de uma língua diferente da língua utilizada na comunicação familiar e quotidiana, levando-o a desenvolver sentimentos nobres em relação à mesma língua (admiração e respeito). Isto clarificou para a criança a diferença estatutária e de funções entre as línguas em contacto e conduziu-o ao desenvolvimento de atitudes positivas face à LP: vontade de aprender a LP.

O informante estabelece a diferença entre a situação do uso da LP numa interacção real efectiva, como foi a do seu pai com o administrador, e a situação de comunicação quase vertical e mecânica onde o Padre diz aquilo que é prescrito no Missal e os fiéis respondem aquilo que, também, têm já mecanizado, identificando a primeira situação como sendo mais interessante. Pois, até então, reconhecia a igreja como o único sítio onde costumava ouvir a LP. Isto dá-nos a ideia de que, na altura, a LP era uma língua que gozava de uma frequência de uso bastante escassa no meio onde vivia o PA.

A ideia da formalidade ou da informalidade nas relações é também determinada pelo espaço onde a comunicação ocorre.

UR4 – Às vezes, há uma certa dificuldade em falar o crioulo com os alunos. Há dias, encontrei um aluno na rua e estive a falar sobre as faltas, ele tinha muitas faltas, e ele disse professora, eu já tinha avançado, e ele chamou-me e disse assim: - professora, estamos na rua fala crioulo; há uma certa dificuldade, às vezes, em falar o crioulo com os alunos. (PE)

Para o aluno a formalidade é característica do espaço da sala de aula. Na rua ao ar livre, a comunicação pode ganhar contornos informais. Por outro lado, a professora encara o hábito de falar com os alunos em qualquer espaço e em português como uma

difficuldade de falar o crioulo. Dai, podemos inferir que a professora gostaria de poder sem nenhuma dificuldade vencer este obstáculo e falar com os alunos em crioulo.

UR5 – *Por acaso, como eu já tinha o hábito de ir à Igreja, não foi difícil porque nessa altura o contacto fora daquele ambiente era lá. Era o Padre a falar e, normalmente, as pessoas respondiam de uma forma (...), já nessa conversa a dois e sobretudo de uma pessoa da qual eu não tinha ouvido ainda falar aí é que (...).* (PA)

Também, notamos que este discurso evidencia o aspecto da internacionalização da língua, já que o administrador era português. Incluiremos ainda nesta subcategoria as unidades de registo que evidenciam que os sujeitos percebem a língua como objecto de comunicação globalizada e como forma de movimentação em qualquer espaço, possibilitando aceder a realidades e descodificar diferentes situações de comunicação, sendo condição imprescindível para obtenção de informação e conhecimento do mundo, isto é, as unidades de registo que apresentam a língua como alavanca de interculturalidade, pois, a globalização impõe que a mobilidade social seja cada vez maior e que o ser humano seja forçado a conviver com outras línguas, numa busca constante de comunicação intercultural. A prova disto é a unidade que se segue.

UR6 – *Passei parte da minha infância em Portugal, então, quando eu voltei tinha seis anos, eu já falava português muito bem, mas depois eu... socializando com os outros meninos cabo-verdianos, eu esqueci o português e passei a falar o crioulo. Mas, depois quando eu fui para escola primária outra vez tive que reaprender, e, mais tarde, eu fui estudar em Portugal, e melhorou. Em contacto com pessoas que falam português, pelo menos vamos melhorando a língua.* (PM)

Reconhecendo a adolescência como uma idade propícia para a aprendizagem de línguas, PJ associa este facto à necessidade de se aproveitar esta apetência para se desenvolver nos alunos uma competência comunicativa intercultural, recordando que os desafios da globalização exigem uma competência plurilingue.

UR7 – *É uma idade em que os adolescentes estão propensos para aprender línguas, para trabalhar com essas línguas. Eu não só acho que o crioulo deve ser introduzido aí como outras línguas, o próprio inglês, o francês. É uma idade em que, eu acho que devemos ter essa possibilidade de ver essas diferenças de começar a trabalhar com essas línguas, devido à globalização, que é importante, hoje em dia ter o inglês, praticamente como a língua portuguesa, o francês também, é urgente ter, fazer estas coisas* (PJ).

A informante apela para a necessidade de se desenvolver nos adolescentes uma competência linguística nas LEs, consideradas internacionais, próxima de uma que se quer do português L2, por causa da globalização.

Outra unidade de discurso onde a língua portuguesa é percebida com o instrumento de relações interculturais é a que se segue:

UR8 – *Eu sempre falo com eles neste aspecto. Quando falam em crioulo eu falo que têm de falar, a língua portuguesa, que é a língua oficial, porque se forem a São Tomé ou a Moçambique, para entrarem em contacto com as pessoas daqueles países, têm de expressar em português e não em crioulo. Se falarem português vão-se entender. Então, sempre falo com eles neste sentido. Portanto, mostro a vantagem da língua portuguesa.* (PB)

Nesta unidade de discurso o professor confessa que tenta consciencializar os alunos da importância da língua portuguesa num contexto global, principalmente na comunicação entre os países da CPLP. Isto é, o português proporciona a comunicação intercultural e era nisso que pensava Amílcar Cabral quando recomendou vivamente o ensino da LP nos países africanos ex-colónias de Portugal. Notamos que, apesar do crioulo ser, também, uma língua falada em São Tomé ele não é percebido como língua de comunicação. Isto confirma a representação negativa que PB tem do crioulo e a ausência de reflexão à volta do crioulo, enquanto língua. Encaramos também a hipótese de estarmos perante uma falta de conhecimento neste domínio, isto é, sobre a vitalidade linguística do crioulo no contexto global. Outra unidade que sustenta esta ideia, é a que se segue:

UR9 – *Imagina se alguém tem que viajar para Portugal, lá não se fala o crioulo, fala-se o Português, então a pessoa tem que saber dominar, pelo menos, o português.* (PG)

O crioulo não é nunca percebido como língua de comunicação intercultural pelos nossos informantes, mas como língua de comunicação familiar e quotidiana. Vejamos a seguinte unidade de registo:

UR10 – *Quem é que sabe o crioulo no mundo? Quem? Quem é que nos vai entender a nível internacional?* (PJ)

Porém, se pensarmos que a diáspora vai para além da Europa e da América e que inclui o próprio continente Africano, podemos ver que o crioulo é uma importante ferramenta de comunicação com este continente, visto que esta língua está presente em países como Guiné, Senegal, Haiti, São Tomé e Príncipe entre outros. É sempre ganhar e não perder o investimento no ensino de uma língua e, neste caso, porque poderia

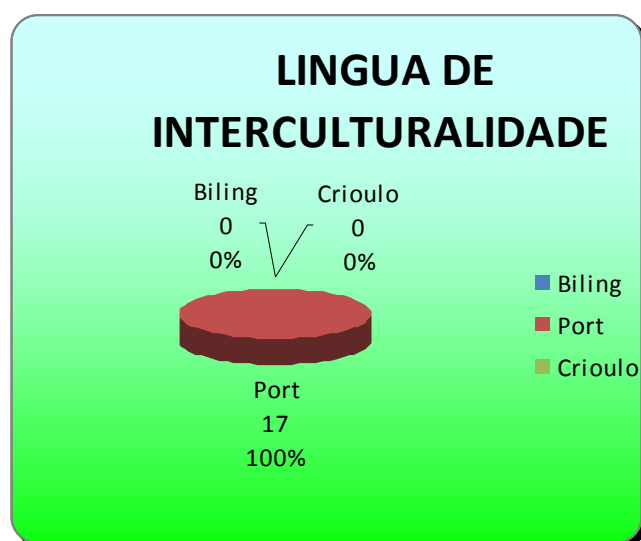
fortalecer as relações com esses países africanos, considerando África um continente em franco crescimento, em determinados sectores.

Neste ponto, o professor usa o critério de utilidade, enunciado por Dabène (1994), isto é, aponta para a necessidade de aprendermos a LP, por causa da sua utilidade nas nossas comunicações com a CPLP. Para além do critério de utilidade, esse professor, ainda, usa o critério de prestígio, também enunciado por Dabène (1994). Na mesma linha de ideias aparece a seguinte unidade de registo:

UR11 – *Sendo o português a nossa língua oficial, aquela com que mantemos o contacto com outros povos de expressão portuguesa, eu penso que todos nós devíamos falar o mínimo pelo menos, o mínimo da língua portuguesa.*(PC)

Relativamente às funções e aos estatutos das línguas, a professora reafirma, o estatuto de língua oficial de que goza a LP e a sua função no estabelecimento de relações interculturais entre Cabo Verde e o resto do mundo. Concordamos, pois, com esta posição, uma vez que o bilinguismo é absolutamente imprescindível para as necessidades comunicativas das sociedades modernas, nomeadamente na perseguição de um mundo sem barreiras em que se pretende o desenvolvimento de uma competência plurilingue. Sempre se justificou essa aposta na aprendizagem da LP, enquanto elemento de ligação entre Cabo Verde, a Europa, a África (PALOP), a Ásia (Timor e Macau) e a América (Brasil). Hoje a aprendizagem da LP continua sendo encarada como um desafio a vencer, visto que a aprendizagem das outras línguas passa por ela, enquanto elemento de contraste com as LEs, no sistema educativo. Porém, para que isso aconteça, é necessário repensar novas metodologias do ensino da LP no nosso contexto educativo, para que esta seja efectivamente aprendida. Isto é, cabe à educação encontrar estratégias metodológicas adequadas ao efectivo ensino da LP, estratégias que deverão tomar em devida conta a existência do crioulo enquanto LM dos cabo-verdianos. Pois, acreditamos que a valorização e o ensino do crioulo aumantarão a consciência linguística do cabo-verdiano, clarificando a necessidade de aprender e bem o português e outras línguas estrangeiras, uma vez que o conhecimento de outras línguas se torna indispensável à compreensão e apreciação da nossa.

Gráfico n.12



Recapitulando, diríamos que, em termos de relações interpessoais, o crioulo é a língua das relações familiares e de amizades, do quotidiano e da comunicação informal, enquanto que a LP é a língua da comunicação formal, profissional e das relações internacionais. Ainda podemos acrescentar que esta subcategoria evidencia o carácter vivaz do estereótipo, proveniente ainda da educação colonial, que situa o português como a língua do império e as culturas crioulas são reduzidas ao mero folclore e nunca vistas fora do contexto nacional.

8.2.2 – O contacto de línguas no contexto educativo

8.2.2.1 – As línguas com objecto de ensino aprendizagem

Sendo as línguas objectos de estudo, formal e não formal, nada mais natural que sejam percepcionadas como objectos exteriores ao sujeito, objectos de que se apropria em situações mais ou menos organizadas e sistemáticas. De facto, na aprendizagem de qualquer objecto, os aprendentes constroem representações acerca deste processo e reconstróem-nas ao longo do seu percurso. A nossa entrevista permitiu que, também, acedêssemos às representações dos professores sobre as línguas em contacto enquanto objecto de ensino aprendizagem, a começar pela LP. Vejam os algumas unidades de registo onde as línguas em presença são percepcionadas como objecto de ensino/aprendizagem, no sistema formal.

UR1 – *O português, aprendi-o na escola. (...) Na escola primária, outra vez, tive que reaprender o português.* (PM)

UR2 – *Aprendi o português quando comecei a frequentar o Ensino Básico.* (PB)

UR3 – *Primeiro o português. O português é quando eu estudava o E.B.* (PC)

UR4 – *Aprendi o português na escola, na escola primária e o inglês na escola secundária, nessa altura era no sétimo ano.* (PG)

UR5 – *A língua Portuguesa, eh, o primeiro contacto foi nos primeiros anos de Escola no EBI,* (PH)

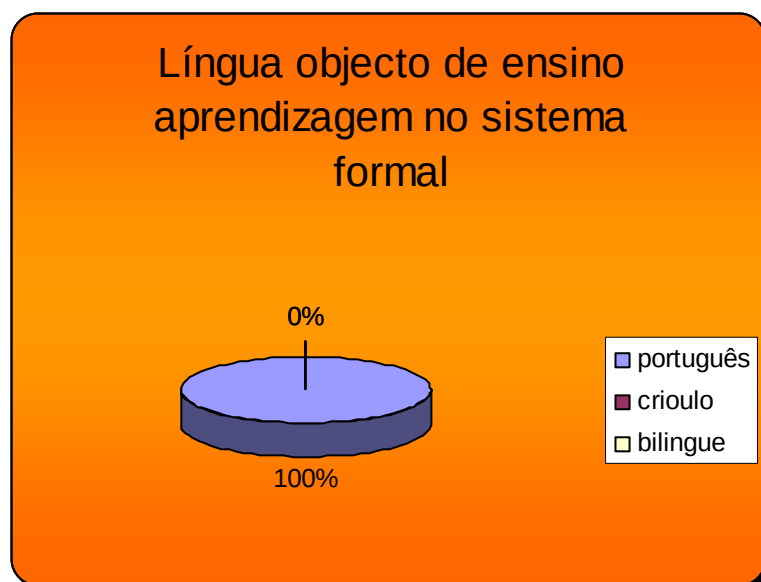
UR6 – *Penso ter sido na 1ª classe porque no jardim-de-infância não lembro-me da professora falar connosco em português. ... Eu aprendi a falar português na escola, com os professores, no meu percurso.* (PJ)

UR7 – *O português, basicamente, foi na escola primária. Tive já..., no pré-escolar uma noção, mas, é na escola primária que aprendemos o português.* (PD)

UR8 – *A língua portuguesa foi através do contacto com a escola e também através de algumas actividades sociais, actividades religiosas, principalmente.*
(PA)

Estas unidades de registo que responde às perguntas onde e quando os nossos sujeitos aprenderam a LP apontam a idade escolar como sendo a que marcou o início desta aprendizagem e o contexto educativo como espaço privilegiado de ensino/aprendizagem da LP. É interessante notar que nenhum professor teve o português com LM. O facto de todos os professores terem aprendido o português num contexto educativo formal reforça a representação da língua portuguesa enquanto objecto de ensino e aprendizagem. No contexto educativo cabo-verdiano, por ser o português a língua de ensino e de comunicação oficial e por ser, ainda, a língua de comunicação escrita faz com que ela, facilmente, seja relacionada com o saber, com a construção de conhecimentos e o seu domínio com uma competência própria dos cidadãos letrados. Por isso, concluímos que há uma forte representação do português como objecto de ensino/aprendizagem, conforme o gráfico que se segue.

Gráfico n. 13



As condições de aquisição do crioulo foram diferentes. Falamos aqui de aquisição e não de aprendizagem numa atitude de revisitar as teorias de Vygotsky segundo as quais a aquisição é diferente da aprendizagem. Pois, enquanto que a LM é adquirida através de um processo espontâneo e natural a que chamamos socialização a aprendizagem se dá num contexto formal altamente organizado e sistematizado. As

unidades de registo que se seguem confirmam as posições de Vygotsky. Pois, os nossos informantes, questionados sobre em que circunstâncias aprenderam cada uma das línguas que dominam, responderam:

UR9 – *O crioulo no dia-a-dia e o português na escola.* (PL)

Nesta unidade de discurso, nota-se que o crioulo enquanto língua do quotidiano é aprendido num contexto informal não sistematizado. São as próprias circunstâncias de aprendizagem a atenuarem as diferenças entre as duas línguas em contacto no contexto sociolinguístico cabo-verdiano.

UR10 – *Não dei por isso, fui aprendendo com o tempo. Foi natural.* (PN)

Nesta unidade de discurso o informante minimiza o papel do contexto de aprendizagem da língua portuguesa o que evidencia que esteve sempre muito exposto à LP e por isso a adquiriu de forma natural, sem nenhuma dificuldade.

UR11 – *Francês também, tive conhecimento na escola.* (PH)

UR12 – *Língua portuguesa foi a nível do ensino formal, assim como o francês, também, foi no ensino formal, bem como o inglês.* (PP)

UR13 – *Em circunstâncias, praticamente obrigatórias, porque eu precisava do português para poder falar e responder às necessidades na escola como aluno e, também, como professor tenho que comunicar com os alunos, com o português, utilizando o português, também, francês e inglês, na altura quando eu estudava eu era obrigado a aprender para poder comunicar e entender também os professores. Também na leitura sou obrigado, porque às vezes eu tenho que pegar textos para tradução para poder entender.* (PI)

Na época em que este informante estudou, a tolerância para com o uso do crioulo no sistema educativo era zero, como aliás vimos quando analisamos as posturas dos intelectuais que ao longo do seu discurso vão dando conta de como eram severamente castigados caso falassem crioulo no sistema de ensino. E não, enquanto

aluno, ele era obrigado, pela força das circunstâncias, a aprender a falar português caso pretendesse ter sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Em relação ao contexto de aprendizagem da LP, PP diz:

UR14 – *Seguramente, terá sido na escola, em casa eu acho que em casa poderá ter sido não me lembro a memória está-me a falhar. Eu acho que terá sido por sermos católicos termos de ler a Bíblia. Em casa, os meus pais, nos tínhamos esse hábito em criança rezar o terço com um livrinho... exactamente está-me vir a memória.* (PP)

Mais uma vez, o espaço religioso aparece como um espaço de contacto com a LP, pois, nunca se rezou o terço em Cabo Verde em crioulo, sempre em LP ou em latim. Se esse espaço é apresentado como um espaço de contacto não o é enquanto espaço de ensino/aprendizagem da LP.

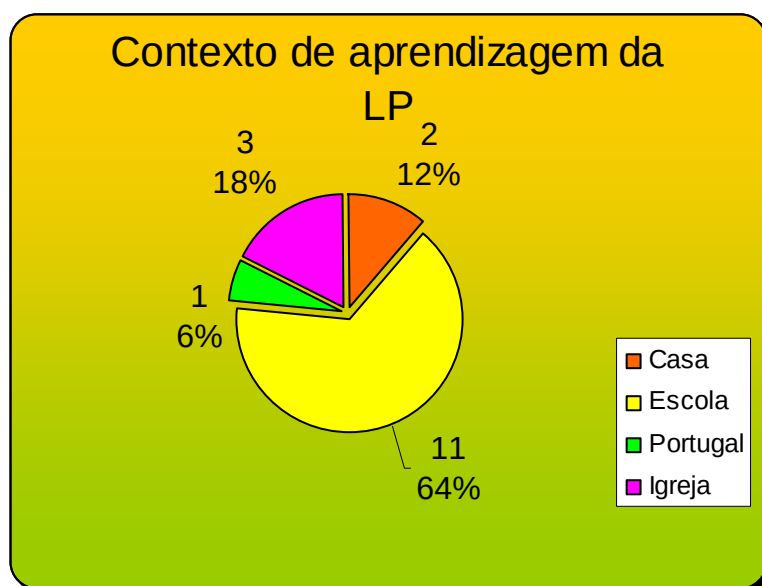
Continuamos a ter a escola como o espaço privilegiado de aprendizagem da LP:

UR15 – *Quanto a língua portuguesa é daqui da escola, é aquele pouco que você aprende na escola.* (PH)

O PH reconhece que a escola é o espaço de aprendizagem da LP e que o nível de aprendizagem que se faz neste espaço é insuficiente.

A maioria dos professores aprendeu o português na escola, de acordo com o gráfico seguinte:

Gráfico n. 14



Em relação ao processo de ensino/aprendizagem da LP, o PH admite que, de uma forma geral, o sistema educativo cabo-verdiano não favorece o desenvolvimento de uma boa competência linguística nem em português nem em outras LEs. Portanto, na opinião deste informante, os aprendentes não desenvolvem uma competência comunicativa em nenhuma das línguas contempladas pelo currículo escolar cabo-verdiano. Este professor responsabiliza o sistema por esta incompetência.

UR16 – *Se calhar, quer dizer, é o que acontece, mesmo. Já agora fazendo paralelismo, é o que acontece com as outras línguas, quer dizer, temos ali, o aluno, estuda seis anos a língua inglesa, e depois o aluno não sabe nada, não consegue., Quer dizer, é preciso compensar. Se calhar, é possível um curso intensivo de pouco tempo, mas conversando, há pessoas que fazem aqueles cursos de seis meses de inglês e, muitas vezes, domina muito mais do que aquele aluno que teve seis anos que é muito tempo de língua inglesa e depois o aluno não sabe, não consegue conversar com um turista minimamente. Eu acho que alguma coisa, tem mesmo a ver com o sistema de ensino, e português é a mesma coisa. (PH)*

Um professor de LP apresenta uma visão mais profunda das estratégias metodológicas aplicadas no ensino da LP, declarando que a dificuldade do ensino da LP prende-se com o uso de metodologias inadequadas:

UR17 – *No nosso contexto, considero que não seria muito difícil se nós seguissemos um método um pouco diferente, sobretudo, nos primeiros anos, porque o nosso sistema assoberba o aluno com muitas questões gramaticais, e que do meu ponto de vista complica, e se calhar, se nós utilizássemos um metodologia diferente, inclusive levar os alunos a desenvolverem a capacidade comunicativa e, a nível da oralidade, conseguir dominar as diversas articulações no falar, talvez pudéssemos facilitar e criar maior entusiasmo na aprendizagem das línguas e, a deixar a parte gramatical tal qual nós já trabalhamos agora, mas para aqueles que se queiram especializar na área das línguas. Também, é natural que, antes de se entrar nessa questão profunda da gramática, nós por acaso, inclusive muito cedo, devíamos ajudar a criança e os nossos adolescente e os jovens a desenvolverem um sistema implícito através da*

conversa e da leitura e isso daria muito mais confiança, muito mais vontade para nós aprendermos a língua e depois ter altos níveis de desempenho. (PA)

Esta unidade de registo coloca a tónica nas metodologias aplicadas para o ensino de língua, critica o facto de o program a valorizar em demasia o desenvolvimento de uma competência linguística em detrimento do desenvolvimento de uma competência comunicativa, principalmente na adolescência. Porém, ele não se mostra apenas como um consumidor do programa mas se posiciona como um gestor do programa, quando complementa a ideia de cumprir o programa em articulação com a perspectiva comunicativa, exemplificando em pormenores como é que consegue esta articulação:

UR18 – Pessoalmente, nas minhas aulas, eu tento fazer um equilíbrio, por um lado sou obrigado a cumprir o planificado que está programado e então vou cumprindo, mas por outro lado mesmo se não houver possibilidade de flexibilidade eu vou articulando com essa perspectiva comunicativa, exactamente para levar os meus alunos a desinibirem-se. Tantas vezes nós chegamos, temos o sumário que tem de respeitar o conteúdo planificado mas, eu faço uma introdução indirecta dessa questão e, falando de um assunto corriqueira ou que aconteceu momento antes da aula ou de um acontecimento local da nossa zona, para levar os alunos a desinibirem-se em relação (...) a comunicarem-se perfeita e normalmente em relação ao assunto, e aí, depois eu aproveito desta situação de comunicação para pegar determinados aspectos, mesmo durante a conversa, vou sacando os aspectos que estão relacionados com a nossa matéria, para depois mostrar essa aplicação... (PA)

Pronunciando-se, ainda, sobre a facilidade ou dificuldade de aprendizagem da LP, PM declara que foi fácil pelas seguintes razões:

UR19 – Sim porque, digamos que eu já tinha um princípio porque quando eu voltei, quando cheguei aqui em Cabo Verde, eu falava o português embora era apenas, na oralidade eu não dominava a escrita eu era criança então acho que foi para mim mais fácil, se calhar, do que os outros coleguinhas que eu tinha na minha classe, aprender a falar o português. (PM)

Este discurso pertence a um informante que adquiriu a LP num contexto informal de aprendizagem espontânea entre falantes nativos da LP, em Portugal, o que

facilitou o desenvolvimento de uma competência de produção e de compreensão oral. Informamos que PM é o único informante que aprendeu a LP nesta situação. Portanto, segundo Siguan (2001), PM aprendeu o português pelo método de imersão. Foi forçada pelas circunstâncias a aprender a comunicar-se e em LP, pois, estando neste território, a frequência de uso do crioulo era escassa e a necessidade de comunicar em português muito grande. Segundo esta informante, este foi, a princípio, o que facilitou a sua vida, enquanto aprendente de LP no contexto educativo cabo-verdiano.

Em relação, ainda, a mesma questão, vejamos a unidade de discursos que se segue:

UR20 - *Fácil não foi, é uma língua um pouco complicado, um pouco difícil, muita gramática, fácil não foi. Lembro-me das notas no ensino secundário mesmo, não eram fáceis não.* (PB)

Nesta unidade, a língua portuguesa é percebida com o uma língua complicada, difícil e quando fala de “muita gramática”, inferimos que ele esteja a falar do programa de LP no ensino secundário. Pois, já vimos, com o discurso dos informantes PA e PB que grande parte dos conteúdos do programa de LP são conteúdos de regras gramaticais.

O discurso que se segue reforça esta ideia:

UR21 – *Eu diria difícil. É uma língua muito complexa exige muito, então, eu diria que é difícil.* (PD)

Assim como a LP é percebida com o uma língua difícil e a sua aprendizagem e o seu ensino também o são. Assim, um professor de LP justificou a dificuldade da sua actividade profissional da seguinte forma:

UR22 – *Não, eu acho que... não é fácil, visto que, para além da língua não ser fácil, temos algumas limitações do tipo ... pouco hábito de leitura... e língua não é fácil e também se não há uma cultura de leitura, aí complica. Sim, alunos num nível bastante avançado, com os cuidados normais na língua portuguesa.* (PH)

Reconhece, neste discurso, que o facto da língua não ser fácil dificulta a tarefa do professor de LP. Esta tarefa é ainda dificultada pelo facto dos alunos não terem hábito de leitura. Estes aspectos conduzem-nos a reflexões mais profundas à volta da LP, visto que esta desempenha funções importantes no contexto cabo-verdiano. Pois, vimos já que para alunos e professores a língua portuguesa é uma língua difícil, os professores reclamam do facto dos alunos não gostarem da LP ou de não quererem usar a LP na comunicação pedagógica, preferindo antes a sua LM, o crioulo, o que aliás pensamos que seja natural; a aprendizagem e o ensino da LP são encarados como tarefas difíceis. Assim, nota-se que estas representações não favorecem a situação da LP no contexto educativo cabo-verdiano e que dificultam o processo de ensino aprendizagem desta língua nesse contexto.

Vários são os factores apresentados para explicar a dificuldade dos alunos à LP. Nesta unidade de registo a dificuldade no ensino/aprendizagem da LP está relacionada com o hábito linguístico dos alunos:

UR23 – Não é uma tarefa nada fácil, porque os alunos estão acostumados, quase que 24 horas do seu dia falam em crioulo. E o português fica circunscrito apenas dentro da sala de aula, quando o aluno fala com o professor; quando fala com os colegas, ele quase que nunca fala português. Então, fica muito difícil essa confluência entre língua crioula e língua portuguesa. Querem falar em crioulo, sentem-se mais a vontade em crioulo então fica difícil ensinar português às crianças, é difícil. (PH)

A dificuldade de ensino da LP está relacionada com a dificuldade de aprendizagem manifestada pelos alunos que, por causa do seu hábito linguístico, não praticam a LP e, por isso, não desenvolvem competências nesta língua. Assim, a LP é percebida como uma língua difícil de ensinar e também difícil de aprender. Na mesma linha de ideias PQ afirma:

UR24 – Muitos desses alunos são crianças que, em casa, nunca falaram português, só se fala crioulo em casa e que aprenderam português só nas escolas. (PQ)

Nesta unidade as dificuldades são relacionadas com a frequência de uso do crioulo. Isto é, o facto do aluno ter o crioulo como a única língua do seu quotidiano e a escola como o único espaço de uso da LP dificulta a aprendizagem desta, considerando que diversificando os espaços e aumentando a frequência de uso, aumenta a possibilidade e a facilidade de aprendizagem.

Alguns professores relacionam a dificuldade de aprendizagem da LP com a falta de hábitos de leitura que acaba por dificultar, também, a tarefa do professor. É o caso da PC que, assim como PH na UR22, constatou que:

UR25 – É um trabalho difícil porque, os alunos praticamente não gostam de falar em português, não gostam de ler, portanto é um trabalho de base, de base, ler na sala, ler mais na sala, muitos chegam no primeiro ano de liceu, chegam e não sabem ler, então é soletrar letra por letra ate conseguir fazer uma palavra, depois conseguir fazer uma frase, e não entendem mesmo o que estão a ler. (PC)

Podemos ainda reconhecer nesta unidade de registo um problema de pré-requisito, pois o currículo escolar prevê o desenvolvimento da competência de leitura no ensino básico e, se o aluno não desenvolve as competências necessárias no devido momento, acaba por fracassar ao longo no processo de aprendizagem e o seu fracasso representará, sempre, mais trabalho e mais dificuldades para o professor na tarefa de ensinar. Porém, pensamos que a nobreza do fazer pedagógico reside em o professor não medir esforços para levar o aluno a aprender o que ainda não sabe.

A metodologia do ensino da LP no contexto educativo cabo-verdiano e a natureza do programa desta disciplina são, também, apontadas como factores que dificultam a aprendizagem. Vejamos as unidades de registo que se seguem:

UR26 - Por exemplo começava pelos programas. Acho que o primeiro ciclo é muito sobrecarregado, muita gramática, muita matéria, muita coisa, o ensino daria mais, com menos idade; já no segundo ciclo isto não acontece, há muita pouca coisa de gramática para falar aos alunos. Se calhar tudo aquilo que vemos no segundo ciclo já tenha sido vista no primeiro. Complica muito para os alunos mais jovens. É um ponto. (PB)

Nesta unidade de discurso o professor deixa clara que a distribuição dos conteúdos de LP pelos diferentes níveis e anos de escolaridade não é equilibrada e que o primeiro ciclo sai penalizado com o excesso de conteúdos gramaticais, sendo que esses alunos têm menos idade, deveriam ter menos matéria, menos conteúdos gramaticais.

UR27 - Eu penso que é mais para a aquisição de conhecimentos lingüísticos, porque damos a gramática, damos a gramática, damos a gramática e, às vezes, quando o aluno expressa oralmente o professor não tem a preocupação de

corrigir a fala do aluno, mesmo se ele errar gramaticalmente o professor, às vezes, deixa seguir, mas se for por escrito corrigimos, mas oralmente vai passando. (PB)

Esta unidade de registo focaliza uma maior atenção que, segundo este informante, se tem dado à competência linguística em detrimento da competência comunicativa. Chama, ainda, atenção para o facto de o professor não ter a preocupação de levar o aluno a aperfeiçoar a sua comunicação oral, reconhecendo que não há uma cultura de correcção do discurso oral do aluno o que se prende com a necessidade de melhoria da preparação do professor:

UR28 - O outro ponto: acho que mesmo nós os professores que trabalhamos com a língua portuguesa devíamos nos preparar muito mais. Exijam muito, há algumas circunstâncias que, às vezes, as coisas passam e nós nem sequer damos conta. E quando estamos em casa é que vamos dar conta, como eu disse a gramática é um pouco complexo um pouco exigente, exige muito de nós. (PB)

Este discurso focaliza alguma insuficiência na preparação e formação dos professores, pois, a complexidade da gramática da LP exige que estas sejam mais exigentes.

Estas circunstâncias todas fazem com que o aluno não adquira a competência de comunicação oral, mas parte dessa responsabilidade é atribuída aos professores

UR29 - Sim, os alunos não comunicam como deviam mas também a culpa não é só dos alunos, os alunos quando expressam oralmente e nós professores deixamos passar, e não corrigimos, então nós também temos a nossa quota parte nisso. (PB)

A preocupação com o ensino da gramática explícita, da qual temos vindo a falar, é antiga, pois, outro discurso sobre o processo de ensino aprendizagem e a nossa experiência pessoal, enquanto estudantes da disciplina de LP no contexto educativo cabo-verdiano são provas disso. Este facto revela que o sistema educativo cabo-verdiano não tem sido inovado, pelo menos no processo de ensino aprendizagem da LP. Vejamos o discurso:

UR30 – *No início, penso que terá sido um pouco complicado. Acredito que sim. Lembro-me da minha gramática José Maria Relvas onde tínhamos de decorar todos os verbos. Penso que a parte dos verbos foi mais difícil no início da minha escolarização.* (PP)

Outra unidade de registo que focaliza o desenvolvimento de uma competência linguística como a única preocupação do programa de LP, no contexto educativo caboverdiano, é a seguinte:

UR31 – *Aliás, não é só o aluno, no nosso sistema é natural, portanto, como praticamente no sistema bilingue é sobretudo na forma como estamos a desenvolver o ensino da língua portuguesa, às vezes o aluno não tem, digamos, a oportunidade de certa forma de cedo poder distinguir as coisas, isso porque, por exemplo, muitas vezes não fazemos muita prática da língua, mesmo o que tinha dito no início, muitas vezes, na nossa sala de aula nós nos preocupamos, mais estou a falar do geral não é, com o nosso sistema e tem sido assim preocupa-se mais com as questões gramaticais em termos formais e não se dá, às vezes, grandes oportunidades ou atenção a essa questão de comunicação do aluno falar muito. Então, com eu dizia, as condições de aprendizagem que obrigam a que o aluno tenha, por vezes, interferências de uma língua na outra ou mesmo faça transferência em termos de construção por exemplo de frases e de expressões, que não é só o aluno.* (PA)

O PA frisa nesta unidade de registo a ausência de actividades que visam a prática da LP e a diferenciação das gramáticas das duas línguas em contacto, a preocupação exclusiva com ensino da gramática explícita, negligenciando o desenvolvimento de uma competência comunicativa, como principais dificuldades de aprendizagem da LP, já que motivam a transferência linguística. Podemos constatar então que para PA a transferência linguística é um fenómeno que dificulta a aprendizagem.

Como podemos constatar na análise dos nossos dados, o grau de facilidade/dificuldade atribuído pelos sujeitos à aprendizagem de determinada língua depende de algumas variáveis, onde se incluem as exigências cognitivas da aprendizagem, os contactos formais/informais com a língua, a relação afectiva

estabelecida com a língua, a distância a/proximidade inter linguística, a aproximação/distância cultural sentida pelo aprendente e o perfil do professor e sua acção na sala de aula.

Até aqui estivemos a analisar as atitudes e representações dos professores face ao português enquanto objecto de ensino no aprendizagem e vimos que essas são desfavoráveis e negativas respectivamente e que as mesmas têm sido transmitidas de geração em geração, revelando uma persistência no uso da pedagogia tradicional por parte dos professores no ensino da língua e fraco nível de inovação curricular por parte dos agentes responsáveis pela organização curricular. Pois, entre aquilo que se passou com os professores enquanto alunos e o que fazem hoje enquanto professor não há grandes diferenças. Continua-se a registar uma grande preocupação com o desenvolvimento de uma competência meramente linguística em detrimento do desenvolvimento de uma competência comunicativa. A pouca frequência de uso e a quase inexistência de espaço de interacção em LP, para além da sala de aula, a deficiente formação dos professores, o uso de metodologias inadequadas para o ensino do português L2, associados a uma deficiente organização curricular a nível da disciplina e o exclusivo uso do currículo no quotidiano por parte do aprendente foram alguns dos factores apontados pelos professores para justificar a dificuldade que envolve o processo de ensino/aprendizagem na LP no contexto educativo cabo-verdiano.

No ponto seguinte analisaremos as atitudes e representações dos professores em relação ao domínio da LP por parte dos alunos, identificando, assim as causas da incompetência linguístico-comunicativa:

UR32 – Acho que alguns não dominam muito bem a língua portuguesa. Têm que melhorar um pouco o português. Às vezes, fazem algumas frases que, gramaticalmente, não estão correctas. Às vezes, têm dificuldades em formar frases correctas. (PP)

Portanto, nesta unidade o professor verificou que os alunos produzem frases incorrectas e justifica a origem das incorrecções:

UR33 – Eu acho que estas dificuldades aparecem desde a primária, do ensino primário. (...) É o método de ensino. Acho que deviam ensinar o português,

língua oficial, mas como língua segunda. O método que estão a ensinar o português não é o melhor, na minha opinião. (PP)

Nesta unidade de registo o professor justifica o fraco domínio do português por parte dos alunos, defende que este défice pode ter como causa o método utilizado no ensino da LP, bem como a falta de uma base que deveria ser desenvolvida no EBI e que não foi. Reconhece que o ensino do português devia ser com a metodologia de ensino de segundas línguas. Porém, lembramos que a LBSE prevê que o ensino do português se faça com a metodologia de L2, mas, uma vez que o crioulo não faz parte do currículo escolar cabo-verdiano, a aplicação da metodologia fica dificultada. O professor, como já vimos, não dispõe de ferramentas para o fazer. A professora acha que para resolver tal situação o ensino da escrita do crioulo via televisão poderia constituir uma saída.

UR34 – A televisão. Aulas de crioulo na televisão podem resolver, a televisão. (PP)

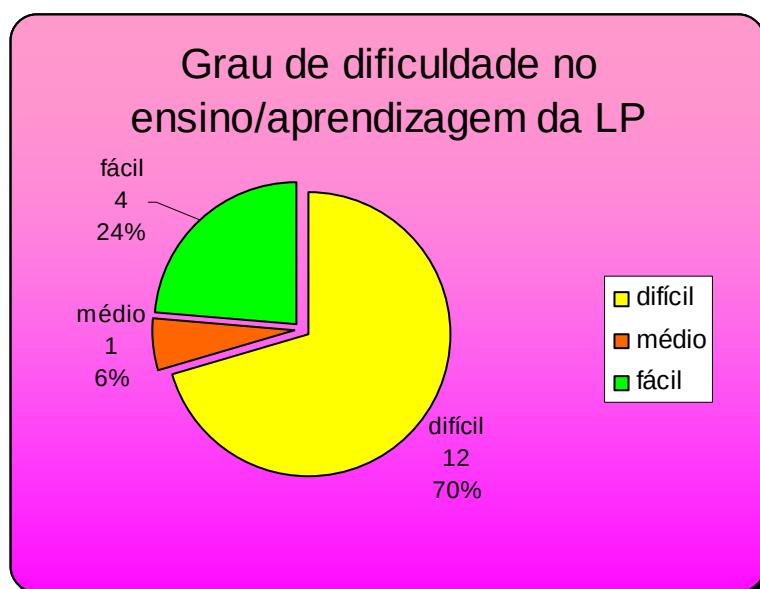
Outra unidade de registo que fala sobre os erros na produção escrita dos alunos é a seguinte:

UR35 – Quando vamos para a escrita já temos mais problemas, acho... Você tem situações em que é difícil encontrar uma frase em que não tenha graves erros ou seja, um professor de língua portuguesa, lendo as coisas que os alunos escrevem, coloca cruz. Para colocar, por exemplo, qualquer informação fora, no átrio devem precisar de uma autorização da direcção, mas por vezes essas informações trazem falhas na escrita. Ontem por exemplo encontrei “mesa” escrita com “z”, encontrei “costura” escrita com “u”, então levei as mãos à cabeça. Nós estamos numa escola onde há vários professores de língua portuguesa e os alunos deviam ...mesmo aqueles trabalhos devem ter sido orientados por professores, não é, eles deveriam ter entregue aqueles trabalhos a um professor de língua portuguesa para fazer a correcção. É uma orientação que eles têm, mas, por vezes, esqueçam essas informações e fazem estas coisas. A nível do terceiro ciclo podemos dizer que os alunos já têm mais à-vontade para falar. Os do segundo e o terceiro ciclo podem falar o português mais firmemente, mas observe-se também alguma dificuldade na escrita. Eu creio que podíamos estar melhor. (PQ)

Nesta unidade de registo PQ exemplifica as dificuldades de aprendizagem dos alunos com erros retirados de textos produzidos pelos mesmos (informações expostas no átrio da escola). Aponta a dificuldade de distinguir as letras que correspondem aos sons sibilantes [s] e [z] e as que correspondam a vogal fechada anterior [u].

A análise revelou que todos os professores percebem a LP como um objecto de ensino/aprendizagem. Porém, são diferentes as representações sobre o grau de dificuldade que envolve esse processo, sendo que doze professores o consideram um processo difícil, quatro um processo fácil e um professor acha que o grau de dificuldade é de nível médio, conforme mostra o gráfico que se segue.

Gráfico 15



Passaremos de seguida a analisar as atitudes e representações do professor face ao crioulo enquanto possível objecto de ensino/aprendizagem, pois, como temos vindo a frisar, a LM dos cabo-verdianos não tem lugar neste sistema educativo. Mesmo assim, numa atitude prospectiva procuramos conhecer as posições dos professores sobre a possibilidade do crioulo vir a ser objecto de ensino/aprendizagem.

Uma das perguntas que colocamos aos nossos informantes sobre o crioulo visava conhecer as suas atitudes e representações face à necessidade de introdução do crioulo no sistema de ensino. As unidades de registo que analisámos no ponto anterior apresentavam a LP como língua de ensino.

Analisaremos de seguida uma unidade de registo que nos dá a ideia daquilo que acontece quando a LP deixa de ser a língua do ensino e o crioulo passa a desempenhar esta função:

UR36 – *Assim, a lembrança que eu tenho da minha professora de primária, a minha primeira professora era em crioulo. Ela falava em crioulo... lembro-me, ali na escola salesiana, estudei ali o primeiro ano. Mas no segundo ano já tinha a professora Adriana, já falávamos sempre em português e foi complicado para nós. Eu acho que em tudo. Quase toda a turma ficou para trás, quase toda a turma reprovou no segundo ano com a professora Adriana, quase a turma inteira. Não se terá sido por causa de termos ...falta de competência, de não ter desenvolvido a competência na língua portuguesa. Sinceramente, eu acho, agora isso me vem, se calhar terá sido, mas foi com a D. Adriana que começamos a usar o português, no segundo ano. (PP)*

Quando os alunos deparavam com um professor que permitisse o uso do crioulo isto poderia chocar com o professor do ano seguinte, caso este fosse menos permissivo em relação ao uso deste idioma, como foi o caso da professora Adriana, aqui mencionada. A informante é de opinião que essa permissividade de uso do crioulo teve efeitos negativos nos anos seguintes, pois, levou a reprovação de quase toda a turma.

Em relação a introdução do crioulo no sistema de ensino outra informante diz:

UR37 – *Mas eu penso que o Ministério de Educação, para já, terá um papel muito importante de investir nos professores, porque falar já sabemos, precisamos aprender a escrever e é um trabalho que tem de ser feito com muito carinho, porque há pessoas que vão... implicar obstáculos, barreiras, as pessoas não vão aceitar, eu vejo pessoas claramente contra o crioulo. (PJ)*

Nesta unidade de discurso a informante deixa transparecer a sua insegurança em relação ao futuro do crioulo com o objecto de ensino/aprendizagem. O crioulo enquanto língua de tradição oral é objecto de uma representação bastante positiva, como, alias já vimos na outra categoria. As barreiras e os obstáculos a serem enfrentados no processo de valorização do crioulo residem a nível da produção escrita. É a este nível que as pessoas se posicionam contra o crioulo conforme observa a nossa informante. Isto é torna-se necessário que o ministério invista na formação dos professores capacitando-os

para o ensino da escrita do crioulo. Porém as limitações, obstáculos e barreiras não ficam por aqui.

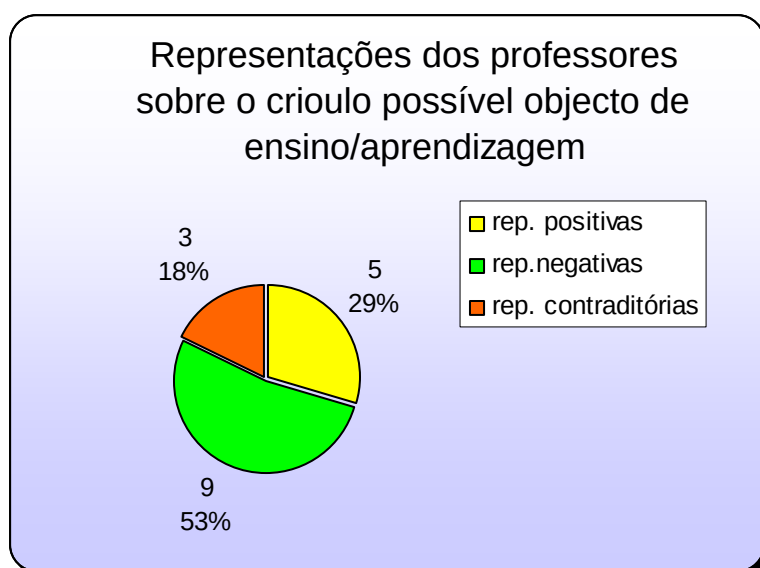
A informante ainda questiona sobre as potencialidades interculturais da língua crioulo, mais precisamente do crioulo e sobre a existência de interlocutores dos caboverdianos no resto do mundo, tendo apenas o crioulo como língua de comunicação.

UR38 – Quem é que sabe o crioulo no mundo? Quem? Quem é que nos vai entender a nível?... Então, o Ministério terá de investir nos professores, teremos de aprender a escrever assim como nós aprendemos o português, assim como nós aprendemos o francês. Se nós nos desenrascamos em português e em francês então nós temos de saber desenrascar em crioulo. Assim como uma pessoa de Santo Antão tem de saber escrever. Eu não posso usar a minha maneira para uma pessoa de Santo Antão, portanto, para isso, temos de reconhecer a gramática e outros meios... (PJ).

A informante PJ é de opinião que se deve aprender a escrever o crioulo assim como se aprende qualquer outra língua e evoca a necessidade de normalização da escrita do crioulo, reconhecendo a necessidade de uma uniformização das regras de produção escrita, pois não deverá persistir a prática de cada língua escrever na sua variante e da forma como entender com o que acontece o que ficou provado com a análise que fizemos da presença do crioulo nos jornais nacionais. Aponta para a necessidade de reconhecermos a gramática. Relembramos que existe uma gramática da autoria de Manuel Veiga, mas, segundo a informante é necessário reconhecer a gramática, pelo que inferimos que a que existe não é, por ela, reconhecida. Admitimos, ainda, a possibilidade da PJ estar a referir-se à norma e não à gramática enquanto recurso didático.

O gráfico que se segue sintetiza a natureza das representações dos professores sobre o crioulo enquanto possível objecto de ensino/aprendizagem.

Gráfico 16



Questionada sobre a modalidade de introdução do crioulo no sistema de ensino PJ diz:

UR39 – *Eu acho que como disciplina seria melhor do que como língua. O instrumento não é, o instrumento de fazer passar todas as informações e porque eu acho que ia dar complicação, ia dar complicação, imagina, já é difícil os meninos pensarem, imagine numa aula de inglês no primeiro ciclo, onde os professores fazem auxilio com a língua portuguesa, imagina agora fazer o auxilio com a língua crioula, traduzir uma frasezinha do inglês para a língua crioula. Eles iam perceber sim, iam perceber, mas acho que ia complicar ao mesmo tempo. Complicar porque o inglês já é uma língua estrangeira. (PJ)*

Na opinião desta informante o crioulo poderia ir para a sala de aula com o uma disciplina e não com o língua de ensino, justificando que isso traria complicações e dificultaria ainda mais o processo. Exemplifica com o ensino de inglês língua estrangeira feita a partir do português língua segunda, argumentando que seria mais complicado se este ensino fosse feito a partir do crioulo. Acrescentamos que em relação ao ensino do inglês o informante PK já teria declarado que os alunos estudam seis anos uma língua estrangeira no nosso sistema educativo e não ganham competência comunicativa para conseguir comunicar com um turista. Porém, uma vez que a escrita do crioulo não está ainda normatizada, o professor não dispõe de ferramentas necessárias para usar esta língua no ensino de outras, pelo menos no domínio da produção escrita.

A mesma opinião é compartilhada por PF. Mas este informante levanta a seguinte questão à volta da situação do português:

UR40 – *Como disciplina...Sim, é possível. Mas, podemos colocar a questão do português, como é que ia ficar a língua portuguesa?* (PF)

Encara a possibilidade de o crioulo vir a ser língua de ensino, mas questiona o lugar da LP depois disto. Em relação a isto, vimos já que muitos professores acham que a introdução do crioulo com o língua veicular de conhecimentos científicos no contexto de Cabo Verde faria desaparecer o português, visto ser o contexto educativo o único espaço onde há uma frequência efectiva de uso da LP.

Outra unidade de registo que também responde à mesma questão é a seguinte:

UR41 – *É, talvez como uma disciplina, porque a postura que eu tinha em relação ao crioulo mudou na época do meu bacharelato. Tivemos uma cadeira anual sobre a língua crioula. Daí que, eu acho que, por exemplo, no que diz respeito a isso, talvez mais como uma disciplina para vermos. Nós o conhecemos empiricamente. Só que, talvez, este estudo vá mostrar, como é que é o crioulo. Essa construção toda, talvez ajude melhor no ensino do português de como língua vincular, apesar de nas outras disciplinas penso que neste momento, alias quando os professores, num exemplo mais concreto, estamos, neste segundo trimestre a implementar aulas de preparação em matemática, português tem sido uma das disciplinas mais visadas. Então, um professor de matemática disse que nas suas aulas de recuperação ele não vai utilizar a língua portuguesa, porque as dificuldades irão continuar a ser as mesmas. Nas suas aulas de recuperação vai utilizar o crioulo, vai explicar em crioulo, para ver se os resultados irão melhorar. Daí que eu pense que nas outras disciplinas o recurso à língua crioula seja uma forma de melhorar o aproveitamento. A língua portuguesa como uma das dificuldades que impede os alunos de também ter sucessos nas outras disciplinas.* (PA)

A maioria dos professores é de opinião que o crioulo deverá ir para a sala de aula, primeiro como uma disciplina. Este informante defende que a introdução do crioulo como uma disciplina poderá contri buir para uma mudança das atitudes dos alunos face a esta língua, visto que foi o estudo do crioulo enquanto uma disciplina do plano de estudos do curso de bacharelato em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses que

fez com que ele mudasse de atitudes face ao crioulo. Enquanto estudante do mesmo curso diríamos que também as nossas atitudes e representações sobre esta língua melhoraram, significativamente, depois do estudo da referida disciplina. Assim, acreditamos que o desenvolvimento de uma atitude favorável ao crioulo e a construção de representações positivas desta língua passe pela introdução da língua no sistema de ensino. Essa necessidade é manifesta na seguinte unidade de registo:

UR42 – *Ninguém nos ensinou. Por isso a importância de ter aquela disciplina, não é, como currículo, de modo a estar no currículo uma disciplina que nos ensina a falar bem o crioulo, a escrever bem o crioulo.* (PJ)

Outra unidade de registo põe a tónica apenas na aprendizagem da escrita do crioulo. Notamos que esta é uma questão levantada com frequência por ser exactamente uma das maiores limitações apresentadas pelos nossos informantes quando questionados sobre a possibilidade de ensino e de oficialização do crioulo.

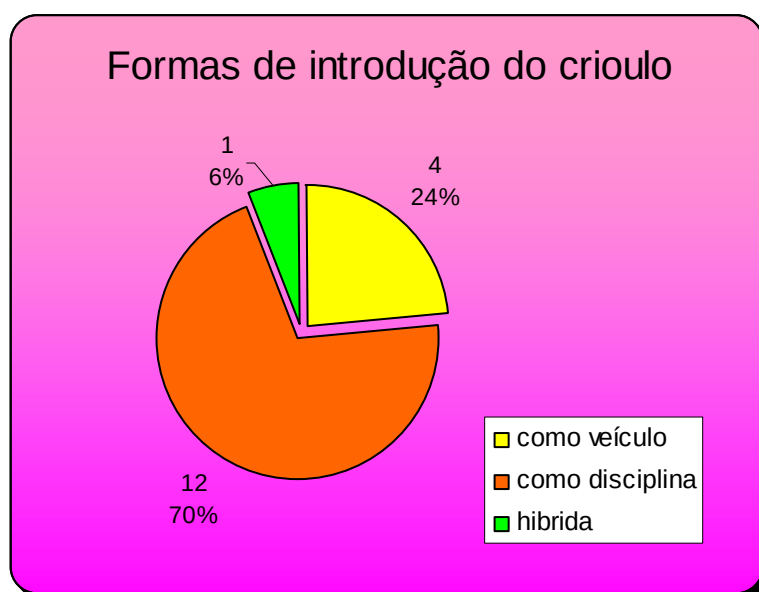
UR43 – *Não, como aprender uma língua totalmente estrangeira mas, seria no sentido de haver, num sentido de escrita, aprender a escrever, porque eu penso que teríamos de aprender a escrever.* (PP)

A adolescência é apontada por PJ como uma idade propícia à aprendizagem de qualquer língua e consequentemente a idade mais adequada para os alunos terem a possibilidade de contrastar as línguas em contacto:

UR44 – *No início do ensino secundário encontra-se alunos de onze, doze anos. É uma idade em que os adolescentes, pré-adolescentes estão propensos para aprender línguas, para trabalhar com essas línguas, e não só. Acho que o crioulo deve ser introduzido aí como outras línguas, o próprio inglês, o francês. É uma idade em que, eu acho, que devemos ter essa possibilidade de ver essas diferenças, não é, de começar a trabalhar com essas línguas.* (PJ)

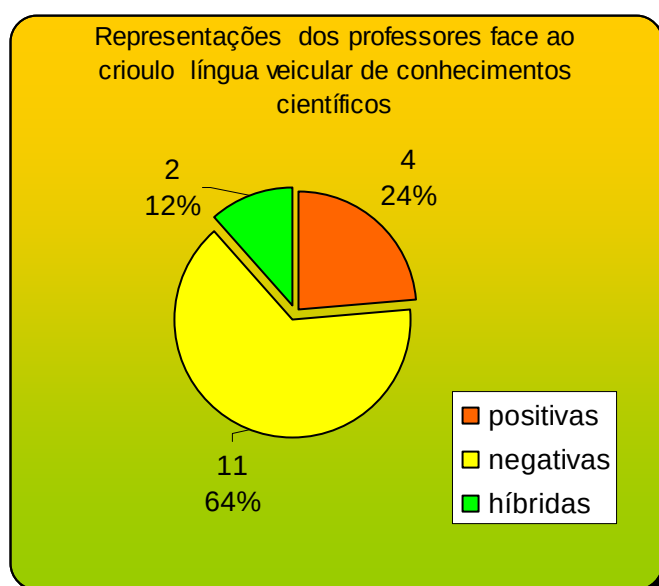
Vimos neste ponto que a maioria dos professores, (70%), defende que a melhor forma de se fazer a introdução do crioulo no sistema de ensino será com o uma disciplina; 24% dos professores defendem que o crioulo reúne as condições necessárias para funcionar como língua veicular da comunicação pedagógica.

Gráfico 17



A análise desta subcategoria evidenciou a escola, mais precisamente o ensino formal, como o principal espaço de aprendizagem de línguas no contexto cabo-verdiano; evidenciou, ainda, que a LP é percebida como uma língua difícil de aprender e de ensinar e perspectiva o crioulo como uma língua difícil de ensinar, por causa da ausência da norma de produção escrita e da existência das variantes no contexto sociolinguístico cabo-verdiano, defendendo, por isso, que o crioulo só deve ir para a escola como uma disciplina e não como língua veicular de conhecimentos científicos, como aliás revela o gráfico que se segue.

Gráfico 18



Na subcategoria seguinte, analisaremos os contornos da coexistência do crioulo e do português no contexto educativo.

8.2.2– Contacto de línguas na Escola Secundário JAP

Nesta subcategoria incluem-se as unidades de registo que evidenciam as atitudes e representação face ao contacto de línguas no sistema educativo. Pois, se a convivência do português com o inglês ou o francês é alvo de uma representação muito positiva, o mesmo não se pode dizer sobre a convivência entre o crioulo, o português e as línguas estrangeiras presentes no currículo educativo cabo-verdiano.

Assim, procuraremos no discurso dos professores evidências da presença do crioulo no sistema educativo, da sua coexistência com o português e debruçar-nos-emos sobre as implicações dessa coexistência linguística no currículo que, oficialmente, deveria ser desenvolvido em LP. Pretendemos que a análise desta subcategoria nos conduza a conclusões sobre a frequência de uso do português e do crioulo no sistema educativo cabo-verdiano; as causas e as consequências do recurso ao crioulo no contexto educativo; a relação existente entre as políticas linguísticas aplicadas à educação e as práticas educativas. Assim, no ponto seguinte, analisaremos as representações dos professores sobre a língua da escola, começando por aquelas que defendem a LP enquanto língua de comunicação pedagógica, por excelência.

Representações dos professores sobre qual deve ser a língua da escola

Analisaremos, neste ponto, as unidades de registo que apontam para a língua que deverá ser usada no contexto educativo. Parece uma questão pouco pertinente visto que a lei de bases do sistema educativo define claramente a natureza dessa comunicação. Porém, notamos que a lei não se observa neste particular e que professores e alunos têm atitudes e representações muito diferentes face às línguas em contacto neste contexto. Assim, vejamos, então, algumas unidades de registo:

UR1 - Acho que dentro da sala de aula devíamos falar a língua portuguesa. Portanto, é a língua oficial, aquela aula é de língua portuguesa, estamos ali é para aprender a língua portuguesa, portanto eu penso que dentro da sala de aula deviam falar a língua portuguesa. Eu sinto, quando falam por exemplo em crioulo, eu peço

que repitam a frase, mas, em português, às vezes, os meninos até dizem:” ó professor então eu não falo, então eu não falo”.(PB)

Ao analisarmos o discurso de PB sobre a coexistência das duas línguas, no contexto educativo cabo-verdiano, verificamos que o mesmo testifica dessa coexistência linguística, destaca o estatuto da LP – Língua oficial - bem como a função que neste contexto desempenha a LP – objecto de estudo, o que, do seu ponto de vista, justifica que na sala de aula se deva utilizar como língua de comunicação a LP. Outro aspecto importante a verificar nesta unidade de registo é a clara estratégia de evitamento do código português por parte dos alunos. Segundo PB, os alunos preferem calar-se a falar português.

Ao utilizar o verbo *dever* o professor deixa escapar a ideia de que o locutor tem o poder de escolher se vai ou não permitir a interferência do crioulo no português, contrariando a posição de Hagège (1996) que defende que a interferência é inconsciente e que o locutor não tem domínio sobre ela. Isto quer dizer que esta liberdade de escolha não é tão óbvia e evidente, pois, a interferência, enquanto fenómeno inconsciente, como observa Hagège, advém da fraca competência linguístico-comunicativa num dos códigos. Este facto deve-se à própria situação natural de convivência e coexistência linguística no repertório linguístico do sujeito falante, associada a algum desequilíbrio linguístico deste à LP, pois, a coexistência de mais do que uma língua no sujeito falante criou um saber linguístico, uma competência diferente da do monolíngue e não decomponível em duas competências isoláveis: “Le bilingue, comme le monolingue, est un être communicant à part entière; il possède une compétence communicative équivalente à celle du monolingue, même si la forme linguistique que prend celle-ci est parfois très différente de celle du monolingue” (Grosjean, 1982: 117)

Em relação ainda a coexistência do crioulo e do português no contexto educativo, a informante PC tem a mesma opinião que PB, pois questionado sobre a presença do crioulo na comunicação de sala de aula, a informante responde:

UR2 - *Penso que, estamos na escola, numa instituição, sendo uma instituição, a língua portuguesa é que deve prevalecer.* (PC)

Isto é, usa aqui o critério de oficialidade associado à LP para justificar que na escola enquanto instituição esta deve ser a língua a ser utilizada, não só na aula de LP mas em todas as aulas.

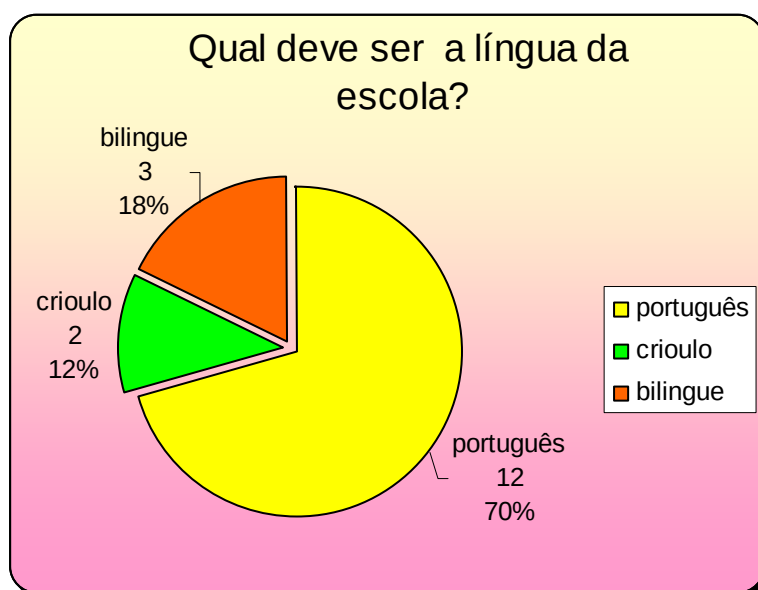
Ainda, há outros que deixam a cargo dos professores a escolha da língua que melhor se adequa a cada situação comunicativa.

UR3 – *Digo sempre: depende do professor. Exijo que, como língua oficial, a língua de comunicação é o português dentro da sala de aula. Mas, fora da sala de aula aí já a situação é bem diferente, é o crioulo, os alunos, nem todos conseguem expressar com o professor em português, então, há esse problema.*
(PL)

Nesta unidade, o informante posiciona-se como defensor do uso da língua portuguesa dentro da sala de aula, justificando a sua posição com o critério de oficialidade. Porém, considera que no contexto educativo, fora da sala de aula, há o problema dos alunos falarem crioulo com os professores por não conseguirem expressar-se em português. Entendemos desse discurso que se o professor pode exigir que o aluno use a LP na comunicação de sala de aula o mesmo não poderá acontecer quando este estiver fora da sala. Portanto o professor reclama a LP enquanto língua da comunicação exclusiva da sala de aula e não do contexto educativo no seu todo, mas tem a consciência que o aluno não consegue expressar-se em português daí o facto da interacção aluno/professor na comunicação pedagógica de sala de aula ser tão fraca, pois, este não ganha competência de expressão oral com o professor quando entra na sala de aula.

Nota-se que a grande maioria dos professores defende que a língua da escola deve ser o português, como, aliás, mostra o gráfico que se segue.

Gráfico 19



Porém a realidade sociolinguística é bem diferente e são os próprios professores que, ao longo do seu discurso, vão descrevendo esta realidade como sendo de natureza bilingue.

A realidade sociolinguística da escola

Um facto bem diferente do almejado pelos professores é a realidade comunicativa da escola. Vejamos o que acontece com as línguas em contacto neste contexto. Questionados sobre que línguas os alunos usam na sua comunicação pedagógica no contexto educativo os professores responderam:

UR4 - *Usam as duas. Começam em português e terminam em crioulo, ou ao contrário.* (PL)

Isto vem confirmar a prática da troca e a mistura de códigos já apontadas por PB e PC.

UR5 – *Principalmente o português, o português é falado na sala de aulas mas, com certeza há sempre algum que sai, vai para o crioulo muitas vezes, para expressar melhor, porque não tem aquele termo e, outras vezes, introduz um termo em crioulo no português.* (PM)

A utilização do verbo *sair* denuncia aqui uma espécie de fuga à regra ou norma previamente estabelecida. Há interferências do crioulo no português e considera que o recurso à LM, por parte do aluno, é uma tentativa de melhorar a sua expressão já que tem limitações em termos de domínio do léxico, pois como diz a informante o aluno “não tem aquele termo.”

UR6 – *Os alunos, hoje em dia, insistem em usar a língua crioula na sala de aula, eu acho que há uma certa incompatibilidade,* (PJ).

A incompatibilidade referida pela informante conduz-nos ao desfasamento que existe entre as políticas linguísticas aplicadas à educação e a prática. Pois, os professores normalmente esforçam-se para levar os alunos a falarem a LP, conforme a

recomendação da Lei de Bases do Sistema Educativo, enquanto estes insistem em falar o crioulo.

UR7 – *Em português, eu tenho de falar em português que é a prática do dia-a-dia que temos, mas de vez em quando eu tenho que recorre ao crioulo para os poder ajudar a entender alguma coisa. Por exemplo, agora estamos a falar de estereótipos de papéis sexuais, então tenho que recorrer a dados da cultura para os poder ajudar a entender a matéria.* (PI)

Nesta unidade de registo o próprio professor declara fazer recurso à LM para clarificar melhor a matéria para os alunos e facilitar, assim, a compreensão. Porém reconhece que a língua que tem de falar é o português.

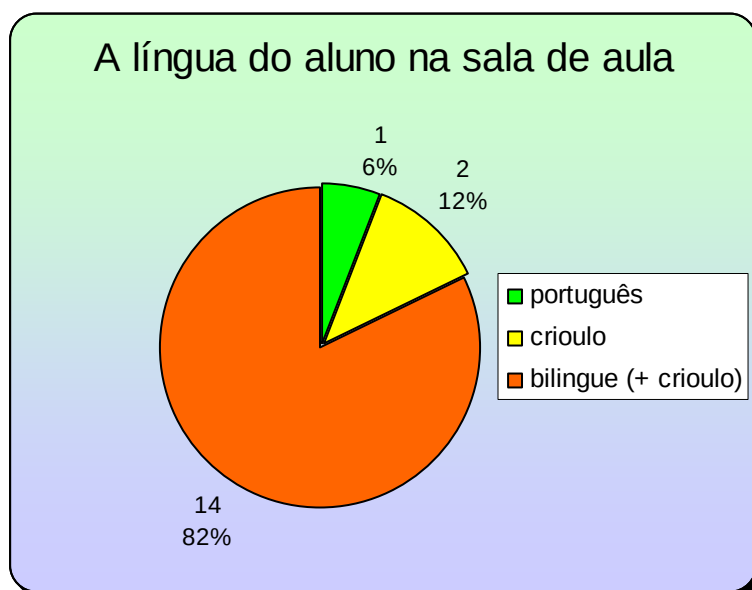
UR8 – *Às vezes, insistimos, no início, que devem comunicar em português para, exactamente, praticarem a língua, a comunicação. Mas, teimosamente, eles falam o crioulo e nós não insistimos tendo em conta que é a forma mais fácil para se comunicar.* (PI)

Esta unidade mostra-nos a insistência e a preferência dos alunos em falar o crioulo no contexto educativo. A aceitação que o professor manifesta em relação ao recurso que o aluno faz à LM é justificada pelo facto de esta ser um instrumento de comunicação mais fácil de usar. O professor está consciente de que a prática da comunicação em LP aperfeiçoa a competência de produção, mas, põe a tónica na facilidade de comunicação.

Vimos até aqui unidades de registo que dão conta da preferência dos alunos em utilizar apenas o crioulo na sala de aula, unidades que evidenciam a troca de códigos no sentido português crioulo (começam em português e terminam em crioulo) e, ainda unidades que evidenciam o uso do crioulo mesmo quando o português é a principal língua de comunicação. Em todas estas situações a presença do crioulo é notória.

A semelhança das unidades acima apresentadas, o nosso corpus de entrevistas está recheado de unidades de registos que declaram que os alunos falam mais o crioulo do que o português na comunicação de sala de aula e que fará dela a grande maioria dos professores e todos os alunos usam, massivamente, o crioulo. Porém, optámos por analisar apenas aquelas que nos parecem mais significativas.

Gráfico 20



Quando é que o aluno recorre ao crioulo

Pretendemos neste ponto sobre em que circunstâncias os alunos recorrem ao crioulo, em que momento da interacção o crioulo aparece.

UR9 – Quando é um factor de distração, isso acontece. Ao responder de forma automática ele responde em crioulo. Mas, acho também que esse é um problema de formação. (PJ)

Lembramos neste ponto o que dizem os teóricos sobre a questão da automatização: “Ela ocorre sempre num determinado grau, permite ao sujeito gerir com uma certa facilidade e rapidez as tarefas linguístico-comunicativas com que é confrontado (Faerch & Kasper, 1986: 54).” Assim, diríamos que no nível em que nos encontramos o crioulo é a língua que oferece aos alunos maior facilidade e mais rapidez na comunicação, o que aliás constatou a informante. A automatização requer uma grande competência linguística, o que PJ só tem em LM.

UR10 – Sempre que quer dizer alguma coisa, no dia-a-dia faz sempre, sempre que quer dizer alguma coisa, comunicando, por exemplo, com os colegas, só

comunicam em língua materna. Com o professor também eles recorrem, de vezes em quando eles recorrem, quando o professor dá uma chamada de atenção é que eles voltam agora em português, mas não sei. (PI)

Dissemos, quando analisámos a subcategoria *língua como meio de expressão do quotidiano*, que o quotidiano do aluno cabo-verdiano decorre em crioulo. Daí o recurso que este faz ao crioulo sempre que necessita falar do seu dia-a-dia..

UR11 – *Mas, quando houver dificuldades de comunicação, dificuldades de entendimento, eu acho, e o tenho feito perfeitamente, que o professor deverá procurar outras formas. Se não for ao português que vá ao crioulo, porque o objectivo é ter aproveitamento. Então, devemos socorrer-mos desse instrumento que temos. Mas, fora da sala de aula aí já a situação é bem diferente. É o crioulo, os alunos, nem todos conseguem expressar com o professor em português, então há esse problema. (PL)*

Nesta unidade o informante focaliza a comunicação, o entendimento do discurso e condiciona a escolha da língua a usar à eficácia da comunicação. Se o uso do português compromete a comunicação, então recomenda o uso do crioulo, mesmo dentro da sala de aula, sendo que nos outros espaços os alunos usam sempre o crioulo.

UR12 – *Aluno/aluno, aluno/professor se eu deixar é sempre em crioulo. Querem é falar crioulo. Agora professor/aluno é sempre em português, e pronto, se eu não deixar falar o crioulo falam sempre português. Mas há sempre alguns que ainda apresentam alguma resistência – temos que exercitar o português, estamos numa aula de português. (PE)*

Nesta unidade a informante declara que o uso da língua por parte do aluno é sempre condicionado pela sua permissão, mesmo reconhecendo que a preferência dos alunos recai sobre o crioulo. Mas como ela proíbe o uso do crioulo o aluno fala português com a professora, mas na interacção aluno/aluno este só fala crioulo.

UR13 – *Já tive em situação do género, principalmente quando tem alguma queixa, alguma queixa a fazer, e eles querem dizer, ser curto e grosso como dizem, então vão, automaticamente, para o crioulo. (PD)*

O uso do crioulo encontra-se aqui associado às situações de tensão emotiva, pois, quando o aluno decide queixar-se do outro é porque ele se sente insatisfeito com alguma

atitude ao comportamento deste. Neste ponto, recordamos que quando analisamos a presença do crioulo nos seminários nacionais, concluímos que a frequência de uso do crioulo aumentava consideravelmente nos discursos políticos que manifestavam o aquecimento dos ânimos, descontentamentos e discórdias, nos debates políticos. Esta constatação conduz-nos à relação que Bruner estabelece entre a transferência linguística e o filtro afectivo, isto é aumentando o filtro afectivo, aumenta a probabilidade de recurso à LM e consequentemente a probabilidade de ocorrência de erros motivados pela transferência linguística.

A tabela seguinte sintetiza as circunstâncias em que os alunos recorrem à LM, na opinião dos professores.

Tabela 7

<i>Quando é que o aluno recorre ao crioulo na comunicação pedagógica</i>	
	Principais unidades de registo
	▶ Quando está distraído
	▶ Quando o assunto é do seu quotidiano
	▶ Quando não encontra as palavras certas em português
	▶ Quando o professor permite
	▶ Quando pretende fazer uma queixa
	▶ Sempre
	▶ Quando a resposta é automática
	▶ Na interacção com os colegas
	▶ Sempre que encontra dificuldades em falar português
	▶ Quando querem ser curtos e grossos

Quisemos, também, conhecer o processo de pensamento dos professores sobre as causas do recurso ao crioulo, o que consideraremos no ponto seguinte.

As causas do recurso ao crioulo LM no sistema educativo

Questionados sobre o que estaria na origem desse recurso ao crioulo LM, muito presente no discurso dos alunos, os informantes justificam:

UR14 – *Bom, eu penso que os meus alunos, aqueles que são meus alunos já não têm a motivação, estudam o sétimo, mas, já com dezasseis e dezassete anos, alguns mesmo que transitarem de ano, não vão ficar na escola. Então mesmo quando um deles responde uma coisa correcta ou põe uma dúvida os outros brincam dizendo:” para que? Mesmo se transitares vais ficar em casa a fazer nada”. ...Mas acho que é falta de motivação porque não vão estar mais na escola. já são alunos que não tem interesse nenhum.*(PB)

Nesta unidade de registo, o informante declara que os alunos não têm motivação para falar português na sala de aula, visto que estão condenados à exclusão do sistema, exclusão esta imposta pelo limite de idade para se ingressar no 2º ciclo do ensino secundário.

Outra causa apontada tem a ver com a qualidade da formação oferecida e exigida dos alunos:

UR15 – *Acho que o problema está aí. Problema de formação, porque lembro na minha formação... quando é que eu podia?... Eu não tinha, como é que se diz? é autoridade?... Praticamente não tinha permissão, essa permissão para me dirigir à professora em crioulo. Não tinha permissão, não tinha abertura para isso. Hoje em dia não, o professor permite que noutras situações o aluno se dirija a ele em crioulo, então o aluno acha natural dirigir-se ao professor em crioulo, na escola.* (PJ)

A professora percebe o uso do crioulo no contexto de sala de aula com o um problema de formação, visto que ela ao longo da sua formação não tinha permissão, nem abertura para se dirigir à professora em crioulo. Mas reconhece que hoje há uma permissividade que permite ao aluno achar normal o uso do crioulo na escola. Temos vindo a dizer que, ao longo dos tempos, se tem aumentado a permissividade de uso do crioulo no sistema de ensino e esse aumento tende a continuar o que quer dizer que não será viável que o currículo continue a ignorar a presença do crioulo no contexto educativo. É imprescindível que ele seja devidamente integrado e estudado, tratado como qualquer outra língua pelo sistema educativo

UR16 – *Porque os alunos falam crioulo com os colegas, falam crioulo lá em casa e na sociedade onde vivem. É por isso que, muitas vezes, há interferências de crioulo dentro da língua portuguesa.* (PG)

Nesta unidade de registo o informante aponta a frequência de uso do crioulo no espaço extra-escolar como a causa do recurso à LM no contexto educativo. Podemos dizer, então, que, nesta óptica, o recurso à LM é motivado pelo hábito linguístico do aluno desenvolvido ao longo da sua socialização. Outra unidade de registo semelhante é a que se segue:

UR17 – *O aluno não é fluente porque passa toda a sua vida em crioulo e depois quando tem necessidade de comunicar em português ele tem de recorrer, permanentemente, ao raciocínio em crioulo e isso dificulta.* (PQ)

Mais uma vez, o recurso ao crioulo é relacionado com o hábito linguístico do aluno. A unidade que se segue aponta não apenas para a questão de hábito e frequência de uso como também para a do espaço de uso:

UR18 – *Eu acho que, hoje em dia, o crioulo tem ganhado muito espaço, em comparação com o meu tempo de formação secundária e básica. Os alunos, hoje em dia, já não falam apenas com os colegas em crioulo. Quando dirijam ao professor a primeira frase que eles fazem é em crioulo, a primeira intervenção, é automática, porque eles não querem pensar em português, mas acho também que a culpa não é só do aluno, a culpa também é do professor. Eu, por exemplo, eu lembro quando eu estava a formar-me, ainda adolescente, eu encontrava o professor na rua e o professor me cumprimentava em português. Hoje em dia, não, hoje em dia eu encontro os professores a falar com os alunos na rua: “bo tá fixe? Bo te dret? Manera bo tá?”¹ A usar tipos de calão e isso diminui o espaço que deve ser permitido entre o aluno e o professor e, ao diminuir o espaço, toda a relação entre professor e aluno sofre influências, e o aluno pensa: “não o professor é amigo. O professor “fixe” é aquele que é camarada, que é colega”. O outro professor que mantém aquela distância que é necessária, isso não, isso é ser inimigo, é ser autoritário. Sempre é necessário o distanciamento porque sempre o professor é um agente da autoridade. Sempre o professor deve manter o distanciamento necessário e não ultrapassar certas*

¹ Estás fixe? Estás bem? Como estás?

fronteiras que são importantes. E quando é o professor que permite certas situações, então, o aluno sente-se no direito de fazer tudo o que lhe passar pela cabeça, mesmo dirigindo ao professor em crioulo dentro da sala. Eu acho que é uma situação social nossa. Os professores, hoje-em-dia cada vez, são mais jovens e a diferença também está aí por causa disso, porque encontramos professores com 22 anos, 23 anos, e então eles ainda são jovens e encontramos alunos com vinte, vinte e um anos. A diferença não é lá muita. (PJ)

Neste ponto a informante apresenta como causas do recurso ao crioulo o grau de informalidade no relacionamento aluno/professor, alegando que o aluno se sente colega do professor não só pela liberdade e proximidade a nível da comunicação, mas também por causa da pouca diferença de idade. Portanto o crioulo é, como o já tínhamos visto, percebido como o instrumento de comunicação que marca a proximidade e estreita as relações entre os interlocutores, enquanto o português fomenta o distanciamento nas relações aluno/professor. Distanciamento este que a professora percebe como indispensável na relação professor/aluno a fim de evitar ou diminuir o uso do crioulo nesta comunicação.

Assim, inferimos que, para PJ, o uso do crioulo é percebido com o sendo negativo no relacionamento aluno/professor, já que é uma língua das relações afectivas, de proximidade e informalidade, tudo o que, segundo PJ não deve existir entre alunos e professores.

UR19 – Às vezes, não encontram as palavras certas, porque pensamos, o povo crioulo pensa primeiro em crioulo, e depois é que converte em português, e eles ainda não têm esse exercício que é automático depois com uma certa idade, com um certo... (PJ)

Ainda, PJ relaciona o uso do crioulo no contexto educativo com o défice lexical dos alunos em LP. Segundo esta informante, este défice é motivado pela tradução intrapsicológica que o aluno faz ao longo da sua produção em LP. Levanta-se aqui, uma vez, a velha questão linguística entre o nominalismo e o realismo. Parece que, do ponto de vista desta informante, os alunos pensam com as palavras e por falta de automatismo, isto é da capacidade de traduzir rapidamente para a LP, não encontram as palavras certas para se comunicarem em LP tendo, assim, a necessidade de recorrer à sua LM. Entendem os que, segundo esta informante a idade é um factor que vai estimular o automatismo.

Outra unidade de registo que confirma a representação de PJ sobre esta matéria é a que se segue.

UR20 – *Bom, eu acho que o crioulo tem uma importância grande, porque mesmo nas situações de comunicação em português, o professor e o aluno ao expressar-se em português, eu tenho a impressão que o raciocínio do aluno é feito em crioulo, por isso não há aquela espontaneidade ao responder em português. Se você fizer uma pergunta a qualquer aluno em crioulo, o aluno é espontâneo, responde imediatamente. Mas se fizer em português ele começa que fazer a arrumação das ideias, das frases e, eventualmente, anda a procura de erros etc., antes de começar a responder, e esta é uma questão que deve ser analisada, não é. Acho que o raciocínio é mesmo feito em crioulo. (PQ)*

Tanto PJ com o PQ evocam a questão do automatismo na aprendizagem de línguas, deixando claro que a competência do falante nativo de uma língua nos confere automatismo e espontaneidade na comunicação, enquanto que se tratando de uma L2, é necessário tempo e treino para que esta capacidade de falar de forma rápida, automática, espontânea se desenvolva e que enquanto esta capacidade não estiver totalmente desenvolvida o falante fará recurso a sua LM para preencher lacunas na comunicação. Para além deste factor, outros aparecem para justificar o recurso que o aluno faz a LM. Vejamos a unidade que se segue.

UR21 – *Praticamente o aluno tem uma ideia e tem preguiça de falar em português, tem uma ideia mas sente coagido pela professora, pela sala de aula que é uma instituição formal, em falar em crioulo, sente vergonha de falar português mas de uma forma errada, porque não domina a língua portuguesa. (PJ)*

Nesta unidade a informante aponta algumas causas do recurso ao crioulo próprias do domínio afectivo, indo, outra vez, de encontro com as posições de Bruner. Essas causas afectivas são: a pressão do ambiente formal, a vergonha e o medo de errar. Associado a estes factores a informante acrescenta, ainda, a preguiça de falar o português que, do nosso ponto de vista é motivada pelos factores afectivos, pois, o aluno terá que vencer muita pressão afectiva até poder produzir em LP e pode faltar disposição para levar adiante a tarefa.

UR22 – *Muitas vezes, quando há palavrinhas, por exemplo, que já trabalhamos várias vezes, que conheçam, que é do domínio do português, e por vezes, preguiça recorrem ao crioulo.* (PE)

A tabela que se segue sintetiza as principais causas que, segundo os professores, motivam o recurso ao crioulo:

Tabela 8

<i>Causas do recurso ao crioulo na comunicação pedagógica</i>	
	Principais unidades de registo
▶	Falta de motivação dos alunos
▶	Permissividade dos professores
▶	O aluno pensa em crioulo/ não quer pensar em português
▶	Preguiça de falar português
▶	Falta de formação pessoal
▶	Sente vergonha de falar português
▶	O aluno passa a vida em crioulo
▶	Exclusividade de uso do crioulo fará da sala de aula
▶	Porque o professor é amigo <i>fixe</i>

O discurso que se segue evidencia um dos fenómenos linguísticos decorrentes do recurso à LM, muito comum nas situações de contacto de línguas.

UR23 - *Acho que a escola tem um papel muito importante nisso. Portanto, como eu disse, nós temos alunos que começam a falar em português e terminam em crioulo.* (PB)

A unidade que se segue evidencia a troca de códigos (*codeswitching*²) na comunicação de sala de aula, fenómeno que caracteriza a comunicação bilingue em qualquer contexto. Nota-se que este fenómeno linguístico é percebido de forma negativa pelos professores, como o veremos no próximo ponto. A alternância de códigos e as estratégias de recurso à LM são interiores e de difícil identificação. Muitas vezes, o

² Termo definido na parte teórica

próprio aluno não tem a consciência das estratégias de recurso à LM que utiliza, (Trévisse 1992: 95). Trabalhar estes fenómenos comunicativos nos parece uma tarefa difícil que exige do professor, para além de uma boa formação científica, uma atitude reflexiva e inovadora, aceitando as características dessa comunicação pedagógica e tentando, a partir dela, desenvolver a competência linguístico-comunicativa na LA.

Perante fenómeno deste tipo os professores reagem de formas diferentes. Assim, no ponto que se segue, analisaremos diferentes atitudes dos professores face aos fenómenos linguísticos decorrentes do contacto entre o crioulo LM e a LP.

Atitudes dos professores perante o recurso ao crioulo LM

A atitude dos professores perante o recurso ao crioulo LM na comunicação pedagógica denuncia as representações que os professores têm da sua LM, ao mesmo tempo que estas motivam o desenvolvimento de atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação à presença do crioulo no contexto educativo. Assim, por exemplo, PB tem uma representação negativa do crioulo no contexto educativo, já que chama, vivamente, a atenção da escola para a necessidade de fazer com que os alunos não façam recurso a este fenómeno linguístico na sua comunicação, atribuindo maior responsabilidade aos professores de LP na tarefa de radicar esta prática

UR24 - *Então nós, a escola, temos que fazer com que os alunos parem com isso, principalmente, nós os professores de língua portuguesa. Mas, não apenas os professores de língua portuguesa, mesmo os outros professores também, porque eles também dão aulas em língua portuguesa, e de certeza que os alunos também falam em crioulo. Então, vejo que os outros professores devem fazer com que os alunos expressem em português, dentro da sala.* (PB)

Para ele, a língua de comunicação de sala de aula deve ser o português e não o crioulo.

Quando o professor utiliza as expressões *temos que fazer com que os alunos parem com isso*, ou *os outros professores devem fazer que os alunos se expressem em português dentro da sala*, percebemos que para este professor o recurso ao crioulo é negativo e que cabe aos professores acabar com este recurso. Ele reconhece que é necessário que se ponha um fim nesta situação reinante, mas não diz como é que o professor deve proceder para acabar com esta situação. Trata-se de uma posição pouco

reflexiva que encara o recurso à LM, não como indício de incompetência comunicativa em LP, mas como manifestação de desobediência do aluno, facilitada pela inércia do professor nesta matéria.

UR25 – *Eu acho que sim, acho que sim, acho que acontece, sei lá, a gente acaba por aceitar ou por achar natural, estando a jogar com as duas línguas aquilo acaba por... eu penso que na matemática isto acontece muitas vezes porque, na matemática, o aluno lê o enunciado em português e traduz para o crioulo, resolve o exercício e volta a traduzir para o português para dar a resposta. E o problema maior que temos em matemática, já agora, é a interpretação, como é que um aluno vai resolver um problema, quando o aluno lê o aluno não percebe, não é por acaso que, muitas vezes, depois de explicar: - professor, aquela história não estou a perceber! Depois de explicar: - Ah, é isso!? O aluno já sabe fazer. (PK)*

A atitude de PK nesta unidade é a de aceitação da co-existência entre as duas línguas. Encara o fenómeno com o sendo natural uma vez que constatou que o maior problema dos alunos à matemática é de ordem linguística, isto é, a interpretação. Declara que os alunos não conseguem interpretar os enunciados dos exercícios e que quando isto acontece ele recorre ao crioulo para facilitar a compreensão e que em crioulo o aluno acaba por perceber o exercício. Esta unidade de registo é expressiva porque é uma evidência clara da importância do recurso ao crioulo no sistema educativo. Pois, é o próprio professor que confirma que esta língua facilita a compreensão, o que nos leva a concluir que a dificuldade de compreensão não está no exercício, mas na compreensão do veículo de comunicação utilizado para explicar o exercício de matemática.

UR26 – *Às vezes, eu digo, olha, se tem que ser em crioulo, se tu consegues só exprimir em crioulo, faça favor! Porque também não acho correcto impedir-lhe de falar. Mas, às vezes, digo: - olha, da próxima não vai dar. (PP)*

Notamos que nesta unidade a atitude da professora é de permissão do uso do crioulo quando vê que o aluno só consegue exprimir a sua ideia usando esta ferramenta de comunicação. Porém, alerta ao aluno pelo facto deste não poder usufruir dessa permissão da próxima vez. Para ela é correcto deixar que o aluno fale independentemente do código a utilizar, desde que este consiga transmitir a sua ideia, exprimir-se.

UR27 – *Infelizmente, há erros gravíssimos que não se admite, não se admite nem no sétimo ano de escolaridade, quanto, mais quando o aluno já está no décimo, no nono. São competências que ele deveria ter adquirido, aprendido desde muito cedo.* (PP)

Se a PP aceita, ainda com alguma reserva, o recurso ao crioulo, para que o aluno possa exprimir a sua ideia, não admite os erros decorrentes do recurso a L1 e L2, fundamentando que o aluno já teve tempo suficiente para desenvolver a competência. Assim, concluímos então que a PP é mais tolerante à troca de códigos do que a interferência linguística, visto que este fenómeno conduz a erros na produção.

UR28 – *Aluno/aluno, aluno/professor, se eu deixar, é sempre em crioulo, querem é falar crioulo. Agora professor/aluno é sempre em português, e pronto. Se eu não deixar falar o crioulo falam sempre português. Mas, há sempre alguns que ainda apresentam alguma resistência e – temos que exercitar o português, estamos numa aula de português, não é.* (PE)

Inferimos, a partir deste discurso, que a PE não permite o uso do crioulo na sala de aula, evocando a necessidade de exercitar a LP e destacando o facto de que se ao aluno não for permitido falar crioulo este fala português. Porém, esta comunicação não está livre de resistências por parte do aluno.

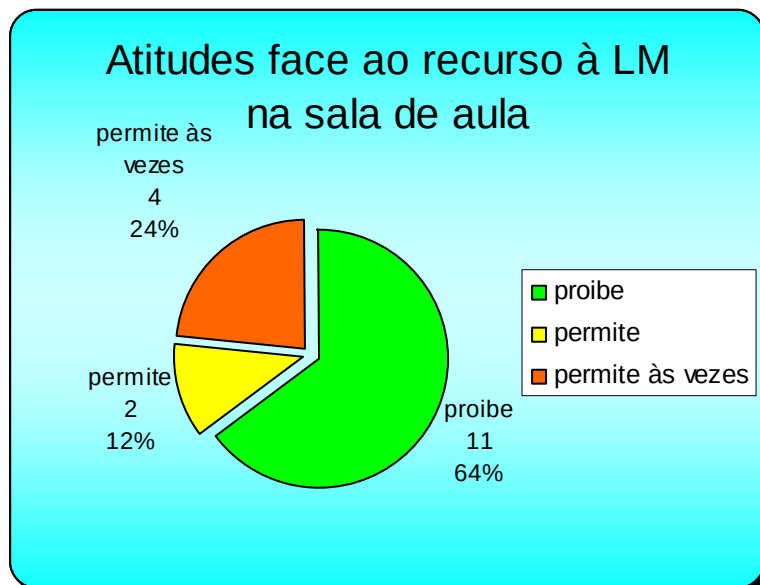
UR29 – *Eu aceito quando o aluno não abusa do recurso. Quando, para explicar uma expressão, o aluno não consegue entender em francês posso recorrer à LP ou à LM. Em casos pontuais, não sempre.* (PF)

A aceitação do recurso à LM por parte deste professor é apenas em casos pontuais e condicionada ao facto de o aluno não abusar do recurso. Tratando-se de uma língua estrangeira a situação é mais complicada, pois, o aluno poderá recorrer às duas línguas: à LM e à L2. Também notamos que esta permissão é concedida quando recurso é de natureza léxico-semântica.

Em jeito de recapitulação, diríamos que estas unidades de registo revelam a natureza bilingue da comunicação pedagógica, ainda que se possa notar a existência de um bilinguismo desequilibrado por causa da fraca competência linguístico-comunicativa em LP. Revelam ainda que os professores são a favor do uso da LP na comunicação pedagógica enquanto os alunos preferem claramente o uso do crioulo, chegando até a evitar a comunicação quando se sentem obrigados a falar a LP.

Assim, no gráfico que se segue visualizam os a preferência dos professores pelo uso do português na sala de aula, já que 64 % manifestou uma atitude desfavorável ao uso do crioulo nesse contexto.

Gráfico 21



As implicações do recurso ao crioulo no processo de ensino aprendizagem

Passaremos, de seguida, a analisar as unidades de registo que revelam as representações dos professores sobre as implicações do recurso ao crioulo no processo de ensino aprendizagem. Em relação a isto, PB defende:

UR30 - *Eu penso que isto também, o facto dos alunos introduzirem o crioulo ao falar português, penso que prejudica, prejudica muito a aprendizagem sim, prejudica muito.*(PB)

Estas palavras de PB dizem-nos que ele considera o recurso ao crioulo na comunicação em LP, com uma estratégia negativa que prejudica a aprendizagem. Posição contrária à de Araújo (2003:17) que diz que: “Sendo partilhado por professores e alunos, ela [LM] representa um meio sempre presente, e naturalmente fiável, de servir às necessidades de comunicação, e do processo de ensino/aprendizagem (...)”. Esta autora ainda reforça a importância da LM no ensino aprendizagem de línguas dizendo que:

Numa perspectiva que encara o contexto de sala de aula sobretudo em função das condições de ensino/aprendizagem linguística que proporciona, a análise de como professor e aluno usam a LM

para levar a cabo a interacção liga-se aos modos de promover a aprendizagem, garantindo ao aluno oportunidades de actuar sobre o próprio conhecimento, regulando-o e monitorizando-o. *Idem*

Podemos dizer, então, que PB tem uma representação negativa do recurso ao crioulo no contexto educativo e por isso a sua atitude face ao crioulo é a de proibição do uso deste código, o que inferimos a partir do seu discurso quando ele diz que *temos de fazer com que os alunos parem com isso*, sendo o *isso* referente do uso do crioulo no contexto de sala de aula. O discurso de PB destaca o estatuto da língua portuguesa, enquanto língua oficial, em relação ao do crioulo LM, no contexto sociolinguístico cabo-verdiano.

A mesma opinião tem PC que considera negativas as implicações do recurso ao crioulo no contexto educativo e, especificamente, na comunicação de sala de aula, em todas as disciplinas do currículo:

UR31 - *Acho que na aula de língua portuguesa... não. Penso que é negativo em todas as aulas.* (PC)

A informante continua fundamentando a sua representação negativa do recurso ao crioulo no contexto educativo:

UR32 – *Quando o aluno introduz o crioulo está a prejudicar a aprendizagem, a sua própria aprendizagem, porque não há uma abertura total à língua portuguesa, deixa-se levar pela língua crioula, então isto vai dificultar muito a sua aprendizagem, mesmo a nível escrito como a oral, na hora de se expressar, a nível escrito como a nível oral.* (PC)

A professora evidencia nesta unidade de registo uma representação negativa do recurso ao crioulo LM na comunicação pedagógica. Pois, segundo ela, o recurso ao crioulo é prejudicial à aprendizagem de uma forma geral. Esta representação, actualmente, contradiz a opinião geral, segundo a qual o bilinguismo é algo de original, rico em potencialidades comunicativas, extremamente dinâmico, portador de criatividade linguística (Andrade, 1987). A expressão *aluno deixa-se levar pela a língua crioulo* mostra-nos que PC encara o recurso ao crioulo por parte do aluno com o uma atitude irreflectida e não como uma estratégia de aprendizagem.

UR33 – *De certo modo, acho que podia facilitar, também dificulta muito, porque a nível de, escrevermos fica muito mal, muito mal, a interferência do crioulo leva a fazer frases incompletas a nível de organização frásica, as frases ficam mal organizadas.* (PC)

Esta unidade de registo, embora pouco clara, quanta a representação da PC sobre as implicações do recurso ao crioulo no processo de ensino aprendizagem, mostra-nos

que a representação negativa que PC forma das implicações do crioulo no processo de ensino aprendizagem se justifica pelo facto deste recurso motivar erros na produção escrita e levar a incorrecção e desorganização frásica. Só não clarificou quando é que o recurso facilita a aprendizagem.

Uma posição que favorece o crioulo é a que se segue.

UR34 – *Aprende sim, até certo ponto sim, porquê muitas são as vezes em que, dando aula em português, eles não entendem mas se uma pessoa recorrer à língua crioula ou então utilizar aquelas expressões em crioulo eles vão entender. Portanto, o recurso à língua materna pode ser um recurso positivo para a aprendizagem de línguas, mas não deixando de lado o nosso português. Eu creio que terá um impacto positivo, expressar-se na própria língua, porque não?* (PG)

Uma representação contrária à de PC, tem a PG que, por várias vezes, quando o aluno não entendia a explicação do conteúdo em português mudou de código, passou a usar o crioulo e eles passaram a entender. Portanto, PG vê o crioulo como um instrumento que facilita a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem. Clarifica, ainda, que esse reconhecimento da importância do crioulo não diminui a importância do português, o que constatamos na expressão: “ Não deixando de lado o português”.

UR35 – *Portanto, dentro da sala de aula, às vezes, é negativo, porque se um aluno recorrer sempre à língua materna, o aluno está em situação de insegurança linguística, porque não consegue manter uma conversa em português. Quer dizer que algo não vai bem. É bom utilizar a língua, mas no momento certo. Tem que saber utilizar o português também.* (PF)

Nesta unidade de registo, PF percebe o recurso à LM na sala de aula como um fenómeno linguístico negativo por denunciar a insegurança linguística, não permitindo a manutenção de uma conversa em português. Pensamos que o recurso à LM é motivado pela falta de competência linguística em LP que permita a manutenção da conversa, levando o aluno a procurar na sua LM formas de preencher as lacunas de comunicação em LP.

UR36 – *Principalmente com os alunos principiantes, podemos recorrer à LM para ajudar os alunos a entender as expressões. Mas já com os níveis mais avançados o recurso deve ser o menos possível. No terceiro ciclo já pode ter um impacto negativo. No que diz respeito a matemática pode facilitar as explicações, os termos. Ao se recorrer ao crioulo, o aluno pode entender os enunciados.* (PF)

Notamos que, para este professor, o recurso ao crioulo deve ser regulado. Isto é, deve diminuir a medida que aumenta o nível de escolaridade. Faz referência à matemática como sendo uma disciplina cuja aprendizagem pode ser facilitada pelo recurso ao crioulo. Relembremos que PK já teria manifestado no ponto anterior uma atitude de aceitação em relação ao recurso ao crioulo uma vez que este é utilizado para facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Pois, muitas vezes, mudou de código português para o código crioulo o que é o código que melhor permite a compreensão dos conteúdos de matemática.

UR37 – *É sempre bom as duas línguas juntas, porque quando se fala o português e não se consegue vai lá buscar a língua materna. Ajuda tanto falar o bom português mas, também até ajuda no crioulo. Portanto, se o aluno conseguir fazer um paralelo com as duas línguas isso irá facilitar não só a comunicação, mas também irá facilitar o melhoramento dessas duas línguas.* (PL)

O professor, nesta unidade, considera não só a interferência do crioulo no português como também a interferência do português no crioulo como sendo fenómenos que favorecem o contacto e a convivência entre essas duas línguas. Para o professor, o paralelo, isto é, o que teoricamente chamamos de análise contrastiva entre as duas línguas facilita a comunicação e melhora a competência em ambas as línguas.

UR38 – *Defendo que não vamos poder fugir a isso. O crioulo e o português, de certeza, vão estar cada vez mais juntos e eu penso que o aluno só tirará proveito dessas duas línguas juntas, porque não temos a certeza se o aluno faz um percurso de seis anos falando o português com o professor e depois de um momento por outro nós exigimos do aluno que fale português connosco. Portanto, eu penso que, de uma forma geral, a junção das duas línguas ou o falar as línguas em paralelo de forma correcta, é claro, só trará benefício aos alunos.* (PL)

Considera um facto quase eterno a coexistência entre o crioulo e o português e que a mesma apenas traz benefícios aos alunos, caso as línguas forem utilizadas de forma correcta.

UR39 – *Eu acho que dificulta, eu acho que dificulta porque cria nos alunos um certo constrangimento, de vez em quando, em expor as suas ideias. Isso é uma limitação, acho.*

Nesta unidade de registo o professor apresenta o recurso ao crioulo como sendo o factor que dificulta a competência de produção do aluno em LP o que considera uma limitação.

UR40 – *Penso que por um lado é positivo porque teremos mais alunos a falar. Aquele que fica acanhado com o português já tem oportunidade de, pelo menos, dizer: “o professor deixou-me falar”. Mas, por outro, não tendo manuais na língua materna, será um aspecto negativo, porque ao confrontar-se com material de apoio em termos didácticos, os livros, as fotocópias estão em português, portanto, há uma discrepância entre o que eu lhes facilito e o material utilizado na sala de aula, o documento em português. (...) Seria positivo por um lado, mas, por outro teria de ser acompanhado com manuais em crioulo. (PP)*

Para PP, o recurso ao crioulo é positivo, uma vez que aumenta o nível de participação dos alunos. Mas a inexistência de manuais faz com que este recurso não seja tão positivo, pois precisa de competência em LP para poder compreender o conteúdo dos documentos escritos em LP. Portanto, o recurso seria de todo benéfico se houvesse manuais em crioulo que pudessem acompanhar a competência de produção oral dos alunos. Esta unidade de discurso aponta para a necessidade de produção de recursos pedagógicos em crioulo para que possa tirar o devido proveito de um sistema verdadeiramente bilingue.

UR41 – *Acho que não é bom. Devemos saber a fronteira de uma língua e da outra, apesar de que as interferências, muitas vezes, podem acontecer numa e noutra, mas, muitas vezes também estraga toda a estrutura na outra língua, eu acho que não é muito bom, esta interferência. (PE)*

Considera que não é bom o recurso ao crioulo, pois, torna-se necessário clarificar as fronteiras entre as línguas em contacto, considerando que as interferências são bilaterais. Vimos já que uma das metodologias utilizadas no tratamento das

transferências linguísticas é a análise contrastiva que consiste realmente em confrontar as gramáticas das duas línguas, a fim de se encontrar as semelhanças e as diferenças entre elas. Isto é, assim como disse o nosso informante a fim de clarificar as fronteiras entre as línguas, conduzindo, deste modo, ao desenvolvimento de uma dupla competência linguística.

Muitas vezes, o recurso à LM é visto como o obstáculo ao desenvolvimento da competência linguística comunicativa em LP. Vejamos a unidade que se segue:

UR42 – *Se calhar de um modo geral o crioulo acaba...por atrapalhar, se calhar é por causa disso que o ensino do português está como está e, não obstante, acaba por dar nisso, ou seja, acho que em termos de português, os alunos não sabem. Apesar de ter nota de dezoito, dezanove, vinte e esse problema de língua que o aluno não domina passa para as outras disciplinas. Já agora, como é que um aluno tem nota de dezasseis, dezassete, dezoito, dezanove ou vinte a língua portuguesa e depois não consegue minimamente interpretar aí a coisa? E, se calhar, o crioulo tem parte de responsabilidade nisso tudo.* (PK)

Nesta unidade de registo o professor levanta a hipótese do recurso ao crioulo ser a causa da incompetência dos alunos à LP. Levanta ainda a questão da avaliação quantitativa dos alunos não corresponder ao seu nível de desempenho. Assim, podemos dizer, que para este professor o recurso ao crioulo tem implicações negativas no processo de ensino aprendizagem de uma forma geral. A unidade que se segue reforça a posição de PK.

UR43 – *Dificulta, de uma forma geral, porque todo o sistema está desenhado para que o ensino seja em língua portuguesa. E, quando o aluno faz recurso ao crioulo, é quase incompatível. Então isso dificulta. Mas, se o sistema for pensado de outra forma, dando mais atenção aos nossos aspectos, aos que nos são naturais, que nos são culturais, e se o sistema for repensado desta forma aí eu acho que só traria benefícios. Agora o problema é do sistema tal como ele está feito; o sistema é assim, é desenhado, tendo como principal ferramenta a língua portuguesa.* (PJ)

Para PJ a forma como o sistema está desenhado faz com que a presença do crioulo no sistema educativo tenha implicações negativas no processo de ensino aprendizagem. Porém, acredita que uma maior valorização do crioulo pelo sistema, isto é a existência de um currículo que valorizasse mais a LM do cabo-verdiano e a sua

cultura só traria benefícios aos alunos. Portanto, inferimos que para PJ o problema com o recurso ao crioulo reside na existência de um desenho curricular que não valoriza a língua e a cultura dos aprendentes. Salientamos aqui que esta é uma opinião compartilhada por muitos pesquisadores entre os quais Peres (2002).

UR44 – *Em termos de aprendizagem, pelo menos, ele não tem a rapidez no raciocínio, não tem rapidez nas respostas. É claro nos níveis... digamos, um aluno no terceiro e mesmo no segundo ciclo não é suposto que o aluno tenha dificuldades moderadas em raciocinar em português, mas acho que a maioria das pessoas devem pensar permanente em crioulo. Por vezes, a gente fala português e saem palavras em crioulo, não porque não sabes, é porque tens o hábito de falar o crioulo, e até o certo, ... aceitar-se no crioulo é muito diferente de se aceitar na língua portuguesa. Você é... digamos, apostar numa frase e sai mal, e não sabe se por vezes falou português ou se falou crioulo. Os vocábulos são de língua portuguesa mas a expressão que construiu, a frase que foi construída é uma frase crioula, e esta questão precisa-se ser muito bem, muito bem ponderada. (PQ)*

Nesta unidade de registo, chamamos a nossa atenção o facto de o PQ trazer, mais uma vez, à baila a questão da automatização na aprendizagem da língua portuguesa que, como já vimos, é um dos aspectos que se verifica ao longo da aquisição de uma língua. Porém como o crioulo não é objecto de ensino/aprendizagem os alunos não desenvolveram uma consciência metalinguística na sua língua materna. Assim, em vez de a LM facilitar, a aquisição da LP, na opinião do PQ, ela acaba por a dificultar.

UR45 – *Nas salas de aulas ... ainda que a comunicação... o português, ou seja, quanto à escrita não se fala, não é, que obrigatoriamente deverá ser em português, mas a oralidade também faz-se em português porque as pessoas estão obrigadas a isso. (PQ)*

Nesta unidade de discurso PQ refere-se às políticas linguísticas aplicadas à educação, isto é aquilo que deve ser. Isto é a LBSE defende que a comunicação pedagógica tanto oral com o escrita seja feita em português. Porém, já vimos que a realidade comunicativa na sala de aula nem sempre está em estreita conformidade com a lei, segundo os próprios professores. Pois, mais do que a satisfação de uma exigência imposta pela lei, urge reflectir sobre uma nova metodologia que fomente uma efectiva aprendizagem da LP uma vez que a sala de aula é o único espaço de uso da LP. A

unidade que se segue nos mostra que os próprios professores falam com os alunos em crioulo no espaço extra-sala de aula.

UR46 – *Fora das salas de aulas temos uma situação em que as pessoas falam o crioulo. Ou seja, os alunos comunicam entre si em crioulo, quanto na língua como na técnica e eu nunca presenciei, posso até afirmar, casos de alunos em situações informais se comunicarem aqui na escola em português. E apesar do esforço que fazemos em relação aos professores, no sentido dos professores utilizarem o português fora das salas de aulas, nos corredores, em qualquer situação de comunicação com o aluno, os professores também insistam em falar o crioulo com os alunos. (PQ)*

Esta constatação, feita pelo próprio director da escola leva-nos a admitir que a vitalidade linguística do crioulo no contexto educativo é muito maior do que se pressupõe e contraria as determinações legais que elegem o português enquanto língua oficial e de ensino. O PQ sentem-se na obrigação de, enquanto director da escola, fazer cumprir a lei, porém a prática educativa e a realidade linguística extravasam os limites impostos pela lei e o crioulo segue o seu curso, conquistando espaços e aumentando, dia após dia a sua presença no contexto educativo, abrangendo até mesmo os professores. Este desfasamento entre a lei e a prática é percebido e denunciado pelo próprio director que diz:

UR47 – *Não temos mecanismos para controlar esta situação. Só não pode proibir uma pessoa de falar a sua língua materna. Pode até haver situações de paradoxo, onde você valorize a sua cultura, valorize o crioulo. Por experiência própria, temos aulas de Cultura Cabo-verdiana em que se fala da importância do crioulo e incute teoricamente a importância do crioulo nos alunos, mas as aulas são feitas em português, usando o português para explicar a importância do crioulo. Portanto uma contradição que nós temos aqui. (PQ)*

Nesta unidade de registo, PQ refere-se ao uso do crioulo no contexto educativo, mostra-nos que se trata de uma situação que deveria ser controlada, porém a direcção da escola não dispõe de mecanismos para o fazer. Inferimos, a partir deste discurso, que para PQ o recurso ao crioulo não é um fenómeno aceitável, carece de controlo. Porém, reconhece que há situações onde o uso do crioulo poderia fazer todo o sentido, por exemplo nas aulas de Cultura Cabo-verdiana quando se fala da importância do crioulo, considerando paradoxal o facto de falar deste assunto utilizando a LP.

Deixa-nos perceber que o ideal seria falar da importância do crioulo em crioulo e não em português. Falando da sua prática pedagógica neste particular, PQ diz:

UR48 – *Mas, nas minhas aulas, normalmente eu faço uma introdução inicial para explicar, digamos, esta situação, depois prosseguirá a aula em português, ou seja a língua portuguesa, a língua portuguesa que é sobretudo falada na comunicação professor/aluno dentro da sala de aula. Fora da sala de aula já há predominância do crioulo. É claro que existe professores que, exclusivamente, falam o português com os alunos, mesmo em situações informais fora das salas de aulas. Mas tenho a noção que a maioria dos professores fala o crioulo, comunica com os alunos em crioulo e mesmo entre eles.* (PQ)

Neste ponto, PQ declara que o português é a língua da comunicação de sala de aula e que fora da sala de aula predomina o crioulo, não obstante a existência de alguns professores que falam, exclusivamente, a LP com os seus alunos mesmo fora da sala de aula.

Partindo das entrevistas que fizemos, podemos afirmar que os únicos professores que comunicam com os alunos em LP fora da sala de aula, com excepção do director cujo cargo exige que assim seja, são os professores de LP. Sintetizando, diríamos que PQ, nesta unidade, descreve a situação linguística do contexto educativo onde está inserido de forma pormenorizada. Defende o uso do português na comunicação de sala de aula, mas sabe que os alunos falam crioulo na comunicação com os professores dentro da sala de aula. Nem os alunos nem os professores falam português entre si, poucos são os professores que falam português com os alunos fora do contexto de sala de aula. Este é o retrato sociolinguístico do contexto educativo cabo-verdiano.

UR49 – *Portanto os professores, os professores de língua portuguesa de uma maneira geral falam o português, mas os professores de outras disciplinas que falam o português com os alunos são poucos. No meu caso na qualidade de director, comunico com os alunos exclusivamente em português, mas, às vezes, eles se dirigem a mim em crioulo, mas antes de estabelecer a comunicação eu faço o reparo: "vamos falar o português, porque você precisa se exercitar, etc. e tal, e é a língua, oficial, nas situações formais... então nos fazemos isso; mas esse grupo que utiliza o português constantemente, digamos que fica a perder em relação à maioria.* (PQ)

Defende o uso do português com os seus alunos, enquanto estratégia de treino da língua oficial, reconhecendo que é preciso falar para exercitar. Porém, aqueles que usam constantemente o português no contexto educativo são uma minoria.

Em relação às línguas utilizadas no desenvolvimento das actividades extras curriculares, PQ afirma:

UR50 – *Desde que haja um mínimo de exigência formal de apresentação, por exemplo, de um trabalho que é para avaliação, os alunos vão fazer a apresentação em português... se tiver que fazer a apresentação sempre será em língua portuguesa, mas se o aluno está simplesmente a perguntar, não de uma forma formal, mas digamos, o aluno participou deste trabalho e está a explicar para os colegas e até para o professor, tem a tendência de utilizar o crioulo para fazer digamos a apresentação do seu trabalho. Ele já com essa espontaneidade: "oh professor esse troboi mi é ke fezel."³ “, É sempre assim que os alunos reagem. O professor tem de... deve fazer aquilo que dissemos no início: responde em português. Logo que o professor responde em português o aluno já sabe que deve fazer alguma correcção na linguagem, não é? Mas, por vezes não a fazem. (PQ)*

Interessa-nos neste discurso o paralelo que o professor estabelece entre aquilo que acha que deveria ser e o que acontece no quotidiano do contexto educativo, visto que a Lei de Bases prescreve uma forma de comunicação educativa e na prática acontece outra. Ele, enquanto director da escola, como disse, o seu cargo não deixa de ser um cargo de confiança política, assim, é compreensível que ele defenda as políticas linguísticas aplicadas à educação e vá estranhando aquilo que acontece normalmente.

Quisemos ainda saber se há alguma actividade extracurricular que visa contribuir para melhorar a competência linguística comunicativa dos alunos. Em resposta a nossa pergunta PQ disse o seguinte:

UR51 – *Penso que sim, porque... quando há exposições e o aluno é obrigado a fazer a apresentação do trabalho. Por vezes, esses alunos têm orgulho de mostrar o trabalho... por exemplo, durante as feiras de ciências que fazemos aqui na escola, outros alunos sempre vêm visitar a feira em todos os anos que fizemos isso os alunos explicaram, exclusivamente, em português. Ou seja, há uma pré-preparação por parte do professor também e o aluno já está... porque até os conceitos, quando tem utilizado conceitos já muito elaborados etc., que,*

³ Professor, fui eu que fiz este trabalho.

possivelmente, na linguagem que utilizam o crioulo, o nível de linguagem não é idêntico, então ele recorre preferencialmente ao português porque, ira falar-lhe palavras para exprimir em crioulo, então fala em português. Por exemplo as actividades na biblioteca, exposições, etc. já os alunos falam com os professores comigo, como tenho observado, com os professores, sempre em português, e entre eles para estudar só comunicam em crioulo mesmo dentro da sala de aula o aluno que está ao lado só comunica com o colega em crioulo, fala baixinho e por isso, às vezes, dá problemas com o professor, porque o professor o proíbe entre aspas de falar crioulo na sala de aula. Mas é impossível a gente corrigir essa situação de todo. Podemos é convencer o aluno de que, como aluno de língua portuguesa que é, quanto mais se exercitar em português maior será a sua nota. Isto é, pode ter um melhor resultado. Se o aluno se compenetra dessa ideia vai tentar esforçar-se para melhorar o seu desempenho, mas pela via da imposição a gente não vai conseguir... não funciona. (PQ)

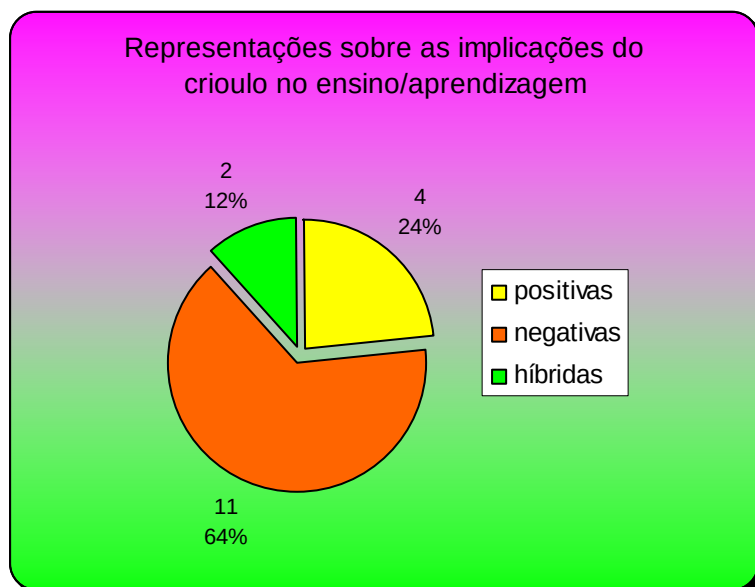
Este último discurso reforça e clarifica ainda mais as funções e os estatutos das duas línguas em contacto no contexto educativo. Procuramos saber: quem fala, o quê diz, onde e quando se fala e em que língua. O português está muito ligado à ideia da formalidade e da distância na comunicação enquanto que o crioulo está ligado à informalidade, à afectividade e à proximidade ou intimidade entre os interlocutores. O director declara nesta unidade de discurso, a atitude de alguns professores face ao recurso ao crioulo e a respectiva consequência. Isto é, segundo PQ, muitos professores proíbem o uso do crioulo na sala de aula, abrindo, assim, espaço para o conflito com os alunos, pois estes não aceitam tal medida. Adianta, ainda, que uma vez que a proibição do falar crioulo dentro da sala de aula não estimula o aluno a falar português o professor deverá utilizar outra estratégia: a de convencer ao aluno que utilizando a sua comunicação em LP melhora os seus resultados. Por via da imposição, o ensino da LP não resultará, segundo o PQ.

O gráfico que se segue ajuda-nos a visualizar a variação das representações dos professores sobre as implicações do recurso à LM na sala de aula

Ao longo do trabalho temos vindo a frisar o facto das representações sociais sobre qualquer fenómeno influenciar as atitudes face ao mesmo. Estes dois gráficos são prova cabal deste facto, pois, a percentagem dos professores com representações positivas sobre o crioulo corresponde à percentagem de professores com atitudes

favoráveis ao crioulo. Da mesma forma os professores com atitudes híbridas, também, têm representações híbridas.

Gráfico 22



Os professores com atitudes positivas acham que o crioulo tem implicações positivas no processo de ensino/aprendizagem.

8.2.2.3 - As políticas linguísticas para a educação

Políticas linguísticas e ensino de línguas

Como já dissemos no capítulo III, a legislação cabo-verdiana é meramente declarativa, já que as afirmações das leis muito gerais não são seguidas pela implementação de passos ou instrumentos concretos. Inclusivamente, pode-se dizer que Cabo Verde não dispõe de uma política linguística consequente. As entrevistas demonstraram que os professores se dão conta deste facto, mas não revelam grande preocupação. Assim, a pobreza das políticas linguísticas tem reflexo directo nas opiniões dos professores. Vejamos exemplos:

UR1 – *Isso é normal. Nós verificamos isso, constantemente. E, por vezes, naturalmente, temos que soletrar para mostrar um pouco a diferença e vou chamar a atenção. Não de forma que possa ferir a sua sensibilidade, mas de forma a mostrar que em língua portuguesa a forma mais correcta seria diferente da forma utilizada por ele.* (PA)

Nesta unidade de discurso em que o professor apresenta a sua opinião sobre a interferência do crioulo no português ele reconhece que este fenómeno é normal. A nível da fonética, da prosódia ou da dicção, isto é da pronúncia das palavras, utiliza a técnica de soletrar para mostrar que a fonética da LP é diferente da do crioulo. Notamos aqui um esforço de ensino, mas focalizando a LP. Portanto, o professor aproveita o recurso ao crioulo que o aluno faz para reforçar o ensino da LP, clarificando a gramática desta. Porém, o crioulo não é objecto de estudo em si. Acrescentamos à nossa análise que se parte do princípio que o aluno conhece as regras da gramática da LM – O crioulo. Convém realçar que o aluno usa espontânea e naturalmente o crioulo, mas não tem uma consciência metalinguística desenvolvida nesta língua exactamente porque não há um estudo explícito das regras desta gramática. Isto faz com que o aluno facilmente confunda as regras das duas gramáticas que enformam o seu repertório linguístico onde por falta de estudo das regras da LM as fronteiras entre estas duas línguas não estão claras.

Assim, entendemos que se torne necessário que a presença do crioulo, que é uma realidade efectiva do contexto educativo, seja regulada, legalizada, para que os professores possam uniformizar as estratégias de aproveitamento desta ferramenta que, cada vez mais, se mostra indispensável no processo de ensino/aprendizagem em Cabo Verde.

Em relação à possibilidade de introdução do crioulo no sistema de ensino obtemos a seguinte unidade de registo:

UR2 – *Por acaso, é uma questão que eu já pensei algumas vezes mas, ainda não sei se tenho uma opinião muito bem formada acerca do assunto. Eu acho que vai ser complicado, no meu ponto de vista porque nós temos em Cabo Verde várias variantes do crioulo então, teríamos de escolher uma variante talvez para ser estudada, e essa variante que vai ser escolhida? E as outras ilhas que não falam essa variante? Não será complicado, principalmente na parte da escrita, na parte da gramática? Porque eu, muitas vezes, já escrevi alguns sketches teatrais em crioulo, e senti essa dificuldade, na prática, de escrever o crioulo, então, eu não sei até que ponto isso é viável.* (PM)

Nesta unidade de registo, a dificuldade da produção escrita por falta de uma norma *tout court* ou de um *koiné* é de novo retomada e, segundo a nossa informante, é este facto que condiciona o ensino do crioulo. A decisão política de ensinar o crioulo nas escolas cabo-verdianas implica fazer escolhas. Os decisores políticos não podem

fugir a isso. Ou seja, a introdução do crioulo no sistema de ensino reclama a escolha de um dialecto entre os nove existentes. A professora questiona a viabilidade do ensino do crioulo também por causa da dificuldade em contradição a quando da tentativa de produção escrita nesta língua. De aí a necessidade de dedicarmos tempo, talento e dinheiro ao ensino do crioulo, porque só o ensino vai melhorar a representação que se tem dele e do seu ensino. A situação exige dos decisores políticos uma decisão, uma escolha fundamentada, socializada e, se possível, aceite por todos. Porém, acreditamos que a aceitação vem por via do ensino. Isto é, no contexto educativo, o aluno, em contacto com as variantes, acaba por tomar a consciência de qual seja a variante que poderá ser oficializada.

Mais uma vez a reticência em relação à introdução do crioulo no sistema de ensino conta com o principal factor justificativo a questão da escrita do crioulo que, como já vimos, não está normalizada, codificada.

UR3 – Todos os manuais que nós temos, estão escritos na língua portuguesa. A introdução do crioulo significaria que nós iríamos ter manuais escritos na língua crioula? A língua crioula é, sem dúvida, a nossa língua materna mas, até que ponto essa, essa introdução dessa língua no sistema de ensino, não prejudicaria o próprio sistema? (PM)

Recordamos que anteriormente a professora reconheceu a dificuldade em escrever o crioulo. Esta dificuldade tem condicionado de várias a produção escrita nesta língua, pois, uma vez que ela não tem espaço oficial no contexto de sala de aula não faz muito sentido falar da produção de material didáctico em crioulo. A professora receia que as implicações da introdução do crioulo no sistema de ensino sejam prejudiciais ao próprio sistema. Com esta representação é quase impossível que o professor desenvolva atitudes de valorização do crioulo e encoraje os decisores a tomar medidas que beneficiem o crioulo ou que ele venha a aproveitar de forma positiva o recurso que o aluno faz à LM. Vimos que as representações condicionam a prática, isto é, se a representação sobre a língua é negativa as atitudes face a mesma serão desfavoráveis. Assim, professores e alunos continuarão a ter preferências linguísticas diferentes, aumentando o sentimento de rejeição em relação a LP, quase imposta.

Um reforço a esta ideia é a unidade que se segue:

UR4 – Também de ter manuais em crioulo, não é? Acho que isso seria uma tarefa árdua, uma tarefa bastante difícil, e sinceramente eu não sei se isso será

uma vantagem, se trará vantagens ou se poderá prejudicar porque, pronto, digamos é mexer numa situação, no sistema que já nós já estamos neste sistema há anos isso já está interiorizado em nós não é, então mexer mudar tudo isso irá trazer... (PC).

A informante, nesta unidade de discurso, declara que a introdução do crioulo no sistema implica também ter manuais em crioulo, o que encara com o uma tarefa árdua, bastante difícil, duvidando, assim, se trará vantagem ou só prejuízos, uma vez que significava mexer com uma situação já existente. A professora revela alguma reticência em relação a mudança de uma ordem já *interiorizada* e deixa antever que a mudança irá trazer algum desconforto. Inferimos, assim, deste discurso, que a introdução do crioulo no sistema é encarada como uma possível abertura a constrangimentos e prejuízos.

UR5 – Uma decisão política clara que pudesse definir em que circunstâncias por exemplo nós poderíamos utilizar a língua cabo-verdiana por exemplo nas escolas, até agora não se disse nada. Do meu ponto de vista, devia-se determinar em que níveis se podia usar a língua cabo-verdiana ou a língua portuguesa, em paralelo e, ao mesmo tempo e tomar uma decisão nacional, do ensino da língua cabo-verdiana, não só ... porque como sabe nós temos uma série de variantes da nossa língua e o facto de não termos essa questão linguística clara, ainda que seja em termos de decisão política, isso vai nos dificultar bastante em termos de querer fazer outras coisas, porque senão vamos entrar num campo, por não estar regulado pode trazer-nos uma grande confusão e nosso sistema por isso eu penso que devia haver uma decisão política clara. (PA)

Nesta unidade de registo o informante denuncia a ausência de políticas linguísticas que clarifiquem a situação do uso das línguas no contexto educativo. Apela para a regulamentação dessa coexistência linguística, evocando questões como a existência de variantes que, do nosso ponto de vista impõe aos políticos uma escolha a fim de evitar a confusão linguística. Porém, diríamos que se trata de minimizar ou debelar a confusão linguística porque esta já existe e é um dos aspectos característicos dos nossos contextos educativos.

O PA ainda acrescenta que:

UR6 – Eu penso que nós devemos de facto introduzir o ensino da língua cabo-verdiana no nosso sistema e, devíamos fazer isso, como eu disse,

estabelecendo níveis, onde se podia começar a trabalhar, e ou, tínhamos duas hipóteses ou iniciar um sistema de transição logo nos anos iniciais, logo nos anos iniciais para talvez amenizar, digamos, aquele hipotético choque que algumas pessoas consideram que existe, eventualmente, poderá existir mas eu como eu disse, numa situação muito confinada porque pessoalmente não acredito, que a criança cabo-verdiana sinta um choque grande na sua transição do ambiente familiar para o meio escolar. Pessoalmente, não acredito que haja esse grande choque, mas lá onde houver, talvez, pudéssemos, digamos, ultrapassar essa situação a contento de todos, fazendo uma transição com um sistema híbrido de língua portuguesa, língua cabo-verdiana, língua portuguesa, para que a criança fosse socializada, ou socializássemos melhor na transição desses dois ambientes. Mas, depois, a começar por exemplo em fases em que o aluno já passa entender um pouco mais a desenvolver essa coabitação dessas duas línguas, por forma, que a pouco e pouco o aluno fosse capaz de eliminar as interferências ou as mesmas transferências. Mas, é claro, o que estou a dizer pressupõe um trabalho de fundo centrado em dois eixos: o primeiro seria a decisão política em relação ao lugar adequado para a língua cabo-verdiana; o segundo, implicaria um esforço sério de preparação de professores, para fazer esse trabalho aos mais variados níveis e se entendesse determinar fazer essa coabitação ou então essa separação lá onde for necessário. (PA)

O PA foca liza, nesta unidade de registo, dois aspectos que consideramos importantes: uma medida teórica de cunho legal, visando decidir a favor da introdução do crioulo e elegendo o nível ou os níveis mais propícios para a introdução deste idioma e outra medida de cunho prático que visa à formação dos professores, capacitando-os para enfrentar os problemas comunicativos que caracterizam o contexto educativo cabo-verdiano, enquanto contexto de contacto de línguas. Urge a necessidade de um plano de formação inicial, que visa uma competência de ensino bilingue, bem como um novo plano de formação contínua que capacitará os professores que estão no terreno para lidarem correctamente com a presença do crioulo na comunicação pedagógica.

Apresentemos de seguida algumas unidades de registo em que os professores manifestam atitudes desfavoráveis em relação à oficialização do crioulo, fruto de uma representação negativa sobre a língua materna dos cabo-verdianos.

Questionado sobre o impacto da oficialização do crioulo e da sua introdução no sistema educativo, na actual situação de uso da LP no contexto educativo, os professores defendem que a introdução do crioulo no sistema de ensino fará desaparecer a LP:

UR7 - *Se isso acontecer algum dia, eu penso que, a língua portuguesa pode perder um pouco a força que tem hoje. Portanto, de certeza que irá perder, porque o crioulo, sendo a nossa língua materna, se isso acontecer, acho que o crioulo ganhará a vantagem sobre a língua portuguesa.* (PE)

Para este professor a introdução do crioulo no sistema de ensino significará a existência de duas línguas oficiais em Cabo Verde, porém o português perderá terreno com isto, uma vez que diminuirá a frequência de uso desta língua. Neste caso pensamos que as implicações seriam negativas para o sistema visto que convém ao sistema educativo que o estudo do crioulo reforce a aprendizagem não só de português, mas de qualquer língua do currículo. Outros professores compartilham da mesma opinião:

UR8 – *O português perderá terreno... agora vamos ter menos espaços.* (PF)

UR9 – *A língua portuguesa, daqui, acabará por desaparecer.* (PC)

UR10 – *Acabará por desaparecer ou perderá a grande importância que ela possui.* (PC)

A PC que reconhece o contexto de sala de aula com o um dos poucos espaços de comunicação oral em LP e que conhece a preferência dos alunos em falar crioulo dentro da sala de aula, mesmo não sendo permitido, prevê que a introdução do crioulo deixará os alunos mais à-vontade para usarem o crioulo e estes não terão mais motivos para se sentirem forçados a falarem em LP. Se se diminui a frequência de uso numa língua, ela sem dúvida, que perderá em termos de importância para os seus usuários. Neste ponto convém reflectir sobre a necessidade do professor continuar a estimular a aprendizagem da LP, por via da construção de uma representação cada vez mais positiva sobre a língua e do desenvolvimento de atitudes favoráveis a esta língua, enquanto elo de ligação entre Cabo Verde e o exterior. Porém, pensamos que isto não passa pela proibição de usar o crioulo LM, nem pela obrigação de usar a LP. O aluno deverá desenvolver o gosto pela aprendizagem da LP sem ver a sua LM diminuída. Torna-se necessário continuara a clarificar as vantagens de uma competência bilingue no mundo globalizado, focalizando a transparência linguística entre o crioulo e o português como sendo um factor catalisador do desenvolvimento desta competência, ciente de que isto serviria de estímulo à aprendizagem do português e de outras línguas estrangeiras. Mas

a diminuição e marginalização do crioulo, única ferramenta de comunicação que verdadeiramente o aluno, a este nível domina, não estimulará o gosto pela aprendizagem de outras línguas.

A unidade de registo que se segue prevê implicações positivas da introdução do crioulo no sistema educativo no processo de ensino aprendizagem:

UR11 – *Melhora de certeza porque há países que têm o mesmo problema que nós e já estão mais avançados nessa matéria. Quando uma língua materna é conseguida para o entendimento e aprendizagem dos nossos alunos é sempre melhor, é sempre bom, os resultados serão sempre melhores. É só ver um aluno que estuda e tem um professor de explicação, eu penso que o professor explica em crioulo e o aluno, se for um aluno interessado, com o tempo o aluno terá resultado. Isso quer dizer que, pensando em crioulo e resolvendo em crioulo o aluno consegue ter mais resultados do que em outra língua. (PQ)*

Nesta unidade de registo, o professor declara que o ensino em LM é mais rentável, mais produtiva, visto que faz aumentar os resultados de aprendizagem.

Ainda, em relação à possibilidade de ensino do crioulo, a professora PG manifesta uma atitude positiva, considerando que ela mesma usa o crioulo para clarificar conteúdos que os alunos não conseguem compreender quando explicados em LP:

UR12 – *Porque não. Também. Porque na minha disciplina, às vezes, Homem e Ambiente, há expressões que tenho que utilizar no crioulo para lhes dizer: - é isto. (PG)*

Neste caso, é a própria professora que aceita cabalmente a ideia de introdução do crioulo no sistema educativo, declarando que ela mesma recorre ao crioulo para clarificar e facilitar a compreensão dos conteúdos da disciplina de Homem e Ambiente.

Continuando, ainda, o questionamento sobre a introdução do crioulo no sistema, a PH responde:

UR13 – *Eu não sou contra o crioulo na sala de aula. Há muitos Professores que defendem que o crioulo na sala de aula vai dificultar mais ainda o português, mas eu não acho. Penso que o crioulo ao invés de dificultar, porque há tempos eu estive a ver um programa na RTP África, quase que um sketch, sobre essa*

transposição crioulo/português onde se estava a ensinar a filhos de cabo-verdianos em Portugal. Estava-se a ensinar essas crianças a língua crioula, e se fazia desta forma: - dizia-se: em português diz-se assim e em crioulo diz-se assim; o contrário na sala de aula também nos primeiros anos vinha a dar uma outra dinâmica. (PH)

Ao contrário das representações até aqui analisadas que apresentam a presença do crioulo na sala de aula com o um obstáculo à aprendizagem, ou seja, que manifestam uma representação negativa do crioulo no sistema de ensino, esta não é uma representação comum entre os professores de LP. Por isso, a professora contraria a representação negativa que percepciona o crioulo como algo que dificulta o processo de ensino a LP. Mas, antes de anunciar claramente a sua posição sobre a matéria, vai buscar o exemplo do ensino do português a crianças cabo-verdianas em Portugal, no sistema bilingue, utilizando a metodologia de análise contrastiva e de tradução pedagógica entre as duas línguas. Chama a nossa atenção o facto da professora não assumir claramente a ideia de que a introdução do crioulo pode beneficiar a aprendizagem da LP, mesmo depois do exemplo, assumindo apenas a possibilidade disto poder vir a imprimir uma nova dinâmica a este processo de ensino aprendizagem.

Questionado sobre as implicações do crioulo no processo de ensino aprendizagem PH responde:

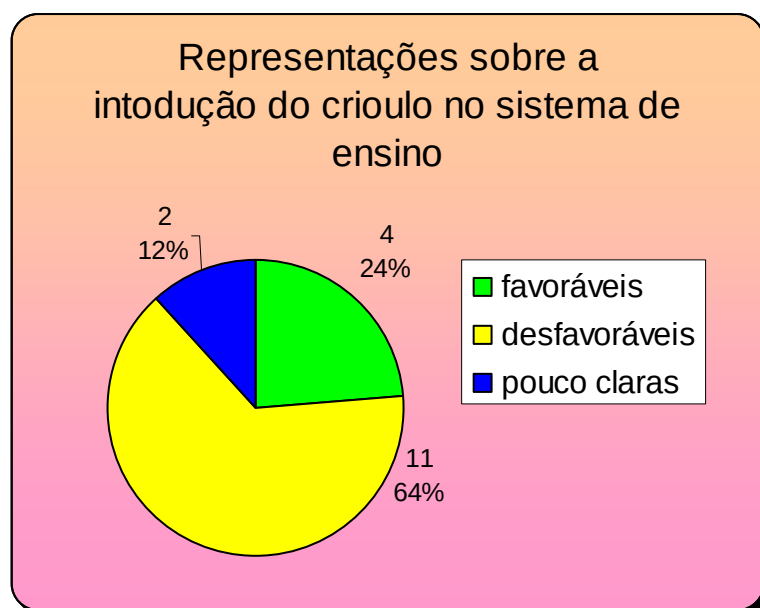
UR14 – Acho que o crioulo não prejudica o processo de ensino aprendizagem. Não prejudica porque devemos ter o recurso para ajudar o aluno a aprender que é o objectivo máximo em adquirir aprendizagem ou seja competências. Então que ele tenha competências para expressar sobre o assunto. Agora até por exemplo, Matemática se o aluno não está entendendo em português, poderia perfeitamente ser explicado em crioulo. E o professor deveria sempre recorrer ao crioulo para ajudar um aluno a aprender ou a compreender um assunto se for necessário. (PH)

O professor recomenda o recurso ao crioulo enquanto estratégia de ensino aprendizagem, quando falha a intercompreensão, destacando que a tarefa do professor é de ajudar o aluno a aprender. Portanto, este professor está a focalizar a aprendizagem em detrimento do ensino. O professor recomenda então a introdução do crioulo no sistema de ensino e, ao contrário de PC que receia que a introdução do crioulo venha a fazer desaparecer o português, este professor defende que o português continuará a ter o

estatuto de L2 e poderá ser estudado assim como estudamos o francês e o inglês. Porém, convém realçar, neste ponto, que o português por ser a L2 em Cabo Verde e por esta razão mais próxima do crioulo deverá ser estudado com uma metodologia própria do ensino das segundas línguas ou invés da metodologia de ensino de línguas estrangeiras, sendo certo que em qualquer uma dessas metodologias de ensino aprendizagem o crioulo, enquanto LM, desempenhará um papel fundamental. Porque este professor tem uma representação positiva do crioulo LM a sua atitude é favorável à introdução do crioulo, argumenta que esta introdução terá implicações positivas em todo o processo de ensino aprendizagem.

O gráfico seguinte ajuda-nos a visualizar a variação das representações dos professores sobre a introdução do crioulo no sistema de ensino. Notamos que 64% dos professores se posiciona contra a introdução do crioulo no sistema. Apenas 24 % defende que esta medida seria positiva e 12 % tem representações pouco claras sobre esta matéria.

Gráfico 23



Questionado sobre em que nível seria mais apropriado a introdução do crioulo, a PP responde.

UR15 – *Penso que tudo tem o seu processo normal. Penso que terão de começar na base, mas, para aprender a escrever, eu não vejo, não teria nada contra se começasse por exemplo num quarto ano, se calhar estou apegada ao português porque nós aprendemos desde o primeiro ano de ensino básico: “Eu chamo-me fulano de tal, eu sou de Cabo Verde...” Eu estou aqui a dizer quarto ano, mas*

podia ate ser no primeiro ano se já tivessem sido criadas as condições, para que os professores do básico os próprios soubessem escrever, para que pudessem transmitir, porque eu só posso ensinar o que eu sei. (PP)

A PP de monstra não ter a certeza sobre em que nível esta introdução seria adequada. Situa-se ao nível do ensino básico, mas tem dúvidas se seria melhor no quarto ou no 1º ano. Porém, condiciona esta introdução à criação de condições e à formação de professores. Isto é, para que estes possam aprender a escrever em crioulo. Acredita que só se pode ensinar aquilo que sabe e que a escrita do crioulo precisa ser ensinada aos próprios professores, antes que estes sejam designados para ensinar o crioulo. Ela reforça a necessidade deste aprendizado por parte do professor com o seguinte discurso:

UR16 – Tinha de ser, necessariamente. Não se poderá fazer. Se passar pelo o processo de ensino, os professores terão de aprender. Os professores, quando eu digo os professores e, de uma maneira geral, desde o pré-escolar ao universitário. (PP)

Portanto, para esta informante, a introdução do crioulo deve começar no currículo de formação dos professores, a fim de os capacitar para ensinar esta disciplina às crianças desde o pré-escolar.

UR17 – Eu penso, como já tinha sido dito pela Sra. Ministra da Educação é uma língua que deve ser introduzida porquê, já em casa estamos a falar, então quer dizer que já é uma mais-valia, se assim posso dizer. (PG)

A professora reconhece que esta competência, este domínio do crioulo representa uma mais-valia que deverá ser aproveitada pela escola. Defende a introdução precoce desta língua, ainda no pré-escolar.

UR18 – Eu nem começaria pelo EBI, eu começaria lá na base, nos Jardins Infantis, não é verdade? Já as pessoas utilizam o crioulo mesmo, e ter a nossa língua presente. No Ensino Secundário, o crioulo deve aparecer como uma disciplina. Assim como o francês ou inglês, assim se deveria estudar o crioulo. (PG)

Outra unidade de registo que defende o ensino do crioulo como uma disciplina é a seguinte:

UR19 – *Também é uma disciplina, é uma língua que deve ser utilizada, creio que vai permanecer da mesma forma que vai permanecer o inglês ou o francês. O português vai continuar, eu creio.* (PG)

Ao contrário de outros professores, esta não encara o ensino do crioulo e a sua elevação ao estatuto de língua veicular de conhecimentos científicos como uma ameaça à LP e acha que a valorização do crioulo não o provocará alterações nas funções e nos estatutos do português.

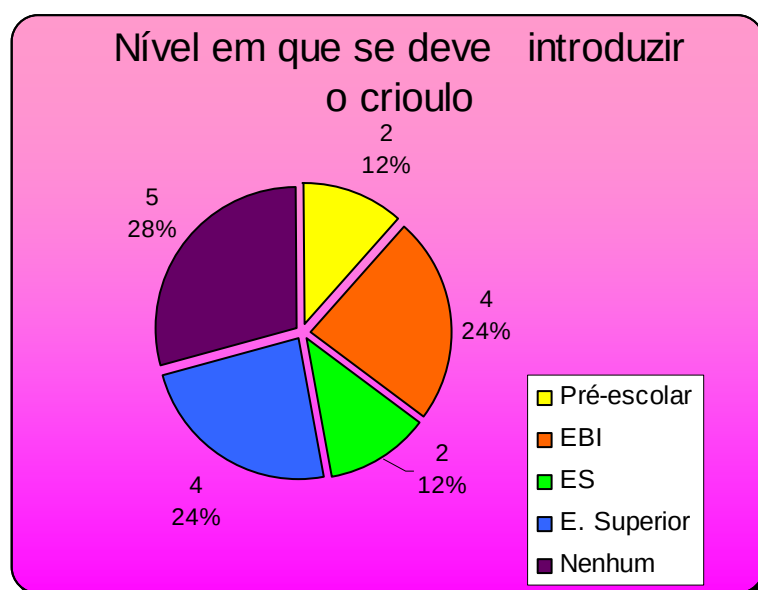
Outra unidade de registo favorável à introdução do crioulo é a que se segue.

UR20 – *Acho que é bom. Seria bom porque eu sei que não vai ser fácil, mas implica avultados recursos para o nosso país. Mas penso que seria bom começar a educação das crianças com o crioulo, fazê-las entender as coisas, os problemas, os exercícios, as actividades em crioulo. Seria interessante, pelo menos nos primeiros anos do seu percurso escolar, seria óptimo. Já ao nível do ensino secundário, não sei se o crioulo seria uma opção para os nossos alunos. Agora eu defendo sempre que o aluno tem sempre... o professor deverá estar minimamente capacitado e, de abertura para que o aluno consiga pelo menos expressar nas duas línguas ao mesmo tempo ou quando assim o aluno necessitar.* (PL)

O professor deverá estar aberto a aceitar uma comunicação bilingue, visando facilitar a expressão dos alunos, na opinião de PL.

O gráfico que se segue sintetiza as posições dos professores face ao nível em que se deve introduzir o crioulo. Notámos que 28% dos professores não encaram, em definitivo, a possibilidade do crioulo fazer parte do curriculum escolar cabo-verdiano, o que é uma percentagem muito inferior àquela que manifestou uma representação negativa sobre a possibilidade dessa introdução. Concluímos, então, que o facto do professor manifestar uma representação negativa sobre o assunto não o impediu de identificar um nível onde a introdução do crioulo poderia ser mais benéfica para o sistema. Notamos também que as posições são muito distribuídas pelos diferentes níveis, merecendo o EBI e o ensino superior a maior e igual percentagem de preferências (24%).

Gráfico 24



Recapitulando, diríamos que as atitudes e representações dos professores face ao crioulo LM dos cabo-verdianos, face à sua presença na escola, face à sua inserção no curriculum escolar estão correlacionadas. Assim, quem tem uma representação positiva da LM defende a sua introdução no sistema de ensino e declara que as implicações do crioulo no processo de ensino/aprendizagem são positivas.

Para que o sistema de ensino/aprendizagem possa beneficiar das vantagens do recurso à LM, é necessário que esta esteja devidamente normalizada, observaram os professores durante as entrevistas. Assim, no ponto que se segue abordaremos a questão da norma, isto é, como é que os professores percebem o crioulo neste âmbito.

A problemática da norma

A declaração de uma língua como oficial não pode contar com o sucesso se não dispôr de uma norma ou pelo menos de um *koiné*.⁴ A história das línguas e culturas oferecem vários exemplos desde a norma pan-dialectal na Grécia ou as reformas do Francisco I em França que declarou como norma o dialecto de Paris. Outro exemplo elucidativo é a história recente da Galiza onde o Estatuto da Galiza de 1981 afirma o Galego como língua oficial da comunidade autónoma e foi seguido pela lei de normalização linguística de 1983 (cf. Santos Rego 2004). Os entrevistados relacionam-se de forma espontânea a oficialização com a norma e apontam a ausência de uma

⁴ Norma pan-dialectal

norma como entrave principal para a oficialização do crioulo, para a introdução deste no currículo escolar, enquanto objectos de estudo ou veículo da comunicação pedagógica.

UR1 – *Não sei qual é o crioulo oficial, se temos variantes diferentes ... teria dificuldades em aceitar o crioulo como oficial por causa das variantes (...)* (PJ)

PJ relaciona a oficialização com a questão dos variantes, pois, vê-se que a necessidade desta medida, que visa uma opção política sobre as variantes, não pode ser desprezada.

Sublinhamos que a maioria dos entrevistados considera a ausência do *koiné* como a principal dificuldade da dita oficialização.

OBS. A margem da nossa análise podemos acrescentar que existe alguma tradição literária escrita quer nos dialectos de Barlavento, quer nos dialectos de Sotavento, sendo a poesia o género literário mais fecundo. Em consequência, a tentativa de uma padronização dentro de uma norma pan-dialectal poderia ser arriscada, visto que levaria à perda de dados imprescindíveis para o estudo da história da língua cabo-verdiana. Ex.: *si ka badu ka ta biradu*. Este é o exemplo da aplicação, meramente mecânica, do ALUPEC numa produção literária do séc. XIX, escrita por Eugénio Tavares da seguinte forma: *Si ca badu ca ta biradu*. Pensamos ser importante conservar a originalidade desses textos pelo seu valor literário e para que se possa estudar mais tarde a evolução da mesma. Porém, notamos que a ausência da norma de produção escrita é um problema que está na base das dificuldades da oficialização.

Questionado sobre o que estaria na base da não oficialização do crioulo a professora responde:

UR2 – *É como eu disse, por exemplo essa questão gramatical, chegar a um consenso, digamos, relativo às normas linguísticas, gramáticas, todas essas... a escrita, porque escrevo crioulo da minha forma outra pessoa escreve de sua forma. Acho que precisa ter um consenso geral, não é? Regras, porque senão vai ser um pandê.* (PM)

Em relação à ausência da norma, diríamos que a PM está consciente da questão da normativa, tem alguns conhecimentos sobre trabalhos linguísticos sobre o crioulo, mas dá-se conta perfeitamente que a publicação de um estudo linguístico não constitui *per se* uma norma e que, para existir, além de ser consensual, precisa ser divulgada e de acesso fácil.

A PM refere à necessidade de consenso para definição de normas linguísticas para a escrita. Faz referências a gramáticas, o que entendemos com o um dos recursos

didáticos necessários ao ensino de qual quer língua. Reconhece que sem esta norma e esses recursos a oficialização do crioulo será um caos.

Questionado sobre o ALUPEC PI responde:

UR3 – *Sim, O ALUPEC. Eu, eu tenho tido contacto com, primeiro, porque com a tradução da Bíblia, do Evangelho de Lucas, eu tenho-o inclusive aqui. Mas, sinceramente, eu não sinto à-vontade para fazer aquela leitura, porque como é escrito naquela variante mesmo de Santiago, eu sinto uma certa dificuldade em ler. Como, se escreve por exemplo casa com K, não é? Então, “casa” com /K/ eu estou sempre habituado a escrever casa com /C/, então, fico meio atrapalhado ao fazer esta leitura. (PI)*

Apesar de quase todos os professores revelarem não conhecer o ALUPEC, PI diz que o seu contacto com este instrumento de produção escrita foi motivado pela tradução do Evangelho de Lucas. Mais uma vez, a igreja em Cabo Verde dá um passo a frente na valorização do crioulo, movida pela necessidade de se tornar o evangelho acessível aos fiéis.

A necessidade de uma norma de produção escrita conhecida e dominada por todos faz com que a escrita do crioulo seja percebida como uma tarefa difícil:

UR4 – *É difícil. Eu falo crioulo, todos os dias, e não consigo escrever o crioulo. Tem que ter a sua própria ortografia. (PF)*

A existência dos dialectos é percebida como uma das dificuldades de normalização do crioulo. Pois, o relativismo linguístico apela à conservação de todas as variantes, enquanto que a normalização focaliza uma necessidade de escolha que poderá não beneficiar todas as variantes.

UR5 – *Acho que a norma escrita seria importante e também as pessoas precisam saber que há esse problema, há sempre esse problema de várias ilhas, cada uma com o seu ... como as pessoas dizem, com o seu crioulo. As pessoas precisam entender que não é cada uma com o seu crioulo, mas é um crioulo e as variantes. Portanto, primeiro seria bom incutir na cabeça das pessoas, que nós todos falamos o mesmo crioulo e que há variantes, para não aparecer que aquele crioulo é melhor ou se vier, um dia, a ter essa língua de uma forma mais bem estudada e mais oficializada para não haver esse confronto entre línguas, mas, penso que a questão de ser estudada, a questão de ser ligada e estudada,*

todo esse problema de toda esse manancial de normas e tudo isso seria óptimo, seria muito bom para as pessoas que no dia-a-dia trabalham com a nossa língua. (PL)

Nesta unidade de registo o PL chama a atenção para a necessidade de esclarecer às pessoas de que em Cabo Verde só existe um crioulo, uma língua, apesar da diferença dialectal.

Ainda em relação a quem cabe a responsabilidade da definição da norma, PL defende:

UR6 – Essa responsabilidade é de todos nós, eu penso que cada um terá o seu papel, num devido e exacto momento. É claro que os linguistas, o Ministério da Educação, a equipa, terá que dar o primeiro passo, a comunicação terá que ajudar, as escolas terão que ajudar, os pais, a família terá que ajudar. Portanto, tudo isso é um processo, é um trabalho de todos nós. (PL)

Nesta unidade, PL reconhece a necessidade do estudo da LM por parte daqueles que trabalham com esta língua, porém vimos na subcategoria “língua como ferramenta de trabalho que o crioulo não é percebido desta forma.

Ainda em relação a norma o professor PO não acha que uma das variantes se deve transformar em norma, mas defende que ela deva nascer da junção das nove variantes.

UR7 – Se calhar não na escolha de uma das variantes, mas sim, numa ... pegar as várias variantes e criar algo padrão. (PO)

A expressão “criar algo padrão” conduz-nos à ideia de uma variante artificial, ainda que fruto da junção das variantes naturais de cada ilha.

Portanto, o professor propõe juntar as variantes e fazer nascer uma norma padrão.

Em relação, ainda, ao ALUPEC, o professor diz não conhecer o ALUPEC. Para este mesmo professor a responsabilidade da difusão dessa norma de produção escrita é da:

UR8 – Escola ou ministério da educação. Nas escolas é que se transmitir qualquer coisa. (PO)

Questionado sobre o ensino dessa norma para o pessoal que não está mais no sistema educativo o PO responde:

UR9 – Neste caso seria mais difícil. Nas escolas pode-se transmitir tudo ao pessoal. Por isso, que eu defendo uma introdução paulatina, sim, se introduzir

automaticamente, nós íamos ter problemas do tipo, enquanto que se vai assim, por exemplo, com o tempo, nós teremos pessoas formados já que podem desenvolver estudos pela língua que já direccionado para essa questão linguística, aí já teremos pessoal em massa que fará o ensino ou a alfabetização em crioulo.

Outra unidade de registo que relaciona a introdução do crioulo no sistema educativo com a inexistência de uma norma é a que se segue:

UR10 – Uma norma que seja divulgada. Porque existir, sabemos que pelo menos já existe alguma coisa escrita. Pessoalmente conhece alguma coisa escrita, mas, que esteja divulgada no seio dos professores, por exemplo, no seio dos ditos letrados, no seio dos intelectuais... porque eu tenho um sobrinho que já está no mestrado, ele desde que está em Portugal, só se comunica em crioulo, mesmo quando é carta é em crioulo, quando é e-mail é em crioulo, totalmente. Mas, o que ele utiliza para escrever não é o que está padronizado, não é o que está estabelecido como norma, do pouco que eu conheço. Portanto, eu acho que precisam fazer divulgação da padronização que já existe, das normas que já existem. Precisa divulgar o que já existe da gramática, precisa divulgar o ALUPEC. Às vezes, nós falamos do ALUPEC e as pessoas perguntam: que é isso? Não se pode pensar e oficializar se não se divulgar as coisas, o trabalho que já está, que está sendo feito a volta disto. (PP)

Nesta unidade de registo, PP evoca a necessidade de socialização dos estudos que existem à volta do crioulo, prevendo que esta socialização promoverá a uniformização da norma escrita, já que aquilo que leva as pessoas a escreverem cada uma à sua maneira é a falta de conhecimento do ALUPEC, que ela aceita com o norma padrão. Ainda, refere à necessidade da ideia da oficialização passar pela divulgação de trabalhos científicos sobre o crioulo.

Questionado sobre quem é que teria a responsabilidade dessa divulgação, a professora responde:

UR11 – Em termos de ensino formal, o Ministério de Educação teria de fazer um investimento nos processos. Posso contar um episódio interessantíssimo. Acho que era em 1999 quando eu vim para cá, para José Augusto Pinto, havia uma colega, estávamos com um documento em crioulo e ela ia tentar ler, e perguntava: mas, este documento aqui está escrito em inglês? Mas, esse aqui é para nós vermos trabalharmos em inglês? Ao encontrar eu estava só no título...

era um documento que tinha o título em crioulo de Santiago, que eu ...mas, isso está escrito em crioulo? Como, isso é crioulo? Quero dizer, eu acho que é um bocado ridículo também. (PP)

Nesta unidade de registo a professora mostra-nos que não compreende a escrito do crioulo de Santiago manifestando uma distância que ela acha que existe entre a sua variante, a de São Vicente, e a variante de Santiago a ponto de questionar se a língua usada no documento que estiveram a ler era o inglês, isto é uma língua estrangeira. Mostra claramente que não conseguiu ler nem o título do documento, considerando ridícula a situação do indivíduo não poder ler algo escrito na sua LM.

PJ reforça ainda a necessidade premente de uma norma de produção escrita:

UR12 – *Estou a falar em termos de ter regras claras para escrever, estou a falar a nível da escrita.* (PJ)

Esta unidade chama a atenção para a necessidade da existência de regras claras para a produção escrita, reconhecendo que cada pessoa escreve à sua maneira o que não pode ser.

Ainda em relação aos dialectos a PP evoca a dificuldade de intercompreensão num texto escrito na variante crioula de Santiago:

UR13 – *As variantes, para mim não constituem um obstáculo, uma vez que a variante pressupõe que cada sector de Cabo Verde, digamos sector de Barlavento e sector de Sotavento terá variante e, nós sabemos que as pessoas de Santo Antão nos percebiam e vice-versa. Eu sei que as pessoas de S. Nicolau, me percebiam e nós nos percebemos. Então, eu não vejo obstáculo nisto. Antontem eu tive um convite da OMVC GOIPE “Gabinete da Apoio à Mulher” como ta li, publicidade do quê? Quê? Isso está escrito no crioulo de Santiago e pronto, o crioulo de Santiago, digamos, crioulo de Sotavento e em baixo está escrito a mesma coisa para o Barlavento. Eu não vejo, eu, pessoalmente, eu sou optimista em relação ao crioulo, eu sou optimista.* (PP)

Para PP só a normalização e a massificação do ensino do crioulo em termos de norma escrita capacitará o crioulo para se tornar uma língua veicular de conhecimentos científicos. Não encara a existência dos dialectos como um obstáculo à normalização, como outros professores, antes defende que duas variantes podem servir.

UR14 – *Porque eu vejo quando as pessoas dizem, por exemplo, “um ti te bei pá casa”, escrito “um”. E é por isso que causa algum problema na hora de ler. Então, teremos que aprender o que Dulce Almada chama de normalização,*

padronização da língua crioula. Não importa se é de Barlavento, se é de Sotavento, nós devemos aprender numa fase nós todos: as professoras de ensino pré-escolar, todos nós temos de passar por isto para depois ser uma língua sistema. Ao mesmo tempo podemos aprender a escrita e será, simultaneamente, uma língua utilizada para veicular conhecimentos científicos. (PP)

Ainda com relação às variantes e a necessidade de escolha, o PK diz:

UR15 – Acho que é melhor não escolher, é melhor não escolher, é melhor adoptar o português..., porque se não... (PK)

Não vislumbra a possibilidade de aceitação do resultado de uma escolha e acha melhor manter a situação como está a adoptar o português.

Em relação ao ALUPEC PJ diz não o conhecer, apesar de já ter ouvido falar dele.

Para PC a questão dos diferentes dialectos é complicada porque os próprios alunos questionam sobre a variante que será introduzida na escola e nenhum quer aceitar a variante do outro.

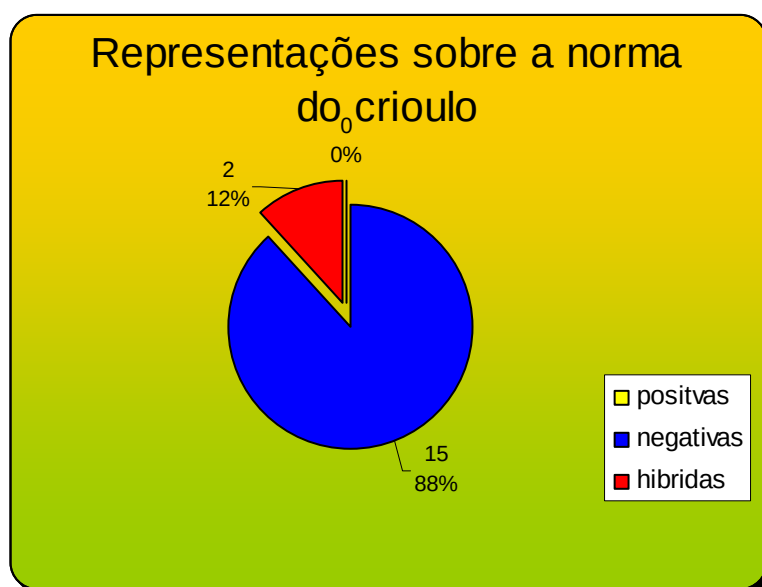
UR16 – Porque, no entanto, em geral nós encontramos alunos que perguntam...porque é que vou aprender o crioulo de Santiago? Qual é que vamos falar? Qual é que deve ser correcto? No geral ninguém quer aceitar a variante do outro. Não quer aceitar, não – “ó professora qual deles vamos usar? Qual é...que vai se correcta”. Portanto, eu mesma, às vezes, ponho-me a pensar. Como é que deve escrever crioulo do barlavento, como é que se deve escrever o crioulo de Santiago. Será que nós vamos utilizar só aquela norma de Santiago? Acho que há gramática. (PC)

Esta unidade de discurso, carregada de interrogações, expressa a ideia de que não há consenso à volta da variante que deverá ser tomado como norma nacional. Há uma competição principalmente entre as ilhas de São Vicente e Santiago que não permite que uma dessas ilhas conceba a possibilidade de aprender a escrever na variante da outra ilha. Cada ilha acha que deve aprender a escrever a sua variante e que, a ser oficializado o crioulo, deverá ser a sua variante a ser oficializada. Os políticos têm a consciência que esta é uma questão social delicada, por isso optam por contornar este problema em vez de o enfrentar e resolver de vez com medidas concretas baseadas em estudos e não em sentimentos bairristas. O ALUPEC foi uma tentativa de transformar essas duas variantes de maior peso numa proposta de alfabeto, mas segundo Dulce

Pereira (2006:100) continua não sendo uma norma. Trata-se apenas de uma proposta de transcrição fonética que não foi seguida de nenhum prontuário ortográfico.

Assim, com relação à norma do crioulo as representações dos professores podem ser sistematizadas em conformidade com o gráfico que se segue. Notámos que nenhum professor manifestou uma representação positiva sobre o crioulo em termos de norma, visto que esta, na realidade, não existe. As duas posições híbridas, isto é, pouco claras, resultam do facto de dois professores terem tomado o ALUPEC por norma e, como não conhecem esta proposta de alfabeto acabam por assumir posições pouco claras.

Gráficos 25



A problemática da oficialização

Como já dissemos na parte introdutória, a oficialização do crioulo tornou-se, em Cabo Verde, num elemento de jargão político presente nas polémicas entre os partidos, mas desprovido de um significado real para o cidadão comum, o que foi confirmado pelos depoimentos recolhidos pela entrevista.

Questionados sobre a oficialização do crioulo, os professores mostram-se reticentes. Vejamos um exemplo:

UR1 – *Eu não sei, eu teria dificuldades em aceitar....* (PI)

A 14 de Novembro de 2005 o Ministro da Cultura de Cabo Verde declara o crioulo língua oficial. Porém, os professores reconhecem que não é apenas por via de

uma mera declaração que uma língua ascende ao estatuto de língua oficial e dizem não ter sentido os efeitos da sua efectivação. Em relação a esta matéria, PA diz

UR2 – *Só que até agora nada.* (PA).

O informante dá-se conta do carácter vazio do discurso político. Podem os acrescentar que atitudes deste tipo são maioritárias conforme provam os dados da entrevista. Quer dizer que as políticas linguísticas se limitam aos discursos e declarações sem serem traduzidas em medidas concretas no campo educativo facto que como verificamos, não passa despercebido.

Outras unidades confirmam a percepção de PA:

UR3 – *Eu não. De nenhuma forma senti essa oficialização. Por acaso eu ouvi o discurso, mas daquela data até hoje ainda não senti nenhuma mudança.* (PG)

UR4 – *Ficou só na declaração.* (PH)

UR5 – *Eu não. Eu ouvi falar, mas eu não senti aquele grande impacto de...* (PC)

UR6 – Não só o ministro, mas há muito tempo que estão a falar da oficialização do crioulo mas nunca acontece. Eu queria perguntar porque nunca aconteceu até agora. (PF)

UR7 – *Só ficou em decreto. Há muito tempo estão a tentar fazer isto, mas até agora nada.* (PF)

Ainda, sobre como terá encarado a declaração da oficialização do crioulo proferida pelo Ministro da Cultura, PC confessa que foi com indiferença, pois, a declaração não provocou a alteração do estado das coisas. Tu do continua com o era antes, nas suas palavras:

UR8 - *Para mim a língua oficial continua a ser a língua portuguesa, língua crioula a língua materna, no trabalho ainda trabalhamos apenas com a língua portuguesa, portanto eu penso que não teve impacto nenhum, pelo menos, portanto, no meu trabalho.* (PC)

As palavras de PC denunciam uma atitude assimilacionista, visto que promove a utilização da LP, enquanto língua politicamente dominante, segundo observa Hoffmann (1991:215- 216). As funções e os estatutos das duas línguas em presença são, para PC, bem claras e a declaração do Ministro da Cultura não alterou em nada esta realidade. Inferimos que, para PC, a sua representação sobre as línguas em contacto por si só é suficiente e o satisfaz. Esta ideia está clara nas expressões: *para mim e penso que.*

Esta atitude de indiferença em relação à oficialização do crioulo, manifestada pela professora, vai de encontro com as reflexões de Calvet sobre a implementação de políticas linguísticas. O autor defende que a aceitação tácita de usos sociais que se perpetuam no tempo não deixa de constituir uma forma de política, embora não sujeita a qualquer reflexão e planeamento. Calvet designa esta situação por fenómenos *in vivo* (1996a: 51), o que corresponderá ao que Schiffman classifica como política *de facto* (1996: 2). Esses usos sociais, como já referimos, não podem ser ignorados nos momentos de tomada de decisões legislativas, pois, correm o risco de encontrarem enorme resistência por parte da população a que se destinam. Assim, este tipo de acções só resulta em construções visíveis quando assenta nos alicerces sociais e linguísticos preexistentes nas comunidades.

Estas unidades de registo apresentam-nos uma declaração que na opinião dos professores não passam de um conjunto de palavras mortas, pois as declarações têm por função fazer mudar o estado de coisas. Quando o sacerdote, investido de poder, declara casados um homem e uma mulher, estes mudam automaticamente de estado civil. Isto é, deixam de ser solteiros e passam a ser casados, por força da perlocução. Questionamos então porque será que esta declaração não surtiu os efeitos desejados porque exige trabalho. Talvez a unidade de registo que se segue possa esclarecer.

UR9 – *Porque antes de oficializar tem que mostrar se o crioulo tem estrutura, tem que criar estrutura própria do crioulo, sua fonética, a sua ortografia,...* (PF)

Esta unidade de registo prova o fraco conhecimento de linguística geral por parte de alguns professores, pois, o professor questiona sobre a existência de uma estrutura do crioulo como se existisse alguma língua sem estrutura e como se a estrutura de uma língua pudesse ser criada de uma hora para o outro por alguém, reconhecendo que o crioulo não tem uma fonética. Este fraco conhecimento está relacionado com o uma fraca consciência metalinguística que só o estudo da LM poderá proporcionar.

Ainda a declaração da oficialização é encarada como uma declaração vazia porque na opinião de PJ a oficialização implica a escolha de uma dos dialectos o que, até hoje, não foi feito. Pois, a própria oficialização nunca foi bem definida.

UR10 – *Não. Não senti essa oficialização, porque não sei qual é o crioulo que é oficial, se temos variantes, até mesmo dentro da mesma ilha sentimos essa diferença.* (PJ)

O PQ até admite a possibilidade de ter havido algum engano porque na opinião dele só a lei aprovada no parlamento pode oficializar uma língua:

UR11 – *Não, mas acho que pode haver algum engano aí, porque o crioulo pode ser oficializado, portanto, a partir do momento em que, digamos as leis forem alteradas.* (PQ)

Estamos perante a questão da oficialização de *iure* ser diferente da oficialização de *facto*.

Os professores identificam a introdução do crioulo no sistema de ensino como um dos objectivos da oficialização desta língua. Questionado sobre a oficialização do crioulo, PI responde:

UR12 – *Ainda não, infelizmente ainda não. E eu não sei, e eu teria dificuldades, para dizer a verdade, ainda, em, aceitar. Eu tenho abertura para comunicar em crioulo, mas teria uma certa dificuldade em aceitar a língua, o crioulo como oficial no sentido de ensinar na sala de aula; no seu todo.* (PI)

Notamos que a possibilidade de efectivação desta declaração é encarada por PI com receio, talvez pelo facto de não saber como lidar com estas duas línguas no contexto de sala de aula.

A mesma preocupação é demonstrada por PA que, em relação à oficialização declarada pelo senhor Ministro da Cultura (MC), diz:

UR13 – *Não tenho vivido isso. Em Cabo Verde devemos clarificar essa questão. De facto a constituição considera a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa se calhar, como línguas oficiais, mas na realidade eu penso que nós devíamos era clarificar essa questão de oficialidade, porque sabemos que têm muitas situações em que não vamos poder usar a língua crioula. Por isso, eu penso que é preciso clarificar os lugares, sem desprimor da nossa língua materna e sem desprimor por aquilo que nós poderíamos considerar de língua oficial para determinados actos e língua oficial para outros actos. Não é passar atestado de menoridade, por exemplo, à nossa língua, mas, está claro que em muitas situações não vamos poder usar a língua cabo-verdiana para a comunicação.* (PA)

PA evoca a necessidade de clarificar a questão da “oficialidade” do crioulo, visto que está no papel, na Constituição da República a existência de duas línguas oficiais, mas ele não tem vivido esta situação. Notamos aqui uma preocupação com a

necessidade das políticas saírem da teoria para a vida prática. Acha que as políticas devem clarificar os lugares das línguas, isto é delimitar os espaços de uso de cada uma, visto que, em muitas situações, não será possível o uso do crioulo e, isto, segundo ele, sem desmerecer a LCV. Neste ponto as posições de Paçruzam com as de Calvet, segundo as quais, a política linguística, enquanto toda a acção imanada de instâncias detentoras de poder, visa regulamentar o convívio de línguas numa sociedade, nomeadamente no que se refere aos estatutos e ao ensino dessas línguas. Para que essa política seja aplicada na prática, de acordo com as especificidades da realidade a que se destina, as instituições que detêm o poder preocupam-se com a elaboração de um planeamento linguístico, no qual são explicitadas as estratégias a implementar (Calvet, 1996a:3). Calvet, ainda chama a atenção para o facto de a concepção de uma política linguística não poder nem dever ser realizada sem ter em conta a situação real da comunidade na qual vai ser aplicada, pois arrisca-se a nunca passar de um projecto bem-intencionado (Calvet, 1996a: 51-52; Schiffman, 1996: 4). Sobre esta matéria, alguns autores defende a ideia de que cabe ao Estado a planificação e a execução de uma política linguística, através dos mecanismos de educação linguística, neste caso, através das escolas, dos professores, dos programas, das políticas de formação de professores, política essa que deve esclarecer àquelas que intervêm no processo de ensino/aprendizagem (pais, professores e alunos) sobre as consequências de dominar uma outra língua que não a materna, isto porque, à semelhança do que acontece com os indivíduos, também as línguas que os países falam determinam as suas vidas. (Allwright & Bailey, 1991: 18; Candelier, 1992; Sequeira, 1992).

Realmente, aquilo que se pode notar, relativamente a esta questão, é que, se na prática as funções dessas duas línguas na sociedade cabo-verdiana são bem definidas, a oficialização do crioulo pegou-nos de surpresa e ela não tem sido praticada porque muitos cidadãos não sabem como e em que circunstâncias fazê-lo. Falta definir e decidir sobre aspectos importantes como a norma, por exemplo, a escolha da variante, entre outras decisões políticas fundamentais, sem as quais a prática dessa “oficialidade” do crioulo não será possível.

Outros exemplos vão na mesma linha do PA que até pensa que a oficialização vai significar a obrigação do ensino exclusivo em crioulo e mostra o seu receio sobre se vai ser cientificamente correcto ou não. Este exemplo confirma também que a chamada oficialização nunca foi devidamente estudada e explicada, constituindo simplesmente uma carta nas jogadas políticas.

PA relacionando a oficialização com as variantes, diz:

UR14 – *Exacto olha, eu quero dizer que não devemos ter complexos e eu penso pessoalmente que a constituição da nossa população, e a origem da nossa língua, digamos, já para si determinaram já essa opção e nós na medida que vamos aprofundando um pouco os nossos conhecimentos em relação à formação da nossa língua e em relação à sua estrutura, não temos nenhuma dúvida de que vai ser a variante da ilha de Santiago, pelas duas razões e, também, é uma questão quase que natural. Veja! Santiago tem praticamente a maioria, mais de metade da população de Cabo Verde. Quando vamos ver a origem da língua cabo-verdiana, encontramos a contribuição portuguesa mas, também, encontramos a contribuição africana significativa, e essa contribuição africana está um pouco disseminada, por todas as ilhas e na decorrência do nosso povoamento mas, naturalmente, vamos encontrar maior pendor dessa contribuição na ilha de Santiago. Não temos que ter complexos e devemos decidir e porque isso mais tarde ou mais cedo, vai nos levar a entrar numa trincheira, onde não haverá muita alternativa. Só para dar um exemplo, eu quando era criança, tive a sorte de conviver por algum tempo com alguns naturais de Santiago que foram trabalhar em Santo Antão como condutor, é verdade que logo nos primeiros dias era difícil entender o que eles diziam, mas depois de alguma convivência, de alguma aproximação, comecei a entender perfeitamente. É claro que em determinados momentos, um ou outro tema tem que ser explicado mas que, de um modo geral, se acaba por entender. E, hoje em dia com a mobilidade que se verificou no período pós independência, pode-se dizer que há uma amálgama de crioulos em todas as ilhas, que nos deve levar a despir desse complexo e decidir e, a pouco e pouco e, depois nós iremos encontrar esse caminho de ter um crioulo que naturalmente eu acredito que nunca vai deixar de ter as suas variações ou variantes mesmos mas, que vão nos permitir ter uma língua cabo-verdiana que nos permitirá comunicar sem dificuldades em qualquer ilha. (PA)*

Nesta unidade de discurso o PA posiciona-se relativamente a variante do crioulo de Cabo Verde a ser oficializado, justificando a sua posição com base em dois critérios: O critério populacional, isto é a percentagem de falantes a nível nacional, e o critério genético, isto é o facto de todas as variantes de Cabo Verde terem na sua origem uma contribuição africana que é mais significativa no crioulo de Santiago. Prevendo os

argumentos que normalmente se usam contra a oficialização de uma das variantes do crioulo de Cabo Verde e que na sua maioria se prende com questões de intercompreensão, o professor ataca este argumento defendendo que o problema de intercompreensão pode-se colocar bem no início da intercomunicação e que a convivência e a aproximação entre os interlocutores se responsabilizarão para propiciar esta intercompreensão.

UR15 – *E o que nós estamos a querer mostrar é um problema subjacente a algum bairrismo, mais do que uma questão, uma questão nacional objectiva, ou então esse bairrismo neste momento é objectivo, mas eu penso que há que haver coragem de alguma... para tomar a decisão, porque é isso que nos vai ajudar a definir essa questão linguística mais cedo. E, quanto mais cedo (melhor). Eu penso que, como nação, como povo ganharíamos.* (PA)

Neste ponto com o PA levanta a questão da intercompreensão entre as diferentes variantes e diz que esta é mais uma questão bairrista do que uma verdadeira questão sociolinguística, pois enquanto falantes nativos do crioulo com um conhecimento significativo da realidade sociolinguística de cada uma das ilhas de Cabo Verde podemos dizer que se trata de uma falsa questão, isto é uma questão bairrista que se esconde por detrás de mensagens linguísticas. Não temos até então a memória de um episódio onde não fosse possível a comunicação entre um homem de Santiago e um homem de Santo Antão ou um homem de São Vicente ou do Sal. Não negamos a existência de uma ou outra expressão metafórica que seja própria de uma ou outra ilha mas que facilmente se compreende pelo contexto ou explicações breves e simples, não representando nada que possa comprometer seriamente a intercomunicação, a ponto, por exemplo, de pensarmos em estudar a variante crioula de Santiago para podermos falar com os santiagueses, ou vice-versa como alega PB:

UR16 - *Exatamente agora é que é difícil. Portanto, somos ilhas cada uma com o seu estilo. Então, como é que aqui vão fazer? Acho que eu vi variante de Santiago, variante de São Vicente, mas isso implicaria o que? Que os alunos, por exemplo, um aluno de São Vicente teria de vantagem (entre aspas), acho muita, muita vantagem em relação ao aluno de Santo Antão, porque ele já fala o crioulo de São Vicente, enquanto que os de Santo Antão e São Nicolau têm que aprender desde do início, acho eu. Então, penso eu que “o como” é um problema muito sério.*(PB)

PI não despreza as diferenças dialectais ou variacionais, mas apenas reconhece que com algumas variantes para compreender as expressões regionais precisa pensar um pouco. Pensamos que isto é o que acontece em qualquer situação de diferença dialectal e que não im pede, porque não im pediu em outros quadrantes, que se encontre uma estratégia de unificação linguística em termos da escrita, o que facilitaria o seu ensino e posterior oficialização.

UR17 – *Mesmo dentro do crioulo como há uma variação, há variantes, então quando eu estou falando com as pessoas de Sotavento a mim já é mais fácil compreender, até certo ponto, também com o crioulo de São Vicente, mas às vezes, com as outras variantes, a algumas mudanças e alterações que existam e eu tenho que pensar um pouco para poder entender.* (PI)

UR18 – *Uma variante? Então seria uma variante para Sotavento e uma variante para o Barlavento.* (PF)

Os professores encaram a possibilidade de oficialização do crioulo como algo complicado, por causa do grau de dialectização desta língua.

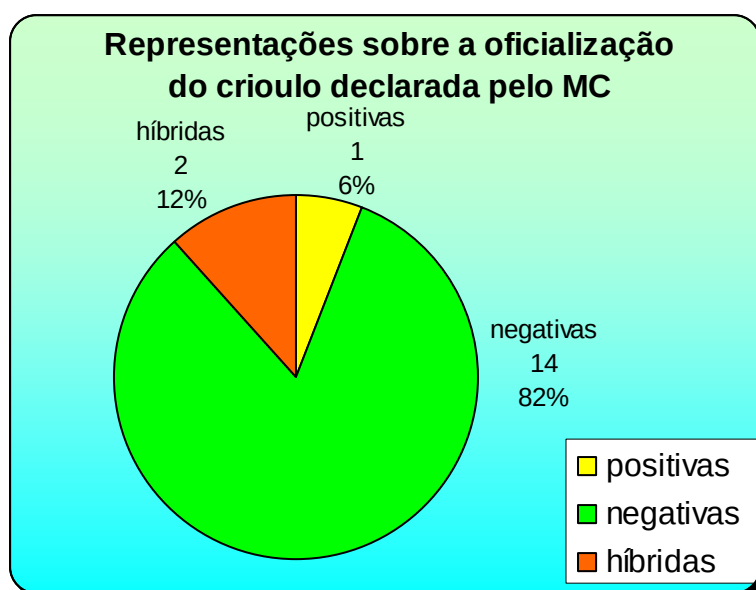
UR19 – *Por causa dessa história do crioulo das regiões, se é que posso dizer regiões, ilhas, mas, se partimos do princípio... é o que eu costumo fazer e não sei se isso é certo ou errado. Como eu digo? Explico uma, duas, três vezes, e se o aluno não percebe, eu explico em crioulo e o aluno percebe, e daí começa. Mas esta história do crioulo, eu não sei, eu não consigo imaginar a estar o crioulo escrito, sinceramente, eu não...* (PK).

O PK, mesmo reconhecendo a importância do crioulo LM no processo de ensino aprendizagem do conteúdo da disciplina de matemática, não aceita a ideia da oficialização e escrita do crioulo

UR20 – *Não. Não senti essa oficialização, porque não sei qual é o crioulo que é oficial, se temos variantes, temos variantes diferentes, até mesmo dentro da mesma ilha sentimos essa diferença* (PJ).

Em relação a oficialização declarada pelo MC, as representações dos professores são, maioritariamente, negativas, considerando-a como uma declaração morta que não se efectivou, conforme mostra o gráfico que se segue.

Gráfico 26



Questionado sobre as implicações que terá a oficialização no sistema educativo PC responde:

UR21 – *Acho que terá um impacto negativo porque os alunos começam a só valorizar, só a valorizar o crioulo. A nossa língua já é língua oficial, começam a colocar português de parte. ... Começam a colocar português de parte. Portanto, terá um impacto negativo para a língua portuguesa e para o ensino em geral. (PC)*

Para a PC a oficialização e a valorização do crioulo significam o desprestígio do português ou a diminuição da frequência de uso desta língua, já que isto vai fazer com que os alunos rejeitem mais o português, pois, não se sentem mais a necessidade de falar o português. Como disse a PC o português será colocado de parte. A professora acha que por estas razões a oficialização do crioulo teria assim um impacto negativo no sistema educativo. Podemos inferir, então, que para PC o sucesso do sistema educativo depende do prestígio da língua que o suporta. Já vimos anteriormente que esta professora tem uma representação bastante negativa da presença do crioulo no sistema de ensino e que sobrevaloriza o português em detrimento do crioulo. Porém, pensamos que o sucesso do sistema educativo está intimamente ligado ao sucesso do aluno no processo de ensino/aprendizagem, já que a formação integral do aluno é o fim último do sistema educativo. Assim, pensamos que a metodologia usada no ensino de línguas, questões ligadas aos estatutos e às funções das línguas em contacto no sistema educativo, as políticas linguísticas de gestão das situações de contacto de línguas (no

que toca a valorização ou desvalorização das línguas e em contacto) poderá ter implicações negativas ou positivas no sistema educativo. Mas, uma vez que o crioulo é parte integrante desse sistema e está presente, quer as políticas educativas permitam ou não, visto que o domínio do português tem-se revelado insuficiente para a resolução dos problemas do processo de ensino/aprendizagem, a sua valorização, normalização e oficialização seriam uma mais-valia para o sistema educativo, porque o domínio do português tem-se revelado insuficiente para a resolução dos problemas educativos.

Vejamos a representação que PC tem da oficialização do crioulo:

UR22 – *Penso que é maléfico, maléfico porque os alunos não conseguem... não vão-de conseguir ver isso é, – professora nossa língua, a nossa língua é o crioulo porque é que eu tenho que falar português? Não fazem o mínimo de esforço para ajudar, mesmo no português.* PC

A valorização do crioulo por via da oficialização é, também, na óptica de PC, uma medida maléfica porque vai reforçar o sentimento de pertença e de identidade que o aluno tem da sua LM e leva-o a não entender porque terá de falar a LP. Somos da opinião que o professor, enquanto modelo que o aluno almeja seguir, tem uma influência muito grande na construção das representações que este terá das línguas que convivem no espaço de sala de aula e não nos parece que a desvalorização de uma seja a estratégia mais acertada para a aprendizagem da outra.

A professora tem uma visão exclusivista da coexistência linguística, isto é, não concebe a coexistência linguística, o contacto entre línguas e acha que a valorização de uma num contexto de contacto de línguas representa, automaticamente, a desvalorização de outra, daí achar que a oficialização do crioulo conduza ao desprestígio da LP o que fica patente nas suas palavras: “Ach o que terá um impacto negativo porque os alunos começam a só valorizar, só a valorizar o crioulo. O crioulo já é língua oficial, começam a colocar português de parte.” Desta forma todas as nações teriam reservas em apostar no ensino de línguas como forma de preservar a sua língua nacional e defender-se da desvalorização de uma das línguas em presença. Neste caso, a posição de Cabo Verde no mundo globalizado ficaria mais difícil. Os homens sentir-se-iam desprestigiados na sua cultura e identidade, não existiria intercomunicação ou intercompreensão e haveria uma grande crise de identidade cultural. As línguas viveriam em gueto sem contaminação e sem contacto umas com as outras o que levaria à sua morte. As línguas sendo organismos vivos carecem de se comunicarem umas com as outras com o forma

de garantirem a sua sobrevivência, já que todos os dias nascem e morrem vocábulos desse contacto inter e entre línguas.

Em relação à escolha da variante a oficializar PF diz:

UR23 – *O crioulo não tem ainda uma estrutura própria, pode ter gramática escrita pelo ministro da cultura, Baltazar Lopes escreveu o dialecto do crioulo, só que estas gramáticas não..., não é, mas uma língua não é só gramáticas, tem que ter fonética, deve ter...(PF)*

Desta unidade de discurso depreendemos que, para PF, o crioulo ainda não preencheu os requisitos necessários à oficialização. Reconhece os esforços já feitos por alguns intelectuais, mas reconhece que à língua falta ainda outras coisas.

Na opinião de PN a oficialização do crioulo tem aspectos negativos e aspectos positivos:

UR24 – *tem os seus aspectos positivos e tem os negativos nem. Os negativos é, por exemplo, com a oficialização do crioulo dentro da sala de aula, vamos ter muitas limitações com os materiais didácticos, por exemplo matérias didácticos, e não só e também estou a falar mais na área científica, porquê na área científica? Por exemplo, o crioulo. Será que vamos ter um crioulo, como é que eu digo? O cientificamente correcto vai ser qual? Não sei se há estudos nesse sentido. Pontos positivos: os alunos vão estar na sala de aula mais desinibidos (PN).*

Segundo o PN as limitações do crioulo residem na inexistência de materiais didácticos disponíveis neste idioma. Levanta, ainda, a questão da inexistência de conteúdos científicos de qualidade em crioulo. Como ponto positivo destaca a à-vontade comunicativa e desinibição do aluno no contexto de sala de aula proporcionados pelo uso do crioulo.

UR25 – *Sim, mas isso é declaração dele. Ai, não tem poder para, através de um discurso, mudar as coisas. Portanto, o que muda determinada situação de competência formal é a lei. Portanto, a questão do crioulo tem de subir a Assembleia Nacional, ser discutida e depois terá que ser aprovada numa lei e todas as outras leis já conhecidas com português como língua oficial, como a única língua oficial, terão de, digamos, de, de rever essa situação. Mas é declaração de um indivíduo, mesmo sendo ministro, não é vinculativa,*

portanto... por exemplo, se, no dia em que o crioulo passar a ser uma língua oficial, nós também vamos passar a utilizar o crioulo nas salas de aulas. Portanto, aí ninguém me vai criticar se utilizar nem me punir, porque nesta situação nós estamos, as pessoas podem, até ser punidas por usarem o crioulo na sala de aula, porque legalmente deve usar língua portuguesa. Eu tenho, por exemplo, eu insisto, se eu tiver professores que insistir em falar o crioulo eu posso até criar problemas, se eu quiser, por crime, porque o professor não está acatando as regras que de acordo com a lei devia ser assim, língua portuguesa. Portanto, no dia em que for oficializado vamos utilizar o crioulo na sala de aula.... (PQ)

O PQ recorda-nos que a lei proíbe o uso do crioulo na sala de aula. Uma vez que a mesma nunca foi revogada, o PQ sente que tem legitimidade para considerar uma atitude criminosa, a do professor que insiste em falar crioulo no contexto educativo.

UR26 – Não mudam, mesmo do ponto de vista da legalidade não muda, também, tem de ser, as leis tem de ser, tem de ser publicadas eu, não tenho não tenho conhecimento, eu sei que ele é seu defensor, estas a me perguntar sobre as suas consequências, não é, é isso? (PQ)

Nesta unidade esclarece o porque da fragilidade da oficialização do crioulo declarada pelo Ministro da Cultura, reconhe cendo que só a lei pode mudar o estado de coisas nesta matéria e que esta carece de aprovação da Assembleia Nacional.

Questionado sobre as implicações desta declaração do sistema de ensino, PQ responde:

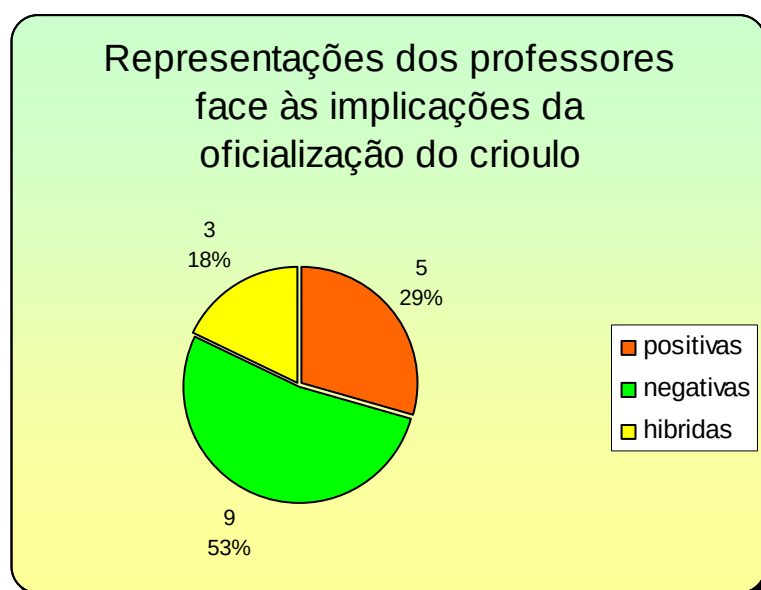
UR27 – Não, eu acho que só fazer declarações e mesmo que por unidades de créditos, etc., não trazem nada. Portanto, o que pode trazer algum resultado é saber em que circunstâncias, dentro das escolas, nós podemos utilizar o crioulo e em que circunstancia devemos utilizar o português. Nós vamos utilizar o crioulo ou português naquelas circunstâncias em que uma ou outra seja vantajosa para a aprendizagem. Se eu vou utilizar o crioulo no contexto próprio, eu sei que, portanto, dificulte a aprendizagem do aluno eu não vou utilizar o crioulo. Assim como também se eu estiver a falar o português e estiver com um nível de linguagem que não esteja acessível ao nível do aluno, neste caso estou utilizando o português, estou a prejudicar o aluno, eu devo baixar o nível de linguagem ou então recorrer a, ter a possibilidade, de recorrer ao

crioulo para me explicar perante o aluno. Quer dizer tirar partido desses dois recursos que eu tenho, nas melhores situações para fazer a vontade do conhecimento do aluno. Agora, só porque alguém disse: não, o crioulo a partir de agora passa a ser oficial deve ser utilizado, não o, eu vou no momento certo ponderar se para os meus alunos, eu pessoalmente como professor tenho a responsabilidade de os ensinar, se é vantajoso ou não, se considerar que é vantajoso deve ter possibilidade de utilizar os dois, não é, mas não serei obrigado a isso, até se os dois são nossos, não é? Não devo ser obrigado a utilizar nem um deles, eu devo fazer a minha escolha, é essa a liberdade que as pessoas devem ter, não devem abrir mão dela. (PQ).

Ao analisar esta unidade de discurso, notamos que o PQ não reconhece nenhuma implicação da oficialização declarada pelo Ministro da Cultura no processo de ensino/aprendizagem, visto que a mesma não foi assimilada pelo sistema. Assim, defende que o professor deverá estar apto para identificar as circunstâncias em que o crioulo beneficia o processo de ensino/aprendizagem e as em que não e escolher, com base nas vantagens para o aluno, a língua a utilizar.

Tentámos sistematizar as representações dos professores face às implicações de uma efectiva oficialização do crioulo, pelo que conseguimos os seguintes resultados

Gráfico 27



Notamos que 29% dos professores declara que a oficialização do crioulo pode trazer benefícios para o sistema educativo. Porém, continua sendo esmagadora a

percentagem dos professores (53%) que acham que esta oficialização teria implicações negativas.

Sublinhamos que o crioulo não tem espaço no contexto educativo, em termos legais. Porém, está presente e numa frequência de uso oral muito maior do que a língua oficial.

No nosso corpus são várias as unidades de registos que denunciam as atitudes e representações dos professores face às políticas linguísticas aplicadas à educação e as suas implicações no desenvolvimento do curriculum. Em jeito de síntese, diríamos que algumas posições não são claras, a oficialização declarada não foi percebida nem praticada por muitos professores que reconhecem que o crioulo não preenche, ainda, os requisitos necessários para que seja oficializado. Apontam como limitações a definição de políticas linguísticas que passam pela descrição de uma norma padrão que, por sua vez, implica decidir sobre a variante que será oficializada e investir, seriamente, no ensino da escrita do crioulo. Pois, trata-se de uma língua que tem uma vitalidade oral muito grande, mas que carece, ainda, de uniformização em termos de normas de produção escrita. Torna-se, ainda, necessária a implementação de incentivos à produção escrita em crioulo que possam originar conteúdos científicos de qualidade que venham a suportar o processo de ensino/aprendizagem.

A análise da subcategoria que se segue dar-nos-á a real dimensão de até que ponto a lei se concretiza no sistema educativo.

8.2.3 – O contacto de línguas na comunicação pedagógica

8.2.3.1 – O recurso ao crioulo e o uso do português na comunicação pedagógica

Nesta subcategoria analisaremos os aspectos de registo que apresentam as línguas em contacto na situação da comunicação pedagógica, isto é o que pensam os nossos informantes sobre as implicações do uso de cada uma destas línguas no processo de ensino/aprendizagem das disciplinas que leccionam e do ensino/aprendizagem em geral. Relembramos que a lei de bases do sistema educativo recomenda o uso da língua portuguesa enquanto veículo de comunicação pedagógica. Porém, como notaremos ao longo desta análise, o crioulo está firmemente presente nesta comunicação, contrapondo-se as políticas educativas. Assim, veremos as atitudes e representações dos professores face a esta realidade.

UR1 – *Por exemplo, eu tenho sempre de tentar lhes corrigir para que eles possam falar o português, porque até agora ainda não foi dito de que deveremos falar crioulo dentro da sala de aula. Nós temos que falar o português.* (PG)

Esta unidade de registo aparece a respeito do tratamento pedagógico que o professor dispensa ao recurso ao crioulo no contexto de sala de aula. Nela a informante deixa claro que o uso do crioulo não é permitido na comunicação de sala de aula, por isso têm que falar o português. Portanto, para esta professora está claro que o veículo da comunicação pedagógica deve ser o português.

Outra unidade de registo que defende a LP como a língua de comunicação pedagógica é a que segue:

UR2 – *Olha, sinceramente, não. Eu sempre tive a preocupação de levar os meus alunos, mesmo na aula, a falar a língua portuguesa. Mesmo, inclusive, quando há aquela tendência natural de o aluno querer falar o crioulo, como sempre procurei falar com os meus alunos a língua portuguesa mesmos nos intervalos e, estando a trabalhar essas outras áreas, matemática, física, desenho trabalhos manuais, então, normalmente, a grande maioria, senão uma percentagem muito grande mesmo, sempre falou o português. Um ou outro, ocasionalmente, uma ou outra vez, chegou a falar, a tentar falar crioulo mas, como sabiam já da minha posição, normalmente, procuravam sempre exprimir as dúvidas e as preocupações sempre em língua portuguesa.* (PA)

A atitude de PA perante as línguas em contacto serve de modelo para os alunos, na opinião daquele. Pois, uma vez que se preocupa em falar sempre com os alunos em LP, estes apercebem-se de que, para o professor, a língua de comunicação pedagógica deve ser a LP e passam a comunicar-se com PA nesta língua. Portanto, nas aulas de PA o veículo da comunicação pedagógica é o português.

UR3 – *Por exemplo, agora estavam aqui alguns alunos não é, que vão fazer um ensaio e nós estávamos aqui a falar, e eu estava a falar crioulo com eles, porque não é nenhuma situação, assim... pronto, eu acho, que seja necessário falar em português. Estavam aqui comigo a espera de desocuparem a sala para ir ensaiar, e para eu lhes dar os materiais necessários que eles precisam, e nós estávamos aqui a dialogar em crioulo.* (PM)

No contexto pedagógico no âmbito das actividades extracurriculares a professora comunica-se com os alunos em crioulo e permite que estes usem o mesmo código, argumentando que esta não é uma situação em que seja necessário usar o português. Portanto, para a professora, no contexto educativo, há umas situações em que é necessário falar o português e outras em que não é necessário. Ao contrário da posição de PA, apresentada na unidade de registo anterior.

Pronunciando sobre o nível de participação dos alunos na aula, a PG afirma:

UR4 – *Eu diria que nem muito nem pouco, um equilíbrio. Os alunos participam mas eles participam, utilizando muitas vezes o crioulo.* (PG)

Na aula desta professora o crioulo é utilizado pelos alunos, muitas vezes, com o veículo de comunicação pedagógica.

Questionado sobre em que circunstâncias os alunos usam cada um dos códigos em presença a PG responde:

UR5 – *Por exemplo eu sou professora de H. Ambiente e os nossos sistemas são em português, portanto, eu tenho que lhes ensinar em português. Mas, quando eles, muitas vezes, vão responder, respondem em crioulo. E, portanto, nesse caso o crioulo está, muitas vezes, a sobrepor-se ao português, mesmo que lhes chamo a atenção, mas o crioulo está a sobrepor-se ao português, muitas vezes.* (PG)

Nesta unidade de registo a professora reconhece que nas suas aulas tanto o crioulo como o português estão presentes na comunicação pedagógica, porque se por um lado ela, enquanto professora, sente-se na obrigação de falar o português porque o sistema exige que assim seja, por outro os seus alunos participam na aula em crioulo, mesma que esta lhes chame a atenção. Reconhece mesmo a sobreposição do crioulo ao português na comunicação dos alunos. Pois, também, na interação com os alunos dentro e fora da sala de aula estes, segundo PG: *Eles utilizam sempre o crioulo.* A atitude da PG perante o recurso ao crioulo na comunicação pedagógica é favorável e reconhece que o crioulo pode, perfeitamente, ser língua veicular de conhecimentos científicos na escola.

Ainda em relação à existência dessas duas línguas na comunicação pedagógica de sala de aula e comparando a frequência de uso destas duas línguas, PG diz:

UR6 – *Tem-se visto principalmente dentro da sala de aula, querem, querem alguma coisa, pedem alguma coisa, utilizam o crioulo. Nos intervalos, às vezes, eu creio que a menor percentagem se dirige à professora, em português, a maior percentagem se dirige à professora no crioulo.* (PG)

A professora constata que os que utilizam o português cometem muitos erros:

UR7 – *Ó! Os que utilizam o português, muitos erros e outros nem por isso, utilizam sempre o crioulo.* (PG)

Justificando a maior frequência de uso do crioulo em relação ao português por parte dos alunos no contexto de sala de aula, a professora responde:

UR8 – *Eu creio que chegamos no EBI sem termos a base do português, as crianças, lá no Jardim Infantil, utilizam o crioulo, as professoras ao se dirigem às crianças dirigem-se em crioulo, e não tem base nenhuma, e lá em casa nós não falamos português com os nossos filhos. E justamente por isso, e aí que começa, creio que começa essas dificuldades. A professora, logo na primária, começa a falar português e eles não tiveram, nesse caso, algum contacto com o português, e logo de imediato a professora do EBI vai falar o português. Creio que estas dificuldades começam aí.* (PG)

A professora verifica que o problema de incompetência linguística começa no EBI, visto que a língua de comunicação pedagógica no pré-escolar é o crioulo e lá em casa não se fala português com as crianças. A palavra, *imediato* leva-nos a inferir que,

para a professora, a dificuldade começa com o modo como o português aparece na comunicação pedagógica, isto é, de forma imediata, repentina, deixando transparecer que se o aparecimento fosse paulatino os alunos teriam menos problemas para o ES. Isto implicaria uma maior valorização do crioulo na comunicação pedagógica a este nível, pois, a introdução paulatina do português exige a presença de um código que complete a comunicação pedagógica, dando origem a um efectivo ensino do português L2, já que feito a partir do crioulo LM.

O recurso à LM no contexto pedagógico motiva fenómenos linguísticos como a troca de códigos e a interferência linguística, conforme constatou a PH:

UR9 – *Falam até... falam, mas, como eu já tinha dito, há muita interferência do crioulo dentro da língua portuguesa.* (PH).

O recurso à LM é visto por muitos professores como uma interferência negativa o que segundo Hagège é um fenómeno inconsciente. Porém, o discurso dos professores, apesar de mostrar um fraco conhecimento dos outros fenómenos linguísticos motivados pelo recurso à LM, denuncia também a transferência linguística que é vista mais como uma estratégia de aprendizagem, reconhecida pelo professor e que o leva a admitir que o aluno recorre ao crioulo quando tem algo importante a dizer e não o consegue expressar em LP:

UR10 – *Às vezes, eu deixo que os alunos falem em crioulo quando sinto que eles têm alguma dificuldade em expressar em português. Então, eu deixo que eles façam em crioulo, e depois conjuntamente fazemos essa transposição para a língua portuguesa. Mas eu não tiro completamente a língua crioula da minha aula de português, procuro sempre, por exemplo, nos debates, fazer com que os alunos expressem em português, porque eu costumo lhes dizer, não me interessa o que é que vamos falar, o que me interessa é que falemos em português para que possamos ir treinado porque tudo se faz com prática.* (PH)

Esta unidade de registo demonstra uma certa tolerância da PH com relação à presença do crioulo quando este é utilizado para facilitar uma comunicação que o aluno não consegue completar em LP. Porém, o seu uso é seguido de uma tradução colectiva do crioulo para o português, já que, para PH, o que interessa é a expressão do aluno em português. Portanto, concluímos que para a professora a língua veicular da comunicação

pedagógica deve ser o português, não obstante permitir que os alunos usem o crioulo para facilitar a comunicação, num contexto claramente bilingue.

A interação pedagógica, muitas vezes, não existe porque a tolerância para com o recurso à LM, quer por parte dos professores, quer por parte dos próprios colegas é diminuta. Assim, o aluno, para evitar a chamada de atenção por parte do professor e para não ser alvo de troça dos colegas, recorre ao evitamento, como constatou PH:

UR11 – *Lembro-me que no ano passado tinha uma turma muito pouca participativa, era mesmo muito fraca. Ali, para além, por exemplo, dos alunos não dominar a língua portuguesa, e por isso ter, esse medo de expressar, não é? Para não serem gozados.* (PH)

À falta de competência em LP junta-se o medo de errar, fazendo com que os alunos se inibem e recusem a participar.

Pronunciando sobre a possibilidade do crioulo ascender à língua veicular de conhecimentos científicos PL responde:

UR12 – *Eu penso que sim. Pelo que eu tenho ouvido falar, os encontros, os estudos sobre a nossa língua, eu penso que tarde ou cedo isso deverá acontecer. A língua é interessante, portanto, há muita gente, há muitos estudiosos que já estão muito bem a nível dos estudos muito bem. O aprofundamento dos estudos é visível. Eu penso que tarde ou cedo nós vamos ter o crioulo como, pelo menos entre nós e mesmo o pessoal que nos visita, o pessoal que vem de fora, aquele que estiver interessado, eu penso que haverá, seguramente, um momento que nós vamos ter o crioulo equiparado ao português, ou quem sabe ainda com ...um bocadinho acima do português.* (PL)

Esta unidade de discurso é prospectiva e o professor baseia-se no ritmo da evolução dos estudos sobre o crioulo para prever uma valorização do crioulo que conduzirá à elevação do estatuto do crioulo, em Cabo Verde, para o nível da LP ou um pouco mais a cima. Inferimos, então, que o professor tem a consciência de que neste momento o crioulo goza de um estatuto menor no nosso contexto, relativamente ao português.

Porém, sobre esta mesma matéria, PO não manifesta o optimismo de PL:

UR13 – *Bom, isto aqui requer muito mais coisas, um estudo profundo da língua, conceitos básicos da língua, também dicionários e coisas do tipo. Então, se*

calhar, seria visto como uma disciplina aí poder-se-ia ver que caminho poderíamos tomar. Introduzir como uma língua não vai poder competir com o português, porque aí nós temos em Cabo Verde nove variantes, diferentes e aí alguns termos que diferem em alguma coisa, então, nós temos de criar uma língua padrão para Cabo Verde inteiro. (PO)

Este professor é defensor da introdução do crioulo no sistema de ensino, primeiro como uma disciplina, a fim de testar se há condições para que esta língua se torne no veículo de conhecimentos científicos. Evoca como limitações a inexistência de recursos didácticos em crioulo como dicionários, “conceitos” que lhe permitem competir com a LP. Pensamos que esta ideia de competição entre as duas línguas não será muito conveniente para a situação sociolinguística de Cabo Verde já que precisamos igualmente das duas línguas. Assim, defendemos um ensino bilingue onde as línguas possam caminhar de mãos dadas e se desenvolvam em paralelo sem que uma se sobreponha à outra nem em termos de estatutos nem em termos funcionais. Outro aspecto importante presente nesta unidade de registo é a ideia da criação de uma norma padrão para Cabo Verde, partindo do pressuposto que a existência das variantes e a ausência de uma norma padrão não beneficiam o processo de valorização do crioulo.

O recurso ao crioulo não é exclusivo dos alunos. Os próprios professores recorrem à LM, como declara PK:

UR14 – Nas aulas, eu falo português, embora sendo a matemática que é uma disciplina se calhar... eu falo mais crioulo, não sei, cerca de 50% em crioulo em vez de português. Porque quando eu explico uma, duas, três vezes e o aluno não percebeu em português ponho em crioulo e o aluno percebe. (PK)

O professor usa tanto o crioulo como o português como veículo de comunicação pedagógica. Reconhece que usa mais o crioulo do que o português e o crioulo é usado, aqui, como língua facilitadora da compreensão do conteúdo científico. Notamos, nesta unidade de discurso, que, para este professor, é mais importante a compreensão e o domínio do conhecimento científico do que a língua que veicula esse conhecimento. Portanto, se a oficial não facilita muito a compreensão do conteúdo, o professor troca esse código pelo que sabe que é mais acessível ao aluno.

A intolerância com relação ao uso do crioulo na educação em Cabo Verde é antiga, porém, notamos que a situação evoluiu em direcção a uma maior permissividade de uso, como aliás observa a PJ, recordando o seu percurso de aluno do EBI:

UR15 - *Na altura a professora exigia sempre, sempre. Sempre teve a preocupação de quando nos dirigíssemos à ela e, até mesmo, aos colegas que falássemos em português. E por causa disso passávamos dias sem falar.* (PJ)

Nesta unidade de registo a PJ recua até ao seu tempo de estudante no ensino primário em Cabo Verde onde a professora exigia que os alunos falassem sempre em português, mas recorda também que esta medida fazia com que os alunos ficassem “dias sem falar”, sem interagir com a professora durante as aulas. Se por um lado essa medida de exigência terá despertado no aluno a necessidade de aprender a falar português, por outro fez diminuir a frequência de uso da própria língua e pensamos que, com isso também, fez diminuir as oportunidades de aprendizagem desta língua em termos de produção oral já que as actividades de treino e de prática tornaram-se menos frequentes, pois, esta medida inibia não só a interacção professor/aluno como também a interacção aluno/aluno que, como já vimos é sempre em crioulo. Como vimos, na parte teórica deste trabalho, para a aprendizagem de uma língua a interacção verbal é indispensável. Sem ela o desenvolvimento de uma competência de produção, principalmente a nível da oralidade fica seriamente comprometida, pois, é necessário proceder-se o desbloqueio da comunicação oral, através da interacção para que o aluno possa ganhar e aperfeiçoar a fluência verbal na língua alvo. Porém, notamos que a rigorosidade do professor desencadeava o temor, a inibição e o receio que remetiam o aluno para o silêncio.

Vejamos a unidade que se segue:

UR16 - *Sem falar com a professora, com os alunos eu, com os colegas eu sempre falava mas sempre baixinho para a professora não ouvir.* (PJ)

A PJ, fazendo referência à sua própria prática diz:

UR17 – *Este ano não tenho muitas turmas, mas tenho uma turma que é muito participativa, tenho que fazer uma gestão dessa participação todos os dias, porque se não perdemos o tempo na conversa, porque eles exploram imenso os temas que estamos a tratar na sala de aula. Mas eu tenho uma outra turma em que os alunos não querem participar, não se esforçam para participar. Não sei porque, mas eles fazem um conjunto de alunos desinteressados, e por mais que eu tento encontrar a técnica, até, às vezes, metodologias para os incentivar, eles têm...eles são assim. E o curioso é que estão na área de Humanística. Desde o ano passado lhes digo sempre: - vocês têm que ser mais abertos, mais autónomos, ter vontade de conversar sempre; mas eles não são assim, eu por*

acaso todos os anos trabalho com a área de humanística, mas é uma turma difícil, neste sentido desde do ano passado. (PJ)

Muitos professores já relacionam a fraca participação dos seus alunos com a fraca competência linguístico-comunicativa em LP, visto ser esta a língua veicular de comunicação pedagógica. Porém, nesta unidade, a professora aponta como causa desta fraca participação o desinteresse e a falta de vontade de conversar. Nota-se que os alunos, neste caso, se socorreram do evitamento que é, também, um tipo de transferência linguístico-comunicativa que, como temos vindo a observar, consiste numa opção para o silêncio feita pelo aluno que se sente inseguro na língua alvo.

Em relação ao processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, PQ não tem informações do recurso ao crioulo.

UR18 – Temos situações de professores que recorrem ao português para, a sério, não todos, recorrem ao português para facilitarem a aprendizagem, de... do inglês ou a aprendizagem do francês, não é? Mais na aprendizagem de inglês do que na aprendizagem do francês. Não tenho a informação do recurso anterior para, digamos solucionar o mesmo problema, mas acho que, como os professores são obrigados a utilizar o português, na sala de aula, então é normal que seja também assim. (PQ)

Nesta unidade de registo o professor indica a língua portuguesa como a língua veicular de conhecimentos científicos até para o ensino de outras línguas: francês e inglês. Confessa que na qualidade de dirigente não tem a informação de que os professores recorrerem ao crioulo para ensinar as LEs pelo facto do uso do português ser obrigatório. Vimos já que o recurso ao crioulo, por parte do professor, no âmbito da comunicação pedagógica, é visto pelo sistema como um acto ilegal e pouco tolerado pelos dirigentes, enquanto que se o aluno recorre ao crioulo, apesar de continuar a ser visto como um acto ilegal, é já mais tolerado pelos dirigentes.

Outra unidade de registo que se debruça sobre a possibilidade do crioulo vir a ser língua de comunicação pedagógica é a que se segue, pois questionado sobre a possibilidade do crioulo vir a ser a língua de comunicação pedagógica, PQ responde:

UR19 – Evidentemente que sim. Agora o problema é conseguir ter...estes conhecimentos científicos que elaboramos em crioulo. Eu não sei se conseguiremos chegar lá. Mas, teríamos que fazer um trabalho no sentido... e acho que não sei falar um bom crioulo. Mas pode utilizar conhecimentos

científicos sem problema, porque, eu dei o exemplo do espanhol e do português. Agora acho que há uma língua que é a língua portuguesa que está definida como tal. Mas há... digamos que o conhecimento científico, acho que como a forma como se diz determinadas coisas, tanto em português como em crioulo é praticamente a mesma coisa, não é? PQ

Se por um lado o professor encara a possibilidade do crioulo vir a ser língua veicular do conhecimento científico, por outro não acredita que os falantes tenham a capacidade de produzir estes conhecimentos, reconhecendo que ele não se sente um bom falante do crioulo, apesar de ser esta a sua LM e de falar quotidianamente esta língua, desde sempre, conforme o que nos diz em outros momentos da entrevista. Entretanto, o professor contrapõe esta ideia com o facto de já existir uma língua definida para ser veículo de conhecimentos científicos, utilizando o advérbio de tempo “agora” que, em Cabo Verde, assume o valor de uma adversativa. A posição deste professor em relação à utilização das línguas na comunicação pedagógica não é clara e admite a possibilidade de o crioulo ser adoptado como língua veicular da comunicação pedagógica, apresentando como justificação a transparência entre este e o português. Inferimos, então, que para o PQ o que confere capacidade ao crioulo para veicular esses conhecimentos é a própria LP, isto é, o facto do léxico ser maioritariamente português.

UR20 – *Acho que como a forma como se diz determinadas coisas, tanto em português como em crioulo é praticamente a mesma coisa, não é? (PQ)*

Portanto, diríamos que as representações e atitudes do professor face à língua veicular de conhecimentos científicos, não são claras, pois se por um lado ele não condena a possibilidade do crioulo veicular conhecimentos científicos, por outra dúvida da capacidade do cabo-verdiano em produzir este conhecimento. Se por um lado entende que não faria muita diferença a introdução do crioulo no sistema de ensino, por outro reforça a ideia da existência, já, de uma língua consagrada para desempenhar esta função na comunicação pedagógica. Podemos concluir, então, que este informante não reconhece a necessidade da introdução do crioulo no sistema educativo enquanto língua veicular do conhecimento científico, pois, para ele as coisas poderiam ficar como estão.

Ainda em relação ao futuro do crioulo a PC também tem um prognóstico pouco favorável. A PC é céptica relativamente ao futuro do crioulo e cómoda em relação à situação actual de ensino da LP, isto por que acha que os alunos não querem falar a LP, não têm domínio da língua, mas a sua posição é esta:

UR21 - *Penso que num futuro próximo não estou a ver, agora, mas num futuro próximo não estou a ver o crioulo dessa forma, ainda. Acho que ainda a língua portuguesa vai permanecer por muito, muito, e muito e muito, muito tempo ainda como está.*” (PC)

PC considera que o crioulo tem fraca potencialidade expressiva daí que não possa ser transformado em matéria de ensino nem em veículo de transmissão de conhecimentos científicos porque, segundo PC, o crioulo não é capaz de referenciar os termos linguísticos: “*porque eu não estou a conseguir ver os termos, os termos matemáticos ditos em crioulo. Nós vamos usar os termos científicos e utilizamos as palavras em português.*” Por um lado e por outro, na opinião da PC, isso significaria a morte da língua portuguesa no contexto cabo-verdiano.

Outra postura também pouco optimista em relação a elevação do crioulo ao estatuto de língua de ensino é a de PI que diz ter dificuldades de aceitar a ideia de o crioulo vir a ser língua veicular de conhecimentos científicos por causa das variantes:

UR22 – *Porque, por causa das variantes. Por exemplo, eu agora conheço muito mais variantes porque já estive em varias Ilhas, mas imagina que eu sou professor, e eu falo o crioulo de Sotavento e eu estou na sala de aula aqui em S. Vicente, e estou a dar aula em crioulo, então os alunos de são Vicente não irão me entender, de certeza, muitas coisas, muitas expressões não iriam entender, porque há muitas coisas que a gente fala e eles dizem; “han?” Está a ver? ficam sem entender por causa dessas variantes. Então eu não, eu não diria que devia ser a única alternativa mas que deveria ser aberto para recorrer ao crioulo se for necessário, mas que o ensino fosse feito ainda em português.* (PI).

Nesta unidade de registo PI evoca uma falta de intercompreensão entre os falantes das diferentes variantes do crioulo de Cabo Verde que, na opinião dele, dificultaria a introdução do crioulo no sistema como língua veicular. Por isso, acha que o recurso ao crioulo deverá ser permitido sempre que se mostre necessário, mas não se deve tornar norma. Em relação a intercompreensão, diríamos que ela é uma realidade entre os cabo-verdianos. Porém, há algumas expressões idiomáticas que podem não ser conhecidas por todos falantes das outras ilhas, mas que em nenhum momento comprometem a intercompreensão.

Ainda com relação ao recurso ao crioulo na comunicação pedagógica, o professor PN declara:

UR23 – *A tendência é falar o crioulo com toda a gente, comigo com os colegas, eu que tenho de lhes chamar a atenção para a mudança de código. Acho que eles estão acostumados, trazem essa forma de comunicar de casa é o que sentem mais à – vontade.* (PN)

O crioulo aparece nesta unidade como a língua do à-vontade comunicativa, o que já vimos em outras unidades de registo semelhantes a esta. Porém, o professor observa que a exigência de uma comunicação em LP faz diminuir o nível de participação.

UR24 – *Por acaso, até há muita participação e em crioulo. Muitas vezes quando exijo o português, essa exigência limita-lhes a participação.* (PN)

A sala de aula é percebida, pelo PM, como o único espaço de treino da LP por parte dos alunos e, por isso, a PM não abre mão desta oportunidade, exigindo sempre que os alunos falem a LP na sua aula.

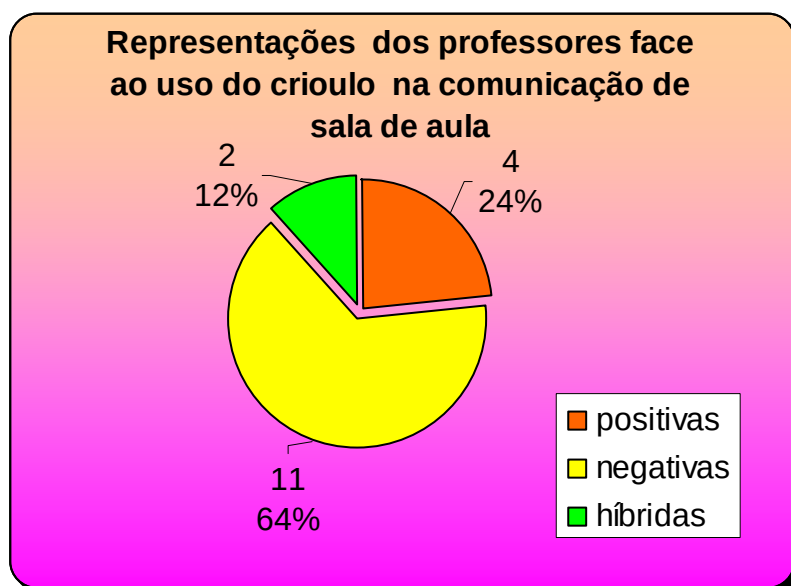
UR25 – *Dentro da sala de aula só falo o português e, às vezes, há alunos que teimam em falar crioulo dentro da sala de aula. Então, quando eu faço uma pergunta:” há algum aluno que quer fazer alguma intervenção?” E, se o faz em crioulo, eu lhe chamo sempre atenção: “fala português”, e aí o aluno repete novamente a sua intervenção ou a sua pergunta em português. Porque eu acho que dentro da sala de aula nós temos que estimular os alunos a falar português, porque, praticamente, fora da sala de aula, nunca falam português, e, assim, não têm como treinar para falar a língua. Então é uma forma, também, porque depois, mais tarde, eles vão estudar, eles vão para universidade e não dominem a língua portuguesa na oralidade.* (PM)

Esta unidade de registo denuncia a atitude dos alunos perante as duas línguas em presença, pois mostra claramente que não há da parte dos alunos uma abertura à produção oral em LP o que está presente na expressão: “os alunos teimam em falar crioulo”, ou seja, insistem em falar crioulo. A produção oral em LP parece mais uma acção sistematicamente forçada pela professora, por via da insistência. A insistência que tem como base justificativa o facto de a professora reconhecer que o espaço da sala de aula é o único espaço onde o aluno possa treinar a LP. Realmente, como temos vindo a observar, os espaços de uso oral da LP em Cabo Verde são escassos, sendo que a aula

de LP se apresenta como o único cenário onde a aluno possa treinar um a comunicação oral nesta língua. A falta de domínio da LP significa para PM a falta de preparação para o ensino secundário, o que não deixa de se r verdade, uma vez que todo o conteúdo científico é transmitido em LP e na Universidade a tolerância para com a comunicação em crioulo é quase nula. Portanto, torna-se necessário que os alunos saibam falar a LP, estando assim preparados para enfrentarem a universidade. Por outro lado a tónica é colocada na oralidade, visto que o crioulo não possui uma norma escrita estandardizada, ensina e dominada por todos, a comunicação escrita em LP é obrigatória. Por exemplo, o aluno não pode simplesmente teimar em escrever em crioulo como faz em relação a oralidade (teima em falar crioulo) porque não o dispõe de ferramentas para o fazer. O código escrito que ele melhor domina é o português. A questão da ausência de uma norma escrita continua sendo, insistentemente, apresentada como um dos obstáculos à valorização do crioulo no sistema de ensino.

Os professores dizem que os alunos vivem em crioulo, motivo pelo qual, do nosso ponto de vista, a língua materna dos cabo-verdianos merece indiscutivelmente um lugar no sistema de ensino cabo-verdiano.

Gráfica 28



8.2.3.2 – Tratamento pedagógico do recurso ao crioulo, LM

Relativamente ao tratamento pedagógico do processo de recurso ao crioulo na comunicação pedagógica, notamos que ele varia com os professores, pois cada um dispensa um tipo de tratamento ao fenómeno.

Assim, o PA aposta na análise contrastiva entre as duas línguas: “ (...) mostrar um pouco a diferença (...) de forma a mostrar que em língua portuguesa a forma mais correcta seria diferente da forma utilizada pelo aluno.”

O professor reconhece a existência de diferentes tipos de transferência e reconhece ainda que umas são essências e outras acessórias.

UR1 – Normalmente ao constatar as interferências, eu, geralmente, pego naquelas que eu considero essenciais, porque às vezes são várias, para trabalhar. Como eu disse, no momento, em função da matéria com que... em contexto. E, então, eu aproveito essas interferências para trabalhar o conteúdo com o qual nós estamos a (...) outros aspectos ficam para momentos posteriores, porque, às vezes, volto a referir para chamar a atenção. “Vocês se lembram de tal dia, de tal assunto em que fulano disse isso?” Às vezes, até nós discriminarmos a frase e vamos pegar e, normalmente, utilizo um método activo que é de não logo a partida dizer o quê que não está... apenas levá-los a reflectir por eles próprios. Talvez esse aluno, começando por esse aluno e depois os colegas para ajudarem a descobrir o que não está bem e o quê que devemos transformar para ficar em conformidade com aquilo que seria correcto na língua portuguesa. (PA)

O professor reforça a ideia da necessidade de clarificar as fronteiras entre as línguas, como requisito indispensável para a aprendizagem da LP. Neste ponto, o PC aproxima-se das posições de Galisson e Coste (1983), tentando desenvolver nos alunos uma consciência linguística clara que permita ao aprendente reconhecer as diferenças e as semelhanças entre as línguas em contacto, o que é fundamental no processo de tradução, entendido como um processo de «interpretação dos signos de uma língua por meio de signos de outra língua» Com o que sabemos, existe uma grande transparência linguística entre o crioulo e o português o que impede que os alunos filtrem as diferenças para ganharem competência em LP, o que também impede alguns professores (PB e PC, por exemplo) de centralizarem a sua acção na aprendizagem de LP e não no ensino da LP, pois, eles partem do princípio que, uma vez que o crioulo e o

português são muito parecidos e a segunda é a nossa língua oficial o aluno tem o dever de a saber mesmo que nunca lha tenha ensinado.

Vimos que o PB não considera a transferência com o um estratégia de aprendizagem, porém diz trabalhá-la, na sala de aula,

UR2 - *Quando falam, por exemplo, em crioulo, eu peço que repitam a frase, mas em português. Às vezes, os meninos até dizem: "óh professor, então eu não falo, então eu não falo." Mas, pronto. Então, nós vamos ajudando, com a ajuda mesmo dos outros alunos da turma, já tinha dito a frase em crioulo, mesmo os outros alunos, eu peço aos outros alunos da turma, um ao outro como é que devia, como é que o aluno devia ter dito a frase, etc.. Depois pergunto:" será que era tão difícil? (PB)*

O PA acredita que a própria metodologia utilizada no ensino de línguas em Cabo Verde não facilita o tratamento pedagógico do fenómeno de transferência linguística:

UR3 – *A forma como nós estamos a desenvolver o ensino da língua portuguesa, às vezes o aluno não tem a oportunidade de, cedo, poder distinguir as coisas, isso porque por exemplo nós, muitas vezes, não fazemos muita prática da língua. O sistema preocupa-se mais com as questões gramaticais, em termos formais e não se dá, às vezes, grandes oportunidades ou atenção a essa questão de comunicação, do aluno falar muito. Então, como eu dizia, são as condições de aprendizagem que obrigam a que o aluno tenha por vezes interferências de uma língua na outra ou mesmo faça transferência em termos de construção, por exemplo, de frases. (PA)*

Portanto, podemos afirmar que o PA usa com o estratégias de tratamento pedagógico das transferências a análise contrastiva e privilegia a prática da língua em sala de aula. Reconhece que o programa está desenhado para promover o desenvolvimento de uma competência linguística, mas, mesmo assim, aproveita as transferências que considera mais essenciais para promover o desenvolvimento, também, de uma competência comunicativa em LP.

Uma forma de o professor tratar pedagogicamente as transferências é solicitando a repetição da frase e a sua conversão do código oral para o código escrito. Posteriormente, solicita a colaboração da turma no sentido de se proceder à tradução da frase. Já vimos que a pergunta final, que o professor diz que costuma fazer, esconde uma atitude que pode levar ao acanhamento, ainda mais, do aluno, pois a pergunta é

uma forma de consciencializar o aluno da sua incompetência ou, de tentar mostrar-lhe que é uma tarefa fácil e que, se ele tentar será capaz.

PB continua, dizendo:

UR4 - *Às vezes, fazemos jogos com palavras. Portanto, com palavras, significados, jogos de significados, para ver, mesmo aqueles que não gostam, quando vêem um aluno só a responder, só a responder, começam então a dizer palavras que também eles acham que são sinónimos, ou que são antónimos, estas coisas.* (PB)

O professor usa a estratégia do ensino cooperativo que leva o aluno a reconhecer que pode também aprender com o seu par, através de actividades lúdicas, isto é de jogos que lho obrigam a pensar, a interiorizar a relação semântica entre palavras da LP e a ampliar, assim, o seu léxico,

UR5 - *Eu sempre falo com eles neste aspecto. Quando falam em crioulo eu falo que tem de falar, a língua portuguesa, que é a língua oficial, porque se forem a São Tomé ou a Moçambique, para entrar em contacto com as pessoas daqueles países, têm de expressar em português e não em crioulo. Se falarem português vão-se entender. Então, sempre falo com eles neste sentido. Portanto, mostro a vantagem da língua portuguesa.* (PB)

Outra atitude pedagógica do professor tem a ver com o facto de ele tentar consciencializar os alunos da importância da língua portuguesa num contexto global, principalmente na comunicação entre os países da CPLP. O que nos ressalta aqui como atitude negativa é a expressão “têm de falar a língua portuguesa” com o se o não falar fosse uma atitude de recusa de um aluno que sabe falar e não um recuo de um aluno que não tem domínio perfeito da língua. Apesar de este ter uma competência de compreensão, falta-lhe a competência de produção e, por isso, ele está na escola para que a possa desenvolver. Sabem os que isso não será possível sem o envolvimento do professor com as limitações e as dificuldades dos alunos. Isto é, o professor deve estar consciente das competências que o aluno tem na língua que está a ensinar, para que possa também estar consciente das suas limitações e fazer incidir a sua acção pedagógica nessas mesmas limitações, numa busca constante de maior domínio das línguas.

O PB recorre à aprendizagem colaborativa, isto é, solicita a ajuda dos colegas para a tradução do discurso do aluno, o que encaramos como uma atitude positiva. Porém, essa atitude poderia ter melhores frutos se fosse solicitada bem antes do professor ter deixada

claro para o aluno que ele não estava a cumprir os seus deveres. O aluno ao recusar falar a LP demonstra um estado afectivo que dificilmente lhe permitirá assimilar a tradução da frase, pois, encontra-se num estado que não lhe permite prestar atenção à intervenção dos colegas. O professor dá-nos conta de que continuou a sua tarefa de tradução colectiva, isto é, de heterocorreção da produção do aluno e, no fim, pergunta-lhe se era assim tão difícil. A última atitude parece-nos que pode ter um efeito prejudicial, pois, essa pergunta tem subjacente a ideia de que a produção em língua portuguesa não tinha nada de difícil e o aluno não conseguiu lá chegar por incompetência, por falta de estudo ou mesmo por incapacidade o que deixa o aluno mais diminuído face aos colegas. O aluno associa esta sensação de diminuição à língua, vai desenvolvendo uma representação negativa dessa mesma língua, uma aversão à comunicação nessa língua e tem cada vez menos vontade de comunicar, utilizando esse código. Pensamos que este fenómeno pode estar na origem da desmotivação anunciada pelo professor nas seguintes palavras: “Claro, a desmotivação, alguns, mesmo aqueles que participam, às vezes, se exigirmos que falem português podem acanhar, mas acabam por falar, acabam por falar, mesmo se não falam corretamente, é normal darem erros para corrigirem, mas acabam por falar, mas para outros a desmotivação é total.” O professor aqui reconhece que se exigir que os alunos falem em português eles podem acanhar-se, mas falam. Portanto, o professor não está de todo inconsciente das implicações que têm os seus actos de imposição, motivados por uma representação negativa dos processos de transferência linguística.

Analisámos, também, o tratamento que a PC diz dispensar ao processo de transferência linguístico-comunicativa na comunicação de sala de aula. Assim como o PB, a PC procura converter o discurso oral em discurso escrito, ciente de que assim conseguem analisar melhor a transferência. Depois faz a contextualização da intenção comunicativa e, de seguida, através da aprendizagem colaborativa, passa à produção correcta da frase em LP:

UR6 - Quando isto acontece, geralmente, chamo o aluno ao quadro, escreve a frase no quadro, juntamente com a turma, leio o contexto para a turma perceber o contexto, depois de perceberem o contexto, vêem o que é que o aluno queria escrever em português. Com a ajuda dos alunos, geralmente eu não ajudo, eu peço aos alunos para darem opinião de como é que devia ter escrito estas coisas. Então, vai um aluno e escrever a frase de novo, até que o aluno que tenha escrito diga que era realmente aquilo que queria escrever. (PC)

Esta passagem do discurso da PC denuncia a reacção dos alunos à tentativa da professora trabalhar pedagogicamente as transferências. Isto é, ela diz que deixa os alunos falarem e, depois, quando solicita a tradução do discurso, a conversa acaba.

UR7 – *Às vezes começam a falar em crioulo, e eu fico aqui, e deixo falar, e vão falando, depois eu digo vamos falar em português. E acabou a conversa.* (PC)

Estamos perante uma estratégia de evitamento utilizado por um sujeito que não se sente suficientemente competente para falar a LP. A professora permite que o aluno inicie o seu discurso em crioulo para depois solicitar a mudança de código. Porém, o aluno rejeita esta mudança e dá por terminada a sua comunicação.

Em resposta à reacção dos alunos, a professora diz:

UR8 – *Portanto, eu, quando isto acontece, eu mesmo os obrigo a falar. Vamos falar o português, eu sou professor de português, vamos falar português, vamos escrever! Mando escrever frases, depois: - vamos entender o que é que esta frase diz, começamos a ver, começamos a interpretar, começamos a ver formas de interpretações. Às vezes, vejo interpretações que ficam muito longe do que a frase está a dizer.* (PC)

Perante a estratégia de evitamento a professora diz tomar uma atitude mais firme que consiste em obrigar os alunos a falar. A professora explica à turma o procedimento: primeiro falar, depois escrever, depois entender. Aqui o objectivo não fica apenas pela produção correcta da frase, mas alonga-se para interpretação colectiva da mesma expressão através da utilização da primeira pessoa do plural. Muitas vezes, o aluno produz uma frase em LP, mas porque está recheada de interferências do crioulo não permite a (inter)compreensão o que justifica a preocupação da professora em querer interpretar e clarificar a intenção comunicativa do aluno.

Nessas unidades de registo vimos que a conversão do código oral em código escrito é muito utilizada como estratégia para trabalhar o recurso à LM na produção oral. Pensamos que, devido a efemeridade do discurso oral e há necessidade de esquematizar e clarificar a estrutura das línguas em contacto visto que a oralidade se revele insuficiente para trabalhar pedagogicamente os fenómenos linguísticos decorrentes do recurso à LM. A escrita permite uma reflexão mais profunda à volta das semelhanças e das diferenças nas estruturas das duas línguas e uma maior clarificação da consciência metalinguística dos alunos.

Relembramos, aqui, que o tratamento pedagógico do recurso à LM na produção escrita será analisado quando nos debruçarmos sobre os testes resolvidos pelos alunos e corrigidos pelos professores. Porém, os professores declararam as suas atitudes perante a transferência linguística comunicativa, resultante do recurso à LM que o aluno faz ao longo da produção de um trabalho escrito. Uma unidade de registo significativa produzida por PH foi a seguinte:

UR9 – *Normalmente, eu sublinho e, às vezes, passo para o meu caderno, (o que eu chamo de meu caderninho de erros) para depois do dia do teste, depois de entregar os teste e depois de corrigir o teste do conteúdo, digamos, científico, então nós passamos para a parte de corrigir os erros que os alunos cometeram, mas, sem dizer quem fez o quê. Coloco os erros no quadro e digo aos alunos: - “vamos lá ver que erros que há, que tipos de erros, que fazer, como é que isto deveria ser feito, como deveria ser, aliás”. Dessa forma, procuro ir colmatando... eu sei que há muito por fazer ainda, chegarmos num... termos, digamos, alunos que vão sair do décimo segundo ano com bom nível de português, mas, como costumo dizer aos meus alunos, se cada um de nós fizermos um pouquinho vamos ter um mundo melhor. (PH)*

Portanto, a estratégia que a professora usa no tratamento dos erros motivados pelo recurso ao LM feito pelos alunos consiste em: anotar o recurso, transcrever os erros no quadro e proceder a hétéro-correcção dos mesmos. Nesta unidade a professora ressalta que a correcção do teste incide sobre o conteúdo, pois, a forma, como a mesma explicou, é corrigida no seio do colectivo turma. Porém, como estratégia de feedback dado aos alunos sobre os seus erros a professora usa a técnica do sublinhado. Na produção oral a estratégia utilizada pela PH é a seguinte:

UR10 – *Porque eu também domino a língua crioula, então estamos em situação de conseguirmos entender, perceber aquilo que o aluno quer dizer. Mas, nessas situações, normalmente, o que eu costumo fazer é, por exemplo, se for no decorrer da aula e se estivermos a ver, por exemplo, algum conteúdo novo, normalmente, o que eu faço é parar: “vamos lá parar e vamos lá ver, isso deveria ser dito...” – E é, normalmente, em conjunto que faço isso, muito raramente eu peço a um aluno quando eu noto, por exemplo, muitas falhas, isto mais na parte escrita, que eu procuro ter um contacto mais particular com esse aluno no final da aula, saber por exemplo o que está a acontecer, quais são as*

dificuldades, recomendar alguma coisa. E, este ano, por acaso, eu tenho um aluno do tipo, com muitas dificuldades em expressar em português, então, essa mistura com o crioulo é muito, muito frequente e eu tive uma, para evitar, por exemplo, que ele fosse, digamos vaiado pelos outros, então deixei no final da aula, pedi que ele viesse falar comigo, e quando ele veio falar comigo, veio mesmo a chorar; disse que já tinha consciência disso porque o seu padrasto já tinha dito que ele tinha muitas dificuldades. Então ele disse, explicou isso como falha que ele trouxe do EBI. Disse que no EBI, não se empenhou muito, durante o EBI foi sempre passando com aquele dez básico a português, e até agora, por causa disso, ele não consegue hoje em dia, falar bem ou escrever... (PH).

Nesta unidade de registo PH declara que há aspectos do recurso à LM que ela trata na colectividade, no seio do grupo turma, mas há determinados aspectos que precisam ser tratados em interacção isolada com o aluno, pois, reconhece que há situações de incompetência linguística cujas causas precisam ser profundamente conhecidas antes de serem tratadas. PH apresenta como exemplo o caso do aluno que é sistematicamente humilhado pelo padrasto por causa da sua incompetência linguística em LP. Portanto, associado à falta de domínio da língua está um problema de ordem afectivo que faz com que o aluno se sinta inferiorizado e o desencoraja a produzir em LP. Já vimos em outras unidades de registo que esse complexo de inferioridade que ataca o aluno incompetente é agravado pela atitude trocista dos colegas, isto é, mesmo daqueles que são tão incompetentes quanto o outro. Porém, alguns professores têm tentado combater essa atitude, encorajando os alunos a falarem mesmo com recurso à LM. É o caso do professor PI:

UR11 – Bom, normalmente quando há uma interferência, eu tenho avisado os alunos desde do início que falem à-vontade e se sintam à-vontade na comunicação que mesmo errando ninguém iria troçar de ninguém... (PI)

Outra forma de tratamento do recurso à LM, desta vez na oralidade, é a que a PG diz praticar:

UR12 – Por exemplo, eu tenho sempre de tentar lhes corrigir para que eles possam falar o português, porque, até agora, ainda não foi dito de que deveremos falar crioulo dentro da sala de aula. Nós temos que falar o português. (PG)

Nos discursos já analisados, na sua maioria, de professores de LP vimos que quase todos eles utilizavam como estratégia de tratamento pedagógico dos fenómenos linguísticos decorrentes do recurso à LM uma estratégia que exigia a participação activa dos alunos, estimulando a sua reflexão em torno da sua produção. Este discurso traz a luz uma estratégia menos activa e que pensamos ser pouco reflexiva, pois a professora limita-se a corrigir os erros produzidos pelos alunos.

Atitude semelhante tem o (PI).

UR13 – *Iríamos tentar corrigir na hora certa, e poder fazer o aluno aprender, ajudar o aluno a aprender a dizer as coisas de forma correcta. No entanto, isto tem acontecido no dia-a-dia, sempre que um aluno diz uma coisa de forma errada eu tento corrigir* (PI).

A estratégia utilizada pelo professor para tratar o recurso à LM na comunicação pedagógica é a correcção dos erros de forma sistemática e instantânea.

Atitude semelhante tem a PJ:

UR14 – *Eu, normalmente, tento corrigir estas situações, que isso é natural. Em Cabo Verde, às vezes, utilizarmos expressões cabo-verdianas quando estamos a comunicar, pelo menos na oralidade, é natural, e o que tento fazer sempre é converter sempre isso, mostra-lhes essa relação, não é, sempre que possível, sempre que há necessidade eu faço isso.* (PJ)

A PJ considera natural o recurso ao crioulo, por isso quando isto acontece ela tenta corrigir. Considera que esse recurso não é exclusivo da comunicação de sala de aula o que está expressa no seu discurso quando diz: *que isso é natural, em Cabo Verde, às vezes utilizarmos expressões cabo-verdianas quando estamos a comunicar, pelo menos na oralidade*”. Tenta corrigir essas situações através da conversão, o que nós entendemos por tradução para a LP e que fica explícito quando diz:

UR15 – *Então o que é que eu faço, eu faço o exercício contrário, lhes deixo explicar em crioulo e então eu coloco essa ideia que eles transmitiram em crioulo, em português para mostrar que é fácil fazer essa troca, eu mostro-lhes isso, que é fácil fazer apenas.* (PJ)

Para a PD o problema que dificulta uma comunicação em LP é o léxico. Isto é, inferimos do seu discurso que os alunos têm um léxico reduzido o que se complica com a inibição, que muitas vezes, leva o aluno a desistir de tentar, com a ajuda da professora, uma produção correcta.

UR16: *Não, quando é assim, eu estimulo o aluno, vou ajudando, dando-lhe algumas palavras: “querias dizer... não é?”, quer dizer, ajudando-lhe a formar aquela frase que ele... porque eu posso ver mais ou menos o que ele queria dizer, mas como ele não consegue expressá-lo, não consegue encontrar as palavras certas, aí eu vou ajudando, não é?... Umas dicas para o aluno conseguir. Às vezes, continuam tentando expressar a ideia, às vezes outros ficam inibidos, já não querem falar. (PD)*

Na unidade de registo que se segue, também PE relaciona o recurso à LM com a bagagem lexical do aluno em LP que é reduzido:

UR17 – *Eu acha também, eu acho não. Quando estamos a expressar e não sabemos aquela palavra dizem em crioulo e nós ajudamos, e dizemos como é que se diz em português, e eles, ao dizer aquela palavra, começam por entronizar aquelas palavras que por vezes não conhecem. (PE)*

A incompetência é motivada pela insuficiência do vocabulário português no repertório linguístico do aluno, por isso a estratégia usada pela PE visa a ampliação do léxico através da utilização das palavras portuguesas que o aluno não conhece até a entronização das mesmas.

Analisaremos, de seguida, a natureza do tratamento pedagógico que PL dispensa ao recurso à LM na comunicação pedagógica.

UR18 – *Eu deixo-o comunicar da forma que ele consegue. Não da forma que ele quer, mas sim, da forma que ele consegue e, aí, nós vamos nos ajudando mutuamente sem grandes pressões, o professor que consegue trabalhar o aluno nessa questão...o professor tem nove meses para conviver com o aluno eu penso que alguma coisa ele irá aprender e do principio até o final do trimestre ele acaba por responder essas perguntas ou expressar uma ideia toda ela em português mas, acontece alunos que definitivamente, ficam aí no cantinho porque efectivamente o português não é lá, não têm um português corrente*

então, têm dificuldades em algumas expressões e algumas expressões, perfeitamente, saem mais crioulo do que em português e aí, pronto a gente tem de fazer esse trabalho. (PL)

Este informante, enquanto professor de matemática, mostra-se mais interessado na ideia do aluno do que na correção linguística e, por isso, deixa que o aluno expresse a sua ideia da forma como este consegue. Denuncia o evitamento por parte de alunos que têm fraca competência linguístico-comunicativa em português, evita pressionar os alunos e reconhece que é responsabilidade do professor trabalhar o aluno nesta questão, visto que o mesmo dispõe de nove meses para o fazer.

O PN concluiu que as transferências são resultados de falta de treino e de atenção por parte dos alunos:

UR19 – Mas, vê-se muitas vezes que é por falta de treino, porque depois eles dizem uma coisa com um português que não é correcto, se eu chamo-lhes a atenção eu não preciso dizer-lhes como é que se diz, eu só chamo-lhes atenção e eles dizem logo correctamente. Se eles prestarem atenção no que vão dizer, dizem como deve ser, mas, assim fluentemente, isso, às vezes, acontece até comigo por exemplo como estou muito habituado a falar o crioulo estou a falar algum, vou dizer alguma coisa em português e, às vezes... não é porque eu não sei é porque é aquela falta de treino, aquele hábito domina no momento. (PN)

Nesta unidade de registo o PN reconhece que o recurso à LM é motivado pelos hábitos linguísticos do falante e não por uma incompetência, muitas vezes, reconhecendo que até ele com o professor recorre inconscientemente ao crioulo não por não ter competência em LP, mas por estar mais habituado a falar o crioulo. Assim na óptica do PN o treino de produção na língua-alvo pode aumentar a competência de produção.

Para o PN, uma forma de tratar esse recurso ao crioulo é insistir em que os alunos falem português:

UR20 – Eu tento sempre a nossa língua oficial, eu tento sempre que os alunos comuniquem na língua oficial. Muitas vezes, eu até como é que eu digo? Quebro pau no ouvido, mas, que eu quero é saber se eles estão a perceber, isso deixa-me satisfeito, então estão a perceber o conteúdo, a matéria. (PN)

Mais uma vez, estamos perante um professor que põe a tónica no conteúdo e não no veículo de transmissão do conteúdo e por isso diz “quebrar pau no ouvido” ou seja

faz-se de desentendido quando o aluno recorre ao crioulo. Se o conteúdo é compreendido e dominado pelo aluno o professor ignora o recurso à LM. Mas é de opinião que os alunos devem comunicar em LP e tenta que assim seja, mesmo que não pressione os alunos para que o façam.

UR21 – *Eu acho, por exemplo, o mais importante é isso mas não quero dizer que vou deixa-los eu tento fazer de uma forma escondida não é?* (PN)

O professor tem a consciência de que a expressão das ideias por parte dos alunos para demonstrarem até que ponto estão a dominar o conteúdo, é importante, mas que a permissão de uso do crioulo na sala de aula não é bem vista pelas autoridades educativas e por isso confessa fazê-lo de forma escondida, já que para ele o importante é que haja a compreensão do conteúdo:

UR22 – *Eu digo já cheguei ao ponto de dizer então diga, então diga em crioulo.* (PN)

Nesta unidade, PN encoraja o aluno a expressar a sua ideia, mesmo que seja em crioulo.

Estamos perante uma atitude favorável ao uso do crioulo que, em termos de tratamento pedagógico, leva o professor a contemplar a comunicação enquanto capacidade de expressão de ideias ao invés de exibição de uma competência linguística perfeita na LA- LP.

A PP utiliza, como forma de tratamento pedagógico do recurso à LM, a análise contrastiva.

UR23 – *Muitas vezes, localizamos, destacamos estas palavras, para mostrar que pertencem ao léxico do crioulo e vamos tentar procurar uma palavra, um vocábulo na língua portuguesa, caso esteja a falar muitas vezes do sentimento, e ou então está a referir-se a aspectos muitas vezes culturais em que não há uma correspondência na língua portuguesa, agora digo: isso é normal, no mínimo. Esta a falar o português e a língua materna é o crioulo, que ao transmitir uma realidade que não existe em português então, como vêem é útil utilizar esta expressão, porque se não ele não vai conseguir exprimir de melhor forma o que quer dizer.* (PP)

A professora, nesta unidade de discurso, localiza o recurso à LM a nível lexical, reconhecendo que há aspectos do domínio da expressão dos nossos sentimentos e da expressão de aspectos culturais que não podem ser expressas com igual intensidade na

LP e reconhece que o recurso ao crioulo, nesses casos, é normal. Assim como a PP, vários professores localizaram o recurso apenas no nível lexical, daí a necessidade de, mais à frente, através da análise das aulas observadas e da produção escrita, tentar identificar o nível onde o recurso predomina.

Como forma de resolver os problemas de comunicação motivados pelo recurso à LM, PK propõe o seguinte:

UR24 – *Tirando aquelas coisas todas da entidade cultural, aquela coisa toda, eu deitava aquilo tudo abaixo e adoptaria a língua portuguesa, ficava tudo resolvido.* (PK)

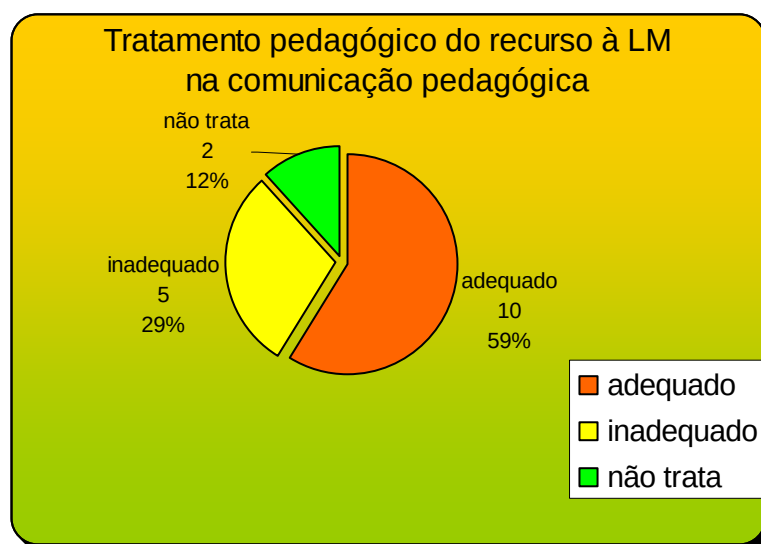
Este professor é de opinião que, para trabalharmos os fenómenos de recurso à LM, basta deitar abaixo, ou seja, desprezar os aspectos da identidade cultural e adoptar a língua portuguesa. Uma solução fácil, na opinião de PK, mas que, do nosso ponto de vista, não é factível.

PQ deixa uma explicação minuciosa sobre as formas de tratamento do recurso à LM na comunicação pedagógica:

UR25 – *Eu acho que pode ser, mas, digamos, os professores também teriam de estar muito bem preparados, não é? Porque, se noutras paragens as pessoas conseguem fazer isso, embora o crioulo e o português estão muito próximo, e eu costumo por vezes fazer uma analogia entre o espanhol também e o português, que são línguas muito próximas, e de certeza que se um português estudar o espanhol, vai saber qual é português qual é espanhol, porque ele estuda apropria-se das regras de uma língua e da outra língua e aí da uma, e é claro que isso leva o seu tempo são séculos de trabalho, e por vezes eu faço essa comparação com o crioulo. Quer dizer, se o crioulo for trabalhado, se os professores forem suficientemente preparados, e lado, estético, por exemplo, estará, melhor dizendo, mas poderá ter união das fronteiras, que estejam, digamos, devidamente estabelecidas, e mesmo que haja engano, mas a coisa é...uma coisa pontual, você sabe não, a estatística deve ser utilizado no contexto da escrita ou da oralidade do crioulo, e este no contexto da escrita ou da oralidade da língua portuguesa neste momento o problema não é nem sequer é situar, não é? Que nós falamos de várias maneiras o que sair, portanto sai e você não tem a preocupação de caracterizar se falou em crioulo ou se falou em português, não é....* (PQ)

Neste discurso o PQ evoca a necessidade de preparação ou formação do professor para lidar com os processos de transferência entre o português e o crioulo. Reconhece que se torna necessário fazer a análise contranativa para clarificar as fronteiras entre as duas línguas e que em outras paragens como na Península Ibérica a transparência linguística entre o português e o espanhol não fomenta a transferência. Neste ponto não concordamos com a opinião do professor, pois o fenómeno de transferência é um fenómeno próprio das situações de línguas em contacto, mais especificamente dos contextos de aprendizagem de línguas. Considera que há uma falta de preocupação com a correcção linguística no nosso contexto.

Gráfico 29



8.2.3.3 – As línguas em contacto e a (des) inibição na comunicação

Incluiremos nesta subcategoria as unidades de registo onde as línguas em presença são percebidas como facilitadoras ou inibidoras da comunicação e, consequentemente do processo de ensino aprendizagem, pois acreditamos que não há boa aprendizagem sem uma boa comunicação. Assim, analisaremos aqui as unidades de registo onde cada uma das línguas em presença é relacionada com a facilidade ou dificuldade de expressão, com o à-vontade comunicativa ou com a inibição da comunicação. As unidades de registo que se seguem apresentam a falta de competência em LP como inibidora da comunicação pedagógica

UR1 – *Já tive situações já vi, que muitas vezes, muitos alunos tem ideias, mas não sabem como expressar essas ideias em língua portuguesa. Começam a falar e, as tantas, baralham-se, param, porque não sabem que palavras hão-de utilizar e, às vezes, ficam até embaraçados, porque os outros colegas começam a rir e a gozar e, às vezes, esse aluno começa a ficar inibido e cala-se ou diz: “ah professora já esqueci, eu já não quero dizer mais nada.” (PM)*

Nesta unidade de registo a falta de domínio da LP é um factor inibidor da comunicação pedagógica, estimulando um sentimento de frustração no aluno que por não conseguir exprimir a sua ideia acaba por abandonar a comunicação. Esta atitude do aluno, forçada pela fraca competência linguística, tem reflexos negativos a todos os níveis. Pois, para além de não conseguir partilhar as suas ideias com o resto da turma e com a professora, perde a oportunidade de testar a correcção das mesmas. Ainda, o facto de o aluno se negar a comunicar dificulta-lhe o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, da sua capacidade de argumentação, para além da carga afectiva desencadeada pela situação constrangedora de ter que ser gozado pelos colegas. Portanto, diríamos que, nestas condições, o aluno terá fraca motivação para aprendizagem, assim como observou o professor (PB)

UR2 - *Claro, há desmotivação. Alguns, mesmo aqueles que participam, que às vezes, se exigirmos que falem português podem acanhar-se, mas acabam por falar, mesmo se não falam corretamente. É normal darem erros para corrigirem, mas acabam por falar, mas para outros a desmotivação é total.* (PB)

Nesta unidade de registo o professor mostra-nos que a falta de competência em LP é um factor de desmotivação, de acanhamento, porém não o é para todos os alunos, pois, há sempre aqueles que falam mesmo com erros.

Ainda, em relação à LP, a PC afirma que os seus alunos não têm nem competência de compreensão nem de expressão nesta língua.

UR3 – *Se não consegue entender não consegue expressar.* (PC)

A inibição da comunicação em LP também é associada a outros factores que não apenas a falta de competência. Por exemplo, o receio de serem gozados pelos colegas, a

falta de estudo e a auto-estima baixa que provocam desinteresse no aluno e que podem ser considerados como problemas inevitáveis em qualquer disciplina.

UR4 – *Exactamente, o medo de serem gozados pelos outros colegas, também acho que ali está, também, a falta de estudo dos alunos, desinteresse, o auto-estima baixo. Todos esses factores juntos fazem com que, principalmente acho que, principalmente aquela turma era auto-estima, desinteresse, digamos, desinteresse dos alunos.* (PD)

Se a motivação é um factor determinante para o sucesso escolar a ausência dela é um factor determinante para o fracasso. As unidades de registo que já analisamos apresentam-nos um quadro propício de desmotivação e desinteresse.

UR5 – *São. Eu diria... muito não, porque seria um exagero. São turmas participativas, acabam por participar. Pode haver uma turma onde há sempre aquele grupo de destaque, a minoria, infelizmente... é matemática, a minoria, o grosso nem por isso, é verdade que muitas vezes não participam por causa da questão da língua, a portuguesa. Muitas vezes, o menino não está bem seguro, é por isso que muitas vezes acaba por desviar da língua portuguesa para o crioulo, para os alunos ficarem mais à-vontade, porque neste caso participam mais.* (PK)

Vimos na subcategoria “O contacto de línguas na comunicação pedagógica” que PK usa o crioulo na comunicação pedagógica sempre que os alunos não entendem um enunciado e em LP porque verificou que esta estratégia funciona. Uma vez que o próprio professor recorre à LM, o aluno tem menos receio em recorrer à LM na comunicação pedagógica. O professor reconhece que, muitas vezes, os alunos não participam por causa da sua incompetência em LP, mas que também a insegurança do aluno em LP leva-o a praticar a troca de códigos, passando a falar o crioulo, a sua língua de à-vontade comunicativa.

A PJ diz, em relação ao nível de participação dos seus alunos, o seguinte:

UR6 – *Eles não querem, eles negam a utilizar a falar oralmente, só para ter uma ideia.* (PJ)

O aluno evita por completo a comunicação, a interação verbal com o professor e sem interação a qualidade do ensino aprendizagem fica severamente comprometida, visto que a construção de conhecimentos, num processo de aprendizagem significativa, passa pela comunicação, pela interação, pelo intercâmbio de ideias entre os intervenientes do processo.

Outras unidades de registo que comprovam a resistência dos alunos em se comunicarem em LP são as que se seguem:

UR7 – *Eu sinto quando falam por exemplo em crioulo, eu peço que repitam a frase mas em português, às vezes os meninos até dizem:” hó professor, então, eu não falo, então eu não falo”.* (PB)

UR8 – *Não se sentem à-vontade para falar em português, por eles podiam falar tudo em crioulo, sentem-se mais à-vontade. Às vezes, começam a falar em crioulo, fico aqui, deixo-os falar, e vão falando, depois eu digo: vamos falar em português ... E acabou a conversa.* (PC)

Porém esta resistência, esta inibição, esta falta de motivação precisa ser trabalhada e debelada por alguém conforme diz PQ:

UR9 – *Sim, na comunicação oral, precisa-se exercitar. Há muitos alunos que ficam porque tem dificuldades com a oralidade, não é? Como tem, supostamente, uma certa vergonha, nas salas de aulas por exemplo não se oferecem para participar nas aulas, e o professor tem a responsabilidade de incentivar a participação dos alunos; a alunos que se sentem inibidos por causa de...como tem medo de dar uma resposta mal, de...errar ao responder uma questão... ou porque pode ter uma pronúncia que não seja digamos... então fica acomodada no seu lugar, no seu canto, mas o professor deve também incentivar o aluno a participação e evitar a “chacota” dos outros orgulhosos que dificultaria o grupo de participação e do exercício da capacidade de relatório.* (PQ)

Nesta unidade de registo, PQ relaciona a inibição da comunicação no contexto de sala de aula com dificuldades de comunicação oral que desencadeiam a vergonha, associada ao medo de errar. Isto é, uma carga emotiva que leva ou evita o ensino da

comunicação. Porém PQ declara s er da respo nsabilidade dos professores a tarefa de incentivar os alunos a participação, ev itando qualquer tipo de com portamento dos colegas que possa inibir a com unicação no contexto de sala de aula. Isto é, cabe aos professores assegurarem um ambiente comunicativo p ropício à interação, à participação dos alunos.

Assim, o PA, assumindo esta responsabilidade, diz:

UR10 – *Si. Eu, aliás, faço questão, desde sempre, de estimular a participação tendo em conta essa perspectiva que citei no princípio, isto é, que eu entendo que o aluno para se desenvolver em língua portuguesa, deve falar o máximo possível e, falar de forma desinibida sobre os mais variados assuntos. Naturalmente, o aluno vai estar mais em condições, depois, de ter um desempenho linguístico não só oral mas também escrito.* (PA)

O PA tem uma representação positiva das implicações do recurso à LM no processo comunicativo:

UR11 – *Não. Eu acho que essas interferências de certa forma podem facilitar, porque permitem, digamos, ao aluno não ficar bloqueado, isto é, recorre a esse expediente para transmitir aquilo que tem a dizer, numa forma quase natural.* (PA)

Pensamos que nesta unidade de registo as interferências representam todo o tipo de recurso à LM o que mostra que o conceito não é claro para o professor. Portanto a LM é percebida pelo professor como um instrumento que facilita a comunicação, à semelhança da unidade que se segue:

UR12 – *Facilita, facilita! Dominar uma língua é importante, porque quando eu preciso de alguma informação em francês vou procurar a letra apenas, quando preciso em português consulto livros, consulta alguns livros em francês, então, em português, sempre bom conhecer várias línguas.* (PO)

Nesta unidade de registo que também percebe o crioulo como um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, o PO afirma:

UR13 – *Bom, nesse aspecto, pode facilitar, porque, como por exemplo, alguns temas aí o professor pode pegar um tema em crioulo e fazer perceber o aluno quê que pode dizer muitas vezes em português o aluno não pode perceber tudo aquilo que o professor expressa que a ideia que está, no que ele quer dizer.* (PO)

A PM deixa claro que as situações determinam a língua a utilizar, mas diz que quando o aluno se sente à-vontade, faz uso da sua língua materna.

UR14 – *Não, por acaso, exactamente, por acaso não temos tido essa preocupação. A situação determina, por exemplo, se é uma situação de palestra, de conferência, de qualquer coisa assim mais formal, obviamente, nós expressamos em português. Mas, quando é uma situação mais, de estar mais à-vontade, onde os alunos podem conviver eles expressão, por exemplo se for lá no pátio uma coisa assim, eles expressam em crioulo. Mas, se for uma situação, se for numa sala de aula ou por exemplo na biblioteca uma coisa já mais elaborada mais formal, aí a língua que se fala é em português, mas não é predeterminada, é a situação que, na hora, determina a língua.* (PM)

Podemos concluir que, para a PM o crioulo é a língua do à-vontade comunicativa no contexto educativo e, consequentemente, um facilitador da comunicação.

O PH associa a relação afectivo que os alunos desenvolvem com o crioulo LM com a facilidade de comunicação que esta língua lhes possibilita:

UR15 – *Os alunos gostam mais do crioulo. Isto é normal porque é a língua materna deles e é onde eles se sentem, digamos, realizados, conseguem se expressar melhor.* (PH)

Para o PH, o crioulo, mais do que uma língua que facilita a comunicação no contexto educativo, é a língua que permite a realização dos alunos. No sentido de se sentirem plenos comunicadores nesta língua e não poderia ser de outra forma, visto que se trata da sua língua materna.

O professor PI reconhece que o crioulo é a língua do à-vontade comunicativa para todos os cabo-verdianos:

UR16 – *O crioulo é a língua em que nos sentimos mais à-vontade. Conseguimos expressar melhor, conseguimos comunicar com todos, desde a criança mais pequena aos idosos, conseguimos comunicar com essas pessoas.* (PI)

Porém, a LP é percebida pelos professores como uma língua que dificulta a comunicação dos alunos no contexto educativo, por causa da consciência que os alunos têm da sua incompetência linguística.

UR17 – *Acho que o português é treino, é treino e eles muitas vezes como estão mais habituados a falar o crioulo sentem-se mais a vontade a falar o crioulo e muitas até sabem expressar como deve ser em português, mas como têm essa falta de treino não falam o português por medo e sabem que podem cometer alguma falha, vão ser alvos de gozo ou quê. (PN)*

Questionado sobre se a introdução do crioulo no sistema educativo podia ou não aumentar o nível de participação dos alunos nas aulas, PQ responde:

UR18 – *Tenho quase a certeza que sim. Agora eu tenho também as minhas dúvidas, digamos, em relação ao uso sim. Portanto, das duas línguas na sala de aula, eu tenho as minhas dúvidas, porque uma coisa pode influenciar a outra, não é? Mas o aluno, se tiver possibilidade de responder em crioulo, vai ser muito mais participativo. (PQ)*

Aceita a possibilidade de o uso do crioulo aumentar o nível de participação, mas continua manifestando as suas dúvidas em relação ao uso das duas línguas na sala de aula.

Esta investigação mostra-nos claramente que as duas línguas estão presentes na sala de aula a despeito de qualquer dispositivo legal que possa visar o contrário. O que se torna necessário é reflectir sobre a melhor forma de aproveitar a sinergia dessas duas línguas presentes para capitalizarmos o processo de ensino aprendizagem, considerando que estamos a lidar com um fenómeno intra-psicológico muito complexo e daí a necessidade de se investir fortemente no seu estudo. Só um profundo conhecimento das implicações dessa co-existência linguística em termos sociais, psicológicos e pedagógicos oferecer-nos-á ferramentas que nos permitirão trabalhar de forma mais consciente a realidade bilingue do sistema educativo cabo-verdiano. Convém reforçar que, do nosso ponto de vista, o conhecimento de outras realidades educativas bilingues poderá ajudar significativamente na compreensão da realidade cabo-verdiana. Por exemplo, notamos que não existe o interesse para conhecer experiências de ensino bilingue de outras partes do mundo, tais como: Galiza, Catalunha, Bélgica, Madagáscar, Luxemburgo, etc.

8.2.4. Recursos e estratégias de desenvolvimento de uma competência bilingue

8.2.4.1. Os manuais

Nesta subcategoria debruçar-nos-emos sobre os manuais tentando perceber se a qualidade linguística destes facilita ou dificulta o processo de ensino aprendizagem. Assim quisemos conhecer as representações dos professores face à esta matéria, considerando que os professores reclamam da incompetência linguística dos alunos, principalmente no que concerne à interpretação do texto escrito o que influencia a frequência de uso do manual. Vejamos algumas unidades de registo onde os professores falam da importância do manual para o desenvolvimento do conteúdo do programa da sua disciplina.

UR1 – *Penso que temos tido um azar em termos de conjugação dos nossos manuais com os nossos programas. Isto é, tem-se feito algum esforço, mas não tem sido, do meu ponto de vista, o suficiente para articular os nossos manuais com os programas e inclusive com aquilo que eu, pessoalmente, e muita gente pensa que devia ser os nossos objectivos educacionais tanto... veja nós estamos num mundo global em que seria importante, digamos, articular os aspectos locais, os aspectos regionais, os aspectos nacionais com os aspectos globais e não tem havido, do meu ponto de vista, uma conveniente articulação e, muitas vezes, por exemplo, você é obrigado a abdicar de um programa que não tem suporte do manual ... decorrer das dificuldades económicas das famílias, não conseguem por exemplo ter um manual e mais outras coisas. Por exemplo, às vezes, as famílias não conseguem ter uma gramática por exemplo e o manual por exemplo não tem, em cada um dos níveis, os elementos gramaticais suficientes, para suportar um determinado conteúdo. Então, isso obriga o professor a ter que dar apontamentos ou então obrigar os alunos a procurar gramáticas e nem sempre é fácil. Por exemplo, este ano, propus à escola que mobilizássemos uma verba para comprar um certo número de gramáticas, que também o aluno pode trabalhar, ou então não podemos continuar com essa prática, no qual o aluno estuda só à base de apontamentos. Isso leva a mediocridade, quer dizer se nós levarmos o aluno a ter um manual, já ao mesmo tempo a trabalhar esse manual, com uma gramática, se fosse possível, seria o*

ideal. Porque, digamos, ali as informações seriam mais alargadas, seria ideal. Não sendo possível, devíamos ter manuais com texto local, regional, nacional e com aspectos internacionais em funções dos níveis, mas também com os conteúdos gramaticais, a serem trabalhados em conjunto, no manual, para exercitar aos mais variados níveis. Isso iria facilitar o aluno a fazer a articulação das coisas, e eu penso que seria um grande... e nós, até agora, infelizmente, não temos podido concordar, com esses programas, os manuais e mesmo na preparação dos professores, portanto, nessa matéria. (PA)

Esta unidade de registo denuncia uma falta de articulação entre o programa da disciplina de língua portuguesa e os manuais que não facilita o alcance dos objectivos da globalização, levando o professor a abdicar do programa por falta de suporte material para a sua implementação. Por outro lado, o PA adianta que os programas contribuem pouco para a minimização dos problemas económicos do país. Reconhecemos que não é esta a função do programa. Entendemos que, segundo o PA, o manual não contém o suficiente para o desenvolvimento de uma competência de comunicação, pois os recursos didácticos necessários no âmbito do ensino/aprendizagem de uma língua não se resumem ao manual. O informante evoca, aqui, a ausência de conteúdos gramaticais. Isto é, acha que o manual devia ser mais completo, evitando, assim, que os pais tivessem que gastar mais dinheiro na compra de gramáticas, por exemplo. Declara que a ausência do manual faz com que o aluno desenvolva o hábito de estudar apenas com base nos apontamentos dos cadernos e isso conduz a mediocridade. Inferimos, então, que para este professor o manual é uma ferramenta útil para o desenvolvimento dos conteúdos do programa de LP. Porém, reconhece que o que existe não cumpre cabalmente com estas funções já que apresenta muitas limitações.

UR2 – Portanto, o manual de língua portuguesa, usamos mais para leitura de texto; nesse momento... portanto nos últimos anos nós usamos manual mais é para texto, às vezes nós temos muita gramática, muito assunto de gramática, gramática, gramática, damos manual de vez em quando. (PC)

Para a professora a PC o manual é uma colectânea de textos que é usada apenas para a leitura. Quando as aulas são de gramática não usam o manual. Por esta representação, inferimos que a professora não concebe o manual como um recurso a partir do qual se pode e se deve trabalhar as questões gramaticais. Isto pode ser porque o

manual não contem plo esta faceta da aula de LP ou porque a professor contem pla a leitura e os conteúdos gramaticais como sendo actividades distintas e estanques que não se contactam. Vejamos a continuação do discurso da professora:

Questionado sobre a frequência de uso do manual PC ainda responde:

UR3 – *De vez em quando... é que, às vezes, eu digo para os alunos: - amanhã tragam livro, tragam livro na próxima semana e depois... porque há mais conteúdos gramaticais do que... usar o manual mesmo.* (PC)

Esta representação informa-nos que a professora usa o manual apenas nas aulas de leitura. Assim sendo, o aluno poderá não encarar o manual como sendo uma ferramenta útil para o desenvolvimento da sua competência linguístico-comunicativa já que é de uso restrito. Por isso, a sugestão do professor A de incluir no manual conteúdos gramáticas, tornando-o num material mais completo para a aula de LP parece-nos fazer muito sentido. Convém notar que o manual de LP do 8º ano usado no ES contém longas fichas gramaticais que podem ser um material útil para o estudo da estrutura da referida língua.

Em relação a qualidade linguística dos manuais em termos de clareza e adequação ao nível de compreensão dos alunos, PC afirma:

UR4 – *Nem sempre ajuda. Há alunos que ficam a perguntar o que é a palavra, mas também eu acho que não é tanto pelo manual, mas também pelo nível dos alunos.* (PC)

Reconhece a existência de problemas de intercompreensão da linguagem dos manuais, às vezes, que não se prendem com a qualidade ou a adequação linguística dos manuais, mas com o próprio nível dos alunos. Esclarecemos que até aqui estivemos a analisar as representações sobre os manuais de LP.

UR5 – *Relativamente aos manuais, eu posso falar também ao nível do secundário, eu gosto do manual do 7º e do 8º Ano. “Hespérides”. Aquele manual pode ter algumas lacunas, mas eu pessoalmente gosto dele porque dá ao aluno a oportunidade de, para além de ter contactos com textos de natureza diversas, textos portugueses... dos autores cabo-verdianos e de outros países, dos PALOP, e ainda tem as fichas, o aluno, facilmente consulta a ficha de*

pronomes, pessoais por exemplo, facilmente tem lá a mão todo esse material. Mas o manual do 10º é uma tristeza. No 9º vai safando-se, com um ou outro texto, apesar do esforço. Mas os textos do 9º ano não são muito atractivos. Os do 10º ano, então, são uma miséria. No 11º e no 12º nós fizemos a compilação dos módulos, mas eu socorro-me sempre de outros textos, principalmente na disciplina de Comunicação e Expressão os textos que estão nos módulos são textos vazados da nossa realidade. Então, eu, sempre, quando trabalho a Comunicação e Expressão, vou sempre para textos mais da nossa realidade. Às vezes, mesmo não utilizo textos ... no ano passado por acaso eu tinha uma turma muito dinâmica. Então, nos produzimos os nossos próprios textos na sala, depois trabalhávamo-nos. (PH)

Nesta unidade de registo, a professora evidencia uma representação bastante negativa dos manuais, principalmente o do 10º ano. Porém, evidencia uma representação positiva do Manual do 7º e 8º anos, motivada pelo facto deste manual apresentar um suporte teórico e propostas de actividades práticas e, ainda, pelo facto de permitir a interculturalidade, através dos textos de língua portuguesa proveniente de todo o mundo lusófono. Pretendendo clarificar a natureza da fraqueza identificada nos manuais PH esclarece.

UR6 – O conteúdo que não é muito interessante. Acho que há tantos textos mais interessantes, mais, digamos, adequadas à idade...e à realidade das crianças nessa fase. Realmente, porque quando se trabalha um texto, isto é um facto, experiência própria, do “Tchutchinha” de Ovídio Martins. Eu trabalhei “Tchutchinha” quando eu estava a trabalhar no 10º ano, há uns anos, então aquelas aulas foram dinâmicas, completamente diferentes porque estávamos a falar de algo que as crianças nessa fase da vida estão muito interessadas, nisso do amor do etc., essa conquistas, pronto então foram aulas realmente... (PH).

Para a professora esses manuais são inadequados à idade e a realidade dos alunos e os conteúdos são pouco interessantes. Reconhece que a função motivadora da linguagem estimula o interesse para a aprendizagem de línguas, daí a importância de usar textos que façam apelo aos sentimentos visto que é um assunto que interessa aos alunos nesta idade.

Questionado sobre o que poderíamos fazer para ultrapassar esta situação a PH responde:

UR7 – *Procurar novas estratégias, procurar outros textos e não cingir apenas ao material que temos. Temos a consciência clara de que os nossos alunos têm muitas dificuldades e que é preciso fazer muitas coisas para melhorar essa postura dos alunos relativamente à língua portuguesa. Em relação há o que fazer, ora, talvez seja mesmo a mudança de postura, e isso implica, a recursos materiais, a outros recursos materiais outros manuais, outros textos mais adequados à nossa própria realidade.* (PH)

Na opinião da professora a situação pode ser ultrapassada se o professor adoptar uma atitude mais dinâmica de procurar resolver o problema com outros textos, outras metodologias.

Porém, quando se trata de outras disciplinas as representações já são diferentes. Questionado sobre a importância do manual da disciplina de *Homem e Ambiente*, a PG responde:

UR8 – *Uma importância elevada, se assim posso dizer. Nós, neste momento, estamos a utilizar um manual que foi escrito pelo Dr. José Maria Semedo e também pela Helena. É um manual muito bem concebido, embora tenha algumas dificuldades, tem também muitas coisas que nós aproveitamos. E portanto o manual é muito importante para nós. Feito aqui em Cabo Verde e aproveitando principalmente as realidades cabo-verdianas.* (PG)

Apesar de a representação positiva sobre o manual, a professora assinala uma das dificuldades de exploração do mesmo que se prende com a inexistência de outros recursos auxiliares.

UR9 – *Por exemplo, posso dizer, há algumas actividades que estão nos manuais porém estas actividades não conseguimos colocar em prática por causa da... por exemplo, actividades que temos que fazer em laboratórios, e muitas vezes no nosso laboratório não tínhamos os elementos necessários para fazer essas actividades* (PG).

A professora reconhece a importância do manual, aponta algumas limitações que não estão relacionadas com a qualidade do manual mas com a ausência de condições materiais para o desenvolvimento de algumas actividades propostas no manual. Aprecia

o facto de o manual contemplar a realidade sócio-educativa de Cabo Verde, pois, sabemos que os alunos aprendem mais e melhor se partimos da sua realidade concreta, isto é, se se considerar o mundo de referências dos alunos ou se se considerar o *imago-mundi* da comunidade que circunda a escola. Em relação a adequação linguística do manual ao nível da capacidade compreensiva dos alunos, a PG responde:

UR10 – *Às vezes, nos encontramos palavras que, para eles, é de um nível bem alta em relação a eles, muitas vezes vão ao professor: “- professor o que significa tal palavra, eu não entendi tal palavra.” Por causa de..., eu não estou dizendo o livro inteiro, estou dizendo algumas palavras de alguns textos que Nós poderíamos encontrar, que é um nível elevado em relação aos alunos.* (PG)

A dificuldade de compreensão de uma ou outra palavra do texto, ou de alguns textos que trazem um nível de linguagem muito alta em relação a competência de compreensão dos alunos, na óptica da professora, não compromete a qualidade linguística do mesmo nem diminui a importância deste.

PI, professor da disciplina de FPS, tem a seguinte representação dos manuais:

UR11 – *Quanto aos manuais, tenho a dizer que precisamos de melhor um pouco os manuais. Em termos de apresentação, em termos de qualidade. Precisa de haver uma revisão geral em vários aspectos, por exemplo, há disciplinas que estudamos no ensino secundário que não têm manuais, até ainda. E, então, praticamente, aqui trata-se de um tema e noutro lugar não há uma uniformidade a nível do ensino em Cabo Verde. Eu creio que a nível de algumas disciplinas.* (PI)

Nesta unidade de registo o professor fala dos manuais de uma forma geral e chama a atenção para a necessidade de se melhorar a qualidade dos manuais bem como a sua apresentação, através de uma revisão. Traz à baila uma questão que nos parece pertinente que é o facto da inexistência do manual não facilitar a uniformização dos conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito de uma determinada disciplina a nível nacional. Inferimos, então, que para PI o manual é um instrumento de uniformização dos conteúdos a serem abordados no âmbito de cada disciplina, a nível nacional.

Outro professor, fazendo referência a falta de qualidade linguística dos manuais, diz que:

UR12 – *Às vezes, de conteúdo, bem trabalhos, mas também mesmo linguístico no sentido de usa-se para alunos do 7º ano, a linguagem é muito complicado, às vezes, para eles. Usa-se termos que não é do domínio do vocabulário dos alunos. Então, temos que chegar ao nível dos alunos. Talvez quem faz esses manuais, quem propõem esses manuais são pessoas que têm um nível de formação extremamente elevado, não estão no terreno no dia-a-dia com os alunos e quando se vem deparar no terreno encontra-se alguma dificuldade e o professor que tem que esmiuçar aquilo e trocar para miúdos para poder fazer compreensível aos alunos. Eu tenho notado que, em alguns casos, temos esse caso, nalgumas disciplinas. Mas também a grande falta de manuais e o elevado custo, às vezes, para os adquirir também. Quando há, são caros e a maioria dos nossos alunos não pode comprar esses manuais. (PI)*

Mais uma vez, a questão da complexidade da linguagem utilizada para alunos do 7º ano é levantada, é apontada como um aspecto que compromete a qualidade e a utilidade dos manuais, cabendo ao professor a tarefa de adequar o discurso do manual ao nível da capacidade de compreensão linguística do aluno. O discurso do professor conduz-nos ao código restrito dos alunos que, em muitos casos, se choca com o código elaborado da escola, motivando o fracasso e a exclusão escolar. Para além desse problema, o professor ainda aponta o elevado custo dos manuais de algumas disciplinas e a ausência dos mesmos em alguns casos, fazendo com que o aluno tenha a necessidade de, sistematicamente, recorrer a fotocópias que são recursos materiais que parecem muito mais rápido do que o manual, agravando, ainda mais, o custo desse material, já que o aluno não os conserve para o ano seguinte, tendo a necessidade de tornar a pagar por estes. O professor apresenta a prática da reprodução do manual por meio de fotocópias como uma prática que pouco beneficia os estudantes e os próprios pais.

O professor ainda reconhece que não há muito hábito de comprar livros e que os alunos estão mais habituados a fazer cópias:

UR13 – *Também. Isto entrou no esquema no ensino secundário, que eu não concordo, e o aluno habituou-se a fazer fotocópias demais. Mas eu creio também que os professores habituaram, colegas, habituaram a fazer o esquema mais fácil. Já não há aquele controlo, como havia antes de manuais na sala de aula, para isso, então, há muitas fotocópias e acabam por gastar talvez se*

calhar muito mais do que se tivesse comprado o manual. E sem utilidade porque depois não associam, porque no próximo ano não serve. Por exemplo apontamentos que vendemos este ano, fotocópias, já no próximo ano, talvez precisamos dos mesmos apontamentos, e pedimos aos alunos do oitavo e eles não têm, não conservem bem. (PI)

A prática de fotocópias diminui o hábito e a necessidade de adquirir os manuais e esta é uma prática cara e inútil já que não permite a conservação dos conteúdos.

O professor de Matemática, PM pronuncia-se sobre os manuais de uma forma geral em Cabo Verde e deixa-nos a seguinte unidade de registo:

UR14 – Cabo Verde a nível de manuais, eu não sei se a todos os níveis ou somente no ensino secundário, não tenho esse dado, mas, eu penso que a nível de manuais a coisa está um bocadinho... não tão bem trabalhada porque o professor faz, geralmente, ... é claro, nem todos os professores acho que ainda têm manuais mas, o que o professor faz? Recebe a programação e depois tem os manuais que são aconselhados. Então, o professor vai no manual tira uma parte da matéria que lhe interessa ou que está mais bem explicada ou que tem mais ilustração vai em outro, pode consultar vários manuais e conseguir ter a sua programação até ao final do ano. Mas, eu penso que já chegamos a um nível... Por exemplo, coordenação, ou cada disciplina quanto a manuais que estão aconselhados que são aconselhados, porque não o professor ou a coordenação ou os professores fazerem efectivamente o que é preciso, fascículo ou programar a matéria de tal forma que não só vai haver o mesmo conteúdo leccionado da mesma forma, haverá um equilíbrio entre os professores mas, também o aluno poderá ter acesso a esses fascículos e estudar neste segundo fascículos. Porque, eu penso que no nosso nível, pelo menos até o 9º, dizer ao aluno: - Vai à biblioteca e consulta tal, tal, tal, tal livro e aí você encontra todas as matérias! Portanto, mesmo se for um livro eu penso que isso não é bom para o aluno. O aluno precisa ter exactamente o que lhe é dado como pré requisito para transitar de um ano para o outro, não obstante o aluno ser curioso ir à biblioteca e estudar outros manuais, mas, falando nesse capítulo o aluno deve ter o seu manual, estudar nesse manual para ver se a gente consegue ter resultados mais expressivos. (PM)

A unidade de registo denuncia a ausência de manuais para todas as disciplinas o que faz com que o professor tenha que recorrer a diversos manuais no âmbito do cumprimento do seu programa. Percepciona o manual como um instrumento de uniformização da abordagem dos conteúdos e pensa que este pode ganhar a forma de um fascículo, concebido nas reuniões de coordenação ou de planificação dos grupos disciplinares, promovendo assim o equilíbrio entre os professores e proporcionando ao aluno o acesso ao conteúdo que ele precisa dominar para transitar, pois, este professor não concorda com a ideia de pedir ao aluno que vá à biblioteca pesquisar conteúdos em vários livros. Para ele, é da responsabilidade do professor organizar e disponibilizar esses conteúdos ao aluno, mesmo que este seja curioso e vá à biblioteca pesquisar.

Questionada ainda sobre o hábito de usar os manuais por parte de professores e alunos PM responde:

UR15 – *Penso que a nível do sétimo e do oitavo todas as disciplinas têm manuais e os conteúdos programados são baseados nesses manuais. Então, obrigatoriamente o professor e o aluno têm de estar sempre em contacto com este manual. Aliás, porque o manual para o primeiro ciclo foi pensado justamente para essa faixa etária, agora a nível dos outros ciclos o professor pode (...) aconselha ou faz a tiragem dos manuais em cópias e, a partir daí, o assunto é discutido e transmitido nas aulas normais.* (PM)

Segundo este professor apenas o 1º ciclo, 7º e 8º anos de escolaridade, dispõe de manuais de uso obrigatório para professores e alunos. Porém, vimos anteriormente que segundo alguns professores esses manuais são utilizados esporadicamente. Para os outros níveis os professores recorrem à prática de cópias.

Ainda, quisemos saber de PM, na qualidade de subdirector administrativo se tinha conhecimento de alguma reclamação dos professores sobre a qualidade linguística dos manuais e este respondeu:

UR16 – *Não, o professor normalmente adequa ... o professor vai adequando, o nível, à informação que vai avançando. Portanto eu penso que há alguma reclamação mas, o professor consegue resolver esse problema.* (PM)

Para o professor a qualidade linguística do manual ou a adequação do nível de língua do manual ao nível da competência compreensiva do aluno não poderá representar um problema, visto que esta é a tarefa do professor. Pois, cabe-lhe fazer a adequação da linguagem ao nível de competência dos alunos. Nota-se que esta representação não facilita o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois, este fica

muito dependente daquele e limitado à prática pedagógica do professor, como se fosse o espaço de sala de aula o único espaço de construção de conhecimento. É de se notar, ainda, que se a linguagem dos manuais for adequada ao nível de competência de compreensão dos alunos, estes poderão desenvolver maior autonomia de estudo e organizar sozinhos a sua estratégia de estudo, facilitando e enriquecendo a prática pedagógica do professor.

Um professor de física, PN, em relação à importância do manual para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, responde:

UR17 – *Extremamente, importante ... embora, nesta altura, na minha disciplina, eu que faça... é como é que estou a fazer a tradução do manual para os alunos... não têm o contacto com os manuais...* (PN)

O PN percepciona o manual como uma ferramenta didáctica para o professor, onde este vá buscar os conteúdos para a planificação das suas aulas, o que entendemos quando ele diz estar a fazer a tradução do manual para os alunos. Reconhece que o manual é utilizado pelos alunos no âmbito do ensino aprendizagem de línguas, mas reconhece que os alunos não têm a cultura de usar manuais no âmbito da aprendizagem das disciplinas de ciências:

UR18 – *Acho que eles ainda não viram a importância. Por exemplo, em termos de manuais de língua ...quando se fala de ciências, das disciplinas de ciências, não vejo os alunos com essa cultura de usar livros.*

Pensamos que esta é uma representação que limita muito a importância dos manuais e não favorece o desenvolvimento da cultura de usar livros. Por isso os professores reclamam que os alunos não têm hábitos de leitura o que, por exemplo, segundo o PA, conduz à mediocridade, visto que o aluno se limita a estudar apenas aquilo que está no caderno. Isto, do nosso ponto de vista, é insuficiente para a formação académica do aluno. Pois, a globalização impõe aos estudantes maiores desafios. Assim, o espaço de sala de aula não é o único espaço de construção do conhecimento e o professor não é a única fonte do saber. O professor deverá estimular no aluno a curiosidade para procurar informações em outros sítios, garantindo-lhe, assim, uma formação mais completa, mais rica e diversificada.

Diz que os alunos não têm contacto com o manual porque:

UR19 – *Acho que eles ainda não vêem a importância, por exemplo, em termos de manuais de língua, quando se fala das disciplinas de ciências, não vejo os alunos com essa cultura de usar livros.* (PN)

Para que o aluno tenha a consciência da importância do manual, o professor deverá desenvolver esta consciência, pois, se o professor não reconhece a importância do uso do manual o aluno, dificilmente, desenvolverá esta consciência em outro espaço.

Para o professor de matemática do 3º ciclo, a questão dos manuais é complicada:

UR20 – *Olha, é complicado porque, o meu trabalho no terceiro ciclo, os manuais são manuais portugueses, são manuais mesmo do sistema português, estamos aí a adaptar. Este capítulo aqui apanhamos no livro tal, esse segundo capítulo vamos apanhar no outro livro, não é? Não existe um livro específico, há esse livro, há, até o oitavo ano. No sétimo e no oitavo, primeiro ciclo do ensino secundário, adaptou-se livros. Aliás, criou-se mesmo livros, portanto, os portugueses chegaram cá e fizeram as fotocópias e não sei que, e mesmo ali há um problema há... recordo-me agora...do sétimo ano, há aí um manual cabo-verdiano, embora feito em português, e há lá um determinado conteúdo em que dá-se exemplo com casas típicas, da Madeira. Quer dizer, não diz nada para o aluno, casas típicas do... para mostrarem a inclinação dos planos, inclui lá casas típicas da Madeira. Quer dizer os alunos quase nunca estiveram na Madeira, era possível adaptar. Mas os manuais que utilizamos são manuais portugueses e é por isso que eu... Porque se tivermos que adoptar uma coisa mesmo nossa... (PK).*

Este professor coloca, aqui, o problema da necessidade de contemplar a realidade cabo-verdiana nos manuais utilizados no sistema educativo cabo-verdiano. Falamos, já, da importância de se contemplar a visão do mundo ou o mundo de referências do aluno no seu processo de ensino/aprendizagem e é esta a preocupação que este professor levanta com esta unidade de registo.

Questionado sobre se a dificuldade que os alunos têm em matemática tem alguma relação com a linguagem dos manuais o professor responde:

UR21 – *Penso que sim. São os mesmos manuais que os alunos utilizam em Portugal. Se calhar os manuais são mais para os professores do que para os alunos, porque os alunos não têm o hábito de estudar em manuais, portanto eu*

não sei até que ponto isto é diferencia. Agora posso dizer que noventa e tal por cento, 99% dos alunos não estudam nos manuais. Mesmo os alunos do décimo segundo não estudam nos manuais. É o que eu ando a dizer todos os dias aos alunos, um aluno do décimo segundo o professor é o orientador, vocês têm que ir a livros, tem que ir para o quadro. Não estudam, ficam limitados àquilo do caderno que o professor dá. (PK)

O professor denuncia aqui, a utilização dos manuais como uma prática própria dos professores e chega a adiantar a percentagem de alunos que segundo ele que não estuda nos manuais: *Posso dizer que noventa e tal por cento, 99% dos alunos não estudam nos manuais. Mesmos alunos do décimo segundo não estudam nos manuais.* Esta é uma realidade e que não satisfaz o professor, pois, como já disseram os anteriormente, esta falta de hábito de estudo por meio dos manuais ou de livros, de obras de referência, de uma forma geral, compromete a qualidade do ensino que a escola oferece. É o próprio professor a reconhecer que isto traz limitações.

Uma professora de sociologia em relação a natureza e importância do manual para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos diz:

UR22 – Eu tenho um manual português. Esse manual é muito importante porque está lá toda a informação programada, o conteúdo programado para a disciplina. É muito importante porque está lá. Agora a maneira como a informação é trabalhada, é que é importante. Eu acho que na disciplina, essa prática de operacionalizar todas essas informações... é como às vezes eu digo: - “eu vou dar-vos uma definição que é científica que está no livro, mas eu vou mostrar-vos essa definição no exemplo prático”. Essa é que é a diferença, porque um aluno pode pegar num manual e ler toda a informação que está lá e não ficar nada na cabeça. Agora quando é mostrado aquilo que está no livro através de um exemplo diário, é essa que é a utilidade, eu acho que têm de ser estas duas coisas. (PJ)

A professora ressalta o facto do manual de sociologia que ele utiliza ser um manual português, mas não se mostra angustiada por causa disso, visto que clarifica o conteúdo do manual com exemplos da realidade cabo-verdiana, aproximando a teoria do mundo de referências do aluno.

Não identifica nenhum desfasamento entre a linguagem do manual e a capacidade compreensiva do aluno.

UR23 – *Por acaso, o manual de sociologia está numa linguagem bastante acessível, eu até chego a brincar com, até digo que os meninos do nono ano se forem estudar esta disciplina, “sociologia”, vão gostar porque são temas muito do dia-a-dia, por isto tudo vão gostar. Mas acho que o problema não está aí, o problema vem de...outros quadrantes. (PJ)*

Uma vez que PJ desempenha as funções de Subdirectora Pedagógica quisem os saber se ela já recebeu dos professores alguma reclamação sobre os manuais:

UR24 – *Sim. Eu recebo constantemente, e já mandamos esta informação para o ministério de educação. Principalmente na disciplina de Mundo Contemporâneo, no oitavo ano, o manual é muito pesado e os alunos quase que não percebem os conteúdos. Encontrar alguma coisa dentro do texto que quase não tem imagem, o texto é muito compacto, e as informações muito complexas, não está, não está mesmo. Acho que não trabalharam bem esta disciplina. Estes conteúdos, para a idade onde ela é leccionada. Um aluno de doze anos treze anos a trabalhar com conteúdos da época contemporânea, as grandes guerras, Bolchevicky, trabalhar todos estes conteúdos... são pesados para a idade deles, coitados! E mesmo o manual também é pior, é muito maior do que trabalhar esses conteúdos. O problema do manual é muito maior do que trabalhar esses conteúdos na sala, porque o professor pode encontrar maneiras para trabalhar essas coisas, agora o manual é que é chato. Coitado do aluno! Esse manual para ler é difícil. Coitadinho! A minha sobrinha passou esse problema, eu tinha que estudar com ela todos os dias. O manual de Homem Ambiente, para poder entender as coisas. (PJ)*

A questão das reclamações à volta da adequação linguística dos manuais à capacidade de compreensão dos alunos já foi aqui abordada e apresentada com o uma preocupação de vários professores. Porém esta professora, na qualidade de subdirectora pedagógica, é uma espécie de depositária dessas mesmas preocupações, já que uma das suas funções é facilitar a resolução de problemas didáctico-pedagógicos. Acha que, muitas vezes, os conteúdos dos manuais são pesados para o nível de escolaridade dos alunos e que neste caso cabe ao professor trabalhá-los de forma a torná-los mais fáceis.

Em relação, ainda, aos manuais, conseguimos da PP, professora de História, a seguinte unidade de registo:

UR25 – *Eu utilizo vários manuais. Faço compilação, eu tiro de Pedro Almiro Neves o que me interessa, o que eu acho é mais adequado, eu vou a Ana Lúcia Pinto eu tiro o que acho conveniente, nós trazemos para coordenação, nós discutimos aqui, eu vou pegando vários autores, até encontrarmos o melhor, porque manual não existe, não existe manual, então nós temos é de ir compilando. Eu faço, às vezes até não recolho somente de livros, eu pego desses autores e eu vou trabalhando, eu mesmo produz lá em casa, depois nós compilamos e nós deixamos para os alunos terem.* (PP)

A PP face a inexistência de manuais próprios compila os seus próprios materiais e, às vezes, até os produz a partir da leitura de vários textos. Reconhecendo que o aluno cabo-verdiano tem pouca cultura de estudar pelo livro, a PP diz:

UR26 – *É verdade que estuda mais, gosta mais de recorrer ao caderno. Isso é uma coisa terrível para ...assistiram a minha aula de ontem, deixei um documento há uma semana “Do funco ao sobrado” de Gabriel Mariano, alunos do décimo, nós vamos trabalhar esse texto, insularidade e desenvolvimento e cultura de Cabo Verde, passaste uma semana para ler esse textos veja se encontraram palavras difíceis já sabem que dicionários ajudam-nos, é sempre fiel o dicionário, procurem, sublinham vão tomar notas se encontrarem coisas sobre miscigenação, mestiçagem, porque nós vamos trabalhar esse texto com um questionário que eu vou trazer já preparado, para nós trabalharmos, eu vou trazer dois tipos de questionário para uma mesa, para uma mesa bipessoal eu não vou dar o mesmo, eu vou atingir os mesmos objectivos, cada um vão ter o seu questionário, porque o texto tem espaço de manobra à-vontade. Eu chego na sala, alunos: “ professora, vamos responder essas perguntas logo aqui na sala. Professora, ainda não lemos. E porque que não? Professora nós pensamos que... professora não gosto de ler!” É a maioria que me diz, professora... “- Pessoal é assim, esse texto, por isso é que vos dei uma semana porque é essa extensão, e eu batalho sempre com os meus alunos, porque vocês tem de conseguir registar as vossas coisas, os vossos apontamentos vocês é que tem de os registar, eu não posso estar aqui a ditar, porque não tenho nenhum tele... eu costume dizer não sou pivot do TV, para ditar. Estou ali a ler o telejornal? Eu não posso fazer isso. É um problema, há alunos que gostam do caderno... - “ é que eu não tenho nada no caderno.”- Porquê? O que eu estive aqui a fazer?*

Não registou nada? Não sabe e eu, não tem hábito. Eu o quê que eu fiz, quinze dias depois de estar com as minhas turmas do nono, quinze dias depois de estar com as turmas do decimo, eu trouxe para sala uma folhinha como estudar história, porque Cultura é História de Cabo Verde, praticamente. Então eu trouxe para sala como estudar em casa como estudar na biblioteca, como estudar, como trabalhar história na sala de aula, tanto para ver que dei tópicos diferentes. O aluno deve habituar-se à isto mas, há uma forte resistência por que os alunos não estão habituados é, olhem, até chegarem ao mês de Maio, vocês já estarão no processo de assimilado como é que se tira e tem de ser uma batalha. Quando o professor chega só senta e dita... (PP)

A PP reforça a ideia de que o aluno prefere o caderno aos livros e a outros materiais didáticos. Crítica a ausência de hábito de leitura nos alunos, bem como a sua falta de competência em organizar os seus apontamentos, dependendo em tudo do professor. Ressalta que falta aos alunos a própria competência de estudos, isto é o aluno não desenvolveu estratégias de aprendizagem necessárias à aquisição de autonomia no estudo. Vimos já que há um certo facilitismo por parte do professor que motiva esta situação. Pesamos que o professor deverá capacitar o aluno, oferecer-lhe as ferramentas necessárias para que ele seja mais activo na construção de conhecimentos ao longo do processo de ensino aprendizagem. Adiantamos que a disciplina de Formação Pessoal e Social (FPS), no primeiro ciclo tem a responsabilidade de desenvolver no aluno a competência de estudo. O discurso destes professores deixa claro que nesta matéria a disciplina não tem cumprido com a sua função. Pois, nem desenvolveu o hábito de leitura nos alunos que é um dos grandes objectivos desta matéria no âmbito desta disciplina nem, por exemplo, a competência de tirar notas e organizar apontamentos, conforme o testemunho desta professora.

Uma das questões levantadas pelos professores à volta da introdução do crioulo no currículo escolar prende-se com a inexistência de manuais nesta língua e com as dificuldades que envolveriam a sua produção:

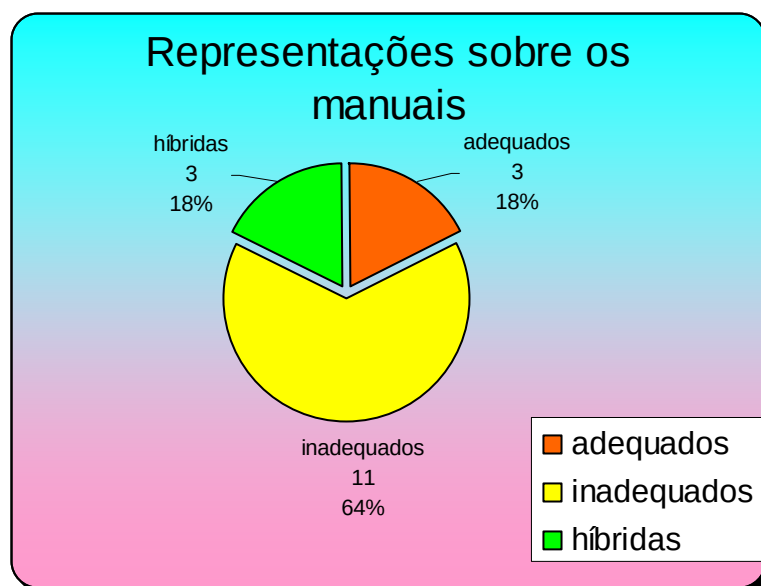
UR27 – Também de ter manuais em crioulo, não é? E acho que isso seria uma tarefa árdua, uma tarefa bastante difícil e, sinceramente, eu não sei se isso será uma vantagem, se trará vantagens ou se poderá prejudicar porque, pronto é, digamos, é mexer numa situação, no sistema que já nós, já estamos neste

sistema há anos isso já está interiorizado em nós, não é? Então, mexer mudar tudo isso irá trazer... (PC)

Em jeito de recapitulação diríamos que em relação aos manuais os professores de língua portuguesa são aqueles que manifestam uma representação menos positiva dos manuais, focalizando a inadequação dos manuais em relação à competência linguística e à própria realidade dos alunos. O manual menos apreciado é o do 10.º Ano e o mais aceite pelos professores de LP é o do 7.º e 8.º anos. Os professores, ainda, apontam o facto dos alunos terem pouco hábito de estudar pelos livros, destes serem muito caros para os bolsos dos pais, fazendo com que os alunos recorrem muitas vezes a fotocópias que não são úteis por não permitirem conservar o conteúdo por muito tempo. Os professores aceitam a tarefa de adequação da linguagem dos manuais ao nível da compreensão dos alunos, reconhecendo que a linguagem é demasiado complexa para a capacidade destes. Torna-se, então, necessário a produção de manuais que tomam em conta não só a capacidade linguística dos alunos, como a realidade nacional, o quotidiano e o mundo de referências do aprendente, contemplando, assim, os conhecimentos prévios para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

Sistematizando as posições dos professores sobre os manuais, notámos que 64% dos professores considera que os manuais são inadequados, 18% considera que são adequados e 18% tem representações híbridas, frequentemente, pouco claras.

Gráfico – 30



8.2.4.2 - O lúdico no desenvolvimento de uma competência bilingue

Nesta subcategoria apresentamos algumas unidades de registo onde a aprendizagem é relacionada com as actividades lúdicas.

Justificando porque sempre gostou da LP e porque nunca teve dificuldades no domínio desta língua, PC afirma:

UR1 – *Porque primeiro, já tinha um contacto, estava sempre a ler livros, estávamos sempre a contar histórias, também eu ia à igreja e ouvia histórias, da Bíblia. Quando comecei a aprender a ler eu tinha curiosidade de ver aquelas histórias que ouvia, sempre lia também.* (PC)

A professora apresenta o hábito de leitura e o contar de histórias como actividades que aperfeiçoam a linguagem e estimulam a curiosidade para aprender através dos livros. Mais uma vez, a actividade religiosa aparece como uma actividade que beneficia o hábito de leitura e o desenvolvimento de uma competência bilingue, pois, é mais um espaço e uma oportunidade de exposição à LP.

Outra unidade de registo que também evoca a actividade religiosa com a oportunidade de contacto de línguas e de desenvolvimento do hábito de leitura é a da professora PP que, recordando a circunstância em que aprendeu o português, afirma:

UR2 – *Seguramente terá sido na escola. Em casa eu acho que em casa poderá ter sido, não me lembro, a memória está a me falhar. Eu acho que terá sido por sermos católicos, termos de ler a Bíblia em casa, os meus pais, nós tínhamos esse hábito em criança de rezar o terço com um livrinho exactamente da memória.* (PP)

A PC responsabiliza os pais pelo desenvolvimento da competência linguística através de actividades lúdicas como o hábito sistemático de leitura de histórias infantis aos filhos, reconhecendo que este hábito aumenta a capacidade de compreensão do aluno.

UR3 – *É a mesma cotação, deveria ser mais de casa. Se os pais cultivassem mais a leitura, nem que fosse ler uma historiazinha por dia para poderem cultivar a ler mais, para conseguir entender mais, porque o problema está na compreensão.* (PC)

Outra unidade de registo que reconhece no hábito de leitura uma estratégia de desenvolvimento de competência linguístico-comunicativa é a que se segue:

UR4 – *Os professores não fazem esta ligação directa, e por vezes alegam que os alunos estão com falta de interesse, a falta de leitura... acho que a questão da leitura é muito importante porque se o aluno não está habituado à palavra, leva seis meses para ouvir uma determinada expressão, ou só no teste, ou só na sala de aula que vê a palavra escrita ou que lê a palavra, não vai ter o domínio daquela palavra, mas se tem o hábito de leitura ele pode de facto.* (PJ)

A falta de leitura enquanto actividade lúdica é um aspecto apresentado como o principal factor de desenvolvimento de uma competência linguística nos alunos. Porém é cada vez menos notável o desenvolvimento deste hábito no seio dos alunos. Na opinião da PJ, sem a leitura não haverá domínio da leitura.

Recapitulando, diríamos que a actividade lúdica enquanto estratégia de aprendizagem de língua é pouco referenciada pelos professores (conforme mostram as entrevistas) e pouco praticada na sala de aula. Porém os professores reconhecem a sua importância, bem como a da leitura enquanto actividade de preenchimento do tempo livre e forma de desenvolver a cognição. O uso de histórias, lenga-lengas, adivinhas, anedotas, etc., seria uma oportunidade para, na comunicação pedagógica, professores e alunos, recorrerem conscientemente ao crioulo e clarificarem a fronteira entre as duas línguas, através do desenvolvimento dessas actividades nas duas línguas, visando uma competência bilingue.

8.2.4.3. Cómico da linguagem no desenvolvimento de uma competência bilingue

Nesta subcategoria analisaremos algumas unidades de registo onde se pode notar a importância da exploração do cómico de linguagem quando este aparece na comunicação pedagógica.

Recordando um episódio engraçado que aconteceu na comunicação de sala de aula a PC, diz:

UR1 – *Bom, o problema, portanto é um episódio engraçado, foi numa aula, veio uma aluna chamava-se Marilene. Então os colegas andavam sempre a insultá-la. Então, certa vez, estavam no intervalo e um rapaz veio, a menina veio e disse: - “professora, eu quero que a senhora chamasse a atenção ao Carlos*

porque ele está a insultar-me, a chamar-me um nome feio, e professora, eu fiz queixa ao professor de E.V.T. e o professor disse que eu sou aquele nome”. E eu disse: -“ qual é o nome?” e ela disse: “está a chamar-me magnífica”; e eu disse: -“ credo!” e ela disse: -“a professora, a senhora não vai fazer nada?” – “Agora vais para a biblioteca de castigo, e vais ver o significado.” E ela foi, e voltou toda contente, chegou na sala e voltou para o colega e disse: - agora bo podé tchme-me magnífica¹. Então o colega disse: -“ o quê? é un koza dret? Enton mi te tchma mês².” E deu-se a perceber que nem um nem outro sabiam o significado da palavra. (PC)

Este episódio cómico serviu para desenvolver no aluno a consciência da importância do uso do dicionário que serviu para esclarecer um mal entendido.

Outra unidade de registo apresenta o cómico como uma oportunidade de tratamento da transferência por meio da análise contrastiva.

UR2 – Episódio engraçado é, se calhar, terá sido a que chamo creolês quando os alunos utilizam expressão, uma palavra do crioulo mas aportuguesado. Eu me lembro por exemplo o bater à porta. Eu lembro-me de, uma vez, o aluno me ter dito: - “professora estão a cunquir!” Na sua simplicidade, isso na Jorge Barbosa em 90, 91. “Professor estão a cunquir”. Isso eu acho, em termos de ensinar e aprender com os meus alunos, esse terá sido, se calhar, o facto mais interessante, porque, às vezes, dizemos a brincar, estão a cunquir mas, realmente isso já me ocorreu, na simplicidade do aluno dizer essa expressão. (PP)

Neste episódio o cómico reside na transferência lexical do crioulo para o português de uma palavra que não existe nesta língua. Notamos que há, aqui, um erro de super generalização. Pois, assim como, por exemplo, para traduzir a verbo crioulo *estuda* para o português o aluno apenas acrescenta a letra /r/, originado *estudar*, assim também, pensando que a palavra crioulo *kunki* existe e em português, produz a transferência lexical que o leva a realização verbal da palavra *cunquir*, *inexistente em ambas as línguas*. Neste ponto o professor poderia aproveitar para trabalhar as expressões endémicas e as com raiz lexical não portuguesa, desenvolvendo no aluno a

¹ Agora podes chamar-me magnífica.

² É uma coisa boa? Então, não ta chamo mais.

consciência de que na formação do crioulo também participou várias outras línguas, para além do português.

8.2.4.4. As Tecnologias de Informação e Comunicação

Nesta subcategoria debruçar-nos-emos sobre as atitudes e representações dos professores face ao uso das TIC e /ou a importância destas no processo de ensino e aprendizagem no contexto de contacto de línguas. Vejamos algumas unidades:

UR3 – *O Inglês, por causa da música e filmes. Então, tive sempre uma outra postura perante essa língua que eu não tenho com o francês porque também não gosto muito de músicas francesa nem de filmes franceses.* (PH)

Nesta unidade PH relaciona a postura favorável que sempre teve em relação ao inglês com um aspecto afectivo. Isto é, com o facto de gostar muito da música e dos filmes em inglês. De uma forma indirecta, as TIC encontram-se aqui valorizadas já que, tanto as músicas como os filmes em inglês, são divulgados através de suportes multimédia, sendo à rádio, a televisão e, mais recentemente, a Internet e a informática, as tecnologias utilizadas para permitir o acesso a esse tipo de expressão cultural.

Outra unidade que apresenta as TIC como meios a partir dos quais se aprende línguas e que, por outro lado, favorecem o contacto de línguas é a que se segue:

UR4 – *Acho a televisão uma referência. O pessoal gosta muito de ver telenovelas, justamente por isso que as aulas de português são muito brasileiras.* (PN)

Nesta unidade de registo a televisão é percebida como um instrumento catalisador da interferência linguística, desta feita da interferência do português brasileiro na produção em LP standard.

Outras unidades apresentam a rádio como o meio que permitiu o seu primeiro contacto com a língua portuguesa.

UR5 – *Bom, lembro-me ... o primeiro contacto com certeza foi pela rádio, depois pela escola.* (PP)

Os meios de comunicação, principalmente a rádio, enquanto primeiro meio de comunicação de massa a chegar em Cabo Verde, contribuiu grandemente para aumentar a competência de compreensão da LP neste contexto, pois, desde muito cedo que os cabo-verdianos desenvolveram o hábito de acompanhar programas de rádio veiculados em LP.

UR6 – Tem um papel muito importante, porque, por exemplo, os meninos que vão, pela primeira vez, à escola o contacto que tem em casa não é através dos pais, mas sim da comunicação social, e aqui, eu acho bom, eu gosto muito dos canais portugueses. Eu prefiro estes, não os brasileiros e outros, porque assim eles vão tendo contacto com a língua portuguesa. Eu acho que os meios de comunicação têm uma importância muito elevada. (PE)

A PE reconhece a importância dos meios de comunicação social, mas destaca a sua preferência pelos conteúdos portugueses em detrimento dos brasileiros. Recordamos que como já vimos, para muitos professores a interferência do brasileiro na produção em português em Cabo Verde é uma interferência negativa.

UR7 - Não tínhamos, a curiosidade é isto. Não tínhamos dificuldades em aprender, em entender o português. Não sei se era por causa da rádio ou, da rádio, porque em casa o hábito era ouvir a rádio antes, e era social ouvir o português em casa. (PJ)

Nesta unidade de registo o hábito de ouvir rádio contribui para aumentar a competência de compreensão de língua portuguesa e, consequentemente, facilita a aprendizagem.

Ao longo da nossa entrevista, poucas foram as unidades de registo que apontaram para a importância das TIC no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Um olhar pela história da prática educativa cabo-verdiana mostra-nos que esses recursos continuam sendo pouco utilizados.

CAPÍTULO IX – ANÁLISE DA PRAXIS EDUCATIVA

9.1. Breve caracterização da escola José Augusto Pinto

Os 2012 alunos existentes na escola estão organizados em 60 turmas, sendo 30 a funcionar de manhã e 30 à tarde e distribuídos por ano de escolaridade conforme a tabela abaixo.

Tabela 9 – Distribuição das turmas da JAP por ano de escolaridade

Ano de escol.	N.º de turmas
7º	17
8º	14
9º	10
10º	9
11º	5
12º	5

Essas turmas estão a cargo de 101 professores com a seguinte distribuição, por disciplina

Tabela 10 – N.º de professores por disciplina

Disciplinas	n.º de professores
Português	15
Francês	7
Inglês	9
Matemática	13
Estudos Científicos	5
Homem e Ambiente	3
Formação Pessoal e Social	5
Mundo Contemporâneo	2
Educação Visual e tecnológica	6
Física	2
Química	2
Ciências Naturais	3
Geografia	3
História	2
Sociologia	1
Psicologia	1
Cultura Cabo-verdiana	2
Introdução à actividade Económica	2
Geometria Descritiva	1
Economia	1
Educação Física	2
Filosofia	3
Informática	1
Biologia	1
Desenvolvimento Económico e Social	1
Desenho	2

Neste universo trabalhamos com 17 professores escolhidos aleatoriamente em todos os ciclos. Destacamos aqui que a percentagem maior de professores corresponde aos de LP do 1º ciclo, 7º e 8º anos de escolaridade, por ser onde centra a nossa investigação.

9.1.1 - Caracterização das turmas seleccionadas

Neste universo seleccionamos 7 turmas do 8º ano, pelas razões já apresentadas, sendo 4 a funcionar de manhã e três à tarde, que caracterizaremos mais detalhadamente, a seguir. Relembramos que, na realidade, as turmas eram identificadas com outras letras e não se apresentavam nesta ordem linear como as organizámos aqui.

Tabela 11: Distribuição das turmas pelos professores observados

Turmas	Prof.	<i>Ratio</i> aluno/turma, inicial/
TA	PA	36
TB	PA	34
TC	PB	35
TD	PB	35
TE	PC	35
TF	PD	38
TG	PD	37

Notamos que, relativamente ao *ratio* aluno/turma a média é de 35 alunos, tendo registado um número significativo de desistências ao longo do Ano Lectivo, neste nível de escolaridade. Só para ilustrar, no final do segundo trimestre, 28 alunos ficaram pelo caminho ou porque desistiram ou porque perdiam o ano por excesso de faltas. Em termos de resultados dos 514 alunos que no primeiro trimestre do ano lectivo 2007/2008 foram avaliados, 161 alunos tiveram notas negativas, correspondendo a uma percentagem de 31,3%. Dos 250 alunos com quem trabalhamos 87 tiveram resultados negativos, o que corresponde a uma percentagem de 34,8%.

Registou-se um aumento de resultados negativos do primeiro para o segundo trimestre, agravados pelas reprovações por faltas e por abandono.

Recolhemos os dados relativos à situação socio-económica dos alunos num a ficha concebida pelo Ministério de Educação especificamente para esse efeito. Assim fizemos o levantamento das fichas correspondentes às turmas em análise junto da Direcção Pedagógica da escola. Escolhemos como critério o valor da propina que cada aluno paga, uma vez que este é estabelecido mediante o rendimento anual dos pais,

respeitando uma escala cujos montantes foram determinados pelo Ministério da Educação e que variam conforme o ciclo que o aluno frequenta. Assim, para o primeiro ciclo (7.º e 8.º Anos) a escala é:

Tabela 12 – Tabela de propinas

Escalões	Vencimentos dos pais	Propinas
1º escalão	Menos de 300.000\$00 ECV	1.200\$00
2º escalão	Mais de 300.000\$00 ECV	1.500\$00
3º escalão	Mais de 580.000\$00 ECV	4.000\$00
4º escalão	Mais de 1.500.000\$00 ECV	9.000\$00

Enquadramento dos alunos observados na tabela de propinas, mediante a sua situação socio-económica

Tabela 13 – A propina paga pelos alunos observados

Turmas	Ratio aluno/turma inicial	1º escalão	2º escalão	3º escalão	4º escalão	Sem informação
TA	36	15	13	07	01	00
TB	34	12	10	05	00	07
TC	35	00	00	00	00	35
TD	35	00	00	00	00	35
TE	35	00	02	01	00	32
TF	38	08	04	01	00	25
TG	37	14	10	01	01	11

Nas turmas TC e TD nenhum aluno tem informações sobre o seu enquadramento na tabela de propinas, porque muitos pais não têm rendimentos fixos, muitos estão desempregados e a maioria tem uma renda inferior a 10.000\$00 mensais, o que quer dizer que está enquadrada no primeiro escalão ou seja paga a propina mínima. Nestes casos o pagamento não é feito pelos pais, por estes não possuírem recursos financeiros suficientes, mas pelo ICASE (Instituto Cabo-verdiano de Apoio Social Escolar). Na turma TE – 32 dos 35 alunos matriculados não têm rendimentos familiares declarados porque os pais dizem -se desempregados, um aluno paga 4.000.\$00 e dois paga em 1500\$00. Na turma TF, dos 38 alunos matriculados, 8 estão enquadrados no primeiro escalão, 4 no segundo, 1 no terceiro e 25 alunos não têm informações sobre o enquadramento porque os pais não têm rendimentos fixos e dizem -se pobres. Na TG, dos 37 alunos matriculados, 14 pagam a propina mínima, 10 estão enquadrados no segundo escalão, 1 no terceiro, 1 no quarto e 11 não têm rendimento familiar declarado. Verificamos ainda que, nas turmas TC, TD, TE, a grande maioria dos alunos pertence a

famílias disfuncionais. Isto é, vivem com as avós e os tios ou com um dos pais e têm um agregado familiar com mais de quatro elementos. Deste modo, podemos concluir que grande parte dos alunos observados vive em situação de pobreza e num meio socio-económico e cultural muito desfavorecido, devido a rendimentos baixos e salários não fixos dos pais ou encarregados de educação. Estes não têm uma profissão, se não têm uma profissão é porque têm um nível de escolaridade baixo e, portanto, um nível sócio-cultural pobre.

9.2 - O recurso à LM na comunicação pedagógica de sala de aula

Neste ponto procederemos a análise da comunicação pedagógica de sala de aula. Recordamos que o nosso objectivo é, de uma forma geral, conhecer os meandros da coexistência entre o crioulo e o português na aula de língua portuguesa, bem como o tratamento pedagógico que os professores desta disciplina dispensam aos fenómenos linguísticos decorrentes do recurso à LM. Da análise das aulas observadas, apresentaremos os discursos do aluno onde estão presentes marcas de recurso à LM, organizados em categorias que nada mais são do que os níveis de análise e funcionamento da língua. Isto é, organizamos as transferências em: transferência fonético-fonológica, transferência lexical, transferência morfo-sintáctica; transferência semântica. Ainda consideramos a troca de códigos, a mistura de códigos, e o puro recurso à LM. Relembramos que essas categorias foram devidamente definidas na parte teórica deste trabalho. Utilizaremos como técnica de análise a análise contrastiva, apresentando a produção do aluno (PAL), a produção em língua cabo-verdiana (PLCV) e a produção correcta em língua portuguesa (PLP), numa tentativa de identificar a zona do recurso à LM. Procuraremos, ainda, identificar a atitude e a representação (R) dos professores face a esse recurso, contrapondo-as ao tratamento que o professor declara dispensar aos fenómenos linguísticos decorrentes do recurso à LM. Finalmente procederemos a análise das transferências (AT).

9.2.1- Análise das transferências linguístico-comunicativas nas aulas do PA¹

A primeira aula do PA (professor A) tinha como sumário: “Debate sobre a língua cabo-verdiana.” Os alunos, distribuídos em forma de U e guiados por um moderador, debateram a origem, a evolução e a importância da língua cabo-verdiana no sistema educativo. Um grupo de alunos, que pesquisou sobre o assunto, funcionou como a equipa dos especialistas, e tentou desenvolver a aprendizagem colaborativa. Esta aula foi de extrema importância porque, para além de nos permitir analisar a ocorrência da transferência linguístico-comunicativa no discurso oral dos alunos e a atitude do professor face ao processo de transferência, também nos permitiu conhecer as atitudes e representações dos alunos face às línguas em contacto.

A comunicação de sala de aula foi dominada pelos alunos que falaram com um total à-vontade sobre o que pensam em relação à LCV, à LP, ao ensino da LCV nas escolas, a relação CCV/LP, ao estatuto e funções das línguas na sociedade cabo-verdiana. Mas, como propomos centrar a nossa observação nos professores, diríamos apenas que os alunos que formaram o grupo de expertos e investigaram sobre o crioulo manifestaram representações positivas e atitudes favoráveis à introdução do crioulo no sistema de ensino. Isto é, de uma forma geral, construíram uma imagem muito positiva da sua LM e reforçaram a representação positiva que tinham da língua portuguesa, enquanto língua de ensino.

Centrando a nossa observação nas transferências linguístico-comunicativas verificamos que, de uma forma geral, estas foram pouco frequentes nesta aula. Porém, registamos algumas transferências que, depois desta caracterização das aulas, passaremos a analisar através da análise contrastiva.

Nesta aula de debate, PA esteve preocupado em avaliar a aplicação da técnica, o conhecimento e as representações dos alunos sobre a LCV e não deu tratamento nenhum às transferências linguístico-comunicativas que foram ocorrendo, assumindo uma atitude de *Laisser faire laisser passer* perante elas. Pensamos que, uma vez que o professor talvez não quisesse interromper os alunos, com correcções, para não bloquear a fluência da interacção verbal, seria interessante que ele anotasse as interferências para posterior tratamento, o que não aconteceu.

¹ DVD – ficheiros 1 e 2, vol. II, apêndice n.º 2

Na **segunda aula**, inicialmente, o professor propôs o debate de um dos seguintes temas: “A língua cabo-verdiana” ou “Estereótipos de papéis sexuais”. Os alunos optaram pelo primeiro tema: - a língua cabo-verdiana. Nesta turma o debate foi menos organizado do que na primeira e notou-se que os alunos da primeira turma fizeram um estudo mais aprofundado do tema. Por isso o professor gastou algum tempo a introduzir o tema e a clarificar a metodologia a ser utilizada. As participações foram escassas e a argumentação fraca. O discurso do aluno é quase inexistente. A participação resume-se a leitura de algumas informações que o grupo de expertos recolheu em fontes que não identificaram. Mesmo assim conseguimos captar algumas transferências que, mais à frente, apresentaremos e analisaremos:

Na **terceira aula do PA** o sumário foi: “Leitura e Interpretação do texto: “*Mãe Negra*”². Correção do trabalho de casa (TPC)”. O professor começou por corrigir o trabalho de casa que recaiu sobre as categorias da narrativa identificadas em textos escolhidos pelos alunos.

Nesta aula, a atitude do professor foi diferente da assumida na primeira aula. Pois, das poucas vezes que a transferência se manifestou, repetiu a frase do aluno com as devidas correções. Notamos que não foi esse o tratamento que o professor disse dar aos processos de transferência na entrevista. Ali, ele dizia fazer a análise contrastiva das transferências mais significativas. Daí que possam os deduzir que, para PA, as duas transferências que aconteceram no decorrer desta aula são pouco significativas e os erros podem resultar de outros factores.

Depois desta breve apresentação das aulas passaremos a analisar as transferências decorrentes do recurso à LM.

No tratamento dos dados, recolhidos através da observação seleccionámos alguns aspectos que nos pareceram pertinentes para a compreensão do processo de transferência neste contexto. Fizemos uma observação naturalista da aula e isolámos os episódios que se revelaram significativos para a compreensão do nosso objecto de estudo. Nem todas as aulas foram objecto de análise porque nem todas facilitavam a interacção verbal aluno/aluno. Algumas foram de leitura de um texto, outras de análise gramatical de algumas frases, por escrito. Portanto, não deram lugar à transferência. Assim, após a apresentação do conteúdo de cada aula destacaremos e analisaremos os episódios seleccionados. Isto é, apenas aqueles onde o aluno recorre à LM. Faremos a

² Da autoria de Alda Lara

análise contrastiva das transferências identificadas na interacção pedagógica, através da seguinte estratégia: apresentaremos a produção do aluno (P AL), a sua correspondente em língua cabo-verdiana (LCV), a produção correcta em LP (PLP), a atitude do professor (AP), a representação do professor (RP), o tipo de transferência, (TT) e o tratamento pedagógico das transferências, (T P). De seguida tentaremos contrastar a produção nas duas línguas a fim de identificarmos a zona da transferência (AT).

Transferências morfo-sintáticas recolhidas nas aulas de PA

1.

PAL – É lá que **nasceu** o verdadeiro crioulo

PLCV – *E lá ke nase kel kriol verdader*

PLP – Foi lá que **nasceu** o verdadeiro crioulo

AP – Ignorou.

R – Para PA a transferência é um expediente que o aluno usa para transmitir aquilo que tem a dizer, de uma forma quase natural. Acha que este processo linguístico é positivo na aprendizagem

TP – O PA aposta na análise contrastiva entre as duas línguas, o que fica claro nas seguintes palavras: “ (...) mostrar um pouco a diferença (...) de forma a mostrar que em língua portuguesa a forma mais correcta seria diferente da forma utilizada pelo aluno.”

AT – Em crioulo a flexão do verbo com o tempo processa-se através da junção ao verbo principal de partículas como: *ti ta, ta ta, ta, tava*, marcando o aspecto verbal, ou ainda, utilizando advérbios de tempo: *onte, oje e manhã*. O verbo principal nunca é flexionado com o tempo. Assim, na conjugação perifrástica com os verbos *ser* e *nascer* há a transferência da morfologia desses verbos em LCV para a produção em LP.

Notamos que apesar de (PA) ter indicado a análise contrastiva como forma de tratamento das transferências, ele não a utilizou neste caso.

2.

PAL – Nem sempre a LCV vai dar alguma contribuição a Cabo Verde

PLCV – *Nen senpre LCV ta ba dá algun Kontribute pa Kabe Verde*

PLP – Duvido que a LCV venha a dar alguma contribuição a Cabo Verde.

AP – Ignorou (PA)

AT – A expressão *nen senpre* tem o valor semântico de advérbio de dúvida em crioulo e o que aconteceu é que ela foi transferida para a produção em LP, alterando toda a estrutura morfo-sintáctica do resto da frase em português, fazendo-a coincidir com aquilo que seria a estrutura morfo-sintáctica em crioulo

3.

PAL – Se a gente colocar o crioulo para falar e escrever, o português vai desaparecer.

PLCV – *Se no po kriol pa fala e pa eskreve, portuges ta dezaparse*

PLP – Se utilizarmos o crioulo na escrita e na oralidade o português vai desaparecer

AP – Ignorou

AT – Da forma como a frase está estruturada parece que o crioulo fala e escreve. Isto porque, por um lado, o vocábulo *colocar* está a ser utilizado com o mesmo valor semântico que tem em crioulo, por outro lado, há a supressão do verbo *ser* que devia auxiliar os verbos *falar* e *escrever*, (isto é *ser* falado e escrito) que é o resultado da transferência da estrutura que teria a frase em crioulo para a produção em LP.

4.

PAL – Professor, eu queria passar a palavra para o António;

PLCV – *Persor N kris pasa palavra pa António.*

PLP – Professor, eu queria passar a palavra ao António.

AP – Ignorou

AT – A transferência nesta produção foi motivada pelo uso da preposição que, neste caso, rege o verbo *passar* em crioulo – *para* - na produção em LP, como já vimos.

5.

PAL – O crioulo evoluiu em várias fases eu queri a explicar essas fases: primeiro (...), segundo (...), terceiro (...)

PLCV – *Kriol evolui na txeu faze n kris esplika kes faze: primer, segund, terser*

PLP – O crioulo evoluiu em várias fases, eu queria explicar essas fases: primeira, (...) segunda, (...) terceira, (...)

AP – Ignorou

AT – Aqui a transferência é justificada pela falta de concordância em género entre os ordinais e o objecto ordenado. Pois, este é *fases*, um substantivo feminino, e todas as ordinais: *primeiro*, *segundo* e *terceiro*, estão no masculino, assim como em LCV.

6.

PAL – Professor, passar palavra a quem quiser.

PLCV – *Profesor pasá palavra pa ken kizer.*

PLP – Professor, passe a palavra a quem a quiser.

AP – Ignorou

AT – Nesta produção, notam os que o léxico é português mas a estrutura morfo-sintáctica é a da LCV: há ausência do determinante artigo, junto de *palavra*; pois, os determinantes artigos definidos não antecede os substantivos em crioulo. Apenas os artigos indefinidos *um* e *uns*. Houve a transferência do crioulo para o português no uso do imperativo quando devia ser usado o conjuntivo e, ainda do infinitivo pessoal *passar*, isto é, uso do infinitivo sem a concordância com o tempo, o modo, e a pessoa, assim como em crioulo.

7.

PAL – texto de página 27.

PLCV – *Teste de pajena 27.*

PLP – É o texto da página 27.

AP – Repetiu em jeito de correcção

AT – A transferência, aqui explica-se pela ausência da contracção da preposição *de* com o artigo definido, em LCV, onde a preposição *de* só contrai com os artigos indefinidos, *um* e *uns*

8.

PAL – dois

PLCV – *dos*

PLP – duas

AP – Repetiu, corrigindo

AT – O aluno utilizou *dois* para quantificar um substantivo feminino: *personagens*. Isto porque como não há concordância em LCV entre o numeral cardinal e o substantivo, também não a faz em LP.

Transferência sintáctica e semântica

1.

PAL – É lá que tem as origens do crioulo.

PLCV – *E lá ke tem orijen de kriou.*

PLP – É lá que estão as origens do crioulo.

AP – Ignorou.

AT – AT: A transferência aqui consiste na inexistência da **concordância** entre o sujeito e o verbo, o que também não existe em crioulo, a par da utilização do verbo **ter** com o valor semântico que este tem em LCV.

2.

PAL – Agora, passo a palavra para a Sandrine.

PLCV – *Ago N ta pasa palavra pa Sandrine.*

PLP – Agora passo a palavra à Sandrine.

AP – Ignorou.

TP – Transferência sintáctica.

AT: Em LCV a preposição *a* não existe, daí que, nestas circunstâncias, os verbos sejam sempre regidos pela preposição *para* o que motiva esta transferência.

3.

PAL – Nem sempre a LCV vai dar alguma contribuição a Cabo Verde.

PLCV – *Nen senpre LCV ta ba dá algun kontribute pa Kabe Verde.*

PLP – Duvido que a LCV venha a dar alguma contribuição a Cabo Verde.

AP – Ignorou.

TP – Transferência morfosintáctica e lexical.

AT – A expressão *nen senpre* tem o valor semântico de advérbio de dúvida em crioulo e o que aconteceu é que ela foi transferida para a produção em LP, alterando toda a estrutura morfosintáctica do resto da frase em português, fazendo-a coincidir com aquilo que seria a estrutura morfosintáctica em crioulo.

4.

PAL – É dvera – justamente!

PLCV – *É dvera – justamente!*

PLP – É verdade, exactamente!

AP – Ignorou.

TP – Recurso à LM.

AT – Esta intervenção foi feita por um aluno que nega determinantemente falar LP na aula. Recorre sempre ao crioulo. Assim, pensamos que se trata de um recurso sistemático à LM.

5.

PAL – Agora como o tempo já está a acabar quem não tem mais nada para falar.

PLCV – *Ago kome tenpe já ti ta kaba ken ke ka tem mas nada pa fala*

PLP – Como o tempo está prestes a acabar, se não têm mais nada a dizer...

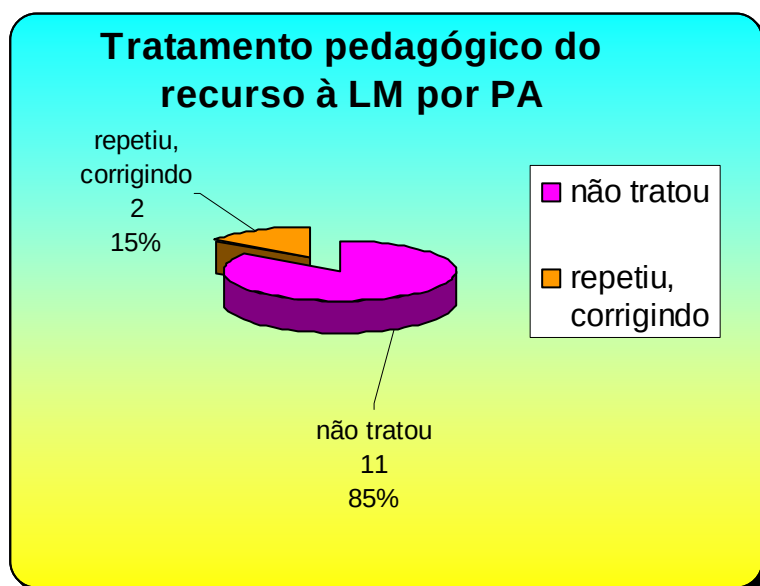
AP – Ignorou

TP – Transferência comunicativa

AT: Esta suspensão, para além de ser uma marca da oralidade, é também uma transferência comunicativa, visto que em crioulo o *ken* é muitas vezes utilizada como uma condicional. Estamos a pensar em expressões como: *ken kre sei-* significando: “se querem sair”. Ou, *Ken ka kre trabaiá*, significando: “Se não querem trabalhar”. A intenção comunicativa na PA é dar por encerrado o debate se as pessoas não têm mais nada a dizer. Para isso, o aluno recorre ao crioulo.

Sistematizando as formas de tratamento que PA dispensou aos fenómenos linguísticos decorrentes do contacto de línguas, encontramos os seguintes resultados: num total de 13 ocorrências apenas 2 mereceram a atenção do professor, conforme mostra o gráfico que se segue.

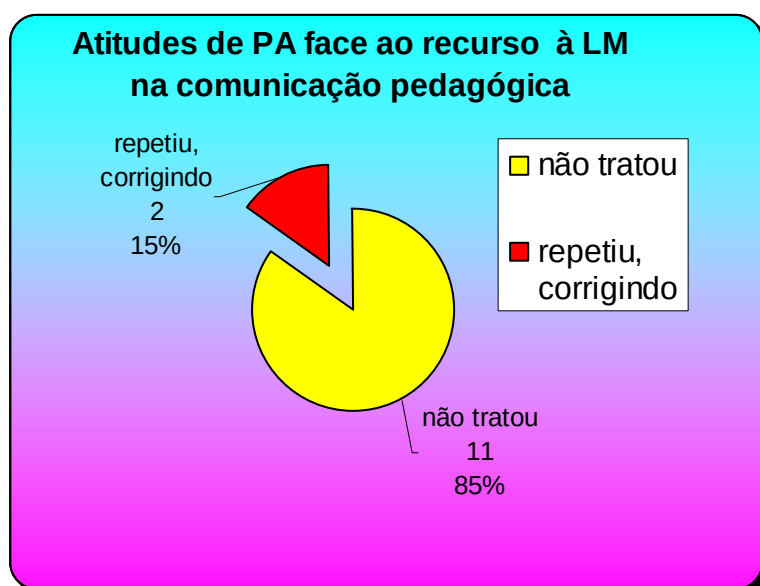
Gráfico 31



Em relação as atitudes de PA, notamos que, na maioria das vezes ignorou o recurso. Porém, consideramos que se tratando de uma aula de debate não seria muito conveniente interrupções frequentes para o tratamento das incorrecções, pois isto poderia perturbar a fluência da comunicação. Contudo, o professor poderia ter tido a atitude de as apontar para posterior tratamento o que não aconteceu.

Assim podemos observar que em 85% dos casos analisados a atitude de PA face ao recurso à LM foi desfavorável, como alias mostra o gráfico que se segue:

Gráfico 32



Recapitulando, diríamos que PA declara utilizar a análise contrastiva como estratégia de tratamento do recurso à LM, porém, nota-se que das poucas vezes que debruçou sobre o assunto, utilizou a repetição do discurso em jeito de correcção, sem nunca focalizar o recurso. A estratégia verbalizada (análise contrastiva) nunca foi usada na prática.

9.2.2. - Análise das transferências linguístico-comunicativas nas aulas do PB³

Nas aulas de PB a comunicação é bastante vertical. Existe fraca interacção aluno/professor, pois, o professor não interage com o aluno de modo a que a turma se possa inteirar desta interacção. Há muitas conversas em particular entre o aluno e o

³ Ver apêndice n.º 2 DVD – Ficheiros 3 e 5

professor, quase em jeito de segredo. Os alunos fizeram a leitura do texto e responderam a perguntas directas, cujas respostas se encontravam claramente explícitas no texto. Isto é, o aluno não foi levado a reflectir sobre a mensagem nem a interpretá-la. As perguntas não estimulavam a reflexão nem o interesse do aluno para a compreensão do texto. O professor, antes mesmo de ouvir convenientemente a resposta do aluno, já concorda com ele, repetindo a resposta certa como se fora esta a resposta do aluno.

Para além das perguntas, fizeram parte das aulas alguns exercícios sobre a estrutura e funcionamento da língua, isto é exercícios morfo-sintácticos no quadro. O professor escreveu algumas frases e pediu aos alunos que fizessem a análise sintáctica das mesmas.

O PB tem uma postura pedagógica que não permite a interacção aluno/professor. Assim o aluno quase nunca fala e, por isso, não transfere aspectos da sua LM para a LP. A sua comunicação de sala de aula resume-se aos apartes, em crioulo, com o colega.

Transferência lexical recolhida na aula do PB

PAL – Vara de marmelo

PLCV – *Vora de marmel*

PLP – Vara de marmeleiro

AP – ignorou

AT – Apesar de, no texto em análise, aparecer a expressão *vara de marmeleiro* o aluno recorre ao seu correspondente em LCV: *vara de marmelo*

9.2.3 - Análise das transferências linguístico-comunicativas nas aulas da PC

Nesta aula o sumário foi: “Debate sobre a violência.” O interessante de se verificar ao longo desta aula é que o crioulo foi ganhando espaço à medida que o debate aquecia. O debate resumiu-se a acusações das meninas contra os meninos e vice-versa, de serem violentos. Nesta aula, a transferência linguístico-comunicativa aconteceu a todos os níveis e foram de todo o tipo: mistura de códigos, alternância de códigos e terminou com os alunos a falarem exclusivamente em crioulo. Assim, registamos as seguintes interferências:

Transferências morfo-sintáticas recolhidas nas aulas de PC⁴

1.

PAL – um mau entendido

PLCV – *Un mau entendide*

PLP – Um mal entendido

AP – Ignora

AT – Em crioulo, o adjectivo *mau* e o advérbio *mal* são muitas vezes usados com o mesmo valor semântico e por isso o em prego da expressão *mau entendido* por *mal entendido*.

2.

PAL – problemas na casa

PLCV – *Prublema na kasa*

PLP – Problemas em casa

AP – ignora

AT – AT: Em crioulo, a preposição simples *em* não existe, aparecendo sem pre associada aos artigos *a*, *um* e *uns*, o que motivou esta transferência.

3.

PAL – Se um aluno vem para a escola com raiva d’algum pessoa em casa e o professor começa a insultar-le e ele com aquela raiva começa a violência.

PLCV – *Se un elune ta bem pa eskola ke raiva d’algum pesoa na kasa e profesor komesa ta insulta’l, ke kel raiva el ta komesa violensia.*

PLP – Se um aluno vem à escola com raiva de alguma pessoa da sua casa e o professor começar a insultar-lhe, ele torna-se violento.

AP – Ignora.

AT – Nesta produção, a transferência é motivado pela regência verbal dos verbos *ir* e *vir* que, em crioulo, é sem pre a preposição *pa*, o que força o uso da preposição o portuguesa *para*, a ausência de concordância entre o pronome e indefinido *algum* e o substantivo *pessoa* que em crioulo também não existe, o uso da partícula da LCV *le* que não existe em português em vez do pronome pessoal complemento indirecto *lhe*. Para

⁴ DVD – Ficheiros 3, 4 e 5 vol. II, apêndice n.º 2

além desses aspectos notamos que toda a organização sintáctica desse discurso foi transferida do crioulo para o português.

4.

PAL – Professora, eu acho que os rapazes são mais **violente** porque os rapazes, por exemplo, se um rapaz e uma menina estiver a brigar o rapaz **como a dar por mais forte e diz as vez que não** vai bater na menina porque **ela não consegue defender**

PLCV – Professora *N ta otxa ke musin é mas violente pa mode, pur exenple, se un musin e un menina tiver ta briga, kel musin, pa da pa mas forte, el ta dese asves ke el ka ta ba dá na menininha pa mode kel menininha ka ta pode dfende se kabeça.*

PLP – Professora, acho que os rapazes são mais violentos, porque os rapazes, por exemplo, se um rapaz e uma menina estiverem a brigar, o rapaz, armado em mais forte, diz, às vezes, que não vai bater na menina porque ela não consegue se defender.

AP – Ignora.

AT: A primeira transferência é fonética. Isto é, consistiu no enfraquecimento e na abertura da vogal final / u/ devido à influência da LCV, pois no aproveitamento do léxico da LP na formação da LCV foi o que aconteceu com esta vogal nesta posição. Na segunda interferência assinalada, temos o uso da sintaxe crioula agudizada pelo empréstimo da expressão *as ves*. A terceira resume-se à ausência do pronome pessoal reflexo *se* que também não existe em crioulo, pois nesta língua o reflexo se realiza através da expressão “kabesa” e o recíproco através da expressão “kumpanhero”.

5.

PAL – As meninas **dão os** homens mão na bunda e os **homens não diz nada** e os homens **dão as meninas** mão na bunda e elas começam logo a chingar.

PLCV – *Meninnha ta da home mon na polpa e home ka ta deze nada e home ta dá menininha mon na polpa es ta komesa log ta desonrá.*

PLP – As meninas dão aos homens com a mão no rabo e os homens não dizem nada, mas os homens dão às meninas com a mão no rabo e elas começam a chingar.

AP – ignora

AT – **AT**: Neste discurso, falta a concordância, transferência que já comentámos, em: *homens não diz nada*. Falta também a preposição *a* na especificação dos objectos indirectos: *homens* e *meninas*, pelas razões que já apontamos.

6.

PAL – Eles não devem brincar brincadeiras de mau gosto, brincadeiras que não gostamos

PLCV – *Es ka ta devê brinká brinkadera de mau gosto, brinkadera ke no ka ta gosta*

PLP – Não devem brincar brincadeiras de mau gosto, brincadeiras das quais não gostamos.

AP – Ignora

AT: O verbo *gostar* em LP é regido pela preposição *de*. O mesmo acontece em crioulo. Porém, num discurso com o este, onde o sujeito é retomado na segunda oração, e em crioulo o *de* desaparece, ficando apenas o *que*. Esta estrutura foi transferida para a produção em LP.

7.

PAL – Professora, eles estão com raiva de mim. Quase se eu for para casa eles dão uma festa aqui dentro da sala.

PLCV – *Profesora es ta ke raiva de mim. Kuas se N ba pa kasa es ta dá un festa li dente de sala.*

PLP – Professora, estão com raiva de mim. Se eu fôr para casa, talvez dêem uma festa aqui na sala.

AP – Ignora

AT: Neste discurso há o em préstimo do advérbio de dúvida *quas* que altera a estrutura morfo-sintáctica da frase, adaptando-a à estrutura morfo-sintáctica do crioulo.

8.

PAL – Ele tambe, el é violento.

PLCV – *El tanbe el e violento.*

PLP – Ele também é violento.

AP – Ignora.

AT: Em crioulo como os verbos não são flexionados, o uso do pronome pessoal sujeito é necessário e este aspecto é transferido para a produção em LP. Mesmo quando o verbo traz a marca do sujeito este é explicitado, dando origem a uma frequência de uso do pronome pessoal que empobrece o discurso. A transferência fonética é motivada pelo enfraquecimento e abertura da vogal final [u] na palavra *violento*, originando o vocábulo

crioulo correspondente *violente* e o empréstimo do vocábulo *tanbé* em termos fonéticos do crioulo para a produção em português.

Transferências lexicais

1.

PAL – As meninas gostam de **botar piadas para** os rapazes.

PLCV – *Es menininha ta gostá de betá musin poiada.*

PLP – Obs.: Não conseguimos traduzir a frase, por não encontrar em LP o correspondente de *botar piada* com o valor semântico que a expressão tem em crioulo.

AP – Ignora.

AT: A transferência aqui é lexical, pois, a expressão *betá piada* foi emprestado do crioulo para o português, onde ela deve significar: “dizer de forma indirecta e insultuosa”. O uso da preposição *para* ao invés da preposição *a* é uma transferência que já comentámos.

2.

PAL – Quando o professor coloca um aluno na rua ele sai, espanca a porta ...

PLCV – *Kond un profesor ta po un elune na rua el ta saí el ta espanka porta...*

PLP – Quando um professor coloca um aluno na rua ele sai a bate a porta...

AP – Ignora.

AT: A transferência léxical consiste, aqui, no uso da palavra *espanka* com o significado de *fechar a porta com força*, em LP.

Alternância de códigos

PAL – Não consegues falar **sim po mon?** Sempre tem que pôr as mãos.

PLCV – *Ba ka ta podê fala sen po mon? Senpre bo ten ke po mon.*

PLP – Não consegues falar sem me pôr as mãos? Sempre tens de me pôr as mãos.

AP – ignora.

AT – **AT:** Esta transferência é motivada pela, alternância de códigos que, a partir deste momento, dominou a comunicação de sala de aula. À medida que os alunos se sentiam mais à-vontade nas suas intervenções, abandonavam a LP e aproximavam-se do crioulo.

Recurso à LM/ mudança de códigos

1.

PAL – E ne nada professora!

PLCV – *N e nada professora!*

PLP – Não é verdade, professora!

AP – Ignora.

AT: Estamos perante uma mudança de códigos, puro e simples. Isto é, o aluno deixa de falar português e passa a falar crioulo.

2.

PAL – *Ese não prefesora, ese não! Oh prefessora se es te f'lá na vida de gente! Sabe pa mod ken esse ta kontece? Es meninas es e fofokera.*

PLCV – *Ese não prefesora, ese não! Oh prefessora se es te f'lá na vida de gente! Sabe pa mod ken ise ta kontece? Es meninas es e fofokera.*

PLP – Isso não professora, isso não! Oh professora, elas falam na vida alheia! Sabe porque isto acontece? Essas meninas são fofoqueiras.

AP – Ignora.

AT: Houve, aqui, uma troca de códigos. Isto é, o aluno deixou de falar português e passou a falar crioulo.

3.

PAL – *Calma, calma! Txam fala nha crioulo ke é mas medjor.*

PLCV – *Calma, calma! Txam fala nha crioulo ke é mas medjor.*

PLP – Calma, calma! Deixe-me falar o meu crioulo que é melhor.

AP – Ignora.

AT: O aluno afirma que para ele é melhor falar o crioulo. Confirma o crioulo como a sua língua do à-vontade comunicativa.

4.

PAL – *M ta dzinraska!*

PLCV – *M ta dzinraska !*

PLP – Desenrasco-me!

AP – ignora.

AT: O aluno, reconhecendo a sua fraca competência linguístico-comunicativa em LP, diz que não sabe falar português, apenas desenrasca-se.

5.

PAL – *El é até mas buzode, professora. El é chate, el ten 17 one el ka ta pensá. So luvandade k'el ta faze.*

PLCV – *El é até mas buzode, profesora el é chate el ten 17 one el ka ta pensá. So luvandade k'el ta faze.*

PLP – Ele é o mais abusado, professora. É chat o. Tem 17 anos, mas não pensa. Só faz levandades.

AP – Ignora.

6.

PAL – Violência também é quando estão a falar uns com os outros... K'el lá é violência? K'el lá? K'el lá?

PLCV – *K'el lá é violência? K'el lá? K'el lá?*

PLP – Aquele ali é violência? Aquele ali? Aquele ali?

AP – Ignora

AT – Aqui, houve a intervenção do aluno que só fala crioulo na sala de aula, pelo que estamos perante um puro recurso à LM.

7.

PAL – mexe'l na rob

PLCV – *mexe'l na rob*

PLP – Mexer-lhe no traseiro

AP – ignora

8.

PAL – N ta uvi sim senhora,

PLCV – *N ta uvi sin senhora,*

PLP – Oiço, sim senhora

AP – Ignora

AT: Há aqui uma troca de códigos. Numa interacção em LP o aluno usa esta expressão em LCV.

9.

PAL – Da'l de Soke,

PLCV – *Da'l de Soke*,

PLP – Bater-lhe

AP – Ignora

AT – Esta transferência é o resultado da troca de códigos muito fluente nesta aula, pois a partir deste momento os alunos falaram mais em crioulo do que em português, confirmando a declaração de alguns professores: “Começam em português e terminam em crioulo”.

A PC deixou que os alunos falassem como quisessem e quando quisessem, porque conforme os nossos registos, em algumas aulas, a voz do aluno esteve ausente e, por isso, não ocorriam transferências. Assim, pedimos a professora que programasse uma aula onde os alunos pudessem falar, ou participar com uma comunicação que não fosse a reprodução da voz de outrem. Daí, ela programou uma aula de debate, mas ao contrário de PA, não houve a preocupação de fazer funcionar a técnica do debate nem em avaliar o conhecimento sobre o conteúdo. Os alunos falaram de tudo, a professora foi estimulando a participação com algumas perguntas, mas não se debruçou sobre o recurso à LM, ignorando-o sempre. Então podemos dizer que a atitude de PC face ao recurso é 100% negativo.

9.2.4- Análise das transferências linguístico-comunicativas nas aulas da PD⁵

As aulas de PD, à semelhança das de PA foram muito participativas, igualmente disciplinadas e os alunos demonstraram uma competência linguístico-comunicativa bastante desenvolvida. Convém realçar que PD foi o professor que demonstrou maior preocupação com a correção do discurso dos alunos e, igualmente os seus alunos manifestaram maior competência linguístico-comunicativa a todos os níveis. Assim, o número de transferências que acontecem na sua aula é muito reduzido e da mesma natureza daquelas que já analisámos.

A análise destas aulas mostra-nos que a transferência linguística comunicativa na comunicação pedagógica acontece a todos os níveis de funcionamento da língua.

⁵ DVD – Ficheiros 6 e 7, vol. II, apêndice n.º 2

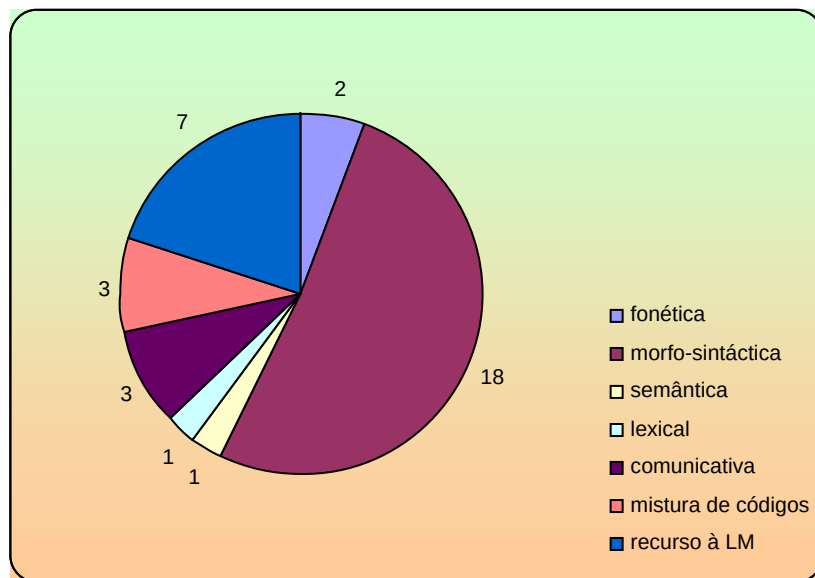
Porém predominam ao nível da morfo-sintaxe que é também onde reside maior opacidade linguística entre o crioulo e o português.

Na maioria das vezes, a transferência não recebeu nenhum tipo de tratamento pedagógico por parte dos professores. A atitude largamente dominante foi a de ignorar os fenómenos decorrentes do recurso à LM a saber: a transferência, a alternância de códigos e a troca de códigos. Esta é uma situação frequente na realidade de Cabo Verde.

Ao longo da observação constatamos que a comunicação pedagógica é feita nas duas línguas: LP e LCV. As interacções acontecem a todos os níveis, isto é, professor/aluno e aluno/aluno. Na comunicação professor/aluno a língua utilizada é exclusivamente a portuguesa. Na comunicação aluno/professor é utilizado, às vezes, o português com recurso ao crioulo, dando origem a uma mistura de códigos, às vezes o aluno recorre ao crioulo, outras vezes, usa o crioulo e o português alternadamente, praticando a alternância de códigos.

A comunicação é, na sua maioria, vertical. Isto é, o professor fala e o aluno escuta. O PA é o que mais estimula e disciplina a participação dos alunos. Não existe nas aulas de PB um discurso elaborado do aluno em língua portuguesa. Daí que a participação efectiva que ajuda no desenvolvimento da aula não exista. Se na turma de PC os alunos falam de forma desorganizada e a toda a hora ao longo da aula, sem muito interesse, sem muita motivação para a aprendizagem, numa atitude bastante céptica relativamente ao desenvolvimento de competências nesta língua, numa das turmas de PA a fluência verbal é grande, os alunos têm um discurso elaborado e são capazes de argumentar, de opinar em LP. Mas, as funções das línguas dentro da sala de aula continuam bem definidas: a língua portuguesa serve para mediar a comunicação entre alunos e o professor e a participação formal nas aulas, enquanto o crioulo medeia os apartes com os colegas. Não obstante essa competência comunicativa que os alunos de PA têm em LP, eles recorrem à transferência linguístico-comunicativa muitas vezes. Numa tentativa de distribuir essas transferências pelos níveis de funcionamento da língua e por fenómenos linguísticos decorrentes do recurso, encontramos a seguinte representação gráfica:

Gráfico 33 – Natureza das transferências ocorridas na comunicação pedagógica



Notamos então que a transferência morfo-sintáctica domina a situação de contacto de línguas na comunicação pedagógica e que o puro recurso à LM ganha um valor expressivo, isto é, se em mais de 50% dos casos os alunos fizeram transferência morfo-sintáctica em 20% dos casos optaram pelo simples recurso à LM.

9.3 – Análise das transferências aquisicionais

Debruçar-nos-emos neste ponto sobre a análise a transferência aquisicional feita ao longo das aulas observadas. Já dissemos na parte teórica deste trabalho que as experiências anteriores, isto são o conhecimento prévio é determinante em qualquer processo de aprendizagem. Assim acreditamos que as línguas que constituem o repertório linguístico do aprendente são de capital importância na aprendizagem de outras línguas, pois este transfere para a aprendizagem de qualquer outra língua estratégias que adquiriu na aquisição de conhecimentos anteriores, aumentando, assim, as potencialidades de aprendizagem.

Porém convém, antes de passarmos à análise do nosso corpus, clarificar algumas especificidades do contexto educativo cabo-verdiano que dificultam a exploração cabal dos benefícios da transferência na aprendizagem da LP. Os principais aspectos a revisitar são o facto de o crioulo não ser objecto de ensino aprendizagem e a ausência de

conteúdos de qualidade escritos nesta língua, como temos vindo a observar ao longo deste trabalho. Pois, esta situação leva a que os alunos quase nunca consigam reflectir sobre a gramática da sua língua materna que é a gramática implícita deles. O aluno não se debruça sobre as regras da gramática da língua materna e, portanto, não pode conscientemente transferir essas regras para a aprendizagem da língua portuguesa. Vimos, na análise das entrevistas que muitos professores consideram que o crioulo é uma língua que “não tem gramática” não tem regras, e mesmo quando têm a consciência de que, assim como qualquer outra língua, o crioulo tem as suas regras as suas normas, admitem não as conhecer. Assim, consideramos que a consciência metalinguística dos alunos em LM é muito pouco desenvolvida e, como tal, a presença de episódios no seu discurso que revelam a mobilização do seu repertório linguístico é escassa. Porém, procuramos todos os exemplos passíveis de facilitar a compreensão deste fenómeno.

A observação das aulas revelou que a interacção pedagógica aluno/professor em língua portuguesa é muito fraca; a comunicação é, por isso, bastante vertical, isto é o professor fala o aluno escuta, na maioria das vezes. Apenas o aluno faz recurso ao crioulo na aula de LP, pois o professor nunca recorre aberta e conscientemente ao crioulo, apesar de também cometer erros de interferências do crioulo no português. Os alunos recorrem ao crioulo nas seguintes circunstâncias: sempre que falam com os colegas, quando, numa situação de conflito, apresentam uma queixa, quando debatem sobre o seu quotidiano. Em relação ao uso do português por parte dos alunos, diríamos que há ausência de um discurso construído, reflexivo, em suma de uma consciência linguístico-comunicativa que poderia conduzir os alunos ao desenvolvimento de uma competência elevada.

Antes da análise propriamente dita faremos uma apresentação sumária de cada aula por professor

Do PA analisámos três aulas, sendo duas de debate e uma de leitura e compreensão de um texto. Os debates tinham como tema a língua cabo-verdiana e foram minuciosamente preparados. Os alunos se constituíram em grupos de expertos, foram previamente indicados um secretário e um moderador e todos os alunos pesquisaram e fizeram apontamentos sobre a origem e evolução do crioulo. Assim, muitas das intervenções se resumiam à leitura de textos previamente escritos. Poucas foram as intervenções espontâneas daí a fraca ocorrência de transferências.

A outra aula foi de leitura e interpretação de um texto e o objectivo era fazer o levantamento das categorias da narrativa, baseado num trabalho que os alunos deveriam ter feito em casa. As intervenções, para além de escassas, consistiram na leitura do que os alunos já tinham escrito.

Do PB, analisámos aulas cujo conteúdo era a estrutura e o funcionamento da língua. O recurso à LM abundou na interacção aluno/aluno, mas em relação à interacção professor/aluno e sobre o conteúdo programático o silêncio foi total.

Da PC, observámos aulas de conteúdos gramaticais, de leitura, e uma de debate. O debate foi sobre a violência, a aula foi caracterizada por grande indisciplina na participação, houve muita transferência linguístico-comunicativa e muito recurso explícito ao crioulo.

Da PD, observámos duas aulas de debate sobre a violência e duas de leitura e interpretação de textos. Essas aulas ficaram marcadas pelo alto nível de participação dos alunos, pela disciplina imprimida às interacções na comunicação e sobretudo pela fraca ocorrência da transferência.

Antes de passarmos à análise de cada uma das estratégias de aprendizagem que nos parecem mais pertinentes, do ponto de vista do recurso à LM ou da transferência aquisicional e que se manifestaram na comunicação pedagógica, lembramos que nem sempre é fácil distingui-las, visto que muitas vezes se conjugam, articulam-se umas com as outras de modo a tratar problemas de aprendizagem. Como já vimos na parte teórica deste trabalho, a consciencialização, a tomada de atenção, e o controlo situam-se num *continuum* que vai de uma sensação mal consciencializada a uma exteriorização com efeitos visíveis. (cf. Allal & Saada-Robert 1992). Por outro lado há uma interpenetração entre a interpretação e a automatização, pois é impossível interpretar sem recorrer a elementos automatizados. Assim, o mesmo discurso aparecerá para exemplificar categorias diferentes.

Vejamos alguns exemplos de transferência aquisicional mais precisamente no recurso ao crioulo nos diferentes processos

9.3.1 - A consciencialização na aprendizagem da LP e o recurso ao crioulo LM

Os dados recolhidos mostram que os alunos têm uma certa consciência da relação fonema/grafema, isto é, tudo o que diz respeito à ortografia e à fonética.

1.

PAL – *Uá e ke dos /s/*

PLP – Olha é com dois /s/

Relativamente a uma figura de estilo presente no quadro, o aluno responde:

2.

A1 - *persora/ hiperbola?*

A2 – *hiperbel!*

A3 – *hiperbol!*

A4 – *hipérbole!*

No quadro o aluno escreve *yperbole* e o colega corrige:

3.

PAL – *e ke /h/*

PLP – É com /h/.

Prof. – *Hi-per-bo-le*

O aluno escreveu *hiperbola*. Depois da correcção da professora e dos colegas ele apagou o final na palavra e escreveu *hipérbole*.

Confirma ainda a compreensão da flexão verbal ou da morfologia do verbo apanhar utilizado pelo colega numa frase ditada pela professora.

4.

PAL – *E apanhava, persora, o e apanhasse?*

PLP – É “apanhava”, professora, ou “apanhasse”?

Os alunos manifestam ter a consciência da importância dos conteúdos de ensino aprendizagem e das tarefas que são imprescindíveis realizar. Por isso, ao responder correctamente a uma pergunta da professora, e demonstrando estar orgulhosa consigo mesma por ter respondido correctamente, diz ao colega:

5.

PAL – *Ninguém ke ta pode ke Fany!*

PLP – Ninguém pode com a Fany!

Outro aluno, reconhecendo o mérito da colega que acertou a pergunta diz:

6.

PAL – *Go, bo ta f'ka só ta sei na xapa, enh!*

PLP – Agora, ficas sempre a dar nas vistas!

Notamos também a manifestação da consciência da dificuldade ou facilidade de realização de certas tarefas de aprendizagem

7.

PAL – *Ez li ta bá persora!*

PLP – *Isto aqui vai, professora.* Significando, esta tarefa é fácil professora.

PALS – *Oh mê, oh nhe mê oh!*

Esta locução interjectiva exprime, entre outros aspectos, o espanto pelo grau de dificuldade que os alunos identificaram no exercício.

O aluno manifesta o seu desconhecimento da palavra, a sua incompreensão face à grafia da palavra:

8.

PP – *Refastelado*

PAL1 – *detas?*

PAL2 – *defastelado?*

PAL3 – *devas ou defas professora?*

PP – *re-fas-te-la-do!*

Neste episódio a incompreensão do material verbal que vai sendo introduzido dentro da sala de aula é motivada pela semelhança fonética entre as fricativas [f] e o [v].

Os alunos manifestam ainda a consciência do contrato de aprendizagem e das penalizações pela violação do contrato, no que diz respeito ao uso das línguas em contacto.

9.

PAL1 – *Falá português!*

PLP – *Fala português!*

PAL2 – E a senhora, por acaso, sabe falar português? – Pergunta um colega num tom sarcástico.

PAL1 – *N ta dezenraska!* – Responde.

PLP – Desenrasco-me!

Neste episódio os alunos manifestam a consciência dos seus desempenhos verbais. Mas o discurso que se segue é mais elucidativo:

10.

PAL – *Kalma, Kalma, txam fala nha krioul ke e mas medjor.*

PLP – calma, calma, deixa-me falar o meu crioulo que é melhor.

Manifestam a consciência das línguas envolvidas no processo de ensino aprendizagem verbal e da possibilidade de relacionar ou de alternar esses códigos:

a) Solicitando a explicação sobre a língua a utilizar ou revelando a consciência da necessidade de passar para a LM;

11.

P – Se eu vos deixar falar em crioulo falariais mais abertamente?

ALS – Siiiiim, persora!

A – Professora, nós estamos na aula de português, devemos falar é português!

b) explicitando a diferença que existe entre eles;

PAL – “*espanka*” e *krioulo*.

PLP – “espanca” é crioulo.

Outro exemplo é:

12.

PAL1 – Professora, um mau entendido. - Um colega corrige.

PAL2 – *Mau entendido? Mal entendido.*

c) Consciencializando da proximidade entre as línguas (transparência linguística) estabelecer pontes entre elas, aportuguesando palavras crioulas;

13.

PAL – Estão a *cunquir*!

PLP – Estão a bater!

d) Consciencialização das formas semelhantes com sentido completamente diferentes;

14.

PAL – *Vara de marmelo* – usado com o valor de vara de marmeleiro.

Em Cabo Verde as árvores frutíferas são designadas pela composição *pé de mais* o nome da fruta, como por exemplo: *pé de marmelo*, *folha de manga*, *vara de marmelo* ao invés de: marmeleiro, folha da mangueira, vara do marmeleiro.

Em relação às estratégias de aprendizagem, isto é, aos diferentes modos de aprender uma língua, notamos no nosso corpus a ausência de processos tais como formas de referir explicar, conhecer, intervir, regular, controlar, não explorados, visto que não incidem sobre o procedimento da autonomia na aprendizagem de uma língua, possibilitando gerir e avaliar a mesma aprendizagem. Essas estratégias são ausentes por causa da própria ausência da consciência metalinguística que deveria ser desenvolvida durante o processo de ensino aprendizagem da LM e de um repertório linguístico onde predomina um código restrito. Uma vez que o crioulo é adquirido no processo de socialização e nunca aprendido no contexto educativo, não se pode falar de estratégias explícitas da aprendizagem desta língua que pode ser consciencializado e transferido para a aprendizagem de uma segunda língua.

9.3.2 - A atenção enquanto estratégia de aprendizagem e o recurso à LM

Recordamos, aqui, que a atenção é o processo através do qual o sujeito retém, por instantes que seja, a informação ou os dados que se afiguram pertinentes para a resolução de determinadas tarefas que o processo de aprendizagem de uma dada matéria exige, como ficou clarificado na parte teórica desta investigação. Assim, os alunos transferem para a aprendizagem de línguas a estratégia de dirigir a sua atenção para aquilo que o professor apresenta como sendo verdadeiramente importante.

Por exemplo:

15.

PP: *Prestem atenção!*

A: *Professor como é que se escreve...?*

Ainda a atenção é dirigida às formas da língua alvo:

16.

A: *Escreve-se com H!*

Também a atenção é dirigida aos significados dos enunciados, como neste exemplo em que um aluno transcreve para o quadro a seguinte frase (F):

17.

F – *Sou um cão muito velho e chamo-me faísca.*

Outro aluno pergunta-lhe, para clarificar se o colega está a falar de si:

18.

PAL – *Bo é um katchor?* – PLP – *Tu és um cachorro?* - Querendo compreender o sentido da frase, através da explicitação do sujeito.

Ainda a atenção é dirigida à realização das tarefas verbais de ensino/aprendizagem na sala de aula ao seu grau de dificuldade ou de facilidade:

19.

PP: *Este exercício é mais fácil!*

PP: *Repara no que escreveste?*

Relembramos que as chamadas de atenção por parte do professor de LP nunca são feitas com recurso à LM, mas sempre em LP, visto que os alunos, por terem o português como L2, têm uma competência de compreensão bastante grande.

9.3.3 - Automatização no processo de ensino aprendizagem e o recurso à LM

A partir de transferências orto-fonéticas o professor repete e faz repetir para certificar que o aluno automatizou a forma como se pronuncia as palavras do texto:

20.

A – *Mamãe já não chorava de tristeza.* - O professor repete:

P – *Já não?...*

A – *chorava de tristeza.*

Os próprios alunos repetem para corrigir os colegas, tentando pronunciar correctamente a palavra “hipérbole”:

21.

A1 – *persora/ hiperbola*

A2 – *hiperbel*

A3 – *hiperbol*

A4 – *hipérbole*

Outra estratégia de automatização é a repetição a partir de transferências lexicais ex.:

22.

A1 – *violência na casa.*

A2 – *violência em casa.*

O colega corrige, acentuando a tonalidade e de voz ao pronunciar a preposição correcta “em”.

Segue-se outro exemplo:

23.

A – *Quando o professor espanta um aluno e ele responde com maus hábitos.*

A – *Maus hábitos não! Maus modos!*

O colega corrige, acentua a tonalidade de voz ao pronunciar a expressão correcta “maus modos”.

O professor repete para facilitar a memorização.

24.

P – *re-fas-te-la-dos!*

Uma das formas indirectas de solicitar a repetição das formas da LA, usada pelo professor é a repetição da frase suscitando a sua verbalização na palavra onde a professora acha que o aluno não pronunciou correctamente:

25.

A – *mamãe já não chorava de tristeza.*

P – *já não?....*

A – chorava de tristeza

Vimos, então, que diferentes formas de treinar, dizer, ouvir, ler repetidas vezes constituem modos de estudar, de passar da atenção controlada para a automatização.

Ex.:

26.

P – Todos a copiarem!

P – tamanha?...

A – tamanha esperteza.

Consciência da importância do saber de cor, o ter mecanizado ou transferido para a memória a longo prazo.

27.

P – Sabes o que é linha do horizonte?

A – Sim!

P – Na linha do horizonte o que ele vê?

Solicitação metalinguística dos alunos

28.

P – Já não te lembras?

P – Assim, não dá, vai estudar!

9.3.4 - A interpretação no contexto de ensino/aprendizagem bilingue

Toda a interpretação é feita a partir do código em português e evocando o mundo de referências do aluno em LM sem recurso ao crioulo.

Recurso à escrita como modo de facilitar o acesso ao sentido.

29.

P – Vou passar umas questões no quadro/ aliás/ mas resolver no quadro/

P – Quem vai primeiro ao quadro?

Outra estratégia que permite ao professor avaliar a capacidade de interpretação é o recurso a perguntas do tipo “o que quer dizer?”

30.

P – *Então o que isso quer dizer? / Explica por tuas palavras!*

A capacidade de interpretação é ainda estimulada quando o professor apela ao significado gramatical dos elementos linguísticos ou faz clarificações metalinguística.

31.

P: *Porque é complemento directo?*

P: *O que é um adjetivo? Tens adjetivo? O que é um atributo?*

A professora profetiza a competência interpretativa dos alunos com base nas tarefas já realizadas:

32.

P – *Vão ler o texto em silêncio para ver o que não compreenderam.*

P – *Depois desta leitura e também da leitura silenciosa vocês já estão em condições de responder algumas perguntas relacionadas com aquilo que já leram. Não é?*

A interpretação pode ser ainda objecto de discurso pedagógico-didáctico, isto é, quando o professor apela claramente a uma mobilização de conhecimentos e competências de tratamento de dados verbais.

33.

P – *Sabes o que é linha do horizonte?*

P – *Então, o que isso quer dizer? / Explica por palavras tuas!*

A necessidade de interpretação pode estar presente nos pedidos de tradução indirectos:

34.

A: *Bo é un katxor?*

O recurso à LM é uma estratégia fundamental de interpretação, no âmbito da aprendizagem de uma língua. Notamos que a ausência da LM enquanto objecto de estudo no nosso contexto inibe o uso desta estratégia, visto que a LM não pode intermediar a interacção pedagógica para a construção de sentidos na LA. Daí que a consciência metalinguística seja pouco desenvolvida, pois a metodologia de ensino da

LP não contempla a LM. Por isso foi extremamente difícil encontrar no nosso corpus exemplos de recurso consciente e comentado à LM na interpretação do discurso em LP.

9.3.5 - Controlo ou monitorização e as formas de recurso à LM

O professor enquanto *pivot* da actividade pedagógica monitoriza ou controla toda a actividade de ensino aprendizagem. As estratégias que usa podem fazer apelo ao uso da LM para facilitar o processo de aprendizagem e clarificam o papel e o grau de envolvimento dos aprendentes neste processo. Por exemplo, a professora estabelece como norma que para o aluno manifestar a sua vontade de participar deverá pôr o dedo no ar.

35.

P: Quem quer responder põe o dedo no ar.

Outros modos de solicitar o controlo e a criação de oportunidades de avaliação dos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem na LA, estão nos exemplos que se seguem:

36.

P – Agora tu vais ouvir e vais ver o que tu disseste mal.

Neste exemplo é o próprio aluno a reconhecer os seus erros e a controlar ou melhorar a sua produção, exibindo melhores resultados de aprendizagem em resposta à solicitação da professora.

Os alunos também assumiram o papel de monitores da comunicação pedagógica. Por exemplo no debate o moderador controla toda a actividade de comunicação em conformidade com o tempo de que dispõe e com a necessidade de conceder a todos os alunos a mesma oportunidade de participação. A produção linguística que visa esta monitorização também está carregada de marcas de recurso ao crioulo:

37.

A – Agora como o tempo já está a acabar quem não tem mais nada para falar...

Os alunos também solicitam ao professor procedimentos avaliativos como forma de controlo da actividade pedagógica:

38.

A – *Está bem, professora?*

Introdução, nas intervenções, de formas de reformulação das próprias produções

39.

A – *O aluno espanca a porta.*

A mesma aluna reformula sozinha, ridicularizando o uso da forma verbal *espanca*, achando que é inadequada, mas não chega a corrigir, mas repete-a em jeito de pergunta:

40.

A – *Espanca? / Espanca?*

Outra modalidade de monitorização é o comportamento avaliativo dos professores no processo de ensino aprendizagem.

41.

P – *Está mal!*

A1 – *Falta um /s/!*

A – *É com dois /s/!*

O discurso da aula em LP só raramente permite aos nossos aprendentes um controlo verdadeiramente comunicativo da LP em funcionamento. São abundantes as monitorizações que têm como objecto a competência de aprendizagem, incidindo sobre a capacidade de resolução de tarefas de aprendizagem por parte do professor. Porém, pensamos que os alunos podiam participar mais explicitamente neste processo se os alunos tivessem maior competência linguístico-comunicativa à LP ou se pudessem recorrer com maior à-vontade ao crioulo.

9.4 - Análise dos testes sumativos de LP dos alunos observados⁶

Neste ponto, debruçar-nos-emos sobre os testes realizados pelos alunos e corrigidos pelos professores. Recordamos que pretendemos analisar em que medida o aluno recorre ao crioulo num trabalho escrito de avaliação, procurando aceder à frequência do recurso à LM, aos níveis de funcionamento da língua afectados pelo recurso à LM, ao tratamento pedagógico que o professor dispensa a este recurso, ou a outros tipos de erros ao longo da correcção das provas e às implicações deste recurso na avaliação do aluno.

Utilizaremos como categorias de análise os níveis de funcionamento da língua e pronunciaremos sobre a atitude dos professores perante as transferências e/ou incorrecções. Usaremos a cor vermelha para destacar a zona do erro ou do recurso à LM.

Levantamento das transferências e dos erros

T1

- *ele sempre ia visitas «nha candinha» nunca esquecia dela.* **Maiúscula / minúscula, morfo-sintaxe, pontuação.**

T2

- *Eu classifico o narrador, quanto a sua presença participante.* **Faltam palavras**
- *Porque estão a descrevê-la e falam o tempo todo nela.* **Sintaxe (regência verbal)**

T3

- *O Jose da Cruz. porque ele é que e o personagem principal e que o texto fala mais.* **Transferência morfo-sintáctica, acentuação, maiúscula / minúscula, concordância,**
- *É directo. porque é feita pelo narrados quando ele escrevia o texto.* **Pontuação, maiúscula e minúscula, ortografia, concordância.**

É significativa a ausência de acentuação sem correcção da professora:

Ex: *proprio; Jose;*

⁶ Ver ANEXO I, vol II p. 778

T4

- O narrador *e* participante porque ele diz “eu soltava uma gargalhada de prazer.”

Pontuação e acentuação.

A minha escolha eu dava eu dava o seguinte: “As minhas memórias” porque o texto fala das memórias que o narrador tinha de na Candinha. **Transferência morfo-sintáctica, acentuação e repetição de palavras.**

T5

A personagem que é protagonista é a personagem nha *candinha* porque *maioria das ações desenrolem a* volta dela – **pontuação, maiúscula/minúscula, acentuação, transferência morfo-sintáctica**

Talvez porque ele era o seu amigo, gostava dela. - **Transferência morfo-sintáctica**

T6

É o Cristiano *para eu ele da vida norrativa* – **Transferência morfo-sintáctica e pontuação**

Para eu ela gostava dele *e não achava o narrador feio e nem ingrato.* **Transferência morfo-sintáctica**

T7

porque na candinha estive a espera e ele não apareceu. **Maiúscula/minúscula e morfo-sintaxe**

Cabelos não eram muitos crespos. **Hipercorreção – morfo-sintaxe,**

T8

E o José da cruz porque ele é a personagem principal do *texto*. **Ortográfico, acentuação.**

Para ele o tempo ia mudar e que no dia seguinte ia chover. **Coesão**

T9

Porque os personagens *tambem fazer parte* da narrativa. **Acentuação, morfo-sintaxe**

Ele sonhava que *havia escorria de* água. **Morfo-sintaxe**

T10

Uma *manha* de chuva, *porque o texto se trata de chuva*. **Morfo-sintaxe e semântica**

O que *determinou o Jose* da Cruz esse estado de espírito *era que cheirava-lhe* que o tempo ia mudar de um momento para o outro. **Morfo-sintaxe e acentuação,**

T11

este sonho foi que sonhou com um anjo a descer do céu nas nuvens mas estas nuvens pareciam cavalo e o anjo trazia muita agua. Porque era *uma esmola que vindo das mãos de Deus*. **Acentuação, morfo-sintaxe**

processo de caracterização *fisico*. **Acentuação, morfo-sintaxe**

T12

De cabelos não muitos crespos...**morfosintaxe – super generalização ou de hipercorreção**

T13

O que determinou o estado de espírito de José de Cruz *é que cheirava-lhe que o tempo ia* mudar de um momento para o outro. **Sintaxe**

Ele interpreta-o como um sinal. Porque *a* muito tempo que os campos não viam água, e ele estava a sentir que algo *iria* acontecer. **Morfo-sintaxe**

O processo de caracterização que eu utilizei *é directa*. **Concordância sintaxe**

T14

Eu soltava uma gargalhada *de de* prazer. **Repetição de palavra**

T15

José da cruz – porque a hitoria do testo fala sobre ele. Ortografia, acentuação, morfo-sintaxe

O narrador é participante – pois eu vi tambem. Pontuação e acentuação

Como se fose uma esmola vindo de Deus. Ortografia

A palavra testo aparece no teste três vezes sem correcção.

T16

Alexandra da cruz Andrade. Uso de minúscula no nome.

O narrador. porque ele é que é o personagem principal. Pontuação, morfo-sintaxe e maiúscula/minuscula

Nha Candinha porque o narrador fala da nha Candinha. Morfo-sintaxe e pontuação

Caracterização fisica – porque esta a caracterizar fisicamente na Candinha. Acentuação, pontuação e ortografia.

T17

Nha candinha porque a sua acção no testo e a mais importante. Morfo-sintaxe, acentuação, maiúscula/minúscula, ortografia

O narrador é participante porque diz assim “envolvi – am-me sobre eles e eu me cansava de rolar”. Erro de translineação e pontuação.

Nha pretinha porque era uma mulata quase escura ou seja era preta. Fonética e pontuação.

Porque nha candinha tinha dito que ela não gostava dele porque ele é um emgrato (corrigido pelo professor) – erro de ortografia por causa da transferência fonética.

É uma característica fisica porque diz que era forte, escura, cabelos não muitos crespos, sempre com lenço. Hiper correcção, acentuação e morfo-sintaxe.

T18

A protagonista é *a Nha* Candinha. **Hiper correcção – redundância do artigo.**

T19

Porque o pai não ligava o filho *e que abandonou-lhe*. **Sintaxe**

Não queria que o pai *falare* com ele. *não* queria ouvir o pai. **Interferência morfo-sintáctica**

T20

Eu acho que devemos ser o que somos *e que temos se assim que viemos para o mundo assim que temos de ser*. **Morfo-sintaxe**

T21

A sua atitude *fui* um atitude que todos *despressam* que é a soberba. **Ortográfico, morfo-sintaxe e falta de concordância**

Não *consequi* falar nada para o seu pai. **Morfo-sintaxe**

É quando a *gente queremos* dizer alguma coisa e não conseguimos falar nada *agente fica* com aquelas palavras presas na garganta. **Morfo-sintaxe**

T22

A atitude de Eugénio foi muito mal *de espreso* o pai no meio *do* rua *com vergonha com vergonha dos seus colegas soubessem que ele era um pobre alfaiate*. **Morfo-sintaxe, pontuação, ortografia**

Quer dizer que ele sentiu desgosto de ver *o pais*. **Concordância.**

T23

A figura de estilo presente é *metafora*. **Acentuação e morfologia**

T24

Penso que *esta a despressa o pai com os seus atitudes*. **Ortografia, acentuação, morfo-sintaxe e concordância.**

T25

Eu acho que *a atitude do Eugénio foi muito mau*. **Semântica e concordância.**

Quer dizer que *ele não consegui falar e que queria dizir* ele ficou engasgado. **Ortografia, morfosintaxe.**

T26

Ele *agiu* muito mal. *Se é o pai dele ele não devia fazer que não estava a ver ele*. **Fonética e morfo-sintaxe.** (Corrigido pela professora).

Ângela *sorrio* para o filho. **Fonético e, em consequência, ortográfico**

T27

Ele agiu de uma maneira estúpida uma maneira *agrecissa*, de uma maneira que um filho nunca podia responder com o pai. **Ortografia, morfo-sintaxe e pontuação.**

E como *se tevermos* algo a dizer para uma pessoa não conseguimos é tipo de angústia.

T28

Ele sentiu que tinha de pedir o pai desculpa *por ter-lo* despedido. **Ortografia e morfo-sintaxe.** (Corrigido pelo professor)

Eu sei que ele não devia *espresar* pois ele não é culpado de ser pobre de não ter *bom condição* de vida para *darlhe*. **Ortografia, pontuação, morfo-sintaxe, lexical**

Eles *sentiam* arrependidos *chatiado*. **Ortografia, morfo-sintaxe, concordância.**

Momentos antes de *eugenio espresar* o pai – **Fonética, ortografia, maiúscula e minúscula.**

T29

ele diz dizer que estava a *espera uma* reacção do filho queria dizer umas verdades para o filho – **Maiúscula/minúscula, ortografia, morfo-sintaxe, pontuação.**

metafre exagero da verdade. **Fonética e pontuação.**

T30

Eu dou ao texto o *titulo: o sonho real porque o José da Cruz* achou que o sonho era real e que era esmola vinda de Deus. **Pontuação, acentuação, morfo-sintaxe e ortografia.**

Neste teste encontramos nove erros sendo que sete são motivados pela ausência da acentuação, um por não utilização da maiúscula e um por uso do /z/ ou invés do /s/. Sublinhamos que esses erros não foram assinalados pelo professor.

T31

O protagonista é o José da Cruz, porque *o texto e como se* tivesse contado uma *historia* que lhe aconteceu num dia. **Morfo-sintaxe e acentuação**

O narrador quanto a sua *presenca ele e* ausente – **Ortografia, morfo-sintaxe, interferência e acentuação.**

Porque para ele o tempo ia mudar de um *hora para outro* – **Pontuação e concordância.**

Ele interpreta-o como uma *chuvo que vai dar* – **morfo-sintaxe, ortografia.**

Comparação – *porque faz-se* comparação entre *um nuvem* e um cavalo branco. **Morfo-sintaxe, concordância.**

T32

Nha candinha – porque o texto *contanos* a sua *historia e também só sobre ela q nos é falado*. **Maiúscula/minúscula, morfo-sintaxe, acentuação e abreviatura.**

Caracterização *fisica* – porque eu disse as *caracteristica* que ao *olhar-mos há uma pesso* conseguimos observar. **Acentuação, morfo-sintaxe, ortográfico.**

Personificação – porque *esta* a descrever uma caracterização de uma pessoa.

Acentuação e semântica

T33

Nha Candinha *pq* desempenha o maior papel na *hitoria*. **Ortografia, uso de abreviaturas (estilo SMS) e acentuação**

O narrador é participante: “não me *lembo* bem do rosto” – **Ortografia e pontuação**

“Nha Candinha.” Dei esse *titulo* porque a *historia* todo é sobre Nha Candinha. **Morfo-sintaxe e acentuação.**

T34

É *a* nha *candinha*. *porque* durante todo a narração ela *é a mais falada pelo narrador*.

Maiúscula/minúscula, pontuação e hipercorreção,

Eu daria o *titulo* “Nha Candinha”. *porque* no texto *falam* sobre ela. **Pontuação, morfo-sintaxe**

Ele gostava de Nha *candinha*, ele dava-lhe carinho, respeito, *ele obedecia ela*.

Maiúscula/minúscula, morfo-sintaxe.

Caracterização directa. *porque* as *caracteristicas* foram feitas directamente do *narrador para a personagem*. **Maiúscula/minúscula, acentuação, morfo-sintaxe.**

T35

Nha *candinha*. *porque* é dela que se fala mais *no o texto* e tambem é ela que desenpenha o papel principal. **Ortografia, maiúscula/minúscula, morfo-sintaxe, acentuação.**

T36

José da *cruz*. Porque o texto fala mais sobre ele.

porque ele estava Animado. **Maiúscula/minúscula, pontuação, morfo-sintaxe.**

Era um *Homenzarão*, de ar decidido, tinha também um grande Bigode. **Ortografia, maiúscula e minúscula.**

T37

Considero José da *cruz* porque ele é que teve o sonho, *atravez do sonho que tudo surgiu*. **Maiúscula/minúscula morfo-sintaxe.**

T38

Ele tem *um alitude* muito feio *pelo seu filho*. **Concordância e Morfo-sintaxe**

Ele ficou cheio de vergonha por não *abroçor* o pai para lhe pedir *perdão pelo o lhe fizera*. **Ortografia e morfo-sintaxe.**

T39

- *nha* candinha porque o texto fala sobre ela. **Maiúscula e Minúscula, coesão e coerência.**

- porque talvez quando *ele cria-se vira-se feio e ingrato*. **Morfo-sintática**

T40

Não presente. Porque *esta* a contar a *historia* na 3ª pessoa. **Erros de acentuação**

O narrador gosta da personagem sentimento de alegria quando a via. **Pontuação, faltam palavras**

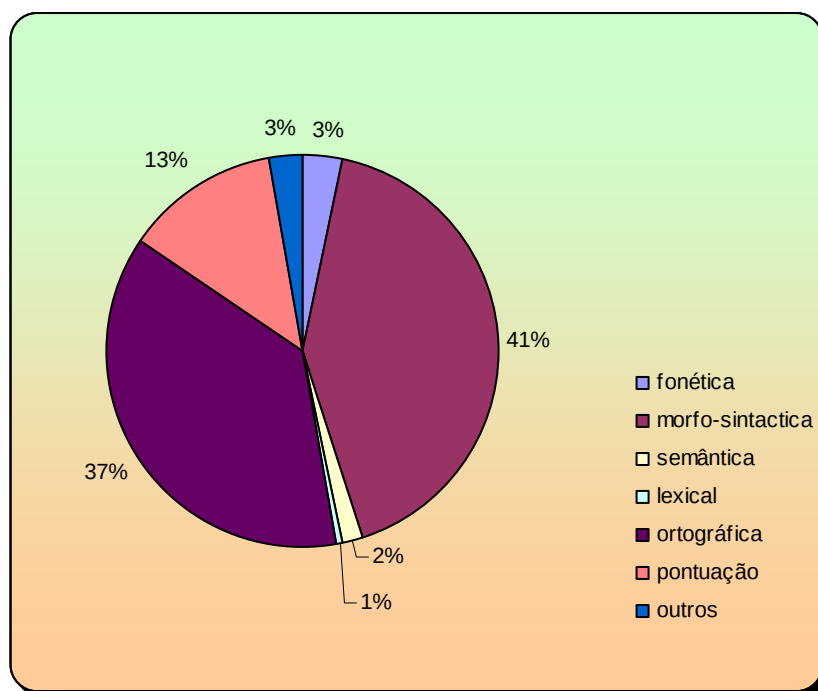
Mas de *tres* coisas nunca me esqueci. **Acentuação, ortografia**

Metafora porque diz como era a voz. **Acentuação**

Não tem a locução que *esta* a comparar. **Acentuação**

A análise mostrou-nos que a cultura de correcção dos erros nos testes de avaliação, por parte dos professores, é muito fraca, quase inexistente. Pois, num universo de quarenta testes analisados apenas um não apresentava erros porque se baseou na transcrição das frases do texto em análise. Limitámo-nos a fazer apenas o levantamento dos erros e das transferências não assinaladas que, neste caso concreto representou quase a totalidade das incorrecções, pois o professor quase nunca as assinala. Notamos que 37% dos erros é de natureza ortográfica. Se acrescentarmos a isso os 13% que foram motivados pelo uso incorrecto dos sinais de pontuação ou pela ausência destes, concluímos que 50% dos erros resultou da fraca cultura da língua e não do recurso à LM. Porém, é mais do que significativo o recurso à LM, pois, 50% dos erros foi motivado por este recurso, feito com maior frequência no nível morfo-sintáctico que originou 41% dos erros, nos testes analisados, conforme mostra o gráfico que se segue:

Gráfico 34 – Natureza das transferências ocorridas nos testes sumativos



Optamos por não apresentar nem analisar aqui os testes dos alunos de PB porque isto tornaria a análise bastante repetitiva, uma vez que os problemas são da mesma natureza. Porém, estes foram assinalados e quantificados e estão identificados nos anexos com o código TB mais um número cardinal no intervalo de 1 a 10 (**TB-1** por exemplo). Assim, num conjunto de dez testes registamos cinquenta e sete erros não assinalados pelo professor. Este número representa em média 5,7 erros por teste. Esta é

uma ocorrência bastante significativa e pode explicar a total falta de preocupação com a correcção da produção escrita por parte dos alunos, manifestada, também e em maior escala nos textos, como veremos no ponto seguinte.

De seguida passaremos a exemplificar a natureza das transferências nos textos produzidos pelos alunos, mais precisamente de uma página do seu diário.

9.5. Análise de textos produzidos pelos alunos⁷

Relembramos que os objectivos que nortearam a análise desses dois instrumentos (testes e textos produzidos pelos alunos) foram, por um lado verificar que tipo de recurso à LM o aluno faz num trabalho de avaliação onde construiu conhecimentos em LP e qual a natureza do tratamento pedagógico que o professor dispensava a esse recurso à LM e, por outro lado, verificar que tipo de recurso o aluno faz num trabalho escrito onde ele deveria relatar um episódio do seu quotidiano que decorre em crioulo, um código que o aluno só usa na oralidade.

Adiantamos que a frequência do recurso à LM na produção escrita do texto é de longe superior à frequência deste no teste sumativo. Pois, como já vimos, na análise das entrevistas, o crioulo é a língua do quotidiano do cabo-verdiano, daí que qualquer produção escrita, em LP, nesta esfera, seja influenciada por este código que compõe o repertório linguístico do aluno. Atendendo ainda que as transferências linguístico-comunicativas presentes nestes textos são muitas e da mesma natureza daquelas que aparecem nos testes e na interacção pedagógica de sala de aula, optamos por apresentar apenas alguns exemplos que nos pareceram mais elucidativos:

TX1 – *Todos os dias venho para a escola assisto as aulas...*

Vimos já que, em crioulo, a preposição *a* é pouco funcional sendo na maioria dos casos substituídos pela preposição *para* e que quase nunca se realiza em contracção com o artigo *a*.

TX2

⁷ VER ANEXO II, vol. II p. 900

i – Em C. Verde as maiorias dos toxicodependentes são jovens porque a maioria entram na toxicodependencia por causa de saída da escola.

Nesta frase notam os, por um lado uma transferência motivada pela super generalização da ideia do plural subjacente ao quantitativo “maioria” que, embora veiculando um sentido plural, não aceita, em termos linguísticos e em particular neste discurso, a flexão em número. Por outro lado, na segunda parte da frase a *pluralia tantum* “maioria”, apesar de estar na forma correcta, não concorda com o verbo que lhe segue, flexionado na terceira pessoa do plural. Portanto, há uma total ausência da concordância, motivada não só pela ambiguidade da palavra “maioria” – um significante singular que veicula um significado plural, mas também pela interferência da LM onde a concordância não existe. O mesmo acontece com a frase que se segue, desta vez com a palavra “família” é vista como *pluralia tantum*:

ii - Mas tem alguns cosas que são má família que entram os jovens na toxicodependencia.

A estrutura morfo-sintáctica desta frase é crioula e a confusão linguística é reforçada pela transferência lexical da palavra crioula “cosas”.

TX3

i - Quando eu tinha nove meses a minha mãe e o meu pai separaram.

A transferência nesta frase consiste na supressão do pronome pessoal recíproco que em crioulo não existe. Em casos pontuais o recíproco realiza-se através da palavra “cumpanhero”.

ii – vivo com a minha mãe e meu padrasto, mas só que eu gostaria de viver com os meus pais nem que pelo menos ter um pouco do amor e carinho do meu pai e da minha mãe juntos.

Esta frase, para além das transferências, está carregada de marcas da oralidade, pois, a aluna escreve da mesma forma que diria em crioulo, apenas aportuguesou o léxico. Toda a estrutura morfo-sintáctica é do crioulo oral. Outros exemplos semelhantes são os que se seguem:

iii– desde pequena eu sou sentida, quando fazem-me alguma coisa eu sinto a doer-me por dentro e se é para dar-lhes respostas prefero ficar sosinho no meu canto a chorar e que ninguém me encomoda...

iv– sinto que ninguém gosta de mim, que me odeiam e que querem só o mal de mim...

v– quero ir para qualquer lugar a minha mãe não deixa-me, penço que ela não gosta de mim

Para além do frequente recurso à LM, notamos ainda um a ausência total da preocupação com a correcção da produção escrita, denunciando uma fraca cultura da língua.

O pronome pessoal reflexo também não existe em crioulo. Realiza-se em casos muito pontuais através de palavra *Kabeça*. Daí a frequência de frases com o as que se seguem, onde o aluno demonstra um total falta de conhecimento da conjugação pronominal reflexa:

TX4

- E fiz um amigo que chama senhor João é o contino da escola.

TX2

- Por causa da toxicodependencia os joven tornam delinquentes e saiam da escola.

TX24

- A professora nunca zanga mas se chateia que é verdade.

TX7

- Eu levantei com boa disposição.

TX20

Eu passei as minhas férias de Páscoa bem porque diverti muito com os meus amigos.

A partícula “que” é muito produtiva em crioulo e funciona, na maioria das vezes, como uma explicativa, o que justifica produções do tipo:

TX12

- Eu entrei na escola eu LJAP estava muito feliz que estava a entrar na outra fase de estudo.

A falta de cuidado com a produção escrita também se manifesta no uso de abreviaturas, escrita tipo SMS, e em vários erros ortográficos que os alunos cometem nos testes.

TX11

- Eu já tive alguns relacionamento mas só que não dava muito certo pq eu sempre tinha insegurança com medo dos meus pais soubecem.

Na frase que se segue o aluno fez recurso ao crioulo ao usar a expressão “se é para” no lugar de “ao invés de”. Notamos ainda que a ausência da flexão verbal em crioulo faz com que esta seja uma língua de sujeito explícito, ao contrário da língua portuguesa onde o sujeito está no verbo flexionado, pois, na maioria das vezes, existe uma forma verbal para cada sujeito. Assim, notamos que nesta frase o aluno explicitou o sujeito “eles”, sem concordância, como em crioulo, e num discurso onde em LP se subentendia o sujeito.

TX13

- Algumas pessoas se é para ajudar os drogados eles vendem-lhes droga etc.

Ainda, em termos de ausência da concordância, vejamos as frases que se seguem:

TX4

i- Os meu primeiro dia de aula no liceu José Augusto Pinto

ii- Eu foi conhecer os meus novos professores

iii- Eu foi tomar aula numa outra sala porque na minha sala não estava com cadeiras

iv- No segundo dia os alunos estavam mais agitados do que o primeiro dia os alunos espancavam nas pessoas e não pediam desculpas mas tinha uns que pediam desculpas

TX9

i- Os filmes era de Arnol ai eu e william estavam a descotir sobre quem era o autor.

ii- Ficamos das 9 até 2 hora de tarde.

TX28

- Ficamos todos muito, muito contente.

TX16

- As vezes fico a perguntar sozinha como as coisas desagradáveis e terrível acontece na minha juventude, tais como na minha família

Outro tipo de transferência é a motivada pela ausência do determinante artigo definido, na frase que se segue. Pois, em crioulo este determinante não existe.

TX6

i- Quando o professor entrou não tinha cadeiras e sentamos em cima da mesa fizemos apresentação.

Ainda há neste texto um erro de sintaxe motivado pela regência incorrecta da flexão verbal *repetiram* que neste caso seria “repetiram o ano” e não *repetiram de ano*.

ii- Quando entrei estava contente ao mesmo tempo triste porque alguns colegas meus repetiram de ano.

Mais uma vez estamos perante uma frase em crioulo construído a partir do léxico da LP:

iii- Depois levamos as caderas.

Nesta frase aconteceu uma transferência lexical e fonética e, em consequência, um erro ortográfico, pois, o aluno ao invés de *cadeiras*, escreveu *caderas*, assim como diz em crioulo.

Em crioulo o termo “tudo” se usa para designar: “tudo”, “todo”, “toda”, “todos” e “todas”, daí a produção da frase seguinte:

TX7

(...) fiz todos os meus trabalhos e depois foi para aula de tecelagem e tingidura, quando eu cheguei na escola tudo acabou na primeira aula posaram-me uma culpa que eu não fiz.

TX21

Adora fazer amizade quase todos os dias arranjo um novo amigo... amigo é uma pessoa amável que desabafamos nas horas difíceis e que contamos todos os nossos segredos a ele.

Ainda notamos que toda a estrutura morfo-sintáctica é crioulo.

TX8

- *Eu coloco a pensar quando eu era do 7º Ano.*

A transferência morfo-sintáctica, nesta frase, foi motivada pela auxiliar do verbo “pensar” – “colocar”, enquanto sinónimo do verbo “ pôr”, mas que neste caso não o pode substituir, pois, não transmite o mesmo valor semântico, isto é, não significa: *Lembro-me de quando eu era do 7º, ideia que o aluno quer transmitir.* Também, a utilização do advérbio de tempo “quando”, enquanto regente do verbo pensar está mal empregue porque não é o momento em que o pensamento ocorreu que ele pretende ressaltar, mas sim a época em que ele estudava o 7º ano. Portanto, a preposição a utilizar deveria ser a preposição “em”.

TX10 – *Vim com um pouco mais de juízo, tive só positivas nos testes fora a de M.C. do qual espero esforçar-me muito para que as minhas notas irem bem lá em cima das classificações.*

Notamos nesta frase a transferência fonética e em consequência um erro ortográfico, motivado pelo recurso à palavra crioulo “positiva”. A transferência morfo-sintáctica domina toda a frase e é mais saliente na incorrecta flexão do verbo *ir* que devia estar no conjuntivo.

TX28

- *toda a gente que estavam presentes gostaram e nos aplaudiram muito.*

Nesta frase está presente uma transferência de hiper correcção, isto é, a palavra *gente* que em português funciona com o *pluralia tantum*, neste caso, está sujeita à concordância verbal no plural. Situação inversa acontece no exemplo a seguir onde observamos ausência de concordância do adjectivo *contente* que aparece em singular, apesar de se referir a um sujeito plural (*nós*), como já vimos, aliás, com as palavras “maioria” e “família”. Outro exemplo semelhante é o que se segue:

TX17

Nos meus tempos livres godo de estar com os meus amigos. ... mas quando estou de cara amarrada não gosto que ninguém fale comigo.

TX11

- *O jovem emocionalmente não está preparado.*

Nesta frase a transferência é fonética com consequências ortográficas, pois o aluno escreve *emucionalmente* ao invés de *emocionalmente* por influência da pronúncia.

Apresentaremos de seguida outros exemplos de discursos onde o recurso ao crioulo LM é evidente principalmente nos níveis morfológico e sintático.

TX14

O dia que eu quebrei o meu lente eu estava desesperado não sabia o que fazer, eu não sabia onde ir arranjar o dinheiro para consertar eu não podia dizer o meu pai assim porque ele ia me espantar...eu tinha aquele rapaz enfrontado... a noite quando eu deitava eu sonhava.

Nesta frase a transferência do crioulo acontece também a nível fonético e lexical, mais precisamente, no recurso ao termo “enfrontado” que é um termo crioulo aportuguesado em termos fonéticos.

Outras expressões crioulas aportuguesadas, onde podemos notar o uso de um léxico maioritariamente português com uma organização morfo-sintática de base crioulo, são as que se seguem:

TX15

Ele tinha uma bolsa deitado nos ombros.

TX16

i- Eu por começar a falar da minha vida Sou simpática ...gosto de enventar coisas.

ii- Quando eu for mais jovem de tirar o meu curco depois de estudar tudo ... muitos increcas na vida, prejedicando nós mesmas.

TX18

3ª Feira levantei as 7:30 tomei um duche, tomei o pequeno almoço e regressei para o cento.

TX22

i- Quando fazemos bons amigos contribui para o nosso bem estar programação e ajuda-nos a ser um indivíduo mais capaz e positivo.

ii- Mas as escolhas de pessos amigos podem levar-nos a mau caminho por exemplo aroga

TX23

Aqui estou eu a escreve isto mas não dar para tirar da minha cabeça aquela coisa que aconteceu antes de você viaja para sal. ... estou a pensar no que a

minha amiga diz, começo a achar que ela tem razão não queria q isto acontecer... como ela diz nei ele mesmo sabe responde a pergunta será que algum dia ele vai conseguir responde esta pergunta.

TX25

Aquela idade de 15, 16 anos é uma idade muito venturosa muitas parodias. Eles são sonhadores e aquela melhor ainda muito amores...dedica mais pelas coisas fúteis nós sempre queremos saber o motivo e aquele acaba por dar uma boa confusão.

As palavras sublinhadas são decalques do dialecto crioulo de São Vicente.

Concluimos com esta análise que o recurso à LM é a principal fonte de transferência linguístico-comunicativa, porém os erros não são motivados apenas pela transferência. São variados, muitas vezes, motivados pela falta de atenção, mas na sua maioria pela falta de cultura de estudo. A falta de preocupação com a produção escrita pode também estar relacionada com a falta de tratamento dos erros dos alunos por parte do professor. Vimos que, apesar dos erros abundarem nos testes, estes raríssimas vezes foram corrigidos e não tiveram implicações na avaliação dos alunos. Pois, mesmo quando cometeu erros de transferência quer de outra natureza beneficiou da cotação total atribuída à pergunta.

A existência de erros de natureza morfo-sintáctica em maior quantidade, resultantes da transferência da estrutura morfo-sintáctica do crioulo para a produção em LP, mostra-nos que o recurso à LM continua sendo a principal causa dos erros cometidos por esses alunos na produção escrita em LP. Convém realçar que os níveis morfológicos e sintáticos são aqueles em se pode notar maior grau de opacidade entre o crioulo e o português. Assim, consideramos de extrema importância que se faça o estudo dessas duas línguas em paralelo, focalizando a estrutura e o funcionamento das mesmas, nestes dois níveis, como forma de clarificar as especificidades de cada uma.

Quase que não existe nos testes, avaliados e classificados, feedback do professor que leve o aluno a reflectir sobre a necessidade de corrigir e melhorar a sua produção escrita. Assim, os erros são fossilizados e com o tempo vão se transformando num grande empecilho ao desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa em LP. Isto é claramente um factor de insucesso escolar visto que o aluno precisará

desta competência ao longo de toda a sua vida de aprendente para poder construir conhecimentos em outras áreas do saber. Pois, se os erros são negligenciados, os alunos não sentem a necessidade de se preocuparem com a correcção, chegando, por exemplo, à universidade com uma competência de produção escrita inaceitável.

Assim, uma aposta séria em actividades de feedback e reescrita, levando o aluno, sistematicamente, a confrontar-se com a sua produção e a desenvolver hábitos de auto-correcção, torna-se imperiosa se quisermos encarar a possibilidade e a extrema necessidade de contribuir para que o aluno desenvolva a sua competência de produção escrita.

Uma vez que os erros de transferência são os mais abundantes, torna-se necessário que este fenómeno linguístico seja objecto de profunda reflexão, não só no curriculum de formação de professores ou entre os professores no grupo de coordenação, com propostas sérias de actividades que ataquem e debalem o problema, mas também num currículo a nível macro que aposta na introdução do crioulo no sistema de ensino como uma disciplina em estudo, que facilitará a confrontação das duas línguas e a clarificação das fronteiras existentes entre elas, considerando sempre que a transparência linguística é um factor que deve facilitar o desenvolvimento de competências bi(pluri)lingue ao invés de dificultá-las.

Portanto, a natureza da comunicação bilingue no contexto educativo cabo-verdiano deve ser planificada a todos os níveis com tudo o que uma comunicação bilingue representa para a educação e para o mundo que se quer globalizado.

Assim, no ponto seguinte passaremos a analisar as planificações e as fichas de coordenação da disciplina de Língua Portuguesa no 8º ano, a fim de verificarmos até que ponto a coexistência linguística da realidade educativa, bem como os processos linguísticos decorrentes do recuo à LM são objectos de reflexão no seio do grupo disciplinar.

9.6 - Análise dos artefactos construídos pelos professores (planificações e fichas de coordenação⁸)

Neste ponto procederemos a análise da planificação da disciplina de língua portuguesa do 8º ano de escolaridade (onde está circunscrita a nossa investigação), considerando, a priori, que este é o espaço mais apropriado para a reflexão à volta da problemática do recurso à LM e as formas de tratamento pedagógico desse recurso se apresentam como conteúdo planificado.

A análise das planificações revelou uma ausência total do crioulo. Termos como: “crioulo”, “recurso à LM”, “transferência” “interferência”, bilinguismo “língua materna ou recurso à LM nunca aparecem na planificação.

Porém, algumas entradas permitem recorrer ao crioulo LM para facilitar a automatização e a clarificação da consciência metalinguística. Vejamos alguns pontos:

- Na entrada “a comunicação”, abordada com o objectivo de rever os conhecimentos sobre este conteúdo, uma vez que o conteúdo é amplo permite explorar a natureza bilingue da comunicação pedagógica. Porém, as fichas de coordenação mostram-nos que o conteúdo foi desenvolvido, considerando apenas a LP.

Outra entrada onde o recurso ao crioulo LM se mostra importante é em: “tipos e formas de frase, intenção comunicativa, características da linguagem escrita e da linguagem oral” com os seguintes objectivos: diferenciar tipos e formas de frases e descobrir as características da linguagem oral em comparação com a linguagem escrita. A título de exemplo, apresentaremos algumas das formas de aproveitamento do crioulo no âmbito destes conteúdos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma competência bilingue:

- a) Fazer o levantamento das situações onde os alunos fazem maior recurso ao crioulo na sala de aula que, na opinião dos professores, é quando estes pretendem apresentar uma queixa ou uma reclamação e ainda quando relatam

⁸ Planificações trimestrais e fichas de coordenação semanal da disciplina de LP do 8º ano de escolaridade. Das planificações fazem parte os conteúdos e os objectivos da disciplina para cada três meses, enquanto que das fichas fazem parte o registo de presença dos professores que participaram da coordenação bem como as ausências; programação dos conteúdos da disciplina, os objectivos, uma entrada intitulada: estratégias/ metodologia de trabalho, uma entrada para a observação e a assinatura do coordenador da disciplina. (ver anexo III, vol. II, p. 940)

- um episódio do seu quotidiano, e tentar reflectir sobre o que estará por detrás desse recurso;
- b) Comparar com outras situações onde a mesma intenção comunicativa ou intenções comunicativas similares são expressas em crioulo, como é o caso do parlamento. Fica, assim, confirmado a teoria de Krashen tal como já tínhamos dito no capítulo IV que relaciona a transferência linguística-comunicativa com o filtro afectivo. Esta reflexão, para além de tornar o professor mais tolerante ao recurso à LM leva o aluno a tomar consciência da importância da sua língua e compreender melhor as suas limitações ao produzir em LP;
 - c) A confrontação entre os códigos oral e escrito permite compreender a natureza bilingue da situação sociolinguística cabo-verdiana e desenvolver actividades interessantes de valorização do crioulo enquanto língua de comunicação oral no nosso contexto. A título de exemplo, apontamos: actividades de escuta activa utilizando músicas, poesias e peças de teatro em crioulo; analisar a presença do crioulo em jornais nacionais ou de erros de transferência também em anúncios publicitários, cartazes, na publicidade, etc., actividades que não são desenvolvidas na sala de aula o que também tem de ser o trabalho de outras disciplinas;
 - d) O estudo das funções de linguagem permitem-nos debruçar sobre aquelas que se realizam com mais frequência em crioulo no contexto cabo-verdiano. Pensamos na função emotiva e na função apelativa;
 - e) As figuras de estilo aparecem em todos os programas do 7º ao 12º de escolaridade e muitos alunos chegam à universidade sem aprender a identificar as figuras de estilo. Pensamos que o estudo das figuras de estilo, a partir de enunciados em crioulo, se torna imprescindível na aquisição de estratégias de identificação das mesmas em qualquer língua.
 - f) Outro contudo planificado é o estudo dos textos utilitários. Vimos já quando analisamos a frequência de uso do crioulo nos meios de comunicação social que há uma dinâmica crescente de anúncios publicitários em crioulo. Por isso uma actividade que se poderia desenvolver, a título de exemplo é a recolha e a análise de anúncios publicitários em crioulo e em português, clarificando as especificidades de cada um destes códigos no cumprimento desta intenção comunicativa;

g) No estudo dos níveis de língua poder-se-á pedir aos alunos que recolhem textos onde o crioulo é utilizado também num nível cuidado com o objectivo de dissipar a ideia de que o crioulo está associado apenas a comunicação informal no nível corrente ou familiar. Por exemplo, estratos de “notisia na língua di terá”, informativo radiofónico e mítido em crioulo, excerto das poucas obras literárias escritas em crioulo poemas e letras de música de grande qualidade linguística que abundam no nosso meio artístico e cultural. Pois, acreditamos que assim como afirmou Jakobson a língua é melhor compreendida em relação com a cultura;

Em jeito de recapitulação diríamos que o crioulo está ausente da planificação e das fichas de coordenação, sendo que as estratégias metodológicas apresentadas são breves e não reflectem sobre a frequência do uso crioulo no contexto educativo, como já vimos, nem sobre as formas de recurso à LM no discurso dos alunos que, quer na oralidade quer na escrita, é híbrido.

Concluimos, assim, que o recurso à LM não é objecto de reflexão entre os professores, consequentemente o tratamento pedagógico das transferências linguístico-comunicativas motivadas por esse recurso não existe.

A transferência aquisicional que é um aspecto fundamental na aprendizagem de qualquer língua, uma vez que valoriza e faz apelo às estratégias utilizadas na construção de conhecimentos prévios, neste caso, à aprendizagem da LM na aprendizagem da língua alvo, no nosso caso não poder ser uma ferramenta facilitadora, uma vez que o crioulo não é objecto de estudo, o aluno não tem a consciência das estratégias de aprendizagem e, assim, o próprio recurso à LM é inconsciente, originando a interferência em vez da transferência na acepção de Hagège (1996).

CONCLUSÕES

Neste ponto apresentaremos as conclusões desta investigação que resultam da interpretação dos dados recolhidos e analisados em confrontação com o quadro teórico de referência e procurando concretizar os objectivos inicialmente traçados.

Relembramos que o objectivo inicial desta investigação foi analisar as implicações do crioulo enquanto língua materna dos cabo-verdianos no currículo escolar desenvolvido em português. Para tal, quisemos conhecer a evolução das atitudes e representações dos intelectuais cabo-verdianos sobre a relação língua, cultura e educação, numa perspectiva diacrónica a começar pelas primeiras posturas sobre a matéria publicadas ainda na primeira metade do século XIX. O conhecimento destas posturas revelou-se importante para a compreensão das atitudes e representações dos professores sobre a mesma problemática, numa perspectiva sincrónica, que focalizou o ensino secundário, mais precisamente o estudo do caso da Escola Secundária José Augusto Pinto na cidade do Mindelo na Ilha de São Vicente, onde analisámos as posições declaradas através das entrevistas confrontadas com a praxis pedagógica.

Assim, retomando os objectivos gerais da investigação, concluímos que, em relação ao primeiro objectivo, que pretendia compreender a evolução da coexistência linguística entre o crioulo e o português em Cabo Verde, as primeiras declarações (séc. XIX) sobre o crioulo manifestavam uma representação bastante negativa desta língua que conduziu a atitudes muito desfavoráveis como a total proibição do uso do crioulo no espaço educativo ou o severo castigo físico a que estavam sujeitos os alunos que ousassem falar crioulo na escola. Ao longo do tempo, as declarações vão denunciando

um aumento gradual de permissividade de uso desta língua em todos os espaços da vida do cabo-verdiano incluindo uma tolerância cada vez maior à sua presença no contexto educativo. Convém mencionar que o português, embora desde sempre prestigiado pelas políticas linguísticas e pelas funções nobres que desempenha na realidade sociolinguística cabo-verdiana, foi também vítima de atitudes negativas por parte de alguns “patriotas” que, no período antes da independência, confundiram a luta contra o colonialismo com a luta contra tudo o que representasse o colonizador, visando assim amputar a língua portuguesa do contexto cabo-verdiano. Verificamos que essas atitudes extremistas não vincaram, pois, o próprio Amílcar Cabral, enquanto líder da luta de libertação nacional, clarificou a importância desta língua nas relações entre Cabo Verde e o resto do mundo. Neste ponto, ainda, concluímos que as atitudes perante a coexistência entre essas duas línguas, principalmente no contexto educativo, tiveram, ao longo dos tempos, implicações negativas. Pois, a massificação do ensino estava associada a uma intolerância, cada vez maior, à presença do crioulo e quanto mais recursos o aluno fizesse ao crioulo, maiores eram as penalizações impostas pelo sistema, principalmente durante o período colonial. Com a independência, seguida da abertura política houve uma preocupação cada vez maior com a diminuição da taxa do analfabetismo em Cabo Verde que focalizou a quantidade em detrimento da qualidade, diminuindo gradativamente o nível de competência linguístico-comunicativa dos alunos em língua portuguesa e aumentando o recurso espontâneo ao crioulo no contexto educativo, mas sem nenhuma reflexão pedagógica. Constatamos que mesmo depois da abertura política as implicações do recurso ao crioulo continuavam sendo negativas, pois, uma vez que as mudanças políticas não conduziram a uma valorização real da língua materna. O professor não dispõe de ferramentas que lhe permitam capitalizar o recurso sistemático que o aluno faz ao crioulo, no contexto educativo, nem usar esta língua para facilitar o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa em português, necessária ao cumprimento dos objectivos previstos no currículo. De uma forma breve, diríamos que as implicações da coexistência linguística de facto, ao longo dos tempos, têm sido muitas, mas os documentos oficiais, e as estratégias pedagógicas não as tomavam em conta, uma vez que não consideravam nem a real situação sociolinguística do país, em geral, nem do contexto educativo, em particular.

Em relação ao segundo objectivo, que pretendia conhecer as atitudes e representações dos professores face à situação de contacto de línguas, em Cabo Verde em geral e no contexto educativo em particular, concluímos que, por um lado, há um a

postura patriótica e ideológica de valorização da língua materna, mas por outro lado há uma rotina de trabalho ou uma prática pedagógica que não reflecte a postura verbalizada. Há uma diferença de posturas entre os professores de língua portuguesa e os professores de outras disciplinas. Isto é, os professores de português são os que, com mais frequência, manifestaram representações negativas e atitudes desfavoráveis ao crioulo e a sua eventual introdução no currículo escolar. No caso dos intelectuais, há maior polarização das atitudes que vão desde atitudes radicalmente contra que situam o crioulo como manifestação folclórica, desempenhando unicamente funções de veículo da cultura popular, até posturas quase militantes da aniquilação ou eliminação da língua portuguesa do contexto cabo-verdiano. Por um lado observamos a falta de interesse e de conhecimento das línguas crioulas de outras partes do mundo, algumas muito parecidas com a de Cabo Verde, talvez devido à falta de conhecimento da tipologia linguística e por outro lado, tem os a denominação forçada de “língua cabo-verdiana” por motivos políticos. Apesar do discurso favorável ao crioulo, a produção dos conteúdos literários, técnicos e científicos de qualidade nesta língua, à excepção da poesia mélica, é praticamente inexistente.

Em relação ao terceiro objectivo que pretendia conhecer o tipo de tratamento que o professor dá aos processos linguísticos decorrentes do recurso ao crioulo no processo de ensino/aprendizagem desenvolvido em língua portuguesa concluímos que os professores não têm posturas claras sobre as transferências e, além disso, as próprias políticas omitem a existência das transferências e não há nenhuma reflexão sistemática à volta das mesmas e nenhum trabalho sistemático que possa ajudar a lidar com os fenómenos linguísticos decorrentes do recurso à língua materna. Existem apenas iniciativas pontuais, principalmente a nível do ensino superior, como encontros, conferências e colóquios que, para além de serem pouco frequentes, não se traduzem em trabalhos sistemáticos que apoiem e melhorem a prática pedagógica no que tange ao desenvolvimento de uma dupla competência linguístico-comunicativa.

Em relação ao quarto objectivo geral que pretendia clarificar a importância dada pelos professores a uma eventual introdução do crioulo no currículo escolar cabo-verdiano, concluímos que alguns professores reconhecem que esta medida traria benefícios para o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que aumentaria a capacidade expressiva dos alunos, mas por outro lado a maioria acha que a introdução do crioulo no sistema de ensino dificultaria o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, supostamente, conduziria ao desaparecimento da língua portuguesa do contexto

educativo. Sublinham também que não dispõem de recursos didácticos em crioulo para garantir um ensino de qualidade. As posturas, geralmente, não são nem claras nem coerentes.

Por outro lado, a introdução do crioulo no sistema de ensino está intimamente relacionada com a necessidade de uma norma de produção escrita e com a escolha de um dialecto de uma das ilhas, o que os professores encaram como uma tarefa difícil, já que ninguém quer ensinar ou aprender no dialecto do outro. Concluimos, ainda, que mesmo quando as representações declaradas são positivas, as atitudes demonstram uma falta de reconhecimento da importância do crioulo no sistema educativo. Pois, apesar das declarações ambiciosas o tratamento pedagógico do recurso à língua materna na prática é quase inexistente. Por exemplo, a observação das aulas de português demonstraram que não há feedback nem na oralidade nem na escrita dos erros dos alunos. Um professor de língua portuguesa que diz reconhecer a importância da introdução do crioulo no contexto educativo também afirma que os alunos não ousam falar crioulo entre si quando este está por perto porque conhecem a sua postura em relação a esta matéria. A análise de outras declarações demonstrou que a situação é parecida em quase todas as disciplinas. A análise das produções escritas concluiu que os professores não corrigem os erros dos alunos pelo que estes dificilmente desenvolvem a consciência metalinguística ou a competência linguístico-comunicativa.

Em relação ao quinto objectivo que pretendia contribuir para a construção de um modelo de educação bilingue para Cabo Verde concluimos que a realidade educativa ganha corpo nas duas línguas, apesar das políticas e dos documentos oficiais não considerarem este facto. O crioulo é o filtro de toda a comunicação e, com o tal urge a sua introdução no currículo escolar, visto que, como provam todos os estudos de sociolinguística contemplados nesta investigação, só o estudo da língua materna poderá conduzir ao desenvolvimento e solidificação de uma forte consciência metalinguística, necessária à aprendizagem da língua segunda e de qualquer língua estrangeira. Além disso a importância da consciência metalinguística é evidente e útil em qualquer actividade intelectual. A ausência desta consciência faz com que o aluno não considere o recurso à língua materna como fenómeno linguístico natural e próprio das situações de contacto de línguas, mas como um obstáculo à aprendizagem. Ainda, a construção de um modelo de educação bilingue para Cabo Verde deverá passar por uma reflexão metalinguística sistemática à volta da problemática do recurso à língua materna a todos os níveis: desde às políticas macro às actividades de coordenação e de planificação das

disciplinas, à prática didáctica de sala de aula. Isto é, mostra-se necessário que a educação bilingue seja planificada com tudo o que ela representa para as relações interpessoais e internacionais dos cabo-verdianos, pelo que finalizarem os este trabalho com uma reflexão mais direccionada para um modelo de educação bilingue. Pois, concluímos que o recurso a língua materna é constante e espontâneo. O português puro só aparece nos canais televisivos luso/brasileiros, nos livros e nos jornais importados. Embora não seja conclusão deste trabalho, reparamos que da mesma forma nos centros urbanos não existe o crioulo puro, e na comunicação quotidiana a mistura de línguas é uma constante. No contexto educativo predomina a língua portuguesa na comunicação de sala de aula, mais precisamente na interacção professor/aluno. Não há uma preocupação purista nem estética nem ao nível da comunicação oral nem ao nível da comunicação escrita. O discurso dos alunos em língua portuguesa é meramente reprodutivo e não há muitos estímulos para a criatividade em nenhuma língua. Por outro lado o uso do português reforça o carácter oficial da comunicação enquanto o recurso ao crioulo sublinha o carácter informal da situação. A apropriação de conceitos de linguística geral tais como: *transferência interferência, recurso à língua materna, troca de códigos, mistura de códigos, consciência metalinguística, transparência linguística*, entre outros, dá um contributo muito importante para a educação, mas no corpus analisado o conhecimento dos princípios de linguística próprios da situação de línguas em contacto é reduzido. Em Cabo Verde o sistema educativo não contempla de maneira nenhuma a diferença entre língua materna e língua segunda. Quer dizer que a língua segunda é ensinada à base das metodologias importadas de Portugal. Assim sendo, não há desenvolvimento de uma consciência metalinguística favorável ao desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa em língua portuguesa que facilite a construção de conhecimentos nas outras disciplinas. A eventual construção de um modelo de educação bilingue exige muito trabalho quer ao nível de pesquisa linguística quer ao nível de produção de obras de referência de qualidade. A título de exemplo, podemos sublinhar que não existe uma massa crítica que prima pela produção de recursos de qualidade em crioulo que possam apoiar o ensino bilingue. Por exemplo, nem existe um dicionário bilingue crioulo/português, sem falar de obras de ciência ou de cultura. Faltam, ainda, incentivos, medidas que estimulem a produção literária de qualidade que devem anteceder um modelo de ensino bilingue. A formação dos professores revelou ser outra área onde a falta de qualidade se faz sentir. Os próprios professores manifestam a sua falta de preparação para lidarem convenientemente com o

recurso à língua materna no contexto educativo. Torna-se necessário que os cursos de formação de professores sejam projectados, visando um aprendente bilingue e, na maioria das vezes um aprendente numa situação de bilinguismo desequilibrado onde o crioulo língua materna domina o repertório linguístico do aluno. Outro aspecto a planificar na projecção de uma educação bilingue é a produção de materiais multimédia, considerando que as tecnologias de informação e comunicação se apresentam como ferramentas mais adequadas ao estímulo à aprendizagem de línguas nos nossos dias. Numa palavra, diríamos que parece fundamental que os custos da implementação de um modelo de educação bilingue sejam devidamente planificados e assumidos, pois sem investimentos sérios a educação em Cabo Verde continuará sendo vítima de discursos vazios que em nada farão alterar a actual situação de *confusio linguarum*.

Retomando os objectivos específicos diríamos o seguinte:

Em relação a coexistência linguística podemos afirmar que as duas línguas coabitam de costas viradas, isto é, por um lado, porque não existe nenhuma política linguística bem clara e por outro misturam-se continuamente num *code switching* do quotidiano.

O crioulo é uma língua materna utilizada na totalidade do território nacional¹ mas a ausência de um koiné ou de uma norma pan-dialectal dificulta a produção de conteúdos de qualidade indispensáveis para a educação.

O português é a língua mais prestigiada de Cabo Verde, desde a habitação do território. Com o tempo consolidou-se, adquirindo suas características próprias diferentes do português da Europa, de Angola ou do Brasil. Infelizmente, não existem trabalhos sobre o português de Cabo Verde, um fenómeno que existe, mas que ainda não está minimamente estudado e nem os intelectuais demonstram interesse para isso, considerando o português principalmente como uma janela que se abre para o mundo. A produção artística em crioulo, com excepção da música, é modesta e não há incentivos sérios que estimulem a maior produção.

A análise das aulas, das entrevistas e dos documentos escolares evidenciam claramente a *confusio linguarum* que se vive no arquipélago porque não só a produção linguística espontânea é confusa como também as directrizes que supostamente deviam orientar e clarificar as acções pedagógicas, de facto, não o fazem. Muitas vezes a causa dos erros é atribuída ao recurso ao crioulo, mas o problema situa-se principalmente na

¹ Crioulo parecido é falado na Guiné-Bissau e na região de Casamansa em Senegal

baixa cultura de estudo, mais concretamente na falta de hábitos de consulta do dicionário, do conhecimento do funcionamento da língua através do estudo da gramática e a ausência quase total da leitura enquanto actividade do tempo livre. O corpus ainda evidência uma discrepância entre as atitudes e representações declaradas e a prática pedagógica. Por exemplo, os professores declaram usar determinadas estratégias de tratamento das transferências, decorrentes do recurso ao crioulo LM, tais como a análise contrastiva, a tradução e a correcção cooperativa, mas que na prática são ignoradas, quer na oralidade quer na escrita.

A produção dos alunos evidencia a transferência linguístico-comunicativa a todos os níveis de funcionamento da língua, sendo que os maiores problemas aparecem ao nível da morfo-sintaxe que é exactamente onde reside maior diferença ou opacidade linguística entre o crioulo e o português.

A confrontação entre as observações das aulas, a análise das produções dos alunos e a análise dos artefactos construídos pelos professores (fichas de coordenação e planificações) levou à conclusão mais pessimista do presente estudo que é: os erros, independentemente da sua origem, não são tratados nem corrigidos. Em nenhum caso observamos o recurso a exercícios de auto e hetero-correcção. Embora os professores reclamem a preocupação pela transferência, na prática, não se verifica nenhum esforço efectivo de tratamento dessa transferência.

Seria truismo afirmar que o recurso à língua materna é importante no processo de ensino aprendizagem de uma segunda língua. Porém, no contexto cabo-verdiano torna-se necessário sublinhar esta importância, introduzindo o crioulo no sistema educativo, o que facilitará o desenvolvimento de uma consciência metalinguística indispensável à formação de um pensamento abstracto que levará o aluno também a construir conhecimentos em qualquer área.

As estratégias pedagógicas não podem ser motivadas pelas ideologias, mas principalmente pelo acesso à diversidade cultural. Por outro lado, no caso do crioulo de Cabo Verde, a sua proximidade com o crioulo da Guiné-Bissau e o da Casamansa oferece também possibilidades de contacto com a cultura da África Ocidental, facto completamente ignorado em Cabo Verde. Também as estratégias pedagógicas deverão considerar que a transparência entre o crioulo e o português é um factor facilitador da aprendizagem da língua portuguesa e em língua portuguesa. Aqui, torna-se difícil falar de estratégias, pois considerarmos que nenhuma estratégia sobrevive sem conteúdos de qualidade, não obstante a existência da poesia mélica e de algumas boas peças de teatro.

A reflexão sobre a problemática da transferência tem como condição *sine qua non* o conhecimento da literatura de referência sobre esta temática que facilitará o desenvolvimento da consciência da importância do recurso à língua materna e dos ganhos da competência bilingue para o desenvolvimento humano e para a realização pessoal num mundo globalizado. Este facto vai estimular as representações positivas e atitudes favoráveis ao desenvolvimento de uma consciência bilingue que perseguimos como objectivo primordial deste trabalho.

Só a introdução do crioulo no currículo escolar cabo-verdiano permitirá uma efectiva valorização da língua materna dos cabo-verdianos. Pois, para além de clarificar aspectos relacionados com a sua estrutura e funcionamento que levam a dissipação da ideia, muito divulgada entre os próprios professores e sobretudo entre os alunos, infelizmente, de que “o crioulo não tem gramática”. O desenvolvimento de uma consciência metalinguística que auxiliará os alunos na aprendizagem de qualquer outra língua, possibilitando o efectivo desenvolvimento de competência bi(pluri)lingue que, como temos vindo a afirmar, em conformidade com toda a teoria de referência, estimula o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, facilita as relações interpessoais e interculturais e, conseqüentemente, é um importante factor de desenvolvimento humano.

Numa tentativa de responder às nossas questões de investigação, concluímos que, em relação às implicações do crioulo língua materna no currículo escolar desenvolvido em português no ensino secundário, relembramos que de acordo com as teorias mais recentes a língua materna tem a função de assegurar a explicação e compreensão de conteúdos complexos, o que foi constatado por muitos professores que usam o crioulo sempre que o aluno não compreende uma matéria antes explicada em português. Sublinhamos, ainda, a função primordial da língua materna no desenvolvimento da consciência metalinguística, indispensável não só à aprendizagem de línguas como ao processo de aprender a aprender, isto é de compreender como é que se aprende. Pois, todo o aprendente tem um conhecimento prévio que é capaz de auxiliar a construção de outros conhecimentos, mas que é mais facilmente expressa em língua materna. Esta pode, ainda, facilitar a dinamização de actividades criativas, motivadoras e interessantes tanto para o professor como para o aluno. Ainda, a língua materna envolve o aprendente afectiva e cognitivamente na sua aprendizagem e fomenta uma atitude pró-activa na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento de sua autonomia enquanto aprendente. Contudo, constatámos que nas disciplinas cujos

professores têm uma representação positiva e uma atitude favorável ao crioulo, as implicações do crioulo no processo de ensino/aprendizagem tendem a ser positivas. Pois, o professor promove a aprendizagem, garantindo ao aluno a oportunidade de actuar sobre o próprio conhecimento, regulando-o e monitorizando-o. Quando as representações são negativas e as atitudes desfavoráveis, as implicações são negativas, já que proíbem o uso do crioulo no contexto educativo e penalizam o aluno por todo o tipo de recurso. Observamos que o recurso ao crioulo não resulta de uma atitude deliberada e consciente do aluno, mas de uma atitude inconsciente, motivada pela real situação de contacto de língua que só o estudo sério das duas línguas em paralelo poderá resolver. Esta atitude explica também a ausência de interacção verbal, nas aulas observadas, entre o professor e o aluno.

Porém, de uma forma geral, a rentabilização do recurso à língua materna e a maximização das suas implicações positivas só se efectivarão com a introdução formal do crioulo no currículo escolar, isto é, com uma medida de política linguística que determinará a forma e o nível de ensino onde esta língua materna será introduzida. Mostra-se necessário que essas medidas sejam antecedidas de uma aposta forte na formação de professores de crioulo língua materna e no incentivo sério de produção de materiais didácticos de qualidade e em quantidade suficiente para auxiliar o ensino do crioulo, não só no sistema de ensino formal, como também no ensino informal, através de programas de rádio e de televisão, e de publicações.

As atitudes e representações dos professores face ao recurso à língua materna variam da permissividade de uso, concedida ao aluno por parte do professor, até ao uso do crioulo pelo próprio professor quando o aluno não compreende o discurso em língua portuguesa. Para aqueles com posturas desfavoráveis, as atitudes variam desde a exigência de utilização do código português na comunicação pedagógica até a proibição completa do uso do crioulo o que leva os alunos a socorrerem-se do evitamento da comunicação, isto é, preferindo calar-se a falar a língua portuguesa. Entre os professores entrevistados os de língua portuguesa são aqueles que maiores restrições colocam ao uso do crioulo – o que é mais surpreendente, pois, todos eles fizeram o curso de *Estudos Cabo-verdianos e Portugueses* – enquanto os de matemática, de física e de história e ambiente são os que se mostram mais tolerantes ao recurso ao crioulo feito pelos alunos e que com mais frequência recorrem ao crioulo para explicar conteúdos que os alunos não entendem em português, reconhecendo claramente que o fracasso da disciplina não reside na natureza ou no grau de dificuldade dos conteúdos, mas na fraca

capacidade destes em compreender e interpretar os enunciados em língua portuguesa. Os dados revelaram que a divergência de posturas entre o grupo dos professores de português e os de outras disciplinas reside no facto dos professores de português encararem a possibilidade de desaparecimento da língua portuguesa com a introdução do crioulo no sistema educativo, reconhecendo que a aula de língua portuguesa é o único espaço de exercício desta língua por parte dos alunos.

Podemos reafirmar, então, que quando as posturas são positivas beneficiam a situação de contacto de línguas, estimulam o professor a valorizar os conhecimentos prévios e o mundo de referências do aluno, o que facilitará a construção de novos conhecimentos, estimulando a aprendizagem da própria língua portuguesa, e de qualquer outra disciplina do currículo, visto que colaboram para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, da capacidade de argumentar e emitir a sua própria opinião sobre a realidade em estudo. Quando negativas, geralmente inibem a comunicação pedagógica, impelindo o aluno para o evitamento, visto que o único instrumento que este verdadeiramente domina, a este nível, é o crioulo.

Alguns professores entrevistados verbalizam formas de tratamento do recurso à língua materna que, em alguns casos, poderão facilitar o desenvolvimento da competência bilingue. Porém, as observações e a análise documental provam que este recurso não é tratado pedagogicamente, pelo que pouco contribui para o desenvolvimento de uma competência bilingue ou para o sucesso da aprendizagem.

Procedendo então à confrontação dos resultados dos dados das análises feitas, a saber: as posturas de intelectuais com a dos professores e estes com a prática educativa, diríamos que os intelectuais têm conhecimentos declarativos mais elaborados embora nenhuma postura positivista que se traduza em projectos concretos, inclusive aqueles que em diferentes momentos assumiram cargos políticos.

O que une os professores e os intelectuais é um total desinteresse por outras línguas crioulas por exemplo o vizinho crioulo da Guiné-Bissau. Muitos professores não têm posturas claras que resultam da experiência que tiveram enquanto alunos e como professores. Têm fraco conhecimento da linguística geral principalmente no que tange aos fenómenos linguísticos próprios de situações de línguas em contacto e tipologia linguística. A falta de qualidade muito generalizada no sistema educativo, apontada por

Moura (2010)² afecta também o processo de educação linguística, o que está espelhada na forma como a avaliação é feita, isto é, de forma completamente vertical, sem identificação dos erros, e de nenhum outro tipo de feedback da qualidade da produção escrita do aluno. O predomínio do código restrito e a escassez de documentos escritos em qualquer língua (inexistência de bibliotecas públicas, ausência das bibliotecas escolares, e o carácter reduzido ou inexistência do mercado livreiro, a ausência da imprensa diária etc.). A fraca competência linguística não resulta apenas das práticas educativas, mas também da própria situação real do país em desenvolvimento. A língua forma parte só do discurso ideológico e há ausência total da reflexão sobre a educação bilingue, quer a nível de políticas macro, quer a nível das planificações dos programas escolares e da execução prática desses programas por parte do professor. Complicam, ainda mais a real situação a ausência da norma de produção escrita, a falta de formação de professores que contemple a realidade da comunicação bilingue do país e, mais especificamente, do contexto educativo, agravado pela inexistência de recursos didácticos de qualidade em qualquer uma das línguas.

Outros aspectos que unem professores e intelectuais é a fraca consciência da especificidade do português de Cabo Verde. Todos dão conta da diferença entre o português do Brasil e o de Portugal, porém não há nem estudos nem interesse em investigar as particularidades do português de Cabo Verde, algo que objectivamente existe e que está patente, por exemplo, na literatura, desde o século XIX.

Todas as conclusões confluem, infelizmente, para uma ausência de qualidade generalizada que começa na forma como o crioulo, língua materna dos cabo-verdianos é tratado pelas políticas linguísticas e educativas e termina na manifestação de uma prática educativa onde as duas línguas interpenetram-se, misturam-se e confundem-se sem que se note esforços de clarificação das fronteiras entre estas.

Para finalizar retomamos o título da nossa tese: *O crioulo como língua materna em Cabo Verde e as suas implicações no curriculum escolar desenvolvido em Língua Portuguesa*, para assinalarmos que o percurso do crioulo no sistema de ensino é ascendente, pelo que continuar a ignorar a sua presença só atizará a falta de qualidade que se verifica no ensino. Conscientes de que não existem respostas definitivas nem acabadas aos problemas que levanta a utilização do crioulo na comunicação pedagógica,

² O trabalho de Alcides Moura (2010) propõe uma análise actual do sistema educativo da República de Cabo Verde e aponta como principais fraquezas: A falta de qualidade física e pedagógica, dificuldade de acesso das crianças pobres e défice na formação dos professores.

já que essa utilização é com o vimos, determinada pelas representações que os professores têm sobre esta língua, que são maioritariamente negativas, e dificultada pela ausência de políticas linguísticas que regulamentem a sua utilização, ousam os sistematizar algumas recomendações que possam favorecer a presença do crioulo no contexto educativo cabo-verdiano:

1. O recurso ao crioulo língua materna constitui um mediador da compreensão do saber que se quer construir em língua portuguesa, permitindo aos alunos o acesso a saberes previamente construídos que facilitam a sua participação no discurso da aula, com pensando a dupla dimensão da língua, enquanto objecto de estudo e veículo de comunicação. Assim, o uso do crioulo não deverá ser banido da comunicação pedagógica.
2. Uma vez que o recurso ao crioulo língua materna, quando adequado às situações de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa em língua portuguesa, os professores devem envolver-se no seu reequacionamento que passará pelo uso intencional e planificado e pelo delineamento de estratégias de promoção do uso da língua portuguesa nas diversas situações de aula.
3. O crioulo deve ser trazido à sala de aula para permitir ao aluno expressar representações ou contribuir no processo de ensino/aprendizagem, visto que este constitui um importante instrumento não só de desenvolvimento de competências de comunicação, como de desenvolvimento de competências de aprendizagem.
4. Recomenda-se, igualmente a planificação de actividades de análise contrastiva entre o crioulo e o português, onde os professores podem equacionar a implementação de actividades de natureza comunicativa e cultural, pois, para além de se revelarem interessantes tanto para quem ensina quanto para quem aprende, desencadeiam a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa. Recomenda-se, também, a técnica de tradução pedagógica como actividade impulsionadora de processos cognitivos e metalinguísticos, considerando que a competência de tradução é uma componente da competência comunicativa, por

potenciar a simulação de situações reais num contexto de contacto de línguas.

5. A formação dos professores, mais precisamente a supervisão do estágio pedagógico, deverá estimular a reflexão à volta da temática de contacto de línguas, incidindo sobre o recuso à língua materna e os fenómenos linguísticos dele decorrentes, bem como as formas de tratamento pedagógico destes fenómenos num diálogo intenso entre a teoria e a prática, visando o desenvolvimento profissional de um docente bilingue e contribuindo para que o crioulo não seja visto como um problema, mas antes alertando os professores para as potencialidades desse recurso e a necessidade de sua adequação.
6. Valorizar a observação de aulas, enquanto estratégia fundamental para a formação do estagiário no que toca à temática do recurso ao crioulo, facultando a recolha de dados essenciais à análise rigorosa da prática e promovendo uma atitude mais investigadora que proporcione uma reflexão objectiva e a renovação das práticas, considerando que a prática é geradora de teoria.
7. Articular as secções de pós-observação com o novo ciclo de observações, utilizando os dados recolhidos para preparar a nova acção de forma mais consciente e renovada.
8. Dinamizar projectos de reflexão-acção sobre a temática das relações entre o crioulo língua materna e a língua portuguesa - língua segunda, sempre que esta se afigure como problemática, que possam trazer um complemento à formação do professor e possíveis respostas aos seus dilemas.

Comentando um possível modelo de educação para Cabo Verde, estamos, cada vez mais, convencidos que o sucesso da educação passa necessariamente por uma aposta forte num sistema de ensino verdadeiramente bilingue.

O papel fundamental que a escola pode desempenhar, no quadro de uma política linguística no momento da promoção de uma língua, como é o caso do momento que vive o crioulo em Cabo Verde, tem sido objecto de reflexão de inúmeros estudos e, às vezes, assinala um pouco de paradoxo devido a falta de passos concretos que possibilitem a escola desempenhar de facto o papel mencionado. Com efeito se a acção

através do sistema educativo representa uma das dimensões mais eficazes de adequação linguística, ela não constitui sozinha a condição suficiente de promoção de uma língua, como já vimos. Relembramos que a nossa investigação revelou que em Cabo Verde as duas línguas estão presentes no sistema, mas a sua presença não está regulamentada, nem normalizada. Por outro lado, a lei diz que a educação deve decorrer em língua portuguesa mas, na prática, a comunicação pedagógica é híbrida e o discurso do aluno manifesta-se, na maioria das vezes, em crioulo. A família é a instituição que mais contribui para uma educação bilingue para seus filhos, uma vez que usaram o crioulo como língua de socialização primária e depois, manda-os para a escola, massivamente, para que estes desenvolvam entre outras competências a de produção e compreensão da língua portuguesa ao longo da segunda socialização. A língua que se afigura para a escola como uma língua minoritária é amplamente utilizada no seio da família. A língua maioritária, a língua portuguesa não é do domínio de todas as famílias cabo-verdianas. Porém, os pais e a sociedade reconhecem a necessidade e a importância de dominar a língua portuguesa que tem a função de estabelecer a ligação entre Cabo Verde e o mundo exterior. A transmissão do crioulo de geração a geração está suficientemente assegurada pela vitalidade da língua no seio da comunidade de falantes, mas o ensino do português é tarefa quase exclusiva da escola.

Assim, reconhecemos que a acção do sistema educativo em defesa de uma língua é limitada, mormente em Cabo Verde onde não se tem notado nenhum esforço efectivo por parte do Ministério de Educação neste sentido. Enquanto o Ministério da Cultura declara crioulo como a língua oficial, institui prémio que incentive a produção literária em crioulo, essas medidas não encontram eco no Ministério da Educação que tem a responsabilidade de as materializar no contexto de sala de aula e, através de outros recursos, nomeadamente, dos sistemas de informação e comunicação. Reconhecemos, porém, que o sistema educativo, por outro lado, sozinho não exerce nenhuma influência sobre o uso de uma língua ou do seu domínio de acção porque não tem à sua disposição nem recursos nem autoridade para tal. Por outro lado, os sistemas educativos lidam como uma população jovem que nem sempre permanece o mesmo período de tempo na escola. A escola não poderá responsabilizar-se, sozinha, pelo desenvolvimento de uma competência linguística necessária para abranger todas as exigências dos diferentes e complexos domínios da vida social. Em consequência, é extremamente necessária a introdução do crioulo no sistema educativo para que se possa falar de uma competência ou de uma educação bilingue em Cabo Verde. A escola pode

decidir isto mas, a aprendizagem de uma língua não é um fim em si, é apenas um meio que dá acesso a outros bens como a literatura por exemplo, mas se essa literatura for inexistente o estímulo para aprender esta língua ficará comprometido.

Torna-se necessário a instituição de uma política linguística com a componente de planificação linguística, baseada em dados de inquéritos e de estudos profundos, permitindo agir com conhecimento de causa.

Toda a política linguística escolar deverá fixar objectivos claros e concretamente definidos de forma rigorosa.

Pensamos que em Cabo Verde as políticas linguísticas devem pretender:

1. Decidir sobre a introdução do crioulo em termos do quando e do como. Isto é em que nível de ensino o crioulo deve ser introduzido e em que modalidade, se como veículo de comunicação pedagógica ou se como disciplina.
2. Orientar a formação dos professores para um perfil de professor bilingue. Isto é, pensar a formação inicial dos professores afim de que estes estejam capacitados para agir num sistema de ensino bilingue, formando alunos que, também sejam verdadeiramente bilingues. Pois, esta modalidade de ensino exigirá novas competências profissionais que só um novo modelo de formação inicial poderá garantir e o programa de formação contínua deverá encontrar estratégias de capacitação contínua dos professores em exercício, para um ensino bilingue. Isto é, poder-se-á reorganizar os conteúdos de formação inicial de forma modular, adaptados ao perfil do professor em exercício e planificar momentos de formação em exercício que sejam regulares e procure uma inovação, mas sempre partindo da prática pedagógica dos formandos.
3. Definir o programa em termos de tempo, espaço disponibilidades no curriculum e em termos de duração do ensino ou das línguas para desenvolver a competência que se pensa necessária.
4. Precisar as metodologias mais apropriadas possíveis ao ensino linguístico previsto e prever o material necessário. Uma das acções imprescindíveis, neste particular, é a produção de material didáctico de qualidade em crioulo. Também, a previsão de metodologias necessárias para o desenvolvimento de uma competência bilingue exige um profundo conhecimento da realidade educativa

actual em termos de ensino de línguas neste contexto. Isto é, quais as metodologias que têm sido utilizadas? Até que ponto estas metodologias podem ser ou não benéficas para o desenvolvimento desta dupla competência linguística? O que revela ser necessário inovar neste âmbito? Qual o grau de abertura dos professores para aderirem ao processo de inovação? Quais as representações dos professores sobre o ensino bilingue? Modestamente, diríamos que esta investigação respondeu a algumas destas questões.

5. Definir os recursos financeiros disponíveis para assegurar o sustento do programa de ensino linguístico. Revela-se necessário que os decisores estejam cientes de que sem um forte investimento material não se pode pensar um verdadeiro modelo de ensino bilingue para Cabo Verde.
6. Proceder à avaliação das competências adquiridas pelos alunos a fim de se poder controlar o sucesso do programa completo. Isto implica que haja um grupo de experiência e um grupo de controlo, ou seja, a experiência piloto é indispensável numa fase inicial. A escola José Augusto Pinto apresenta um clima organizacional favorável à inovação e poderia eventualmente ser usada com o palco de experimentação de um modelo de ensino bilingue, seriamente desenhado.

A educação bilingue é um sistema educativo em que se utiliza duas línguas como meio de instrução das quais normalmente, ainda que nem sempre, uma é a primeira e outra a segunda língua do aluno. Portanto, apesar de Cabo Verde ser uma sociedade bilingue não se pode falar aqui da educação bilingue visto que oficialmente o sistema só usa uma língua e esta não é a língua materna dos alunos. Ainda que quem visita um estabelecimento de ensino tenha esta ilusão pois ouve o crioulo em todos os domínios da escola: entre membros da direcção e os próprios professores, entre alguns professores e seus alunos, ouve-se também o português entre membros da direcção e professores entre alunos e professores no corredor e num contexto mais micro, isto é, no contexto da sala de aula o *code-switching* domina a comunicação, como já vimos. Os alunos convertem-se em bilingues sem de facto terem recebido uma educação bilingue. O presente estudo clarificou os contornos da situação mencionada.

A designação de educação bilingue abrange uma realidade diversa. Assim, passaremos a classificar a situação, tendo em conta alguns critérios utilizados pelos teóricos. Por causa da importância das duas línguas para o contexto sociolinguístico cabo-verdiano torna-se necessário que as políticas linguísticas proponham que os alunos alcancem uma competência plena e equilibrada nas duas línguas e que se tornem capazes de utilizar uma e outra em qualquer circunstância.

Alguns professores manifestaram o interesse em que, numa fase inicial, o crioulo vá para a sala de aula com o uma disciplina. Apostando na formação dos professores enquanto um processo de mudança das representações e atitudes, acreditamos que uma formação de professores bilingues os levará a aceitar a possibilidade de, com o tempo, as duas línguas virem a receber a mesma atenção e as matérias do curriculum virem a ser repartidas de forma equilibrada entre elas.

Nas escolas de Cabo Verde, o crioulo não é o meio de ensino, mas é o meio de funcionamento interno e meio de comunicação com os próprios alunos, com os seus pais e com a sociedade em geral, com a excepção da comunicação escrita. Isto é importante ter-se em conta porque os resultados linguísticos da educação, os usos extracurriculares de uma língua, podem ter tanta influência ou mais que o seu uso na sala de aula. A ideia de que a comunicação pedagógica em Cabo Verde é feita em português é, em parte, falsa e, por isso, convinha que uma educação bilingue contemplasse esta realidade, a fim de poder estabelecer um equilíbrio entre a língua do aluno e a principal língua da escola.

Uma vez que nas escolas os alunos têm como primeira língua a língua materna prestigiada, torna-se necessário procurar o equilíbrio na diferença. Se, em termos de domínio do crioulo, podemos falar de uma situação homogénea, visto que todos os alunos têm o crioulo como língua materna, em termos de domínio do português a situação é bem diferente e, muitas vezes, determinada pelo nível sócio-cultural da família. É necessário que a escola seja um meio que procure suplantar o défice cultural que o aluno traz de casa, através da criação de programas de estímulo à leitura, de apetrechamento das bibliotecas, de utilização das tecnologias de informação e do desenvolvimento de actividades lúdicas que incentivem o desenvolvimento da competência linguística. É necessário que estas actividades sejam devidamente planificadas, sistematizadas e avaliadas, visando aumentar o nível cultural dos alunos.

Em Cabo Verde notam os que o crioulo tem dialectos diferentes em cada ilha, sendo uma língua com tradição escrita não normalizada. Portanto, convém que o sistema de ensino bilingue tome em conta este desequilíbrio entre o crioulo e o português o que influenciará decisivamente os resultados do ensino. Ainda neste ponto, convém considerar a transparência linguística entre essas duas línguas, motivada pelo facto de serem ambas línguas neolatinas e, por isso, possuírem muitas estruturas em comum o que já é um factor facilitador da organização do ensino bilingue.

BIBLIOGRAFIA

- ABELSON, R. P. *et. al* (Eds.).(1968). *Theories of cognitive consistency : a sourcebook*. Rand Chicago: Mc Nally
- ABRIC, J. C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. Moreira e D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Brasil: AB – Editora, 27-38.
- AFONSO, E. V. (1998). Problemas de integração linguística e social de emigrantes de segunda geração. In CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L., *Entre Linhas Paralelas: Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, 7-13.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender* N.º 21, 46-50.
- ALBARELLO, L. [*et al*]. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALBUQUERQUE, L. de S. [*et al.*] (1991). *História Geral de Cabo Verde*. Coimbra: Imprensa de Coimbra Lda.
- ALEGRE, T. & ALARCÃO, I. (2001). Traduzir em grupo: Uma actividade pedagógica de consciencialização da língua. *Inovação*, Vol 14, Nº 1-2, 111-134.
- ALEGRE, T. (1999a). As componentes do conhecimento linguístico: implicações para o ensino do alemão. In ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁCTICA / METODOLOGIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1, Braga, (1999). *Educação em Línguas Estrangeiras: Investigação, formação, ensino*. Actas do Encontro. Braga: Universidade do Minho, 99-119.
- ALEGRE, T. (1999b). A tradução na aula de língua estrangeira. In ANDRADE, A. I e SÁ, C.M. (org). *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 129-154.
- ALEGRE, T. (2000). *Tradução Pedagógica e Consciência Linguística: A Tradução como Estratégia de Consciencialização da Estrutura da Língua Alemã em Aprendentes Portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

- ALLAL, I. & SAADA-ROBERT, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. In *Archives de Psychologie*, vol. 60, n° 235, 265-296.
- ALLWRIGHT, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, Vol. 5, N° 2, 156-171.
- ALLWRIGHT, R. L.; BAILEY, K. (1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to the Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilibrios (3ª ed).
- ANÇÃ M. H. (2003a). Ao encontro da sistematização: consciência metalinguística de estudantes cabo-verdianos no Ensino Superior. *PLE*, N.º 3, 9-16.
- ANÇÃ M. H. (2003b). A Língua Portuguesa na construção de memórias. Comunicação apresentada ao *Colloque Franco-Capverdien sur Langue et Mémoire*, 9 - 11 de Abril de 2003, Cabo Verde: ISE.
- ANÇÃ M. H. (2005b). Comentários da Conferência de M. J. Grosso O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas, *Palavras*, N°27, 37-39.
- ANÇÃ M. H. (2006). O outro e eu - jovens cabo-verdianos em Portugal. Comunicação apresentada ao *Colóquio Interdisciplinar 'O Outro e eu'*, 30 - 31 de Outubro de 2006, Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- ANÇÃ, M. H. (1997). Português 'na minha casa'. *Intercompreensão*. N.º 6, 125-138.
- ANÇÃ, M. H. (1999a). *Ensinar Português — entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANÇÃ, M. H. (1999b). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, N.º 51, 14 -16.
- ANÇÃ, M.H. & ALEGRE, T. (2003). A conscientização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, N° 24, 29-35
- ANDERSEN, H. (1991). Variables situationnelles dans l'interaction interlangue. Comunicação no *Colloque L'Analyse des Interactions*, Aix-en-Provence 12-14 septembre 1991.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*, Rio Tinto, Edições ASA.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e Sá, M. H. (1993). O desenvolvimento da autonomia em LE. Contributos para a compreensão de um conceito-chave nos Novos Programas de Francês. In F. Sequeira (org.), (1993). 155-166.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e Sá, M. H. (1994a). A interação em aula de línguas: uma proposta de categorização didáctica. In *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, N° 4, 85-106.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e Sá, M. H. (1994b). Da competência linguística à competência comunicativa: para uma construção de itinerários de ensino-aprendizagem. *Confluências*, n° 10, 35-62.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e Sá, M. H. (1994c). Para uma integração dos discursos da Didáctica. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 7, N° 1 e 2, 81-93.
- ANDRADE, A. I. (2000). Análise das práticas bilíngues na sala de aula de francês língua estrangeira. Algumas implicações na formação de professores. In ARAÚJO e Sá (org.). (2000). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora 55-74.
- ANDRADE, A. I. [et al.] (1999a) – *A intercompreensão em contextos de formação de professores / Intercomprehension in language teacher education*. Aveiro:

- Universidade de Aveiro / Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. 250 p. Projecto SÓCRATES/LÍNGUA, Acção A, 56290 - CP - 1 - 98 - PT - LÍNGUA - LA; Trabalho desenvolvido pela equipa de Aveiro.
- ANDRADE. A. I. & ARAÚJO e SA, M. H. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira: Observação e Formação de Professores*. Relatório final do Contrato de Investigação nº PI/48/93 entre o Instituto de Inovação Educacional e a Universidade de Aveiro.
- ANDRADE. A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1995a). Projectos de formação didáctica: a perspectiva dos futuros professores, Comunicação no Simposium coordenado por I. Alarcão, *Percursos de Formação Didáctica ao III Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação*, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 21-23 de Setembro de 1995.
- ANDRADE. A. I. & ARAÚJO e SA, M. H. (1995b). Représentations des langues romanes par des locuteurs portugais, Comunicação nas 5^a Journées du Projet Galatea, Grenoble, 28-30 de Setembro de 1995.
- ANDRADE. A. I. & ARAÚJO e SA, M. H. (1995c). L'intercompréhension entre langues Romanes dans des tâches de lecture, Comunicação apresentada nas 5^a Journées du Projet Galatea, Grenoble, 28-30 de Setembro de 1995.
- ANDRE, B. (dir). (1989). *Autonomie et Enseignement/Apprentissage des Langues Étrangères*. Paris : Didier/Hatier.
- ARACIL, L. V.: *Conflict linguistique et normalization linguistique*. Nancy : Centre Universitaire Européen. [ed. Cast. (1986): *Papers de sociolingüística*. Barcelona : la Magrana]
- ARAÚJO CARREIRA, M. H., (1989). Le portugais dans les grandes écoles. In *Les Langues Modernes*, nº 1, 49-58.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. (org.). (2000). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ARÉÑILLA, L. (et. al.). (2001). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa : Instituto Piaget
- ARNBERG, L. N. & ARNBERG, P. W. (1992). Language awareness and language separation in the young bilingual child, in R. J. Harris (ed), 1992, 475-500.
- AUER, P. (1987). Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2, in G. Lüdi (ed). (1987), 57-74.
- AUER, P. (1991). Bilingualism in/as social action: a sequential approach to code-switching. In *Papers for the Symposium on Code-switching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives*, Barcelona, 21-23 March, European Science Foundation, 319-352.
- AUTHIER- REVUZ, J. (1985). *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Paris. Larousse.
- BABO, M.^a A. (1998). *Desenvolvimento linguístico e educação intercultural*. (Doc. policopiado)
- BABO, M.A. (2000) *Isto não é uma maçã: Caracterização Etnográfica da Aula de Língua Como Instância comunicativa específica*. Lisboa, Edições Asa.
- BAEYEN, A. & BERGENTOFT, R. (1996). *Les Langues Vivantes: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Guide à l'Usage des Décideurs Institutionnels de la Politique Educative*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BAGGIONI, D. (1997). *Langues et Nations en Europe*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- BAIN, B. & YU, A. (1978). Toward an integration of Piaget and VYGOTSKY : a cross-cultural replication (France Germany e Canada) concerning cognitive consequences of bilinguality. In M. Paradis (ed.) *Aspects of Bilingualism*. Colombia : Hornbeam press.

- BAIN, B. (1975) Toward an integration of Piaget and Vygotsky :bilingual considerations. In *Linguistics*, 160, 5-20.
- BAIN, B. (1976). Verbal regulation of cognitive processes. A replication of Luria's procedure with bilingual and unilingual infants. In *Child development*, (1976) 543-546.
- BAKER, C. & PRYS JONES, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKHTINE, M. (1929-1977) *Le Marxisme et la Philosophie du Langage. Essai d'Application de la Méthode Sociologique en Linguistique*. Paris: Les Editions de Minuit (trad).
- BALKAN, L. (1979). Los efectos del bilingüismo sobre las aptitudes intelectuales. Madrid: Marova.)
- BALLY, CH. (1926). *Le Langage et la Vie*. Paris: Payot.
- BANGE, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In *AILE*, nº 1, 53-85.
- BARBEIRO, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*, (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho (32-97).
- BARBEIRO, L. F. (2005). Relação com a língua: uma relação diferenciada. In *Actas do 6º Encontro Nacional da APP* (publicado em CD-Rom).
- BARBOSA, J. (1935). *Arquipélago*. São Vicente: Editorial Claridade
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROS, M. [et al]. (1996). Variação linguística: perspectiva dialectológica. In FARIA, I. H. (org) et al, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 479-502.
- BASSEY, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press.
- BASTIN, G. L. (1988). On ne naît pas interprète, mais cela aide. In *Meta*, vol. 33, nº 4, 582-583.
- BAUTIER, E. (1995). *Pratiques Langagières, Pratiques Sociales. De la Sociolinguistique à la Sociologie du Langage*. Paris: L'Harmattan.
- BEAUVILLAIN, C. (1989). Traitement lexical et bilinguisme. In Lecocq, P. & Segui, J. (eds). (1989). 51-64.
- BEAUVOIS, J-L. & GHIGLIONE, R. (1981). *L'Homme et son Langage. Attitudes et Enjeux Sociaux*, Paris, PUF.
- BELL, J. (1993). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELL, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*, London & New York: Longman.
- BEM, D. J. (1972). Self-perception theory . In Berkowitz (ed.). *Advances in experimental social psychology*. Vol 6. Nova Iorque: Academic Press.
- BEN-ZEEV, S. (1975). The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighbourhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Research report to Department of Health, Education and Welfare*.
- BEN-ZEEV, S. (1977a). Mechanism by which childhood bilingual effects understanding of language and cognitive structures. In P. A. HORNBY (ed). *Bilingualism: Psychological social and educational implications*. N. York: Academic Press Inc., 29-55.
- BERGER P. L. & LUCKMANN, T. (2004). *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et Classes Sociales. Codes Socio-linguistiques et Contrôle Social*. Paris : Les Editions de Minuit (trad.).

- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Editorial Morata.
- BERTHOUD, A. C. (2001). Tra ces discursives de la cons truction des représentations. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.149-164).
- BERTRAND, Y. (1987). Faute ou erreur? Erreur ou faute. In *Les Langues Modernes*, N° 5, 70-80.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et Didactique des Langues*. Paris: Hatier/CREDIF.
- BESSE, H. (1985) . *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*. Paris : Didier/CREFIF.
- BESSE, H. (1987). Sur la scientificité des savoirs relatifs à la didactique des langues secondes et étrangères in, *Comunicação no Colloque Didactique des Langues ou Didactique de Langue? Transversalités ou Spécificités*, CREDIF, Junho (doc. dactilografado).
- BESSE, H. (1994). L'enseigne ment de la 'grammaire' du français langue seconde ou étrangère de 1968-1988. In D. Coste & al, 1994, 55-69.
- BIALYSTOK, E. (1990a) *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- BIALYSTOK, E. (1990b). *Connaissances Linguistiques et Contrôle des Activités de Langage*. In Gaonac'h, D. (coord). (1990).50-58 (trad).
- BIALYSTOK, E. (1992). *Selective attention in cognitive processing: The bilingual edge*. In R. J. Harris (ed). (1992) 501-513.
- BIALYSTOK, E. (1994). Analysis and cont rol in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, nº 16, 157-168.
- BILLIEZ, J. (1996). Langues de soi, langues vo isines: représentations entrecroisées. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 104, 401-410.
- BILLIEZ, J. (1998). *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*. Grenoble: CDL-LIDILEM. Hommage à Louise Dabène.
- BIN, B. (1974). Bilingualism and cognition: Towards a General theory. In S.T. Carey, (ed.). *Bilingualism, Biculturalism and Education*. Edmonton: University of Alberta Press. 119-128.
- BIROU, A. (1978). *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BLAS ARROYO, J. L. (1997). Un caso extr emo de adquisición de segundas lenguas: los pidgins. Caracterización sociolingüística. IN J. L. OTAL *et al* (eds.) *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castelló de la Plana, Universidad Jaume I.
- BLEY-VROMAN, (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass e J. Schachter (eds) ; *Linguistics perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- BOGAARDS, P. (1984). Attitudes et motivation: quelques facteurs dans l'apprentissage d'une Langue. In *Le Français dans le Monde*, N° 185, 38-44.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora (trad).
- BOLÍVAR, A. (1992). *Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Edit. Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (2000). *A Educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e desenvolvimento curricular*. In Trillo (2000), pp. 123-168.

- BONNET, J. (1994). Atouts et limites de la démarche de projet dans le processus d'apprentissage. *Education Permanente*, N° 119, 155-164.
- BOUKOUS [et al.] (1985). *Du Bilinguisme*. Paris: Editions Denoël.
- BOURDIEU, P. (1992). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOURDIEU, P. (1998). *O que Falar quer Dizer*. Agues: DIFEL.
- BOUTET, J. (1994). *Construire le Sens*. Bern: Peter Lang.
- BOYER, H. (1991a). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris: Dunod.
- BOYER, H. (1991a). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris: Dunod.
- BOYER, H. (1991b). *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- BRANCA-ROSOFF, S. (1996). Les imaginaires des langues. In H. Boyer (dir.), 79-114.
- BRITO, A. P. (1887). Dialectos Crioulos Portugueses. Apontamentos para a Gramática do Crioulo que se fala na ilha de Santiago de Cabo Verde. In *Crioulos Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. (1967).
- BRITO, J. S. (1999). Une Approche pour L'Enseignement de la Chimie en
- BRITO-SEMEDO M. (2006). *A Construção da Identidade Nacional – Análise da Imprensa entre 1877 e 1975*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional.
- BROWN, G. D. A. & HULME, C. (1992). Cognitive psychology and second language processing: the role of short-term memory. In R. J. Harris (ed). (1992) 105-121.
- BRUNER, J. S. (1987). *Comment les Enfants Apprennent à Parler*. Paris: Retz (trad).
- BRUNER, J. S. (1983). *Le Développement de l'Enfant: Savoir Faire, Savoir Dire*. Paris: PUF.
- BUTZKAMM, W. (1985). The use of formal translation equivalents in the teaching of foreign language structures. In C. Titford & A. E. Hieke (eds.). (1985). 87-97.
- CABRAL, A. (1974). *P.A.I.G.C.: Unidade e Luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- CALVET, L. J. (1998). L'insécurité linguistique et les situations africaines. In L. J. Calvet & A. L. Moreau (Eds.), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: Diffusion Didier Erudition, (pp.8-28).
- CALVET, L. J. (1999b). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- CALVET, L-J. (1987). *La Guerre des Langues : et les Politiques Linguistiques*. Paris: Editions Payot.
- CALVET, L-J. (1996a). *Les Politiques Linguistiques*. Paris: PUF.
- CAMPBELL, G. L. (1991). *Compendium of the World's Languages*. Londres: Routledge.
- CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva
- CAMPOS ALONSO, J. I. (dir.). (2002). *Enciclopedia de pedagogia*. Madrid: Espassa, Calpe, S.A. INBS – 84-670-0160-7
- CANÁRIO, R. (1987). O estabelecimento de ensino como nível privilegiado de intervenção e análise. *Aprender 2*
- CANÁRIO, R. (1992). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos educativos. In NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- CANÁRIO, R., ROLO, C., ALVES, M. (1997). *A Parceria Professores/Pais Na Construção de uma Escola do 1º Ciclo. Estudo de Caso. A Evolução do Sistema de Ensino e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CANDELIER, M. (1992). Langues et droits de l'homme, pour un cheminement commun. *Dialogues et cultures*. N° 36, 158-163.

- CANTERO, F. [et al]. (1997). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CAPORALE, D. (1990). L'éveil aux langages: une voie nouvelle pour l' apprentissage précoce des langues. *Lidil*, N° 2, 128-141.
- CARDOSO, A. P. O. (2003). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica O Professor e o Contexto Escolar*. Porto: Edições ASA,
- CARDOSO, P. (1933). *Folclore Cabo-verdiano*. Porto: Edições Manaus.
- CARDOSO-MARTINS, C. (1991) A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de pesquisa*, v. 76, p. 41-49, Fev.
- CARPINTERO MOLINA, E. (2002). *Transferencia del aprendizaje*. *Enciclopèdia de pedagogia*. Madrid: circulo digital. Espassa calpe. S.A.
- CARRASCO, J. B. & CALDERER O HERNÁNDEZ, J.F. (2007). *Aprendiendo a Investigar en Educación*. Madrid: RIALP, S.A.
- CARREIRA, A. (1977). *Migrações nas Ilhas de Cabo Verde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- CARREIRA, A. (1983). *Cabo Verde: Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata 1460 – 1878*. Praia: I.C.L.
- CARREIRA, A. (1982). *O crioulo de Cabo Verde: Surto e Expansão*. Praia: ICL
- CARVALHO, A. D. (org.) (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Ed. Afrontamento.
- CARVALHO, J. (2004). *A Consciencialização do Processo de Transferência: um Contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em Contexto Escolar Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Strasbourg: Council of Europe.
- CASTELLOTTI, V. (1997). L'apprentissage des langues en c ontexte scolaire. Images de lycéens. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.225-230).
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2001). Le proc he et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (ccord), 101-131.
- CASTELLS, M. (2002) *A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. O poder da identidade, vol. II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO R. (1988). *A tomada de palavra na interacção verbal. Contributos para a sua análise*. Comunicação apresentada no 4º encon tro da associação portuguesa de Linguística. Lisboa.
- CASTRO, I. de. (1998). Comunicação numa mesa redonda. In *Discursos, estudos de língua cultura portuguesa*. N°15, 68-77.
- CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme le cas du val d'Aoste*. Paris. Éditions Didier.
- CAVALLI, M. et al (2001). Le bilingu isme: représentations sociales, discours et contextes. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.65-100).
- CAZDEN, C. (1974). *Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience*. *Urban Review*, 7, 28-39.
- CAZDEN, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

- CHAMBRES, P. (1995). Position sociale de compétence fictive et production en langue étrangère: le rôle de la métacognition et des ressources attentionnelles. *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 115-1116-117, 169-181.
- CHEVALIER, B. (1993). *Méthodes pour Apprendre à l'École, au Collège*. Paris: Éditions Nathan.
- CHINCOTTA, D. e HOOSAIN, R. (1995): "Reading rate, articulatory suppression and bilingual digit span", *European Journal of Cognitive Psychology*, 7, 2, pp. 201 – 211.
- COHEN, M. y MANION, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLETTA, J-M. (1994). Profil d'apprenant, profil d'interactant. In J. - C. Pochard (ed), 1994, 133-145.
- Contexte Socioculturel Capverdien. In *Transdisciplinarité/ Transdisciplinarité*. Lisboa: Hugin – Editores, Lda.
- CORDER, S. P. (1992). A role for the mother tongue. In M. Gass & L. Selinker, 1992, 18-31.
- CORMON, F. (1992). *L'enseignement des Langues. Théorie et Exercices Pratiques*. Lyon: Chronique Sociale.
- COSNIER, J. (1998). Stage d'acquisition de langue seconde par la méthode de l'empathie coopérante. In BILLIEZ, J. (coord), 121-123.
- COSTA, A. F. (1990). A pesquisa de terreno em sociologia. In Santos Silva, A. e Pinto, J. M. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- COSTA, J. M. (1953). Deve mos Evitar o Crioulo o Crioulo é um a Inferioridade. In: *Cabo Verde: Boletim n.º 43*, Abril
- COSTE, D. (2001a). Diversité des représentations, complémentarité des fonctions : les langues dans une construction du plurilinguisme. *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, N° 9, 9-22.
- COSTE, D. (2001b). La notion de compétence plurilingue. In Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants, édit. – *L'enseignement des langues vivantes, perspectives: programme national de pilotage : actes du séminaire organisé les 27 et 28 mars 2001 au Lycée Henri-IV et à l'École Normale Supérieure*. CRDP de l'Académie de Versailles, 2001. 122 p. (Les actes de la DESCO). Em linha no endereço: <http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0033/langviv-acte.htm>
- COSTE, D. (2001c). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique. In *Valle d'Aosta regione d'Europa: l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea. Atti del Convegno, 4 settembre 2001, Centro Congressi, Saint-Vincent*. (rivista «L'École Valdôtaine», supplément au n. 54). p. 10-19. Em linha no endereço : <http://www.scuolevda.org/Ecole/Atti/atti.htm>
- COSTE, D. (coord.). (1997). Éduquer pour une Europe des Langues et des Cultures ? *Études de Linguistique Appliquée*, N.º 106, 133-246.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- CUMMINS, J. e GULUTSAN, M. (1974). Bilingual education and cognition. In *The Alberta Journal of Educational research*, XX, 3.
- CUMMINS, J. e GULUTSAN, M. (1974). Some effect of bilingualism on cognitive functioning. In S. T. Carey (ed). *Bilingualism, Biculturalism and Education*. Edmonton: The University of Alberta Press.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

- CUQ, J. P. (Dir.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris : Asdifle, CLE International.
- D'SAL, S. (1977). *Amdjer*. São Vicente: gráfica do Mindelo, Lda.
- DABÈNE, L. (1989). Problèmes spécifiques du bilinguisme et représentations des langagiers des jeunes issus de l'immigration en France, in G.LUDI (ed.), *Devenir bilingue – parle bilingue*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- DABÈNE, L. (1990). Les langues et les cultures des migrants: quel défi? *Lidil* N° 2, 3-16.
- DABÈNE, L. (1990). Les langues et les cultures des migrants: quel défi?, In *Lidil* N° 2. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. p. 3-16.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette
- DABÈNE, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, 17-23.
- DABÈNE, L. (DIR.) (1989). Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, *LIDIL* N.º 2. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DAMBARÁ, K. (1964). *Noti*. Edição de departamento de Informação e Propaganda de comité central do P.A.I.G.C.
- DARCY, N. T. (1953). A review of the literature effects on the effect of bilingualism upon the measurement of intelligence. In *Journal of genetic psychology* (1982), 21-57
- DE CAMP D. (1971a). The study of pidgin and creole languages . In Hymes (ed.), p. 28.
- DE CAMP D. (1971b). Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum. In Hymes (ed.), pp. 349-370.
- DE HEREDIA-DEPREZ, C. (1990). Intercompréhension et malentendus. Etudes d'interactions entre étrangers et autochtones. In F. François. (1990). 213-238.
- DE LA ORDEN F. & NAVARROBARCIA, A. I. (2002). *Enciclopèdia de pedagogia*. Madrid: circulo digital. Espassa calpe. S.A.
- DE LA ORDEN, A (1985). La investigación educativa. In *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- DE LA ORDEN, A (1989). Investigación cualitativa y medida en educación. *Revista Bordón*, 41 (2), 217-236.
- DE PIETRO, J. & MÜLLER, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène . *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 65, 25-46.
- DE SALINS, G. D. (1992). Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère. Paris : Didier
- DE SALINS, G.-D. (1989). Esquisse ethnographie de la situation de classe. In *Reflète*, n° 30, 18-20.
- DELORS, J. et al. (1998). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- desde tres estratexias» In *Dossier Alumnos: Seminario de Sociedade civil, educación e cidadanía intercultural*. Universidade de Santiago de Compostela
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- DIAS I. (org.) (2000). *Texto Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora

- DIAS, C. A. R. (1998). *Representações Sociais do Ensino Tecnológico – o Currículo na Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DIAS, H. N. (2002). *As Desigualdades Sociolinguística e o Fracasso Escolar: em Direcção a uma Prática Linguística Escolar Libertadora*. Maputo: Promédia.
- DÍAZ, R. M. e KLINGER, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In Ellen Bialystok, ed.: *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIEBOLD, A. R. (1968) The consequences of early bilingualism in cognitive development and personality formation. In E. Norbeck, D. Prince-Williams e W. McCord (eds.): *The study of personality: and interdisciplinary appraisal*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- DIOGO, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DOISE, W. & PALMONARI, A. (1986). *L'Étude des Représentations Sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DOISE, W. (1986). Les représentations sociales, définition d'un concept. In W., Doise, & A. Palmonari (Org.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.
- DONMALL, G. (1991). Old problems and new solutions: Language work in GCSE foreign language classrooms. In C. James & P. Garrett (ed.). *Language Awareness in the classroom*. London: Longman, 107-122
- DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (eds). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- DUARTE, D. A. (1998) *Bilinguismo ou Diglossia*. Praia: Spleen Edições
- DUBOIS, J. et al. (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.
- DUBOIS, J. et al. (1994). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris: Larousse.
- DURGUNOGLU, A. Y. & HANCIN, B. J. (1992). *An overview of cross-language transfer in bilingual reading*. In R. J. Harris (ed), 1992, 391-412.
- DURIEU, C. (1991). Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction. *Le Français dans le Monde*, N° 243, 66-70.
- DURKHEIM, E. (1974). *Sociologie et Philosophie*. Vendôme: Presses Universitaires de France (4ªed.).
- EKSTRAND, L. H. (1980). Optimum age. Critical period, harmfulness or what in early bilingualism? In 22nd *International Congress of Psychology*, Leipzig, July 6-12.
- ELLIS, R. (ed.) (1987). *Second language acquisition in context*. London: Prentice-Hall International. viii, 226 p. (Language teaching methodology series). Bibliography: p. 213-222. ISBN 0-13-797895-2.
- ELLIS, Rod (1984). *Classroom Second Language Development: a Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. Oxford: New York: Pergamon Press.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock.
- ERPICUM, D. et PAGE, M. (1988). L'activité de converser. In J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni, 1988, 159-174.
- ERVIN, S & OSGOOD, C.E. (1954). Second language learning and Bilingualism. In *Journal of Abnormal and social psychology* Appendix, 139-146.
- ERVIN, S & OSGOOD, C.E. (1965). Compound and coordinate systems. In Osgood, C. E., SEBEEK, T. A. e A. R. DIEBOLD, *Psycholinguistics*. Indiana University Press. (trad. Castelhana de 1974 por Ed. Planeta).

- ERVIN, S. M. (1964). Language and TAT content in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 5, pp. 500-507.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1980). Stratégies de communication et marqueurs de stratégies. *Encrages*. 17-24 (trad).
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983). Pragmatic knowledge: rules and procedures, *Applied Linguistics*. vol. 4, nº 2, 214-225.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. In E. KELLERMAN & M. SHARWOOD SMITH (1986). 49-65.
- FARACO, C. A. (2003). Ensinar X. Não ensinar gramática: Ainda cabe essa questão?
- FARIA, I. H. et al (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. In *Word* 15, 325-340
- FERREIRA, M. (1973). *A aventura Crioula*. Lisboa: Editora Ulisseia.
- FERREIRA, M. (org.). (1986). *Clareza: Revista de Arte e Letra, Linda-a-Velha: A.L.A.C.*
- FISCHER, G. & CORREIA, M.^a da L. (1999). Aprender a ensinar português com a língua não materna. *Noesis*, Nº 51, 27-29.
- FISCHER, G. (1998). O ensino da língua portuguesa com a segunda língua. In CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L., 111-114.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: an Introduction to Theory and Research*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- FISHMAN, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In *Journal of social issues*, 23 (2), 29 – 38.
- FISHMAN, J. (1970). *Readings in the Sociology of Language*. Hague: Mouton
- FISHMAN, J. (1971). *Sociolinguistique*, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan (trad).
- FISHMAN, J. (1972). *Language in sociocultural Change*. Stanford, cal., Stanford University Press.
- FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. (1997) *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FLORIDA, R. (2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- FOLEY, W. A. (1992). El nacimiento de una lengua: procesos de pidginización y crioullización. In Univ. Cambridge (ed.), *Panorama de la Linguística Moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. VI, El lenguaje: contexto sociocultural. Madrid: Visor.
- FONSECA, V. (1996). *Aprender a Aprender: A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fórum Internacional de Alfabetização Bilingue*. (1989). Praia
Frade, nº 75, Lisboa.
- FRANCO, M. L. P. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, Nº 121, 169 – 186.
- FREITAS, E. (2006). *Bilinguismo como factor de desenvolvimento humano: aproximação às metáforas enquanto expressão do imaginário crioulo*, Universidade de Santiago de Compostela (Trabalho de Investigação Tutelado).
- FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna: Língua Estrangeira, uma Reflexão Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- FRIAS, M. J. (1989). *Elementos para uma Nova Relação entre os Ensinos da Língua Materna e da Língua Estrangeira*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- FRIES, C. C. (1945). *Teaching & Learning English as Foreign Language*. Machingan: University of Michigan Press 1967.

- FRUSONI, S. (1979). tra. *Vangêl Contód d'Nôs Moda*. São Filipe- Fogo: Edição. Terra Nova.
- GALLISSON, R.; COSTE, D. (coord). (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GAONAC'H, D. & GOLDER, C. (coord.) (1995). *Manuel de Psychologie pour l'Enseignement*. Paris : Hachette.
- GAONAC'H, D. (1989b). Les traces de l'apprentissage: activités de classe et activités mentales dans la classe. *Reflét*, n° 30, 26-27. Paris: Hachette.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: E. Arnold.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, T, Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Secondary Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GARMADI, J. (1983). *Introdução à Sociolinguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GASPAR, A. (1993) Empowering language teacher education through metacognition. In SEQUEIRA (org), 117-125.
- GASS, S. M. & SELINKER, R. L. (eds.) (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- GASS, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. xi, 189 p.
- GERALDI, J. W. (2000). Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*. Ano 2, N.º 2, 9-20.
- GERMAIN, C. (1991-1993a). *Le Point sur l' Approche Communicative en Didactique des Langues*. Québec: Centre Éducatif et Culturel/CEC.
- GEVA, E. e RYAN, E. (1993). Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. In *Language Learning*, vol. 43, n° 1, 5-42.
- GIACOBBE, J. & Cammarota, M. A. (1986). *Un modèle du rapport langue source/langue cible dans la construction du lexique*. In A. Giacomi & D. Véronique, 1986, 193-209.
- GIACOBBE, J. (1990). *Recours à la langue première. Une approche cognitive*. in D. Gaonac'h, (coord), 1990, 115-124.
- GLEITMAN, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GNERRE M. (1998). *Linguagem Escrita e Poder*. São Paulo. Livraria Martins Fontes Editora Ltda
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris: PUF
- GOMBERT, J. E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant. In *Études de Linguistique Appliquée*, 62, 5-25.
- GONZÁLES, V. (1994). A model of cognitive, cultural and linguistic variables affecting bilingual Hispanic children's development of concepts and language. In *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 16, 4, pp.396-421.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.; GUILLÉN DÍAZ, C. & VEZ, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GORRELL *et al.* (1982). A comparison of spatial role-taking in monolingual and bilingual children. *The Journal of Genetic Psychology*, 140, pp. 3-10.
- GOSSE, N. (1997). L'enseignement des langues: un enjeu européen que se partagent essentiellement l'Anglais et le Français. In M. Matthys (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.155-160).
- GREGG, K. R. (2003). SLA Theory: Construction and Assessment. In DOUGHTY, C. J. & LONG, M. H. (eds).

- GROSJEAN, F. & MILLER, J. L. (1994). Going in and out of languages: An example of bilingual flexibility. In *Psychological Science*, 5, 4, pp. 201-206.
- GROSJEAN, F. (1982). Life with two Languages. In *Introduction to bilingualism*. Cambridge. (Mass): Harvard University Press
- GROSJEAN, F. (1987). Vers une psycholinguistique expérimentale du parler bilingue. In G. Lüdi (ed.), pp. 115-132.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In DENZIN & LINCOLN (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage, 105-117.
- GUERRA M. A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: ASA Editores.
- GUMPERZ J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle – Une approche interprétative*. Paris: L'Harmattan.
- GUMPERZ, J. (1982-1989). *Engager la Conversation. Introduction à la Sociolinguistique Interactionnelle*. Paris : Les Editions de Minuit (trad).
- HAGÈGE, C. (1976). La Grammaire générative, Reflexions critiques. Paris : Presses Universitaires de FRANCE, COL. «Le Linguiste».
- HAGÈGE, C. (1985). *L'homme de Paroles. Contribution Linguistique aux Sciences Humaines*. Paris: Librairie Artème Fayard, Folio Essais.
- HAGÈGE, C. (1992-1994). *Le Souffle de la Langue. Voies et Destins des Parlers d'Europe*. Paris: Editions Odile Jacob.
- HAGÈGE, C. (1996). *A Criança de duas Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). Explorations in the Functions of language. Londres: Arnold.
- HAMERS, J. F. & BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- HAMILTON, R. G. (1984). *Literatura cabo-verdiana, Literatura Necessária II. Moçambique, Cabo Verde, Guiné-bissau, Santo Tomé e Príncipe*: Edições 70.
- HANCOCK, I. (1977). Appendix: Repertory of Pidgin and creole Languages. In Valdman, A. (ed.), *Pidgin and Creole Linguistics*. Bloomington : Indiana University Press.
- HARRINGTON, M. (1992). Working memory capacity as a constraint on L2 development. In R. J. Harris (ed). (1992). 123-135.
- HARRIS, R. J. & NELSON, E. M. M. (1992), "Bilingualism: Not the exception any more", in R. J. Harris (ed), 1992, 3-14.
- HARRIS, R. J. (ed), (1992) Cognitive Processing in Bilinguals, *Advances in Psychology* 83. Amsterdam, North Holland, N. H.
- HATIM, B. & MASON, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London and New York. Longman.
- HAUGEN, E. (1953/69). *The Norwegian Language in America: a study in bilingual behaviour*, V.I. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HAVRANEK, G. (1993). *Self-access study and learner autonomy the foreign language teacher education curriculum*. In F. Sequeira (org). (1993b). 47-67.
- HAWKINS, E. (1981). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAWKINS, E. (1999). Foreign language study and language awareness vol.8, n.º 3 e 4 pp. 124-142

- HAZAEEL-MASSIEUX, M. C. (1993) . Traduction et diglossie. *Travaux* 10. *La traduction (Problèmes Théoriques et Pratiques)*, 85-100.
- HENNER STANCHINA, C. (1986/87). Autonomy as metacognitive awareness: suggestions for training self-monitoring of listening comprehension. In *Mélanges Pédagogiques*. (1986/87). 69-84.
- HENRY, R. (1988). Privilégier l'analyse de la situation. In *Meta*, 38, n° 4, 593-594.
- HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 302-325.
- HOFFMANN, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. Harlow: Longman.
- HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics selected readings*. London: Harmondsworth Penguin Books, 269-293.
- HORNBY, P. A (ed.) (1977). *Bilingualism: Psychological, Social and Educational implications*. New York: Academic Press.
- HYLTENSTAM, K. (1992). *Non-native features of near-native speakers: on the ultimate attainment of childhood L2 learners*. In R. J. Harris (ed), 1992, 351-368.
- HYMES, D. (1964). *Language in culture and Society: A Reader in linguistics and Anthropology*. N. York: Harper&Row.
- HYMES, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. In *Journal of social issues*. 23 (2), 8-28.
- HYMES, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.): *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 37-71.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics; an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/CREDIF (trad.).
- HYMES, D. (1989). *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier/Crédif (trad.)
- HYMES, D. H. (1966-1972). On communicative competence. In J. B. PRIDE & J. Hymes, D. H. (1971) (org.). *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge University Press
- IANCO- WORRALL, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. In *Child Development*.
- JACOBY, L. (1990). La comunidad europea y las lenguas. In SIGUÁN (coord.), 65-73.
- JISA, H. & RICHAUD, F. (1994) . Quelques sources de variation chez les enfants. In *AILE*, n°4, 7-51.
- JODELET, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- KÄES, R. (1968). *Images de la Culture chez les Ouvriers Français*. Paris: Ed. Cujas.
- KASPER, G.; KELLERMAN, E. (eds) (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Addison Wesley Longman.
- KEAN, M.-L. (1986). Core issues in transfer. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (eds.). (1986) 80-90.
- KELLERMAN, E. & SMITH, M. S. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.

- KELLERMAN, E. (1978). Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, N° 15, 60-92.
- KILBORN, K. (1989). Sentence processing in a second language: the timing of transfer. *Language and Speech*, vol. 32, n° 1, 1-23.
- KLEIN, W. (1989). *L'Acquisition de Langue Etrangère*. Paris: Armand Colin.
- KLEIN, W. (1995). Second versus third language acquisition: is there a difference? In *Language Learning*, 45, n° 3, 419-465.
- KODA, K. (1990). The use of L1 reading strategies in L2 reading. Effects of L1 orthographic structures on L2 phonological recoding strategies. In *Studies in Second Language Acquisition*, n° 12, 393-410.
- KÖNIGS, F. G. (1985). Translation inside and outside the teaching context: The text as a starting point. In C. Titford & A. E. Hieke (eds). (1985) 29-48.
- KOSTER, C. J. & KOET, T. (1993). The evaluation of accent in the English of Dutchmen. In *Language Learning*, vol. 43, N° 1, 6-92.
- KRASHEN, S. & TERRELL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. London: Pergamum Press.
- KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice-Hall International.
- KUHN, T. S. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: F.C.E.
- LABAN, M. (1992). Cabo Verde - Encontro com escritores cabo-verdianos, vol. I e II. Porto: Gráfica Maiadouro.
- LADMIRAL, J. R. & LIPIANSKY, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- LADO, R. (1957). *Linguistic Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*,
- LAFON, R. (1968). *Sur la France*. Paris: Galliamard
- LAFON, R. (1979). « La diglossie en pays occitan, ou le réel occulté » em Kloepper, Rolf, edc. *Bildung und Ausbildung in der Romania*, München, tom II, pp. 504-512.
- LAFON, R. (1980). Stéréotypes dans l'enquête sociolinguistique. In *Lengas* 7
- LAFON, R. (1984). "Pour retrouver la diglossie " in *Lengas*, 16, pp. 5-36.
- LAFONTAINE, D. (1986). *Le Parti Pris des Mots. Normes et Atitudes Linguistiques*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- LAFONTAINE, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.
- LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture: des déclarations aux représentations. In *Pratiques*, 115, 167-180.
- LAMAS, E. P. R., coord. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didática*. Porto: Porto Editora.
- LAMBERT, M. (1994a). Vers une ébauche de profils individuels. In J. - C. Pochard (ed), 1994, 367-379.
- LAMBERT, M. (1994b). Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *AILE*, n° 4, 81-108.
- LAMBERT, W. E. (1955). Measurement of the linguistic dominance in bilinguals. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, pp.197-200.
- LAMBERT, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual. In HORNBY, P. A. (ed): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York, Academic Press.

- LAMBERT, W. E., 1990, "Persistent issues in bilingualism", in B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (eds), 1990, 201-218.
- LAPLANTINE, F. (1999). *Je, Nous et les Autres. Être Humain au-delà des Appartenances*, Le Pommier, Fayard.
- LASAGABASTER HERRARTE D. (2003) Trilingüismo en la enseñanza: actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Sant Salvador. Editorial Milenio.
- LAVAUUR, J.-M. (1995). Le traitement cognitif des textes en langue étrangère. In *Les Langues Modernes*, n° 2, 25-34.
- LE NY, J.-F. (1989). Accès au lexique et compréhension du langage: la ligne de démarcation sémantique. In Lecocq, P. & Segui, J. (eds). (1989). 65-85.
- LECOCQ, P. & Segui, J. (eds). (1989). *L'Accès Lexical*,. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- LECONTE, F. (1997). *La famille et les langues*. Paris: L'Harmattan.
- LEDERER, M. (1994). *La Traduction Aujourd'hui. Le Modèle Interprétatif*. Paris: Hachette.
- LEIF, J. (1981). *Le Langage. Nature et Acquisition*. Paris : Les éditions ESF.
- LEIRIA, I. (2001). *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).
- LEOPOLD, W. F. (1939-1946). Speech development of a bilingual child: A linguistic's record, 4 vols. Evanston, Illinois. North Western University Press.
- LEYENS, J.F. (1994). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70
- LIEDKE, W. W. e NELSON, L. D. (1968) Concept formation and bilingualism. In *Alberta Journal of Education Research*, 14, 225-232.
- LINCOLN, Y. S. e GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LOPES DA SILVA, B. (1936). Nota para o Estudo da Linguagem das Ilhas. In *Claridade: Revista de Arte e Letra*, n.º 2. Linda-a-Velha: A.L.A.C.
- LOPES DA SILVA, B. (1957). *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- LORENZO MODELO M.ª M. (2004). A Educação em valores: unha visión pedagógica desde tres estratexias. In *Dossier Alumnos: Seminario de Sociedade civil, educación e cidadanía intercultural*. Universidade de Santiago de Compostela
- LUC, C. (1993). Contribution à la mise en place de concepts fondamentaux en tout début d'apprentissage. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 89, 73-83.
- LUCHTENBERG, S. (1995b). Language Awareness Oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht. In *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. München: Vorstand des Goethe-Instituts. Sondernummer (1995), p. 36-41.
- LUDI, G. & PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- LURIA, A. R. [et al.] (1991). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa: Estampa (trad; 2ª ed).
- MACKEY, W. F. (1970). The description of bilingualism. In FISHMAN (ed), 554-584
- MACKEY, W. F. (1976). *Bilingualism et Contact de Langues*. Paris: Klincksieck.
- MACNAMARA, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education: A study of Irish experience*. Edimbourg: The University Press.
- MACNAMARA, J. (1967a). The Bilingual linguistic performance: A psychological overview. In *Journal of Sociological Issues*, 23, pp.123-128.
- MACWHINNEY, B. (1992). Transfer and competition in second language learning. In R. J. HARRIS (ed). (1992). 371-390.
- MANNONI, P. (1998). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.

- MARIANO, G. (1958). A Mestiçagem e o seu papel na formação da sociedade Cabo-verdiana. In *Suplemento Cultural de Cabo Verde: Boletim n.º109*. Praia.
- MARIANO, G. (1958). *Em torno do Crioulo, Cabo Verde: Boletim n.º 107*. Praia.
- MARIANO, G. (1959). *Do Funco ao Sobrado ou o «Mundo que o Mulato Criou»*, Colóquios Cabo-verdianos. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- MARQUES, M. E. R. (1996). *Sociolinguística*; Lisboa: Universidade Aberta.
- MARQUES, M. E. R. (2003). *Português Língua Segunda, do Bilinguismo ou Multilinguismo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINET, A. (1995). *Função e Dinâmica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina (trad.).
- MARTINS, C. (1996). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.
- MATOS, A. e LOPES, A. (1996) Programa de Língua portuguesa do 7º e 8º anos de escolaridade. MECD, Praia.
- MATOS, I. A. (1998). Língua Maternal, Língua Segunda ou Língua estrangeira? O Ensino do Português a filhos de Emigrantes. In F. Brosseron & S. CARDOS O (Coords. e org.). *Forum de Linguística e Didáctica das Línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- MATTHEY, M. (1997a) Contacts de langues et représentations. TRANEL 27.
- MATTHEY, M. (1997b) *Les Langues et leurs Images*. Neuchâtel : IRDP
- MATTHEY, M. (2001). Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme. In: MARQUILLÓ LARRUY, M. (ed). *Questions d'Épistémologie en Didactique du Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Université de Poitiers.
- MAYA, Mª, J. (2002). *A Autoridade do Professor. O que Pensam Alunos, Pais e Professores*. Porto: Texto Editora.
- MAZZOTTI, A.J.A. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, Nº 14/15, 17-37.
- MCDONALD, J. L. & HEILENMAN, L. K. (1992). Changes in sentence processing as second language proficiency increases. In R. J. Harris (ed). (1992). 325-336.
- McLAUGHLIN, B. (1978) Second-Language acquisition in childhood. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- MENDELSON, P. (1996). A la recherche du concept. In MEIRIEU, Ph., DEVELAY, M. (org.). *Le Transfert de Connaissances en Formation Initiale et en Formation Continue : Actes du Colloque Organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre-2 octobre 1994*. Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon,
- MERLET, S. e GAONAC'H, D. (1995). Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en L. E., *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 115-116-117, 273-292.
- MESQUITEIRA LIMA, A. (1992), A poética de Sérgio Frusoni, uma visão antropológica ICLP, ICLD.
- MOIRAND, S. (1994). Le discours et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?, in D. Coste et al. (1994) 24-41.
- MOORE, D. (2001). (coord.). *Les Représentations des Langues et de Leur apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: Didier
- MORAIS, J. (1989). Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In SAWYER, D. J., FOX, B. *phonological awareness in reading: the evolution of current perspective*. Berlin: Springer.
- MORISSETTE, D & GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des Attitudes?* Bruxelles : Edit. De Boeck Université.

- MORSLY, D. (1991). L'alternance des codes dans la conversation de locuteurs algériens, *Comunicação no Colloque L'Analyse des Interactions*, Aix-en-Provence 12-14 septembre (1991) (doc. dactilografado).
- MOSCOVICI, S. (1960). *Étude de la Représentation Sociale de la Psychanalyse*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1969). Prefácio. In C. Herzlich (ed), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Haia : Mouton.
- MOSCOVICI, S. (1970). Préface. In D. Joodelet, J. Viet e Ph. Besnard (eds.), *La Psychologie Sociale: Une Discipline en Mouvement*. Haia: Mouton.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La Psychanalyse, son Image et son Public*. Paris: PUF (2^a ed).
- MOSCOVICI, S. (1985). Comment on Potter and Litton. *British Journal of Social Psychology*, 24, 91-92.
- MOSCOVICI, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- MOSCOVICI, S. e HEWSTONE, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (ed.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- MOURA ALCIDES (2010) *A eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. (tese de Doutoramento).
- MÜHLHÄUSLER, P. (1986). *Pidgin and Creole Linguistics*. Oxford : Basil Blackwell.
- NARCY, J.-P. (1990). *Apprendre une Langue Etrangère. Didactique des Langues: le Cas de l'Anglais*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- NEUNER, G. (1998). *Socio-cultural competence in language learning and teaching: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- NEUNER, G. [et al.] (1991). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Apaginastantas (trad).
- NGALASSO, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. In *Études de Linguistique Appliquée*, n°87, 27-38
- NGALASSO, M. M. (2004). Les langues dans les systèmes éducatifs en Afrique. In *ALA bulletin : African Literature Association* vol. 30-31.
- NICHOLL, T. (1998). Vygotsky. [Trish Nicholl: Department of Psychology, Massey University, New Zealand]. Em <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/trishvyg.htm>
- NINYOLES, R. (1976). *Bases per a una política lingüística democràtica a l'Estat Espanyol*. Valencia: Tres e Quatre.
- NINYOLES, R. (1977). *Quatro idiomas para un estado*. Madrid: Cambio 16
- NÓVOA, A. (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida. In Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1989 – *Ciências da educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, cop. 1991.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms : a Guide for Teacher Initiated Action*. New York: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OBLER L. K. e KRIS G. (2002). *A Linguagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget

- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (2003). Cross-linguistic Influence, In *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing LDA.
- OLIVEIRA, A. L. & Ançã, M. H. (2005). As narrativas de vida ao serviço da Didáctica do Português Língua Não Materna . In *IV Taller Internacional – Innovation Educativa-Siglo XXI*, Las Tunas /Cuba (publicado em CD-ROM)
- OLIVEIRA, J. de (1935) «Poesia de Cabo Verde (Jorge Barbosa)», in
- OLLER, J. W. Jr. (1973). Cloze tests of second language proficiency and what they measure. In *Language Learning*, 23/1, 105-117.
- ORTI TESTILLANO, C. (1988) *Bilingüismo y desarrollo cognitivo*. Palma: Instituto de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears
- OSGOOD, C. E. & ERVIN, S. (1965). Compound and Coordinate systems. In T. A. Sebeok A.R. Diebold, *Psycholinguistics*. Indiana University press (trad. Castelhana da Ed. Planeta, 1974).
- OSGOOD, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism . In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, suppl. 49, 139-146.P.P.U.; Barcelona
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions l'Harmattan.
- PAGANINI, G. (1994). Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue. In *Les Langues Modernes*, 4, 9-17.
- PALMER, H. E. (1921-1974). *The Principles of Language Study*. London: Oxford University Press.
- PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage. Payot et rivais.
- PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. In *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- PEDRO, E. R. (1996). Interação verbal. In FARIA *et al.* p. 449-475.
- PENFIELD, W. P. & ROBERTS, L. R. (1959). *Speech and brain mechanism*. London : Oxford University Press.
- PEREIRA, D. (1996). O Crioulo de Cabo Verde. In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, (org.) Isabel Hub Faria *et al.* Lisboa: Editora Caminho, p. 551-559
- PEREIRA, D. (2006). *Crioulos de base lexical portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho
- PERES, A. N. (2000). *A Educação Intercultural utopia ou realidade?* Porto. Profedições Lda.
- PÉREZ NIETO, M. A. (2006). Atención. In *Enciclopédia de pedagogía*. (versão electrónica). Madrid: editorial Espasa
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes, II. Técnicas y Análises de Datos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes, I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉTILLON, C. (1997). De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp.292-299).
- PHIPPS, A. & GONZALEZ, M. (2004). *Modern languages. Learning & teaching in intercultural field*. London: Sage Publications
- PINTO, S. (2005). *Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro,

- PLIÁSSOVA, I. V. & ANÇÃ M. H. (2004). Eu por exemplo deome na telha de comprar uma mota... : - Consciência metalinguística de quatro alunos lusodescendentes do 9º ano de escolaridade. In *1º encontro nacional: oficinas de escrita no ensino de linguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PORQUIER, R. (1979). Stratégies de communication en langue non-maternelle. In *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, nº 33, 38-52.
- POULET, M. E., DEGACHE, C. et MASPERI, M. (1993). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes): stratégies d'accès au sens de textes narratifs, in J.-C. Pochard. (1994). 335-350.
- PUGA, R. M. (2003). Línguas estrangeiras: Cultura e Comunicação. *JL: Jornal de Letras, Artes e Ideias*, N.º 842 (8 Jan. 2003), p. 9 *JL/Educação*.
- PY, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques, *Tranel*, 32, 5-20.
- QUIVY, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2ª edição).
- RIBEIRO, G. (2005). *Consciência metalinguística: um estudo de caso* (dissertação de mestrado não publicada), Aveiro: Universidade de Aveiro (1-31)
- RICCIARDELLI, L. (1993). Two components of metalinguistic awareness: control of linguistic processing and analysis of linguistic knowledge. In *Applied Psycholinguistics*, nº 14, 349-367.
- RICHARDS, J. C. & SUKW I WAT, M. (1983). Language transfer and conversational competence. *Applied Linguistics*, vol. 4, nº 2, 113-125.
- RIEUSSEC, A. (1995). Mémoire et apprentissage des langues secondes: quelles implications pratiques. In *Les Langues Modernes*, nº 2, 35-49.
- RIMBERT, E. (1995). Image, statut et désir de la langue française. *Le Français dans le Monde*, (numéro spécial), 23-29.
- RINGBOM, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. England/ USA: Multilingual Matters.
- ROMAINE, S. (1988). *Pidgin and Creole Languages*. Londres: Longman
- ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
- RONJAT, J. (1913). *Le développement du langage chez un enfant bilingue*. Paris. Champion
- ROSENBERG, M. J. & HOVL AND, C. I. (1960). Cognitive affective and behavioural components of attitudes. In Hovland & Rosenberg (eds). *Attitude organization and change – an analysis of consistency among attitude components*. Nova Haven: Yale University Press.
- RUIZ OLABUÉNAGA, D. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Duesto.
- SAER, H. (1931). Experimental inquiry into the education on bilingual peoples. In *Education in changing Commonwealth*, Londres, 116- 121.
- SAER, O. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. In *British Journal of Psychology*. 14, 25-28.
- SAJAVAARA, K. (1986) Transfer and second language processing. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (eds). (1986). 66-79.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, R. P. & R. RODRÍGUEZ (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- SÁ-NOGUEIRA R. (1959). Prólogo ao Dialecto Crioulo de Cabo Verde, de Baltazar Lopes da Silva. P, 17. Lisboa
- SANTIAGO. R. A. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SANTOS REGO, M. A. (1994) Teoría y práctica de la educación intercultural, P.P.U.: Barcelona
- SANTOS REGO, M. A. (1998). A educação intercultural como desafio político e pedagógico na esfera pública. In *Pensar Educação*, Num.1, Julho, 32-41.
- SANTOS REGO, M. A. (2004). *A Investigação educativa em Galiza (1989 – 2001)*. Santiago de Compostela: Xunta da Galicia
- SANTOS, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento (2ªed).
- SANTOS, B. S. (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento (11ª ed).
- SANTOS, L. e ANDRADE, A. I. (2001). *Intercompreensão: um conceito a desenvolver no quadro da aprendizagem de línguas em contexto escolar*. Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Didáctica e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios – Évora 26-28 de Setembro de 2001.
- SANTOS, O. (1988). *O Português na Escola, Hoje. Contributos para uma Pedagogia da Comunicação em Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SAPIR, E. (2001). *Le Langage : Introduction à l'étude, de la parole*. Paris: Edition
- SCARCELLA, R. (1992). Interethnic conversation and second language acquisition: discourse accent revisited. In S. M. Gass & L. Selinker, 1992, 109-137.
- SCHIFFMAN, H. (1996). *Linguistic culture and language policy: Summary, chap.8*. <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/summary.html>. p. 1-2.
- SCHMIDT, R. W. (1990). The role of consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, vol. 11, nº 2, 129-158.
- SCHMIDT, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In *AILE Review*, 11, 11-26.
- SCOTT, S. (1973). *The relation of divergent thinking to bilingualism: cause or effect?* Relatório de investigação sem publicar. Montreal: Mc. Gill University.
- SECA, J.-M. (2002). *Les Représentations Sociales*. Armand Colin : Paris
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. (1984) *Interpréter pour Traduire*. Paris. Publications de la Sorbonne/Didier Érudition.
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. (1989). *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. Bruxelles: Didier Érudition.
- SELINKER, L. (1971). The psychologically relevant data of second-language learning. In PIMSLEUR, P. & QUINN, T. (ed). *The Psychology of Second Language Learning: papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics*. Nº 10, 209-223.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SEMEDO, J. M. & TURANO, M. R. (1997). *Cabo Verde: O Ciclo Ritual das Festividades da Tabanca*. Mindelo: Spleen Edições.
- SEQUEIRA, F. (1993b). A dimensão europeia no ensino/aprendizagem das línguas. In Sequeira, F. (org.), 7-10.
- SEQUEIRA, F. (org). (1993a). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- SHARWOOD SMITH, M. (1986). The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (eds). (1986). 10-20.

- SIGNORINI, I. (org) (2002). *Linguagem e Identidade*. Campinas. Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.
- SIGUAN, M. & MACKEY F. W. (1989) *Educación y bilingüismo*. Madrid. SANTILLANA.
- SIGUAN, M. (1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa: Terramar (trad).
- SIGUAN, M. (2001). *Bilingüismo y Lenguas en Contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- SILVA VALDIVIA. B. (2003). *Interferencias Morfosintácticas do castelán no galego. Avaliação da competência do alumnado de educación secundaria*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela. (Tese de Doutoramento).
- SILVA, P. (2002). *Escola-Família: Tensões e Potencialidades de uma Relação*. In J Ávila
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SINCLAIR de ZWART, H. (1966). *Developmental psycholinguistics*. Eb D. Elkind & J. H. Flavell (eds), *Studies in cognitive development*. N. York: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (1991) Individual differences in second language learning. In *Studies in Second Language Learning*. nº 13, 275-298.
- SKUTABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualismo or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah, Nj Lawrence Erlbaum. UA
- SOUSA, H. T. (1940). A Estrutura Social da Ilha do Fogo. In FERREIRA, M. (org.). *Claridade: Revista de Arte e Letra*, nº5. Linda-a-Velha: A.L.A.C..
- SOUSA, H. T. (1958). Sobrados Lojas e Funcos. In FERREIRA, M. (org.). *Claridade: Revista de Arte e Letra*, nº 8. Linda-a-Velha: A.L.A.C..
- SOUSA, M. L. (1994). *The relation between metalinguistic Awareness and Reading in the Native and in the foreign Language*. (Tese de Doutoramento), Ponta Delgada :Universidade de Açores.
- SPÍNOLA D. (2004). *Evocações*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional
- SPIROUPOULOU, P-P. (2002) – Der Einfluss der ersten auf die zweite Fremdsprache. Em *linha*, no endereço:
<http://www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf>
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill. XV (trad.).
- STEIN, L. M. (1994). *TDE: Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- STEIN, P. (1984). *Kreolisch und Französisch*, Tübingen. Max: Niemeyer Verlag.
- STERN, H. H. (1984). *Fundamental Concepts of Languages Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- SZYMANIAK, W. J. (coord.) (2000). *Dicionário de Ciências da Comunicação*. Porto: Porto Editora.
- TANNEN, D. (1983). The pragmatic of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, Vol. 4, Nº 2, 189-197.
- TAVARES, E. (1932). *Morna*. Lisboa: J. Rodrigues.
- TAVARES, J. e ALARCÃO, I. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós
- TESTU, F. (1991). *Chronopsychologie et Rythmes Scolaires*. Paris: Masson.

- THOMAS, J. (1983a). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, vol. 4, nº 2, 91-112.
- THOMAS, J. (1983b). Cross-cultural discourse as 'unequal encounter': towards a pragmatic analysis. In *Applied Linguistics*, vol. 4, nº 2, 226-235.
- THOMAS, J. (1992). Metalinguistic awareness in second - and - third language learning. In R. J. Harris (ed). (1992). 531-545.
- TITONE, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruselas: Dessart
- TITONE, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanella. (trad. del italiano, 1ª edición, 1972).
- TITONE, R. (1995). *Come Parlano gli adolescenti. Storia di una ricerca (Linguística e psicolinguística)*. Toronto, Universidade de Toronto.
- TITONE, R. & DANESI, M. (1985). *Psicolinguística Aplicada: uma introdução à psicologia da linguagem*. Toronto, Universidade de Toronto.
- TOMLIN, R. S. & VILLA, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, nº 16, 183-203.
- TORRANCE, E. P., GOWAN J. C., WU, J. M. & ALIOTTI, N. C. (1970). Creative functioning on monolingual and bilingual children in Singapore. In *Journal of Educational Psychology*, 61, 72-75.
- TRÉVISE, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE*, Nº 1, 87-106.
- TRILLO, F. (Coord.) (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget
- TROCMÉ, H. (1982). La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In *Revue de Phonétique Appliquée*, nº 61-63, 253-264.
- TUCKER, G. R. (1998). A global perspective on multilingualism and multilingual education. In CENOZ & GENESEE (ed.), 3-15.
- UÑA JUAREZ, O. e HERNANDEZ SÁNCHEZ, A. (Dir.). (2004). *Diccionario de sociología*. Madrid: Editorial ESIC
- VALA, J. (1993). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 353-384.
- VAN DIJK & KINTSCH, W. (1983) The notion of strategy in language and discourse understanding. In Van Dijk & Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando, Academic Press, 61-107.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- VARA COOMONTE, A. (2000). Sociología de la Educación. In *Enciclopédia de Pedagogia*. Madrid: Editorial Espasa.
- VARA COOMONTE, A. (2004a). Aculturación. In O. Uña Juárez e A. Hernandez Sánchez (Dir), *Diccionario de sociología*, Madrid: Editorial ESIC. (pp. 22 -23).
- VARA COOMONTE, A. (2004b). Hábito. In O. Uña Juárez e A. Hernandez Sánchez (Dir), *Diccionario de sociología*. Madrid: Editorial ESIC. (pp. 653-654).
- VARA COOMONTE, A. (2004c). Reproducción Social. In O. Uña Juárez e A. Hernandez Sánchez (Dir), *Diccionario de sociología*. Madrid: Editorial ESIC. (pp. 1213).
- VARA COOMONTE, A. (2004d). Teoría de la representación. In O. Uña Juárez e A. Hernandez Sánchez (Dir), *Diccionario de sociología*. Madrid: Editorial ESIC. (pp. 1502-1503).
- VARA COOMONTE, A. (2004e). Universo simbólico. In O. Uña Juárez e A. Hernandez Sánchez (Dir), *Diccionario de sociología*. Madrid: Editorial ESIC.

- VASSEUR, M. T. (2001). Places d'expressives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp.133-148).
- VEIGA, M. (1982). *Diskrison Strutural di Língua Kabuverdianu*. Lisboa: Plátano Editora
- VEIGA, M. (1995). *O Crioulo de Cabo Verde: Introdução a Gramática*. Mindelo: I.C.L.D.
- VEIGA, M. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Praia: IBNL
- VERONIQUE, D. (1998). Étudier la dynamique des bilinguismes issus des migrations. In Billiez, J., 179-186.
- VEZ, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel.
- VIEIRA, F. (1993a). Observação e supervisão de professores. In SEQUEIRA, F. (org.), 69-90.
- VIEIRA, F. (1993b). *Para além dos Testes: A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- VIEIRA, F. (1999). Autonomia e Aprendizagem da Língua Estrangeira: Representações e Práticas dos Alunos. In ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁCTICA / METODOLOGIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1 (1999) *Educação em Línguas Estrangeiras: Investigação, Formação, Ensino*. Actas do Encontro. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (2001). Pedagogia para a autonomia: O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, Vol. 14, Nº 1-2, 169-190.
- VIEIRA, F. (2002). O Quadro Europeu Comum de Referência: Papel regulador e indicadores nos programas de Inglês do ensino secundário. *Intercompreensão: Revista de Didáctica das Línguas*, Nº 10, 175-180.
- VIEIRA, I. F. (1993). Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 33-46.
- VION, F. (1992). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*, Paris, Hachette.
- VYGOTSKY, L. S. (1973). *Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar*. In LURIA, A. R., [et al.]. *Psicología y Pedagogía*, 23-39 (trad.).
- VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris, Editions Sociales (trad.).
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. Trad. de J. L. Camargo. 1ª ed. S. Paulo: Martins Fontes.
- WEBER, M. (1974). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Paris: Mouton.
- WELLS, G. 1981. "Describing children's linguistic development at home and at school". In Adelman, C. (ed.). p. 134-162.
- WERKEN, J. F. & LALONDE, C. E. (1988). Cross-language speech perception: initial capabilities and developmental change. In *Developmental Psychology*, vol. 24, nº 5, 672-683.

- WERKEN, J. F. & LALONDE, C. E. (1988). Cross-language speech perception: initial capabilities and developmental change. *Developmental Psychology*, vol. 24, n° 5, 672-683.
- WHORF, B. (1956). *Language, thought and reality*, Cambridge: Mass. MIT Press.
- WIESE, H. (1994) – Integration des Transfers in eine Theorie des Zweit-spracherwerbs. *Info DAF : Informationen Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag. Vol. 21, n. ° 4 (1994), p. 397-408.
- WODE, H. (1981b). Language-acquisitional universals: a unified view of language acquisition. In H. Winitz (ed.). 218-234.
- WODE, H. (1986). Language transfer: a cognitive functional and development view. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (eds), 1986, 173-185.
- WOODS, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.
- ZABALZA BERAZA, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA BERAZA, M. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In Trillo F. (coord.) *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 19-52.
- ZARATE, G. & CANDELIER, M. (1997). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Paris: Didier Erudition.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*. France: Didier.
- ZARATE, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: Didier Erudition, Collection NeQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2, (pp.5-10).
- ZARATE, G. (2001), (ed.) *Langues, Xénophobie, Xenophilie dans une Europe Multiculturelle*, CNDP de Basse Normandie.
- ZARATE, G. (2002). Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation. *Les Langues Modernes – dossier l'interculturel*, 3, 5-14

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Boletim Oficial do governo da província de Cabo Verde (1910- 1926). Praia: Imprensa Nacional
- Boletim Oficial do Governo-geral de Cabo Verde 1849 n.º 196 de 22 de Abril. Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde
- Decreto n.º 67/ 98, de 31 de Dezembro – I Série – n.º 48, Suplemento B. O. da República de Cabo Verde.
- Boletim Oficial do Governo de Cabo Verde n. 19 de 8 de Maio de 1920. Portaria 303
- Resolução n.º 8/98 (B. O. n.º 10, de 18 de Março)
- Resolução n.º 8/1996 (B. O. n.º 12 de 30 de Abril)
- Resolução n.º 48/2005, (B. O. n.º 46, de 14 de Novembro)
- Programa do Governo para a VII Legislatura (2006-2011)
- Programa do Governo para a V Legislatura (1996-2001)
- O programa do governo da VI legislatura (2001-2006)
- Resolução n.º 8/1998, (B. O. n.º 10 de 16 de Março)
- A Constituição da República de 1999, artigo 9º, nº 1
- Lei de Bases do Sistema Educativo: lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro
- Lei orgânica do MECD: decreto-lei n.º 25/2001 de 5 de Novembro



**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL**

O CRIOULO COMO LÍNGUA MATERNA EM CABO VERDE E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR DESENVOLVIDO EM PORTUGUÊS

Volume II ANEXOS

**AUTORA: ELVIRA GOMES DOS REIS FREITAS
CO-DIRECTOR: WŁODZIMIEREZ JOZEF SZYMANIAK
DIRECTOR: ANTONIO VARA COOMONTE**

**Santiago de Compostela
2011**