



**Dulce Helena Brito
Soares Pires**

A Análise do Erro na Escrita Escolar



**Dulce Helena Brito
Soares Pires**

**A Análise do Erro na Escrita Escolar: Um estudo
com alunos do 6º ano na Cidade da Praia**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas – Português Língua não Materna, realizada sob a orientação científica da Doutora. Maria Helena Ançã, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

In memoriam:

*Aos meus pais, figuras sempre presentes em todos os
momentos da minha vida.*

A Deus nossa canção nos bons e árduos momentos.

*À família - nosso suporte, pelo amor e compreensão :
esposo e filhos Héber e Lory.*

o júri

presidente

Professor Doutor António Mendes dos Santos Moderno, Professor Catedrático do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

vogais

Professor Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório, Professor Auxiliar do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

À nossa orientadora Doutora Maria Helena Ançã, nosso profundo reconhecimento por toda paciência, compreensão, amizade e pelo compartilhar da sua experiência durante todo este tempo.

Aos familiares, colegas, Guerreiras de oração que ao longo desta caminhada se preocuparam connosco.

Aos alunos e professor da Escola Nova Assembleia pela disponibilidade em colaborar connosco e, assim, tornar possível este nosso trabalho.

Aos colegas e professores deste mestrado que tornaram mais agradável este nosso percurso.

palavras-chave

Língua Materna; Língua Segunda; Erro; Escrita; Consciência Metalinguística

resumo

Com este trabalho pretendíamos identificar/analisar as causas dos desvios nas produções escritas de seis alunos do 6º ano de escolaridade em Cabo Verde, mais concretamente na cidade da Praia, e, por outro lado, averiguar a consciência metalinguística nas suas verbalizações metalinguísticas.

Doze textos escritos (dois para cada aluno) e a transcrição do registo sonoro das verbalizações metalinguísticas constituíram o corpus analisado.

A análise de dados incidiu na interpretação dos erros constantes nas produções escritas e nos comentários metalinguísticos dos alunos.

Os resultados demonstraram que a interferência do Crioulo Cabo-verdiano está na base da maioria dos desvios registados na Língua Portuguesa (língua de ensino em Cabo Verde). A consciência metalinguística revelou-se apenas na sinalização/correção de erros.

Este estudo poderá ainda, constituir subsídio para o ensino/aprendizagem da língua segunda.

keywords

Mother tongue; Second language.; Error; Wright; Metalinguistic awareness

abstract

The objective of this assignment was in one hand to identify and analyze the deviation causes on written works of six students with six years of schooling in Cape Verde and more specifically from the city of Praia and on the other hand to verify the metalinguistic awareness of these students in their metalinguistic expressions.

A total of twelve written texts (two for each student) and sound registries of their meta-linguistic expressions constituted the corpus of this analyzes.

The data analysis focused on interpretation of constant mistakes made on written texts and on the student's meta-linguistic comments.

The results showed that the majority of deviations from the Portuguese Language were caused by interferences of the Capeverdian creole language. The linguistic consciousness was only reveled in punctuation and correction of mistakes.

This study can be used as a subsidy for the teaching and learning of the second language.

palavras-xave

Língua Materna; Língua Segunda; Erru; Eskrita; konsiénsia Metalinguistiku

resumu

Ku es trabadju li nu ta pritendeba identifika kes razón ki ta provoka disviu na produson eskritu di seis alunu di 6^o anu di escolaridade na kabu Verdi, mas konkretamenti na Cidadi di Praia y pa otu ladu, averigua konsiénsia metalinguistiku na ses verbalizason metalinguistiku.

Dozi testu eskritu (dos pa kada alunu) y transkrison di rejistu sonoru di verbalizason metalinguistiku ta konstitui “korpuz” dja analizadu.

Análizi di dadus fika so na interpretason di érus na produson eskritu y na komentarius metalinguistiku di alunus.

Resultadu ta mostra ki interferénsa di kriolu di Kabu Verdi sta na bazi di maioria di disviu rejistadu na Língua Portugésa (língua di ensinu na Kabu Verdi). Konsiénsia metalinguistiku ta parse só na sinalizason/kureson di érus. Kel studu li podi ainda konstituí un subsidiu pa ensinu/aprendizaji di lingua segunda.

Índice

Lista de Abreviaturas	xi
Índice de Quadros	xii
Índice de Figuras e Gráficos	xiii
Lista de Anexos em CD-Rom	xiv
INTRODUÇÃO	3
Enquadramento do Estudo	3
Importância do Estudo	4
Questões investigativas	5
Estrutura da tese	5
CAPÍTULO I – CONTEXTO SITUACIONAL	7
1.1. BREVE RESENHA DA SITUAÇÃO GEOGRÁFICA, SOCIO-ECONÓMICA E POLÍTICA DO PAÍS	7
1.2. SITUAÇÃO LINGUÍSTICA EM CABO VERDE	8
1.2.1. Povoamento	8
1.2.2. Formação do Crioulo de Cabo Verde	9
1.2.3. Coexistência Português /Crioulo Cabo-verdiano	11
1.3. CONTEXTO EDUCATIVO CABO-VERDIANO	17
1.3.1 Estrutura e organização do Sistema	18
1.3.2. Evolução do sistema educativo	24
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
2.1. CONCEITOS CHAVE:	25
2.1.1. Língua Materna; Língua Segunda	25
2.1.2. A escrita: Uma breve abordagem e aprender a escrever uma actividade complexa ..	30
2.1.3. A interpretação do erro	34
2.1.4. Consciência Linguística: conceito e produtividade	48
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	57
3.1. INTRODUÇÃO	57
3.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS	58
3.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR	61
3.3.1. Caracterização da escola	61
3.3.2. Procedimentos para a investigação	65
3.3.3 Caracterização dos participantes	68
3.4. TIPOLOGIAS ADOPTADAS	71
3.4.1. Tipologia do erro	71

3.4.2- Tipologia da verbalização metalinguística.....	79
3.5. O CRIOULO DE CABO VERDE: UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE O SEU FUNCIONAMENTO	83
3.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	87
3.6.1. Análise de resultados:erros e comentários/verbalizações metalinguísticas.....	87
3.6.2. Síntese dos resultados/ Explicação dos resultados.....	105
CONCLUSÃO.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	121
ANEXOS (CD-ROM)	

Lista de Abreviaturas

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise do erro

CCV – Crioulo de Cabo Verde

EB – Ensino Básico

EBA – Ensino Básico de Adultos

EFPEB – Escola de Formação de Professores do Ensino Básico

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Secundário

ICASE – Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar

IESIG – Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça

INAG – Instituto Nacional de Administração e Gestão

INIDA – Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário

IPCV – Instituto Pedagógico de Cabo Verde

ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais

ISCJS – Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais

ISE – Instituto Superior de Educação

ISECMAR – Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar

L2 – Língua segunda

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LCV – Língua Cabo-verdiana

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MEES – Ministério de Educação e do Ensino Superior

MPD – Movimento Para a Democracia

PAICV – Partido Africano Independência de Cabo Verde

PAIGC – Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde

Uni-CV – Universidade Pública de Cabo Verde

Índice de Quadros

Quadro 1: Dicotomia LCV/ LP	12
Quadro 2: Distribuição dos alunos	63
Quadro 3: Conjugação do verbo “ <i>estudar</i> ” CCV/LP	85
Quadro 4: Tipologia de erros- Texto 1 (exemplificação)	88
Quadro 5: Tipologia do erro- texto 2 (exemplificação).....	95
Quadro 6: Comparação dos resultados dos textos 1 e 2.....	102

Índice de Figuras e Gráficos

Figura 1: Mapa de Cabo Verde.....	1
Figura 2: Escola do Ensino Básico Nova Assembleia	61
Figura 3: Ortografia.....	89
Figura 4: Morfo-sintaxe	91
Figura 5: Sintaxe.....	92
Figura 6: Lexico-semântica	93
Figura 7: Semântico-pragmática	94
Figura 8: Ortografia.....	97
Figura 9: Morfo-Sintaxe	98
Figura 10: Sintaxe.....	99
Figura 11: Léxico-semântica	101
Figura 12: Gráficos comparativos dos Texto1 e Texto2	103

Lista de Anexos (CD-Rom)

Anexo 1 – ALUPEC

Anexo 2 – Organigrama do Sistema Educativo Cabo-Verdiano

Anexo 3 – Produções escritas dos alunos: Texto1

Anexo 4 – Produções escritas dos alunos: Texto2

Anexo 5 – Grelha de Tipologia do Erro

Anexo 6 – Grelha de Análise 1

Anexo 7 – Grelha de Análise 2

Anexo 8 – Transcrições das verbalizações metalinguísticas

Mapa de **Cabo Verde**



Figura 1: Mapa de Cabo Verde

Fonte: Google Earth

“Oh, Kabu Verdi térra kerida, térra di pas y di alegria (...)” (Adaptado)

“ Oh, Cabo Verde terra querida, terra de paz e de alegria (...)”

INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado, discutido e investigado sobre o contacto de línguas e as suas consequências, numa era de constante mutação de povos, onde a interdependência humana a diversos níveis passou a ser mais do que uma conveniência uma exigência do desenvolvimento.

Como é sabido a cultura cabo-verdiana é fruto da miscigenação do povo europeu com as várias raças africanas. No aspecto linguístico, nasceu o Crioulo de Cabo Verde (CCV), fruto da fusão harmoniosa da Língua Portuguesa(LP) e das diversas línguas africanas. Questões políticas ditaram que a língua do dominador tornasse língua oficial e o CCV, língua do quotidiano, falado nos sectores informais. Tendo em conta esta situação linguística, isto é a coexistência de duas línguas, o Português, língua oficial e veicular de ensino, ao lado do CCV, língua materna(LM), por conseguinte, torna-se necessário um estudo sobre questões que se levantam ao professor no exercício da sua prática docente.

Enquadramento do Estudo

Ao longo do tempo, o erro tem sido entendido como incorrecção, desvio, engano, inadequação em relação ao que se definiu/instituiu como regra do sistema linguístico. Este desvio à norma mostra que no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, os alunos realizam várias tarefas com graus diferentes de complexidade, tornando-se natural que eles nesse processo cheguem a conclusões menos correctas a que se dá o nome de erro.

A situação torna-se mais complexa quando no mesmo espaço há a coabitação de duas ou mais línguas. Cabo Verde é o exemplo deste facto. No contexto linguístico cabo-verdiano, marcado pela coexistência de duas línguas, ou seja, a primeira, o CCV que é a LM e nacional e o Português que é a língua segunda (L2), veicular de ensino/aprendizagem, objecto de estudo e suporte das outras

disciplinas. A sua condição de veículo de ensino e de aprendizagens determina, em grande parte, o sucesso escolar dos alunos.

Especialistas da área defendem que se trata de um duplo esforço: adquirir uma nova língua e através dela organizar todo o seu conhecimento nas várias áreas do saber. É o caso do nosso país, aqui, segundo Veiga (2004) “a vida decorre em crioulo” e só quando a criança entra para a escola se depara, oficialmente, com uma língua que não é a que utiliza habitualmente.

O presente trabalho, inserido no âmbito do Mestrado de Didáctica das Línguas, Português língua não materna, tem como tema “***A Análise do Erro na Escrita Escolar: Um estudo com alunos do 6º ano na Cidade da Praia***”.

Importância do Estudo

A opção pela área da escrita e, mais especificamente pela análise do erro resultou de motivações de natureza pessoal e devido à nossa experiência ao longo de quinze anos como docente da área de LP e supervisora do estágio pedagógico. Outrossim, há que investigar para o alargamento dos conhecimentos, saberes que nos serão úteis, pois permitir-nos-ão compreender/explicar melhor o processo de aprendizagem e perceber dos sucessos e insucessos verificados em formandos da L2, bem assim prever os erros e tentar resolver os problemas linguísticos existentes.

Na qualidade de professora numa instituição de formação de professores, também, se espera que seja mais um passo para a criação de um espaço de reflexão sobre uma questão muito pertinente e alvo de severas críticas - o ensino do Português L2, principalmente a vertente escrita. Igualmente, é nossa expectativa verificar como se processa o desenvolvimento da consciência metalinguística nos alunos do EB.

Assim, tendo em conta a forma como se vem desenvolvendo a prática da escrita nas nossas escolas e as nossas expectativas, definimos como objectivos do presente trabalho os seguintes:

- Identificar os tipos de erros mais comuns em 6 alunos do 6º ano de escolaridade;
- Analisar a causa dos erros em produções escritas;
- Detectar a interferência como uma das causas do erro;
- Averiguar se a consciência (meta)linguística está reflectida nas verbalizações dos alunos.

Questões investigativas

A nossa investigação foi orientada pelas seguintes perguntas que achamos pertinentes, em função dos objectivos propostos:

- Quais os factores que estão na base dos erros na escrita de alunos do 6º ano de escolaridade?
- Será que o fenómeno da interferência afecta a produção escrita dos alunos?
- Que tipo de desenvolvimento de CM tem os alunos?

Estrutura da tese

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro descrevemos a situação geográfica, sócio-económica e política de Cabo Verde com vista a dar a conhecer o país, onde se processou o estudo. Ainda no mesmo capítulo, realça-se a situação linguística do país, onde se faz uma breve abordagem sobre a formação do CCV, a sua convivência harmoniosa com a LP e o seu percurso durante estes seis séculos. Também, o funcionamento do sistema educativo

Cabo-verdiano e a sua estrutura são descritos com a finalidade de se fazer a sua contextualização.

No segundo capítulo, procede-se a uma abordagem teórica sobre diversos aspectos. Na primeira parte debruçamo-nos sobre os conceitos de LM e L2, sobre a relação entre a LM e a L2 e o papel de ambas na aprendizagem.

Na segunda parte deste mesmo capítulo fazemos uma breve abordagem sobre a escrita e a forma como ela se processa.

A parte central do nosso estudo vem, também, neste capítulo-*A interpretação do erro: Da análise contrastiva à análise do erro*. Debruçamo-nos sobre a posição dos diferentes autores e correntes sobre o erro, bem assim sobre os tipos de erro e a atitude dos aprendentes face ao erro. A última parte deste capítulo e, de igual importância, é a consciência (meta)linguística. Debruçamo-nos sobre as várias noções de consciência linguística de acordo com diferentes autores, a sua história e as etapas do seu aparecimento nos falantes.

O terceiro capítulo trata dos aspectos metodológicos. Começamos por apresentar o estudo. Optámos pelo estudo de caso e, assim, falamos do estudo do caso como estratégia de investigação qualitativa, justificando a sua importância. O estudo desenvolveu-se numa escola do EB na Cidade da Praia. Os participantes foram seis alunos do sexto ano de escolaridade (último ano do EB). A colaboração dos alunos incidiu na produção escrita de dois textos, seguida de autocorreção e heterocorreção e, numa última fase, os aprendentes procederam à verbalização metalinguística. Esta foi captada por nós através de registo áudio e seguidamente transcrita. Todos os procedimentos foram alvos de análise. Por último, apresenta-se a conclusão da dissertação, referem-se ainda algumas implicações didáticas, algumas limitações do estudo, assim como algumas pistas para desenvolvimentos futuros.

A Bibliografia consultada e os oito (8) anexos encerram a presente dissertação.

CAPÍTULO I – CONTEXTO SITUACIONAL

1.1. Breve resenha da situação geográfica, socio-económica e política do país

“Situadas a 455 km da Costa Africana, as dez ilhas e os oito ilhéus do Arquipélago de Cabo Verde, estendem-se por cerca de 4033 Km² e foram formadas pela acumulação de rochas, resultantes de erupções sobre as plataformas submarinas. O arquipélago tem, de uma forma geral, um aspecto imponente e majestoso. Algumas ilhas são áridas, mas noutras a vegetação é exuberante, tropical.

Os ventos Alísios vindos do Continente Africano, dividem o país em dois grupos, o de Barlavento constituído por S. Vicente, Sal, S. Nicolau, Santo Antão, Boavista e Santa Luzia e o de Sotavento pelas ilhas de Santiago, Maio, Brava e Fogo. O relevo da maior parte das ilhas é acidentado, com altitudes que ultrapassam os mil metros em algumas ilhas atingindo mesmo cerca de 2.830 metros na ilha do Fogo. As três ilhas mais orientais, Sal, Maio e Boavista, têm um relevo mais plano e um clima mais árido por estarem expostas aos ventos secos e quentes do Sahara”. (História www.marktest.cv)

Os cabo-verdianos são descendentes dos antigos escravos e dos seus senhores portugueses. A população residente está estimada em 450 mil almas e na diáspora vive mais do dobro.

As ilhas de Cabo Verde tornaram-se independentes de Portugal a 5 de Julho de 1975 na sequência da luta nacionalista encetada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), fundado por Amílcar Cabral e outros companheiros em 1956, na Guiné-Bissau.

Depois de 15 anos de regime de partido único de cunho socialista, Cabo Verde abraçou a democracia representativa em 1991, nas primeiras eleições livres e pluralistas, tendo sido vencidas pelo Movimento para a Democracia, passando o PAICV (sucedâneo de PAIGC) para a oposição. O Movimento para a Democracia

manteve-se no poder durante os 10 anos seguintes até ser substituído pelo seu rival PAICV, em 2001.

De acordo com a constituição, Cabo Verde é um Estado de direito Democrático onde os direitos dos cidadãos são respeitados.

O regime em vigor é de base republicana e parlamentarista. A cidade da Praia, situada na maior ilha do país - Santiago, é a capital do país.

A média anual de crescimento do PIB em Cabo Verde na primeira metade desta década foi duas vezes superior aos demais países africanos. Em 2000, o desemprego atingia 17,4% da população, sendo que entre os desempregados os jovens entre 15 e 24 anos eram os mais afectados, seguidos de perto pelos adultos entre 25 e 44 anos (48%).

Esta resenha histórica, por uma questão de enquadramento do estudo e da forma como se processou a evolução do país, permite-nos uma compreensão mais contextualizada do estudo que nos propomos debruçar.

1.2. Situação linguística em Cabo verde

1.2.1. Povoamento

Nem todos os países foram descobertos, mas sim alguns foram achados. É o caso do arquipélago de Cabo Verde.

As ilhas foram achadas por volta de 1460, por Diogo Gomes (navegador português) e pelo general genovês António da Noli ao serviço do rei de Portugal Don Afonso.

Tudo indica que na altura do seu achamento elas estariam desabitadas. Assim, para o seu povoamento contribuíram os colonos brancos europeus (minoría) e escravos da costa ocidental africana, oriundos de etnias diferentes.

O povoamento do arquipélago foi feito na base política de ocupação do espaço, constituída pelos seguintes pontos:

1 – Ocupação das ilhas com colonos brancos europeus e escravos negros africanos;

2 – Instalação de donatários com poder para administrar a justiça conceder terras;

3 – Intensificação do povoamento com escravos alforriados e negros;

4 – Criação de entrepostos, onde se concentravam e ladinizavam os escravos destinados à exportação para destinos vários;

5 – Formação de uma sociedade baseada na mestiçagem do senhor com a escrava, sendo o senhor detentor do poder.

1.2.2. Formação do Crioulo de Cabo Verde

A política colonial defendia a separação de grupos étnicos, de modo a evitar rebeliões. No mesmo espaço, falava-se a língua do colonizador (Português) que costuma assumir o papel veicular e as várias línguas africanas faladas pelos escravos. Criou-se, assim uma situação de incomunicabilidade. Por um lado, entre os portugueses e os africanos e, por outro lado, entre os africanos provenientes de raças diferentes e conseqüentemente falantes de línguas maternas diferentes. Tornou-se necessária uma forma de linguagem comum que permitisse assegurar a comunicação. Inicialmente, utilizou-se um misto de gestos e palavras soltas, depois de modo mais sistemático, os escravos foram construindo uma forma de linguagem que ficou conhecida como Pidgin e que os senhores acabaram por se apropriar também, ao comunicarem com eles. Como é sabido, o Pidjin é uma língua de emergência, um vocábulo pode ter vários significados. Em síntese, é uma língua da situação e toda e qualquer língua não pode depender das situações e circunstâncias.

Com o passar do tempo o Pidgin complexificou-se, nasceu uma nova língua- o Crioulo Cabo-verdiano. Este teria surgido da miscigenação linguística, numa

situação de contacto estreito e prolongado entre populações de origem diversa, a partir do Português, que lhe forneceria a base lexical, e das línguas dos africanos que entraram em contacto com os colonizadores. Por isso, a língua Cabo-verdiana é um crioulo de base portuguesa.

Em tão pouco tempo, o Português teve que disputar espaço com esta língua que crescia em importância no contexto singular de formação da sociedade cabo-verdiana.

O CCV como língua, resultou do contacto e da fusão da LP do século XV, trazida pelos reinóis portugueses e as várias línguas africanas trazidas pelos africanos, oriundos de diversas etnias. Esta afirmação assumida por alguns historiadores contrapõe-se a outras teorias que defendem o seguinte:

- Teria nascido na Guiné e depois chegado a Cabo Verde;
- Teria surgido nos rios na Guiné e Cabo Verde;
- Ainda teria surgido nas ilhas de Cabo Verde pela intensa miscigenação de sangue que teve início a partir de 1460, resultante da união dos homens portugueses com mulheres africanas livres ou escravas e que veio o mestiço filho de Cabo Verde, formando uma língua de comunicação verbal. Ela foi prontamente levada para os rios da Guiné pelos referidos mestiços que na altura eram utilizados pelos brancos como agentes de negócios.

A partir da miscigenação de sangue deu-se a inevitável miscigenação de cultura de que a língua é o grande expoente. O CCV surge, assim, no processo de contacto entre europeus e africanos e da interacção das duas culturas, europeia e africana. Mas embora seja a língua dum povo mestiço, é, em larga medida, resultante da evolução do Português do século XV.

O povo cabo-verdiano apropriou-se assim de uma língua própria de pronúncia, e de maior predominância no léxico de origem portuguesa.

1.2.3. Coexistência Português /Crioulo Cabo-verdiano

A língua é o factor de identidade de qualquer povo. Ela é um dos aspectos mais determinantes da identidade, visto transcender todos os outros traços culturais, na medida em que tem a capacidade de tudo nomear, exprimir, avaliar e transmitir. Sendo assim, o cabo-verdiano é o factor fundamental que nos identifica como cabo-verdianos.

O mais interiorizado, mas também, por vezes o mais controverso quando se trata da sua utilização social.

A situação linguística em Cabo Verde é caracterizada pela vivência de duas línguas, numa coexistência desigual. Ainda hoje, trinta e três anos após a independência nacional, a população cabo-verdiana continua vivenciando, no seu quotidiano, essa interacção por vezes conflituosa entre as línguas Portuguesa e Cabo-verdiana.

“ (...) uma coisa é o legítimo e útil recurso à língua portuguesa para preencher lacunas e apropriar formas ou recursos de expressão particularmente impressivos, e outra é transportar, como vem sendo uso, “em bruto”, para o discurso crioulo, fórmulas portuguesas, flexionais e outras, que não existem em nenhuma das nossas ilhas e não se compadecem com a natureza delas.” In Duarte (1998:), citando Baltasar Lopes da Silva (1957).

Pode-se dizer que a vida entre “nós” decorre em cabo-verdiano “. Ela é para nós “a língua de casa”, a língua nacional. Mas, convém realçar que em situações formais de ensino, administração, tribunais, comunicação social, a língua usada é a LP dado ao estatuto que ela goza entre nós como língua oficial e veicular de ensino.

Veiga é um dos linguistas cabo-verdianos que defende a seguinte dicotomia:

Quadro 1: Dicotomia LCV/ LP

Língua Cabo-verdiana	Língua Portuguesa
Materna	Oficial
Nacional	Internacional ou estrangeira
Informal	Formal
Oralidade	Escrita
Nação	O estado – a burocracia
Resistência cultural	Dominação cultural
Camada social baixa	Elite
Tradição	Modernidade

Ainda este mesmo autor afirma que o Português veicula alguns aspectos da nossa mundividência, enquanto que o Cabo-verdiano não só é veículo (oral) como é também substância dessa mesma mundividência. Se com o Português nós dialogamos com outros povos, com o Cabo-verdiano nós identificamo-nos perante outros povos e marcamos a nossa diferença, não só na “fonética do dizer” mas sobretudo na sintaxe e na “semântica do ser”.

Para alguns estudiosos a solução para esta dicotomia está na oficialização do CCV, pois esta língua nascida conjuntamente com a nação cabo-verdiana, permanecida afastada do processo do estado de Cabo Verde, poderia finalmente participar também desse domínio. No tocante à oficialização do CCV e à conquista do seu espaço no contexto social e político cabo-verdiano, já foram tomadas algumas medidas.

A seguir passamos a enumerar alguns passos que se vem dando ao longo do tempo com vista a atribuir ao CCV o seu espaço na esfera linguística e cultural cabo-verdiano.

I. Até o século XX, a LCV apenas tinha a resistência da oralidade e das tradições do povo cabo-verdiano que a falava em todas as circunstâncias da sua vida. Era proibida a sua utilização na administração e na comunicação social bem assim nas instituições de ensino.

II. A partir de 1920, não contentes com a situação imposta à LCV, alguns intelectuais começaram a manifestar o seu desagrado, embora que timidamente. É assim que surgem publicações de obras literárias em prol da LCV. Napoleão Fernandes, *Léxico do Dialecto Crioulo do Arquipélago de Cabo Verde*; Elsie Parsons (1923), *Folk-Lore from Cape Verde Islands*; em 1932, Eugénio Tavares (ilha Brava) escreve versos em crioulo dos quais alguns originaram nas “mais belas” mornas cabo-verdianas; O poeta, escritor e jornalista Pedro Cardoso (ilha do Fogo) em 1933, faz algumas recolhas de tradição oral e escreve, também alguns poemas em Crioulo.

III. 1936, nasce em Mindelo, ilha de São Vicente a revista literária Claridade com elementos da tradição oral e que tinha por objectivo a emancipação cultural, social e política do povo cabo-verdiano. A primeira página traz um poema em CCV.

IV. Um dos elementos fundadores da revista Claridade, Baltasar Lopes publica em 1957, um trabalho científico intitulado “O Dialecto Crioulo de Cabo Verde”.

V. Em 1961, a escritora Dulce Almada publica a sua tese de licenciatura “*O Crioulo de Cabo Verde-Contribuição para o estudo do Dialecto falado no seu Arquipélago*”.

VI. Nas décadas de 50 e 60, vários poetas, trovadores e compositores cabo-verdianos (B.léza, Sérgio Frusoni, Jorge Pedro Barbosa, Ovídio Martins) começam a utilizar a LCV nas suas produções escritas.

VII. Cabo Verde torna-se um país livre e independente(1975). A LCV que até então gozava o estatuto de dialecto passa a ser língua nacional e materna. Manifestações culturais antes reprimidas (tabanca, batuque e músicas em “*língua di terra*”/ CCV) são ouvidas na comunicação social e em todos os espaços.

VIII. Colóquio de Mindelo- este encontro linguístico realizou-se pela primeira vez em Mindelo, São Vicente, daí o nome. Teve como objectivo pensar o CCV. Surgiu a proposta de utilização de um alfabeto de base fonético-fonológico. Também saíram recomendações importantes sobre: o papel do escritor na afirmação da língua materna; a questão do bilinguismo; o ensino e aprendizagem do CCV como língua materna.

IX. O Colóquio acima referido, serve de motivação a vários escritores e assim surgem publicações de obras em LCV. Ganha-se novo alento no campo musical (composição e interpretação) bem como na área teatral. A escrita utilizada não é uniforme para todos os utentes. Há casos de escrita de base etimológica e casos de escrita de base fonológica, pois a proposta anterior não foi totalmente aceite por todos os intervenientes.

X. Em 1989, dez anos após a realização do Colóquio do Mindelo,o governo da República de Cabo Verde organiza na cidade da Praia o Fórum de Alfabetização Bilingue. Para além da apresentação de um estudo gramatical da autoria da linguísta portuguesa Dulce Fanha, conclui-se da necessidade de uma reforma para o alfabeto proposto em 1979.

XI. Em 1993, é constituída uma Comissão de Padronização do Alfabeto, resultado das recomendações do Fórum Bilingue de 1989. Surge então uma nova proposta de alfabeto, denominada ALUPEC-Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano...

XII. A Resolução nº8/96 (BO nº12, de 30 de Abril) aprova o programa da V legislatura 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.”

XIII. A Resolução nº8/98, publicado no BO nº10, cita: “Será valorizado, progressivamente, o crioulo caboverdiano como língua de ensino”.

XII. O Decreto nº67/98, de 31 de Dezembro aprova o ALUPEC e estabelece “... Sendo o crioulo a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento essencial da identidade nacional, o desenvolvimento e valorização harmoniosos do País passam necessariamente pelo desenvolvimento e valorização da língua materna”.

XIII. Numa conferência de imprensa de 12 de Março de 1999, publicado no jornal *A Semana* nº394, o então chefe do governo cabo-verdiano declara: “*Eu acredito perfeitamente que, tal como noutros países que são crioulos também, é possível ver o crioulo /caboverdiano/ a ser escrito, a haver jornais e o ensino em crioulo. Em termos de ensino, a faculdade que nós temos de poder usar as duas línguas – uma, a nossa língua materna e outra, a língua portuguesa que também é nossa, é vantajosa para Cabo Verde. Será uma revolução, mas valerá a pena custe o que custar. E não custará muito porque as vantagens serão incomensuravelmente superiores aos custos*”.

XIV. A Assembleia Nacional, no acto da revisão constitucional (Julho de 1999) determina que relativamente à língua nacional “*deverão ser criadas as condições para a sua oficialização, em paridade com a língua portuguesa*”.

XV. Em Novembro de 1999, o Artigo 9º (Línguas oficiais) da Lei Constitucional nº1/V/99 vem clarificar o papel ndas línguas oficiais:

“ 1. *É língua oficial o Português.*

2. *O estado promove as condições para a oficialização da língua materna caboverdiana, em paridade com a língua portuguesa.*

3. Todos os cidadãos têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.”

XVI. O Programa do Governo da VI legislatura em matéria de política linguística estabelece: *“No domínio da língua, o Governo aprofundará a política de promoção e valorização do Crioulo ou Língua Caboverdiana 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”* (BO nº6, 2º Suplemento de 13/3/01).

XVII. Aquando do fórum caminhos da valorização da Língua caboverdiana-o papel da Assembleia Nacional, levado a cabo a 3 de Abril de 2002 que o Presidente do parlamento cabo-verdiano Aristides Raimundo Lima afirma *“ 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 equitativa 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 das duas línguas que caracterizam a cultura”*.

A última consideração tinha como objectivo o estabelecimento de um estatuto de dignidade, da necessidade da construção de um real bilinguismo, do respeito pelo direito ao uso formal e ao ensino sistemático da nossa língua materna-a língua da nossa identidade.

XVIII. Na Resolução nº 48/2005, de 14 de Novembro vem a seguinte *“ A presente Resolução enquadra-se no âmbito da estratégia de valorização da língua caboverdiana (...) Situa-se ainda no âmbito da necessidade da construção de um*

real bilinguismo. O assumir, oficialmente desse bilinguismo em construção (...) “ Ainda em anexo à resolução anterior, publicava:

6. “Na Administração Pública, na comunicação social, na literatura, nas artes, bem como nos actos públicos e /ou oficiais, a utilização é livre.”

7.”Nas aeronaves, deve-se encorajar o uso da língua caboverdiana, na variante em que o locutor/locutora é competente.”

13. “Havendo, neste momento, um único alfabeto sistematizado para escrita da língua caboverdiana(o ALUPEC), a sua utilização constituirá uma mais valia no patrocínio às criações artísticas. Porém, quaisquer outros modelos de escrita, desde apresentados de forma sistematizada, constituem também valências na concretização dos patrocínios.”

XIX. A propósito do ALUPEC- Alfabeto Unificado para a Escrita do caboverdiano, “*único alfabeto sistematizado para escrita da língua caboverdiana*” é um alfabeto de base fonológica, um som corresponde a um símbolo e vice-versa. Mas, todas as letras são de base latina. Este alfabeto é constituído por vinte e três letras e quatro dígrafos (Ver Anexo 1).

Embora o uso do ALUPEC não seja de carácter obrigatório na escrita do CCV, ele é utilizado na disciplina de Língua e Literatura Caboverdiana nas duas escolas de formação de professores aqui no país (EB e Ensino Secundário). Também, a maioria das obras literárias publicadas em CCV, nestes últimos anos, tem utilizado este alfabeto na sua escrita.

1.3. Contexto educativo Cabo-verdiano

A política em matéria de educação no nosso país tem como referência a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos e tem por objectivo a promoção do desenvolvimento humano e social.

Cabo Verde, país desprovido de recursos naturais, apostou fortemente na educação desde a sua independência política em Julho do ano de mil novecentos e setenta e cinco, pois só pode contar com o seu recurso humano.

O MEES é o departamento governamental responsável para propor, coordenar e executar as políticas do Governo em matéria de educação pré-escolar e básica, ensino secundário, médio e superior, formação e qualificação de quadros, cultura e artesanato, ciência, investigação e tecnologia e desportos, incluindo os domínios específicos do ensino e da qualificação de quadros. Exerce ainda poderes de superintendência sobre o Instituto Cabo-verdiano de Acção Social Escolar (ICASE), Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), Instituto Superior de Educação (ISE), Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) e Instituto Pedagógico (IP). Tem na sua constituição serviços centrais e serviços de base territorial.

1.3.1 Estrutura e organização do Sistema

Os grandes princípios que orientam a acção do sistema educativo em Cabo Verde estão consagrados na Constituição da República de Cabo Verde de 1992, na qual o Estado propunha:

- a) “Todos têm direito ao ensino;
- b) O ensino básico universal é obrigatório e gratuito;
- c) Promoção de uma política de ensino que visa a progressiva eliminação do analfabetismo, a educação permanente, a criatividade, a inserção das escolas na comunidade e a formação cívica dos alunos. “

A LBSE, decretada a 29 de Dezembro de 1990, Lei n.ºIII/90 (revista em 1999), define as linhas organizacionais da educação, estruturando-a em três sub-sistemas: educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar.

A educação pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se a crianças com idade compreendida entre os 3 anos e a idade de ingresso ao ensino básico (6 anos).

Os objectivos essenciais da educação pré-escolar são:

- Apoiar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança;
- Possibilitar à criança a observação e a compreensão do meio que a cerca;
- Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- Favorecer a revelação de características específicas da criança e garantir uma eficiente orientação das suas capacidades.

Quanto à organização, a rede de educação do pré-escolar será da iniciativa das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades existentes. Também a educação pré-escolar faz-se em jardins de infâncias ou em instituições análogas oficialmente reconhecidas. As normas pedagógicas e técnicas a aplicar na educação pré-escolar serão definidas pelo estado.

A educação escolar compreende os ensinamentos/níveis: básico, secundário, médio e superior, ou seja, o público-alvo estende a estudantes desde os seis anos de idade à fase adulta.

A seguir passamos a enumerar a organização e os objectivos de cada nível da educação escolar.

O EB tem carácter universal e obrigatório, visa facilitar a integração social e contribuir para a realização do indivíduo como pessoa e cidadão. Tem duração de seis anos (1º ao 6º anos de escolaridade), constituindo um ciclo único organizado em três fases: primeira fase - 1º e 2º anos de escolaridade; segunda fase-3º e 4º anos de escolaridade e terceira fase- 5º e 6º anos de escolaridade (ver Anexo 2). Neste momento decorre no país, o processo da revisão curricular, cujo objectivo é o alargamento da escolaridade básica para oito anos (1º ao 8º ano de escolaridade). Quanto à docência, segue-se o regime de monodocência, facto apoiado por alguns e muito criticado por especialistas e cidadãos comuns.

O EB tem os seguintes objectivos:

- Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes, e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade;
- Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal;
- Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e explicação do meio circundante;
- Desenvolver a criatividade e a sensibilidade artísticas;
- Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho manual;
- Desenvolver as qualidades físicas e em ordem a possibilitar o bem-estar mediante o aperfeiçoamento psico-motor e a realização dos valores desportivos;
- Despertar na criança o interesse pelos ofícios e profissões;
- Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética;
- Promover a utilização adequada da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo;
- Promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana.

O ES visa a continuação dos estudos do ensino básico, permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo anterior e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade. Tem a duração de seis anos (7º ao 12º ano de escolaridade) e está organizado em três ciclos a saber: 1º ciclo ou Tronco comum (7º e 8º anos); 2º ciclo (9º e 10º anos) com uma via geral e uma via técnica; 3º ciclo (11º e 12º anos), com uma via geral e uma via técnica. O EM tem natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.

Como exemplo, citamos o IP, instituição de nível médio, criado em 1988 como organismo vocacionado para ajudar a responder às necessidades relacionadas

com o funcionamento, eficácia, e qualidade do ensino básico, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, particularmente quanto à formação do corpo docente, à elaboração e avaliação de materiais didáticos e à orientação pedagógica.

O IP integra três Escolas de Formação de Professores do EB: as Escolas Hermínia Cardoso-Praia, na ilha de Santiago, a Escola de Formação de Professores, no Mindelo, ilha de São Vicente, organizadas logo na fase de sua instalação (1988) e a Escola da Assomada (Concelho de Santa Catarina, interior da ilha de Santiago) criada no ano de 2002.

No tocante à estrutura orgânica do IP e de cada uma das suas escolas está bem definida, dispondo de órgãos de direcção e de gestão científico-pedagógica adequados, e os níveis de competências estão claramente identificados.

Relativo à missão institucional, as atribuições e competências do IP no quadro do sistema educativo de Cabo Verde são claras e precisas:

- É missão do IP formar professores e outros agentes educativos para o EB. De salientar que a fim de responder às demandas do Pré-escolar, o IP ministrou cursos de capacitação de monitoras de infância (2003/4) e actualmente tem cursos de educação de infância.

No desenvolvimento da sua missão, o IP abarca as vertentes da formação de profissionais de educação para o EB, da pesquisa orientada, para a elaboração de materiais didáticos, da formação em serviço e reconversão de agentes educativos, do intercâmbio cultural, científico, pedagógico e técnico nas respectivas áreas de intervenção e da cooperação nacional e internacional, assumindo “ a educação como um instrumento fundamental de promoção individual, social e comunitária”. As pressões colocadas pela carência de professores qualificados para o EB face ao alargamento da escolaridade para seis anos levaram à priorização educação/formação.

No plano da oferta formativa, os cursos ministrados pelo IP através das suas escolas na Praia, Mindelo e Assomada são criados por portaria governamental, devendo desenvolver-se em três (3) vertentes: formação presencial, a distância e através da prática pedagógica como forma de responder às necessidades mais prementes do EB, ou seja, pelo facto de muitos dos professores deste nível não disporem de formação académica e profissional adequada.

Esses cursos visam a formação de professores para o EB, capazes de leccionar todas as três fases, isto é do 1º ao 6º ano. De realçar as experiências mais recentes: capacitação de monitores de infância, criação do curso de Educação de Infância e bacharelato em Supervisão e Orientação Pedagógicas (2004/ 2005-2007/2008) em parceria com o ISE e Escola Superior de Educação Leiria, Portugal.

O ES compreende o ensino superior universitário e o ensino politécnico. Tem como objectivo assegurar preparação científica cultural e técnica de nível superior que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

No ano lectivo transacto, 2006/2007, entrou em funcionamento a Universidade Pública de Cabo Verde (Uni-CV), contendo várias unidades associadas, designadamente o ISE, o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), e o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG). Com carácter privado, funcionam a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, a Universidade Lusófona, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), o Instituto de Ensino Superior Isidoro Graça (IESIG) e o Instituto Superior de Ciências Sociais e Jurídicas (ISCSJ).

A Uni-CV tem como missão constituir-se num referencial de qualidade para o ensino superior. Além disso, ela configura-se como uma instituição capaz de fazer coexistir, no seu seio, de forma coerente e articulada, modalidades de ensino de natureza eminentemente teórico-conceptual com as de feição mais vincadamente aplicada ou politécnica, incluindo a formação pós-secundária e profissionalizante, numa relação que permita responder, de forma eficiente e eficaz, às exigências da economia e da sociedade de informação e do conhecimento cujos eixos fundamentais se articulam em torno de quatro elementos interdependentes, a saber:

- (i) a produção do conhecimento, essencialmente pela investigação científica;
- (ii) a sua aprendizagem, mediante a educação e a formação;
- (iii) a sua difusão, designadamente através das tecnologias da informação e da comunicação;
- (iv) a sua valorização, através da inovação e transferência para o tecido económico e social.

Artigo 3.º, Missão e fins - 1. A Uni-CV é um centro de criação, difusão e promoção da cultura, ciência e tecnologia, articulando o estudo e a investigação, de modo a potenciar o desenvolvimento humano, como factor estratégico do desenvolvimento sustentável do país.

A educação extra-escolar visa promover a elevação do nível cultural de jovens e adultos, garantindo a possibilidade de acesso destes ao Ensino Básico de Adultos (EBA). Este sub-sistema processa-se num quadro de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal, através de círculos de cultura. À semelhança do Ensino Básico, está estruturado em três fases mas articula-se, de acordo com os interesses do público-alvo, a formação académica com a formação profissionalizante e com acções de desenvolvimento comunitário. No início pautou-se pela alfabetização, mas evoluiu-se para outras modalidades tais como cursos técnicos e profissionais.

Outras modalidades de ensino estão também referidas na referida LBSE, nomeadamente a educação especial, a educação das crianças sobredotadas e o ensino à distância. Esta última modalidade vem ganhando grandes contornos a nível nacional.

1.3.2. Evolução do sistema educativo

Definido como sector estratégico para o desenvolvimento do país, o sistema educativo cabo-verdiano, surge, a todos os níveis como motor do desenvolvimento global do país e a verdadeira 'escola' de capacitação das populações para uma mais adequada inserção socio-económica, para auto-promoção e autonomização económica (Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano-Cabo Verde, 1998). O sistema educativo anterior era considerado extremamente selectivo (Carvalho, 1998). Essas transformações trouxeram ganhos apreciáveis na educação, provados pelo combate ao analfabetismo, pela generalização do ensino básico de seis anos ..., por uma boa taxa de acesso e de participação no ensino secundário e por um esforço enorme de formação de quadros superiores, tudo com equidade no género. Em 2000, a população escolar cabo-verdiana representava cerca de 36% da população total do país, contra 24% em 1990. Cabo Verde tem tido ganhos e tem merecido elogios da comunidade internacional, graças ao avanço na educação. A passagem de Cabo Verde à categoria de Países de Desenvolvimento Médio (PDM) deve-se sobretudo aos ganhos obtidos no sector da educação.

Embora o orçamento de estado dependa do financiamento externo, os sucessivos governos cabo-verdianos não têm poupado esforços para a formação de professores com perfil adequado às exigências e para o alargamento de escolas básicas que cobrem todos os territórios povoados do país.

Para melhor compreensão da estrutura do sistema educativo cabo-verdiano, sugerimos o Anexo nº 2.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Conceitos Chave:

Para esta investigação, elegeram-se os seguintes conceitos: LM; L2; Escrita; Erro, Consciência metalinguística. Dada a sua natureza e complexidade, é necessário explicitá-los e contextualizá-los.

2.1.1. Língua Materna, Língua Segunda

A língua acompanha a história da sociedade de que ela é o veículo de comunicação. Ela é considerada um dos aspectos mais determinantes da identidade, visto transcender todos os outros traços culturais, na medida em que tem a capacidade de tudo nomear, tudo exprimir, avaliar e transmitir para além de ser o factor de união entre povos, independentemente da sua área geográfica.

No mundo de hoje, são muitos e numerosos os casos em que as línguas diferentes convivem, em áreas geográficas limitadas. Esta coexistência é o resultado de condições políticas, sociais, culturais, comerciais, científicas, técnicas, entre outras. É assim que surgem falantes de duas ou mais línguas com estatutos diferentes e, por conseguinte, é necessário explicitar e contextualizar os conceitos.

Concretamente, no caso da LP, ela alarga o seu contacto com outras línguas a partir do século XV, altura do início da expansão marítima europeia. Portugal é o país europeu pioneiro deste grande empreendimento político e económico da Europa. Como a língua faz parte da identidade de qualquer povo, a LP viaja com os navegadores portugueses e começa assim, o início de uma doradoira convivência com as línguas dos continentes americano, africano e asiático. Assim, a LP, passa a ter estatutos diferentes LM, L2 e LE, dependendo das opções políticas de cada país.

Vamos falar primeiramente da língua de primeira aquisição-LM. As definições de LM na literatura da especialidade, não têm sido lineares pois não é fácil, segundo estudiosos estabelecer uma fronteira entre esta e uma outra, considerada estrangeira.

Para Ançã (1999), o conceito de LM remete-se para os seguintes aspectos: Afectivo, a língua falada por um dos pais; ideológico- a língua falada no país onde se nasceu e onde se vive; auto-designação/pertença, a língua pela qual o falante manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outras línguas: primazia, a primeira língua compreendida e aprendida; por último, domínio, ou seja, a língua que se domina melhor.

Outrossim, a expressão *língua materna* baseada na etimologia provém do termo mãe. Costume em que as mães ou parente próxima eram as únicas a educar os seus filhos na primeira infância, fazendo com que a língua da mãe fosse a primeira a ser assimilada pela criança, condicionando o seu aparelho fonador ao seu sistema linguístico. Outras considerações alegam que a denominação LM justifica-se por ser aprendida e utilizada como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade. Também é a língua do país de origem do sujeito falante. Esta última afirmação não é de todo tida em conta, pois em certos países a língua do falante (criança) não é a mesma da dos seus pais. Ançã (2005) contrapõe “esta definição pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua (casa, país)”. Acrescenta, “*Além do mais, a própria língua materna, tendo sido adquirida em meio familiar e sendo usada apenas em casa e entre pares, não apresenta bases que permitam uma consciencialização sobre ela, nem a possibilidade de estabelecer pontes com a língua que se aprende na escola*” (Ançã, 1999).

Segundo Sim-Sim (1998), LM de um sujeito é “*o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística*”. Esta definição aproxima-se das outras que defendem que a língua materna é aquela adquirida num momento mais favorável à aquisição da língua, aquela que a criança é exposta logo à nascença. Esta linha de pensamento aproxima-se da chamada “*língua nativa*”. Conceito que não é linear, pois a língua que se aprende

primeiro pode não ser a língua materna, devido a influências posteriores ou outras.

Galisson & Coste, (1983:442), a LM “*é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do falante*”

Dabène (1994: 9-27) conclui que há uma "*verdadeira constelação de noções*" que estão por detrás do termo língua materna: (i) *falar*, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes; (ii) *língua reivindicada*, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; (iii) *língua descrita*, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz. Em situações monolíngues, os três níveis estariam tão próximos que se poderiam confundir.

Torna-se impossível uma definição unívoca de LM. Refere-se em adquirir a LM de forma espontânea e natural, é de salientar que sempre existe orientação pedagógica mesmo que em ambientes informais através de correcções, compreensões e repetições.

Mackey (1992), citado por Ançã (1999) propôs três critérios para definição de LM, segundo os países em que desenvolveu o seu estudo: *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá), *domínio*, a língua que se domina melhor (Suíça), *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria). Entretanto, qualquer definição de LM pode ser sempre contestada. Por exemplo, as definições que privilegiam o critério “*domínio*” (LM é a língua que o sujeito domina melhor). Embora alguns autores demonstrem que o critério domínio deve prevalecer, outros teóricos, nomeadamente, Ançã (2007) questiona-o quando afirma “*o domínio [que] pode focalizar, ao longo da vida, outras línguas que não a primeira língua aprendida/ adquirida*”.

Se o termo LM é devido à sua aquisição “natural” e outros pressupostos, tendo em conta a nossa realidade linguística e apoiando-se em várias teses, então, diremos que a LM em Cabo Verde é CCV, língua falada desde o berço e aquela em que o cabo-verdiano tem maior domínio (oral).

Mas, a nossa realidade linguística é constituída por duas línguas que convivem quotidianamente de forma harmoniosa. Uma língua que é falada no convívio familiar e informal e uma outra que pertence ao mundo da escrita, do ensino e utilizada em contextos formais (LP).

Quanto ao conceito de L2. O *Dicionário de Didáctica das Línguas* regista a seguinte definição “*Língua segunda e língua estrangeira definem-se ambas como não-maternas (são instrumentos de comunicação secundários e auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto da língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado. Enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos, a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua (s) materna (s) é (ou são praticamente desconhecida (s) fora das fronteiras do país.*” (Galisson & Coste, 1983: 442-443).

Para Ançã (2007) “*o termo L2 surge, por vezes, como sinónimo de língua estrangeira. No entanto, um espaço próprio onde deva caber a língua segunda, distinta da língua materna e também da língua estrangeira, parece inevitável*”. A L2 é definida como uma língua de natureza não materna, mas com um estatuto particular. Ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas. Caso dos países africanos de expressão portuguesa ou ainda os casos de comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais (ex. a língua francesa na Suíça).

Leiria (1999) sustenta que a L2 é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado e é a língua, ou uma das línguas da escola. A L2 tem determinadas características que

a distinguem de outras variedades nacionais ou regionais da mesma língua, características essas que se reflectirão no discurso do falante não-nativo.

Richards (1987:7) comenta “*o termo segunda língua (...) tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida*”.

No tocante à LP, Leiria afirma que existe uma diversidade de situações de contacto e de contextos de aprendizagem de que têm resultado produtos linguísticos, de grupo ou individuais entre si. Continua, confirmando que esses produtos são designados pelos termos Português língua segunda e Português língua estrangeira. Questiona se todos estarão de acordo quanto à terminologia atribuída a cada um. É peremptória em responder que não.

Stern (1983:16), a LS/L2 é utilizada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida enquanto que a LE deve ser usada para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.

Já Ngalasso (1992) propõe duas definições para a L2: uma cronológica e outra institucional. A primeira definição assenta em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna enquanto que a segunda definição, baseia em critérios sociolinguísticos. Esta aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num dado país. Consequentemente, é considerada a língua de prestígio.

Aproximamo-nos da tese sustentada que a L2 é língua oficial e escolar, enquanto LE, apenas espaço da aula de língua. A L2 deve ser encarada como língua de comunicação, assentando a sua pedagogia num conjunto de actividades conducentes à aquisição de uma competência comunicativa. Igualmente, o seu

ensino deve respeitar a variante ou variedade de cada país, pois qualquer língua varia entre outros aspectos no espaço.

Referindo-nos concretamente à LP, devemos ter em conta que se encontra espalhada pelos cinco continentes mas com estatutos diferentes (LM, L2 e LE) e matizes, também, diferentes. A este respeito, Ançã (2003) refere que “Os conceitos LM, L2 e LE são/podem ser evolutivos (...)”, integrando estes conceitos um espaço mais lato que designamos por Lusofonia, ou seja, a LP que é comum ou património de milhões de falantes, mas realizada em diferentes variedades.

2.1.2. A escrita: Uma breve abordagem e aprender a escrever uma actividade complexa

“A expressão escrita surge no quotidiano como instrumento de participação activa do sujeito na sociedade e como meio de criação estética; na escola, como conteúdo, meio de registo e avaliação na área da Língua Portuguesa e nas outras áreas. Muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objectivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar”. (Barbeiro, 1999:11)

A escrita é uma actividade delicada que exige um profundo conhecimento das regras de produção e da gramática da referida língua. É necessário que o redactor tenha a consciência de como a língua se encontra organizada em todos domínios. Para Vigotsky (1989), a relação da escrita com a fala interior é diferente da relação que se estabelece entre esta e a oral. Acrescenta ainda que a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita exigem para além de um nível adequado do desenvolvimento, a consciência reflexiva e o controlo intencionado. Esta consciência reflexiva é desperta ao longo das aquisições dos conhecimentos científicos que por seu turno, fazem desenvolver as funções psicológicas elementares, tornando-se conscientes e deliberados. Remata, afirmando que o processo atrás referido é de natureza social e cultural, dependendo da cooperação com os adultos e do aprendente.

A escrita, enquanto acto motor complexo, é uma aprendizagem que leva tempo a ser construído. É necessário que a criança compreenda o que é escrever, através de situações de vida diária. Essas situações devem ser criadas a partir de factores afectivos como a motivação, a autoconfiança, a interacção, do desenvolvimento motor entre outros aspectos.

Ela surge no nosso dia-a-dia como instrumento de intervenção, como espaço de criação estética, como conteúdo, como avaliação, como suporte. Enfim, a escrita é uma actividade social. Tarefa que se manteve por muito tempo exclusiva de um grupo restrito. Constituiu-se num bem exclusivo das classes dominantes. E por ser usada pelas elites sociais, era comum que diferisse muito da língua falada, comum a toda comunidade linguística (Fijalkow,1982, citado por Pereira, 1995:67).

Sabe-se hoje que a escrita vai se adaptando cada vez menos à linguagem oral, uma vez que esta é um sistema muito instável, com frequentes inovações que geram dificuldades de transcrição. Muitas vezes é necessário que um grafema represente diversos fonemas ou vice-versa (caso da LP), resultando uma correspondência oral-escrita mais complexa e, desse modo, a escrita representa cada vez menos uma transcrição da oralidade (Pereira, 1995: 167).

Nos nossos dias tem-se atribuído à imagem um papel de destaque. Apesar de o avanço das novas tecnologias nos processos de comunicação de natureza audiovisual, a escrita ainda goza um estatuto de prestígio e representa uma das competências que se espera seja desenvolvida no meio escolar. Pois a comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral. *“Dirige-se a um interlocutor ausente que raramente tem presente no espírito o mesmo sujeito que quem escreve. Por conseguinte, terá que ser um discurso completamente desenvolvido”* (Vigotsky, 1989).

A sociedade espera que o aluno esteja na posse de determinados conhecimentos e que faça o bom uso deles, mas, sobretudo, espera que ele seja capaz de os reproduzir por escrito. Ou seja, a escrita exige que o escrevente organize as ideias e a sua tradução numa linguagem visível, em função dos objectivos do acto de escrita e do destinatário da mensagem. Para tal, há que apoiar não apenas no sistema linguístico, mas também em imagens, sensações e representações cinestésicas. Nesta perspectiva, Cabral (2004:13) escreve “ *Ensinar a escrever será também ensinar a pensar a imaginar, a conhecer e a conhecer-se, a sentir, a comunicar, a agir, e será, ainda, contribuir para o crescimento pessoal dos alunos como indivíduos e como membros de uma comunidade discursiva.*”

Vigotsky (1989) afirma, a escrita é uma fala sem interlocutor, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial. Situação que se revela nova e estranha para a criança. Cabe ao professor tornar as coisas fáceis para o aluno/ criança. Assim, para além de criar motivação e gosto do aluno para a escrita, o professor/adulto deve clarificar ao aluno a finalidade da sua redacção e adverti-lo que tem de pensar bem na informação que vai transmitir e na melhor maneira de a organizar, a fim dela ser entendida. Também, deve-se privilegiar todo o processo da escrita e não só o produto final. Isto é, deve-se acompanhar todo o percurso da produção de um texto, desde a fase inicial, o pensamento, a organização, de modo a obrigar o aluno a sucessivas reformulações até chegar a um nível satisfatório, porque escrever não é uma tarefa para “se despachar rapidamente”, mas uma actividade em que se deve demorar o tempo necessário para ser bem feita. Se os aspectos referidos fossem respeitados pela maioria dos professores, não teríamos crianças com problemas na escrita.

Ainda referindo aos problemas ao nível da escrita, Pliássova & Ançã (2004:5), citando Hawkins (1984), avançam outras dificuldades. Atribuem essas dificuldades pelo facto de existir uma complexa relação entre a língua falada e a língua escrita., que explicita “*três vertentes dessa relação: a cronológica, (a fala antecede a escrita), a social (a prioridade é dada à escrita) e a lógica (a fala e a*

escrita não são meras representações uma da outra - ambas têm vidas próprias e distintas)”.

Amor (2001) tem outra percepção a este respeito. Refere que o facto de a comunicação escrita ser diferida permite o controle do tempo e projecta-se num mais elevado grau de planificação. Estabelece uma correlação directa com o nível de formalidade (gramaticalidade), enquanto a maior dependência do contexto obriga a uma explicitação de sentidos mais completa e a maior precisão na organização das referências. Ela defende também que sendo a escrita, na história do homem a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua “memória”, ela tende também a uma maior especialização. Para tal é necessário levar o aprendente a apropriar-se dos mecanismos básicos que a sustentam, a utilizá-la de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas e também a auto-regular esse uso.

Tendo em conta que a escrita é uma forma de comunicação, é necessário que se escreva bem e legível para que os outros possam compreender o que fica registado. Pra isso, há que considerar alguns requisitos tais como maturidade visual e auditiva, coordenação motora, atenção dirigida, desejo de aprender entre outros. Neste processo, o professor tem uma tarefa muito importante. Cabe, então, a ele (mestre), desenvolver no aluno a capacidade de escrever, de forma gradual sem se esquecer dos graus e ritmos de desenvolvimento/ aprendizagem de cada aprendente. A escrita deve ser encarada como um meio, um instrumento e não como um fim. Deve-se levar a criança a “aprender a aprender” ou seja levá-la a fazer o uso reflexivo da língua, a meta aprendizagem. A descoberta do objecto linguístico que conduz à reflexão e à formulação de ideias organizadas.

Concluindo, diremos que o professor deve abandonar a concepção tradicional da escrita, em que, os alunos produziam um texto escrito (composição) para ele, o professor corrigir. Isto é, limitava-se a assinalar os erros, e a atribuir uma classificação ao aluno. Hoje, o que se propõe é que o professor intervenha para melhorar o texto. Ele deve instruir o aluno como deve proceder durante a escrita

e quais as finalidades. O passo seguinte será a correcção numa perspectiva de construção e reflexão sobre a língua.

2.1.3. A interpretação do erro

Todo o nosso comportamento social está regulado por normas as quais devemos seguir, se desejarmos ser correctos. Com a língua ocorre o mesmo e, ainda, deve-se ter em conta que suas normas, de um modo geral, são mais complexas e coercivas.

Desta forma, para se actuar de modo linguisticamente correcto, deve-se agir de acordo com o exigido pela comunidade linguística a que se pertence. O que difere é o linguisticamente incorrecto, ou seja, *“falar correcto significa o falar que a comunidade espera e erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas”* A mesma opinião tem Guedes (1989). Para ela, o falar *“correcto”* corresponderá a um ideal linguístico da comunidade falante, a um padrão ou norma que a comunidade estabelece. Atribui-se a certos grupos uma certa maneira de falar de se exprimirem que não é *“própria”* de outros grupos, e assim se divide o mundo em *“cultos”* e *“incultos”*.

2.1.3.1. Da análise contrastiva à análise do erro

A visão do erro tem um percurso histórico marcado pelas correntes da Linguística e da Psicologia.

Na Linguística, o erro é encarado numa validação das hipóteses da Análise Contrastiva (AC) que atribuía as suas causas, exclusivamente à não coincidência entre LM e LE. A AC surge com o propósito didáctico de fornecer um modelo de trabalho que evitasse os erros no processo de ensino e aprendizagem. O pioneiro desta abordagem Robert Lado (1957) defendia que *“o professor, ao realizar análise contrastiva, comparando as semelhanças e as diferenças entre a língua*

materna do aprendiz e a língua alvo, seria capaz não apenas de prever as dificuldades e os problemas (erros), mas evitá-los.” Ressalta-se que nessa altura a língua era considerada como um conjunto de hábitos, então o conhecimento das LM e L2 possibilitaria ao professor formar em seus alunos novos padrões linguísticos. Nesta perspectiva, na AC de cunho behaviorista, o erro é tomado como interferência da LM na LE. Esta interferência é considerada transferência negativa quando as estruturas linguísticas produzidas são diferentes em ambas línguas; pelo contrário a transferência é positiva quando as estruturas linguísticas são semelhantes e portanto fáceis de produzir, não possibilitando erros. Do ponto de vista psicolinguístico esta teoria assenta-se no condutivismo, ou seja, a aprendizagem realiza-se através da associação de estímulo, resposta, reforço e hábito. Do mesmo modo, a aprendizagem da L2 processa-se “na criação de hábitos desta nova língua.” O aprendiz da L2 forma hábitos da LM, mas esses novos hábitos entram em conflito com as regras que já existem, originando assim erros. A metodologia defendida para esta corrente, assentava-se no prognóstico dos erros e na identificação das diferenças entre a LM e L2, visto os erros serem considerados “intoleráveis” por gerarem hábitos incorrectos.

Frias (1992:24) é de opinião que ” *Cada língua, concebida como um sistema com uma organização estrutural original, irreduzível à de outras línguas deve ser estudada por si própria*”. Já o investigador Miranda (1996) afirma que a LM desempenha um papel importante não só nos primeiros estádios de desenvolvimento da língua alvo, como nos estádios subsequentes. Despontam novos dados até então não tidos em conta: a existência não de dois sistemas em contacto (LM e LE) mas de vários sistemas ou subsistemas.

A AC tem tido um papel importante na linguística aplicada, mas não é de todo consensual, o que leva alguns teóricos a apontarem algumas desvantagens para esta corrente: **i-** “*Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferência da la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices*; **ii-** “*Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística , Psicolinguística y sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC*”; **iii-** “*los métodos de enseñanza que se apoyan en*

esa hipótesis non consiguen evitar los errores”. Uma outra crítica, é que se centra no professor, no ensino, nas transferências/ interferências e na comparação das estruturas das línguas. Não leva em conta as produções dos alunos, pois esta comparação parte de uma lista de erros que resulta de divergências de funcionamento.

É, assim, que relativo ao tratamento de erros, surge uma nova área de investigação denominada Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras com a publicação de artigos de P. Corder (1967) e Selinker (1972) intitulados “*The significance of errors*” e “*Interlanguage*”. Segundo Corder “ao valorizar os erros e desvios cometidos, está-se a colher índices para a compreensão do processo cognitivo”. Esta constatação vem dar origem à corrente denominada Análise do Erro (AE). Esta teoria propõe como objectivo: compreender os processos de aprendizagem de uma L2 ou LE e melhorar o ensino. Por outras palavras, uma boa compreensão dos processos de aprendizagem da L2 ou LE contribui para a concepção de princípios e de práticas de ensinamentos mais adequados. O estatuto e significado dos erros são reconhecidos e aceites como indicadores da aprendizagem.

Corder (1980a), afirma que a AE se processa em três fases:

- 1º- Reconhecimento do que é ou não “idiossincrático” (o professor deve pelo menos conhecer “o dialecto idiossincrático” do aluno. Há que interpretar o que o aluno quis dizer);
- 2º- A descrição e interpretação do erro (há que comparar a enunciação errada com a reconstruída com dados em quantidades suficientes. Assim, o professor sistematizará os erros e procurará a sua explicação linguística e psicológica);
- 3º- A reconstrução do erro (consiste na explicação, visando o diagnóstico das causas que estarão na base das formas erradas).

Esta corrente linguística, como se depreende, traz uma nova concepção do erro. “O erro é tomado como um passo para o aprendente se apropriar da L2”. Tendo em consideração esta visão “erro processo/caminho para a aprendizagem”, está-se a encarar um dos grandes princípios da aprendizagem em geral e a aprendizagem das línguas em particular. Ainda, Corder (1980a) reforça *“que é fundamental que se tenha em conta não apenas as enunciações erradas, mas sim toda a produção do aprendente para se obter um quadro mais completo dos estádios de desenvolvimento por que passa o aprendente de uma língua”*. Alguns autores ligados à teoria da AE atribuíam a causa do erro à não coincidência entre a LM e a LE. Porém, P. Corder, citado por Miranda (1996) afirmou que os erros constituem um fenómeno natural, inevitável e necessário para a aprendizagem.

Nesta perspectiva, Sellinker (1972, citado por Miranda, 1996) introduz o conceito de interlíngua como sistema linguístico diferenciado tanto de LM quanto de L2. Sellinker examina o estágio de apropriação da língua alvo, desenvolvido pelos aprendentes nos diferentes níveis de desenvolvimento, não como uma versão imperfeita da língua alvo, mas “algo com características sistemáticas, dinâmicas e governadas por regras”. Selinker notou que a língua produzida pelos alunos diferia tanto da LM quanto da LE.

Este estágio é denominado interlíngua que é “o sistema de transição criado pelo aprendente ao longo do seu processo de assimilação de uma língua estrangeira”.

A Interlíngua é entendida como “uma língua própria do aprendente”. Com base na LM e usando regras da L2, o aprendente parte-se para a produção linguística (tentativa). No caso de “enunciados errados” o professor deve, proceder à correcção, evitando assim a fossilização. No mesmo período, Corder (1967) intitula-a de “dialecto idiossincrático”; Porquier (1975) de “sistema intermediário”.

Conclui-se portanto, que a Interlíngua é uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma língua e que ela se difere da LM e da língua alvo. Tanto a interlíngua como a AE apoiam no fenómeno da transferência. Kellerman (1977) citado por

Miranda (1996) considera que uma questão fundamental reside em saber se realmente a percepção que os aprendentes têm da sua LM e da língua alvo afecta, ou não a sua decisão de transferir as estruturas da LM, LE ou L2. E sustenta na hipótese *“os aprendentes são capazes de encontrar, consciente ou inconscientemente, semelhanças em algumas estruturas da LM, de modo a poderem transferi-las com sucesso para a L2”*. Conclui, que *“os aprendentes utilizam esta capacidade para construir estratégias de produção em LA”*.

Concluindo esta reflexão, afirmamos que o único elo de ligação entre a AC, AE e Interlíngua é o fenómeno da transferência da LM na aprendizagem de uma língua. Por outro lado, face às abordagens referidas (AC e AE) deve-se evitar a ortodoxia da “versão forte” da AC e a posição do “nada” em relação ao fenómeno da transferência defendida pela AE. Tanto a AC como a AE não devem ter o estatuto de exclusividade, o importante, é que ambas sejam consideradas no tratamento dos erros dos alunos.

Na Psicologia, o conceito do erro tem variado ao longo dos tempos de acordo com as diferentes teorias. Nesta perspectiva falaremos do erro segundo as teorias: Behaviorista e Sócio-Construtivista.

Na teoria Behaviorista o erro era visto como algo nocivo e indesejável por isso devia ser banido. A sua principal causa na aprendizagem da língua era a transferência da LM devido a semelhanças entre estas duas línguas. Tendo em conta esta corrente, aprender uma língua não era mais do que adquirir certo número de hábitos linguísticos, através do processo mecânico de repetição, baseado numa sequência controlada estímulos-resposta-reforço (positivo ou negativo) e de forma indutiva, sem recurso a excessivas explicações teóricas, ou seja devia prevalecer a prática. A língua a estudar deveria ser aquela que fosse usada pelos falantes, tendo como referência o “falante nativo ideal” e não aquela imposta por qualquer autoridade linguística. O ensino da LE tinha como meta o domínio perfeito e automático dos sistemas estruturantes da língua (sintaxe, morfologia, fonologia, fonética, etc). Nesta perspectiva, a correcção da forma

linguística acabava por adquirir maior importância do que o próprio conteúdo da mensagem. Isto é, o erro devia ser evitado a todo custo, pois se o aluno errasse, poderia acabar por aprender o próprio erro e não a forma linguística correcta.

A mesma posição tem Krashen (1982), “a aquisição de língua se dá via input compreensível, sendo desnecessária a correcção do indivíduo”. Para ele, a correcção pode afectar negativamente o filtro afectivo do aprendente e consequentemente impedir a aquisição”. Continua, ainda ” *o objectivo principal do ensino de línguas é a aquisição da língua-alvo, portanto a correcção feita por uma pessoa que não seja aquela que cometeu o erro pode ser prejudicial à aquisição dessa língua. A correcção externa pode fazer com que o aluno se sinta ameaçado, constrangido e temeroso de cometer outros erros, levando-o a usar formas simples e dirigir sua atenção para a estrutura gramatical, esquecendo-se do conteúdo de sua mensagem*”.

Segundo Manuel da Torre (1985), erro é tudo aquilo que constitui uma violação das normas que regem o comportamento linguístico do falante idealizado de uma língua. O falante nativo idealizado adquire a maleabilidade necessária para proceder a essa adequação à medida que for crescendo linguística e socialmente. O aprendente estrangeiro, normalmente, obrigado a proceder à aprendizagem de uma L2 no ambiente artificial da sala de aula ou quando integrado numa comunidade nativa da língua alvo, condicionado pela sua própria língua materna, fica constantemente sujeito a todas as formas de violação do código, de uma forma inevitavelmente muito mais acentuada nas fases iniciais da aprendizagem.

O conceito de erro pode também estar sujeito a certas variações quando encarado na perspectiva didáctica, dentro do contexto específico da sala de aula, o lugar onde, aliás, a esmagadora maioria das pessoas procede à aprendizagem das LEs.

Estas visões e conceitos desenvolvidos sobre o erro têm revelado de grande importância no campo da Didáctica das Línguas, contribuindo com subsídios para

o ensino das línguas. Nesta óptica, nota-se outra visão no tocante à melhoria das descrições pedagógicas, na mudança de atitudes dos intervenientes (professor/aluno) face ao erro, na concepção dos programas, nas estratégias e metodologias adoptadas entre outros aspectos.

Actualmente, o erro é encarado como parte integrante do processo de aprendizagem; é normal cometê-lo e frequentemente ele é revelador de uma etapa de aprendizagem linguística do aluno. Esta afirmação coincide com os objectivos da AE: Compreender melhor os processos de aprendizagem da LE melhorar o ensino. Corder (1967) *“afirma que os erros cometidos por aprendentes de LE/L2 são significativos de três maneiras. São importantes para o professor, pois informam-no do progresso feito pelo aluno e o quanto ainda necessita aprender, dão evidências ao pesquisador sobre o processo de aquisição e aprendizagem de língua, ainda, quais estratégias e procedimentos o aprendente usa para activar esse processo”*. E ainda, este autor ressalta como aspecto mais importante o facto de cometer erros ser um mecanismo de aprendizagem. Cometendo erros, o aprendente testa suas hipóteses sobre a LA, assim como uma criança o faz ao adquirir a LM.

A nível pedagógico, o erro já não é encarado como algo patético, alvo de críticas directivas e práticas coercivas mas é tomado como uma etapa ou estratégia para uma nova aprendizagem. Cabe ao professor sensibilizar os alunos e deixá-los perceber que o erro é um fenómeno natural e que não se aprende tudo ao mesmo tempo. Também, é a demonstração daquilo que se adquiriu. Seguindo este raciocínio, Dulay e Burt referem que os erros de produção em LE ou L2 podem ser considerados *“(…) processo de construção criativa”*.

2.1.3.2. Causas do erro

O erro faz parte integrante do processo de aprendizagem. É normal cometê-lo e frequentemente ele é revelador de uma etapa de aprendizagem linguística do aluno.

O professor só terá vantagem se se preocupar em familiarizar-se com as causas mais frequentes do erro para, com base nesse conhecimento, ser capaz de construir situações de aprendizagem mais adequadas à superação das dificuldades por parte dos alunos.

Corder (1980a) classifica as causas do erro em três grupos:

- Erros de transferência- são os relacionados com os erros intralinguais. Estes não se limitam às interferências da LM.
- Erros analógicos - são desvios resultantes da extensão de uma regra a situações nas quais as línguas em questão apresenta irregularidades, por um processo cognitivo de processamento de informação e levantamento de hipóteses.
- Erros induzidos pelo ensino- estes só podem ser determinados, se para além da análise dos trabalhos dos alunos também se analisar as práticas e estratégias do ensino.

Na mesma linha, outros teóricos acrescentam mais causas:

- Indiferenciação: São erros cometidos devido ao conhecimento incompleto das regras. Os alunos cometem erros porque desconhecem ainda as estruturas da língua, por exemplo: “lava-se “ e “pude-se” em vez de “lavasse” e “pudesse” e “chamálo” em vez de “chamá-lo” porque ainda não aprenderam o modo conjuntivo nem a conjugação pronominal.
- Generalização: Erros devido ao desconhecimento das exceções: os alunos conhecem as regras gerais e perante as exceções recorrem às regras da LM já conhecidas e formulam hipóteses:

Exemplo: “ eu sabo”, “eu cabeu”, “nós fazeremos”, etc, em vez de “eu sei”, “ eu coube” e “nós faremos”.

- Interferência: Refere-se à transposição de unidades e estruturas de uma língua para a outra. Este tipo de erros é decorrente das interferências com as formas da sua LM. O fenómeno da interferência revela a aquisição incompleta de uma L2, um empréstimo das palavras da L2 que são tratadas frequentemente com as mesmas regras da língua de empréstimo, segundo Hagège (1996). As interferências podem revelar aos níveis sintáctico; lexical; morfológico e fonológico.
- Causas psicológicas - estão ligadas à memória, atenção, percepção, lateralidade. Uma criança pode ter grande dificuldade em se concentrar e em estar atenta, pode ter dificuldades a nível da memória, em perceber (discriminar) o que é lido, ou ter problemas de lateralidade (poderá dificultar a escrita de palavras onde ocorram as letras «d/b; p/b»).
- Causas derivadas de um ensino que minimiza a aprendizagem ortográfica- em todas as situações de aquisição de saber, para além de uma aprendizagem sistemática, é sempre útil registar, mesmo que ocasional, as palavras necessárias e outros tipos de saber abordados.
- Causas sociolinguísticas- regra geral, as crianças das classes sociais menos privilegiadas usam um registo de língua mais afastado da variedade padrão. Também, o nível sócio-cultural influencia as trocas verbais entre pais e filhos. Um outro factor considerado desigual é o contacto com os livros (nem todas as crianças têm igual acesso a livros e ambientes conducentes à prática da leitura e escrita), a criação do gosto pela leitura/escrita, inclusão em meios literários, que sem dúvida influenciam a aprendizagem leitura e escrita.

2.1.3.3 Tipos de erro

Muitos autores classificam os erros de acordo com suas causas, ou segundo suas consequências; entretanto, os erros reflectem a tentativa do aprendente de fazer uso da língua que está adquirindo.

Corder (1980a) classifica os erros nas seguintes categorias:

1- Em termos linguísticos-considera erros linguísticos os erros de grafia, de gramática, que inclui sintaxe, semântica, vocabulário e discurso);

2- Em termos de processo-são considerados neste grupo os erros de omissão, adição, selecção e ordenação;

3- Em termos de frequência-os erros pré-sistemáticos, sistemáticos e pós-sistemáticos. Relativamente ao nível pré-sistemático, os erros ocorrem por acaso e o aprendente não é capaz de identificar o erro. No nível sistemático, os erros ocorrem com regularidade e o aluno descobre aquilo que acredita ser o sistema, mas geralmente este sistema ainda não está de acordo com o sistema da língua alvo. Pode identificar o desvio, dar uma explicação mas não consegue corrigir. O último, ou seja, pós-sistemáticos o aprendente produz formas correctas, mas de forma mecânica. A regra foi assimilada mas houve falha na sua aplicação devido à falta de atenção ou de memória. Se o professor pedir-lhe uma explicação, ele pode ser capaz de autocorrigir-se e dar uma explicação adequada.

Allwright e Balley (1991) mostram a existência de quatro tipos mais comuns de erros:

- Autopercebido/ heterocorrigido - aquele em que o falante percebe o erro mas não consegue corrigi-lo;
- Autopercebido/ autocorrigido -em que o próprio falante percebe e corrige o erro;

- Heteropercebido/ autocorrigido - em que os outros percebem o erro e o falante o corrige;
- Heteropercebido/ heterocorrigido - em que o outro percebe e corrige o erro.

Richards (1985:173) propõe “*que os erros sejam classificados como interlanguage errors os erros resultantes da transferência de itens linguísticos da LM (língua Materna) para a LA (língua alvo). Intralingual errors são aqueles que refletem as características gerais da aprendizagem de regras de forma incompleta, ou a incapacidade de aprender as condições sob as quais determinadas regras se aplicam. Define esse tipo de erro como aquele resultante da aprendizagem deficiente ou parcial da LA. Podem ser causados pela influência de um item da LA sobre o outro, misturando-se estruturas ou morfemas, como por exemplo, o uso de eated no lugar de eat, como passado do verbo comer*”.

Outro tipo de erro apontado por Richards (1985:173) são os “*development errors*” (erros evolucionários). Erros evolucionários ou de desenvolvimento são resultantes do levantamento de hipóteses sobre a LA pelo aprendente, tendo como base sua experiência limitada em sala de aula ou o uso do livro didático.

Richards et al. (1985) vão mais longe, quando afirmam que esse tipo de erro pode ocorrer no uso da LA por um aprendente de LM ou L2/LE. Tais erros são resultantes de um padrão normal de desenvolvimento desses erros à medida que o aprendente aumenta sua habilidade linguística.

Ellis (1990:9) afirma que “*os erros evolucionários são aqueles originados na construção de regras pelo aprendente, que sejam independentes tanto da L1 quanto da LA*”.

Há também erros locais e erros globais. Erros locais são pequenos desvios linguísticos dentro de uma frase. Este tipo de erro não altera o sentido da frase, por isso não causa problema de compreensão. Erros globais, por sua vez, são causados pelo uso equivocado de um elemento importante na estrutura da frase

ou texto, a ponto de afectarem o sentido da mensagem como um todo, impedindo a comunicação (Richards et al. , 1985).

Outros teóricos da área, ainda, relacionaram o tratamento do erro com o domínio afectivo da aprendizagem. Verificou-se que os alunos se sentem ameaçados ao falar, pois, se acusam reprimidos, de alguma forma, face à possibilidade de fazerem papel ridículo.

Portanto, é necessário entender o tratamento do erro também nesta perspectiva afectiva. Daí o aprendente estar aberto, motivado a aprender, confiante e tranquilo para que a aprendizagem aconteça. Caso a correcção seja feita de uma forma inadequada, o aluno pode fechar-se para a aprendizagem e/ou dirigir sua motivação para a defesa do “eu”, ou seja, não fazer papel ridículo na tentativa de aprender.

Ao efectivar o tratamento do erro como gerador de tarefas que criam oportunidades de aprendizagem para o próprio aluno que errou, este tipo de ansiedade pode ser minimizado. Assim sendo, o aluno que errar estará ciente de que o erro faz parte do processo de aprender. Isto deve ficar estabelecido desde os primeiros contactos entre os professores e os alunos para que logo cedo, se desfaça a crença dos alunos de que devem falar sempre de forma correcta. Deve ainda, desde o princípio, estabelecer o sistema de trabalho, no caso de tratamento de erros, que dá aos alunos clareza sobre aquilo que é esperado dele e criar um ambiente mais seguro. O aluno deve ter em mente sua participação no tratamento do erro e as várias formas de ajuda diferentes que lhe serão dadas. O seu erro não deve ser visto com ansiedade mas como uma oportunidade ou mais um passo na construção do conhecimento.

Larruy (2003) questiona “*A aprendizagem de uma língua pode ser feita sem erro? Os erros podem ser úteis?*” e ela mesma responde “*l’erreur est un indice de la représentation que l’élève a du système de la langue (...) sur l’enseignement proposé.*”

2.1.3.4 Erro/ falta (distinção)

Na AC, o reconhecimento dos erros implica, por parte do professor, conhecer a LM do aluno. Há que saber interpretar o que o aprendente quis dizer. Para além de descrever, interpretar e explicar o erro, o professor, também, tenta diagnosticar as razões que poderão estar na base do erro.

Porquier, Fraunfelder e P. Corder consideram o erro como uma manifestação natural e necessária nos processos de aprendizagem de uma língua. Por outras palavras: é errando que se aprende.

Estes teóricos consideram ser difícil definir o erro: *“L’ erreur peut (...) soit être définie par rapport a la langue-cible (point de vue a), soit par rapport à l’ exposition (point de vue b). Mais par rapport au système intermediaire de l’ apprenant (point de vue c), on ne peut véritablement parler d’ erreur. On voit alors qu’ il est impossible de donner à l’ erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c’ est le point de vue qui définit l’ object ”*

Problemas de memória, o uso de determinada estrutura em vez de outra, a omissão de uma letra, a falha na produção de um enunciado causada por problemas psicológicos (uma emoção forte) podem ser considerados erros?

Corder (1967) estabelece uma interessante distinção entre erro (*error*) e falta (*mistake*). O erro (*error*) reflecte o conhecimento íntimo que se tem da língua até aquele momento, ou seja, mostra a competência transicional do aprendente na língua alvo. Os erros são de competência e, portanto, sistemáticos, ou seja, o aprendente desconhece a regra gramatical. A aquisição do conhecimento foi incompleta ou inexacta. Enquanto que falta (*mistake*) pode ser todo o erro resultante de lapso de memória, por condições físicas ou psicológicas.

Para Cassany (2000) as faltas são a nível do “*actuación lingüística*”, desempenho. Quando o sujeito está distraído, quando ele está acostumado a escrever de uma

determinada forma, omite uma sílaba, um acento gráfico, etc. Os erros são cometidos sistematicamente e o aprendente não consegue detectar nem corrigir. Quando o aluno consegue corrigir facilmente, por iniciativa própria ou quando é chamado a corrigir, trata-se de falta.

Ainda, Cassany defende que esta distinção proporciona linhas específicas de tratamento dessas incorrecções/ desvio à norma. Quem comete falta não precisa saber mais sobre a língua, mas a preocupação recai sobre aspectos formais que exigem prestar atenção e tomar consciência. Ao contrário, quem comete erros tem que fazer um estudo mais aprofundado para apreensão ou ampliação dos conhecimentos linguísticos, regras gramaticais etc.

Jonhson recomenda três aspectos a serem tratados com o objectivo de erradicar as faltas:

i- Saber que se cometeu uma falta; ii-Poder recordar de forma correcta ou equivalente a falta; iii-Ter interesse em erradicar a falta; iv-Ter oportunidade de praticar mais vezes a mesma questão linguística em situações concretas.

De tudo que já se apontou, pode-se concluir que nem todos os erros são resultantes da interferência/transferência, mas há que ter em conta os factores pedagógicos, psicolinguísticos e extralinguísticos. Ainda, os fenómenos de interferência/transferência não podem ser encarados como factores negativos na aquisição da L2. Se o aprendente percebe as duas línguas como próximas terá predisposição para transferir certos elementos linguísticos. A chave está na forma como percebe a distância entre as duas línguas (L1 e L2). Ao fazer transferências, comparações, semelhanças, o aprendente erra mas “*os erros não são inevitáveis mas necessários*”, podem ser tomados numa validação de hipóteses.

Das várias abordagens que estão na base da questão da aquisição de uma língua (L2/LE) e conseqüentemente o erro, convém não se posicionar nem no extremismo da AC nem na “neutralidade” do fenómeno da transferência. Tanto a

AC como a AE são tentativas de compreensão e de explicação dos erros na perspectiva de novas aprendizagens.

Os erros são significativos e indispensáveis para o aluno, pois funcionam como instrumentos que permitem novas aquisições. Por meio deles os alunos testam hipóteses sobre a natureza da língua que eles estão aprendendo.

O professor tem grande responsabilidade na gestão do erro, bem assim em todo o processo (quando e como tratar o erro) sem descuidar os conhecimentos científicos ele deve possuir. Corder (1967) afirma que *“os erros cometidos por aprendentes de LE/L2 são significativos de três maneiras. São importantes para o professor, pois informam-no do progresso feito pelo aluno e o quanto ainda necessita aprender, dão evidências ao pesquisador sobre o processo de aquisição e aprendizagem de língua, ainda, quais estratégias e procedimentos o aprendiz usa para activar esse processo”*. Ainda, ressalta que *“o aspecto mais importante é o facto de cometer erros ser um mecanismo de aprendizagem. Cometendo erros, o aprendiz testa suas hipóteses sobre a LA, assim como uma criança o faz ao adquirir a língua materna”*.

2.1.4. Consciência Linguística: conceito e produtividade

A Didáctica das Línguas considera que o sucesso na utilização e no estudo de qualquer língua é determinado pela existência nos aprendentes de uma consciência clara da linguagem e dos seus potenciais comunicativos (Pliassóva & Ançã, 2004).

A expressão consciência linguística tem sido citada, com relativa frequência, na literatura especializada, o que indica a importância do estudo de maneira aprofundada e da sua dimensão cognitiva da aprendizagem.

A noção de consciência linguística remonta à primeira metade do século XX. Os investigadores russos Vigotsky e Luria deixaram trabalhos sobre este tema. Eles procuraram explicar a diferença que existe entre o uso diário e espontâneo da língua e a reflexão consciente sobre a mesma. Para Vigotsky (1979), a escola é a grande responsável pelo surgimento da consciência linguística na criança. O aparecimento da consciência linguística e da sua estrutura dá-se como resultado das actividades de reflexão sobre a língua promovidas nesse espaço. A aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento dos conceitos científicos e incentiva a promoção da consciência. É a apreensão dos conceitos científicos que desenvolve/promove a competência linguística da criança.

Nos anos 60, o brasileiro Paulo Freire, no âmbito do seu trabalho em literacia em adultos das classes sociais desfavorecidas do Brasil, utiliza o termo “conscientização”. Para ele, a proficiência linguística está directamente ligada à compreensão da condição social e pode ser aumentada através de uma “conscientização” política e social.

Jakobson, em 1963, introduz o conceito de função metalinguística da linguagem. Tem a funcionalidade de, num acto comunicativo, possibilitar o esclarecimento entre os locutores, de significados, através da produção de enunciados não sobre a realidade circundante, mas sobre a própria língua. A partícula “meta” expressão grega que em língua portuguesa significa: através de e após, encontra-se hoje enformada em várias noções, tais como metalinguagem, metalíngua, metalínguística, metacomunicação, metacognição e até metatelevisão (esta última expressão, utilizada no jornal da noite da Sic, a 17 de Maio de 2007).

Mugrabi (2002), define metalinguagem/ metalinguística como “Comentários do enunciador sobre seu próprio discurso no interior de uma mesma enunciação. As funções desses enunciados são variadas:

- se autocorrigir (“ *eu deveria ter dito...*”), “*mais exactamente ...*”) ou corrigir o outro (“ *você quer dizer na verdade ...*”);

- marcar a inadequação de certas palavras (“*se se pode dizer*”, “*de certa maneira*”...);
- eliminar por antecipação um erro de interpretação (“*metaforicamente*”, “*em todos os sentidos da palavra*”...);
- se escusar (“*com licença da palavra*”, “*se é que eu posso falar assim*”...);
- reformular o propósito (“*em outras palavras*”, “*em outros termos*”...).”

Ainda a autora, conclui que “*esses resultados não são reservados às interações espontâneas. Eles, também, fazem parte de discursos cuidadosamente controlados, orais ou escritos*”.

Piaget, em 1974, introduz o termo “*prise de conscience*”. Segundo ele, a tomada de consciência é que assegura a mudança entre as realizações práticas da criança e a compreensão dessas mesmas realizações. Por outras palavras, assegura a compreensão entre o saber-fazer e o conhecimento conceptual.

A expressão “*language awareness*” (LA) tem a sua origem na Grã-Bretanha no início dos anos 80, com o objectivo de combater a iliteracia, em geral e os maus resultados obtidos pelos alunos dos Ensinos Primário e Secundário em LM e LE, em particular.

Hawkins (1981,1984) foi o pioneiro na apresentação de soluções para os problemas citados. Ele propôs o desenvolvimento da linguagem através da consciência linguística e uma estreita ligação entre a LM e as várias LE estudadas no contexto escolar. Aliás, resultados de diversas investigações defendem que a LM desempenha um papel importante não só nos primeiros estádios de desenvolvimento da língua alvo, como nos estádios subsequentes, como, já tivemos oportunidade de referir.

Em diferentes países surgem termos distintos ligados a este conceito. Assim, nos países de expressão inglesa encontram-se os termos:” *language awareness, awareness of language, metalinguistic awareness, metalinguistics consciousness*

e *consciousness raising*". Na Alemanha, há as expressões "*Sprachreflexion* e *Sprachbewusstheit*". Os autores de expressão francesa utilizam conceitos como "*éveil aux langues, éveil aux langages* ou *prise de conscience langagière*. Em Portugal, os estudos realizados referem os seguintes termos: consciência metalinguística, competência metalinguística, consciência linguística e consciencialização linguística.

Para Ançã & Alegre (2002), "*o aparecimento destes conceitos denota preocupações com o domínio consciente da língua e revela interesse pela dimensão cognitiva da aprendizagem*". Também defendem que a existência de várias designações com significados parcialmente sobrepostos deve-se, porventura, à especialização e ao aprofundamento da questão da consciencialização em vários domínios e não tanto a grandes divergências quanto ao seu significado.

James & Garreth apresentam os parâmetros fundamentais da *Language Awareness*: o afectivo que corresponde à sensibilização/ desenvolvimento de atitudes positivas no concernente às línguas Acrescentam que o desenvolvimento da LA do domínio afectivo aproxima o sujeito da língua e da sua aprendizagem. A sensação dada pela segurança de se saber, pode promover um conhecimento efectivo. O desempenho tem a ver com a questão de saber se o conhecimento de uma língua melhora ou não a utilização e o domínio da língua; o social tem a ver com o uso das línguas em sociedade, enquanto instrumento de socialização. Neste domínio, a LA tem um papel relevante na afirmação do sujeito enquanto cidadão e relativamente ao nível das relações interculturais, onde a língua mantém um lugar privilegiado. O cognitivo diz respeito ao conhecimento e reflexão sobre as línguas. O domínio cognitivo está associado ao ensino. Estudos comprovam que os alunos que habitualmente falam sobre a língua tendem a ser mais desenvolvidos cognitivamente. Por último, aparece o domínio do poder em que a língua é tomada como instrumento de manipulação. Pessoas mais informadas, pessoas com acesso aos meios de comunicação social ou ligadas à

política podem usar a palavra para exercer poder sobre os menos informados ou com dificuldades na interpretação da informação.

Sousa (1994) define consciência linguística como a capacidade do falante de usar activamente a linguagem para reflectir e falar sobre a própria linguagem. Para este autor, a consciência linguística tem um carácter intencional, reflectido e explícito.

Barbeiro (1994:24) citado por Pliassóva & Ançã, (2000), “ (...) *capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente) e consistindo na reflexão ou no controle deliberado, com vista a uma tomada de decisão no âmbito do processo da escrita*”.

Sim-Sim (1998:215) “ *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*”.

Alegre (2000) a consciência linguística é a “*capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua (...) de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras e funcionamento*”. Explica que essa consciência se constitui tanto no processo como no resultado desse processo.

Ançã & Alegre (2002) “ (...) *fenómeno muito vasto característico dos falantes e aprendentes de uma língua (que) consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua*”.

Todas estas definições remetem para a capacidade do aprendente/falante em compreender a língua em questão. A consciência que um falante possui da sua língua, é fundamental para a aquisição de uma outra língua, seja ela LM, L2 ou LE .

2.1.4.1. Etapas da consciência linguística

A delimitação da consciência linguística bem assim o momento da sua manifestação tem sido espaço de debate e polémica. Isto é, não há precisão da “altura exacta” do surgimento no falante da consciência linguística.

Para alguns autores, ela desenvolve a par da aquisição da linguagem, fazendo parte deste fenómeno. Outros há que associam o seu aumento à aprendizagem formal dos diferentes aspectos da linguagem em contexto escolar e ainda outros relacionam essa consciência com a evolução das crianças e com as mudanças que se verificam a nível do processamento da informação, aumento das capacidades metalinguísticas, capacidades cognitivas e ainda pela capacidade de diferenciar os aspectos linguísticos dos não linguísticos.

Menyuk (1988) considera que as capacidades metalinguísticas não só se desenvolvem muito cedo, como desempenham um papel importante na aquisição da leitura. Pode, então, dizer-se que as evidências do processo metalinguístico se manifestam de várias formas, que evoluem de estágio para estágio e que vão desde a sensibilidade ao erro até à sua correcção. Assim, a partir de tenra idade, as crianças evitam as palavras que não sabem pronunciar, modificam a ordem e a articulação das palavras para se explicarem melhor. Mais tarde, detectam as anomalias e as semelhanças, são capazes de parafrasear as ambiguidades lexicais e pronominais, a voz passiva, etc. No entanto, se esta capacidade se vai desenvolvendo com o tempo, em relação a todos os domínios da língua, esse desenvolvimento não se faz de igual maneira para todos os indivíduos. Também, ele assegura que as capacidades metalinguísticas se encontram por detrás de todo o processo de desenvolvimento linguístico, desde a infância até a fase adulta.

Imedadze (1978) tem uma posição interessante, o fenómeno da consciência linguística é uma complexa emoção intelectual de satisfação/insatisfação com as

formas de enunciados. Os resultados dessa emoção são a emoção ou a recusa dos enunciados em causa.

Relativamente à variação da consciência linguística, teóricos da área demonstram que ela varia de acordo com o grau de instrução e nível etário do aprendente.

No modelo de Karmilloff-Smith destacam-se quatro etapas de conhecimentos sucessivos:

1. Conhecimentos implícitos; 2. Conhecimentos explícitos primários;
3. Conhecimentos explícitos secundários e 4. Conhecimentos terciários.

Gombert, basea no modelo de Karmilloff- Smith e propõe o desenvolvimento linguístico em quatro fases sucessivas:

- 1- A aquisição das primeiras habilidades linguísticas;
- 2- A aquisição do domínio epilinguístico;
- 3- A aquisição do domínio metalinguístico;
- 4- A automatização dos metaprocessos.

Ele prefere a diferenciação entre “epi” e “meta”, justificando que parece permitir uma melhor distinção entre os funcionamentos cujos determinantes cognitivos são de natureza e níveis diferentes.

Sim-Sim (1998) afirma que as *“capacidades metalinguísticas surgem na criança após um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo e que a compreensão e a produção antecipam sempre a consciencialização”*. Esta evidência é provada no desenvolvimento da linguagem nas crianças. Aos dois meses de vida a criança já tem consciência fonológica, pois consegue distinguir os diferentes sons e aos três anos já consegue discriminar todos os sons da sua LM.

Alegre (2000) também defende quatro fases de consciência linguística, mas ela evidencia a distinção entre usar/ reconhecer a regra (na primeira e segunda fase) bem como entre descrever por suas palavras/ explicitar em termos metalinguísticos.

Para Ançã & Alegre (2002) a criança manifesta consciência linguística desde o início da aquisição da LM, porém essa consciencialização difere da do adulto. Facto que conduz à necessidade de uma distinção entre os diversos graus de consciência metalinguística, dependendo do nível etário ou grau de instrução do falante. Também varia em relação à LM ou L2. *“Assim, a consciência implícita de um falante em relação à LM é certamente distinta da consciência, mais ou menos explícita, de LE que resulta da aprendizagem condicionada por um contexto escolar.”* (Ançã & Alegre, 2003:31). Este tipo de consciência é acompanhado pela LM, adquirida anteriormente e eventualmente das outras LEs adquiridas pelo aprendente.

Como se vê não há uma opinião generalizada da altura do *“nascimento”* da consciência linguística. O certo é que os teóricos da linguagem concluem que a consciência linguística não é específica de nenhum grupo etário e é considerado um factor importante para o desenvolvimento dos processos de desenvolvimento linguísticos e cognitivos. Desde cedo as crianças manifestam a capacidade de *“ criar jogos verbais, inventar palavras, imitar a fala dos outros, enfim exercer controlo premeditado sobre a sua linguagem e mostrar que dela tem clara noção”* Pliassova & Ançã (2004), citando Sim-Sim (1998); Sousa, (1994); Van Lier, (1996).

O nosso estudo visa averiguar se a consciência linguística está reflectida nas verbalizações dos alunos. Estes não se encontram nem no início da aquisição da linguagem (por exemplo desenvolvimento fonológico) como considera Sim-Sim (1998) nem no início da fase da escolarização como defende Sousa (1994). Pois, os alunos em causa estão no 6º ano de escolaridade, ou seja, já estão há seis anos no contexto escolar.

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1. Introdução

“As metodologias carregam em si mesmas interesse que condicionam os resultados procurados e encontrados, razão pela qual o investigador deverá procurar identificar os interesses humanos que estão sempre por detrás das diferentes formas de investigar.”

Koetting, apud Coutinho (2005)

A investigação educacional pode ser encarada sob diversas perspectivas que fornecem modelos também diferentes. Estas perspectivas vão proporcionar a análise e compreensão do mundo que nos rodeia.

As investigações em educação podem seguir abordagens quantitativas ou qualitativas, nota-se que actualmente as abordagens qualitativas têm ganhado terreno por ser naturalista , isto é, o investigador não altera o contexto de investigação. Também, ela é flexível, evolutiva e emergente pois vai sendo elaborada à medida que a investigação avança. Botelho (2002), refere que ao progredir, esta abordagem(qualitativa) deve-se orientar por práticas metodológicas definidas e seguidas por vários investigadores. Assim ela sugere:

Primeira fase: familiarização com o objecto de estudo para obtenção do conhecimento básico do fenómeno, das questões essenciais que se colocam e problemas envolvidos na recolha de dados;

Segunda fase: proceder-se à recolha de dados, onde deve haver constantes revisões e mudanças se se revelarem necessárias;

Terceira fase: dá-se incio à análise dos dados, embora sejam provisórios;

Quarta fase: conclui-se as análises, verifica-se as inferências feitas, a recolha de todos os dados relevantes e coordena-se todos os resultados em relação às categorias mais gerais. Nesta fase final, deve-se questionar os dados com o propósito de extrair significados e descobrir relações, por exemplo, através da confrontação de informação obtida de diferentes fontes.

3.2 Opções Metodológicas

Do que se apontou anteriormente e com a finalidade de encontrar respostas para as questões formuladas, uma investigação predominantemente de cariz qualitativo, embora não sejam descurados dados quantitativos. Ainda, a propósito Gagné et al (1989), afirmam que a investigação qualitativa visa descrever as características específicas dos fenómenos sociais e educacionais, podendo contudo, desenvolver esforços no sentido da generalização e teorização. Neste aspecto, convém referir que não pretendemos generalizar o estudo. Ele prende-se com o estudo de um grupo de alunos (6), amostra do universo de alunos do 6º ano de escolaridade da cidade da Praia na perspectiva didáctica sem pôr de lado a questão socio/psicolinguística.

O nosso trabalho enquadra-se numa abordagem qualitativa (estudo de caso), tendo em conta os pressupostos da nossa investigação bem como os objectivos do nosso estudo: identificar os tipos de erros mais comuns em 6 alunos do 6º ano de escolaridade; analisar a causa dos erros em produções escritas; detectar a interferência como uma das causas do erro; averiguar se a consciência linguística está reflectida nas verbalizações dos alunos.

O estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade crescente na investigação educativa nos últimos anos a avaliar pelo aumento crescente do número de projectos de investigação que utilizam este método de pesquisa (Yin, 1994, apud Coutinho e Chaves, 2002:221).

Ainda, para Coutinho (2005:208) *“uma grande maioria de autores associa e considera o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo –pelo forte cunho descritivo destes planos-salvaguardando, entretanto, que há quem pense de forma diferente, já que o estudo de caso pode ser conduzido sob o quadro de qualquer um dos paradigmas de investigação qualitativa. Reforça mais “ é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa (...) estudos de caso existem em que se combinem com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”.*

Parece-nos mais coerente, esta posição de Coutinho (2005), referenciar o nosso estudo de investigação qualitativa, embora tenhamos de recorrer a dados quantitativos para melhor compreensão dos dados.

Coutinho (2005:209), citando vários autores salienta que o que define o caso “(..) não é só a metodologia que adopta mas o objecto de estudo que tem de ser *“único, específico, diferenre, complexo”* bem como o facto de *“ as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não serem bem definidas”* e visando sempre uma *visão”holística capaz de preservar e compreender a totalidade e unicidade do caso”*.

Coutinho e Chaves (2002:223) afirmam que a finalidade da pesquisa é sempre holística (sistémica, ampla, integrada), isto é pretende preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade. Enumeram também, cinco características chave desta abordagem metodológica:

- o caso é um “ sistema limitado, logo tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos “ e que “ nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994): a primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do “ seu” caso de forma clara e precisa;
- É um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direcção à investigação;

-Tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único “, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998); a palavra holístico é muitas vezes usada neste sentido;

- A investigação decorre em ambiente natural;

- O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas documentos, etc.

Concluindo, dos vários autores Yin (1994, in Machado, 2001:145) define o estudo de caso como uma investigação empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e contexto não são perfeitamente claras. Por outras palavras, o estudo de caso deverá ser utilizado sempre que se entenda que o contexto é essencial ao estudo e à compreensão do fenómeno a investigar.

De tudo que já se explanou,concluímos que o estudo de caso é uma investigação empírica, baseada no raciocíneo indutivo, que depende do trabalho de campo. Não é experimental, as fontes são múltiplas e variadas e pode ser considerado um potencial e enriquecimento para a investigação.

O estudo de caso que propusemos se enquadra nas características gerais do estudo de caso e foi a forma mais “viável” para estudar e compreender as questões por nós formuladas no início do nosso trabalho. Consideramos conhecer a realidade educativa (ensino/aprendizagem do EB) do nosso país, bem assim os seus constrangimentos, estamos engajados enquanto intervenientes e é a nossa preocupação compreender os fenómenos que estão na base do fenómeno a investigar. Neste caso as causas do erro na escrita, entre outros aspectos.

Sendo assim, os dados recolhidos foram duas produções escritas (Anexo nº 3 e nº 4):

Texto 1 – A minha escola;

Texto 2 – Se eu fosse uma ave.

Os alunos expressaram-se, por escrito livre e espontaneamente, conferindo-lhes assim autonomia na sua produção, embora de antemão sabemos que qualquer trabalho a ser apresentado já está carregada de inquietação por parte dos alunos, pois, há sempre a ideia implícita de avaliação. A limitação do tempo não foi rígida. A duração dos trabalhos (produção escrita) foi de acordo com as actividades desenvolvidas no momento, ao nível da sala de aula. Contudo, tomou-se como referência cinquenta (50) minutos, tempo lectivo para uma aula de LP.

3.3. Caracterização do contexto escolar

Os participantes desta investigação são crianças do EB, subsistema do sistema educativo cabo-verdiano. Estas crianças estão na idade entre 11 e 13 anos de idade e numa escola mais próxima da sua residência, conforme o Decreto-Lei nº 76/04.

3.3.1. Caracterização da escola

Figura 2: Escola do Ensino Básico Nova Assembleia



Escolhemos a Escola do EB Nova Assembleia (edifício vulgarmente conhecido como escola OPEP I), por ser escola cooperante da instituição onde leccionamos,

isto é, ela é uma das escolas de acolhimento dos estagiários dos quais sou supervisora. Portanto, existe certa afectividade, conhecimento e relacionamento profissional com a escola em questão há cerca de catorze anos.

A referida escola está localizada em Achada Santo António, bairro mais populoso da capital Cabo-Verdiana, Cidade da Praia. Achada Santo António é um dos bairros mais organizados e movimentados da cidade, pois nele encontra-se inserido um conjunto variado de infra-estruturas e equipamentos sociais, determinantes para a vida em sociedade. Fica situada entre a Escola do Ensino Básico Eugénio Tavares e a Escola Secundária Pedro Gomes, frente a um edifício, onde funciona a CVMultimédia e de outro lado os Super-mercados “Felicidade”.

Para esta escola, convergem alunos do meio da Achada Santo António, zona do Prédio, Quelém e de outros bairros periféricos da cidade da Praia como Brasil, Tira-Chapéu, Kobón e Fontóna.

Trata-se de uma instituição de rede pública, albergando quatrocentos e cinquenta (450) formandos (duzentos e trinta e dois rapazes e duzentos e dezoito meninas) distribuídos por 16 turmas do 1º ao 6º ano de escolaridade, sob a orientação de dezasseis (16) professores, uma (1) gestora-órgão máximo das escolas básicas e duas (2) professoras que prestam serviços de apoio à secretaria. Todos possuem formação específica/ pedagógica (Formação de Professores do EB e Secundário) e a maioria é de vínculo definitivo no quadro da carreira docente.

Consegue-se notar um ambiente de trabalho caracterizado pela solidariedade, entrega, responsabilidade e espírito de equipa.

Quadro 2: Distribuição dos alunos

Ano de escolaridade	Nº de alunos p/ sexo		Nº Turmas (Por ano de escolaridade)	Período	
	M	F		Manhã	Tarde
1º	32	30	2	2	0
2º	52	30	3	3	0
3º	33	44	3	2	1
4º	35	40	3	1	2
5º	47	43	3	0	3
6º	33	31	2	0	2
Total	232	218	16	8	8

Os funcionários não docentes são: Uma (1) ajudante de serviços gerais, dois(2) seguranças e três cozinheiras, responsáveis pela confecção da refeição quente, financiada às cantinas escolares de Cabo Verde pelo ICASE e países amigos de Cabo Verde.

Quanto à estrutura física, o edifício comporta oito salas de aulas, uma sala de professores, um gabinete para a gestora, uma cozinha, um armazém, uma arrecadação, quatro casas de banho (duas para professores e duas para alunos), um salão para actividades educativas, recreativas e culturais. Existem ainda, uma placa desportiva, um pátio e um horto escolar, à espera de equipamentos para rega gota a gota.

O crescimento da organização como um todo depende da capacidade criadora dos administradores. Para isso, a gestão administrativa de qualquer organização é, sem dúvida, muito importante.

Em Cabo Verde, a organização e gestão de qualquer instituição escolar tem como suporte a Lei de Bases do Sistema Educativo e o regime de administração e gestão dos pólos educativos definidos no decreto-lei nº 77/94 de 27 de Dezembro. Estes diplomas regulam a funcionalidade, a constituição dos órgãos de gestão e atribuições e, ainda, os critérios de acesso e permanência no sistema educativo.

A direcção, como órgão de administração e gestão do Pólo Educativo é, segundo o decreto-lei nº 77/94, o responsável para a materialização da política educativa definida a nível dos serviços centrais e desconcentrados do Ministério da Educação, tendo em conta as aspirações da própria sociedade.

De acordo com a referida lei, a direcção deste pólo é constituída por uma gestora e por uma adjunta que a substitui nos seus impedimentos.

Os recursos financeiros provêm da contribuição dos pais dos alunos para o funcionamento da cantina e do arrendamento de um espaço, onde funciona uma cantina privada e as despesas com água, electricidade, telefone, e segurança nocturna são asseguradas pela Delegação do MEES. O pólo não funciona com um orçamento privativo.

Como se sabe, a escola é um espaço privilegiado para a aquisição de saberes e do saber ser. É assim que desde a primeira hora o governo de Cabo Verde estabeleceu como prioridade a educação, sabendo que ela é um factor preponderante para o desenvolvimento de qualquer país. Salientamos que todo o território nacional possui escolas básicas, efectivando assim, o EB obrigatório.

É assim que das duas turmas do sexto ano de escolaridade do ano lectivo transacto na Escola Nova Assembleia, seleccionamos a turma do Professor EMC. Esta turma é constituída por 35 alunos: treze (13) rapazes e vinte e duas (22) meninas, com idade compreendida entre onze e treze anos. Optamos escolher o sexto ano, por os alunos se encontrarem na fase terminal do EB e assim, ao longo da nossa análise comparar a competência linguística dos mesmos com o perfil do aluno à saída deste subsistema.

De acordo com a portaria nº 53/93 do Gabinete do Ministro-Ministério da Educação, Cultura e Desporto, no tocante à área de L P, o aluno deve possuir as seguintes aptidões:

Comunica com naturalidade, oralmente e por escrito, sobre assuntos referentes à vida pessoal, local e nacional.

Usa vocabulário adequado a assuntos do âmbito pessoal, local e nacional.

Aplica regras fundamentais de organização e funcionamento da língua.

Explica regras fundamentais de organização e funcionamento da língua.

Utiliza as potencialidades da língua na aprendizagem das várias disciplinas.

Utiliza a língua com propriedade.

Utiliza a competência adquirida no espaço extra-escolar .

Utiliza a língua como via de acesso à informação

Utiliza a língua para conhecer outros povos, culturas e civilizações.

Aprecia as ideias expressas em textos literários adequados ao seu nível etário.

Utiliza a língua como meio de questionar o mundo.

Compraz-se na leitura.

3.3.2. Procedimentos para a investigação

Como público alvo/participantes escolhemos seis alunos (dois meninos e quatro raparigas) com a idade compreendida entre onze e doze anos. Todos estudaram desde do 1º ano na mesma escola e na mesma turma. A selecção não obedeceu a nenhum critério específico.

A investigação decorreu no seu próprio contexto escolar em grande grupo (turma) na produção das composições e em grupo de sete (participantes e a investigadora) nas tarefas específicas e verbalização.

O trabalho decorreu em três fases, antecedida de uma conversa/encontro entre o professor da turma, o grupo e a investigadora para apresentação dos objectivos da investigação, socialização e explicação da forma como iria decorrer o trabalho.

1ª fase: Os alunos fizeram uma composição, cujo tema “A minha escola” foi sugerido pelo professor. Esta actividade fazia parte de uma aula de LP, conteúdo caracterização física de espaços e personagens.

2ª fase: Por se estar no mês de Junho, altura do ano lectivo que se dá mais ênfase ao ambiente, o professor pediu-lhes que produzissem um texto. Uma composição livre sobre as aves. Por coincidência todos os títulos da composição foram “Se eu fosse uma ave”. Segundo o professor, a maioria terá optado pelo tema porque na altura viram um documentário (vídeo) sobre o tema e depois fizeram debate na sala de aula e jornais de parede. Facto verificado durante todo o mês na escola: Painéis nas salas de aula, jornais de parede, pinturas educativas no átrio da escola e muita sensibilização sobre questões ambientais.

3ª fase: Esta fase processou-se em três etapas, ou seja, os grupos desenvolveram três actividades. É de realçar que todas as tarefas foram previamente explicadas pela investigadora e ela esteve sempre presente para esclarecer possíveis dúvidas. Assim as etapas foram as seguintes:

1ª etapa: Entregamos os textos (fotocópias dos textos originais) a cada aluno e solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa do seu texto, a fim de descobrirem os erros cometidos e fazerem a correcção (autocorreção). Poderiam corrigir, assinalando ou sublinhando os erros.

2ª etapa: Houve trabalho de par. Foi lhes explicado que iam trocar os textos com o seu par e fazer a heterocorreção, isto é detectar erros ortográficos cometidos pelo colega. Poderiam repetir o mesmo processo que o anterior quando detectassem erros (assinalar ou sublinhar). Para que familiarizassem com os textos dos colegas, pedi-lhes que os lessem silenciosamente e a seguir em voz alta. Quando o colega lia os outros deviam escutar, atentamente. Recomendámos muita atenção, pois na etapa seguinte teriam que justificar o que fizeram, ou seja, teriam que explicar porque corrigiram os erros.

3ª etapa: Verbalização: Nesta etapa, os alunos explicaram os erros detectados e o porquê (justificação) das correções.

Convém salientar que embora se preconizasse uma investigadora não participante, houve a necessidade dela instigar os alunos à participação pois quando se trata da utilização da LP no nosso meio com alguém que não seja o professor da sala, os alunos tendem a inibir-se pelo medo de errar e ser rotulado pelo grupo.

Quanto à realização das tarefas, os alunos foram autónomos e o tempo de duração das tarefas foi cerca de um mês (mês de Junho).

Os dados pessoais e socio-económicos dos alunos foram-nos, gentilmente, fornecidos pela senhora gestora do Pólo, pelos próprios alunos através de conversa informais e formais. Relativamente, ao aproveitamento escolar e desempenho individual nas actividades escolares, estes foram cedidos pelo professor. Também, tivemos acesso aos arquivos da escola.

No primeiro encontro tido com os alunos para além da investigadora questionar a identificação, filiação, residência e agregado familiar dos mesmos, fez perguntas sobre a sua língua materna e de aprendizagem com a finalidade de perceber a relação estabelecida entre eles e a LP, bem assim as suas expectativas perante esta língua.

A identificação dos alunos, autores das composições, foram devidamente autorizadas, mas, utilizamos códigos como forma da sua identificação, ao longo do trabalho. Também, o professor da turma em questão não se opôs em nos ceder informações sobre os alunos, assim como a senhora gestora da escola envolvida.

3.3.3 Caracterização dos participantes

Passemos, então, a traçar o perfil (socio) linguístico de cada sujeito. Como se disse anteriormente, os depoimentos foram extraídos de conversas formais e informais ao longo do tempo que decorreu a investigação na escola.

0CI -Tem onze anos, vive com a mãe que é funcionária pública, com os avós e uma irmã de cinco anos. Mora numa zona residencial, conhecida por prédio (ASA) e pertence a uma família da classe média cabo-verdiana.

Gosta da LP, língua que é utilizada na escola. Em casa, fala o Crioulo, mas os avós insistem para que ela fale o Português para poder praticar a LP. Lê livros de histórias, de aventuras e manuais escolares para exercitar a LP. Gosta de escrever, faz resumos e composições das histórias que lê. Também vê desenhos animados para ouvir o Português. Questionada se sabe o que é uma língua oficial, responde que é o Português. Conclui que muitas crianças têm vontade de falar o Português mas não sabem.

0Cd-Tem doze anos, mora na zona do Quelém com a mãe que é doméstica e quatro irmãos. Para ela, a língua oficial é aquela que se fala na escola. Utiliza-a em contexto escolar e ainda quando brinca com as irmãs, “a fingirem de professores e pessoas importantes”. Gosta de ler-pena os livros serem só em Português. Prefere a Língua Crioula e se fosse a Senhora Ministra de Educação oficializava o CCV, pois é a língua que falam em casa. Ninguém em casa se preocupa em falar o Português. Não vê a televisão porque não têm este aparelho em casa e os livros que lê são apenas os manuais escolares. Não gosta de escrever, só faz os trabalhos de casa porque o professor os solicita.

0Kv – Tem doze anos, mora com a mãe que trabalha numa loja de artigos desportivos. Ela não completou o ensino secundário. O pai concluiu o ensino primário e é emigrante nos Estados Unidos.

A família reside na rua da Capela, é constituída pela mãe, a avó e quatro primos.

À noite, vê televisão para ouvir Português. A mãe insiste que à noite devem apenas falar o Português para exercitar a LP. Fala esta língua na explicação (estudo orientado), na escola e na catequese. Em casa, não tem com quem dialogar em Português, pois os primos e a avó só falam o Crioulo.

Gosta mais de escrever do que ler e, por isso, faz muitas composições, mas lê livros de quadrinhos e manuais escolares. Acha importante aprender a LP porque *“os livros estão escritos em português e se tiver que ir a Portugal não terá problemas”*.

OMc- Tem doze anos de idade, vive numa família constituída por oito elementos. Mora na zona de Tira Chapéu com a tia e seis primas. A tia é lojista. Não sabe ler nem escrever. A Márcia, de manhã, faz tarefas domésticas e à tarde vai à escola. Quando pode, lê livros de histórias infantis e quadrinhos. À noite, vê televisão mas não consegue ouvir, por haver muito barulho em casa. Utiliza o Português apenas na escola, em casa nem pensar. Gosta da LP, mas não sabe se a oficializaria, se fosse Ministra de Educação, pois a maioria das pessoas prefere falar o Crioulo.

OPI- Reside na zona do Brasil, tem doze anos, vive com a mãe que é doméstica, o pai pescador e três irmãos mais velhos. Vê televisão à noite, mas para divertir não para escutar a LP. Convive com esta língua apenas na escola. Os pais são analfabetos. Não tem o hábito de ler porque não têm livros em casa. Os manuais escolares são cedidos pelo professor por empréstimo. Escreve muito pouco, só os trabalhos de casa e actividades de escrita da escola. Para ele, é indiferente a LP ou o CCV ser oficial. Não pretende continuar os estudos após a conclusão do sexto ano e, portanto, não precisa/diz *“não precisar do Português”*.

OSd- Tem onze anos, vive com os pais e três irmãos na zona da Achada Quelém. Gosta de ler e, à noite, vê televisão para ouvir o Português. Sabe que a língua oficial é aquela que se fala na escola. Acha a LP interessante e importante, mas prefere falar o Crioulo, pois *“não tem que pensar se está certo ou errado”*. Se tivesse que escolher a língua de ensino optaria pelo Crioulo, assim não teria que

estudar a gramática e ter muito cuidado quando fala. Utiliza o Português na escola e quando escreve (trabalhos de casa). Às vezes fala em Português com a mãe para ela ver que anda a aprender na escola. Os pais pedem-lhe para ver desenhos animados e telejornal, a fim de ouvir o Português.

Estes depoimentos foram obtidos através das conversas tidas com os alunos desde do nosso primeiro encontro. Ao longo das conversas fomos fazendo perguntas e registando por escrito as respostas.

Como referimos anteriormente, estas informações dos alunos foram obtidas através de conversas formais/informais tidas com os mesmos durante o tempo da nossa investigação e estadia na Escola Nova Assembleia. Segundo Moore (2001:85): “le contexte conversationnel joue un rôle important dans la mise en mots des représentations”. Neste caso o nosso objectivo era saber as atitudes/representações que eles têm da LP. No início mostraram certo embaraço em expressar na L2, entretanto ao longo das sessões foram se “abrindo” e expressando sem hesitação ou receio.

Do grupo (6), três alunos sabem da importância da LP e da sua função enquanto Língua Oficial. Foi interessante, notar que uma aluna reconhece que o Português é LO, mas “se tivesse que escolher a língua de ensino optaria pelo Crioulo, assim não teria que estudar a gramática e ter muito cuidado quando fala”. Aqui confirma-se o que Ançã (1999), refere-se no tocante à LM ” *auto-designação/pertença, a língua pela qual o falante manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outras línguas: primazia, a primeira língua compreendida e aprendida e por último, domínio, ou seja, a língua que se domina melhor*”.

Apenas dois alunos reconhecem que é importante ler para poder praticar a LP, isto também porque a mãe/avós preocupam-se neste sentido. Um deles acha importante a LP porque é a língua da escrita e da comunicação com o exterior (Portugal).

Três deles não atribuem importância nenhuma à LP e atribuem o facto:

- “ de não pretender continuar os estudos” (1);
- “ (...) o Português é língua da escola e de “pessoas importantes” (1);
- “ (...) a maioria das pessoas fala o Crioulo”.

É nossa percepção que estas atitudes em relação à L2 se relaciona muito com a condição económica da criança/aluno .

Por outro lado, estas informações são de extrema importância pois permitem ao professor adequar as metodologias de ensino às situações específicas de aprendizagem com que se depara diariamente. Por exemplo, qual será a estratégia a adoptar com um aluno que não tem manuais escolares, cujos pais são analfabetos entre outras condições desfavoráveis auscultadas nos depoimentos. Um outro aspecto a evidenciar é que a atitude em relação às línguas evita a formação de estereótipos que na maioria das vezes estão na base dos problemas de insucesso escolar e integração escolar.

3.4. Tipologias adoptadas

Neste estudo, foram considerados dois momentos importantes: o primeiro que pretendia delinear e identificar os erros na produção escrita dos 6 aprendentes e, para esse efeito, encontrou-se uma tipologia específica (3.3.3.1), o segundo que tinha como objectivo a verbalização metalinguística através de comentários (solicitados ou não, imediatos ou não) dos erros por parte dos aprendentes, e para os quais se encontrou igualmente uma tipologia (3.3.3.2).

3.4.1. Tipologia do erro

Para realizar a análise, como já se referiu, utilizámos primeiramente uma grelha de tipologia de erros (Anexo nº 5), a fim de classificar os erros/incorrecções

presentes nas produções dos alunos e uma grelha de análises de erros (Anexos nº 6 e nº7).

Para essas grelhas (tivemos em consideração cinco categorias gramaticais e as respectivas subcategorias.

Assim, com o objectivo de realizar o levantamento da quantidade e dos tipos de erros encontrados em cada produção escrita, foram estabelecidas as seguintes categorias, para ambas as produções:

I.Ortografia; II.Morfo-sintaxe; III.Sintaxe; IV.Léxico-Semântica; V.Semântico-Pragmática.

Para clarificação das categorias, faremos uma breve abordagem teórica sobre cada uma, a fim de se chegar à explicação dos erros cometidos.

Ortografia - esta palavra *ortografia* deriva do latim “orthographia”, que por sua vez é derivada do grego. Ela é composta por dois elementos: ortho(s), que designa correcto, e grafia, que significa escrita. Há outras definições como: “*forma correcta de escrever as palavras*”; “*parte da gramática que ensina bem escrever*” ou ainda a “*arte de bem escrever*”. Face a esta afirmação poder-se-á acrescentar que para se escrever correctamente é necessário: O conhecimento da língua, clareza e organização nas ideias expressas, qualidade gráfica da mensagem. Não raras vezes ouvimos as seguintes apreciações “*Não se percebe o que ele escreveu*”, “*Tem letra de médico*” ou ainda “*Não sabe escrever. Dá tantos erros.*” e ainda conhecimento das normas convencionadas. A propósito desta última afirmação, Horta e Alves-Martins(2004:213) afirma que a ortografia obedece a “*um contrato social aceite e respeitado por todos, que revela o seu carácter convencional, ditado pelo costume e etimologia das palavras, pelo uso e evolução histórica*” Esta ideia aproxima-se do valor que a ortografia continua a deter no domínio social. É lugar comum, dizer que “*errar é humano*” mas também é certo que o erro ortográfico condiciona intensamente o sucesso pessoal, social e profissional.

Enquanto que a aprendizagem da linguagem oral é feita naturalmente na interacção com o meio, utilizando instrumentos naturais, a ortografia exige ao utente uma aprendizagem especializada, pelo que importa compreender processos inerentes a essa aprendizagem no sentido de adequar estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento ortográfico, pois, o conceito de ortografia pressupõe o reconhecimento de uma nova escrita explicitada nos dicionários, gramáticas e prontuários de uma língua.

Enquanto supervisora de estágio pedagógico, pudemos constatar o “*laissez faire*” dos professores face à escrita dos alunos, esquecendo que a ortografia foi e será a pedra de toque do sucesso escolar. O sucesso escolar de qualquer criança dependerá muito da sua escrita correcta ou incorrecta. Um dos objectivos básicos da aprendizagem da língua materna é “*que os alunos sejam, justamente, capazes de se expressarem com correcção*”, (Gomes, 1989).

Segundo Azevedo (2000), a linguagem escrita torna-se uma situação nova e estranha para a criança, em primeiro lugar, porque, é dirigida a uma pessoa ausente, imaginária ou mesmo a ninguém em particular. E em segundo lugar, porque embora a linguagem escrita, se forme a partir da linguagem oral, põe em funcionamento os mecanismos fundamentais da expressão linguística, mas de forma muito mais elaborada, evidenciando um carácter próprio e distinto da linguagem oral.

Sendo que a linguagem escrita codifica a linguagem oral, através de sistemas de escrita, importa compreender como essa codificação é realizada no sistema do português, isto é, de que forma o sistema de escrita influencia a sua aprendizagem.

É sabido que a forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem oral não é o mesmo em todo o mundo. Especialistas da área confirmam que na língua portuguesa a codificação é alfabética, o que torna a aprendizagem mais complexa no que respeita às necessidades de abstracção e de reflexão sobre a linguagem

oral e a linguagem escrita. No entanto, o sistema alfabético exige menos capacidade de memorização de caracteres do que a codificação silábica, caso do chinês que usa a codificação logográfica. Dos muitos princípios das escritas alfabéticas podemos citar o desmembramento da sílaba nos seus constituintes, de modo a serem transcritos graficamente. Este princípio apresenta algumas dificuldades, na medida em que, nem sempre é possível estabelecer uma relação biunívoca entre fonema e grafema. Ora este facto, suscita dúvidas e dificuldades em aspectos específicos da ortografia. Outro aspecto que origina dificuldades na aprendizagem da ortografia é a não correspondência entre palavra fónica e palavra gráfica. Casos das palavras homófonas, homógrafas e homónimas. Para esta categoria (ortografia), consideramos erros, desvios relacionados com a omissão do acento, colocação indevida do acento, adição/omissão de letra, substituição de letra, adição/omissão de sinal de pontuação, minúscula/ maiúscula ou vice-versa e grafia incorrecta.

A seguir far-se-à uma breve abordagem sobre a morfologia e sintaxe visto a categoria seguinte ser morfo-sintaxe.

Morfologia- Azuaga (1996) defende que o termo morfologia não é exclusivo da ciência da linguagem. Se se fizer pesquisas bibliográficas vai-se encontrar também várias referências a estudos de Química, Botânica, e Biologia. Quando se fala em morfologia, refere-se a “forma”. Na Linguística a palavra morfologia reporta-se, especificamente à análise das formas que uma palavra de uma língua pode assumir. Isto é, a morfologia analisa as alterações sistemáticas nas formas de uma palavra. Ex. canto, canta, cantamos etc, são três palavras diferentes mas relacionadas entre si (formas do presente do indicativo do verbo cantar).

Outros autores preferem o termo flexão. Definem flexão como processo morfológico de formação de palavras que se caracterizam pela sua obrigatoriedade e sistematicidade. Por outro lado, a realização da flexão só pode variar em função de subclasses morfológicas identificadas no domínio da categoria de palavras em questão. Nesta óptica, a morfologia, também é

entendida como o estudo da ordem dos elementos dentro da palavra. A título de exemplo: a palavra “belos” é constituída por três morfemas mas se se atender ao contínuo sonora da palavra ela é formada por dois morfemas be-los.

Relativo à Morfo-sintaxe consideramos flexão nominal (número e género), verbo (flexão, tempo, e modo).

Sintaxe- é o estudo das relações que as palavras estabelecem entre si nas orações e das relações que se estabelecem entre as orações nos períodos ou, é o ramo da linguística que estuda os processos generativos ou combinatórios das frases das línguas naturais, tendo em vista especificar a sua estrutura interna e funcionamento. Também a sintaxe tem a ver com a dependência que as palavras de uma frase têm entre si.

A investigação sintáctica desenvolvida a partir dos anos quarenta permitiu concluir que estão incluídos vários aspectos de grande complexidade no conhecimento sintáctico intuitivo dos falantes. Passamos a citar, Duarte e Brito (1996) “*A reacção dos falantes perante certos erros de tradução ou produções de falantes estrangeiros que dominam mal o Português bem como a atitude correctiva que assumem em situações de interacção com crianças em fase de aquisição do Português, são indícios da pluralidade de aspectos envolvidos no conhecimento sintáctico intuitivo. Isto para explicar que também que os falantes tem conhecimento sintáctico intuitivo da sua língua*”.

Anteriormente, referimos que a sintaxe estuda a relação das palavras e sua interdependência, então, há que ter em conta a flexão destas mesmas palavras. Por isso, na grelha de tipologia de erros tivemos o cuidado em estabelecer uma categoria independente *Morfo-sintaxe*, com as subcategorias *flexão nominal* (número e género) e *flexão verbal* que se liga ao tempo, modo e aspecto, pessoa e número.

Ainda no âmbito da categoria Sintaxe, foram consideradas as seguintes subcategorias: adição/omissão de determinante, utilização inadequada do relativo que, adição de proposição, omissão de preposição, substituição de preposição, utilização inadequada de preposição, pronominalização, adição/omissão de pronome pessoal reflexo.

Léxico- esta parte da gramática pode ser definida como o conjunto de palavras de uma determinada língua. Podemos dizer que uma característica básica do léxico de uma língua é a sua mutabilidade, já que ele está em constante movimento. Assim não podemos dissociar o léxico da semântica, esta entendida como o estudo do significado das palavras de uma língua.

Aprender ou saber uma língua inclui, também, saber os significados acordados de determinadas cadeias de sons e saber combinar estas unidades noutras mais vastas, também elas portadoras de significado (Oliveira, 1996). Em linguística, uma das maneiras de abordar o estudo do significado consiste em considerá-lo como fazendo parte do conhecimento linguístico do aluno.

Para a criança produzir um texto oral ou escrito, tem que estar na posse de um leque variado de vocábulos da sua língua, bem como do seu significado para poder utilizá-los em contextos adequados.

A autora continua, afirmando que “ *de um modo geral quando se fala em significado nas línguas, há tendência para pensar especialmente no significado das palavras ou até dos morfemas (...) podendo ter em conta também as regras da formação de palavras (estudadas fundamentalmente pela Morfologia). Por outro lado, é importante considerar os papéis temáticos (...) que se pode ver no capítulo Sintaxe, tem que ver com a forma como os indivíduos participam ou estão relacionados com eventos ou estados descritos em frases simples.*”

De tudo que já se apontou, podemos concluir que a gramática é um todo e que para processar informações, neste caso particular, para se escrever, é necessário ter conhecimentos linguísticos e experiências pessoais.

Todo o falante reconhece, empiricamente, que sempre que codifica ou interpreta uma frase de sua língua, faz uso de determinados conhecimentos que lhe são facultados pela situação em que a frase é usada, pois tem como dado adquirido que a comunicação não existe fora de um contexto particular, motivado pela interacção social.

Por outras palavras, o falante recorre ao conhecimento das regras e princípios que regulam a sua língua em situação de uso, o qual está para além do seu conhecimento gramatical, dessa mesma língua. Trata-se da Pragmática, disciplina linguística que encara as línguas como instrumento de acção e de comportamento, também regidos por regras. A Pragmática dá conta da relação existente entre as línguas enquanto sistemas formais e a sua actualização em situações de uso.

Falar da Pragmática é referir aos vários contextos verificados aquando da produção linguística, bem assim, as relações que estabelecem entre si. Numa outra definição “*é o estudo dos significados linguísticos determinados não exclusivamente pela semântica proposicional ou frásica, mas dedutível de condições dependentes do contexto extra-linguístico: discursivo, situacional etc*”.

Na selecção de subcategorias da categoria Semântico-Pragmática para a grelha de tipologia de erros, tomamos a deixis espacial, visto a classe dos deícticos trazer dificuldades de aprendizagem nos alunos cabo-verdianos.

A deixis diz respeito ao conjunto de fenómenos responsáveis pela inscrição do sujeito na estrutura formal do sistema linguístico, e que, na sua expressão em operadores linguísticos particulares, os deícticos.

O termo dêitico foi tomado do grego *deiktikos*, que significa demonstrativo e vem do substantivo deixis, ou seja, o acto de mostrar. Esse termo retoma todas as unidades linguísticas cujo valor referencial depende do contexto espaço-temporal de sua ocorrência, tais como as pessoas linguísticas (eu-tu), os demonstrativos

(esse, isso etc), os tempos do verbo (passado, presente, futuro), os advérbios de lugar (aqui, lá, etc).

A deixis pode ser subdividida em cinco categorias, a saber: pessoa, lugar, tempo, discurso, dinâmica social. Ganha valores distintos, conforme as categorias postas em acção pelo sujeito. Assim, temos a deixis pessoal, deixis espacial, deixis temporal, deixis discursiva e a deixis social.

A deixis espacial tem a ver com a localização espacial de eventos, processos, pessoas objectos a partir da sua relação com a localização espacial dos intervenientes no contexto.

Por ser o único tipo analisado (deixis espacial), deixamos aqui alguns exemplos: “Era mesmo este livro que precisava”; “A mesa fica melhor aqui do que ali”.

Léxico-semântica- os desvios tidos em conta foram utilização de um elemento de outra língua, adição de elemento, repetição de elemento, supressão de elemento, selecção inadequada de elemento. O termo elemento refere-se a vocábulos ou expressões da LP.

Cada tipo de erro de cada produção escrita individual foi classificado e contada a sua frequência de aparecimento. Depois contou-se todos os desvios por categorias, e somou-se o total de erros de todos os alunos (cf. Quadros nº4 e 5).

É de salientar que no nosso contexto linguístico, o português não é LM mas é a língua de aprendizagem e oficial. Incerto da Constituição da República de Cabo Verde, artigo 9º (Línguas oficiais) -1. “É língua oficial o Português”. Portanto, ela tem que ser considerada no âmbito do ensino/aprendizagem como L2 e o professor tem que ter uma postura diferente daquela que se tem com o ensino/aprendizagem da LM.

3.4.2- Tipologia da verbalização metalinguística

Para obter dados quanto à verbalização metalinguística a investigadora apresentou, minuciosamente um conjunto de tarefas que os aprendentes iriam realizar, pelo que se obteve as seguintes etapas.

A primeira etapa, visava a autocorreção, isto é, os aprendentes iam corrigir a sua produção escrita através da:

- 1ª- Identificação do erro (individual);
- 2ª- Sua correção (bem ou mal sucedida);
- 3ª- Verbalização das causas do erro e da correção (ver Anexo nº 8).

Na segunda etapa, propunha-se a heterocorreção, ou seja os alunos iam corrigir a produção de um colega. Para o efeito, foram divididos aos pares e procederam do seguinte modo:

- 1º- Identificação do erro (heterocorreção);
- 2º- Sua correção (bem ou mal sucedida);
- 3º- Verbalização das causas do erro e da correção (ver Anexo nº 8).

Convém realçar que no final, em conjunto (alunos, investigadora) deram as suas opiniões sobre a escrita correcta das palavras que individualmente ou em grupo os alunos não conseguiram sinalizar o erro ou verbalizar as causas. A investigadora propôs esta actividade a fim de registar a interacção do grupo e também achar que na qualidade de formadora devia corrigir os erros e justificar o procedimento.

Estudos têm comprovado que a verbalização metalinguística se revela de grande importância para a aprendizagem de uma L2. Corder (1980b) afirma que “*les procédures de sollicitation de donnés (PSD) puissent revêtir la forme de tests (...)*” Nesta tarefa o aprendente, tem a oportunidade de justificar as escolhas gramaticais ou de aceitabilidade sobre uma construção linguística ou ainda

fornecer uma resposta para a sua actuação. “ *Les procédures de sollicitation de donnés servent non seulement à faire parler librement l'apprenant mais aussi à obtenir des informations spécifiques sur sa langue*”.

Outro estudo que tentou dar alguma atenção a verbalização, no caso concreto de adultos cabo-verdianos, estudantes do ES, foi o de Ançã (2003). O tópico seleccionado foi a metasintaxe e para o efeito foram apresentados dois itens: i) reconhecimento de 4 frases agramaticais solicitando a sua versão correcta; ii) a solicitação das regras infringidas em cada uma das frases. De registar o grande desnível de éxito obtido entre eles, o primeiro com 47% e o segundo 18,4%, o que denota que mesmo os estudantes reconhecendo que algumas frases estavam incorrectas, tiveram sérias dificuldades em explicitar as regras.

A autora conclui que actividades metalinguísticas não terão sido realizadas com sistematicidade nas aulas de LP, impossibilitando uma reflexão sobre a língua e sobre a explicitação dos fenómenos linguísticos.

Também foram realizados dois estudos no âmbito de teses do mestrado na Universidade de Aveiro:

O primeiro estudo data de 2005 com o título “Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar ”. O público alvo foi uma turma do 9º ano com dezanove aprendentes que sempre viveram em Portugal e quatro alunos que iniciaram “o seu percurso consciente de vida fora de Portugal”. O trabalho teve em vista aprofundar os conhecimentos sobre as manifestações, em produções escritas, da consciência (meta)linguística dos alunos do final do EB. Das várias actividades propostas, Pliássova concluiu “*que urge adequar as práticas e os princípios de ensino às condições que específicas dos falantes/aprendentes da língua, de modo a promover o desenvolvimento da linguagem e (...) torna-se necessário assegurar a prática de actividades que promovam uma assimilação frutífera da língua, da sua estrutura e das suas regras. Só assim se pode fomentar o desenvolvimento da consciência (meta)linguística.*”

Na mesma linha, encontramos Rassul (2006), com o trabalho “A interpretação do erro e a consciência metalinguística”. Dois dos seus objectivos visavam verificar em que medida e sob que modalidades a consciência (meta)linguística estava presente no processo de escrita e verificar de que forma a interacção verbal entre alunos nesse mesmo processo favorece a consciencialização linguística. A população alvo era constituída de alunos de origem cabo-verdiana nascidos em Portugal, que na altura frequentava 3º e 4º anos do 1º ciclo. Das tarefas propostas e realizadas pelos alunos, ela chegou à seguinte conclusão: Regra geral, os alunos não foram capazes de explicitar as regras inerentes às correcções efectuadas embora tenham conseguido identificar e corrigir um número significativo de erros. Considerou que *“somente com a tomada de consciência que suporta os seus próprios comportamentos linguísticos, o aluno poderá reflectir e utilizar intencionalmente os seus conhecimentos sobre a linguagem e sobre as regras que utiliza”*. E, acrescenta *“a prática pedagógica do professor pode ter um papel fulcral no desenvolvimento metalinguístico nos alunos.”*

Conclui-se, portanto, que a verbalização metalinguística se reveste de grande importância no decurso de ensino/aprendizagem pois no âmbito da avaliação formativa, confere ao aprendente o estatuto de agente activo, implicando-os no processo de aprendizagem. Permite, também, situar o aluno na fase metalinguística segundo Gombert. Referindo-se ao trabalho de pares Rassul (2004, citando Cardinet, 1993) *“As tarefas de interacção entre pares, em que os alunos possam regular interactivamente as suas aprendizagens favorece o feed-back qualitativo e as auto-regulações dos alunos, através de estratégias cooperativas”*.

Voltando de novo ao corpus, e como já referimos, no nosso trabalho pretendíamos verificar a consciência linguística de seis alunos que frequentam o 6º ano de escolaridade do EB. Para alcançar o objectivo supracitado analisámos os resultados das verbalizações dos alunos, através do registo áudio e respectivas transcrições (Anexo 8). Recorda-se que se tratava de dois textos, mas, as tarefas foram as mesmas quer para o texto1, quer para o texto 2.

De acordo com os procedimentos (3.3.2.), os alunos começaram por ler a sua produção escrita (2 textos) em voz alta, visando a identificação de erros. Todos realizaram a tarefa, mas nem todos os erros foram detectados. Por exemplo, no texto1, 0Mc leu " *A minha escola tem muitas dificuldades*"; 0Cl " *este ano vou pro liceu e vou deixa-la*". Mesmo com erros ortográficos (*omissão de acento e substituição de letra*) eles fizeram a leitura com a pronúncia adequada. A mesma constatação aplica-se aos erros originados pela *adição/ omissão de sinal de pontuação*. Torna-se difícil apresentar um exemplo por se tratar de uma tarefa de leitura.

A maioria das correcções efectuadas recaiu sobre a *substituição ou adição/omissão de letra*. Salienta-se que a aluna 0Sd acrescentou elementos às frases, portanto, ela assinalou "erros inexistentes": acrescentou a partícula "E" três vezes no início de três frases "E, Precisa de mais salas." Também acrescentou o pronome pessoal 1ª pessoa no início da frase, "Eu Não quero sair da minha escola". Como se sabe, em LP, o sujeito não é obrigatório na frase, pois a marca pessoal vem no verbo. Do grupo de seis alunos dois não fizeram auto-correcção no seu texto.

No texto 2, os resultados não foram diferentes do texto1. Todos os alunos leram em voz alta e não detectaram a maioria dos erros. 0Kv e 0Cd leram " Se eu fosse ave "enquanto tinham grafado" *Se eu voce ave*"; 0Pl " (...) espalhava o amor" e o registo escrito dizia "(...) *espalhava o mar*"; 0Sd "divertir" "viver" e na produção escrita encontravam-se "*divirtir*" e "*vivir*". Dos seis alunos quatro fizeram exercícios de autocorreção. Como no texto1, a maioria das correcções foi a nível da ortografia. 0Cd "gaila"/gaiola; 0Mc "perciguição"/ persiguição; 0Kv autocorrigiu-se mas não de forma correcta "*presoneiro*"/"prisioneiro". Aqui já aparece a autocorreção num outro nível-morfossintaxe. A aluna 0Cl, consegue detectar um erro verbal " E voaria (...) onde os homens não gostem de caçar" ./ " E voaria (...) onde os homens não gostassem de caçar".

Quanto à etapa de heterocorreção, o grupo livremente e por solicitação da investigadora dividiu-se em 3 pares. OCl/ OSd; OKv/OPI;OCd/ OMc.Procederam à execução das tarefas, começando pelo texto1. Não houve muita interação entre os pares. Dois alunos OPI e OMc não procederam a nenhuma correção, nem reagiram às questões dos alunos. Mesmo sob solicitação da investigadora não se manifestaram. Desta atitude, questionamos se será o fraco conhecimento das regras gramaticais da LP ou “pouco à vontade” em utilizar a LP.

3.5. O Crioulo de Cabo Verde: uma breve abordagem sobre o seu funcionamento

Para que a nossa análise e a respectiva interpretação sejam entendidas de uma forma mais clara, apresentamos alguns tópicos sobre o funcionamento do CCV.

Ao contrário de muitas correntes, sem margens para dúvida, o CCV é uma língua tal como as outras. Para a sua formação contribuíram a LP e as várias línguas provenientes da costa ocidental africana. É comum ler que o CCV é um crioulo de base portuguesa, ou seja, o léxico na sua maioria é de origem portuguesa. Esta afirmação é confirmada pela correspondência quase perfeita entre as palavras da LP e do CCV. A propósito desta afirmação, Veiga (2002:7) assevera ” (...) *cerca de 99% do léxico caboverdiano teriam provindo do Português. Não conhecemos, porém, nenhum estudo estatístico a confirmar ou a infirmar tal declaração.*”

Como cada língua possui as suas “leis próprias”, vamos aqui apontar algumas características do CCV com a finalidade de se ver os pontos de aproximação e de afastamento da LP. Debruçar-nos -mos sobre os aspectos morfo-sintático, lexical e fonológico.

Morfo-sintaxe dos nomes, pronomes e verbos:

No CCV, o género é inexistente, tratando-se de seres inanimados ou seres vegetais. Assim, utiliza-se “*Nha kaza branku*”, “*Arvi bonitu*”; “*Caru feiu*”.

Na LP existem as desinências <a> para marcar o feminino e <o> para marcar o masculino. A minha casa branca; A árvore bonita; Carro feio. A terminação <o> é neutra. Quando se refere a seres animais, o género reaparece: "mininu/minina"; "ómi/mudje'r;" "boi/baka" (LP: menino/menina; homem/mulher; boi/vaca). Há casos que se utilizam adjectivos para marcar o género. "Ess tem dos fidju fémia e três fidju matxu". LP: Eles têm duas filhas/meninas e dois filhos/rapazes. Veiga (2002) justifica que embora no CCV, o género não é uma classe gramatical para os seres inanimados e do reino vegetal, há uma estrutura própria nesta língua que "analisa o real não a partir da LP, mas, de acordo com a sua própria índole".

Quanto ao número, o CCV utiliza o monema do número, a particularidade está na ausência de redundância ou seja o plural dos nomes não é marcado pela desinência "s" no final da palavra. Enquanto a LP utiliza marcas (s, is, eis), o CCV usa uma única marca que, na maior parte das vezes, é um quantitativo: "txeu alunu/ dôs amige/ monti vês". LP: muitos alunos/ dois amigos/ muitas vezes. Também se pode acrescentar a terminação <is> ou <sis> "mudjeris y rapasis", LP: mulheres e rapazes.

Os pronomes demonstrativos têm a função de substituir um sintagma nominal e a de situar o designado no tempo/espço. Assim em CCV, existe o pronome demonstrativo "es-li" (sing.) e "kes-li" (pl.) para indicar proximidade e "kel-la" (sing.) e "kes-la" (pl.) para indicar afastamento. LP este/esta/ isto (sing.) e estes/ estas (pl.). Como se vê as marcas do género e número são inexistentes. Com algumas excepções, a mesma regra aplica-se aos pronomes possessivos, relativos, interrogativos e indefinidos. No que concerne ao pronome reflexo, ou seja a relação que existe entre o agente e o paciente concretiza-se através a) do verbo mais a palavra "kabesa" e b) verbo + adjectivo + "kabesa". CCV: a) "e laba kabesa" b) "e laba si kabesa". LP: Ele lavou-se. O pronome recíproco indica a reciprocidade de acção e realiza-se através de "nu/nhos/es" + "Kunpanheru". "Nu kre kunpanheru txeu". LP: Amamo-nos muito. Também, se pode utilizar: (...) verbo + na "kunpanheru". CCV: "Ana ku Maria es nbrasa kunpanheru."/ LP: Ana e Maria abraçaram-se.

No tocante à sintaxe, podemos referir à estrutura frásica. A estrutura frásica e a organização das palavras na frase não são idênticas às da LP, principalmente

quando as frases têm o verbo “*da*” (dar em LP). “*Manel da si namorada un flor*” (LP: O Manuel deu/ofereceu uma flor à namorada). Em CCV, verbos como os do exemplo precedem o beneficiário e não há preposição. O objecto vem no fim da frase, ou seja, a estrutura frásica é a seguinte: s + v + c.ind.+ cd., enquanto que em LP a ordem obrigatória é: S+ v+ cd+c.ind. Se tivermos em atenção, a mesma frase em CCV não possui determinante antes do sujeito nem preposição a anteceder a dádiva. Isto quer dizer que em CCV, há a inexistência dos determinantes artigos. No tocante à utilização das preposições, os cabo-verdianos têm certa dificuldade na sua utilização. Ao longo das análises podemos constatar que realmente as preposições não foram usadas de forma adequada (omissão ou troca) (ver Anexos nº 6 e 7). Sobre esta subclasse, existem alguns estudos que afirmam que as preposições em Cabo Verde são “uma zona conflituosa”, no tocante à sua utilização na LP.

Verbo: Uma das características da classe dos verbos é o facto que na conjugação verbal, o sujeito vir sempre expresso enquanto que na LP ser facultativo. Além disso, o radical dos verbos regulares mantém-se ao longo das conjugações, excepto as desinências “*ba/du/da*”. Assim temos o seguinte exemplo, conjugação do verbo estudar (presente do indicativo) em ambas línguas CCV e LP:

Quadro 3: Conjugação do verbo “*estudar*” CCV/LP

Prezenti indikativu verbu studa CCV	Presente do indicativo do verbo estudar LP
<i>N ta studa</i>	Eu estudo
Bu ta studa	Tu estudas
E ta studa	Ele estuda
Nu ta studa	Nós estudamos
Nhos ta studa	Vós estudais
Ess ta studa	Eles estudam

O tempo, modo e aspecto são actualizados, regra geral, por morfemas predicativos como “*ta,sa,ta, al, ba, du, da*” (estas duas últimas desinências existem apenas na variante de Santiago).

Segundo Veiga (2002:10) “a arquitetura verbal no Ccv é de uma pertinência, economia e originalidade comparável à das outras línguas existentes no mundo.” Sem descurar o sistema temporal e modal, o CCV atribui grande importância ao sistema aspectual. Este sistema coexiste com o tempo e com o modo.

O tempo, modo e aspecto, no CCV, caracterizam-se por um número razoável de morfemas (mais do que três):

a) “Morfema zero (0),” *dja; b) sa ta*”

c) “*Ta; d) al; e) du; f) da; g) ba*”.

À excepção do morfema zero, todos os outros se combinam entre si. São ao todo seis aspectos e trinta e quatro formas aspectuais. Deste total *ta, sa ta, al, tava* são morfemas pré-verbais; *du, da, ba, dja* pós verbais e por último o morfema zero (0) que é virtual, não ocupando assim, espaço nenhum.

No aspecto lexical ressalva-se que embora a LP seja uma das matrizes do CCV (CCV: “*bunitu/ bedju/ mas/di/ kantu*”. LP: bonito/ velho/ de/ quando), evidências mostram que se trata de duas línguas diferentes.

Vejamos as seguintes frases em LP: 1) O João vai à praia e 2) A Bina vende bananas ali. CCV: 1) “*Djon bai/ba Praia*”. e 2) “*Bina bende banana li*”. Como se se repara há uma semelhança lexical entre as duas frases, frequentemente, os falantes crioulos e portugueses julgam estar a entender-se, mas, na verdade isso não acontece na realidade. A explicação para tal é o seguinte: a palavra *praia* em CCV não significa areal junto ao mar como em LP, mas significa Cidade da Praia (capital da República de Cabo Verde). Para ter o significado de areal tem que ter a expressão “*di mar*” a preceder-lhe. O falante do CCV, diz “*Djon bai/ba praia di mar*”. O advérbio de lugar “*ali*” expresso na frase 2, em CCV “*li*” significa “aqui”. Portanto, não têm mesmo. De acordo com as duas frases em LP, um falante do CCV pode interpretá-las da seguinte forma: Alguém chamado João vai à cidade da Praia e a Bina vende bananas aqui (perto/ ao lado). Também há a questão da unidade estrutural das palavras. Por exemplo, a expressão “*un bes*” em CCV pode significar um numeral “*un*” que corresponde a “uma vez” em LP, ou então significar “antigamente”, advérbio de tempo. Trata-se do fenómeno da falsa intercompreensão. Fenómeno linguístico que acontece quando duas línguas

possuem léxico muito semelhante. Este facto, ou seja, “semelhança lexical acrescida com a real diferença estrutural entre as duas línguas leva, frequentemente, a que falantes do crioulo e português julguem estar a entender-se sem que isso, de facto, aconteça” (Pereira 1993: 48).

A nível fonológico, (Pereira 1993:46) refere-se à dificuldade que os cabo-verdianos (Santiaguenses) têm na produção da oposição entre <r> e <rr>, ao expressarem em LP, pois não há oposição desses sons em CCV. Ainda podemos referir que não existe também oposição entre os letras/ sons <i/e> / <o/u>. Em CCV nem a letra <e> nem a letra <o> tem o som <i> e <u>, respectivamente. CCV: “dretu”/ leti correspondem a “direito” e “leite” em LP. Em nenhum caso, em CCV, a letra <e> tem o som /i/ e a letra <o> é sempre /o/.

3.6. Análise e interpretação de dados

3.6.1. Análise de resultados: erros e comentários/verbalizações metalinguísticas

Os desvios/ incorrecções encontrados nas produções escritas dos alunos foram agrupados por categorias conforme explicação anterior.

Para a apresentação de dados, utilizámos uma grelha de tipologia de erros, onde registámos os resultados individuais de cada produção dos alunos (Anexo 5) e duas grelhas com o resultado total dos desvios (Quadros nº4 e nº5). Na sua elaboração teve-se em conta as experiências linguísticas dos alunos e os conteúdos do programa de LP do EB (1º ao 6º ano de escolaridade). Também, tomou-se como referência os trabalhos de R. Pereira (2004), N. Rassul (2006) e a nossa experiência quotidiana de supervisora de estágio que permanentemente depara com as dificuldades na escrita dos alunos.

Quadro 4: Tipologia de erros- Texto 1 (exemplificação)

Categorias	Subcategorias	Nº de Desvios	Exemplos
Ortografia	Omissão de acento	14	“(…) <i>magico</i> ”-LP: mágico. Aluna 0CI, L1.
	Colocação indevida de acento	0	-----
	Adição/omissão de letra	8	“(…) quero sai” LP:(…) quero sair. Aluna 0Cd, L9
	Substituição de letra	7	“fotebol” – LP:futebol. Aluno 0PI, L8
	Adição/ omissão de sinal de pontuação	25	“ na minha escola”- LP: na minha escola. Aluno 0Kv, L8
	Minúscula/ maiúscula e vice-versa	6	“temos muitos (...)” LP: Temos muitos Aluna 0Mc, L4
	Grafia incorrecta	6	“intistutos” LP: institutos Aluna 0Mc, L3
Morfo-sintaxe	Flexão nominal (número)	8	“amigas nova” LP: amigas novas. Aluna 0Cd, L10
	Flexão nominal (género)	5	“O meu escola.” LP: a minha escola. Aluno 0PI, L10
	Flexão verbal	3	“professores que nos ajuda”- LP: professores que nos ajudam. Aluna 0Mc L5.
	Tempo e modo verbais	4	“eu gostei de ser professor” LP: eu gostaria de ser professor
Sintaxe	Adição/ omissão de determinante	2	“é melhor escola” LP: é a melhor escola. Aluna 0Cd,L14.
	Utilização inadequada do relativo que	0	-----
	Adição de preposição	0	-----
	Omissão de preposição	0	-----
	Substituição de preposição	0	-----
	Utilização inadequada de preposição	0	-----
	Pronominalização	1	“desta escola” – dela Aluna 0Cd,L2.
	Adição/ omissão de pronome pessoal reflexo	1	“o desporto que chama”- o desporto que se chama. Aluno 0Kv,L10
Escolha inadequada de determinante	0	-----	

Léxico - Semântica	Utilização de um elemento de outra língua	1	“casas de banho mais grande”- casas de banho maiores. Aluna 0Sd,L5.
	Adição/omissão de elemento	0	-----
	Repetição de elemento	4	“e tem, e tem”. e tem. Tem. Aluno 0Kv,L5.
	Supressão de elemento	2	“a finalista”- a festa de finalistas. Aluna 0Mc L10.
	Seleção inadequada de elemento	5	“e queria ficar”- que queria ficar. Aluna 0Cd L20.
Semântico-Pragmática	Seleção inadequada da deixis espacial	10	“desta escola”-nesta escola. Aluna. 0Cd L12.

A seguir passamos a apresentar o mesmo resultado através de gráficos.

Cada categoria traz os resultados totais e a seguir a discriminação dos desvios e totais por subcategoria.

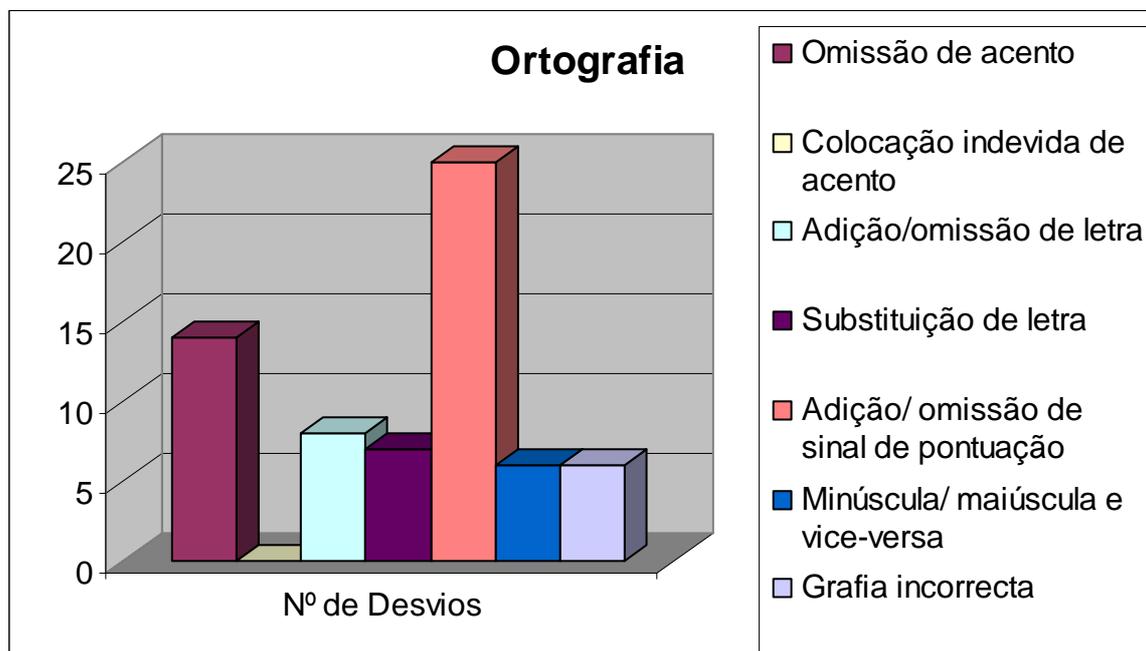


Figura 3: Ortografia

Categoria Ortografia- Esta categoria totalizou sessenta e seis desvios. Constatámos que o maior número de desvios ocorreu a nível da adição/omissão de sinal de pontuação 25, seguindo omissão de acento 14, adição/omissão de

letra 8, substituição de letra 7, minúscula/maiúscula e vice versa e grafia incorrecta 6. Na subcategoria colocação indevida de acento não se registou nenhum erro. Os desvios registados parecem resultar da:

Adição/omissão de sinal de pontuação- é a subcategoria com o maior número de desvios. Omissão do ponto no final da frase/ 0PI L1 “(...) A minha escola é bonita” (...) é bonita. Este mesmo aluno na sua produção escrita, um texto de nove linhas não utilizou uma única vez o ponto final.

Adição da vírgula, 0Mc L12 “(...) no futuro, e até (...)” LP: (...) no futuro e até(...)
Omissão da vírgula para separar complementos. 0Kv L 9 “ (...) na minha escola eu jogo (...)” LP: (...) na minha escola, eu jogo (...)

Da omissão de acento os desvios foram na sua totalidade devido à não colocação do acento agudo. 0CI L1; 33 “ A minha escola é um lugar magico.” (...) *mágico.* / “ (...) *vou deixa-la*”. LP:(...)vou deixá-la. 0Sd L10 “(...) *responsaves*”. ... responsáveis.

Adição/omissão de letra - os desvios foram registados a nível da omissão de vogais.“ 0Sd L10,11 (...) responsaves“ LP: (...) responsáveis. Omissão de consoantes, 0CI L9 “Não quero sai desta escola.” LP: Não quero sair desta escola.” 0kv L7(...) catina “LP: cantina / 0Mc L11 “(...) aranjat” LP: (...) arranjar.

Substituição de letra - verificamos apenas dois desvios e são desvios relativos à falta de distinção dos contextos de realização/ falta de distinção fonética entre l e lh 0CI L23 “(...) medalias” LP: (...) medalhas / falta de distinção dos contextos de realização das vogais o e u / 0PI L8 “fotebol” LP: futebol/ falta de distinção dos contextos de realização das consoantes s e ç / 0Sd L13 “ preguisosos” LP: preguiçosos. / falta de distinção dos contextos de realização das consoantes y e f. 0PI L5 “ provessor” LP: professor; da falta de distinção dos contextos de realização da consoante dobrada ss e z. 0 CI L5 “ disseem” LP: dizem.

Minúscula/ maiúscula e vice versa- os desvios originaram da não utilização da letra maiúscula no início da frase. 0Mc L4 “temos muitos professores (...)” LP:

Temos muitos professores (...) Incorrecto uso de maiúscula no meio de frases. OPI L1,2,3 “ A minha Escola (...) LP:a minha escola (...).

Grafia incorrecta- de vocábulos inexistentes na Língua portuguesa. OPI L7 “ os colegas soom”, LP: Os colegas são; Márcia L 4 “intistutos” LP: institutos; da troca da ordem das letras OKv L1 “so” LP: os.

Colocação indevida de acento-não encontramos nenhum erro nesta subcategoria.

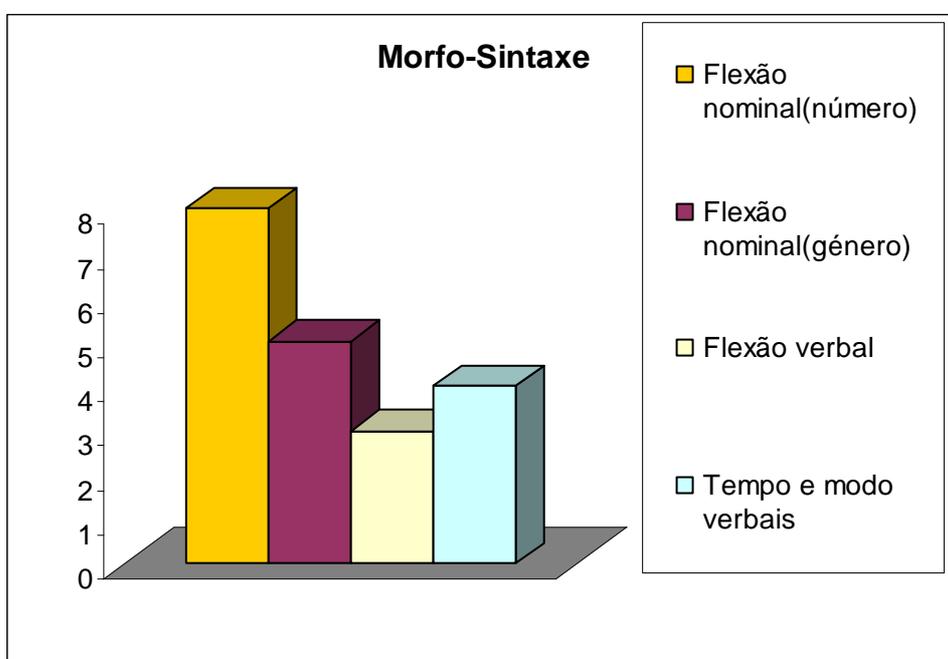


Figura 4: Morfo-sintaxe

Categoria Morfo-sintaxe- esta categoria totalizou vinte desvios. Na sua maioria flexão nominal (número) 8, flexão nominal (género) 5, tempo e modo verbais 4 e por último flexão verbal 3.

Flexão nominal (número)- da falta de concordância entre o determinante e o nome. OKv L8 “ os aluno (...) LP: os alunos. Da falta de concordância entre o nome e o adjectivo.OKv L 2,3 “(...) são simpactico” LP: (...) são simpáticos. Da falta de concordância entre o sujeito e o verbo, OKv L6 “Os alunos tem (...)”LP: Os alunos têm (...). Da falta de concordância entre o adjectivo e o nome. OSd L3 “(...)

novas casa de banho” LP: novas casas de banho. Da falta de concordância entre o sintagma nominal e o sintagma verbal. 0Sd L13 “ os alunos são brincalhão “LP: os alunos são brincalhões.

Flexão nominal (género) - da falta de concordância entre o nome e o nome predicativo do sujeito. 0Cl L5 “(...) escola é constituído (...)”LP:(...) escola é constituída (...). Da falta de concordância entre o quantificador e o nome. 0Kv L3 “ (...) dois casa de banho “LP: duas casas de banho.

Tempo e modo verbais- utilização incorrecta do modo verbal. 0PI L5 “ Eu gostei de ser professor (...)”LP: Eu gostaria de ser professor. Utilização incorrecta de modos verbais. 0Kv L 9 “(...) todos colegas brincar” LP: (...) todos colegas brincam.

Flexão verbal- da falta de concordância pessoal entre o sujeito e o verbo. 0Mc L5 “ (...) professores que nos ajuda” LP: LP: (...) professores que nos ajudam. 0Cl L14,19 “(...) conhece.” LP: (...) conheci.

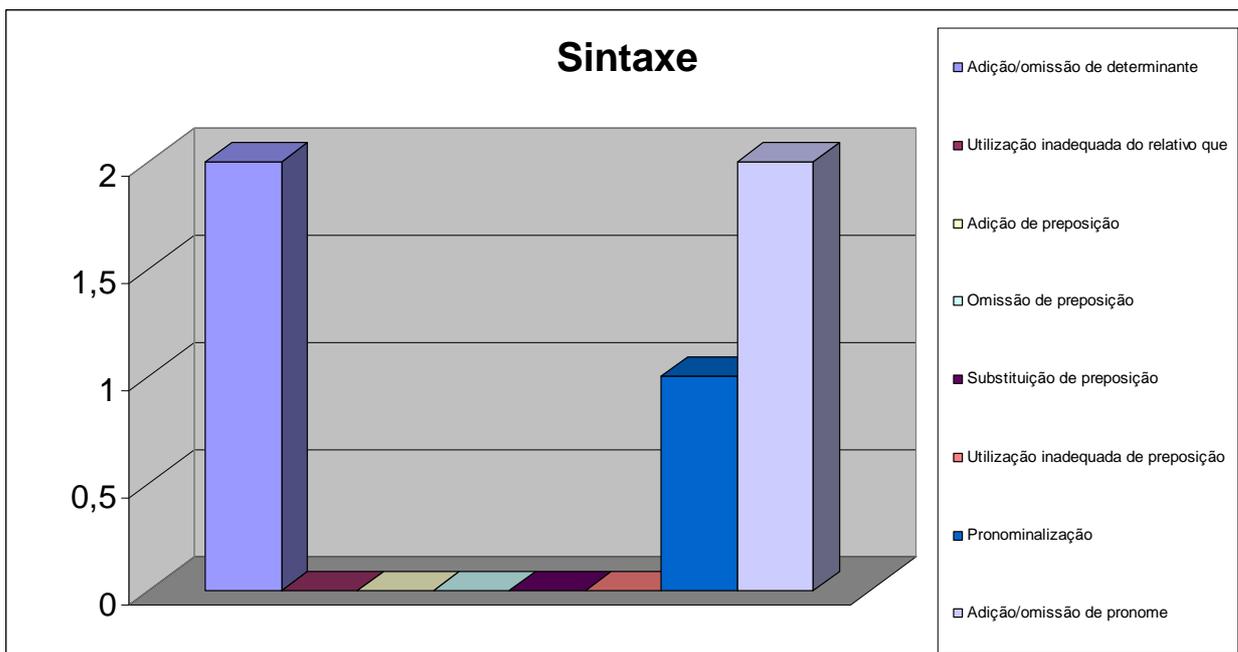


Figura 5: Sintaxe

Categoria Sintaxe - é a categoria com menor número de desvios. Um total de 5 erros. Da nossa análise verificamos que houve 2 desvios relativos a adição/omissão de determinante e adição/omissão de pronomes,

pronominalização 1. Relativo às restantes subcategorias, ou seja, omissão de proposição, substituição de preposição, utilização inadequada de preposição utilização inadequada do relativo que e escolha inadequada de determinante não registamos nenhum desvio.

Adição/ omissão de determinante- da omissão de determinante. OPI L 2 “ para vida pessoas” LP: para a vida das pessoas. OCl L14” (...) é melhor escola” “LP: é a melhor escola.

Adição/omissão de pronome reflexo se - não utilização do pronome reflexo se. OKv L10 “(...) desporto que chama (...)” LP: (...) desporto que se chama (...)

Pronominalização- repetição do nome. OCl L2 “A minha escola é linda, eu gosto da minha escola.” LP: A minha escola é linda, eu gosto dela.

Utilização inadequada do relativo que e Adição de preposição- não se registaram desvios relativos a estas subcategorias.

Omissão de preposição - da não utilização da preposição. OPI L3 “ para a vida das pessoas” LP: para vida das pessoas.

Substituição de preposição e Utilização inadequada de preposição e Escolha inadequada de preposição- não se registaram desvios relativos a estas subcategorias.

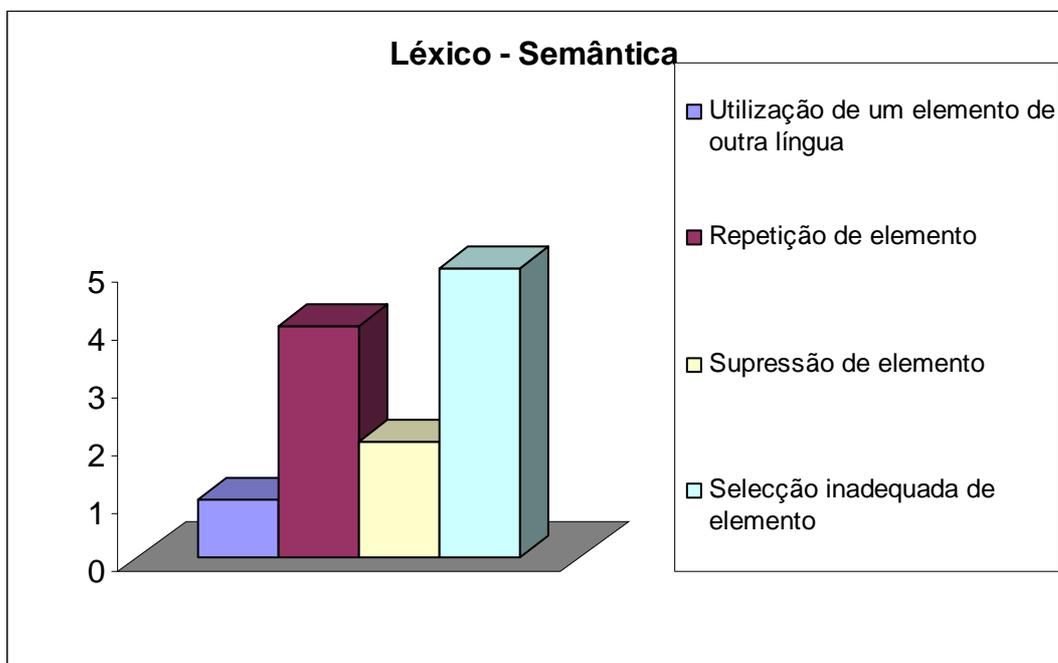


Figura 6: Lexico-semântica

Esta categoria totalizou 12 desvios. Estas inadequações advêm de dificuldades da não apropriação do léxico da língua de aprendizagem. Selecção inadequada de elemento 5. Assim temos desvios resultantes da:

Selecção inadequada de elemento- falta de conhecimento/ apropriação da expressão correcta na língua de aprendizagem. 0Mc L16 “(...) a outras cooperações escolares” LP: (...) a outras instituições escolares.

Repetição de elemento- frequente utilização da partícula de ligação e. 0Kv L5,7 “ (...) e tem, e tem (..) tem . Há repetição do mesmo vocábulo na frase. 0Kv L2,3 ” Os alunos são simpacticos e os professores são simpactico.” LP: Os alunos são simpáticos e os professores também.

Supressão de elemento- omissão de expressões na frase. 0Mc L10 “ (...) de fazermos a finalista” LP:(...) de fazermos a festa de finalistas.

Utilização de um elemento de outra língua- uso de expressão do Crioulo de Cabo Verde em frases no Português. 0Sd L5 “ (..) salas de informática mais grandes. LP: ... salas de informática maiores.”.

Adição/omissão de elemento-não se registaram desvios relativos a esta subcategoria.

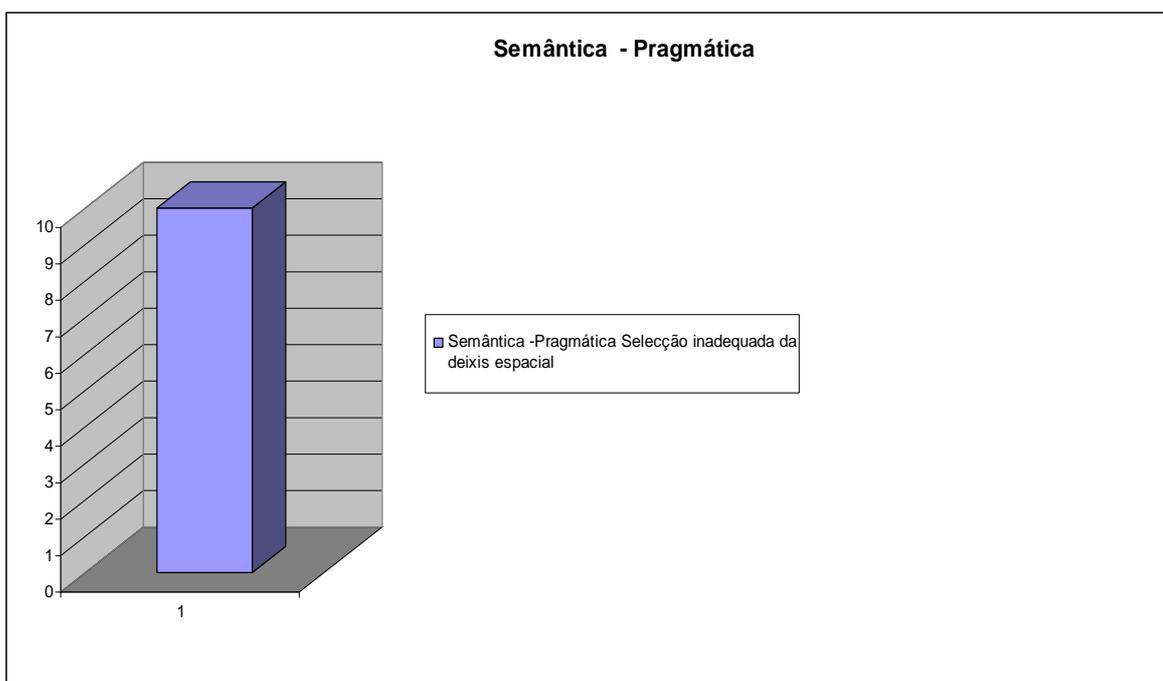


Figura 7: Semântico-pragmática

Embora esta categoria tenha apenas uma única subcategoria, registámos dez desvios resultantes da selecção da deixis espacial, facto assinalado em dois alunos do grupo de seis.

Refere-se à não distinção do uso do demonstrativo esse e este no concernente ao referencial. 0CI L12 “ (...) nessa linda escola (...)” LP: (...) nessa linda escola (...); L17 “Essa escola é como (...)” LP: Esta escola é como (...)

Não distinção da utilização dos advérbios de lugar lá e aqui. 0Kv L1 “ A minha escola é bonita e limpa lá (...) ”A minha escola é bonita e limpa. “ Lá há professores (...)” LP: Aqui há professores.

Quadro de resultados do texto 2

Agora, procedemos à análise do texto2, seguimos a mesma estratégia adoptada para o texto1, ou seja, cada tipo de erro de cada produção escrita individual foi classificado e contada a sua frequência de aparecimento. Depois contou-se todos os desvios por categorias, e somou-se o total de erros de todos os alunos por categorias.

O quadro que se segue mostra o resultado total dos desvios encontrados nas produções individuais dos alunos (texto 2, “Se eu fosse ave”).

Quadro 5: Tipologia do erro- texto 2 (exemplificação)

Escola Nova Assembleia

Categorias	Subcategorias	Nº de Desvios	Exemplos
Ortografia	Omissão de acento	14	“ saia” –saía. Aluna 0Sd,L3
	Colocação indevida de acento	2	“éspecie”- espécie. Aluna 0CI,L2
	Adição/omissão de letra	27	“gaila”- gaiola. Aluna 0Cd,L7
	Substituição de letra	17	“perceguição”perseguiçã o.Aluna 0Mc,L3
	Adição/ omissão de sinal de pontuação	13	“a cantar a voar”-a cantar, a voar, Aluna 0Cd,L12
	Minúscula/ maiúscula e vice-versa	16	“Ave” – ave. Aluno 0PI,L1 a 12
	Grafia incorrecta	5	“lugares liver” – lugares livres. Aluno 0Kv,L15
Morfo-sintaxe	Flexão nominal (número)	5	“todas os ave” todas as aves. Aluna 0PI,L5
	Flexão nominal (género)	3	“em voz alto” – em voz

			alta. Al 0PI, L9
	Flexão verbal	1	“aves voasse”- aves voassem. Aluno 0PI, L5
	Tempo e modo verbais	9	“lugares que não tenha”- lugares que não tivessem . Aluna 0Kv, L3
Sintaxe	Adição/ omissão de determinante	0	----- -----
	Utilização inadequada do relativo que	1	“em que”- onde. Aluna 0CI, L16
	Adição de preposição	1	“em todos dias”- Todos os dias. Aluno 0Sd, L14
	Omissão de preposição	1	“viajar o mundo”- viajar pelo mundo. Aluno 0Mc, L18
	Substituição de preposição	1	“para todo o lado”- por todo lado. Aluno 0PI, L1
	Utilização inadequada de preposição	2	“voar a todos” – voar para todos. 0CI, L18
	Pronominalização	0	----- ----
	Adição/omissão de elemento	0	----- ----
	Escolha inadequada de determinante	1	“de uma andorinha” da andorinha. 0Mc, L1
Léxico- Semântica	Utilização de um elemento de outra língua	0	----- -----
	Adição/omissão de elementos	0	----- -----
	Repetição de elemento	0	----- -----
	Supressão de elemento	1	
	Seleção inadequada de elemento	3	“contra as aves” sobre as aves. Aluno 0PI, L6
Semântico-Pragmática	Seleção inadequada da deixis espacial	0	-----

Também demonstramos a seguir, os mesmos resultados através de gráficos. Cada categoria traz os resultados totais e a seguir a discriminação dos desvios e totais por subcategoria.

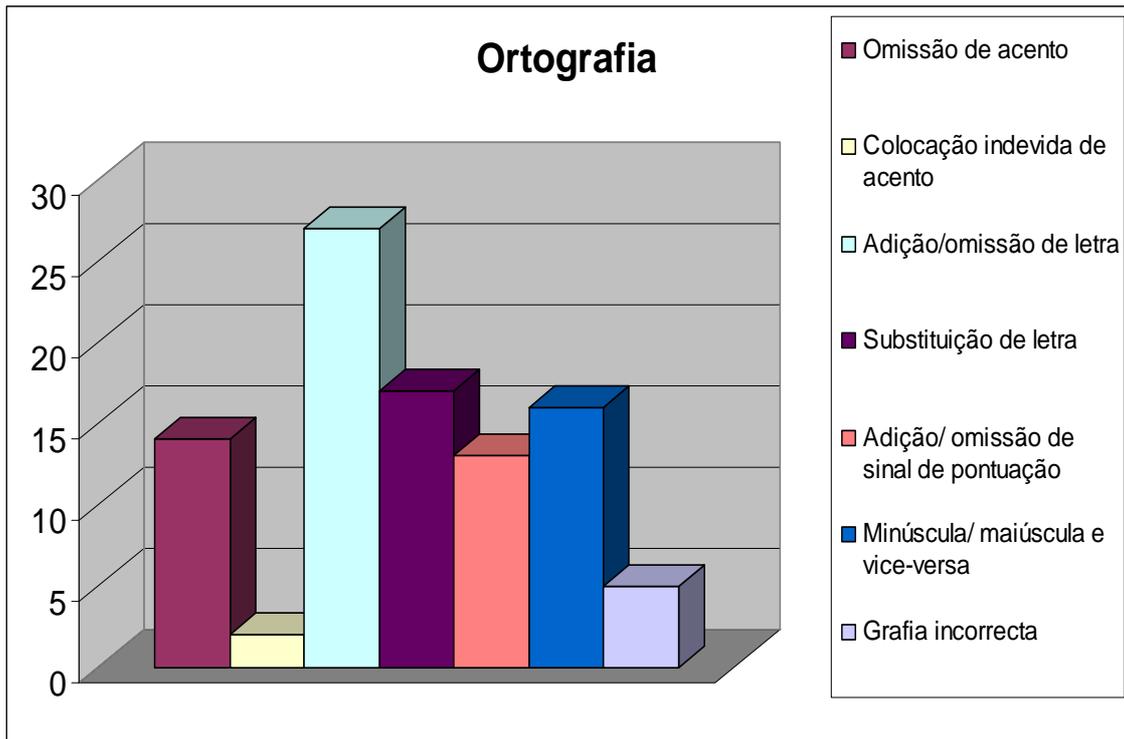


Figura 8: Ortografia

Categoria Ortografia- Esta categoria totalizou 94 desvios. O maior número de desvios ocorreu a nível de adição/omissão de letra 27, seguindo substituição de letra 17, minúscula/maiúscula e vice versa 16, omissão de acento 14, adição/omissão de sinal de pontuação 13, grafia incorrecta 5, colocação indevida de acento 2.

Adição/omissão de letra- os desvios foram registados a nível da omissão de vogais. 0CId L7 “ (...) gaila. (...) LP: (...) gaiola “(...). Omissão de consoantes 0Kv L7 “ (...) arajava ...” (...) arranjava. Duplicação do rr. 0CI L2 “(...) pirriquito.” LP: (...) piriquito; 0CI L3 “ (...) parra (...)” LP: para.

Substituição de letra- da falta da distinção fonética entre a consoante r e a realização dobrada (rr) da mesma consoante. 0CI L2 “(...) pirriquito. (...) periquito. Da não correspondência fonia/grafia. 0CI L12, 21 “(...) mecher” (...) mexer; “ (...) desejo falta da distinção fonética entre a consoante s/z e c/ç (...) “ (...) desejo; 0Mc L3 “ (...) perceguição”(...) persequição.

Minúscula/maiúscula e vice versa- uso da maiúscula no meio de frases. 0PI L1“ Se eu fosse Ave (...) “ Se eu fosse ave (...)

Da não utilização da letra maiúscula no início da frase. 0Mc L7 “ (...) e também (...) LP: E, também (...)

Da omissão de acento- os desvios foram na sua totalidade devido à não colocação do acento agudo. 0CI L11“ (...) arvore bem dificil”. LP: (...) árvore bem difícil (...)

Adição/omissão de sinal de pontuação-omissão do ponto no final da frase. 0CI L14 (...) sempre a voar” LP: (...) sempre a voar. Não utilização da vírgula depois do complemento circunstancial de lugar; 0CI L9; Não utilização da vírgula depois do complemento circunstancial de tempo. 0Sd L3 “ (...) pela tardinha (...)” LP: (...) pela tardinha, (...)

Grafia incorrecta- de vocábulos inexistentes. 0Kv L15 “(...) seria liver (...)” LP: (...) seria livre; 0CI L19” (...) epecices (...) “LP: (...) espécie (...);

Da colocação indevida do acento – colocação do acento agudo na sílaba contrária. 0Mc L1,2,12 “ especie” espécie.

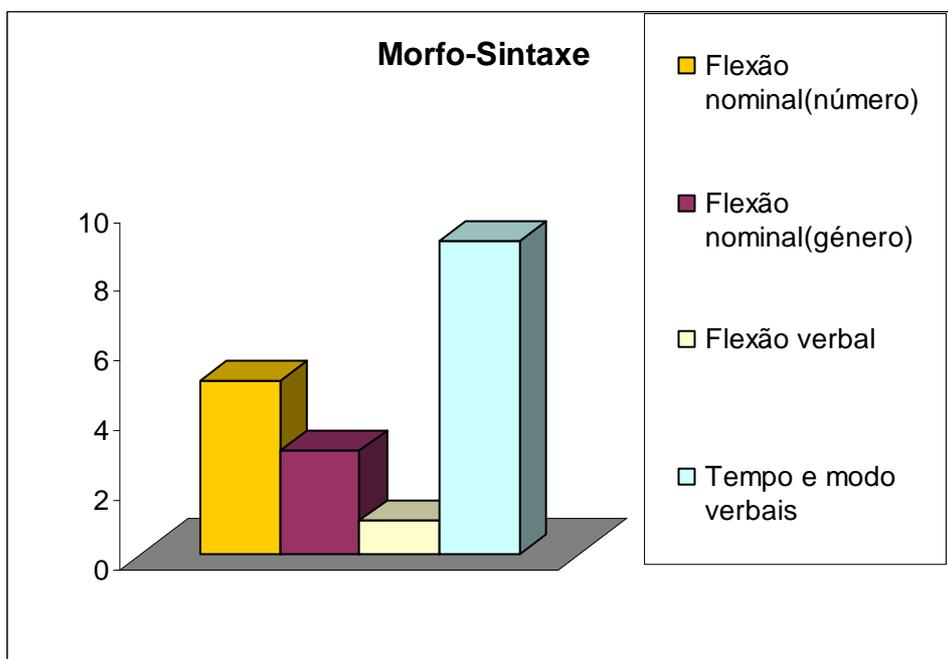


Figura 9: Morfo-Sintaxe

Registaram-se vinte e três desvios nesta categoria. O maior índice foi na subcategoria tempos e modos verbais 9, flexão nominal (número) 5, flexão nominal (género) 3 e flexão verbal 1.

Flexão nominal (número)- da falta de concordância entre o determinante e o nome. 0Kv L5 “(...) todas a message.”LP: (...) todas as mensagens.

Da falta de concordância entre o sujeito e o verbo. 0PI L6 “ (...) os caçadores refletesse (...)” LP: os caçadores reflectissem (...)

Da falta de concordância entre o adjectivo e o nome “(...) novos ave” (...) novas aves.

Flexão nominal (género) - da falta de concordância entre o nome e o adjectivo. 0PI L9 “ (...) em voz alto” (...) em voz alta.

Flexão verbal- da falta de concordância pessoal. 0PI L9 “ (...) os caçadores refletesse “ (...) os caçadores reflectissem

Tempo e modo verbais- da escolha inadequada do modo verbal. 0Sd L8 “(...) que eles me prenderem”. LP: (...) que eles me prendessem.

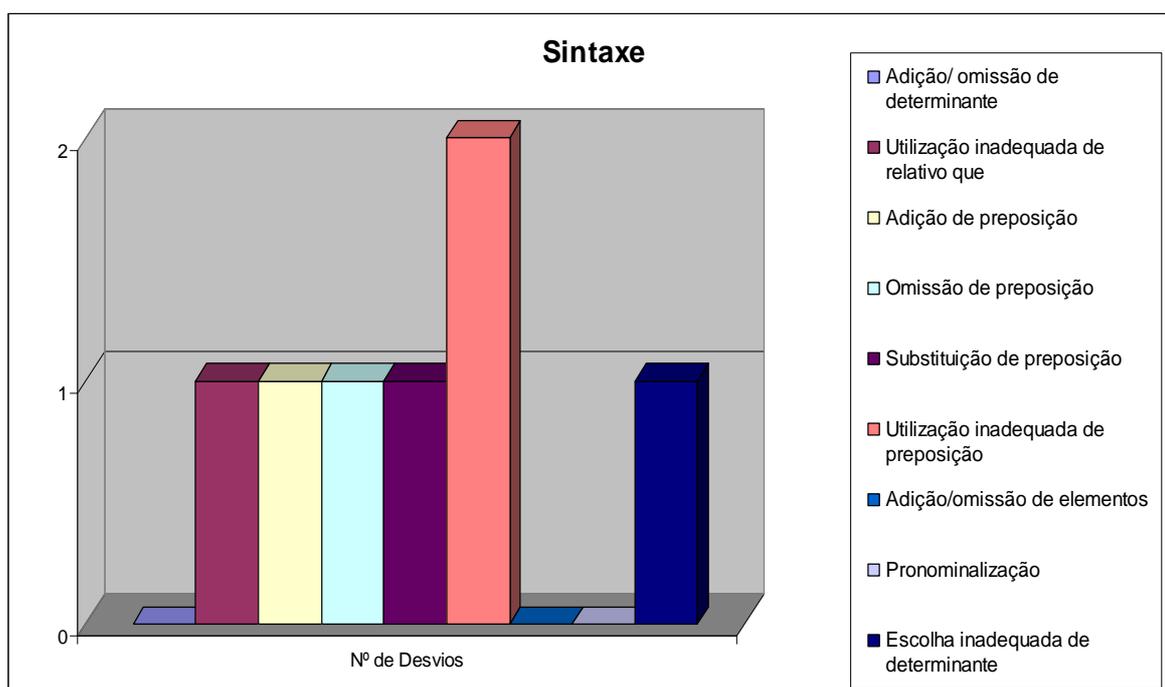


Figura 10: Sintaxe

Tal como no texto 1, esta categoria não registou um elevado número de desvios. A soma total dos erros foi de 7. Utilização inadequada de preposição 2 desvios; Adição/omissão de determinante, utilização inadequada do relativo que, adição de preposição, omissão de preposição, substituição de preposição, escolha

inadequada de determinante 1 desvio para cada. Nas subcategorias pronominalização, adição/omissão de pronome não se registaram desvios.

Utilização inadequada do relativo que- da não distinção entre o uso do relativo que e o advérbio de lugar onde. 0Cld L14 “(...) em que não haja ...” LP: (...) onde não haja (...).

Adição de preposição - do desconhecimento do uso das preposições. 0CI L14 “ (...) em todos os dias, a voar”. LP: Todos os dias a voar.

Omissão de preposição - do desconhecimento do uso das preposições. 0Mc L18 “ (...) viajava o mundo.” “ (...) viajava pelo mundo.”

Substituição de preposição- do desconhecimento do uso das preposições. PI L1 “(...) para todo o lado.” Por todo o lado.

Adição/ omissão de determinante- não se registaram desvios relativos a esta subcategoria.

Utilização inadequada de preposição- do desconhecimento do uso das preposições. 0Kv L11 “(...) voaria do lado para outro.” LP: (...) voaria de um lado para outro.

Pronominalização- repetição do nome. 0Cd L2” A minha escola é linda eu gosto da minha escola” A minha escola é linda eu gosto dela.

Adição/omissão de pronome pessoal reflexo se - não utilização do pronome reflexo se. 0Kv L10 “ “(...) desporto que chama (...)” LP: (...) desporto que se chama (...).

Escolha inadequada de determinante- não se registaram desvios relativos a esta subcategoria.

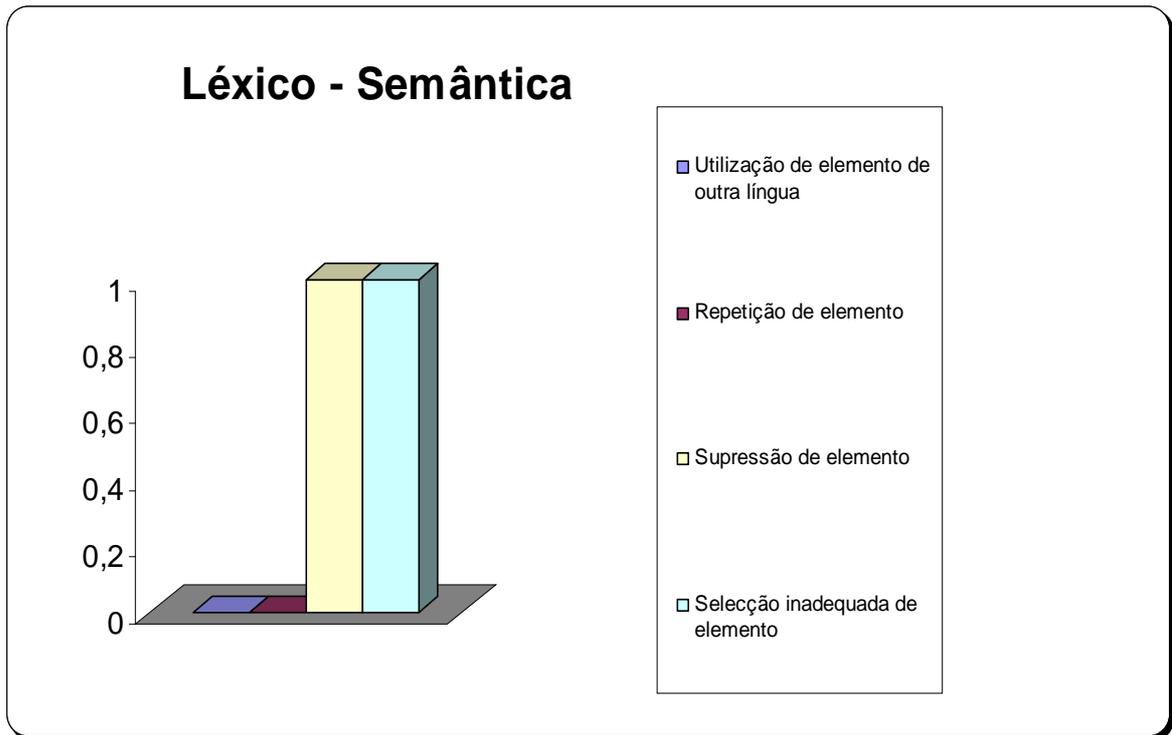


Figura 11: Léxico-semântica

Nesta categoria registaram-se quatro incorrecções. Nas subcategorias supressão de elemento 1 e seleccção inadequada de elemento 3. Não houve desvios nas subcategorias utilização de um elemento de outra língua, adição/omissão de elementos, repetição de elemento e seleccção inadequada de elemento.

Supressão de elemento- da falta do determinante (elemento obrigatório) na frase. OPI L10 “ (...) refletesse contra Aves.” LP: (...) refletissem sobre as aves.

Seleccção inadequada de elemento- falta de conhecimento do termo adequado ao contexto. 0Kv L5 “ (...) fazia recados (...)” LP: Levava recados.

Utilização de um elemento de outra língua e Adição/omissão de elementos e Repetição de elemento - Não se registaram desvios.

Quadro 6: Comparação dos resultados dos textos 1 e 2

Escola Nova Assembleia

Categorias	Subcategorias	Texto 1 Nº de Desvios	Texto 2 Nº de Desvios
Ortografia	Omissão de acento	14	14
	Colocação indevida de acento	0	2
	Adição/omissão de letra	8	27
	Substituição de letra	7	17
	Adição/ omissão de sinal de pontuação	25	13
	Minúscula/ maiúscula e vice-versa	6	16
	Grafia incorrecta	6	5
Total de desvios		66	94
Morfo-sintaxe	Flexão nominal (número)	8	5
	Flexão nominal (género)	5	3
	Flexão verbal	3	1
	Tempo e modo verbais	4	9
Total de desvios		20	23
Sintaxe	Adição/ omissão de determinante	2	0
	Utilização inadequada do relativo que	0	1
	Adição de preposição	0	1
	Omissão de preposição	0	1
	Substituição de preposição	0	1
	Utilização inadequada de preposição	0	2
	Pronominalização	1	0
	Adição/ omissão de pronome	2	0
Escolha inadequada de determinante	0	1	
Total de desvios		5	7
Léxico - Semântica	Utilização de um elemento de outra língua	1	0
	Adição/omissão de elemento	0	0
	Repetição de elemento	4	0
	Supressão de elemento	2	1
	Seleccção inadequada de elemento	5	3
Total de desvios		12	4
Semântico - Pragmática	Seleccção inadequada da deixis espacial	10	0
Total de desvios		10	0
Total geral		113	128

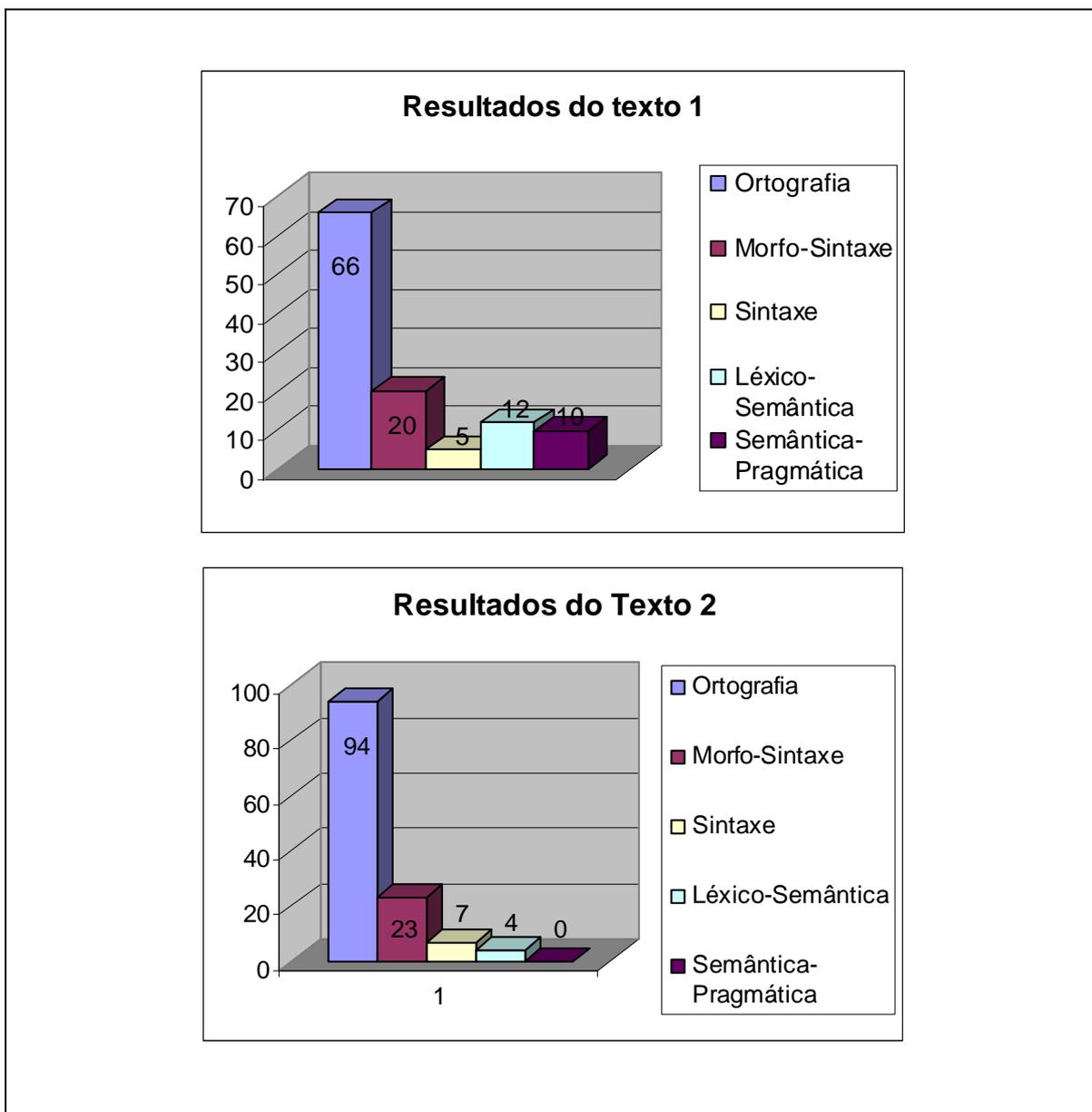


Figura 12: Gráficos comparativos dos Texto1 e Texto2

Um olhar mais atento sobre os resultados dos textos 1 e 2, quer no quadro, quer nos gráficos, permite verificar o seguinte:

A categoria com maior número de desvios em ambos os textos é a categoria Ortografia. Enquanto no texto 1, a subcategoria que apresenta maior número de dificuldades é *adição/ omissão de sinal de pontuação*-25 desvios, no texto 2, trata-se da subcategoria *adição/omissão de letra*, com 27 desvios). Esta subcategoria no texto 1, tem 8 desvios. Caso interessante é a subcategoria *omissão de acento* apresentar o mesmo número de desvios nos dois textos (14).

Este facto pode dar razão à explicação apontada, anteriormente, para a causa destes desvios Quanto às outras subcategorias, as diferenças com maior realce estão na *minúscula/maiúscula* e *vice-versa* texto1=6 desvios /texto2=16. O item *Substituição de letra* apresenta no texto1 7 desvios e no texto2 17. Nas subcategorias *colocação de acento* e *grafia incorrecta* a diferença não é significativa como se pode constatar:

Texto1=0 e texto2=2 desvios) e (Texto1=6 e texto2=5.

A nível da morfo-sintaxe também as diferenças não são expressivas. Assim temos: Flexão nominal em número texto1 = 8 / texto2=5;

Flexão nominal em género texto1 = 5 /texto2=3;

Flexão verbal texto1 = 3/ texto2=2

Tempo e modo verbais texto1 = 4 texto2=9.

A maior diferença situa-se na subcategoria tempo e modo verbais (5).

Na categoria Sintaxe, os resultados demonstram:

adição/omissão de determinante texto1=2/ texto2=0;

Utilização inadequada do relativo que texto1 = 0/ texto2=1;

Adição de proposição texto1= 0 /texto2=1;

Omissão de preposição texto1=0/ texto2=1;

Substituição de preposição texto1=0/ texto2=1;

Utilização inadequada de preposição texto1 = 0/ texto2=2;

Pronominalização texto1=1/ texto2=0;

Adição/omissão de pronome pessoal reflexo texto1=2/ texto2=0;

Escolha inadequada de determinante texto1 = 0/ texto2=1.

É de notar que a diferença de desvios entre os dois textos não é muito relevante, apenas 1 ou 2 desvios de diferença entre as subcategorias.

Para a categoria Léxico-semântica, temos:

Repetição de elemento- texto1 = 4 e texto2=0;

Utilização de um elemento de outra língua texto1 = 1 e texto2=0;

Adição/omissão de elemento não se registou nenhum desvio para ambos textos;

Supressão de elemento texto1 = 2 e texto2=1;

Seleção inadequada de elemento texto1 = 5 e texto2 =3.

A maior diferença foi na subcategoria repetição de elemento.

Por último, temos a categoria Semântico-pragmática com uma única subcategoria: *Seleção da deixis espacial*. Não se tendo registado desvio para o texto 2, soma-se assim dez erros para o texto1.

Concluimos que tal como o número de desvios, a diferença mais alarmante entre os dois textos foi na categoria Ortografia. Uma diferença de 28 desvios. Nota de realce foi que nesta categoria a omissão de acento teve o mesmo número de desvios nos dois textos.

Nas restantes categorias não houve diferenças significativas e caso curioso se num texto não se registou desvio o outro acusou. Apenas, não se registaram desvios no item adição/omissão de elemento da categoria Léxico-semântica em ambos textos.

3.6.2. Síntese dos resultados/ Explicação dos resultados

Tentaremos a seguir explicar as razões que estão na base dos desvios linguísticos dados pelos alunos. Pelo facto de os dois textos possuírem a mesma grelha de tipologia de erros, optámos por dar a mesma explicação e ressaltar as diferenças quando se mostrar necessário.

Sousa (1993) “o conhecimento da natureza do erro proporciona um guia estratégico da prática pedagógica”. O professor, ao conhecer os erros mais frequentes dos seus alunos, pode adaptar as estratégias de modo a que o erro seja superado. A quantidade e o tipo de erros também fornecem ao professor indicações que permitem avaliar o progresso dos alunos. Então, é necessário utilizar um modelo classificativo dos erros que oriente a sua intervenção pedagógica

Categoria ortografia – a omissão de acento somou o mesmo número de desvios nos dois textos (14 para cada texto). A maioria das ocorrências, senão o total, deve-se à não colocação do acento agudo nas palavras. O acento agudo é usado

em sons abertos (conferir Cintra). A função do acento na LP é permitir a pronúncia correcta das palavras e consequentemente a sua escrita correcta. A propósito deste assunto, acentos gráficos, E. Estrela, e outros (2004) afirmam que a utilização dos três acentos gráficos suscitam inúmeros problemas ortográficos em LP. Os alunos têm tendência para acentuar graficamente as vogais abertas, quando só nalguns casos isso acontece. As palavras homógrafas de acento gráfico distintivo causam também muitos erros. Rematando, a omissão dos acentos gráficos é, talvez, o erro mais frequente ligado à acentuação gráfica.

Voltando ao corpus, houve apenas dois desvios na colocação indevida do acento. Este facto tem a ver, também com o acento agudo. Os alunos colocaram o acento na sílaba contrária. A nosso ver este facto deve-se à pronúncia dialectal das palavras por parte dos alunos.

A subcategoria *adição/ omissão de letra* foi a mais conflituosa no texto 2. Registou o número mais elevado de desvios (27), enquanto que no texto 1 somou 8. Estes desvios foram quase na totalidade da subtracção de vogais / consoantes no meio de palavras, da duplicação da consoante <rr>. Em LP, podemos referir dois casos de consoantes dobradas <rr> e <ss>, em posição intervocálica, que representam, respectivamente, o fonema /R/ e o /S/. Neste caso, a duplicação da consoante <rr>: os erros podem ser explicados pela interferência do CCV (3.5). O item *Substituição de letra*, somou 24 desvios (texto 1/ 7 e texto 2/ 17).

Para Horta e Martins (2005), a escrita portuguesa é um sistema semi-opaco em que um fonema pode ser representado por uma ou mais letras. Registaram-se alguns erros no tocante à relação assistémica fonia/grafia, referente às vogais <e/ i> e <o/u>. Ainda podemos referir que não existe também oposição entre os letras/ sons <i/e> / <o/u>. Em CCV nem a letra <e> nem a letra <o> tem o som <i> e <u>, respectivamente, Dulce Pereira (1993). CCV: “dretu”/ leti correspondem a direito e leite em LP. Em nenhum caso a letra <e> tem o som “i” em CCV e a letra <o> é sempre /o/.

Um número bem elevado de desvios foi verificado a nível da falta da distinção fonética /s z/, /s ç/, /f v/. A meu ver, essas incorrecções não têm nada a ver com a interferência do CCV, pois estes erros são cometidos, também, por crianças que

têm o Português como LM. A origem poderá estar na transposição da oralidade/linguagem oral.

A adição/ omissão de sinal de pontuação atingiu o ponto máximo no texto 1 (25 ocorrências) enquanto se registou 13 desvios no texto 2. A língua escrita não possui recursos rítmicos e melódicos como a língua falada, assim surgem os sinais de pontuação com a função de esclarecer a entoação e a relação entre as palavras e orações. O que significa que a pontuação é responsável não só pela compreensão de um texto escrito, como pela transmissão do estilo de discurso. Os alunos omitiram por muitas vezes, o ponto no final da frase. Quanto à vírgula, das muitas funções que ela possui, podemos referir por exemplo, à sua colocação depois dos complementos circunstanciais que não foi usada nenhuma vez. Também, os aprendentes escreveram frases muito longas sem utilizarem qualquer sinal de pontuação que, a nosso ver se aproxima da transposição da oralidade para a escrita. Neste âmbito desconhecemos a existência de qualquer estudo que comprove a afirmação anterior.

Embora existam regras para a utilização das maiúsculas, esta foi inúmeras vezes ignorada. O texto 1 somou 6 desvios e o texto 2 somou 16 nesta subcategoria. As ocorrências verificaram-se pela ausência da maiúscula no início da frase e o seu uso no meio de frases.

Os erros de acentuação, pontuação, uso de maiúscula/minúscula parecem relacionar-se com as estratégias de comunicação de LP pois são também cometidos por falantes de LM.

É nossa percepção que os erros na categoria Morfo-sintaxe são devidos à interferência do CCV. Pois, quer a nível da flexão (número e género), quer a nível verbal, o universo de utilização no CCV é “muito limitado”, o que implica erros na língua de aprendizagem.

Em CCV, regra geral, a flexão (número e género) é muito reduzida. A marca do plural não é uma desinência que se liga ao monema mas, sim, um quantitativo

que antecede o nome. Por sua vez, o género não existe ou é neutro. Em seres animados vem a marca do sexo que, às vezes, se confunde com a identidade do substantivo. O falante da LM, já tem as regras interiorizadas, então, ele ao escrever na L2, utiliza as regras da LM. Quanto à classe dos verbos, as flexões pessoais não existem e a radical verbal mantém-se ao longo da conjugação que é única (verbos regulares). Também, uma outra característica é a existência do sistema aspectual que coexiste com o tempo e com o modo. O tempo, modo e aspecto do CCV é constituído por morfemas pré e pós verbais. Isto explica os erros relativos ao tempo e modo verbais na LP.

Nos desvios sintácticos, convém ressaltar que as subcategorias foram seleccionadas, tendo em conta a realidade linguística de Cabo Verde. Os resultados (desvios) parecem espelhar a influência da LM, neste caso o CCV. Os alunos apresentaram dificuldades em todas as subcategorias. A incidência maior foi na *adição/omissão de determinante* (omissão do determinante artigo). Facto que se explica pela inexistência do determinante artigo no CCV. Excepção para o uso do artigo indefinido, mas com o significado de quantificador “*un livru bonitu*” /um livro bonito ou “*uma carro*”; “*uma mudjer*” “uma casa” são expressões enfáticas. Estas expressões são usadas para realçar a potência do carro e no segundo caso, beleza ou tamanho: “Carro” lindo/ último modelo; “Mulher muito bonita; “Casa” muito bonita/grande.

Quanto à classe das *preposições* todos os itens apresentados trouxeram alguma dificuldade. Segundo Ançã (1991) esta classe gramatical é conflituosa para o aprendente de LP. A título de exemplo ela escreve “*As preposições cabo-verdianas não só não admitem contracção, como também a presença da preposição nem sempre é obrigatória. Assim, a relação entre um verbo e um substantivo ou entre dois substantivos pode ser realizada sem recurso a uma preposição.*”

No tocante aos *pronomes*, registou-se a omissão do “pronome reflexo se”, visto em CCV o reflexo concretizar-se com a expressão “*kabesa*” ou “possessivo +

kabesa” (ver 3.4). Daí a não utilização do pronome reflexo se, aluno 0Kv “ (...) que chama”.

Na categoria léxico-semântica, a área mais conflituosa foi a selecção inadequada de elemento (texto1), seguindo-se a subcategoria repetição de elemento. A nosso ver, prende-se com o *background* de leitura dos alunos originando dificuldades de adequação do léxico “*levar recado/fazer recado*”, texto 2, aluno 0kv. No tocante ao segundo caso, é nossa opinião que seja a influência da linguagem oral. Nota-se também, a influência da LM na utilização de um elemento de outra língua “*precisamos de salas mais grande*” / (...) salas maiores e “ (...) *para finalista*” / (...) para a festa de finalistas, texto1 aluna 0Sd. Aqui, nota-se a transposição para a LP de expressões típicas do CCV.

Na última categoria, Semântico-pragmática no item *selecção inadequada da deixis espacial*, as dificuldades e num número elevado, foram registadas apenas no texto 1. Relaciona-se com a não diferenciação da utilização do demonstrativo este. Este corresponde a “ess” que em CCV, indica proximidade, enquanto em LP é “designativo da pessoa ou coisa que está próxima de quem fala”. Este erro tem a sua origem na interferência da LM. “adoro essa escola.; “nessa escola (...); “essa é ...” Adoro esta escola; desta escola; esta é. Afirmamos, até que se pode tratar do fenómeno da falsa intercompreensão: “ess” / “este” em LP, mas quanto à compreensão dos alunos da L2, pode pensar que quer dizer “ess”.

Ainda, concernente aos demonstrativos, há uma forma para indicar o singular e outra para o plural no CCV: “*Es / es l*” LP: este, esta, isto “*Kel ...la/ kes ... la*. LP: esse, essa, isso, esses, essas;” *Kel + di, ki/ kel ...la / kes...la/ kes*” LP: o, a, os, as aquele, aquela, aqueles aquelas

Da análise feita, concluímos que em ambos textos, a categoria que somou maior número de desvios foi a categoria ortografia. No texto 1, destaca-se a subcategoria *adição/omissão de sinal de pontuação* enquanto que no texto 2 temos a subcategoria *adição/omissão de letra*. Em toda a categoria, excepto o item *substituição de letra* (i/e; o/u) que achamos se tratar de interferência de LM (CCV). Os restantes parecem ser erros cometidos, também, por falantes de LM.

Quanto aos desvios resultantes da acentuação, *adição/omissão de sinal de pontuação, minúscula/maiúscula e vice versa*, como referi, anteriormente, as estratégias de comunicação podem estar na base mas não descoramos também, a pouca ou falta de exigência dos professores. Esta última afirmação é devido à nossa experiência de supervisora do estágio pedagógico e repararmos a postura do professor face à correcção das produções orais e escritas dos alunos.

Na categoria Morfo-sintaxe todos os desvios são explicados pela interferência do CCV. Os exemplos apontados, anteriormente remetem-nos para esta afirmação. Tratando-se da aprendizagem da L2 os verbos, bem assim, a flexão em número e género são considerados “zonas de conflito”. A mesma conclusão aplica-se à categoria sintaxe. Embora, o número de desvios não tenha sido muito significativo, os desvios relacionados com a *omissão de determinante, omissão/substituição/colocação inadequada da preposição* etc. são exemplos, claros da interferência do CCV.

Ao nível Léxico-semântico a *utilização de elemento de outra língua*, aluna 0Cd “salas mais grande” em vez de sala maior, também é interferência linguística. Os erros na subcategoria *repetição/supressão de elemento* são atribuídos à transposição da oralidade, enquanto a *selecção inadequada de elemento* (termos desajustados ao contexto) poderá ser explicado pela condição socioeconómica dos alunos. As informações dadas pelos mesmos alunos aquando das conversas informais/formais para a elaboração do quadro sociolinguístico dos mesmos permitem- nos inferir tal afirmação..

Na categoria Semântico-pragmática, o resultado revelou um número significativo de desvios, em se tratando de apenas uma subcategoria- *selecção inadequada da deixis espacial*. Não restam dúvidas que os desvios são resultantes da interferência do CCV. Quanto aos deíticos espaciais nas duas línguas, CCV e LP, não há correspondência entre estes dois sistemas. Enquanto na LP, o sistema dos deíticos é ternário, o sistema das línguas crioulas é binário. Esta não correspondência traz problemas na aprendizagem da L2, o que resulta desvios.

De tudo que já apontamos cabe ao professor ter um papel activo neste processo complexo de ensino/aprendizagem e para isso um *“olhar reflexivo do professor deve incidir sobre tudo o que compõe o acto educativo, ou seja, “o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina”* (Alarcão, 1996:180).

Quanto à consciência metalinguística como referimos anteriormente, os comentários revelaram pouca ou quase nenhuma reflexão sobre a língua. Aliás, os alunos limitaram-se, apenas, a sinalizar os erros e a corrigi-los bem ou mal. Não reflectiram sobre o conhecimento explícito da LP. A este propósito deixamos três questões para reflexão: **i-**a reflexão linguística tem sido uma prática nas nossas aulas? **ii-** a utilização da LP tem sido barreira/entrave para a sua própria aprendizagem, sabendo “que se aprende qualquer língua falando”? **iii-** Em que nível se encontra os professores (competências científicas, neste caso conhecimento da gramática da LM e da L2) e do saber-fazer (competências interaccionais e pedagógicas) a fim de poderem promover o uso da reflexão linguística na sala de aula? Pois esta actividade pode promover a interacção e, conseqüentemente, o uso da L2.

Voltando ao corpus, e para concluir a nossa síntese, como vimos anteriormente, das cinco categorias utilizadas na grelha de tipologia do erro, a categoria mais afectada é a Ortografia, Os desvios encontrados são o resultado da interferência do CCV (LM) na LP (L2) e de aprendizagem bem como na estratégia de comunicação, caso dos erros a nível da acentuação e pontuação. Nas restantes categorias, ou seja, Morfo-sintaxe, Sintaxe, Léxico-semântica e Semântico-pragmática a maioria dos desvios são resultantes da interferência do CCV, aliás os exemplos apontados, anteriormente, explicam esta afirmação.

Para reflexão, deixamos o seguinte: A noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenómenos da linguagem, no entanto, é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista sociocultural, o “erro” existe, e sua

maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro das classes sociais, que é também constituída por uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele). O “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, baseia-se, portanto, numa avaliação negativa, que nada tem de linguística: é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, no seu poder aquisitivo, no seu grau de escolarização, na sua origem geográfica entre outros. No aspecto geográfico, vamos tomar como referência a LP que para além de ser falada no território europeu (Portugal e comunidades emigradas na europa), também é falada na África, Ásia, América. Será que as variedades da LP podem ser consideradas “erros”? Outrossim, há que ter em conta a “dinâmica/ relatividade e heterogeneidade da língua”. Ela, a língua varia no tempo, no espaço, com as opções políticas, e pedagógicas entre outros factores. Assim, com “a aprovação do protocolo modificativo do Acordo Ortográfico “ mais dias/menos dias, novas regras serão aplicadas e questionamos: As palavras que escrevemos hoje, e que são consideradas “correctas”, no futuro serão erros ortográficos e as que são tomadas como desvios?

No caso do corpus por nós analisado, concluímos que muitos desvios/ erros a nível ortográfico foram devido à omissão do acento, adição/omissão de letra, minúscula/maiúscula e vice-versa. Com a entrada em vigor, do Novo Acordo Ortográfico muitos dos erros cometidos pelos aprendentes já não serão considerados desvios ortográficos. A título de exemplo, assim em **óptimo**, **selecção**, **reacção**, **reflectir**, **acta**, **adopção** etc, as consoantes não articuladas serão suprimidas. Quanto aos acentos gráficos, as palavras gráficas que possuem, respectivamente vogal tónica aberta ou fechada, homógrafas palavras proclíticas deixam de receber acento agudo ou circunflexo, conforme os casos. Os casos de não diferenciação da palavra **para**, como sendo flexão do verbo parar ou preposição; **pelo** flexão do verbo pelar ou pelo substantivo/preposição. Quanto ao uso de maiúscula/minúscula, também O Novo Acordo Ortográfico sistematiza o uso de minúscula em início de palavra. Por

exemplo, nos nomes dos dias da semana já as iniciais vêm a minúscula e, também, na escrita de títulos de livros, formas de tratamento, expressões que exprimem reverência, hierarquia, cortesia, nomes que designam domínios do saber, cursos, disciplinas escolares, templos, edifícios a utilização de maiúscula é opcional (Casteleiro & Correia, 2008).

CONCLUSÃO

O conhecimento da LM desempenha um papel importante na aprendizagem da L2, quer na fase inicial da aprendizagem quer nas fases posteriores. O aprendente, muitas vezes, parte da sua LM para desenvolver o seu discurso, por isso é natural que haja interferência da LM na L2. Este fenómeno linguístico, em Cabo Verde, é uma realidade. Por razões políticas, históricas e socio-culturais, o CCV coexiste diariamente com a LP.

A aprendizagem da L2, língua oficial, na maior parte das vezes, acontece na escola (6/7 anos), quando a criança não se encontra na idade privilegiada para aprender uma nova língua. De acordo com Pereira (2003) o ensino bilingue de transição em que a criança começa por aprender a ler e a escrever na sua LM numa primeira fase, seguida do desenvolvimento da oralidade e só depois a leitura e a escrita, seria a melhor estratégia a adoptar no nosso país. Neste aspecto, conhecendo a realidade política, financeira e pedagógica de Cabo Verde, por mais que seja um modelo ideal, é nosso ponto de vista não haver condições, para no momento, concretizar este modelo.

Neste contexto, a criança é colocada numa situação em que deve aprender uma língua de forma não natural, e ainda mais, vê-se obrigada a desenvolver em simultâneo a compreensão oral, leitura, e a escrita, actividades essas que exigem grande esforço por parte do aluno. Como consequência, surgem certas dificuldades e frequentemente erros. Cabe ao professor estar atento a esses erros, diagnosticá-los e avaliar as competências individuais de cada aprendente, socorrendo-se, de preferência, de uma gramática pedagógica que leve em conta as particularidades dos sujeitos-aprendentes.

Dadas algumas semelhanças entre a LM e a L2, os alunos fazem transferências, sobretudo a nível da escrita. São inúmeras as palavras destas duas línguas que são semelhantes e, que em consequência, se unem no mesmo significado. Contudo, nem sempre assim é, veja-se o caso dos falsos amigos, isto é, duas palavras fónica ou graficamente próximas em duas línguas mas com significados diferentes. Por exemplo, em CCV, se quiser que alguém se aproxime de mim, digo “*ben li*”. Em LP, o advérbio de lugar ali, é uma palavra próxima de “*li*”, mas tem significado diferente. O falante de LP, face à expressão “*ben li*”, afasta-se do seu interlocutor, enquanto o falante do CCV ao ouvir a expressão “*ben li*”, aproxima-se do seu interlocutor. Por outro lado, há também traços que as diferenciam, tornando-as distanciadas, pois cada língua tem regras que lhe são próprias. É neste ponto que podem surgir os desvios/erros que devem ser encarados como hipóteses de validação ou tentativas de aprendizagem e não como fenómenos nocivos. E, voltamos a lembrar Corder (1980a): os erros cometidos por aprendentes de LE/L2 são significativos de três maneiras. São importantes para o professor, pois informam-no do progresso feito pelo aluno e o quanto ainda necessita aprender, dão evidências ao pesquisador sobre o processo de aquisição e aprendizagem de língua, e ainda, quais as estratégias e procedimentos o aprendente usa para activar esse processo.

No caso de Cabo Verde, as crianças não dominam a escrita da LM (CCV), daí que no acto da escrita surgirem, quase sempre, interferências da LM na L2. Isto pode impedir o aluno de reconhecer as regras específicas da L2 e consequentemente a sua progressão na aprendizagem.

O CCV é uma língua de base lexical portuguesa, como já referimos, mas possui muitos vocábulos que podem conduzir a interpretações erradas (retomando o caso dos falsos-amigos). A semelhança lexical e a diferença estrutural entre o CCV e a LP podem conduzir o aluno a produção de enunciados desviantes. Porém, os erros de interferência da LM podem ser usados para uma análise contrastiva simples com o aluno, a fim de despertar a atenção para o fenómeno linguístico, assim como para a tomada de consciência deste fenómeno, no reconhecimento, por exemplo, da causa do erro.

Já tivemos ocasião de referir alguns aspectos relacionados com o funcionamento do CCV que conduzem os alunos cabo-verdianos a cometerem erros em Português (cf.3.5). A título de exemplo, no CCV, usam-se com pouca frequência as preposições. Os verbos e os nomes possuem uma flexão mais económica e reduzida do que em LP. Por isso, muitas vezes, os alunos têm muita dificuldade na produção oral/escrita em LP. O mesmo problema se coloca em relação à sintaxe. Verifica-se que os alunos têm tendência para utilizar sempre a ordem SVO, tanto para frases negativas como para frases interrogativas e ainda a estrutura frásica S-V-OI-OD, sequência frásica obrigatória em CCV mas não em LP. Podemos, por conseguinte, concluir que a aprendizagem da escrita em L2 constitui, de alguma forma, uma inibição para o aluno cabo-verdiano.

Importa, então, que o professor enfrente este facto com optimismo, e sobretudo, sem esquecer que o aluno deve ter oportunidade de “validar hipóteses”. Isto implica, como é óbvio, a existência de erros. Cabe ao professor rentabilizar o erro de modo a facilitar a aprendizagem. Uma outra forma de rentabilizar e de facilitar a aprendizagem é o desenvolvimento da competência metalinguística no aluno, podendo recorrer a um processo de verbalização (Rassul,2006;Pliássova,2005). Aliás, Corder (1980b:33) considera que “ *les procédures de sollicitation de données servent non seulement à faire parler librement l'apprenant mais aussi à obtenir des information spécifiques sur sa langue*”.

Para finalizar, perguntamos que procedimentos face ao erro? Brown (1994) propõe que a correcção aconteça principalmente em dois momentos do período de instrução: Na apresentação de um novo item linguístico e durante os exercícios de prática. Segundo esse autor, se o professor deixa que os erros passem sem correcção, ele pode estar reforçando os erros do aprendente e o resultado pode ser a persistência do erro e sua consequente cristalização. Para ele, a noção de erro, deve ser vista como parte da construção do saber em L2. Reitera que “*o aprendizado da língua estrangeira tem de ser encarado como um processo criativo, que se baseia em hipóteses inteligentes, através de um*

raciocínio lógico e sistemático. Além do mais, a função da língua ganhou destaque ao se considerar os contextos significativos do uso do idioma. Assim, o erro deixa de ser um problema para ser um indicador daquilo que precisa ser melhorado e dos passos que o aluno dá em direcção à construção do seu saber”.

Por outro lado, Krashen (1982) afirma que a aquisição de língua se dá via *input* compreensível, sendo desnecessária a correcção do indivíduo. Conforme este autor, a correcção pode afectar negativamente o filtro afectivo do aprendente e consequentemente impedir a aquisição. E acrescenta, no entanto, que o objectivo principal do ensino de línguas “*é a aquisição da língua alvo, portanto a correcção feita por uma pessoa que não seja aquela que cometeu o erro pode ser prejudicial à aquisição dessa língua. A correcção externa pode fazer com que o aluno se sinta ameaçado, constrangido e temeroso de cometer outros erros, levando-o a usar formas simples e dirigir sua atenção para a estrutura gramatical, esquecendo-se do conteúdo de sua mensagem”.*

Há talvez ainda a considerar que tanto a severidade demasiada na correcção de erros, quanto a falta de correcção podem ser prejudiciais à aprendizagem e ao aprendente. Se a correcção excessiva pode desestimular alguns aprendentes, a falta de correcção pode causar ansiedade naqueles que gostam de reparar os erros após a produção oral ou escrita.

Não vamos, contudo, incidir, quanto à forma como se deve proceder à correcção dos erros pois não foi essa a pretensão do nosso trabalho. A presente dissertação teve como objectivos identificar/analisar a causa dos erros mais comuns em produções escritas de 6 alunos do 6º ano de escolaridade; detectar a interferência como uma das causas do erro e averiguar se a consciência (meta)linguística está reflectida nas verbalizações desses mesmos alunos. Portanto, limitamos apenas à análise do corpus e reflexões sobre erros cometidos pelos aprendentes da L2. A conclusão do nosso estudo revelou que os desvios nas produções escritas dos alunos são resultantes, na sua maioria da interferência do CCV (níveis morfo-sintaxe, sintaxe, léxico-semântica e semântico-pragmática) e das estratégias de

comunicação, apenas a nível ortográfico. Quanto à consciência (meta)linguística, os alunos limitaram-se, apenas, à sinalização dos erros e correcções, não comentaram nem justificaram o seu procedimento. Segundo Pliássova & Ançã (2004:6): *"Qualquer utilizador/aprendente possui um conhecimento implícito e inconsciente da língua, em forma de um sistema interiorizado e construído como base nas interações comunicativas com outros falantes. Este conhecimento permite proceder à aplicação de regras, a correcções e a autocorrecções. Mas nem todos os falantes sabem a gramática de um modo consciente que lhes permita explicitar os seus conhecimentos."* A nosso ver, os aprendentes têm um conhecimento sistemático sobre a língua e o seu funcionamento, mas a gramática de uma língua assenta-se não só no saber mais ou menos sistemático da língua e do seu funcionamento, mas também, na sua organização interna e no método da explicitação. Assim, o ensino da gramática deve privilegiar a aprendizagem consciente das regras gramaticais, aliada à reflexão sobre as suas produções ortográficas e linguísticas inadequadas. Por outras palavras, a aprendizagem passiva deve dar lugar à aprendizagem activa e consciente, de modo a haver uma integração entre a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita.

Antes de terminar, gostaríamos de apontar como limitação desta investigação, o facto de termos trabalhado o erro apenas do ponto de vista dos alunos, deixando de fora os professores, actores fulcrais neste processo. Seria interessante analisar a postura e atitudes dos professores face ao erro nas suas práticas reais em sala de aula. Como corrigir erros é um tema que tem vindo a suscitar o nosso interesse, ao longo da nossa prática pedagógica. Se as condições nos permitirem, poderá constituir objecto de estudos futuros.

No entanto, acreditamos que, apesar de tudo, a presente pesquisa pode revestir-se de algum proveito, no sentido de contribuir para a reflexão sobre as causas e o papel do erro no processo de ensino-aprendizagem da LP, num país em que a convivência de duas línguas, CCV-LM e LP-L2 e de aprendizagem é uma realidade. Para além disso, partilhamos a convicção de que a perspectiva do

bilinguismo em Cabo Verde é "um imperativo vital do desenvolvimento" (Veiga 2004).

BIBLIOGRAFIA

AILE/Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 8 (1996). "Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues".

ALARCÃO, I. (1996). "Ser professor reflexivo", ALARCÃO, I. (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 171-189.

ALCOBIA, M. (2007). *Papia, Lé y skrebe na skóla kauberdianu- A Emergência de Práticas Identitárias*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.

ALLWRIGHT, D. & BALLEY, K.(1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

AMOR, E. (2001). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora (6ª Edição).

ANÇÃ, M. H. (2000). "Trocar as cores às preposições". *Actas do IX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, 1999. Maputo: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 115-128.

ANÇÃ, M. H. (2001). "Preposições e ensino do Português a cabo-verdianos". *Inovação*, vol.14, 1-2, 135-147.

ANÇÃ, M. H. (2003a). "Ao encontro da sintaxe: consciência metalinguística de estudantes cabo-verdianos do Ensino Superior". *PLE*, 3, 9-16

ANÇÃ, M. H. (2003b). "A Língua Portuguesa na construção de memórias". Comunicação apresentada ao *Colloque Franco-Capverdien sur Langue et Mémoire*, de 9 a 11 de Abril de 2003, Cabo Verde: ISE.

ANÇÃ, M.H. (2003c). *“Lusofonia e educação Linguística”*. Comunicação apresentada nas *II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*, 21-23 Maio 2003. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

ANÇÃ, M.H. (2006). *“O outro e eu - jovens cabo-verdianos em Portugal”*. Comunicação apresentada no Colóquio Interdisciplinar ‘O Outro e eu’, 30 e 31 de Outubro de 2006. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ANÇÃ, M.H. & ALEGRE, T. (2002). *A Consciencialização linguística na formação de professores de línguas: o exemplo do Português Língua Materna e o Alemão Língua Estrangeira*. XI ENDIPE., Goiania - Goiás, Brasil (CD-ROM)..

ANÇÃ, M.H. & ALEGRE, T. (2003). *“A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira”*. *Palavras*, 24, 29-35.

ARAÚJO, A. E., REGO L. & SOARES, D. (2006). *“A escrita: Análise do erro”*. *Trabalho de Metodologia do Ensino da Especialidade- Mestrado em Didáctica de Línguas*. Praia, ISE /Universidade de Aveiro. Portugal (não publicado).

BARBEIRO, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 32-97.

BARBEIRO, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Textos de Educação. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. (2003). *ESCRITA – Construir a Aprendizagem*. Departamento de Metodologia da Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984/1991). *Grammaires et Didactiques des langues*. Paris: Crédif/Hatier.

BOGDAN & BIKLEN (1994). *Investigação qualitativa : Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora (trad.).

BRITO, A. et al. (1992). *Língua Portuguesa: aperfeiçoamento* linguístico. Setúbal/Portugal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

BROWN, H.D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice H11 Regents.

CARREIRA, A. (1984). *O Crioulo de Cabo Verde-surto e Expansão..* Lisboa. Europam Lda (2ª Edição).

CARVALHO, A. (1998). *O Ensino Básico*. Praia: Instituto Pedagógico de Cabo Verde.

CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Biblioteca de Aula/Editorial Graó. de Serveis Pedagògics.

CASTELEIRO, J.M. & CORREIA, P.D. (2008). *Atual - o novo acordo ortográfico*. Lisboa: Texto Editores Lda.

CINTRA, L. F. L. (1983). *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.

CONSELHO da EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa (trad.).

CORDER, P. (1967). *The significance of learner' s Errors*. IRAI. Heidelberg, V.5, 4, 161-170.

CORDER, S. P. (1980a). "Dialectes idiosyncratiques et analyse d'erreurs". *Langages*, 57, 17-28.

CORDER, S.P. (1980b). "La sollicitation de données d'interlangues". *Langages*, 57, 29-38.

CORDER, S. Pit (1981c). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

COUTINHO, C., CHAVES, J. (2002). "O estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal". *Revista Portuguesa de Educação* 15(1). Braga: Universidade do Minho, 221-243.

COUTINHO, C. (2004/2005). *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: IEP, Universidade do Minho.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. (2004). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa (1ª Edição).

CUQ, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE/CLE International.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, 98-104.

DEBYSER, F., HOUIS, M., NOYAU-ROJAS, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: BELC.

DIAS, J.B. (2002). "Língua e poder: transcrevendo a questão nacional". *Mana*, AB, vol 8,1, 7-27.

DICIONÁRIO HOUIIS DA LINGUA PORTUGUESA (Tomo II D.MER).(2003). Instituto António Houaiss de Lexicografia Portugal, Lisboa.

DUARTE, D. (1998). *Bilinguismo ou Diglossia*. Mindelo:Spleen- Edições.

DUCROT, O. & T. TODOROV. (1978). *Dicionário Das Ciências Da Linguagem*. Lisboa. Publicações Dom Quixote (trad.)

ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FARIA, I. H. (2002). “*Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização*”. Educação e Comunicação, 7.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlingua y análises de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascália, S.A. Espanha (1ª Edição).

FONSECA, F. I. (1996). “ Deixis e pragmática linguística”, in I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, C. A. M. Gouveia (orgs). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa:Ed. Caminho, 437-445.

FRIAS, M. J. (1992). “A análise do erro e das interlínguas”. *Língua Materna – Língua Estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora, 63-76.

GAGNÉ, G., et al. (1990). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Pédagogies en développement*. Série 1. Bruxelles: De Boeck Université.

GALISSON, R. & COSTE, D.(1993). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina (trad.)

GOMBERT, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

GOMES, A. (1989). "A escola e a ortografia." In M^a de F Sequeira, R.V. Castro, M^a de L Sousa (org). *O ensino-aprendizagem do Português*. Braga: CEEDC-Univ.do Minho ,155-179.

HAGÈGE, C, (1996). *A Criança De Duas Línguas*. Lisboa.Instituto Piaget (trad).

HAWKINS, E. (1984/1996). *Awareness of language. An introduction*.Cambridge: Cambridge University Press.

JAMES, C. & GARRETT, P. (1991). "The scope of Language Awareness". In C. James & P.Garreth (orgs). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 3-23.

JAMES, C. (1995). "L'essor et la chute de l'éveil au langage", in D. Moore (coord.) *L'Éveil au langage. Notions en questions*, 1, Paris: CRÉDIF/LIDILEM, 25-44.

JAMES, C.I (1996). "A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness". *Language Awareness*, vol.5, 3 & 4,138-148.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1985). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

LAMY, A. (1984). "Mes rendez-vous avec la faute". *Le Français dans le Monde*, 185,77-83.

LANGAGES, 57 (1980). "*Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*".

LARRUY, M. M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.

LEIRIA, I. (1989). "O Ensino de Português a Estrangeiros na Faculdade de Letras de Lisboa". *Seara Nova*, 21, 9-20.

LOPES, A. de M. (2003). *A aula de Português, Reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*. Mindelo: Edições Calabedotche.

MARQUES, M.L.G. (1989). *Congresso sobre a investigação e ensino do Português- Lisboa, 18 a 22 de Maio de 1987*.ACTAS. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.

MATOS, A. & LOPES, A. de M. (1997) *Programa da disciplina de Língua Portuguesa-1º ciclo do Ensino Secundário (7º e 8º anos de escolaridade)* Praia, República de Cabo Verde: Ministério da Educação Ciência e Cultura.

MENYUK, P (1976). "That's another funny, awful way of saying it". *Journal of education*, 158, 25-39.

MIRANDA, A. J. (1996). *O lugar da língua materna na aquisição da língua estrangeira*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, 108-132 (não publicada).

MUGRABI, E. (2002). *A Pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas*.Vitória: Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos.

NGALASSO, M. M. (1992). "Le concept de français langue seconde". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 88, 27-38.

OLIVEIRA, A. L. & ANÇÃ, M. H. (2005). "As narrativas de vida ao serviço da Didáctica do Português Língua Não Materna", *IV Taller Internacional- Innovation Educativa-Siglo XXI*, Las Tunas /Cuba (CD-ROM).

PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, 152-172.

PEREIRA, D. (1993). *O Universo do Crioulo*. Praia: Ministério da Educação, República de Cabo Verde.

PEREIRA, D. (2003). *Pa Nu skrebe Na Skola*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.

PEREIRA, M. A. M. (1995). *Dislexia – Disortografia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PEREIRA, R. S. (2004). *A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1ªCEB (Portugal/ Cabo Verde)*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).

PLIÁSSOVA, I.V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar: auto e hetero-correcções de alunos do 9ºano*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento provisório).

PLIÁSSOVA, I. & 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". Comunicação apresentada ao 1º Encontro Nacional Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas, 28-29 Outubro de 2004. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PORQUIER, R.(1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Tesis.Paris: Univ. de Paris VIII.

RASSUL, N. E. S. (2006). *A interpretação do erro e a consciência metalinguística*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento provisório).

RIBEIRO, G. (2005). *Consciência metalinguística: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1-31 (não publicada).

RICHARDS, J.C. (1978). *Introduction: Understanding Second & Foreign language Learning. Issues & Approaches*, Rowley, Mass. Newbury House Pub.

RICHARDS, J. C. e ROGERS, T. S. (1985). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. & Nunan D. (1997). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANCHES, M. de F. (2005). *Atitude de alguns cabo-verdianos perante a língua materna*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M.J. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, M^a L. D. de (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.

TORRE, M. G. (1985), *Uma Análise de Erros – Contribuição Para a Língua Inglesa em Portugal*, Volume I. Porto.

TOVELA, S. & ANÇÃ, M.H. (2004). "Análise do erro no âmbito do Português Língua Segunda: o caso da 7^a classe em Moçambique". In M.H. A. Sá, M.H. Ançã & A. Moreira (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Fundação João Jacinto Magalhães/CIDTFF, 11-19.

TREVISE, A. (1996). "Réflexion, réfléxivité et acquisition des langues", *AILE*, 8, 5-39.

VEIGA, M., (1996). *O Crioulo de Cabo Verde - Introdução À Gramática*. São Vicente: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco (2ª Edição).

VEIGA, M., (2002). *O caboverdiano em 45 lições*. Praia: Virar da página, Lda.

VEIGA, M. (2004). *A construção do bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

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.

VIGOTSKY, L. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes. (trad.).

Legislação consultada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (1990). *Grandes Opções do Plano - Uma Agenda Estratégica*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (1990). *Plano curricular do Ensino Básico* (Portaria nº 53/93 de 6 de Setembro).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (1990). *Orgânica do Ministério da Educação de Cabo Verde*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (1990). *Estrutura e funcionamento das Escolas do Ensino Básico* (Decreto-Lei nº 77/94 de 27 de Dezembro).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (1990). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) - Lei n.º III/90 de 29 de Dezembro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (1995). *Aprovação a título experimental do ALUPEC* (Decreto-Lei nº 67/98 de 31 de Dezembro).

WEBgrafia:

www.es.ejdeus.edu.pt/projectos/pl2. (Abril, 2006).

Www. ppgasmuseu.etc/mana/. (Abril, 2006)

Www. Caboverdepages.com.(Março, 2007)

Www.mha.home.sapo.pt/textos.(Março,2007).

Www.dte.ua.pt/aproximacoes/textos.(Abril,2007).

www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm (Maio 2007).

Www. Bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php. (Julho, 2008)

Programas televisivos:

Jornal da noite (17 de Maio de 2007). O caso Maddy, a criança inglesa desaparecida. Sic, Televisão, Lisboa, Portugal.

lum do agente cabe recurso contencioso a interpor no prazo máximo de 45 dias nos termos da Lei geral, sem prejuízo do exercício do direito de reclamação.

2. A reclamação prevista no número antecedente deve ser interposta no prazo de cinco dias a contar da data do conhecimento do despacho de que se reclama ou da presunção do seu proferimento o que corre passados que sejam 30 dias da data da entrega do pedido de certificação ou de homologação sem que ao interessado seja dado conhecimento da decisão.

Artigo 35º

(Lista de classificação final)

Remissão para o artigo 35º do Decreto-Lei 10/93 de 8 de Março.

Artigo 36º

(Fundamentos de recurso)

Em matéria de classificação final dos candidatos só é admissível recurso com fundamentos em preterição de formalidades essenciais.

Artigo 37º

(Passagem de certidões)

1. É obrigatória a passagem de certidões pedidas, se e na medida em que forem indispensáveis ao exercício do direito do recurso ou reclamação reconhecido aos concorrentes.

2. A passagem de certidões dos processos de concurso arquivados ou pendentes para efeitos de recurso ou reclamação só pode ser recusada com os fundamentos seguintes:

- a) Não ter o requerente interesse pessoal, directo e legítimo na sua obtenção;
- b) Resultar da passagem prejuízo e justificar para o interesse público ou do terceiros.

3. As certidões não podem ser utilizadas para fins diferentes do disposto no nº 11.

Artigo 38º

(Conhecimento officioso)

Em face de recurso hierárquico ou reclamação a entidade com competência para decidir pode conhecer officiosamente de vícios de preterição de formalidades não alegados pelos recorrentes.

Artigo 39º

(Fundamentação)

A fundamentação das deliberações do júri deve ser expressa através da sucinta exposição dos fundamentos de facto e de direito da decisão.

SECÇÃO V

Disposição finais e transitórias

Artigo 40º

(Legislação subsidiária)

Em tudo quanto não venha especialmente regulado no presente regulamento e no decreto-lei nº10/93, de 8 de Março aplica-se com as necessárias adaptações, o disposto para os concursos.

Artigo 41º

(Dúvidas e casos omissos)

As dúvidas e os casos omissos serão resolvidos por despacho do Secretário-Geral da Assembleia Nacional.

Artigo 42º

(Entrada em vigor)

O presente regulamento entra em vigor na data da sua publicação no *Boletim Oficial*.

Gabinete do Presidente da Assembleia Nacional, aos 12 de Maio de 1998. — O Presidente da Assembleia Nacional, *António do Espírito Santo Fonseca*.

—o—o—o—

CONSELHO DE MINISTROS

Decreto-Lei nº 67/98

de 31 de Dezembro

A situação linguística em Cabo Verde caracteriza-se pela existência de duas línguas com estatutos e funções diferenciados: o Português é língua oficial e internacional e o Cabo-verdiano (ou o Crioulo) é língua nacional e materna. Ao primeiro estão reservadas as funções de comunicação formal: administração, ensino, literatura, justiça, mass-média. Ao segundo, pelo seu lado, estão reservadas as funções de comunicação informal, particularmente o domínio da oralidade.

Sendo o Crioulo a língua do quotidiano em Cabo Verde e elemento essencial da identidade nacional, o desenvolvimento harmonioso do País passa necessariamente pelo desenvolvimento e valorização da língua materna. Porém, esse desenvolvimento e valorização não serão possíveis sem a estandardização da escrita do Crioulo ou seja da Língua Cabo-verdiana. Ora, a estandardização do alfabeto constitui o primeiro passo para a estandardização da escrita.

Assim, no uso da faculdade conferido pela alínea a do nº 2 do artigo 216º da Constituição da República, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1º

É aprovado, a título experimental, o Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Cabo-verdiana (o Crioulo), adiante designado ALUPEC, cujas Bases são publicadas em anexo ao presente diploma.

Artigo 2º

O período experimental a que se refere o artigo 1º anterior terá a duração de cinco anos, a contar da data de entrada em vigor do presente diploma.

Artigo 3º

Durante o período experimental, acima referido, 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.

Artigo 4º

Findo o período experimental e ouvidas a Comissão Consultiva para a Língua Cabo-verdiana e demais entidades ligadas à problemática da escrita da mesma, procederá o Governo a uma avaliação final do impacto do uso do ALUPEC e adoptará as medidas que se mostrarem convenientes.

Artigo 5º

O presente Decreto-Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros.

Carlos Veiga — António Gualberto do Rosário — António Jorge Delgado.

Promulgado em 24 de Novembro de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO MANUEL MASCARENHAS GOMES MONTEIRO.

Referendado em 25 de Novembro de 1998.

O Primeiro-Ministro, *Carlos Veiga.*

BASES DO ALFABETO UNIFICADO PARA A ESCRITA DO CRIOULO CABO-VERDIANO

Primeira parte

A Proposta de Alfabeto para a Escrita Unificada do Cabo-verdiano parte de pressupostos de vária ordem, como sejam: a história da escrita em Cabo Verde e os aspectos sociolinguísticos de que se reveste a prática havida e vigente.

Assim:

1. No domínio da história da escrita

Considerando:

1.1 - Que o Crioulo é a língua que os habitantes das ilhas de Cabo Verde, africanos e europeus, criaram, tornando-se a língua materna de todos os cabo-verdianos;

1.2 - Que, a partir do séc. XIX, com a oficialização da escola em Cabo Verde e a utilização exclusiva do Português no ensino, o Crioulo foi marginalizado, excluído de todos os domínios geradores de prestígio - Escola, Administração, Tribunais -, ficando confinado a uma utilização doméstica;

1.3 - Que, a despeito do estatuto de maior prestígio da língua portuguesa em Cabo Verde, o Crioulo é a língua nacional e a língua da literatura oral;

1.4 - Que, apesar da sua exclusão da escola e da sua condição de língua oral, a partir do séc. XIX, muitos intelectuais cabo-verdianos, utilizaram o Crioulo nas suas produções ou debruçaram-se sobre o seu estudo, quer através de uma escrita de base etimológica, quer por meio de um alfabeto fonético-fonológico;

1.5 - Que a criação literária em Crioulo, principalmente após a independência nacional, é mais uma prova de que a língua cabo-verdiana se mantém como expressão identitária do povo;

1.6 - Que, pelo facto de o Crioulo continuar a ser uma língua essencialmente oral, o seu confronto permanente com o Português vem engendrando uma descrioulização gradual, que poderá fazer perigar a estrutura da língua, tanto do ponto de vista fonético-fonológico como morfo-sintáctico;

2. No domínio sociolinguístico

Considerando

2.1 - Que a escrita, em crioulo, de base etimológica manifesta muitas fraquezas em termos de pertinência, funcionalidade e sistematicidade respeitantes à representação de sons;

2.2 - Que o princípio de economia patente na proposta de A. de Paula Brito (1887) concilia aspectos pertinentes e funcionais da escrita de base etimológica e fonológica;

2.3 - Que este mesmo princípio saiu reforçado na proposta de alfabeto do Colóquio de Mindelo (1979) e do Fórum de Alfabetização Bilingue (1989);

2.4 - Que se torna necessário disciplinar e unificar a escrita da língua cabo-verdiana, a partir de uma proposta de alfabeto que tenha em conta a experiência acumulada, a pertinência, a funcionalidade e a sistematicidade na representação dos sons da fala;

2.5 - Que a língua cabo-verdiana, como qualquer outra, é um sistema autónomo com uma estrutura fonética, morfológica, lexical, sintáctica e semântica própria;

2.6 - Que a funcionalidade do alfabeto de carácter fonético-fonológico reflecte o princípio de relação biunívoca entre cada fonema e a sua representação gráfica;

2.7 - Que o alfabeto de carácter fonológico constitui, pelos fundamentos que o suportam, a orientação mais concordante com as perspectivas de desenvolvimento da língua cabo-verdiana;

2.8 - Que é recomendável preservar a tradição da escrita e a natureza intrínseca da língua cabo-verdiana, não alterando radicalmente a grafia utilizada no passado, de modo a garantir maior aceitação do alfabeto;

2.9 - Que é necessário dotar o alfabeto de sinais gráficos que assegurem o princípio da economia linguística;

2.10 - Que é recomendável garantir a operacionalidade do alfabeto, seleccionando sinais gráficos que possam ser aceites pelas máquinas de escrever e computadores.

Partindo da justeza e da pertinência dos fundamentos acima expostos, propõe-se as seguintes BASES:

1 O termo «Cabo-verdiano» e a expressão «Crioulo de Cabo Verde» têm, neste documento, o mesmo significado.

BASE I

(Da Designação do ALUPEC)

O alfabeto da Língua Cabo-verdiana designa-se **Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano**, cuja sigla é ALUPEC.

BASE II

(Da Noção do ALUPEC)

- a) ALUPEC é um conjunto de sinais gráficos para a representação uniforme de cada som da língua cabo-verdiana.
- b) O ALUPEC consiste na harmonização de dois modelos de alfabeto, o de base etimológica e o de base fonológica.

BASE III

(Da Composição do ALUPEC)

O ALUPEC é de base latina e compõe-se de vinte e três letras e quatro dígrafos, com a representação maiúscula e minúscula, na seguinte ordem de apresentação:

**A B D DJ E F G H I J K L LH M N NH Ñ
O P R S T TX U V X Z**

**a b d dj e f g h i j k l lh m n nh ñ o p r
s t tx u v x z**

BASE IV

(Do Princípio por que se rege o ALUPEC)

O ALUPEC rege-se pelo princípio fonológico que se traduz na relação biunívoca entre o fonema e o grafema, na medida em que cada letra representa sistematicamente um fonema e vice-versa.

BASE V

(Da Funcionalidade Pragmática do ALUPEC)

A funcionalidade pragmática resulta do equilíbrio recomendável entre o modelo de escrita de base etimológica e o de base fonológica que se consegue no respeito pela funcionalidade linguística e pelos aspectos históricos representativos.

O ALUPEC, por razões de ordem económica e funcional absorveu os aspectos fonológicos pertinentes. Por razões de ordem histórica e sociolinguística adoptou elementos de natureza etimológica, mas evitando a desestruturação constante e permanente do alfabeto como também o estatismo caprichoso e descaracterizador do mesmo, conferindo-lhe uma funcionalidade fundamentalmente pragmática.

BASE VI

(Da Funcionalidade e Disfuncionalidade do Alfabeto de Base Etimológica)

A funcionalidade do alfabeto de base etimológica reside, particularmente, em aspectos extralinguísticos, como sejam a convenção e o hábito. No entanto, tais aspectos devem ser considerados dentro dos limites da sua pertinência sociolinguística.

A disfuncionalidade do alfabeto de base etimológica de-

corre principalmente da utilização de vários sinais gráficos para representar o mesmo som da língua o que não só sobrecarrega a escrita como a torna pouco sistemática.

BASE VII

(Da funcionalidade e Disfuncionalidade do Alfabeto de Base Fonológica)

As características fundamentais do alfabeto fonológico são a biunivocidade e a sistematicidade, na medida em que cada grafema representa sempre um mesmo fonema e cada fonema corresponde sempre a um mesmo grafema.

Esta biunivocidade sistemática torna a escrita económica e a sua aprendizagem mais acessível. No entanto, ela pode revelar-se redutora, tendo em conta o dinamismo da língua oral e o carácter estático da escrita. Daí que a sua disfuncionalidade reside no facto da mudança fonética não poder ser acompanhada a par e passo por mudança de alfabeto.

O carácter fonológico do ALUPEC deve ser encarado apenas como um princípio orientador já que muitos aspectos do seu lado etimológico coexistirão com o seu lado funcional.

BASE VIII

(Das Letras e Dígrafos com Representação Etimológica que já seguem o Princípio da Biunivocidade)

O ALUPEC retém todas as letras e dígrafos da escrita de base etimológica com características de biunivocidade entre o fonema e o grafema:

a b d dj e f i l h m n nh o p r t u v z

BASE IX

(Das Letras com Representação na Escrita de Base Etimológica que Seguem o Princípio da Biunivocidade)

O ALUPEC conservou ainda algumas outras letras da escrita de base etimológica conferindo-lhes a característica de biunivocidade que antes não possuíam: **s g j x z**. Note-se que também a letra **k** passa a representar todos os sons [k], em conformidade com o princípio da biunivocidade.

BASE X

(Dos Sinais Gráficos que não Seguem a Tradição de Escrita de Base Etimológica)

O ALUPEC apresenta dois novos sinais gráficos cuja representação não se encontra na tradição da escrita de base etimológica: **n tx**;

O ALUPEC retoma a proposta do Colóquio de Mindelo quanto à representação de **n**.

A opção pelo **tx** e não pelo **tch** (largamente utilizado na escrita de base etimológica) tem como fundamento:

1º porque trata-se de um dígrafo, portanto mais económico do que um trígrafo, e com correspondência na estrutura de alguns sons palatais do ALUPEC:

	dj
tx	nh
	lh

2º Não estando ainda convenientemente demonstrado se o **r** duplo ou não fonema, a sua representação na escrita deve ser permitida.

2ª porque **tx** está para **dj**, assim como **t** está para **d** e **x** está para **j**;

3ª porque sendo a constrictiva surda palatal representada por **x**, era lógico que a oclusiva surda palatal fosse representada por **tx**.

BASE XI

(Do Valor das Letras e Dígrafos das Bases VIII, IX, X)

Letra s

A letra **s** representa o fonema /s/ - constrictiva, alveolar surda - em qualquer contexto.

Ex: **santa, misa, kusa, sabóla, simentu, prósimu, mas, pista.**

Letra g

A letra **g** representa o fonema /g/ - oclusiva, velar, sonora - em qualquer contexto.

Ex: **garsa, góta, gula, géra/gérra, gindasti/e, grasa, siginti/e, mangera, grogu/groge, gentis.**

Letra h

A letra **h** não mantém nenhuma relação de pertinência e de oposição distintiva relativamente aos outros sinais gráficos do ALUPEC. Existe enquanto elemento dos dígrafos **lh** e **nh**.

Ex: **Julhu, malha, Junhu, manha.**

Letra j

A letra **j** representa o fonema /ʒ/ - constrictiva, palatal, sonora - em qualquer contexto.

Ex: **janéla, jésu/e, rijimi/rejime, jente, jornada.**

Letra k

A letra **k** representa o fonema /k/ - oclusiva, velar, surda - em qualquer contexto.

Ex: **kantiga, kintal, krénsa, kéda, sukri/súkra.**

Letra ñ

A letra **ñ** representa o fonema /ɲ/ - oclusiva, velar, nasal -, qualquer que seja o contexto.

Ex: **ñanha, ñuli, ñanhóma, ñanhi;**

Letra x

A letra **x** representa o fonema /x/ - constrictiva, palatal, surda - em qualquer contexto.

Ex: **xikra, maxin, kaxóti, kónxa, xuxu.**

Dígrafo tx

O dígrafo **tx** representa o fonema /tʃ/ - oclusivo, palatal surdo - qualquer que seja o contexto.

Ex: **txuba/txuva, txon, kretxeu, txada.**

Letra z

A letra **z** representa o fonema /z/ - constrictiva, alveolar, sonora - em qualquer contexto.

Ex: **kaza, pezu, izami/e, kuzinha.**

SEGUNDA PARTE

RELAÇÃO DO ALUPEC COM A ESCRITA

A padronização do ALUPEC não significa a existência de uma escrita unificada. Na verdade, a padronização do alfabeto é a 1ª fase da padronização da língua cabo-verdiana.

A interdialectalização da escrita, a realização nasal e ditongal, a segmentação das unidades monemáticas e morfemáticas, a uniformização de cada unidade lexical, a opção por uma variante de base, a identificação das formas estruturais que possam funcionar como variantes livres, a fixação de diacríticos, o controle de neologismos e de empréstimos lexicais, são outros tantos aspectos da padronização do Crioulo. A mesma é uma tarefa multifacética, a curto, médio e longo prazos.

É indispensável que haja uma política linguística que favoreça a estandardização global da língua e que estimule a participação da sociedade de forma orientada e dinâmica.

Convindo nesta 1ª fase de padronização facilitar, minimamente que seja, a escrita, toma-se a liberdade de propor algumas formas possíveis, de que a padronização da escrita do Crioulo poderá revestir-se, tendo em conta as necessidades imediatas que neste momento se fazem sentir:

Do Valor Ideográfico do h

A presença do **h** é devida ao valor ideográfico que assume na representação abreviada de: «óra» (**h**); «ekitómetru» (**hm**); «ekitar» (**ha**); «ekitograma» (**hg**); «ekitolitru» (**hl**)... (hectolitro).

Faz parte ainda dos dígrafos **lh**, **nh**, funcionando como sinal de palalização.

Da Escrita Interdialectal e Intradialectal

O Crioulo, à semelhança da maior parte das línguas, deverá ter um único alfabeto. Porém, em face das variantes dialectais, não é possível, pelo menos por enquanto, a existência de uma única grafia. Daí que o ALUPEC seja concebido por forma a satisfazer as exigências de uma escrita tanto interdialectal como intradialectal. Para tal, o mesmo considera não só os **alofones** (variante fonética de um fonema) como também os **interfones** (variante livre de um fonema).

a) Alofones - são variantes combinatórias de fonemas, ou seja, as suas variantes fonéticas, de acordo com o contexto em que se encontram.

Em Barlavento, por exemplo, o fonema /s/ realiza /ʃ/, consoante constrictiva, palatal, surda, em contextos implosivos surdos; e realiza-se /ʒ/, consoante constrictiva, palatal sonora, em contextos implosivos sonoros. Estas duas realizações, correspondentes a um único fonema, terão uma única representação gráfica. Assim, [piʃta] e [maʒ] são representadas graficamente por «pista» e «mas».

b) Interfones - são variantes livres de fonemas. Os interfones são representados graficamente consoante a sua realização.

Exemplos: Interfones

baka / vaka	b/v
kasa / kaza	s/z
géra / gérra	r/rr
bolsa/ borsa	l/r
midju/ milhu/midje	dj/lh
djanta/ janta/jantá	dj/j
oxi/oje/ aoje	x/j
nu / du	n/d
txabi/ xave	tx/x
gentis/ jentes	g/j

Da Nasalização

A nasalização vocálica é feita sempre por **n** e a ditongal por **til**. Ex: ponba, sónbra, kanpu, pónta, kantiga, pãu/pon, kurasãu/kurason, mái/mai

Note-se que todas as vogais orais podem ser nasalizadas. Dos ditongos orais, apenas o **ai** e o **au** são nasalizados.

Dos Ditongos

O rendimento funcional dos ditongos em Crioulo é fraco. Apesar de tudo, constata-se algumas realizações ditongais:

ai - pai	ei - lei
au - mau	éu - véu
ãu - pãu	oi - boi
ãi - mái	iu - briu
ia - dia	uí - kuidóde
ua - mingua	ou - outubro

Do e Mudo

O **e** mudo não exhibe nenhuma pertinência linguística e não mantém nenhuma relação de oposição distintiva em Crioulo. Porém, o seu uso na escrita afigura-se como aconselhável, particularmente em Barlavento. E isto pelas razões que a seguir se enumeram:

1. Para evitar encontros ásperos de consoantes.

Ex: «respirá» e não «rspirá»; «sóbede» e não «sóbd»;

«debóxe» e não «dbox»; «amedjeres» e não «amdjers»;

«prufesores» e não «prufsors».

2. Para, numa perspectiva de interdialectalização, fazer corresponder a estrutura silábica entre variantes de Barlavento e Sotavento.

Ex: «bunitu / benite; anu / óne; sodadi /sodade».

Do Pronome Pessoal da 1ª Pessoa do Singular

O pronome pessoal sujeito da 1ª pessoa do singular é representado por **N**, na escrita em Cabo-verdiano, de acordo com a proposta do Colóquio de Mindelo (1979) retomada pelo Fórum de Alfabetização Bilingue (1989).

Ex: «N kume / N kemê; N odja / N oiá; N sabe / / N sabê»

O pronome pessoal complemento da 1ª pessoa do singular é representado por **m** em Sotavento e **me** em Barlavento:

Ex: «da-m / dá-me; odja-m / oiá-me; skrebe-m / skrevê-me»

Do Pronome Pessoal da 3ª Pessoa

Quando se trata de sujeito, a representação é **el** ou **g** em Sotavento; em Barlavento é sempre **el**; o plural é **es**, nas duas variantes.

Ex: «el da-m , e da-m / el dá-me ; es da-m / es dá-mê»

Tratando-se do pronome pessoal complemento, a representação é feita por **-l** no singular e por **-s** no plural.

Ex: «da-l / dá-l; da-s / dá-s»

Quando se trata de pronome pessoal desempenhando as funções de objecto directo, a representação é **el**.

Ex: «da-l el / dá-l el»

Da Representação do l de ligação

Em Sotavento, a preposição **di**, quando adjunto nominal, possui uma variante actualizada por **l**, em contextos em que a última sílaba da palavra precedente termina por vogal. Recomenda-se a sua representação acompanhada de um hífen.

Ex: «riba-l mésa / riba di mésa; baxu-l kama / baxu di kama»

Das Flexões Verbais: **é**, **éra**

Tradicionalmente, a 3ª pessoa do singular do indicativo presente do verbo **scr** é representada em Crioulo umas vezes pela forma **é**, outras vezes pela forma **ê**. Estudos posteriores ao Colóquio de Mindelo propõem a forma **g**.

Por uma questão de clareza e de sistematicidade, o ALUPEC recomenda a forma **é** para o presente do indicativo e a a forma **éra** para o imperfeito.

Ex: «mi é bon; mi éra bon»

Da Copulativa y

A copulativa **y** tradicionalmente é representada por **g** e **i**. O Colóquio de Mindelo propõe a representação **y**. E isto porque se trata de uma categoria gramatical e havia toda a conveniência em representá-la de forma diferente do som vocálico **i**. Por isso retém-se a proposta do Colóquio de Mindelo.

Ex: «el bai y el fika la / el bá y el feká la»

Da Acentuação

1. A maior parte das palavras em Crioulo são paroxítonas. Diz-se neste caso que a sílaba tónica é predictível, não havendo por isso necessidade de representá-la com um diacrítico.

Ex: «banda, fidju, povu, txuba /banda, fidje, pove, txuva»

2. As palavras paroxítonas em que a vogal tónica é um *e* ou um *o* semi-fechado ou semi-aberto (ê/é; ô/ó), o diacrítico é usado apenas sobre as vogais semi-abertas (ê/ó), cujo rendimento funcional é menor. A ausência de diacrítico indicará a natureza vocálica oposta.

Ex: «béku, féra, róda, fera, roda»

«beke, féra, róda, feira, rodá»

3. Todas as palavras proparoxítonas levam o diacrítico.

Ex: «prátiku, sílaba, rústiku /prátike, sílaba, rústike»

4. As palavras oxítonas de mais de uma sílaba ou as monossilábicas terminadas por *e* ou *o* levam o diacrítico, de acordo com natureza vocálica.

Ex: «kafé, mamá, fê, pó /pô /kafê, mamâ, fê»

5. As palavras terminadas por uma consoante que não o *s* do plural, normalmente são oxítonas e, por isso, não devem levar diacrítico nenhum, já que este é predictível. Igualmente as palavras com mais de uma sílaba, terminadas por um ditongo (que não seja *ua*) precedido de consoante, são, normalmente oxítonas, não precisando de diacrítico. Sempre que a regra não se verificar reaparece o diacrítico de acordo com a natureza vocálica.

Ex: «profesor, amor, baril, sentral, kanson, balai, txapéu³

«profesor, amor, barril, sentral, kansãu, balói, txapêu»

E quando a regra não se verifica deve-se utilizar o diacrítico.

Ex: «patrísiu, sensível, jóven / patrisie, sensível, jóven»

Note-se que as palavras «língua, azagua, mingua», não levam diacrítico porque são paroxítonas e terminam por *ua*, sendo predictível a sílaba tónica, nos termos da excepção da regra nº5.

Em «feiu», não estando o ditongo precedido de consoante, aplica-se a regra nº1.

De salientar que em algumas ilhas de Cabo Verde os verbos regulares são oxítonos. Apesar da predictibilidade intradialectal do diacrítico, convém utilizá-lo para contrastar com as mesmas formas verbais em Santiago e que são normalmente paroxítonas, de acordo com a regra nº1.

Ex: «larga, xinta, kumê fuxi / largá, sentá, kemê, fejí»

³Aqui o diacrítico indica a natureza vocálica e não a sílaba tónica.

TERCEIRA PARTE

IMPLICAÇÕES

A escrita da língua cabo-verdiana deverá processar-se de forma orientada e dinâmica e basear-se na livre adesão dos seus utentes. Para tanto, não basta adoptar as bases e padronizar alguns aspectos que ultrapassam a fronteira de um alfabeto, como forma de disciplinar minimamente a escrita da língua. É imprescindível que haja uma política linguística clara e com reflexos positivos na política do ensino; que se incentive a escrita e se instituem os mecanismos de divulgação da nossa língua e da nossa cultura.

POLÍTICA LINGUÍSTICA

Pesquisa e divulgação

Uma estratégia consequente com o desenvolvimento sócio-cultural do país deverá permitir a utilização, a mais alargada possível da língua, em todas as situações de comunicação e através de qualquer tipo de suporte.

É imprescindível que se conceba uma política linguística que permita ao Crioulo partilhar com o Português o estatuto de língua oficial. Para tal, uma estrutura científica, vocacionada, fundamentalmente, para a pesquisa e divulgação do Crioulo, deverá ser criada e dotada de meios para o desenvolvimento da sua acção.

O processo rumo à padronização da escrita e o seu desenvolvimento subsequente deverá ser conduzido por essa estrutura científica.

A caminhada para a unificação gráfica do Crioulo deverá implicar ainda, mais cedo ou mais tarde, a opção por uma das variantes como língua co-oficial.

Um outro aspecto importante para o sucesso da política linguística é a formação de quadros. O país terá de planificar a formação dos técnicos necessários à implementação da política linguística, tendo em consideração as necessidades do ensino formal.

Ensino

A Reforma do Sistema Educativo deverá implementar uma estratégia de ensino do Crioulo, tendo em devida conta as implicações da introdução da nossa língua nos currículos.

A nível do ensino superior, deverão ser tomadas medidas com vista à introdução do Crioulo como objecto de estudo.

Incentivos

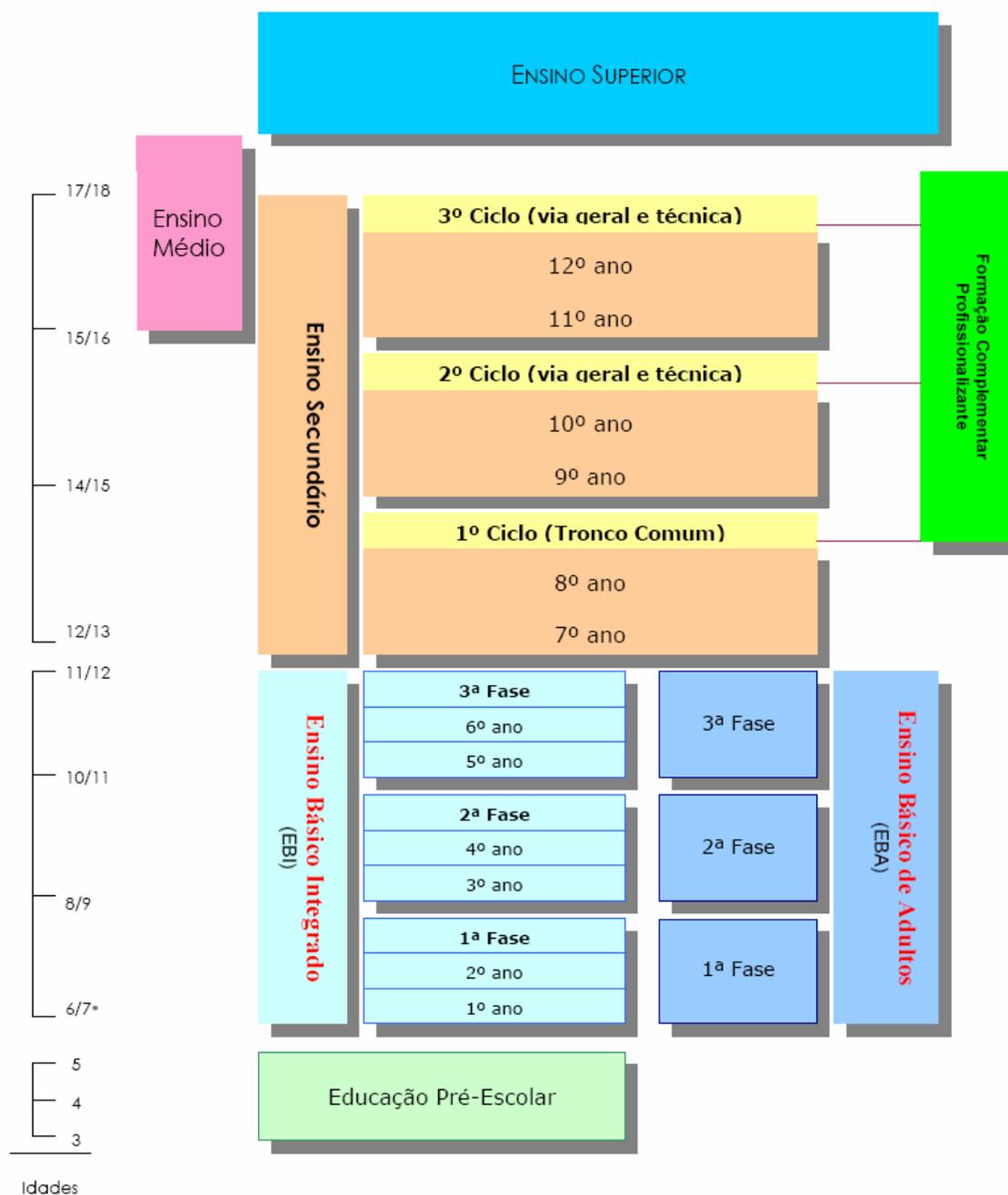
A implementação do ALUPEC levará o Crioulo a desenvolver-se, a consolidar-se e a transformar-se num instrumento de comunicação e num veículo de cultura afinados.

O papel do escritor e do jornalista na afirmação e no desenvolvimento da língua escrita é de capital importância, pelo que deverá haver uma política de incentivos à criatividade literária e à utilização do ALUPEC na comunicação social, como forma de se contribuir para a afirmação da língua, enquanto código de comunicação escrita.

O Primeiro-Ministro, Carlos Veiga.

Anexo 2

1. ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO CABO-VERDIANO 2000/01



Elaboração: GEP-SIGE/PROME/MED

* Os alunos que frequentaram os dois últimos anos de Pré-Escolar podem matricular no EBI, desde que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro do ano de matrícula. Os que não frequentaram esse nível, só podem matricular no EBI com 7 anos.

ANEXO 3 - Produções Escritas dos Alunos - Texto 1

Composição
A minha escola

1 a minha escola é um lugar mágico, onde
2 podemos aprender coisas novas ao pé dos
3 meus colegas.
4
5 a minha escola é constituída por: 1 diretoria,
6 1 secretaria, 1 sala de computadores, 1
7 biblioteca, 1 cantina, 1 salão, 1 sala de
8 1 horta, e blocos de laboratório.
9
10 na escola tenho vários amigos que gostam
11 de mim e outros nem por isso.
12
13 o lugar que mais gosto de estar na minha
14 escola é a minha sala porque gosto de
15 aprender na biblioteca porque têm livros
16 interessantes e divertidos.
17
18
19 a minha escola tem uma equipa de
20 futebol feminina e masculina, e uma
21 (f) equipa de futebol masculina e eles são
22 muito bons ganham sempre todos os jogos,
23 por isso têm muitas medalhas e muitos
24 troféus, mesmo a sempre (f) fomos a
25 melhor escola nos jogos.
26
27
28 a minha escola chama-se EPEPI ou
29 agora a assembleia.
30
31
32 gosto muito da minha escola, mas
33 este ano meu pai ficou e meu irmão
34 não da escola sempre no meu coração.

1

Aluno OCI:

A minha escola.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17

A minha escola tem muitas dificuldades, apenas de
ter uma escola muito bonita e muito calma, por isso temos
que pedir ajuda a outras esportivas institutos para nos
ajudar a melhorar a nossa escola. Temos muitas profe-
soras que nos ajuda a aprender um pouco mais rápido, e até
fazer planos, eu gosto da minha escola e dos professores que
eu tenho, e também queremos que a nossa escola seja a
melhor escola do mundo de todos, porque eles nos ensinam coisas
que as outras escolas não fazem, também para melhorar a
nossa escola precisamos de ajuda antes de fazermos a lista
lista, temos que ensinar a nossa escola que queremos
melhor, por isso vamos lá a trabalhar, e até fazer um plano
para melhorar: ensinar coisas, para fazer muitas
coisas, e eu gosto da minha escola não porque tem
muitos professores mas porque nos ensinam coisas novas
e por isso podemos ajudar a outras esportivas
esportivas que nos ajudam a ajudar a nossa escola.

A minha escola

A minha escola é grande.

Precisa de novas salas de aulas, precisa de novas cozinhas, novas salas.

Sem muitas coisas enfiadas.

Precisam de salas de informática mais grandes mais computadores.

Precisam de cuidar bem dos jardins, sem os alunos estragarem.

Não quero sair da minha escola.

Alguns professores são brincalhões outros muito responsáveis como o meu professor.

No primeiro dia que estive nesta escola gostei muito os alunos são brincalhões e também preguiçosos.

O nome da minha escola é O.P.E.P.-1

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

4

INSTITUTO PEDAGÓGICO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO - PRAIA

Presidente do Júri

Número convencional

Classificação

O Vogal examinador,

Prova escrita de

..... Data / /



Prova escrita de
 Nome do candidato
 Número convencional
 Nº da Pauta
 Data / /

A minha resposta

A minha resposta ao teste da escrita.	1
A minha escrita é lida e eu gosto desta escrita	2
e gosto desta escrita porque a minha escrita parece	3
que eu gosto desta escrita porque eu gosto	4
que é lida e eu gosto desta escrita	5
e gosto desta escrita porque eu gosto	6
que é lida e eu gosto desta escrita	7
e gosto desta escrita porque eu gosto	8
que é lida e eu gosto desta escrita	9
e gosto desta escrita porque eu gosto	10
que é lida e eu gosto desta escrita	11
e gosto desta escrita porque eu gosto	12
que é lida e eu gosto desta escrita	13
e gosto desta escrita porque eu gosto	14
que é lida e eu gosto desta escrita	15
e gosto desta escrita porque eu gosto	16
que é lida e eu gosto desta escrita	17
e gosto desta escrita porque eu gosto	18
que é lida e eu gosto desta escrita	19
e gosto desta escrita porque eu gosto	20
que é lida e eu gosto desta escrita	21
e gosto desta escrita porque eu gosto	22
que é lida e eu gosto desta escrita	23

Aluno OCd

ANEXO 4 - Produções Escritas dos Alunos - Texto 2

Compreensão

Se eu fosse uma ave preferia ser da espécie de uma andorinha, porque gosto desta espécie. e vou para bem longe, longe da perseguição do homem, dos índios nos matos e florestas, e por vezes se eu da tarde, contor as minhas canções.

ser uma andorinha pacífica ser livre, para eu verem a vida, e repouso entre o seu nome humilde e ser.

não há uma ou prefero a paz e a vida?

"quero ser livre para ver e conhecer novos mundos, paisagens, e também outros espécies como eu, e também ser livre para fazer meus familiares."

"Se eu fosse uma ave não gostaria de ser cativa, pois a liberdade é a mulher essa que um ser pode querer, pois se quiser para uma gárgula, não poderia. Viver o mundo fora, construir a minha família, ter os meus filhos, fazer o meu nome, e preparar os alimentos para a minha família."

De Márcia Eveline Teixeira

fiz esta compreensão para dizer a todas as pessoas não se homens como mulheres e crianças, para verem que os animais são como nós, por isso não duvidem, e maltratar os animais, eu mesmo fizestes como crianças, e também como os homens brasileiros que, se com a malcom espécies para vender peixe fresco, mas quando maltratar as espécies para ganhar dinheiro, eu por fazer, e quando fazemos tudo isso, não pensamos nos seus filhos pequeninos, estamos a por a natureza sem respeito.

Por isso pensam antes de fazer.

- 1 Se eu fosse uma ave eu voaria para toda parte do mundo
- 2 e conheceria todos os animais que voa.
- 3 Se eu fosse uma ave eu não voaria para lugares que não tenha
- 4 alimento.
- 5 Se eu fosse uma ave eu seria a faz o homem todas a mensam
- 6 de
- 7 Se eu fosse uma ave alimentava de milho e ajudava amigos que
- 8 usa festa de mim.
- 9 Se eu fosse uma ave cantava da sa mambozinhos
- 10 Se eu fosse uma ave seria amigo do homem.
- 11 Se eu fosse uma ave voava do lado para outro lado para comhe
- 12 novos ave e outro animais do mundo.
- 13
- 14 Se eu fosse uma ave seria livre e não queria ser com um preso
- 15 no e ficava em lugares livre.

Aluno OKv

- 1 se eu fosse uma Ave eu espalharia o amor para todo lado
- 2 se eu fosse uma Ave eu gritaria paz para todas as pessoas
- 3 se eu fosse uma Ave queira que todas as pessoas sejam libertadas
- 4 se eu fosse uma Ave queira ser o porto de paz de todas as pessoas.
- 5 se eu fosse uma Ave gordinha que todas as Ave's não comam mais comida
- 6 se eu fosse uma Ave queira que as cores se refletem em todas as
- 7 malvadezes com as Ave's
- 8 se eu fosse uma Ave gordinha de ir para todo canto de mundo.
- 9 se eu fosse uma Ave gordinha libertada em voz alta.
- 10 se eu fosse uma Ave alheira o. beleza. da natureza pelo ar
- 11 se eu fosse uma Ave queira que quando o mundo estiver num grande caos
- 12 as Ave's possam intencionalmente e estão sempre ali.

Aluno OPI

Composição

Se eu fosse um ovo.

1 Se eu fosse uma ovo preferia ser da
2 espécie de um piquete porque gosto desta
3 espécie. E queria ir para uma ^{terra} bem
4 longe onde os homens ~~que~~ gostem de coçar
5 ovos, porque coçar ovos mesmo que seja
6 por esporte é uma coisa feia.
7

8 Também evitaria estar nas florestas
9 onde o homem possa incendiar ou
10 possa me coçar. Faria o meu ninho
11 numa árvore bem alta de subir
12 para que ninguém possa machucar nos
13 meus ovos.
14

15 Viviria nas florestas densas, em que
16 não haja muitos predadores. Eu gostaria
17 imensamente de ser uma ovo para poder
18 viajar a todos os países e conhecer várias
19 outras espécies de ovos.
20

21 Eu desejo que todas as ovos do
22 mundo sejam livres e que tenham
23 uma vida longa.

"Composição"

"sobre a ave"

- 1 Se eu fosse uma ave viajaria pelo mundo inteiro.
- 2 Se eu fosse uma ave pregaria em toda espécie de bicho.
- 3 Pela tardinha saia a cantar belíssimas cantigas e a
- 4 ouvir as outras aves a cantar e a chorar.
- 5 Um pinguim precisa do seu ar livre para viver respirar
- 6 e ao livre da natureza e também gazer o seu limo
- 7inho para viver.
- 8 Se eu fosse um pinguim não gostaria que eles me prendessem
- 9 numa gaiola.
- 10 Eu desejo que nem um pinguim seja preso numa gaiola.

Assinado: [assinatura]

6º ano de escolaridade
sala professor Tma

Anexo 5

Grelha de Tipologia do erro

Escola Nova Assembleia

Texto 1 e 2

Aluno(a) _____

Categorias	Subcategorias	Nº de Desvios	Exemplos
Ortografia	Adição de acento		
	Omissão de acento		
	Substituição de acento		
	Adição/omissão de letra		
	Substituição de letra		
	Adição/ omissão de sinal de pontuação		
	Minúscula/ maiúscula e vice-versa		
	Grafia incorrecta		
Morfo-sintaxe	Flexão nominal (número)		
	Flexão nominal (género)		
	Flexão verbal		
	Tempo e modo verbais		
	Adição/ omissão de determinante		
Sintaxe	Utilização inadequada de relativo que		
	Adição de preposição		
	Omissão de preposição		
	Substituição de preposição		
	Utilização inadequada de preposição		
	Adição/omissão de elementos		
	Pronominalização		
	Escolha inadequada de determinante		
Léxico - Semântica	Utilização de um elemento de outra língua		
	Repetição de elemento		
	Supressão de elemento		
	Seleccção inadequada de elemento		
Semântica - Pragmática	Seleccção inadequada da dexis espacial		

Grelha Tipologia de erros

Escola Nova Assembleia

Texto 2

Aluno(a) _____

Categorias	Subcategorias	Nº de Desvios	Exemplos
	Omissão de acento		
	Substituição de acento		
	Adição/omissão de letra		
	Substituição de letra		
	Adição/ omissão de sinal de pontuação		
	Minúscula/ maiúscula e vice-versa		
	Grafia incorrecta		
Morfo-sintaxe	Flexão nominal (número)		
	Flexão nominal (género)		
	Flexão verbal		
	Tempo e modo verbais		
	Adição/ omissão de determinante		
Sintaxe	Utilização inadequada de pronome (relativo)		
	Adição de preposição		
	Omissão de preposição		
	Substituição de preposição		
	Utilização inadequada de preposição		
	Adição/omissão de elementos		
	Pronominalização		
	Escolha inadequada de determinante		
Léxico - Semântica	Utilização de um elemento de outra língua		
	Repetição de elemento		
	Supressão de elemento		
	Seleccção inadequada de elemento		
Semântica - Pragmática	Seleccção inadequada da dexis espacial		

TEXTO 1

“A MINHA ESCOLA”

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 1

Aluna : 0CI

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub-categoria/Descrição	EXPLICAÇÃO
1	*magico/ mágico;	Ortografia	Omissão de acento - Omissão de acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
2,10	*varias/várias;	Ortografia	(2) Omissão de acento - Omissão de acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
5	*escola é constituído/ escola é constituída	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (Gênero) - Concordância entre os elementos da frase.	1-Desconhecimento das regras de concordância. 2- Interferência do CCV.
22	*eles são bons ganham/eles são bons.Ganham...	Ortografia	Adição/ omissão de sinal de pontuação – Omissão do ponto.	Desconhecimento das regras de pontuação.
23	*medalias/ medalhas	Ortografia	Substituição de letra: troca do som l/lh.	Som analógico.
22	*taças/ somos e seremos / taças. Somos e seremos	Ortografia	Adição/ omissão de sinal de pontuação – Omissão do ponto.	Desconhecimento das regras de pontuação.

33	* pró/ para o	Ortografia	Adição/Omissão de letras: Omissão de duas vogais(a).	Influência da oralidade.
33	* liceu/ licéu	Ortografia	Omissão de acento- Omissão acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
33	*deixa-la/ deixá-la;	Ortografia	Omissão de acento - Omissão de acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
34	* ela estara/ ela estará	Ortografia	Omissão de acento - Omissão de acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 1

Aluna : 0Cd

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub-categoria/Descrição	Explicação
2	*... eu gosto desta escola/... eu gosto dela.	Sintaxe	Pronominalização - Repetição do mesmo nome ao invés de pronome.	Desconhecimento das regras de pronominalização.
3,5,6, 12,14,19, 21,23	* e adoro essa escola/ e adoro esta escola; ...*conhecer essa escola/ ...esta escola; *dessa escola / desta escola; *nessa linda escola.../ nesta linda escola... * essa escola/ esta escola; *essa é / esta é	Semântica-pragmática	(8) Selecção inadequada da deixis espacial- Troca do demonstrativo este/esse	Desconhecimento do uso da deixis espacial. Interferência do CCV. Em CCV, ess corresponde a este em LP.
5	* disse/dizem	Ortografia	Grafia incorrecta – Troca da consoante/ som ss/ z.	Distracção

6	* a minha escola é lindo/ a minha escola é linda	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (género) - Não concordância entre os elementos da frase(Nome- Adjectivo).	Desconhecimento das regras de flexão.
10	*amigas nova/ amigas novas	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (número) - não concordância entre os elementos da frase (Adjectivo e substantivo).	Desconhecimento das regras de flexão.
14	* é melhor escola / é a melhor escola	Sintaxe	Adição/ omissão de determinante - Omissão de determinante artigo definido masculino singular:	Interferência do CCV (Não existência do determinante artigo no CCV).
7,8,10	*e .../ é ; *saudavel/ saudável; *confortavel/ confortável	Ortografia	Omissão de acento - Omissão do acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
9	*Não quero sai desta escola /Não quero sair desta escola.	Ortografia	Adição/omissão de letra- Falta da letra r no verbo no infinitivo.	Interferência do CCV (o verbo em CCV mantém-se ao longo das conjugações e tempos).

10	*...desta escola/nesta escola	Semântica-pragmatica	Seleccao inadequada da deixis espacial – Troca do demonstrativo desta/nesta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconhecimento do uso da deixis espacial. 2. Interferência do CCV. No CCV, <i>dess</i> corresponde a <i>neste</i> / <i>nesta</i> em LP
12	* nessa linda escola e lindo professor/nesta linda escola tem lindo professor	Léxico-semântica	Seleccção inadequada de elemento – utilizacao de e/tem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distracção 2. Nao domínio da língua de aprendizagem
14,19	*que já conhece/que já conheci; * quando conhece esta escola/ quando conheci esta escola	Morfo-sintaxe	Flexão verbal/uso da 3 pessoa gramatical/ 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconhecimento das regras de flexão verbal. 2. Interferencia do CCV
9	*e queria ficar.../ que queria ficar	Léxico-semântica	Seleccção inadequada de elemento – Troca da conjunção copulativa e/que	Não domínio da utilização de articuladores

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 1

Aluno : 0Kv

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				EXPLICAÇÃO
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub-categoria/Descrição	.
1	*limpa/ limpa.	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação- Omissão do ponto.	Desconhecimento das regras de pontuação.
2,3	* os alunos são simpacticos e os professores são simpático/ os alunos são simpáticos e os professores também.	Léxico-semântica	Repetição de elemento- Repetição do mesmo vocábulo na frase (adj).	Desconhecimento da estética linguística.
2,3	* os alunos são simpacticos e os professores são simpático/ os alunos são simpáticos e os professores também.	Morfo-sintaxe	Flexão nominal (número)- Não concordância entre o verbo e adjectivo.	Desconhecimento das regras da flexão.
1	*lá / aqui	Semântica-pragmática	Seleccção inadequada da deixis espacial-Troca do advérbio aqui/lá.	1. Interferência do CCV. 2. Desconhecimento do uso da deixis espacial.

1	*so/ os	Ortografia	Grafia incorrecta – Troca da ordem das letras na palavra.	Distracção.
2,3	* são simpactico/ são simpáticos	Ortografia	Grafia incorrecta-Palavra mal escrita.	1. Dúvidas na escrita. 2. Distracção.
2	* são simpactico/ são simpáticos	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação-. Omissão do ponto.	Desconhecimento das regras de pontuação.
7	*catina/cantina;	Ortografia	Adição/omissão de letra- Omissão da consoante n na palavra.	Distracção.
8	* os aluno lanchar/ os alunos lanchar;	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (número) - não concordância entre os elementos da frase.	1. Desconhecimento das regras de concordância. 2. Interferência do CCV.
9	* na minha escola	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação- Omissão do ponto final.	Desconhecimento das regras de pontuação.

3	*oito sala de aulas/ oito salas de aulas; * ...dois casa de banho/ ...duas casas de banho	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (número)- Não concordância entre os elementos da frase.	Desconhecimento das regras de concordância.
8	* ...dois casa de banho/ ...duas casas de banho	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (número e género)-Não concordância entre os elementos da frase.	Desconhecimento das regras de concordância.
4	* para os colegas jogar/para os colegas jogar.	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação- Omissão do ponto final.	Desconhecimento das regras de pontuação.
6	* ...os alunos tem/ ... os alunos têm..	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (número)- Não concordância entre os elementos da frase.	Desconhecimento das regras de concordância.
6	* duvidas/ dúvidas	Ortografia	Omissão de acento- Omissão do acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.

9	*todos os colegas brincar/ todos os colegas brincam.	Morfo- Sintaxe	Tempo e modo verbais- Utilização do modo infinitivo/indicativo.	Desconhecimento das regras da flexão verbal.
9	*todos os colegas brincar/ todos os colegas brincam.	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação- Omissão do ponto final.	Desconhecimento das regras de pontuação.
9	*e eu na minha eu jogo/ Eu, na minha escola, eu jogo	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação- Omissão da vírgula para separar complementos	Desconhecimento das regras de pontuação.
10	*eu jogo o desporto que chama andebol/ eu pratico o jogo que se chama andebol	Sintaxe	Seleção inadequada de elemento- Uso inadequado de vocábulos.	Desconhecimento da estética linguística.
10	*eu jogo o desporto que chama andebol/ eu pratico o jogo que se chama andebol	Sintaxe	Adição/omissão de pronome- Omissão do pronome reflexo se.	Inexistência do pronome reflexo no CCV.

5,7,8,9	* e tem...* e tem...* e tem .../ Tem *e/.	Léxico-semântica	Repetição de elemento- Repetição da partícula de ligação e/ ponto ou troca do ponto final/e.	Influência da oralidade.
---------	---	------------------	---	--------------------------

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 1

Aluna : 0Mc

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				EXPLICAÇÃO
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub-categoria/Descrição	
1	*muitos dificuldades/ muitas dificuldades	Morfo -Sintaxe	Flexão nominal (género) - não concordância entre os elementos da frase.	Desconhecimento das regras de concordância.
2	*e muito pobre/ é muito pobre	Ortografia	Omissão de acento- Omissão do acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação
3	*cooperações/ instituições ***	Léxico- semântica	Seleção inadequada de elemento- Uso do vocábulo cooperações/ instituições	Será que quis escrever: 1- fazer cooperação? 2- instituição?
4	*intistutos/ institutos	Ortografia	Grafia incorrecta - vocábulo inexistente.	Confusão na escrita do vocábulo.
4, 7,9	*temos/Temos; *e/E;*também/Também	Ortografia	(3) Minúscula /maiuscula e vice-versa –Utilização de letra minúscula no início da frase.	Desconhecimento das regras de pontuação.
5	*professores que nos ajuda / professores que nos ajudam	Morfo- Sintaxe	Flexão verbal: não há concordância pessoal.	Interferência do CCV(EmCCV, o vverbo mantém-se ao longo das conjugações.

5	* no futuro, e até.../ no futuro e até ...	Ortografia	Adição/ omissão de sinal de pontuação - Adição da vírgula.	Desconhecimento das regras de pontuação.
10	*a finalista/ a festa de finalistas	Léxico-semântica	Supressão de elemento - Ausência de dois vocábulos na frase (a festa).	Supressão do determinante e do nome. Interferência do CCV. É típico na língua Cabo-verdiana suprimir os nomes, neste contexto.” Ten finalista que significa há festa de finalistas” “Muzika pa finalista. Que significa música para os finalistas”
11	*aranjar/arranjar	Ortografia	Adição/omissão de letra – omissão da consoante r.	1-Desconhecimento da regra gramatical. 2-Interferência do CCV. 3-Distracção.
12	*deixar, pelo menos/deixar pelo menos	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação-Adição da vírgula.	Desconhecimento das regras de pontuação.
14	*e eu gosto/ Eu gosto	Ortografia	Adição/omissão de letra: Omissão de duas vogais(a).	Influência da oralidade.
16	*a outras cooperações escolares/ a outras instituições escolares***	Léxico-semântica	Seleccção inadequada de elemento. Uso de cooperações/ instituições	1-Distracção. 2- Desconhecimento do vocábulo.

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

***: A aluna justifica na verbalização

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 1

Aluno : 0PI

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub-categoria/Descrição	Explicação
1 a 10	* A minha escola é bonita/ A minha escola é bonita.	Ortografia	10 Adição/ omissão de sinal de pontuação - Omissão do ponto final.	1.Desconhecimento das regras de pontuação. 2.Distracção
1,2,3,	*Escola/ escola;	Ortografia	Minúscula/maiúscula e vice-versa - Uso de maiúsculo no meio da frase. 3	Desconhecimento das regras de pontuação.
8	*fotebol/futebol	Ortografia	Substituição de letra - Troca da letra o/ u.	Distracção.
2	*para vida pessoas / para a vida das pessoas	Sintaxe	Adição/ omissão de elemento-Omissão de determinante artigo definido feminino singular.	Interferência do CCV. Não existência do determinante artigo no CCV.
3	*para vida pessoas / para a vida das	Sintaxe	Omissão de preposição - Omissão da preposição	Desconhecimento do valor das preposições.

	peessoas		das na frase.	
5	*Eu gostei de ser provessor.../ Eu gostaria de ser professor .../	Morfo-Sintaxe	Tempo e modo verbais - Uso do tempo pretérito do modo indicativo / do modo condicional.	Desconhecimento do valor do modo condicional.
5	*Eu gostei de ser provessor.../ Eu gostaria de ser professor .../	Ortografia	Substituição de letra- Troca da letra v/ f.	Falta de distinção fonética entre a fricativa surda f e a sonora v.
6	* provessores, provessora/ professores, professora	Ortografia	Substituição de letra- Troca da consoante v / f.	1- Distracção 2- Dificuldade fonológica, registada também na escrita.
7	* os colegas soom/ os colegas são	Ortografia	Grafia incorrecta: Vocábulo inexistente	1-Erro ortográfico, motivado pela interferência do CCV (fonológica)?. 2- Distracção.
8	*campo de fotebol/campo de futebol	Ortografia	Substituição de letra- Troca da vogal u/o.	Distracção
10	*O meu escola .../ A minha escola ...	Morfo-Sintaxe	Flexão nominal (género) - Não concordância entre o determinante e o nome.	1. Desconhecimento as regras da flexão. 2. Interferência do CCV.

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 1

Aluna : Sandra

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				EXPLICAÇÃO
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub-categoria/Descrição	
3	* novas casa de banhos/ novas casas de banho	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (número) - não concordância entre o adjectivo e o nome.	1. Desconhecimento das regras da flexão. 2. Interferência do CCV.
5	* precisam de casas de banho mais grande/ ... casas de banho maiores.	Léxico-semântico	Utilização de um elemento de outra língua- Uso da expressão mais grande (CCV) ao invés de maior.	Interferência do CCV. A aluna fez a transferência do CCV para LP (mas grandi que em Português quer dizer maior)
5	*imformatica/ informática	Ortografia	Omissão de acento- Omissão do acento agudo. Substituição de letra-Troca da letra n/m.	1.Desconhecimento das regras de acentuação. 2. Distracção.
10	*brincahlhões/ brincalhões	Ortografia	Grafia incorrecta- Vocábulo mal escrito.	Distracção.

10,11	*responsaves/ respon sáveis;	Ortografia	Omissão de acento- omissão do acento agudo. Adição/omissão de letra - Omissão da letra i.	Desconhecimento da regra de acentuação. Distracção.
11	* professor/ professor.	Ortografia	Adição/ omissão de sinal de pontuação - Omissão do ponto no final da frase.	Desconhecimento das regras de pontuação.
12	*entrei nesta escola/ entrei nesta escola,	Ortografia	Adição/ omissão de sinal de pontuação - Omissão da vírgula.	Desconhecimento das regras de pontuação.
13	preguisosos/ preguiçosos	Ortografia	Substituição de letra – Troca da letra ç/s.	Som analógico.
13	*os alunos são brincalhão/Os alunos são brincalhões ...	Morfo- Sintaxe	Flexão nominal (número) - não concordância entre os elementos da frase.	1-Desconhecimento das regras de flexão. 2-Interferência do CCV

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

TEXTO 2

“SE EU FOSSE UMA
AVE”

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 2

Aluna : 0Cl

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub – categoria/ Descrição	Explicação
2	*especie/ espécie	Ortografia	Substituição do acento– Colocação indevida do acento.	1- Desconhecimento das regras de acentuação. 2- Distracção.
2	*pirriquito/ periquito	Ortografia	Substituição de letra- Troca da letra e/i.	Interferência do CCV (escreve assim como pronúncia no CCV) ela fala assim auto correcção.
2	*pirriquito/ periquito	Ortografia	Adição/ omissão de letra- Duplicação da letra r.	Interferência do CCV (escreve assim como pronúncia no CCV) ela fala assim auto correcção.
3	*especie/ espécie	Ortografia	Omissão do acento– Não colocação do acento agudo.	1- Desconhecimento das regras de acentuação. 2- Distracção.
3	* e voaria parra/ e voaria para	Ortografia	Adição/ omissão de letra- Duplicação da letra r.	Interferência do CCV (interferência fonológica).
4,9	*bem longe onde/bem longe, onde	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação - Omissão da vírgula.	Desconhecimento das regras de pontuação.

9	*estar nas florestas onde/ estar nas florestas, onde	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação - Omissão da vírgula.	Desconhecimento das regras de pontuação.
4	*os homens gostem/ os homens gostassem;	Morfo- sintaxe	Tempo e modo verbais: Tempos verbais mal seleccionados. Flexão verbal: Não concordância entre sujeito e verbo.	1. Desconhecimento dos valores do presente e imperfeito do conjuntivo. 2. Interferência do CCV. 3.Desconhecimento das regras de flexão verbal.
9	*o homem possa/ o homem pudesse	Morfo- sintaxe	Tempo e modo verbais: Tempos verbais mal seleccionados.	1. Desconhecimento dos valores do presente e imperfeito do conjuntivo. 2. Interferência do CCV. 3. Desconhecimento das regras gramaticais.
11	* arvore bem dificil/ árvore bem difícil;	Ortografia	Omissão de acento: omissão do acento agudo.	1. Desconhecimento das regras de acentuação. 2. Distracção.
11	* arvore bem dificil/ árvore bem difícil;	Ortografia	Omissão de acento: omissão do acento agudo.	1. Desconhecimento das regras de acentuação. 2. Distracção.
12	*possa/ pudesse	Morfo- sintaxe	Tempo e modo verbais: Tempos verbais mal seleccionados.	Desconhecimento dos valores do presente e imperfeito do conjuntivo.

12	*mecher/ mexer	Ortografia	Substituição de letra - Troca da consoante x pelo dígrafo/ch	Não correspondência entre fonia e grafia na LP.
16	* em que/ onde	Sintaxe	Utilização inadequada do relativo que-Utilização da expressão em que/ onde.	Desconhecimento das regras do uso do relativo.
16	* em que não haja/ onde não há	Morfo-sintaxe	Tempo e modo verbais-Tempos verbais mal seleccionados.	1. Interferência do CCV. 2. Desconhecimento das regras gramaticais.
18	*voar a todos/ voar para todos	Sintaxe	Utilização inadequada de preposição- Troca de por/a	1. Desconhecimento do valor das preposições . 2. Interferência do CCV.
19	* epecices/ espécies	Ortografia	Grafia incorrecta- Vocábulo inexistente.	Distracção.
19	* epecices/ espécies	Ortografia	Omissão de acento -Omissão do acento agudo.	Distracção.
21	*dezejo /desejo	Ortografia	Substituição de letra -Troca da consoante z/s.	Não correspondência entre fonia e grafia na LP.

Obs.: CCV = Crioulo de Cabo Verde

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 2

Aluna : 0CI

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub – categoria/ Descrição	Explicação
1,3,4,5,6,7,8, 10,12, 14,16	*voce\ fosse	Ortografia	Substituição de letra: Troca do som ss pela consoante c e troca da letra f/v.	1) Não correspondência entre fonia e grafia na LP. 2) Grafia incorrecta.
2,3,4,5,6	*Ave/ave	Ortografia	(6) Minúscula /maiuscula e vice-versa- Uso de maiúscula.	Desconhecimento das regras do uso de maiúscula.
3	*construia/ construía	Ortografia	Omissão de acento- Omissão do acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
7	*gaila/ gaiola	Ortografia	Adição/ omissão de letra- Omissão da letra o.	Distracção.
10	* batia/ voaria *batia / voava	Morfo-sintaxe	Tempo e modos verbais: Uso condicional/ pretérito imperfeito (ind)/.	Desconhecimento que o imperfeito tem valor de condicional.
11	*longe/ longe,	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação- Omissão da vírgula.	Desconhecimento das regras de pontuação.

12	* passaros/ pássaros.	Ortografia	Omissão de acento- Omissão do acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
12	*a cantar a voar/ a cantar, a voar	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação- Omissão da vírgula	Desconhecimento das regras de pontuação.
14	*sempre a voar/ sempre a voar.	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação- Omissão do ponto.	Desconhecimento das regras de pontuação.
14	*em todos os dias, a voar. / Todos os dias, a voar.	Sintaxe	Adição/omissão de preposição- Adição da preposição em e	Desconhecimento do uso de preposições.
16,17	Se eu fosse ave pois nenhum canção que me consola	Léxico-semântica	Seleção inadequada de elemento- *****	*****

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

*** Possível interpretação na minha tabela (3).

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 2

Aluno : 0Kv

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub – categoria/ Descrição	Explicação
1,3,5,7,9,10, 11,14,	*foce\ fosse	(8) Ortografia	Substituição de letra- Troca das consoantes ss/c.	1-Não correspondência entre fonia e grafia na LP. 2- Som analógico.
2	* e conhecia todos os animais que voa/ e conheceria ... que voam	Morfo- sintaxe	Tempo e modo verbais - Utilização do pretérito imperfeito /Condicional	1. Dúvidas quanto à utilização de formas verbais. 2. nterferência do CCV.
2	* e conhecia todos os animais que voa/ e conheceria ... que voam	Morfo- sintaxe	Flexão nominal (número) - Não concordância entre elementos da frase.	1.Dúvidas quanto à flexão nominal. 2.Interferência do CCV.
3	*lugares que não tenha/ lugares ...	Morfo- sintaxe	Tempo e modo verbais - Troca do tempo pretérito / tempo	1.Dúvidas quanto ao modo verbal.

	tivessem ...		presente.	2.Interferência do CCV.
3	*lugares que não tenha/ lugares ... tivessem ...	Morfo- sintaxe	Flexão nominal (número) - Não concordância entre elementos da frase.	1.Dúvidas quanto à flexão nominal. 2.Interferência do CCV.
5	* fazia(...) mensagens/ levaria mensagens	Léxico-semântica	Seleção inadequada de elemento- Utilização do verbo fazer/levar.	O contexto não pede o verbo fazer.
5,6	*fazia o homem todas a mensange/ levaria todas as mensagens ao homem.	Morfo- sintaxe Ortografia	Flexão nominal (número)- Não há concordância entre os elementos da frase. Grafia incorrecta – Vocábulo inexistente. Adição/omissão de sinal de pontuação - Omissão do ponto final.	1.Interferência do CCV (as estruturas frásicas em LP e CCV são diferentes. Os alunos escrevem em Português mas a estrutura frásica mantém-se em CCV . 2.Distracção. 3.Desconhecimento das regras de pontuação.
9	* toda sa manhãzinha/ todas manhãzinhas.	Ortografia	Grafia incorrecta - Vocábulo inexistente em Língua Portuguesa. Adição/omissão de sinal de pontuação - Omissão do ponto final. Omissão de acento - Omissão	Distracção. Desconhecimento das regras de pontuação e acentuação.

			do til na letra.	
10	* se ... uma ave seria amigo do homem/ ... seria amiga do homem.	Morfo-sintaxe	Flexão nominal (género) - Não há concordância nome/ adjetivo quanto ao género.	Interferência do CCV.
11	*“ ... voaria voava do lado para outro” “ se eu ... voava de um lado para outro.”	Sintaxe	Utilização inadequada de preposição - Troca da preposição do/para.	Não domínio do uso das preposições.
12	*... novos ave e outro animas” “ novas aves e outros animais”	Ortografia	Adição/omissão de letra - omissão da vogal i.	Distracção.
12	*... novos ave e outro animas” “ novas aves e outros animais”	Morfo- sintaxe	Flexão nominal (número e género) - Não há concordância entre os elementos da frase.	Interferência do CCV.
14,15	*seria liver...presoneiro e ficava em lugares liver” “ Seria livre ... prisioneiro ...liver”	Ortografia	Grafia incorrecta- vocábulo inexistente em LP. Substituição de letra- troca da vogal i/e Adição/omissão de letra-omissão da vogal i.	Distracção.

15	*“em lugares liver”/ “em lugares livres”	Ortografia Morfo-sintaxe	Elemento inexistente- vocábulo inexistente em LP. Flexão nominal (número)- não Concordância entre os elementos da frase.	nterferência do CCV. Distracção.

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 2

Aluna : 0Mc

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub – categoria/ Descrição	Explicação
1,2,12	*especie/espécie	Ortografia	Omissão de acento- Omissão do acento agudo/ Colocação indevida do acento agudo.	1. Desconhecimento das regras de acentuação 2. Distracção.
1	*de uma andorinha/ da andorinha	Sintaxe	Substituição de preposição- Troca da preposição de/da	Interferência do CCV:.. Neste contexto.
2	* e voaria/ Voaria	Léxico-semântica	Adição/ omissão de elemento- Utilização do articulador e no início da frase.	Influência da oralidade.
3	*perseguição/ perseguição	Ortografia	Substituição de letra- Troca da consoante s / c.	Não correspondência entre fonia e grafia na LP (som analógico).
7	*ser/ Ser	Ortografia	Minúscula /maiuscula e vice-versa- Uso de minúscula no início da frase	Desconhecimento das regras de pontuação.
7	*para os ver a voar/ para a ver voar	Morfo- sintaxe	Flexão nominal (género)– Não concordância entre os elementos	Desconhecimento das regras de concordância.

			da frase.	
10	*nenhuma/ Nenhuma	Ortografia	Minúscula /maiúscula e vice – versa - Uso de minúscula no início da frase.	Desconhecimento das regras de pontuação.
13	*novas familias * novas famílias	Ortografia	Omissão de acento - omissão do acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
18	*podiria/ poderia	Ortografia	Substituição de letra- troca da vogal e por i.	Som analógico.
18	*viajar o mundo/ viajar pelo mundo	Sintaxe	Adição/omissão de elemento- Omissão da preposição pelo	Não domínio do uso das preposições (interferência do CCV).

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 2

Aluno: OPI

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha (s)	Erro	Categoria	Sub – categoria/ Descrição	Explicação
1 a 12	*Ave/ave; *Natureza/ natureza	Ortografia	Minúscula /maiuscula e vice-versa - Uso de maiúscula no meio da frase.	Desconhecimento das regras de pontuação.
1	*o mar/ amor/	Léxico-semântica	Seleção inadequada de elemento – escrita da expressão o mar/ amor.	Distracção.
1	* para todo o lado/ por todo o lado	Sintaxe	Substituição da preposição - Troca da preposição por/para.	1- Desconhecimento dos valores de por e para . 2- Interferência do CCV.
1,2,3	*todo lado/ todo lado.	Ortografia	Adição/omissão de sinal de pontuação - Omissão do ponto no final da frase.	Desconhecimento das regras de pontuação.
3	*Queria/ queria	Ortografia	Minúscula /maiuscula e vice-versa - Uso de maiúscula no meio da frase.	Desconhecimento das regras de pontuação.
5	*todas os Ave /	Morfo-sintaxe	1+ 1 Flexão nominal (número e	1-Desconhecimento das regras de

	todas as aves		género) - Concordância entre os elementos da frase.	concordância. 2-Interferência do CCV.
5	*todas os Ave voase sem ser caçado/ todas as aves voassem sem ser caçados .	Morfo- sintaxe Ortografia	Flexão verbal – Não concordância pessoal do verbo. Adição/omissão de letra – Omissão da consoante s.	1. Dúvidas quanto à flexão temporal. 2. Interferência do CCV.
6	* os caçadores refletesse/ os caçadores reflectissem	Morfo-sintaxe Ortografia	Flexão verbal- Não há concordância pessoal. Substituição de letra- Troca da vogal e/i.	1. Interferência do CCV 2. Não correspondência entre fonia e grafia na LP (som analógico).
6, 10	*refletesse contra... contra Ave/ refletissem sobre as aves	Léxico-semântica	Seleccção inadequada de elemento - Uso do vocábulo contra / sobre. Supressão de elemento - Omissão do determinante artigo definido as.	Interferência do CCV.
9	*em voz alto/ em voz alta.	Morfo-sintaxe	Flexão nominal (género): Não há concordância entre os elementos da frase (N-Adj).	1. Desconhecimento das regras gramaticais. 2. Interferência do CCV
10	*Natureza/ natureza	Ortografia	Minúscula /maiuscula e vice-versa - Uso de maiúscula no meio da frase	Desconhecimento das regras de pontuação.
12	a Ave brincava intensamente e estão sempre alegre/ A ave brinca intensamente e	Morfo-sintaxe	Tempo e modo verbais : Troca do presente ind./ imperfeito. Flexão nominal (número): Não há concordância entre o sujeito e	

	está sempre alegre.		verbo.	
--	---------------------	--	--------	--

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

GRELHA DE ANÁLISE DO TEXTO 2

Aluna : 0Sd

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA				
Linha(s)	Erro	Categoria	Sub – categoria/ Descrição	Explicação
2	*especiei/ espécie	Ortografia	Grafia incorrecta - Ditongo inexistente na Língua Portuguesa.	Distracção.
3	*especiei Periquito/ espécie Periquito.	Ortografia	Adição/omissão do sinal de pontuação - Omissão do ponto no final da frase.	Desconhecimento das regras de pontuação.
3	* Pela tardinha/ Pela tardinha,	Ortografia	Adição/omissão do sinal de pontuação - Omissão da vírgula depois do Complemento circunstancial de lugar.	Desconhecimento das regras de pontuação.
3,5,7	*saia/ saía;	Ortografia	(3) Omissão de acento - Omissão do acento agudo.	1-Desconhecimento das regras de acentuação. 2-As palavras são homógrafas.

3	*belissimas/belíssimas	Ortografia	Substituição de acento – Colocação indevida do acento agudo.	Desconhecimento das regras de acentuação.
3,5,7,4	*vibir/viber * cartar/ cantar *divirtir/ divertir	Ortografia	Substituição de letra – Troca de letras: i) Troca da vogal e/i. ii) Troca da consoante n/r. iii) Troca da vogal e/i.	1. Distracção. 2. Influência da oralidade (Caso de viber: troca da letra i/e, devido à oralidade. Contaminação da 2ª sílaba pela 1ª.)
5,8,10	*piriquito/periquito	Ortografia	(3) Substituição de letra - Troca da vogal e/i.	Interferência do CCV (escreve assim como pronúncia no CCV). Distracção (justificar na análise).
5	*vibir respirar/ viber e respirar	Léxico-Semântica	Supressão de elemento - Não utilização da conjunção coordenada e para ligar dois verbos(acções)	Desconhecimento da regra de utilização das conjunções.
5	*vibir respirar/ viber e respirar.	Ortografia	Adição/omissão do sinal de pontuação- Omissão do ponto final.	Desconhecimento das regras de pontuação.
8	*que eles me prenderem/ que eles me prendessem	Morfo- sintaxe	Tempo e modo verbais - Utilização do infinito pessoal/ imperfeito do conjuntivo.	Interferência do CCV.

Obs: CCV = Crioulo de Cabo Verde

Anexo 8 – Transcrições das verbalizações metalinguísticas

1. **Inv.** Meninos, como combinamos vamos trabalhar um pouquinho/ peço-vos que cada um leia o seu texto, primeiramente, em voz alta e depois silenciosamente. A seguir, vão identificar erros no vosso texto, ou seja, vão ver se há alguma palavra mal escrita/ podem sublinhá-la, colocar um sinal na palavra. Façam como quiserem. Comecem pelo texto1/ A minha escola.
2. **0Cl:** Professora posso começar a ler?
3. **Podes** sim, esteja à vontade, **0Cl.**
(...)
4. Muito bem, todos já leram o seu texto, agora mãos à obra. Vamos tentar descobrir os erros cometidos.
5. **0Cl:** Professora, aqui na linha 1/ não encontrei erro mas troquei “ ao pé dos meus colegas “ para “OS MEUS COLEGAS”.
6. **Inv:** Porquê?
7. **0Cl:** Eu acho que fica melhor.
8. **Inv:** Só por isso? Não tens outra explicação?
9. **0Cl:** Também na linha 8, escrevi “ (...) somos e fomos a melhor escola nos jogos.” Agora fica “ (...) somos e seremos a melhor escola nos jogos”.
10. **Inv:** Tem a ver com o tempo verbal?
11. **0Cl:** «SIL»
12. **Inv:** Então, não encontraste mais erros? Continua ...
13. **0Cl:** Não senhora, já está.
13. **Inv:** Muito bem/ então quem avança? Uhm / Vamos 0kv...
14. **0Kv:** Na linha 4, está assim/ “ (..) e tem um campo para os colegas joga (...)”. Fica mais correcto /“ (..) e tem um campo onde nós joga”.
15. **Inv:** E o verbo jogar? / Está correcto?
16. **0Kv:** Hum .../ Não tenho mais erros no meu texto.
17. **Inv:** Obrigada 0Kv/ Continuemos 0Mc, está com vontade de falar!
18. **0Mc:** «SIL»
19. **Inv:** Não queres falar ou escreveste tudo certinho?
20. **0Mc:** «SIL»
21. **Inv:** Quem quer apontar o erro que encontrou no seu texto?
22. **0Sd:** Posso senhora professora?
23. **Inv:** Claro/ 0Sd, faz favor!
24. **0Sd:** Acrescentei “E” no início da linha 2, 5 e 7 e também na linha 10 eu pus “EU não quero (...) “ antes estava “Não quero (...)
25. **Inv:** Porque acrescentaste E e EU?
26. **0Sd:** Por que assim fica melhor.
27. **Inv:** Nestes casos não é necessário o E/ pois estás a iniciar uma frase. NÃO QUERO (...) está correcto/ Na LP, o verbo traz a marca da pessoa gramatical.
28. **Inv:** Vamos continuar?
29. **0Sd:** Já não tem mais.
30. **Inv:** Então, 0pl vamos lá?
31. **0Pl:** «SIL»
32. **Inv:** Tens vergonha ou escreveste tudo DIREITINHO?
33. **0Pl:** «SIL»

- 34. 0Cd:** Então vou falar,/professora/ eu não achei erro só quero dizer que a linha 23 não é para ler.
- 35. Inv:** Obrigada 0Cd/ mas não encontraste nenhum erro no teu texto?
- 36. 0Cd:** «SIL» / Ahm, não achei erro « IND»
- 37. Inv:** BEM, então vamos continuar/ faremos o mesmo procedimento, agora com o texto2 “Se eu fosse ave”
- 38. 0Kv:** EU na linha 2/ pus ”os”/ antes estava “ (...) e conhecia todas animais que voa/ acho que fica mais certo/ “e conhecia todos OS animais”.
- 39. Inv:** Mas por que achas mais correcto?
- 40. 0Kv:** Por que é assim / «SIL»
- 41. Inv:** 0Kv, trata-se da obrigatoriedade do artigo definido na frase. Na LP o artigo definido acompanha o sujeito/ ao contrário do Crioulo.
- 42. 0CI:** «INT» / Professora / eu na linha 4 escrevi/ “ (..) onde os homens gostem de caçar”/ mas agora acho que fica / “ (...) onde os homens gostassem de caçar”/
- 43. Inv:** HUM / podes explicar/
- 44. 0CI:** Assim é melhor / é mais certo «SIL» / Não encontrei mais erros.
- 45. 0Mc.** Eu risquei / E SERÁ/ no fim da linha 8/ não deve ficar lá.
- 46. Inv:** Vamos continuar/ PAULO que dizes?
- 47. 0PI:** «SIL»
- 48. Inv:** ENTÃO? / HUM
- 49. 0PI:** «SIL»
- 50. 0Cd:** Tinha pressa e então escrevi / gaila/ mas é GAIOLA
- 51. Inv:** SIM SENHORA/ vamos continuar.
- 52. 0Cd:** Não achei mais nada / já está <fala baixo>
- 53. Inv:** Bem/ repara a palavra FOSSE/ lê-a [...] agora escreve-a aqui/ a palavra que escreveste é VOCÉ e é diferente de FOSSE./ você é um PRONOME e fosse é um VERBO/ percebeste 0Cd/ a 1ª palavra começa por <V> e a 2ª por <F>.
- 54. 0Cd:** «SIL»
- 55. Inv:** Alguém não falou,/hum 0Sd.
- 56. 0Sd:** «SIL» ahm/ ahm não encontrei nenhum erro.
- 57. Inv:** Tens certeza / bem se não pronto « IND»
- 58. Inv:** OBRIGADA a todos pela colaboração/ vamos continuar na quinta feira7 agora aos pares/ mas depois vamos falar/ eu vi nos vossos textos palavras sem ACENTOS GRÁFICOS/ SINAIS DE PONTUAÇÃO/ MINÚSCULAS em vez de MAIÚSCULAS entre outros e vocês não assinalaram/ Vou falar pessoalmente com cada um de vocês está bem?
- 59. ALS:** «barulho e risos.»