



TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA E INSTITUCIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA PORTUGUESA EN CABO VERDE**

Ana Eunice Santos Lima Araújo

Departamento de Ciencias de la Educación

2015



TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA E INSTITUCIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA PORTUGUESA EN CABO VERDE**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: Ana Eunice Santos Lima Araújo

DEPARTAMENTO DE DEFENSA: Ciencias de la Educación

Conformidad de la Directora: Isabel Cuadrado Gordillo

Fdo: Isabel Cuadrado Gordillo

2015

“ Ensinar é um exercício da imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver através da magia da nossa palavra. O professor, assim não morre jamais”(Alves Rubem, 2005, p.5)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à família maravilhosa que Deus me deu:

Aos meus pais Adriana Freitas Santos Lima e Lourenço dos Reis Lima (in memoriam) que sempre me mostraram o valor do estudo e do saber.

Ao meu esposo, Emanuel David Simas Araújo, meu amigo, fiel companheiro de jornada.

Às minhas princesas queridas Sharniam Elise Lima Araújo e Samira Eunice Lima Araújo.

Aos meus queridos irmãos, companheiros e amigos de toda a hora, David, Lídia, Benvinda, Elizeu, Abraão e Ester.

Aos meus estimados cunhados Alipio, José Manuel e Adérito.

Às minhas queridas e estimadas cunhadas Carol, Katiane e Celina.

Aos meus queridos sobrinhos de perto ou de longe, não me esquecendo do José Viriato, (Zito),” Meu Menino Lindo”, (In memoriam) que sempre se preocupou com o término desta investigação.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim desta etapa particularmente importante da minha vida, não poderia deixar de expressar o mais profundo agradecimento aos que me apoiaram, me incentivaram e estiveram sempre perto neste longo percurso e contribuíram para a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar agradeço a Deus autor da minha vida, o meu tudo em tudo, pelo Seu Grande Amor por mim cada dia.

À minha orientadora Dr^a Isabel Cuadrado pela sua capacidade científica, competência, sentido de rigor e pela forma muito sábia como me orientou ao longo deste trabalho compartilhando comigo preciosos conhecimentos.

À minha mãe e irmãos pelas orações e apoio. Ao meu marido Emanuel David Simas Araújo pelo amor, ajuda, encorajamento e por estar sempre perto. Às minhas duas princesas Sharniam e Samira pela compreensão e carinho.

Aos meus irmãos na fé Hélder Cardoso e Rolando Sanches pela imprescindível ajuda nos momentos de stress.

Às minhas queridas Ângela Moreno e Rosa Morais pelo suporte.

Aos meus colegas professores do Instituto Pedagógico (IP) pela companhia, amizade e partilha.

Aos alunos do curso Formação em Exercício por terem acedido colaborar neste trabalho. Aos delegados de educação dos concelhos da Praia, gestores dos diferentes pólos educativos, aos coordenadores de LP.

Aos alunos da classe do Unidos pelo apoio e orações.

Às irmãs Guerreiras de Oração pelo suporte espiritual em cada etapa.

A todos os meus amigos e amigas pelas palavras de apoio e encorajamento.

Ao Presidente e ao Director do Instituto a qual pertenço desde 1992, que me tem permitido realização pessoal e profissional.

Ao Presidente e Vice-Presidente do Instituto Politécnico de Leiria pela parceria e cooperação com Cabo Verde que tornou possível este projecto.

À Direcção da Universidade de Extremadura e ao Director do Departamento de Ciências de la Educación, pela parceria, cooperação e oportunidade de tornar um sonho em realidade.

ÍNDICE

Introdução	1
Justificação da Escolha do Tema	4
Questões Investigativas e Objectivos do Estudo	5
PARTE I: MARCO TEÓRICO	
Capítulo I. Contexto Situacional	
1-Situação Geográfica de Cabo Verde	11
2. Situação Histórica	12
3. Situação Sócio-Económica e Política	12
4. Formação do Crioulo	15
5. A Situação (sócio-linguística) em Cabo Verde	16
6. O Ensino do Português em Cabo Verde (incidência no Ensino Básico)	34
6.1. O Ensino da Língua Portuguesa no Passado	35
7. Formação de Professores	36
Capítulo II. As Representações Sociais	
1. As Representações Sociais	43
1.1. Representações e Didáctica de Línguas: Que Relação?	47
2. Competência Comunicativa	49
2.1. Competência Comunicativa Segundo o QECR	51
3. A Língua/ Linguagem como Objecto de Estudo e de Análise	54
3.1. Conceitos Gerais	54
3.2. Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira	57
3.3. Aquisição/ Aprendizagem de uma Língua Materna	61
3.4. Aquisição/ Aprendizagem de uma Língua Segunda	65
4. Paradigmas de Explicação sobre o Ensino de uma Língua Segunda	68
4.1. As Variáveis de Aquisição de uma Língua Segunda	82
4.2. Processo de Aquisição de uma Língua Segunda	86
5. O Bilinguismo num Contexto Linguístico	95
6. O Tratamento Pedagógico do Erro Dado Pelos Alunos	99
6.1 Erro e Falha	105
PARTE II: MARCO EMPÍRICO	
Capítulo III. Metodologia de Investigação	
1. Introdução	111
2.Caracterização do Instituto Pedagógico	111
2.1. Oferta Formativa	113

2.2. Pessoal Docente	114
3. Abordagem Quantitativa e Qualitativa	115
3.1. O Método Quantitativo	115
3.2. O Método Qualitativo	117
3.3. Desenho e Estrutura da Investigação	121
4. Objectivos	123
5. Metodologia do Estudo	123
5.1. Caracterização dos Participantes	124
5.2. Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos	127
Capítulo IV. Análise dos Dados e Resultados	
1. Introdução	135
2. Identificação dos dos Participantes	139
3. Identificação da LM dos Participantes	146
4. LM dos Pais dos Participantes	148
5. Representações Sobre a Língua Portuguesa	149
6. Dificuldades na Aprendizagem da Língua Portuguesa	164
7. Representações Sobre o Ensino da Língua Portuguesa;	167
8. Estratégias de ensino da Língua Portuguesa	203
9. Análise de Conteúdo dos Programas de LP I e LPII	210
10. Resultados Encontrados	214
10.1. Análise de Conteúdo	221
Capítulo V. Conclusões	
1. Conclusões	237
2. Implicações Didácticas	241
3. Linhas Futuras de Investigação	243
Capítulo VI. Referências Bibliográficas	245
Capítulo VII. Anexos	259
Anexo 1	261
Anexo 2	269
Anexo 3	271
Anexo 4	287
Anexo 5	313

Índice de Ilustrações

Figura 1 Situação Geográfica das Ilhas de Cabo Verde	11
Figura 2: Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel	78
Figura 3: Teoria de Aprendizagem	79
Figura 4: Instituto Pedagógico	112
Figura 5: Idade dos inquiridos	125
Figura 6: Mapa da ilha de Santiago	127
Figura 7: O sexo dos inquiridos	139
Figura 8: Idade dos inquiridos	139
Figura 9: Habilitações Literárias	140
Figura 10: Local de Nascimento	142
Figura 11: Localidade(s) País(es) Onde Viveu	144
Figura 12: Mapa da ilha de Santiago	145
Figura 13: Razão por que a Considera a sua LM	147
Figura 14: Variedade do Português que se Fala em Portugal	149
Figura 15: Variedade do Português Falado no Brasil	150
Figura 16: Variedade do Português Falado em Cabo Verde	151
Figura 17: Variedade do Português que é falado em Angola	152
Figura 18: Adjectivos Utilizados para Qualificar a Variante Portuguesa	153
Figura 19: Adjectivos Utilizados para Qualificar a Variante Brasileira	154
Figura 20: Adjectivos Utilizados para Qualificar a Variante Caboverdiana	154
Figura 21: Adjectivos Utilizados para Qualificar a Variante Angolana	155
Figura 22: Qual o Seu Grau de Contacto com a Língua Portuguesa	156
Figura 23: Expectativas em Relação à LP	158
Figura 24: Expectativas em Relação à LP	158
Figura 25: Expectativas em Relação à LP	160
Figura 26: Expectativas em Relação à LP	160
Figura 27: Há Benefícios em se Aprender Primeiro o Crioulo?	161
Figura 28: Há Benefícios em se Aprender Primeiro o Português	162
Figura 29: Há Benefícios em se Aprender Primeiro o Português?	162
Figura 30: Há Benefícios em se Aprender Primeiro o Português?	163
Figura 31: Quais As Maiores Dificuldades Encontradas na Aprendizagem da Língua Portuguesa	164
Figura 32: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?	167
Figura 33: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?	168

Figura 34: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?	169
Figura 35: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?	170
Figura 36: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?	170
Figura 37: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?	172
Figura 38: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI	173
Figura 39: A formação Ministrada no IP Prepara-me para Trabalhar com Alunos que Tem a LP como L2?	174
Figura 40: Sinto que a Minha LM, o Crioulo, Dificulta o Ensino/Aprendizagem da LP	174
Figura 41: Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP ?	177
Figura 42: Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP?	178
Figura 43: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como:	179
Figura 44: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística - No Vocabulário	179
Figura 45: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística - Concordância das Formas Verbais	181
Figura 46: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística - Concordância Nominal em Género e Número	182
Figura 47: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística -Estrutura da Frase	183
Figura 48: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística - Uso de Preposições	184
Figura 49: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística – Colocação dos Pronomes Pessoais e Reflexos	185
Figura 50: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística –Ortografia Correcta das Palavras	187
Figura 51: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competência Línguística - Uso dos Sinais de Pontuação	188
Figura 52: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas- Regras de Delicadeza	189
Figura 53: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas- Formas de Saudação	191
Figura 54: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas-Utilização de Registos Informais	192
Figura 55: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas –Utilização do Registo Familiar	193
Figura 56: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas –Utilização de Registo Íntimo	193

Figura 57: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas- Utilização de Registo Formal	194
Figura 58: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Pragmático-discursivas- Ordenação Lógica das Ideias	195
Figura 59: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Pragmático-discursivas- Estruturação do Discurso em Função de um Tema	195
Figura 60: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Pragmático-discursivas- Estruturação do Discurso em Relação às Circunstâncias	196
Figura 61: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística	197
Figura 62: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística -Pronúncia	197
Figura 63: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Vocabulário	198
Figura 64: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística- Estrutura da Frase	199
Figura 65: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Uso de Preposições	200
Figura 66: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Colocação dos Pronomes Pessoais Reflexos	200
Figura 67: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Ortografia das Palavras	201
Figura 68: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Uso dos Sinais de Pontuação	202
Figura 69: Estratégias de ensino da Língua Portuguesa para desenvolver as competências linguísticas sociolinguísticas e pragmático-discursivas dos alunos do EBI- Pronúncia	203
Figura 70: Vocabulário	204
Figura 71: Concordância Nominal	204
Figura 72: Concordância das Formas Verbais	205
Figura 73: Estrutura da Frase	206
Figura 74: Colocação dos Pronomes Pessoais e Reflexos	206
Figura 75: Ortografia	207
Figura 76: Formas de Saudação	208
Figura 77: Regras de Delicadeza	209
Figura 78: Formas de Tratamento	210

Índice das Tabelas

Tabela 1 Dicotomia LCV e LP	17
Tabela 2: Aquisição/Aprendizagem de uma LM e uma L2	67
Tabela 3: Quadro Resumo da Teoria Behaviorista	70
Tabela 4: Teoria de Aprendizagem	79
Tabela 5: Síntese da Teoria Cognitivista	80
Tabela 6: Comparação de modelos de aprendizagem	94
Tabela 7: O sexo dos inquiridos	124
Tabela 8: Função dos diferentes elementos inquiridos	125
Tabela 9: Habilitações Literárias	126
Tabela 10: Lugar Onde Nasceu	126
Tabela 11: Função dos Inquiridos	141
Tabela 12: Língua Materna dos Participantes	146
Tabela 13: Qual a Língua Materna dos Pais	148
Tabela 14: Apresente as razões para se usar a LP	157
Tabela 15: Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP?	175
Tabela 16: Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP	176
Tabela 17: Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP?	177
Tabela 18: Colocação dos Pronomes Pessoais e Reflexos	186
Tabela 19: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas-Formas de Tratamento	190
Tabela 20: Pronome Pessoal Sujeito em LCV	190
Tabela 21: Categorias de análise	212
Tabela 22: Categorias de análise	223

Lista de Siglas

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erro

EBI – Ensino Básico Integrado

FE – Formação em Exercício

INE – Instituto Nacional de Estatística

IP – Instituto Pedagógico

LCV – Língua Cabo-verdiana

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua segunda

Uni-CV- Universidade de Cabo Verde

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PAICV – Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como objectivo recolher e analisar as representações dos estudantes /professores em exercício da Língua Portuguesa, gestores de pólos educativos, delegados dos diferentes concelhos da ilha de Santiago e coordenadores de LP , sobre o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde.

A língua portuguesa goza em Cabo Verde um estatuto de prestígio.É a língua oficial da nação, de contacto com o mundo exterior e de ensino mas não é a língua materna.

Por outro lado este estudo é de uma importância extraordinária pois poderá apontar as novas políticas educativas em relação ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa em Cabo Verde e assim contribuir para uma melhoria significativa do ensino. da língua portuguesa no contexto escolar.

Nos parece pertinente recolher informações para determinadas perguntas da investigação:

- 1- Que representações tem os formandos/professores em exercício sobre a concepção de língua e o seu ensino?
- 2- Quais as representações dos representantes do Ministério da educação, os Delegados dos difentes concelhos, gestores dos pólos educativos da ilha de Santiago sobre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa em Cabo Verde?
- 3- Que representações tem os professores que trabalham nas escolas primárias sobre a concepção de língua e do seu ensino em Cabo Verde?
- 4- Que papel representa o crioulo, língua menterna no ensino do português como língua segunda?

Para este trabalho utilizou-se uma metodologia de investigação de natureza etnográfica, um inquérito por questionário descritivo. Usou-se o método tanto quantitativo como qualitativo e o programa SPSS serviu para o processamento de dados.

Concluimos que o estudo da língua caboverdiana como uma área curricular a par do estudo da língua portuguesa no Instituto poderia ajudar os professores a terem um melhor conhecimento das estruturas das duas línguas, a desenvolverem uma consciência metalinguística e a promoverem a construção do tão desejado bilinguismo.

Este estudo dar-nos-á respostas às perguntas de investigação que definimos anteriormente e permitirá avaliar as deficiências existentes no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa em Cabo Verde.

Palavras –Chave Representações; Representações Sociais; Língua Materna,
Língua Segunda, Língua Estrangeira, Bilinguismo,
Competência Comunicativa, Interpretação do Erro.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo recopilar y analizar las representaciones de los estudiantes / profesores en el ejercicio de la lengua portuguesa, los gerentes de centros educativos, los delegados de los diferentes municipios de la isla de Santiago sobre la enseñanza del portugués en Cabo Verde.

En Cabo Verde la lengua portuguesa tiene una situación de prestigio. Es la lengua oficial de la nación, de contacto con el mundo y de la enseñanza, pero no es la lengua materna.

Además, este estudio es de una importancia extraordinaria, ya que puede señalar las nuevas políticas educativas en relación con la enseñanza / aprendizaje del portugués en Cabo Verde y así contribuir a una mejora significativa de la enseñanza de la lengua portuguesa en el contexto escolar. Nos parece apropiado recopilar informaciones para ciertas preguntas de investigación:

1. ¿Qué representaciones tienen los estudiantes / profesores que trabajan en el diseño de la lengua y su enseñanza?
- 2- ¿Cuáles son las representaciones de los representantes del Ministerio de Educación, los delegados de los difentes municipios, gestores de centros educativos de la isla de Santiago sobre la enseñanza / aprendizaje del portugués en Cabo Verde?
- 3- ¿Qué representaciones tienen los docentes que trabajan en las escuelas primarias sobre la concepción de la lengua y su enseñanza en Cabo Verde?
- 4- ¿Qual es la importância del criollo, la lengua menterna en la enseñanza del portugués como segunda lengua?

En este trabajo se utilizó una metodología de investigación etnográfica, una encuesta realizada por questinário descriptivo. Se há aplicado los métodos cualitativo y cuantitativo y el programa SPSS fue utilizado para procesamiento de datos.

Llegamos a la conclusión de que el estudio de la lengua cabo-verdiana como un área curricular junto con el estudio de la lengua portuguesa en el Instituto podría ayudar a los maestros a tener un mejor conocimiento de las estructuras de los dos idiomas, desarrollar una conciencia metalingüística y promover la construcción del tan codiciado bilingüismo

Este estudio nos dará respuestas a las preguntas de investigación que hemos definido previamente y evaluará las deficiencias existentes en la enseñanza / aprendizaje del portugués en Cabo Verde.

Palabras clave Representaciones; Representaciones Sociales; Lengua Materna, Segunda Lengua, Lengua Extranjera, Bilingüismo, Competencia Comunicativa, Interpretaciones del Error.

ABSTRACT

The objective of this research is to collect and analyze the representation of students/teachers in the exercise of the Portuguese language, educational center managers, delegates from different municipalities of the island of Santiago and PL coordinators in regards to the teaching of Portuguese in Cape Verde.

The Portuguese language enjoys a prestigious status in Cape Verde. It is the official language of the nation, of communication with the outside world and teaching but it is not the mother tongue.

Moreover, this study is of an extraordinary importance because it can point out the new educational policies regarding teaching/learning Portuguese in Cape Verde and thus contribute to a significant improvement in the teaching of the Portuguese language within the school context. It seems appropriate to collect information for certain research questions:

1. How are students/teachers represented on the conception of the language and its teaching?
- 2- How are the Ministry of Education representatives, delegates of the different municipalities, educational center managers on the island of Santiago represented on the teaching/learning of Portuguese in Cape Verde?
- 3- How are the teachers working in primary schools represented on the conception of language and its teaching in Cape Verde?
- 4- What is the role of Creole, as the mother language, in the teaching of Portuguese as a second language?

For this work, we used an ethnographic research methodology, a survey by descriptive questionnaire, and we also used both quantitative and qualitative methods and SPSS served as data processing.

We concluded that the study of Cape Verdean language as a curricular area alongside the study of the Portuguese language at the Institute could help teachers have a better knowledge of the two languages structures, develop a metalinguistic awareness and promote the construction of the coveted bilingualism.

This study will give us answers to the research questions we defined earlier and will assess existing deficiencies in the teaching/learning of Portuguese in Cape Verde.

Keywords Performance; Performance Social; Mother Tongue;
 Second Language; Foreign Language, Bilinguisme,
 Communicative Competence; Interpretation of Errors.

RIZUMU

Es trabadju di investigason li e ten komu obijetivu rekodji e analiza tudo kes representasons di studantes /profisores em exersísio di Língua Portuguesa, jestores di pólos edukativus, delegadus di konsedjus spadjadu pa ilha de Santiago i kordenadoris di LP , sobri módi ki ta nxinadu Língua Portuguesa na Kabo Verdi.

Língua portuguesa ten na Kabo Verdi un estatutu espesial. É língua ofisial di nos nason e ta po-nu ku ligason ku tudu mundu ki ta papia português. Ma tanbé e ta po-nu ku ligason ku tudu mundo la fóra. Ma e ka é língua di nos mai.

Pa otu ladu es studu li é ten txeu valor pamódi e ta ben mostra otus manera di enxina LP na Kabu Verdi. Asi e podi djuda pa midjora módi ki ta nxinadu es língua li na skóla.

Ta parsi ma é tanbé inportanti rakodji informasons pa da respósta pa alguns purgunta pa es trabadju di investigason:

- 1- ki representasons ki kes formandus/profesores em exercíciu ten sobri conseitu di língua i módi ki é ta nxinadu?
- 2- kal ki é kes representasons di kez ripresentantis di Ministério da edukason, na tudo konsedjus di Praia, Delegadus di tudu konsedju, gestoris di pólos edukativus dia ilha de Santiago sobri módi ki ta nxinadu i ta prendedu LP na Kabu Verdi?
- 3- Ki representason ki prufesoris ki ta trabadja nas eskólas primárias ten sobri kuzé ki é língua i módi ki e ta nxinadu na skólas di Kabu Verdi?
- 4- Ki lugar ki nos kriolu ten óra ki ta nxinadu LP komu nos língua sugundu?

Pa es trabadju li nu utliza un metodolojia de investigason di natureza etnográfica, un inkérito fetu pur kestináriu deskritivu. Usadu inda métudu tantu Kuantitativu komu tanbé kualitativo i prugrama SPSS serbi pa djuda-nu txiga na rizultadus di dados.

Nu txiga konkluson ma óra ki estudadu língua kaboverdiana sima un kadera di kursu djuntu ku LP na Instituto es manera li podi djuda profesorís a ten un midjór dizenpenhu i konhesimentu di struturas di es dos língua, asi es podi djuda dizenvolvi un Konsiênsia metalínguística i asi es ta djuda alunos pa ten konpitensia na tudu kes dos língua.

Es estudu ta ben dá-nu respostas pa tudu kez purguntas di investigason ki nu faze antis i e ta ben permiti-nu avalia kez nesesidadi ki nu ta atxa na prosesu di nxina i di prendi LP na Kabu Verdi.

Palavras –Xabi

Riprizentasons; Representasons na sosiedadi, Língua Di Mai, Língua Sugundu, Língua Estranjeru, Bilinguismo, Konpitensia pa Kumunica, Interpretason di Erus.

Introdução

O fenómeno linguístico em Cabo Verde é um tema digno de estudo. Convivem duas línguas num mesmo espaço, a Língua Portuguesa, (LP) e a Língua Cabo-verdiana (LCV). Estas duas, por razões históricas, apresentam estatutos diferenciados, a primeira goza de um estatuto de prestígio, e é para os cabo-verdianos a sua língua oficial, veicular e de contacto com o exterior. A segunda denominada, o crioulo, é a sua língua materna, (LM) e nacional, é a língua da música e de grande parte da sua poesia. Porém, continua a ser usada apenas na oralidade, com pouca experiência de escrita. Nas palavras do fundador da nacionalidade cabo-verdiana, Amílcar Cabral citado por Manuel Ferreira (1988), ”... a Língua Portuguesa é a melhor herança que recebemos do povo português”. Ela é a língua usada no ensino, é o instrumento de comunicação e na administração. É a língua que dá aos caboverdianos a possibilidade de terem acesso às informações, o que a torna muito útil para as diferentes áreas do saber e liga a nação ao mundo lusófono. Se por um lado ela põe o povo caboverdiano em contacto com o mundo e o saber, por outro, lado não é a língua do quotidiano e não é a língua materna (LM) do cabo-verdiano.

O que se pretende com este trabalho é através de uma pesquisa e investigação realizada no Instituto Pedagógico (IP), Escola de Formação de Professores do Ensino Básico, reflectir sobre as dificuldades de cariz linguístico, metodológico também didáctico, e apresentar soluções para o ensino/aprendizagem da LP em Cabo Verde.

Este trabalho integra-se no Curso de Ciências da Educação ministrado pela Universidade de Extremadura a professores cabo-verdianos, e tem como título: **Representações da Comunidade Educativa e Institucional sobre o Ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde**. Este estudo foi realizado com professores que ocupam diferentes funções. Eles residem em diferentes concelhos e pólos educativos da ilha de Santiago e ainda formandos/professores em exercício do Instituto Pedagógico.

Com este estudo pretende-se identificar as representações de um universo de 46 professores sobre o ensino da LP em Cabo Verde e analisar os dados obtidos. Esta

pesquisa servirá para apresentar as necessidades básicas do ensino da LP, espelhará o seu ensino e ajudar-nos-á a reflectir sobre as práticas profissionais, assim como as necessidades da formação de professores e tentar encontrar soluções possíveis.

No que diz respeito à estrutura deste trabalho, na Introdução apresentam-se as motivações pessoais, profissional e de cariz nacional inerentes ao estudo da LP em Cabo Verde. São ainda apresentadas as questões investigadas e os objectivos deste estudo.

No capítulo 1, desenvolvemos o contexto situacional de Cabo Verde onde apresentamos e desenvolvemos a sua componente histórica, assim como a sua situação sócio-económica, política e Sócio-Linguística. No mesmo capítulo apresentamos a formação do crioulo e o ensino da LP no passado com incidência no EBI.

No capítulo 2, apresentamos o quadro teórico que serviu de base para esta investigação. Apresentamos algumas conceitos teóricos e definições tais como: o conceito de representações sociais, representações e Didáctica de Línguas que relação? O conceito de competência comunicativa e competência comunicativa segundo o quadro QECR. Conceitos gerais sobre a língua como objecto de estudo e análise. Conceitos de Língua, Língua Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira Aquisição/Aprendizagem de uma Língua Materna Aquisição /Aprendizagem de uma Língua Segunda, paradigmas de explicação sobre o ensino de uma L2. Ainda as variáveis de aquisição de uma L2. O processo de aquisição de uma L2. O Bilinguismo num contexto linguístico, o tratamento pedagógico do erro o conceito de erro e falha

No capítulo 3 encontra-se o enquadramento metodológico em que se faz a caracterização do instituto onde a grande parte da investigação foi feita. Neste capítulo apresentam-se as orientações metodológicas seguidas. Faz-se ainda uma abordagem dos métodos quantitativos e qualitativos. Apresenta-se o desenho da investigação onde se apontam os objectivos assim como os participantes, os instrumentos escolhidos para a recolha de dados e os procedimentos metodológicos.

No capítulo 4, encontra-se a análise dos dados e os resultados. Neste capítulo faz-se a indentificação dos inquiridos assim como a identificação dos pais dos inquiridos. Apresenta-se também as representações dos inquiridos sobre a LP. São apontadas igualmente as dificuldades na aprendizagem da LP, as representações sobre o ensino da LP em Cabo Verde. No mesmo capítulo são também apontadas as estratégias para o ensino/aprendizagem da LP.

No capítulo 5 são apresentadas as conclusões do estudo assim como as implicações didáticas e também as linhas de investigação para novos estudos.

Na última parte do trabalho apresentam-se as referências bibliográficas que nos facultaram informações para o estudo. Dado à abrangência da pesquisa várias consultas foram feitas.

Uma parte importante deste trabalho são os anexos onde fazem parte os materiais que serviram de suporte para esta investigação. Encontram-se nos anexos os seguintes materiais:

- O questionário que foi aplicado aos participantes;
- O quadro do sistema educativo caboverdiano;
- Os dois programas usados para se fazer a análise do conteúdo (1º e 2º anos)
- A constituição da república de Cabo Verde.

Creemos que este trabalho poderá servir como ponto de partida para se encontrar novas estratégias de ensino e novos caminhos para o ensino da LP em Cabo Verde.

Justificação da Escolha do Tema

No limiar do século XXI, na era das novas tecnologias da informação, num mundo globalizado que tende para o multiculturalismo, na era da internet, numa sociedade aberta a mudanças, os professores são confrontados no dia a dia com novos desafios. Neste tempo torna-se, então pertinente acompanhar as mudanças formando docentes que acompanhem também os avanços da modernidade neste século das pesquisas, dúvidas e muitas incertezas.

A situação sociolinguística em Cabo Verde é especial e preocupante. À educação colocam-se questões importantes referentes à política linguística nacional:

- Como é vista a LP, língua oficial, e língua do ensino e da administração?
- Que metodologias usar no ensino do português L2?
- Qual o papel da LCV, LM no ensino?

A coexistência de duas línguas em Cabo Verde, a LP língua oficial e veicular de ensino, ao lado da LCV, a língua do quotidiano, leva a que medidas e políticas educativas sejam tomadas com urgência a fim de se encontrarem possíveis respostas para questões que se levantam ao professor no exercício da sua função como docente. Convém destacar que o estudo das duas línguas para os caboverdianos é muito importante pois quem fala hoje apenas uma língua, sobretudo as de pouca difusão, é, ou tende a ser, de certo modo, analfabeto. Para o exercício de uma cidadania plena, tendo em conta que o contacto de línguas nos dias actuais é importante, então que se estude as duas línguas.

No exercício da docência no Instituto Pedagógico, motivações de ordem pessoal e profissionais nos incentivam a elevar a competência dos nossos formandos. Por outro lado sendo a LP a língua oficial e de ensino, todo o processo de ensino-aprendizagem é feito nesta língua como instrumento de trabalho e suporte do ensino. As competências linguística, sociolinguística e pragmático-discursivas tem um peso decisivo em todo o processo de ensino da LP.

Por esta razão a escolha deste tema para o trabalho de pesquisa surge da experiência pessoal no contexto do ensino e da formação inicial de professores de LP. Não nos esquecendo também da situação (sócio)linguística em Cabo Verde que implica que metodologias do ensino da LP sejam as de uma L2 e não as de LM. Por isso, é de se realçar a importância de se ensinar a LP como L2 e como um instrumento de comunicação mesmo a par da LCV.

Questões Investigativas e Objectivos do Estudo

De acordo com o tema desta investigação, pretendemos obter resposta para as seguintes questões investigativas:

1. Que representações têm os estudantes / professores em exercício da Língua Portuguesa, os gestores de pólos educativos, delegados dos concelhos, coordenadores da LP, sobre a concepção de língua e o seu ensino?
2. Que papel desempenha a LCV o Crioulo, LM no ensino da LP /L2?

Estas questões investigativas prendem-se com os seguintes objectivos do estudo que passamos a explicitar:

- Identificar as representações de estudantes /professores em exercício da Língua Portuguesa, os gestores de pólos educativos, delegados dos concelhos, coordenadores da LP, sobre o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde;
- Detectar o impacto destas representações na concepção de língua e o seu ensino;
- -Apresentar sugestões que contribuam para a melhoria da prática docente.

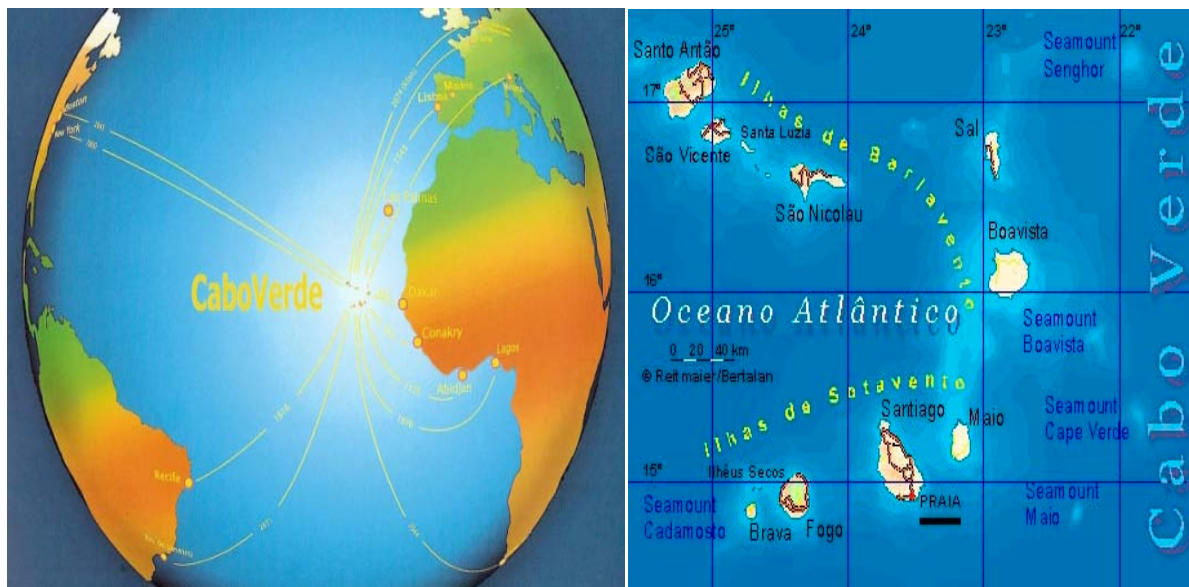
Estamos em crer que esta investigação dará respostas a muitas inquietações/questões colocadas pelos professores e nesse âmbito encontrar novos caminhos para o processo e sucesso de ensino/aprendizagem da LP em Cabo Verde.

PARTE I:
MARCO TEÓRICO

Capítulo I
Contexto Situacional

1. Situação Geográfica de Cabo Verde

Figura 1. Situação Geográfica das Ilhas de Cabo Verde



Cabo Verde é um arquipélago que fica localizado no oceano Atlântico a 455km da costa ocidental africana, entre as latitudes 14° 23' e 17° 12' Norte e as longitudes 22° 40'. O arquipélago de Cabo Verde encontra-se na encruzilhada de três continentes – nomeadamente África, América e Europa e distante 450 metros da costa do Senegal conforme o mapa acima. É formado por dez ilhas e oito ilhéus que se agrupam em dois conjuntos consoante a posição das ilhas relativamente aos ventos alísios predominantes do Nordeste. O do Barlavento, constituído pelas de Boa Vista, Sal, Santa Luzia, São Nicolau, São Vicente e Santo Antão e do Sotavento, constituído pelas ilhas Brava, Fogo, Santiago e Maio.

O arquipélago de Cabo Verde tem uma área geográfica de 4.033km². É formada por um conjunto de ilhas vulcânicas e tem por esta razão um relevo muito acidentado com um aspecto ressequido e árido. Na maior parte das ilhas predominam paisagens montanhosas e no seu interior são praticamente despidas de vegetação, alternando com vales por vezes verdejantes onde se pratica a agricultura. O litoral é escarpado e de

aparência inacessível. As ilhas do Sal, Boa Vista e Maio constituem uma exceção à regra pois são planas, com longas praias de areia branca.(Sapoviajar, 2013).

2. Situação Histórica

As ilhas de Cabo Verde eram desertas quando o genovês António da Noli e o português Diogo Gomes ao serviço da Coroa Portuguesa, descobriram as cinco primeiras ilhas em 1460, segundo Carreira (1983). Diogo Afonso, em 1462, descobriu as restantes ilhas. Numa primeira fase o povoamento das ilhas foi feito por europeus livres e escravos oriundos da costa africana. A primeira ilha a ser colonizada foi Santiago. Com a expansão das rotas comerciais do comércio de escravos, as ilhas de Cabo Verde conquistaram um importante papel como interposto comercial escravagista, devido à sua localização privilegiada. O comércio crescente de escravos era muito lucrativo para a Coroa Portuguesa. Porém, durante os séculos VXII e VXIII, Cabo Verde foi alvo de constantes ataques e saques de piratas sobretudo ingleses que se aventuravam no oceano Atlântico ficando o mais conhecido deles o famoso corsário - Francis Drake. Mais tarde, a Coroa Portuguesa aproveitou as excepcionais condições da Baía do Mindelo e transformou-a numa das mais movimentadas placas de comércio transatlântico mundial, conferindo-lhe o cunho cosmopolita que ainda hoje esta cidade tem.

Na segunda metade do século XX, o governo colonial Português mandou construir escolas em Cabo Verde e esta medida fez com que se desenvolvesse no arquipélago um elevado grau educacional e cultural das elites cabo-verdianas nas diferentes ilhas.

3. Situação Sócio-Económica e Política

Conforme os dados do INE (Instituto Nacional de Estatísticas), fornecidos pela Agência Lusa (2011), relativamente ao censo de 2010, (censo que é feito de 10 em 10 anos), em Cabo Verde a população era de 491.575 habitantes.

Santiago é a maior ilha do arquipélago de Cabo Verde. Ela continua a albergar a maioria da população cabo-verdiana (56%, com 273.919 habitantes), Tem 75 km x 35 km. A cidade da Praia é a capital do país e a mais populosa. É uma população jovem em que 42% tem menos do que 14 anos e com uma média etária de população 17,3 anos. Tem 109 habitantes por Km², sendo que 53 em cada 100 cabo-verdianos vivem em áreas urbanas. A população de Cabo Verde é jovem, com uma idade média de 26 anos, e com grande parte da sua população na faixa de 15 a 19 anos. Os cabo-verdianos da diáspora superam o número dos habitantes da terra natal cifrando-se em mais de 600 mil indivíduos.

O cruzamento entre brancos e negros no início do povoamento do arquipélago, originou um novo tipo humano com forte identidade cultural. O processo de formação social cabo-verdiano operou-se por uma africanização do europeu e por uma europeização do africano. Hoje, cerca de 70% da população é mestiça, 28% é branca e 2% é negra.

O grau de educação tem melhorado a um ritmo apreciável: 88% das crianças frequentam a escola primária (6 a 12 anos); no ensino secundário (12 a 17 anos), a percentagem de frequência é de 78%.

Desde 1975, o ano da independência, Cabo Verde tem apresentado índices de crescimento económico estimando-se actualmente que o rendimento médio/anual *per capita* se situe nos US\$ 2.000 e a inflação que fique pelos 1,5% anuais. A estabilidade política, o investimento na educação e as receitas dos emigrantes, são as principais razões deste êxito. Cabo Verde tem sido um país de emigrantes, gozando por isso da entrada de divisas enviadas pelos que estão fora.

Através de esforços próprios que contam com o apoio importante dos parceiros de desenvolvimento, o país vem concebendo e executando medidas e políticas em diferentes domínios com o propósito firme de melhorar as condições de vida e erradicar a pobreza particularmente a pobreza extrema. Os investimentos de parceiros através de acções como o Programa Nacional de Luta contra a Pobreza no meio rural foram direccionados para actividades geradoras de rendimento (AGR), para o microcrédito e

para a formação com impacto sobre o rendimento das famílias no meio rural onde a percentagem da pobreza é maior. O PNLP reforçou e alargou o seu âmbito geográfico de actuação passando a cobrir mais de 95% das zonas rurais do país. A afectação adequada de recursos e a execução de procedimentos organizacionais adequados vão permitir ao Programa exercer impacto mais substancial sobre a redução da pobreza no meio rural sem se esquecer do reforço de acções sistematizadas de redução da pobreza no meio Urbano.(Objectivos de Desenvolvimento do Milénio – 2009).

Relativamente à taxa de desemprego, fixou-se em 15,8% em 2014, diminuindo 0,6 p.p face a 2013 que era de 16,4%. Com efeito, a taxa de desemprego é maior no meio urbano (17,0%) do que no meio rural (12,4%). Relativamente à análise por sexo, não se observa grandes diferenças. Da análise por grupo etário, constata-se que a taxa de desemprego continua afectando mais os jovens, em particular os com idade entre os 15-24 anos, em 35,8%.(INE 2015).

A pesca ainda está pouco desenvolvida, mas tem condições para se transformar numa actividade produtiva de grande importância, não só ao nível das capturas, como também das indústrias derivadas. Por outro lado o que poderá levar ao desenvolvimento económico cabo-verdiano é a indústria hoteleira cujo crescimento nos últimos anos tem sido notável.

Ainda no regime colonial nos anos 50, uma elite letrada e consciente da necessidade de Cabo Verde querendo tomar nas mãos as rédeas do governo das ilhas, formou um partido o PAIGC. Este partido chefio a luta de libertação de Cabo Verde e a Guiné-Bissau até à independência nacional que foi a 5 de Julho de 1975. Mas, após a independência, o povo lutou ainda para o multipartidarismo que foi alcançado a 13 de Janeiro de 1991. Cabo Verde é hoje um país com um regime parlamentar estável, onde funciona uma democracia moderna ao estilo ocidental, gozando de paz estabilidade social e política.

4. Formação do Crioulo

Habitando no mesmo espaço, os representantes da coroa portugueses que chegaram às ilhas, mais os escravos que pertenciam a etnias diferentes, que vieram da costa ocidental africana, os grupos sentiram necessidade de se comunicarem entre si. 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 assumia 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 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-se com eles.

Com a complexificação do Pidgin, 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 diversas, a partir do português, que lhe forneceria a base lexical, e das línguas dos africanos que entraram em contacto com os colonizadores.

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 crioulo 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. 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 daí veio o mestiço filho de Cabo Verde formando uma língua de comunicação verbal. Ele foi levado 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 a grande expoente. O crioulo 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.

5. A Situação (sócio-linguística) em Cabo Verde

A língua é o factor de identidade de qualquer povo. Ela é um dos aspectos mais determinantes da identidade de uma nação, visto transcender todos os outros traços culturais, na medida em que tem a capacidade de tudo nomear, exprimir, avaliar e transmitir.

Sendo assim, a língua caboverdiana (LCV), é o factor fundamental que identifica os cabo-verdianos. A situação linguística em Cabo Verde é caracterizada pela convivência de duas línguas, numa coexistência desigual. Ainda hoje, quarenta anos após a independência nacional, a população cabo-verdiana continua vivenciando, no seu quotidiano, essa interacção por vezes conflituosa entre as línguas portuguesa e caboverdiana.

Em Cabo Verde convivem duas línguas, a LCV é a língua usada na família, na comunidade, na música e na grande parte da sua poesia. Porém, continua a ser usada apenas na oralidade, com pouca experiência de escrita e embora tenha sido aprovado pelo Decreto-lei nº 67/98 de Dezembro, o ALUPEC - Alfabeto Unificado da Escrita do

Crioulo, (anexo 3), para vigorar por um período de 5 anos, a sua escrita não é ensinada, nem está generalizada. Autores como Manuel Veiga (2004) e Dulce Almada (1999) defendem a seguinte dicotomia, que no nosso ponto de vista formam o seguinte tabela:

Tabela 1. Dicotomia LCV e LP

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

Segundo o linguista Manuel Veiga, a LP veicula alguns aspectos da nossa mundividência, enquanto que LM, o cabo-verdiano não só é veículo como 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 sua oficialização, pois o crioulo nascido conjuntamente com a nação cabo-verdiana, tem permanecido afastado do processo do Estado de Cabo Verde, poderia finalmente participar desse domínio.

Quando essas duas línguas alcançarem o mesmo estatuto e gozarem o mesmo prestígio poder-se-á falar de uma cidadania plena.

Uma parte importante deste trabalho também será o de estudar o caminho percorrido pela língua cabo-verdiana:

- Quando é que se formou o crioulo ?

- Como foi este percurso?
- Porque foi assim?
- O que revelam os testemunhos dos diferentes autores?

As respostas a estas questões ajudar-nos-ão a compreender o percurso histórico do crioulo e a sua afirmação, dignidade e valorização como língua.

O crioulo que hoje se fala em todas as ilhas de Cabo Verde, a LCV, é um crioulo de base portuguesa pois o léxico, na sua maioria é de origem portuguesa com algumas poucas marcas das línguas africanas. O termo crioulo teria sido usado no princípio da colonização para se referir aos indivíduos criados em casa dos colonizadores portugueses.

Segundo o historiador, António Carreira (1983), um dos estudiosos da história de Cabo Verde, o crioulo tem cinco séculos de história:

(...Tanto quanto sabemos, o primeiro texto que assinala a existência de escravos falando crioulo foi o alvará de 29 de Setembro de 1558 [...] que concedeu ao Corregedor de Cabo Verde, Luís Martins Avangelho a mercê de possuir “ dois escravos seus em lugar dos dois homens que lhe são ordenados de servirem com ele e o acompanharem. E isto sendo os ditos escravos de mais de 20 anos e não passando 50 e sabendo bem falar a linguagem portuguesa...”.Obviamente que devemos subentender por “linguagem portuguesa o uso do crioulo dela directamente derivado.)

(...O crioulo formou-se nas ilhas de Cabo Verde a menos de cinquenta anos do seu achamento e dali se propagou e enraizou na costa ocidental servindo de língua franca entre o europeu e os nativos e mesmo entre estes quando de etnias diferentes...) (Carreira, 1983, p.336).

Segundo este autor o crioulo teria-se formado pouco tempo depois do povoamento das ilhas e caso interessante é que também serviu como língua de contacto entre os portugueses e os escravos.

Nos séculos XVII e XVIII, o crioulo consolidou-se na sua estrutura, vocabulário,

fonética e fonologia. No século XIX o governo português apostou no ensino oficial, criando escolas e ministrando a instrução da LP. Foi então nesse período que o número de escolas aumentou e alguns autores consideram que o uso do crioulo poderia constituir-se um impedimento para o ensino da LP e ainda poderia servir como uma dificuldade à “unidade do Império”. O crioulo foi então proibido nos estabelecimentos de ensino e na administração.

Nesse século o crioulo recebeu um tratamento depreciativo por parte de alguns escritores nomeadamente António Pusich, citado pelo escritor Ferreira, (1973):

(... A língua que usam é um ridículo crioulo, diferente em cada ilha na pronúncia, e em muitos termos, sendo como vergonha entre eles, e mui particularmente entre as mulheres, o falarem e o usarem o idioma do Reino...) (Ferreira, 1973, p.128).

Convém destacar neste excerto a seguinte dicotomia: enquanto que o autor classificava o crioulo de ridículo, para os que o usavam, as mulheres especialmente sentiam vergonha de usar o idioma do Reino que é a LP. Ainda outros autores citados por Ferreira (1973) como José Conrado Carlos de Chelmichi e Francisco Adolfo de Varnhagem em 1841 apresentaram a mesma atitude depreciativa em relação ao crioulo:

(...são apenas os filhos de Portugal que ainda falam a língua portuguesa; e mesmo estes acostumam-se logo à ridícula linguagem do país, geralmente usada e chamada língua crioula, idioma o mais perverso, corrupto e imperfeito sem construção, sem gramática e que se não pode escrever...) (Ferreira, 1973, p.128).

O mesmo autor Ferreira (1973) aponta uma outra voz o de José Joaquim Lopes Lima, que se levantou também em atitude de desprezo contra o crioulo:

(...gíria ridícula, composto monstuoso de antigo português, e das línguas da Guiné, que aquele povo [o caboverdiano] tanto preza e os mesmos brancos se comprazem em imitar...) (Ferreira, 1973, p.129).

Esta declaração aponta algo muito importante na sua essência, o crioulo é apontado como um composto monstruoso por um lado mas por outro explica que os brancos o usavam com prazer.

Passamos a transcrever alguns textos que consideramos importantes e elucidativos em relação ao percurso do crioulo, LM usada em Cabo Verde.

Textos Seleccionados

O crioulo da Cabo Verde foi no passado alvo de ataques cerrados a ponto de receber críticas num Congresso de Antropologia Colonial, em 1934, segundo o autor Ferreira:

Texto A

(...embora proibido no liceu” é preferido pelos alunos que o falam” constantemente, durante os recreios, fora do liceu e em casa, salvo poucas excepções”...” o crioulo[...] não favorece a ideia unitária do Imprério” e por isso “se deveria aconselhar que se procurasse expandir e aperfeiçoar o uso da nossa língua utilizando se for preciso os meios coercivos nos edifícios e em actos oficiais se proibisse o emprego do crioulo...)(Ferreira) (1973:130- 131).

Pelos textos atrás mencionados, ficou provado que muitas vezes se levantaram no passado contra o crioulo e o seu uso. Se por um lado houve vozes discordantes por outro, alguns estudiosos posicionaram-se ao lado do estudo dessa língua emergente analisando os seus contornos gramaticais.

A primeira tentativa de descrição do crioulo que se conhece é a fornecida pela Biblioteca de Ajuda, Boletim da Sociedade de Geographia de Lisboa, datada de 1881, da autoria do português Francisco Adolfo Coelho. Tem como título:”Os Dialectos Românicos ou Neo-Latinos na África, Ásia e América. Através da tradução de cartas, este estudioso procurou encontrar correspondências entre a LP e a LCV. Este trabalho apresenta observações fonéticas, morfológicas e lexicográficas sobre o crioulo.

Texto B

(... Numa conferência feita ante a sociedade de Geographia em 16 de Fevereiro de 1878 chamámos a atenção dos nossos consócios e do público para as formas dialectaes particulares que algumas línguas europêas e particularmente o francez, o espanhol e o português, tinham tomado nas colónias o conquistas da África, Ásia e América. Esses dialectos têm até hoje attahido muito pouco a atenção dos linguistas, não existindo ainda nenhum trabalho geral sobre elles.

Era nosso desejo reunir os materiaies para um trabalho especial sobre os dialectos portuguezes, e um trabalho geral comparativo em que tentassem determinar as leis de formação d'esses dialectos, formação que se pode por assim dizer estudar no vivo, porque um similhante estudo não poderia deixar de nos ministrar dados importantes sob os pontos de vista glottologico, ethnologico e psychologic...) (Coelho, 1881, p.10).

Dessa mesma obra colhemos apenas alguns dados de uma das cartas como exemplo:

Texto C

Carta nº 1

(...Nha amigo.- cu pressa en scrêbê ês dôs fója di papel, qui dentro d'ês carta en tâ manda nhô. Talvêz algun cûsa, palavra, ou móde nhú crê, stâ errado. Cuza qu'en câ tâ dubida: pamódi pâ más criôlo qui nós di Cabo Verde nú sabê sempre nu tâ ncontra dificuldade ou enbaráço, quel'ora qui nú pega na pena pâ nu scrêbê na nós língua...)

Tradução

“Meu amigo.-Com pressa escrevi estas duas folhas de papel que dentro d'esta carta lhe envio. Talvez alguma cousa, palavra ou como quizer, esteja errada. O que não duvido, porque por mais crêolo que nós de Cabo Verde saibamos sempre encontramos dificuldade ou embaraço logo que pegâmos na penna para escrevermos na nossa língua...”(Coelho, 1881, p.10).

Salientamos que após dois séculos de história ainda o cabo-verdiano depara-se com o mesmo problema, isto é, não consegue escrever a sua LM embora a use com competência oralmente. Em Cabo Verde todo o ensino é ministrado em LP, consequentemente os alunos são alfabetizados em LP, desta prática advém a dificuldade de se expressar por escrito na sua LM. Os jovens mais ousados usando a net ou enviando mensagens através da MSN via telemóvel arriscam-se usando por vezes a LM mas nota-se que cada um expressa-se por escrito do seu jeito por desconhecerem o alfabeto para a escrita.

De outros estudos feitos no século XIX, chegaram à brilhante conclusão de que o crioulo de Cabo Verde tem regras e mesmo belezas dignas de estudo conforme o seguinte documento apresenta: «Breves estudos sobre o creôlo das ilhas de Cabo Verde». O estudo foi feito no ano de 1886, por Joaquim Vieira Botelho da Costa e Custódio José Duarte e oferecido ao Dr Hugo Schuchardt um filólogo desse século que se interessou pelo estudo dos crioulos:

Texto D

(... O nosso intento, o nosso único fim, foi reunir, exemplificando, alguns dos variados preceitos por que se rege o creôlo d'estas ilhas, embora o tronco seja commum – nos dialectos de cada uma d'ellas.[...]. «...leve em conta a absoluta carência de obras d'este género, e a nossa boa vontade de demonstrar que, comquanto difficeis de coordenar, tem o creôlo de Cabo Verde regras e mesmo bellezas dignas de estudo ...) (Barbosa, 1967, p.235).

O crioulo de Cabo Verde foi ainda objecto de análise por parte do estudioso António Paula de Brito que escreveu em 1888 a obra «Apontamento para a Gramática do Crioulo que se Fala na ilha de Santiago de Cabo Verde», numa versão bilingue, crioulo-português. Esta foi a primeira tentativa de gramática do crioulo.

Texto E

(...É com maior prazer que offereço á vossa apreciação estes apontamentos para a grammática do nosso pátrio dialecto...lembrae-vos que é o primeiro trabalho n'este género que possuimos”

É ku más grãdi gôstu k'î ta-prizentâ nhos ês istudo pâ nu podê fazê gramática di nós ligua...Nhôs lembrâ k'é promêru trabajhu d'ês kolidadi ki nu tẽ...) (Barbosa, 1967, p.333).

O nome deste estudioso figura entre aqueles que se posicionaram no processo de afirmação e defesa da LCV. Este estudo foi de uma importância extraordinária numa altura em que todos dizem que o crioulo não tinha gramática e não se podia escrever. O importante será destacar que o modelo de alfabeto proposto em 1888 foi reconhecido como científico a partir do Ciclo Linguístico de Praga por Jakobson, Martinet, entre outros em (1926). Este alfabeto pioneiro, proposto por António Paula de Brito reveste-se de uma importância extraordinária pois foi o modelo retomado aquando do estudo do ALUPEC -ALfabeto, Unificado Para a Escrita do Crioulo, (anexos), proposto em 1994.

Um outro estudioso digno de nota no processo de dignificação do crioulo no século XX, foi o professor primário, Cardoso (1933). Este várias vezes posicionou-se em defesa da sua língua materna. Numa conferência pronunciada na cidade da Praia, no então teatro “ Virgínia Vitorino” este professor declarou:

Texto F

(...Todos aprendemos a língua estrangeira tendo por instrumento a língua materna; saibam os professores de instrução primária servir-se do crioulo como veículo para mais rápido e profícuo ensino das matérias do programa a cumprir, principalmente do Português...

“...Em toda a parte ,estudam-se e cultivam-se os dialectos regionais; só em Cabo Verde é que aparecem uns ilustres pedagogos a denunciar o Crioulo como trambolho, mais e se a não se atrevem é porque se podem levantar as pedras das calçadas” ...) (Veiga, 2002, p.19).

Um outro autor que se posicionou em defesa do crioulo foi o poeta, músico e compositor Eugénio Tavares. Este foi um dos maiores músicos cabo-verdianos, escreveu em português língua que conhecia e usava muito bem, mas foram sobretudo as suas poesias em crioulo que o tornaram notável. No jornal O Manduco de 11 de

Janeiro de 1924, deixou a seguinte declaração:

Texto G

(... Desde que não seja possível negar que o caboverdiano pensa; e que dispõe de palavras para dizer o seu pensamento; e que usa regras para arrumação dessas palavras; e que finalmente, tais palavras e regras constituem o resultado de uma colaboração de elementos associados na colonização –fica admitida a utilidade do estudo dessas palavras e regras, como elementos para o estudo da colonização. E, se me não ilude a minha incompetência, esse estudo é que constitui a gramática...) (Veiga, 2002, p.21).

São também dignos de nota dois primeiros estudos sobre o crioulo de cunho científico, isso nos meados do século XX e escritos pelos seguintes autores: *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, de Baltasar Lopes da Silva, publicado em 1957 e *Contribuição para o Dialecto Falado no seu Arquipelago*, de Maria Dulce de Oliveira Almada publicado em 1961. São estudos ligados à fonética sobretudo com alguns rasgos de morfologia e sintaxe. O contributo desses dois estudiosos foi de grande importância para o processo de afirmação do crioulo como língua.

Nas palavras do escritor Silva (1984):

Texto H

(... nunca encontrei traço linguístico que se me tenha imposto como provindo necessariamente de um substrato africano. Apenas no léxico se nota a ocorrência de vocábulos a que, como disse atrás, atribuo origem africana, na impossibilidade de lhes encontrar étimo português mesmo na fase arcaica ou média da vida do idioma. No entanto, mesmo essa contribuição vocabular, de tão magra que é quando confrontado com a origem reinol da quase totalidade do tesouro vocabular crioulo, não tem a meu ver, significado relevante, no que concerne ao influxo da subjacência românica...) (Silva, 1984, p.39).

A poesia e a música representam sempre a expressão cultural de um povo. Elas serviram para demonstrar a beleza da LCV nas suas regras, normas e contribuíram para

a afirmação e a dignificação da LCV nos diferentes estilos. O crioulo serviu de suporte para a poesia de vários poetas nacionais e da morna, coladeira, colá e outras composições tradicionais. Destacamos entre outros estilos musicais a morna da autoria do músico Eugénio Tavares em crioulo a tão conhecida morna, “Força di Cretxeu”, o poema máximo da Língua Crioula.

Texto I

*Ca tem nada na es bida
Mas grande que amor
Se Deus ca tem medida
Amor inda é maior.
Maior que mar, que céu
Mas, entre tudo cretcheu
De meu inda é maior
Cretcheu más sabe,
É quel que é di meu
Ele é que é tchabe
Que abrim nha céu.
Cretcheu más sabe
É quel qui crem
Ai sim perdel
Morte dja bem*

*Ó força de chetcheu,
Que abrim nha asa em flôr
Dixam bá alcança céu
Pa'n bá odja Nôz Senhor
Pa'n bá pedil semente
De amor cuma ês di meu
Pa'n bem dá tudo djente
Pa tudo bá conché céu*

(Monteiro)(1987:36-37).

Tradução em Língua Portuguesa

FORÇA DE UM AMOR

*Não há nada nesta vida
Mais grande que o amor
Se Deus é tão grande
O amor ainda é maior
Maior que o mar e o Céu
Mas, entre todo esse amor
O meu ainda é maior
Amor tão grande
É aquele que é meu
Ele é a chave*

*Que abre-me o Céu
Amor tão grande
É aquele que me quer
Ai se o perder
A morte já chegou*

*Ó força de amor
Que me abriu a asa em flor
Deixa-me ir alcançar o Céu
Para ir ver meu Deus
Para lhe pedir a semente
De amor como esse meu
Para dar a toda a gente
Para que todos conheçam o Céu*

Transcrição musical em pauta por Jotamonte (Monteiro, 1987, pp.36-37).

Após a Independência nacional, que teve lugar a 5 de Julho de 1975, houve liberdade e condições para estudos mais abrangentes sobre o crioulo. Foi assim que em 1982 foi publicada uma obra do escritor Manuel Veiga intitulada *Diskrison Strutural di Língua Kabuvrdianu*. Nessa obra o autor faz uma análise descritiva e comparativa de quatro variantes da LCV, as variantes: de Santiago, Fogo, S. Vicente e Santo Antão. Este trabalho foi muito útil pois pela primeira vez fez-se a descrição do crioulo de Cabo Verde, não como um dialecto de uma dada língua mas permitiu através de comparações demonstrar que há um único crioulo em Cabo Verde, embora existam variações superficiais na sua estrutura. Os seguintes exemplos são testemunhos dessas estruturas do crioulo falado em quatro das ilhas:

Sanvicenti	Santu Anton
N uví dzê mi ma bo	N uví dzê mi ma bo
Santiagu	Fogu
Bó bu sa ta faze es kuza	Bó bu sta fazê es kuza

Do mesmo autor há um contributo extraordinário para o estudo do crioulo com a publicação do *Dicionáriu Prelimináriu di LCV*. Este trabalho foi publicado em Boston onde era ministrado um programa de ensino bilingue crioulo-inglês. Este material muito rico forneceu elementos para o estudo do crioulo contribuindo assim para a valorização e afirmação da LCV.

A cultura cabo-verdiana é rica em provérbios da sabedoria popular, ditos, lendas, contos, crendices populares, adivinhas e dois escritores inspirados na tradição oral, apresentaram ao público cabo-verdiano dois romances escritos em crioulo : *Odju d'Águ* de Manuel Veiga, publicado em 1987 e *Natal y Kontus* publicado em 1988. Um poeta cabo-verdiano referindo-se a esta obra teceu os seguintes comentários:

Texto J

(...é o primeiro romance em língua cabo-verdiana. Odju d'Águ constitui como que uma síntese de toda a história cabo-verdiana - desde a sua génese escravocrata e latifundiária até aos primeiros anos da independência...)

Um outro estudo que contribuiu para a afirmação do crioulo foi o desenvolvido por Eduardo Cardoso, na sua obra: *O Crioulo da Ilha de S.Nicolau de Cabo Verde* (1990). No prefácio da obra o apresentador declarou o seguinte:

Texto L

(... O trabalho de Eduardo Cardoso é particularmente importante no que tange ao aspecto descritivo da variante estudada...Trata-se de um contributo muito válido para o estudo da língua cabo-verdiana...)

O linguista e escritor, Manuel Veiga, é um dos que muito tem feito em prol da dignificação da LCV. A par das obras anteriores, este linguista publicou em Cabo Verde - *Introdução à Gramática do Crioulo*(1995), uma obra rica pelo seu conteúdo linguístico, pois apresenta análise morfo-sintáctica, e fonético-fonológico, numa perspectiva comparativa entre as duas principais variantes dialectais, a de Santiago e a de S.Vicente. Seguem alguns exemplos desse estudo:

Texto M

(...Uma das arquitecturas mais originais do Crioulo está no seu sistema verbal. Enquanto nas outras línguas, como o Português, por exemplo, se dá muita importância aos tempos e modos verbais, o Crioulo, sem descurar o sistema temporal e modal, confere uma importância primordial ao sistema aspectual. Este

coexiste com o tempo e com o modo, havendo casos em que o tempo existe independentemente do aspecto verbal...) (Veiga, 1995, p.197).

Exemplo de alguns traços morfológicos das duas variantes – Santiago e S.Vicente:

Variante de Santiago

- *N sa ta odja ma es kuza é mentira;*
- *N ta ba, N ka ta bem mas;*

Variante de S.Vicente

- *N ti ta oiá ma es koza é mentira;*
- *N ta bá, N ka ta bem mas;*

Português – Vejo que isto é mentira; vou e não volto mais.

O conteúdo deste trabalho é tão rico que um estudioso, José Leitão da Graça, teceu os seguintes comentários a seu respeito na obra de Veiga o “*Caboverdiano em 45 Lições*”(2002).

Texto N

(...Manuel Veiga conseguiu materializar uma velha aspiração de elementos de várias gerações de cabo-verdianos;por outro veio silenciar a voz dos detractores que, ao considerarem o Crioulo uma ” língua de trapos”, pretendiam que ela era desprovida de gramática. Os defensores da língua cabo-verdiana, tal como Pedro Cardoso sabiam que se tratava de um preconceito colonial veiculado até por cabo-verdianos domesticados...Na condição de Independência, coube a Manuel Veiga encetar esse trabalho ingente que culminou com a publicação do livro e seu lançamento no dia 3 de Julho de 1995...) (Veiga, 2002, p.32).

Nessa mesma época outros linguistas interessaram-se pelo estudo e a problemática do crioulo, foi o caso do francês Nicolas Quint que até fez a sua tese de doutoramento sobre a LCV: *Dictionnaire Capverdien-Français e Grammaire de Langue Cap-Verdienne* (1999). O crioulo de Cabo Verde tem-se constituído nos últimos anos em

objecto de estudo de base científica de vários intelectuais em Cabo Verde mas também no estrangeiro nomeadamente na Universidade alemã de Erlangem, na Universidade de Aix-en-Provence, em França e também na Universidade de Massachsetts, nos Estados Unidos.

Com a independência nacional os dirigentes políticos tomaram consciência de que para o exercício de uma cidadania plena, a LM tem um papel relevante na vida da nação. A partir de então passos significativos foram dados no sentido de se valorizar o crioulo como língua nacional. Foi então constituído um grupo de oito personalidades para a padronização do alfabeto (linguístas, professores, escritores) que apresentou depois de seis meses um estudo com onze Bases para a escrita da LCV. Este trabalho teve como objectivos:

- Realizar um estudo para a padronização do alfabeto;
- Fornecer aos governantes subsídios para uma tomada de posição técnica.

Este grupo apresentou depois de seis meses uma proposta de alfabeto para a escrita do crioulo que ficou conhecido como o ALUPEC -Alfabeto, Unificado, para a Escrita do Caboverdiano, (ver anexos).Continha dois modelos, uma de base etimológica e outra de base fonológica. Em Dezembro de1998, depois de quatro anos, essa proposta foi aprovada a título experimental por um período de cinco anos. Este foi o primeiro despacho do governo em relação ao tema linguístico. Segue um excerto desse decreto do governo, na Constiuição da República de Cabo Verde Artig 9º:

Texto O

(... 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 standardização da escrita do Crioulo ou seja da Língua Cabo-verdiana. Ora, a standardização do alfabeto constitui o primeiro passo para a standardização da escrita. Assim, no uso da faculdade conferida pela alínea a) do nº 2 do artigo 216 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(decreto lei nº67/98,BO nº48...)

Depois desse despacho, o primeiro decreto governamental em relação à política linguística, outras se seguiram. O Programa do Governo publicado no BO nº12, de 31 de Abril, Resolução nº8/96, diz o seguinte:

Texto P

(...O governo pretende nesse domínio, com base em estudos científicos que vêm sendo desenvolvidos e orientados por técnicos competentes na matéria, fixar metas e determinar etapas, para a oficialização do crioulo como língua nacional, ao lado do português. Refira-se que a aprovação a título experimental, do alfabeto é uma das primeiras metas. Incentivos serão estabelecidos com vista à promoção de obras, estudos e trabalhos sobre o crioulo e em crioulo...)

Foi ainda foi publicada no BO/2010 na Constituição da República os artºs 7º e 9º, que dizem o seguinte:

Artº 7º. São tarefas fundamentais do Estado:

i) Preservar, valorizar e promover a língua materna e a cultura Cabo-verdiana"

Artº9º

- 1. É língua oficial o Português;*
- 2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna Cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa;*
- 3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las."*

Logo após a publicação desse decreto importantes medidas foram implementadas. Introduziu-se o estudo da LCV na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

É ainda digno de nota a conferência de imprensa publicada no jornal *A Semana* nº 394, de 12 de Março de 1999, onde o então Primeiro Ministro, Dr Carlos Veiga fez a seguinte declaração:

Texto Q

(... Em relação ao crioulo deu-se um passo importante que foi a aprovação do Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo, a título experimental, durante cinco anos. Nós acreditamos que no fim, e durante esse tempo, devemos todos, - autoridades, os poderes públicos, a sociedade – debater esse alfabeto, mas também adoptar outras medidas que incentivem o uso escrito do crioulo, de modo a que daqui a cinco anos possamos fazer o balanço e, nessa altura, se concluirmos que as condições mínimas estão garantidas, formalizaremos a oficialização daquela que é a nossa língua.

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 podermos utilizar 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 custa. E não custará muito porque as vantagens serão incomensuravelmente superior aos custos...)

É também digno de registo o discurso do então Presidente da Assembleia Nacional, Dr Aristides Raymundo Lima, proferido por ocasião do fórum - *Caminho da Valorização da Língua Caboverdiana – O Papel da Assembleia Nacional*, realizado a 3 de Abril de 2002:

Texto R

(... 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 caboverdiana 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, 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 nossa cultura...)

Temos de destacar algo digno de nota - a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2008), foi traduzido em LCV e usou-se para tal o alfabeto ALUPEC .

Em 1998 o ALUPEC foi proposto a título experimental e usado por um público vasto a vários níveis e, em 2008 (anexos), avaliou-se a partir de um fórum o percurso feito e chegou-se a conclusões importantíssimas:

“1. Que o ALUPEC é um instrumento útil e funcional para a escrita cabo-verdiana...

2. Que se deve criar incentivos para a escrita do ALUPEC;

3. Que se deve criar um Instituto Autónomo ou uma Academia para se ocupar da problemática da língua cabo-verdiana...

4. Que o ALUPEC pela funcionalidade e utilidade demonstradas; pelo interesse académico social e cultural de que tem sido objecto, pela plasticidade na representação de todas as variantes da língua; por não ter tido a concorrência de nenhum outro modelo alfabético sistematizado e consistente –deve ser instituído definitivamente como Alfabeto Cabo-verdiano.

Assim,

No uso da faculdade conferida pela alínea a) do nº 2 do artigo 216 da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1º

(Instituição do Alfabeto Cabo-verdiano)

1. *O alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Cabo-verdiana (ALUPEC), aprovado, em regime experimental, pelo Decreto-Lei nº67/98, de 31 de Dezembro, é instituído como Alfabeto Cabo-verdiano.*

Artigo 3º

Promoção de medidas

O governo promove as medidas necessárias com vista ao aprofundamento do estudo científico e técnico do alfabeto, ora instituído, e à padronização da escrita nele baseada.(ver anexos).

Artigo 4º

(Entrada em vigor)

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros...Promulgado em 5 de Março de 2009. (ver anexos).

Muitas medidas têm sido tomadas pelo governo em relação à política linguística em Cabo Verde, a fim de que o crioulo goze o mesmo estatuto de prestígio da LP.Nos programas do Governo realça-se que condições vão sendo criadas para a oficialização do crioulo.Se por um lado as condições vão sendo criadas para tal, por outro lado por parte de alguns cidadãos nota-se que não existe ainda uma consciência sobre o crioulo como língua nacional. Por esta razão o problema da afirmação do Crioulo é complexa e esta questão não tem sido pacífica entre os cabo-verdianos.

Sendo Cabo Verde um país cristão, a Bíblia na sua LM também tem sido uma aposta. Assim uma organização internacional “ A Semente” com o apoio de linguístas nacionais formaram uma associação “Asosiason Kabuverdianu pa Traduson di Bíblia pa língua Kabuverdianu “. Esta tem vindo a traduzir a Biblia para a língua do povo.No Novo Testamento dois livros já foram traduzidos e apresentados ao público, sendo os livros de Lucas e de Actos.O Ministro de Cultura Dr. Manuel Veiga destacou este trabalho como marcante e meritório atribuindo-o um prémio literário em 2009. Um filme sobre a vida de Jesus baseado no livro de Lucas já traduzido também foi apresentado ao público em 2010.

«*Stória di Natal*» ki nu ta prizenta li é un traduson pa língua kabuverdianu di Lúkas kapitulu un versíkulu un ti kapitulu dôs versíkulu korenta, di tirseru Ivanjélhu di Nóbu Testamentu, na Bíblia Sagradu. Es é un izénplu di trabadju di «Asosiason Kabuverdianu pa Traduson di Bíblia». Testu é un traduson di língua orijinal, gregu, pa varianti di língua kabuverdianu ki ta papiadu na sidadi kapital di Praia. Ortugrafia ki nu ta uza é «Alfabétu Kabuverdianu» (ALUPEC).

Anton Maria purgunta anju: «Módi ki N pode ten fidju? Ami é un minina vírjen!»

³⁵Anju risponde-l: «Spritu Santu ta dixi riba bo, y puder di Déus, ki sta di riba tudu, ta kubri-u ku Se sónbra; pamódi Es ki sa ta ben nase é Santu, y E ta ser txomadu Fidju di Déus. ³⁶Alâ Zabel bu parenti tanbe grávida na se bedjisa, ki é un mudjer ki gentis staba ta fla-fla ma e ka ta pariba, má e sta na sestu mês di gravides, ³⁷pamódi ka ten nada ki Déus ka pode faze.»

³⁸Anton, Maria risponde: «Alê-m li, ami é sérvá di Sinhor. Pa kontise ku mi, sima bu palavra fla.» Dupos di kel-li, anju bai y e dexa-l (Lúkas Notísia Sabi di Jizus, 2004, p.4)

Por razões históricas em Cabo verde convivem as duas línguas a LP e a LCV. Ambas se destacam pela sua importância em contextos diferentes. A LP é para o caboverdiano não só a oficial mas também instrumento de comunicação com o exterior, unindo povos, sociedades e comunidades. Por outro lado a LCV identifica-o como um povo, pois a língua é um factor importante para a nossa identidade. Como professora das duas línguas; LP e LCV no Instituto Pedagógico, que é uma escola de Formação de Professores para o ensino Básico, este problema linguístico nos afecta principalmente no tocante aos métodos de ensino de uma LM e L2, no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa e escrita numa LM e L2. Desta forma salientamos que para nós é de extrema importância o estudo das duas línguas.

6. O Ensino do Português em Cabo Verde (incidência no Ensino Básico)

Em Cabo Verde está-se perante duas línguas com estatutos bem diferenciados em que uma LM, serve para todos os fins comunicativos, mas não é ainda ensinada e a

outra é uma L2 que por ser a oficial e ser a língua de contacto com o resto do mundo, é a língua que os alunos deverão aprender e ser nela competentes.

O sistema escolar em Cabo Verde abrange o ensino Pré-Escolar, Básico, Secundário, Médio, Superior e modalidades especiais de ensino. O Ensino Pré-Escolar destina-se a crianças dos três aos cinco anos; o Básico é de seis anos e está organizado em fases de dois anos e o Secundário é também, de seis anos e está organizado em três ciclos de dois anos, (ver o anexos).

Como disciplina, a LP faz parte do plano de estudos desde o ensino Básico ao Ensino Superior e a importância que lhe é dada advém do facto de ser a língua oficial e, portanto, também o veículo do ensino e aprendizagem das outras disciplinas.

6.1. O Ensino da Língua Portuguesa no Passado

Para se entender o ensino da LP na actualidade torna-se necessário que se conheça como foi este ensino no passado.

Antes da independência nacional, que aconteceu a 5 de Julho de 1975, a LP era ensinada como sendo a LM dos alunos (é de se referir que então o acesso à escola pertencia a um grupo ou a uma elite que de um modo ou outro a usava sempre ou tinha mais contacto com esta língua).

Com a independência e conseqüente generalização do ensino, ao atribuir-se à LCV o estatuto de LM, e assumiu-se oficialmente o estatuto de L2, neste caso segunda, para a LP, sem que, contudo, numa primeira fase, houvesse uma preocupação em mudar as metodologias no seu ensino. Assim, até 1994, altura em que entrou em vigor a Reforma do Ensino, os programas de LP eram constituídos por listagens de temas de natureza sócio-cultural e histórico-literária também por uma listagem de conteúdos gramaticais, desenvolvidos nos manuais dos alunos, através de uma compilação de textos extraídos de obras literárias de autores dos diferentes países de língua oficial portuguesa.

A Reforma introduziu mudanças em termos metodológicos e da própria concepção dos programas; de um ensino tradicional os programas passaram a propor abordagem comunicativa, como uma das possíveis para o ensino da LP em Cabo Verde.

Esta abordagem linguística, como se sabe, defende que o objectivo de se aprender/ensinar uma língua é que o aprendente se torne competente comunicativamente, isto é, que adquira um conjunto de habilidades que lhe possibilitem uma participação apropriada em situações comunicativas específicas. Um conceito alargado ao domínio de factores extra-linguísticos (psicológicos, pragmáticos e sociológicos) presentes em qualquer situação de comunicação. Mas não tem sido possível ver-se na prática estes domínios.

Para além disso, o domínio dos conceitos linguísticos formais deverão submeter-se às exigências de natureza comunicativa e o aprendente deverá dominar os códigos e mecanismos que possibilitem a utilização da língua em diversos contextos, pois saber uma língua é possuir uma competência comunicativa e agir numa situação de comunicação autêntica. Esta mudança teria forçosamente que ser acompanhada por um forte investimento na formação de professores e especialmente na formação contínua dos mesmos pois, parafraseando Nóvoa (1995). Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.

7. Formação de Professores

A carência de professores formados tem sido sempre um dos principais constrangimentos ao funcionamento normal do Sistema Educativo em Cabo Verde. Para o tornar sustentável e também para o sucesso da Reforma, a formação de professores no curso médio, é um dos seus objectivos fundamentais, agora consagrado no no BO/2010 na Constituição da República os artºs 7º e 9º:

Artigo 28º

(Caracterização)

- “1. O ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.*
- 2. Às instituições de ensino médio caberá a realização de tarefas de formação e de ligação às actividades económicas do país.*
- 3. As estruturas de ensino médio deverão Ter uma organização flexível que possibilite o ingresso de candidatos oriundos de diversas proveniências.*

Em relação ao IP, os cursos de formação de Educadores de Infância e do Ensino Básico tem uma duração de 2 anos, exigindo-lhes para o ingresso nos mesmos o 10º ano de escolaridade. Possui também todo um programa de formação contínua ou em exercício que se destina aos professores que não possuem habilitação própria. É significativo o número de professores sem formação que continuam no Sistema com os quais é necessário fazer-se um trabalho intensivo no sentido de poderem estar preparados para interpretar os programas em vigor. A acrescentar a esta situação é de se apontar alguns factores que podem contribuir para que esses na sua prática lectiva tenham muitas dificuldades e não consigam ter sucesso desejado:

- Muitos professores, formados desde 1992, não se actualizaram e continuam a usar estratégias e metodologias a que sempre se habituaram e por isso estagnaram-se, acomodando-se ao que é mais fácil, sendo o modelo de aulas sempre o mesmo. As reuniões de Coordenação, conforme o testemunho de alguns coordenadores, que podiam ser momentos em que os professores trocariam as suas experiências e discutiriam estratégias e metodologias, são transformadas em reuniões em que cada um diz como cumpriu ou não o que foi programado para a semana, a partir de uma planificação trimestral;
- Um número significativo de professores na sua maioria cabo-verdianos, não tem domínio satisfatório, da LP e, no seu discurso, produzem textos com interferências e ainda alguns decalques da sua língua materna.

E se tivermos ainda em conta o estatuto da LP em Cabo Verde, onde não existe uma imersão na língua e em apenas nas salas de aulas, com o professor é que

representam os poucos momentos em que essa língua é ouvida ou falada e a necessidade de também se aprender/ensinar nesse ciclo de ensino onde a língua não é muito usada, esse constrangimento tem consequências negativas para o ensino da LP como L2.

As aprendizagens escolares em Cabo Verde desde a primeira fase do Ensino Básico têm sido feitas a partir a LP. Convém destacar que esta língua é usada como língua oficial e de aprendizagem para crianças em cujo contexto familiar, cujo convívio do quotidiano social, ou seja, a comunidade em geral, elas não a usam.

Podemos afirmar que em Cabo Verde à entrada para o EBI, as crianças não têm competências expressivas, isto é, não falam a LM, elas possuem alguma competência receptiva, compreendem melhor, ou, menos bem, alguns padrões de comunicação em LP porque foram expostas ou observaram situações de comunicação em que a língua veicular era a LP, através de contacto directo com falantes que usam o português ou através da rádio ou televisão.

No entanto, aprender uma outra língua acarreta um conflito linguístico. No contexto cabo-verdiano há que ter este aspecto sempre presente quando se fala do processo ensino/aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de escolarização, ou seja, o EBI. Conforme Constituição da República de Cabo Verde:

"Artº 9º

1. *É língua oficial o Português.*
2. *O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna Cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.*
3. *Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las."*

O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna Cabo-verdiana, em paridade com a língua Portuguesa; Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las mas o que acontece na prática é que o uso das duas línguas é diferenciado.

A criança de 6/7 anos quando entra para a escola, em termos linguísticos, encontra um ambiente diferente. Um professor que comunica com ela numa língua diferente da sua, a LP, espera que ela entenda, esquecendo-se que alguns alunos não tiveram contacto com esta língua em casa, outros apenas tiveram através dos meios de comunicação como a televisão em filmes infantis. Mas na idade escolar, a criança já possui as regras da sua LM que adquiriu de uma forma natural e rápida. Comunica espontânea e fluentemente nela. Torna-se muito difícil aprender uma L2 e através dela organizar os conhecimentos nas diferentes áreas do saber.

Por esta razão, no processo de ensino-aprendizagem da LP há desvios, erros, inadequações, incorrecções em relação às normas do sistema da língua LP. Esses desvios, erros e inadequações às regras do código linguístico, por parte dos alunos, têm proveniência de vária ordem e são de natureza diferente. Assim, torna-se necessário que se conheça os vários problemas que entram em jogo nesse processo, nomeadamente:

- Necessidade de se conhecer os dois sistemas linguísticos (crioulo e português) e sua inter-relação;
- Necessidade de se conhecer os problemas da linguagem verbal de ordem fonológica, morfológica, sintáctica e semântica;
- Necessidade de conhecer o processo de aquisição e evolução da língua na criança;
- Necessidade de conhecer as experiências linguísticas que os alunos possuem;
- Necessidade de conhecer os factores que influenciam o comportamento verbal dos alunos.

Nesta visão, torna-se de extrema importância que se conheça o contexto sociolinguístico antes de se implementar qualquer alteração no processo ensino – aprendizagem.

Capítulo II

As Representações Sociais

1. As Representações Sociais

De entre os estudos que vêm sendo feitos nas últimas décadas, a teoria das Representações Sociais, uma vertente da Psicologia Social, surge como uma nova forma de se interpretar o comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais.

O Dicionário da Língua Portuguesa (2003) explica que representações significa o acto ou o efeito de representar, interpretar, reproduzir a imagem de, simbolizar, significar.

Algumas pesquisas realizadas por psicólogos e sociólogos relativamente a este conceito revelaram-se como tentativas de resposta para fenómenos sociais: as relações entre os indivíduos, sua mobilidade, comunicação, mitos, atitudes, crenças e valores. Outros porém romperam alguns paradigmas, foram mais longe insistindo em novos contornos, e propondo várias definições

O conceito de Representação Social foi usado pela primeira vez por Moscovici (1961), citado em Perera (2005) onde afirmou:

... La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo. Es una organización de imágenes y de lenguaje... (Moscovici, citado em Perera, 2005, p.44).

O mesmo autor ainda explica que a representação social é uma organização de imagem e de linguagem porque recorta e simboliza as situações e os actos. Aponta ainda que uma representação social fala, mostra, comunica e produz determinados comportamentos.

Moscovici citado em Perera, 2005, ainda vai mais longe quando afirma que:

...Un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “coro” colectivo, del cual cada uno quiéralo o no forma parte. Estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de la representación..(p. 44).

As representações sociais são por vezes subjectivas, multifacetadas mas apesar desta diversidade elas não se excluem nem são contraditórias e se complementam.

Muitos autores seguidores desta teoria das representações sociais pontam a sua importância no tocante à atitude como um elemento afectivo da representação. Apresenta-se como uma disposição favorável da pessoa que é o objecto da representação.

Segundo assinala Moscovici (2007) as representações que fabricamos tornam os objectos mais reais, mais compreensíveis de modo que o que estava longe parece ao alcance de nós e o que era abstrato torna-se concreto e quase normal.

Segundo os estudos feitos por Moscovici existem dois processos responsáveis para a construção das representações sociais: a ancoragem e a objectivação, estes dois processos concomitantes e inter-relacionados explicam como é que o social se transforma em representação e como é que esta se transforma em social.

Ancorar significa classificar, nomear, rotular, e, obviamente, representar. A ancoragem refere-se à inserção orgânica do que é estranho no que já é conhecido. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes. Por outro lado a objectivação é uma operação formadora de imagens, através da qual noções abstractas

são transformadas em algo concreto segundo. Este processo implica três etapas: a selecção e descontextualização, a formação do núcleo figurativo e a naturalização.

A selecção e descontextualização representam a filtragem da informação, que dá lugar a distorções, inversões da significação, decorrentes dos indivíduos e dos seus quadros de referência, valores, ideologias. É um fenómeno que se dá em função de critérios culturais, uma vez que em uma sociedade de classes nem todos os grupos têm o mesmo acesso às informações. Sendo assim, as mesmas são apreendidas pelo público de forma fragmentada, distorcida da sua origem, mas acessível ao conhecimento popular (inclui critérios normativos e culturais). A segunda etapa o núcleo figurativo, relaciona-se com o processo psíquico interno em que o indivíduo procura tornar um conhecimento novo, em algo familiar coerente com o referencial que traz consigo, para isso, molda uma visão do objecto que seja coerente com a sua vida no mundo (explica a formação de uma estrutura que reproduz de um modo figurativo uma estrutura conceptual).

A terceira etapa é a fase da naturalização do objecto, em que as ideias construídas transformam-se em objectos de comunicação, permite ao indivíduo transformar as imagens em elementos da realidade. O que era abstracto torna-se realidade.

Em síntese, a objectivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstractas são transformadas em algo concreto. Ela orienta as percepções e os julgamentos do indivíduo em uma realidade socialmente construída. A ancoragem, como um dos processos responsáveis pela formação das representações sociais, é um instrumento do saber, está relacionada ao jogo de significações externas que incidem sobre as relações estabelecidas entre os diferentes elementos da representação. Isto porque os conteúdos de uma representação estão vinculados à significação que um dado objecto, facto, fenómeno ou ideia tem para determinados grupos sociais.

Numa expressão ancorar é tornar o não familiar em familiar, é transformar o estranho em conhecido. É a explicitação da ligação existente entre este dois processos objectivação e ancoragem que nos explica determinados comportamentos. Assim no

interior de uma comunidade, de acordo com suas experiências e tradição, a veiculação das concepções acerca de objectos da realidade se torna tão real em todos os seus membros que os sujeitos são levados a se comportarem diante de determinados objectos, segundo as representações atribuídas pelo grupo àquele objecto.

A ancoragem assegura a ligação entre a função cognitiva de base da representação e a sua função social, bem como fornece à objectivação os elementos imaginativos para servir na elaboração de novas representações.

Na mesma linha de raciocínio, outra psicóloga social, Jodelete, destaca-se fornecendo elementos para a compreensão da teoria das representações

Para Jodelet (2001) as representações são frutos da interação entre indivíduos, integrados em determinadas culturas que, ao mesmo tempo, constroem e produzem uma história individual e também produzem uma história social. Dessa forma, a maneira como os amigos, os familiares, os meios de comunicação social e a própria escola, concebem a matemática (valorizando-a mais ou menos, considerando-a mais ou menos difícil, mais ou menos útil, mais ou menos interessante, etc.) contribui, conjuntamente com os dados da sua experiência individual, para a forma como o indivíduo vai construindo a sua representação da matemática.

Jodelet, 2000, citado por Perera, 2005. Ela estudou o mesmo tema desigou-o como:

...son programas de percepción, construcciones con status de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y en las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo compone el universo de la vida... (p. 47).

Na mesma linha de raciocínio, ela considera que a representação social diz respeito à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida quotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, etc., ou seja, diz respeito aos acontecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

A representação social refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o quotidiano, ou seja, constitui-se em um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite ao indivíduo interpretar a sua vida e dar-lhe sentido. Na opinião desta autora, as representações são fenómenos complexos, sempre activos dentro da vida social sendo que a investigação científica tem por tarefa descrever, analisar, explicar as suas dimensões, formas, processos e funcionamento. Esta autora realça que as representações sociais são, por um lado, sistemas que registam a nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Por um lado, interferem nos processos, diversificando a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e colectivo, a definição das identidades pessoais e sociais, fazendo com que sejam uma forma de interpretação e comunicação, mas igualmente de produção e elaboração de conhecimentos.

1.1. Representações e Didáctica de Línguas: Que Relação?

No tocante ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, as representações têm sido muito estudadas modernamente. Alguns autores e investigadores têm pesquisado e discutido a importância das representações no tocante ao ensino de línguas. Em Didáctica de Línguas, a noção de representação permite dar conta das relações que os sujeitos estabelecem com a língua com que contactou ou que comunica. No contexto de ensino/aprendizagem as representações têm um papel muito importante por constituírem suportes de trocas interpessoais, intergrupais, semióticos e marcadores da individualidade.

Apesar da vasta utilização desse conceito “representações” ainda o seu sentido é ambíguo. Em Didáctica de Línguas alguns autores tentaram explicá-lo. As autoras Araújo e Sá e Pinto (2006) tentam clarificá-lo:

O conceito é apreensível nas suas múltiplas e interligadas cargas semânticas:

- Imigrante, porque provém de outro lugar, neste caso do conceito de representação social da Psicologia Social:
- Nómada, porque se move actualmente nas esferas de diferentes campos de estudo das ciências humanas antropologia, filosofia, linguística, psicologia social, sociologia, sociolinguística e mais recentemente, Didáctica de Línguas:
- Carrefour, porque, decorrente das primeiras características, nele se cruzam perspectivas teóricas e metodológicas de diferentes áreas disciplinares.

Castellotti e Moore (2002), nos seus estudos, explicam que as imagens partilhadas que existem num grupo social ou sociedade acerca do Outro e da língua podem ter efeitos significativos nas atitudes para com essas línguas e no interesse dos aprendentes. No processo de aprendizagem de uma língua cria-se uma imagem/ representação dessa língua no tocante à sua utilização, aos seus falantes, suas funções, status, características comunicativas

No tocante à Didáctica das Línguas, o termo “ representação” permite mostrar as relações que os sujeitos estabelecem com a língua com que usa ou que comunica. Concernente ao ensino-aprendizagem esta noção de imagem se destaca por construir suporte de trocas interpessoais intergrupais, utensílios semióticos e marcadores de individualidade (Araújo e Sá e Pinto, 2006).

Segundo os autores Andrade e Canha (2006): *”os estudos sobre as representações das línguas, do seu ensino e aprendizagem constituem conceitos- chave na concepção e operacionalização de qualquer programa de educação de línguas”* (Andrade e Canha, 2006, p.61).

O estudo das imagens ou representações inclui conhecimentos e informações de fontes variadas: apresentam-se em forma de estruturação variada; reportam-se para realidades actuais ou localizadas na memória recente ou localizada; exprimem sentido à acção à relação com os outros. As imagens dos objectos a ensinar parecem condicionar a mudança educativa, já que as representações dos objectos língua são condições da

acção, isto é funcionam como guias que conduzem os professores a tomar decisões para acção. É importante que se realce que o sucesso dos alunos depende em grande medida da consciencialização dos professores e alunos, destas representações.

As representações têm um papel muito importante na construção da identidade, na construção de relações com o outro e na construção do conhecimento. Em relação ao processo ensino-aprendizagem, as representações desempenham um papel significativo pois permitem observar situações, analisar dados de um percurso, identificar falhas ou pontos fortes que determinarão uma reflexão sobre a prática docente.

As representações demonstram a força simbólica de um grupo e ligada à profissionalidade docente determinará um ponto de situação através da investigação e determinará melhorias na prática educativa.

Na perspectiva de Moore (2001) para que se possa apreender o conteúdo das representações, é necessário distinguir três dimensões: a *atitude* (que exprime uma orientação geral, positiva ou negativa, em relação ao objecto da representação); a *informação* (tipos de conhecimentos do sujeito, que podem ser mais ou menos estereotipados, e que estão também dependentes da idade, da inserção no meio social, da profissão...) e *o campo de representação* (que diz respeito à organização do conteúdo da representação e à hierarquia dos diferentes conhecimentos que a compõem).

2. Competência Comunicativa

O conceito competência tem recebido através dos tempos diferentes significados. Pode referir-se à qualidade, aptidão de quem é capaz de resolver problemas numa certa matéria ou de exercer determinadas funções com muita perfeição. Em biologia ou direito o mesmo termo tem outros significados. O termo *competência* foi introduzido em meados do século XX, por Chomsky (1965), servindo-se para referir-se ao conhecimento abstracto que um falante ideal tem do sistema da sua

língua, não levando em conta o uso concreto que se faz da linguagem em situações reais de comunicação. Este linguista faz assim a separação entre o conhecimento e a prática.

Um outro conceito mais moderno ainda é apontado por Sáez, na Revista de Educacion, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 71-91 onde se encontra o seguinte:

Una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizandoy recurriendo a recursos psicosociales(incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de manera eficaz es una competencia que puede requerir del individuo el conocimiento de la lengua, destrezas tecnológicasprácticas y ciertas actitudes hacia aquéllos con los cuales él o ella se está comunicando. (OCDE, 2005, p. 4):

Convém que destaquemos o seu valor a nível linguístico. Hymes na qualidade de Antropólogo estudou o homem como um ser biológico mas também social e cultural. Hymes (1971) foi o primeiro a dar uma dimensão social ao conceito de *competência*. Ao acrescentar comunicativo ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com a língua em uso. Assim, para Hymes, não basta que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira.

Dado à sua formação de base foi o primeiro a teorizar e a ampliar o conceito de competência em termos comunicativos. Chegou à conclusão de que alguém pode ser competente quando sabe a quem falar, quando falar, ou não falar, onde e de que maneira. Segundo este mesmo teórico não basta saber e usar as regras do discurso para o mesmo ser considerado competente.

A Competência Comunicativa é percebida como a capacidade de alguém para usar uma determinada língua em todas as situações da vida cotidiana. A Competência

Comunicativa não abarca apenas os aspectos estritamente linguísticos do processo de adquirir uma linguagem, mas também os aspectos social e psicológico. Ela incorpora ainda aspectos psicológicos e sociais, considerando as funções e variedades da linguagem, bem como as situações socioculturais em que se estabelecem.

Segundo Silva, (Universidade Estadual do Rio de Janeiro -UERJ) “ o termo *competência* tem-se constituído num dos mais confusos e controversos, tanto na Linguística quanto na Linguística Aplicada. Passados quase trinta anos do despontar do *movimento comunicativo*, ainda hoje se busca uma normalização ou consenso para o termo”. Não é raro que os autores o utilizem com sentidos diferentes sem darem conta do facto. Um dos motivos da confusão em se definir o termo foi a tentativa de diversos autores de adaptar o conceito de *competência* a seus próprios propósitos ou a seu campo de actuação

2.1. Competência Comunicativa Segundo o QECR

Se a Competência Comunicativa é percebida como a capacidade de um falante em usar uma determinada língua em todas as situações da vida cotidiana, o QECR, de 2001, associa ou apresenta a competência comunicativa dentro de um conjunto de outras competências gerais, ligadas como por exemplo, ao conhecimento do mundo (países, pessoas, objectos, lugares, organizações), ao conhecimento sociocultural dados importantes e característicos de um determinado povo, aliada à consciência intercultural que inclui a consciência da diversidade regional e social de dois mundos. Apresenta ainda as capacidades e a competência de realização que apresenta entre outras a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de uma outra cultura.

Uma outra competência apresentada pelo QECR explica que a actividade comunicativa é afectada não só pelo conhecimento, compreensão e capacidades dos utilizadores e dos aprendentes mas também por factores sociais relacionados com a personalidade individual que se caracterizam pelas motivações, atitudes, crenças, valores éticos e morais, estilos cognitivos e traços de personalidade. Importante será

realçar, que traços de personalidade podem facilitar ou impedir a aprendizagem e a aquisição de uma L2 ou LE.

É-nos ainda apontada uma outra competência, a de aprendizagem, ela é apresentada como uma capacidade para observar e participar em novas aprendizagens, incorporando o conhecimento novo aos anteriores. Na aprendizagem de uma língua esta capacidade permite ao aprendente tomar consciência da língua, da sua organização, dos sons, ao analisar, interpretar, aquilo que observa, inferindo e memorizando.

Os utilizadores/aprendentes de uma língua usam as competências já apontadas combinando-as com uma competência comunicativa relacionada com a língua. Assim, no sentido mais restrito, apresenta a competência comunicativa que compreende três grandes componentes a saber:

- Competências linguísticas;
- Competências sociolinguísticas;

Deve-se fazer com o ensino da língua materna aquilo que se faz no ensino das línguas estrangeiras: um estudo contrastivo. Apesar de respeitar o dialeto do aluno, o professor deve ensinar o dialeto padrão, pois a língua de cultura é um instrumento de luta social e não temos direito de sonegá-lo às classes populares.

A gramática desempenha um papel importante na aquisição desta língua de cultura. Há uma correspondência entre estruturas de pensamento e estruturas linguísticas que se reflete na linguagem da classe média e da popular. A primeira usa uma linguagem rica em subordinadas de causa e efeito, de finalidade e consequência, própria do diálogo racional e argumentativo.

Segundo a autora Carvalho (2009), a competência comunicativa em LM é também necessária para se compreender e dominar as demais disciplinas e transformar o ensino.

Na opinião desta autora a competência comunicativa é composta por quatro áreas de competências: lingüística, discurso, sociolingüística e estratégica:

- **competência linguística** é saber como usar a gramática, sintaxe e vocabulário de uma língua. A competência linguística pergunta: Que palavras posso usar? Como faço para colocá-las em frases e sentenças?
- **competência sociolinguística** é saber como usar e responder de forma adequada, dado ao tema, e as relações entre as pessoas que se comunicam. A competência sociolinguística pergunta: que palavras e frases se encaixam nessa definição, e este tema? Como posso expressar uma atitude de cortesia, autoridade, respeito ou amizade quando eu preciso? Como faço para saber qual a atitude de outra pessoa que está expressando?
- **competência discursiva** é saber como interpretar o contexto maior e como a construção de textos mais longos da linguagem para que as partes formem um todo coerente. A competência discursiva pergunta: Como usar as palavras e frases juntas para criar diálogo, discursos, mensagens de correio electrónico ou artigos de jornal?
- **competência estratégica** é saber reconhecer e reparar falhas de comunicação, como resolver as lacunas em seu conhecimento da língua, e como aprender mais sobre a linguagem no seu contexto. A competência estratégica pergunta: como é que eu sei que alguém me entendeu mal? Como posso expressar minhas idéias se eu não sei o nome de alguma coisa ou a forma verbal que devo usar?

Nos estágios iniciais da aprendizagem de línguas, professores e alunos podem querer manter em mente o objectivo da eficiência comunicativa: que os alunos devem ser capazes de se fazer entender, usando os seus conhecimentos actuais ao máximo. Eles devem tentar evitar a confusão na mensagem (devido a falhas de pronúncia, gramática e vocabulário) para evitar ofender os parceiros de comunicação (devido ao estilo socialmente inadequado), e de utilizar estratégias para o reconhecimento e gestão de falhas de comunicação.

3. A Língua/ Linguagem como Objecto de Estudo e de Análise

Vários autores tem apresentado estudos sobre estes dois conceitos Língua e Linguagem. Estes ajudam a entender a estrutura orgânica das línguas e da comunicação, e ajudam exactamente porque são interdependentes, facetas inseparáveis de um mesmo fenómeno extremamente complexo: se a língua é "criada" pela linguagem, é na própria língua que está a base da linguagem.

A linguagem é um termo que abrange um contexto mais vasto, onde há um outro tipo de língua que não possui som é a linguagem gestual.

3.1. Conceitos Gerais

A linguagem no seu sentido mais vasto significa um meio de comunicação utilizado para transmitir mensagens esse meio pode ser utilizado quer por uma comunidade humana (ou animal).

Existem enúmeros estudos sobre estes dois conceitos língua e linguagem. Estes dois conceitos ajudam a entender a estrutura orgânica das línguas e da comunicação, e ajudam exactamente porque são interdependentes, facetas inseparáveis de um mesmo fenómeno extremamente complexo: se a língua é "criada" pela linguagem, é na própria língua que está a base da linguagem.

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001):

A língua é uma forma particular de linguagem.(...)um sistema de signos vocais que podem ser transcritos graficamente, comum a um povo, a uma nação, a uma cultura e que constitui o seu instrumento de comunicação”

(...) a língua/gem humana em uso é vista “como um fenómeno interativo”, em que “contexto e fala... se colocam em uma relação mutuamente reflexiva em relação um ao outro, com a fala e o trabalho interpretativo que ela gera a moldar o contexto na mesma medida em que o contexto molda a fala.” (Garcez, 2006, p.501)

Nos nossos dias tem-se dado ênfase especial à língua pois ela é inseparável da cultura do local onde é falada, das expressões do rosto, dos gestos, e do olhar.

Todas as línguas podem ser aprendidas sem serem ensinadas em contexto de sala de aula mas na vida no contexto do quotidiano, no social. Assim pode surgir uma dúvida que papel terá o ensino no tocante às línguas. Para esta dúvida, Leiria (2007) explica que as línguas podem ser aprendidas mesmo sem serem ensinadas, até porque aprende-se muitas coisas sem serem ensinadas. No seu ponto de vista o ensino serve para apenas para acelerar a aprendizagem.

Sim-Sim (1998) explica que todas as línguas são complexas, capazes de exprimir qualquer ideia; são mutáveis no tempo, são compostas por unidades discretas e reguladas por regras, em todas elas é possível expressar o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens. Esta autora parte do princípio de que todas as línguas são complexas, têm regras, e com elas pode-se expressar tudo. Este conceito de língua é revolucionário em relação a muitas concepções de língua no passado em que algumas línguas gozavam algum prestígio social e outras não. É o que aconteceu com o crioulo de Cabo Verde que muitas vezes foi menosprezado relativamente a esta posição que se manteve até ao século XX. Sobre isto Veiga (2002) diz-nos:

(...) são apenas os filhos de Portugal que ainda falam a língua portuguesa; e mesmo estes acostumam-se logo à ridícula linguagem do país, geralmente usada e chamada língua crioula, idioma o mais perverso, corrupto imperfeito, sem construção, sem gramática e que se não pode escrever. (Veiga, 2002, p.13).

Segundo Cunha e Cintra (1999):

(...) Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Sendo expressão da consciência de uma colectividade, a Língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ela age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

...É, pois, recente a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspectos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente (Cunha e Cintra, 1999, p.11).

Não há uma definição única de língua. Ela pode ser concebida sob diferentes perspectivas. Pode ser encarada como um sistema onde vários elementos a constituem, isto é, a forma (semântica e vocabulário) e a sua substância (sistema gráfico e fónico), como um diassistema, onde se inter-relacionam diversos sistemas e sub-sistemas, tendo em vista factores geográficos, históricos, sociais, e psicológicos numa nova concepção de língua.

Na concepção de Cunha e Cintra (1999): Uma língua apresenta pelo menos, três tipos de diferenças internas, que podem ser mais ou menos profundas:

*(...) diferenças no espaço geográfico ou variações diatópicas;
-diferenças entre as camadas socioculturais, ou variações diastráticas;
-diferenças entre tipos de modalidade expressiva, ou variações difásicas. (Cunha e Cintra, 1999, p.3).*

Em muitas outras áreas do saber estuda-se a língua, não enquanto objecto mas como instrumento, como por exemplo a língua como conhecimento é estudada na psicologia. É do domínio da psicologia o entendimento do processo cognitivo para a aquisição de uma língua. Na sociologia estuda-se a língua como comportamento, pois através dela é que se processa a socialização, usando-a, um indivíduo se torna membro de uma comunidade linguística. Nesse domínio a língua e a sociedade se interagem, assim aceita-se a língua como comportamento. Na literatura ela é encarada como uma arte. Os escritores e os poetas usam-na numa perspectiva criativa como uma arte, e nessa visão debruça-se sobre a relação que ela estabelece com a literatura.

A língua pode ser concebida sobre várias vertentes: como objecto ou como instrumento, em diferentes domínios: do conhecimento, da arte, do comportamento. Mas, para os professores de língua a questão fundamental não é tanto a de saber como é

a língua, ou como se como se adquire, mas sim para que serve. E a resposta é para comunicar. Ensinar uma língua, é ajudar o aluno a desenvolver uma competência que lhe permita não só organizar frases correctas, mas sobretudo, a interagir com outras pessoas em situações especiais de comunicação.

3.2. Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira

Os conceitos de LM, e L2 e LE, abrangem domínios muito marcantes que por vezes torna-se difícil explicitar um conceito ou alguma definição de cada uma. Muitos estudos têm sido feitos, muitas reflexões mas as teorias apresentadas até aqui não reúnem consenso dos estudiosos.

Na perspectiva de Galisson e Coste (1983) ela é assim chamada porque é aprendida desde a mais tenra idade como o primeiro instrumento de comunicação, e é utilizada no país de origem do falante. Segundo Sim-Sim (1998), considera-se LM de um falante o sistema linguístico adquirido naturalmente e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística. Baseado na etimologia da palavra, ela é associada por vezes à língua da mãe, ou ao ambiente onde a criança se desenvolve, aprende-se na família. Conforme argumenta Ançã, (2005) esta definição de LM pode ser ambígua em contextos onde os falantes estão expostos a mais do que uma língua que é usada em casa ou no país.

Por vezes, costuma-se definir LM como a língua da primeira aquisição que tem o privilégio de ser adquirida num momento mais favorável à aquisição de uma língua, mais próximo do nascimento. A experiência tem mostrado que deslocações, mudanças na vida de um falante pode levar com que ele esqueça a primeira língua aprendida.

O autor Cuq (2003), nos seus estudos sobre a LM, reconheceu que:

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

Na mesma obra o autor ainda explica que ela é definida mediante a combinação de duas categorias de factores:

“L’ordre de l’acquisition et l’ordre du contexte. Il s’agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l’aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. (Cuq, 2003, p.151).

Outras teorias explicam que a LM pode ser a língua que o sujeito domine melhor (aqui e agora). Esta teoria por vezes é contestada pois factores socio-económicos podem fazer com que um falante seja competente numa das línguas.

Outros autores apresentam a LM como aquela que foi adquirida “naturalmente” em que o falante aprendeu sozinho graças ao contacto linguístico com familiares ou em outras interacções. Sobre este ponto de vista pode-se afirmar que, mesmo no contexto linguístico familiar há sempre alguma orientação dada, alguma correcção, igual ao que acontece no ensino formal. Mas a LM não é a única a ser adquirida de uma forma natural muitas outras línguas podem ser aprendidas da mesma forma e não ser LM.

Dabène (1994) explica que é na LM que o falante organiza as funções linguísticas e é aquela que acompanha o desenvolvimento da personalidade.

De acordo com Mackey citado por Ançã (2003) existem diferentes conceitos de LM que podem ser divididas em três categorias, em função dos critérios: primazia, utilização e associação. O critério de primazia define a LM como a primeira língua do falante. Pode ser entendido como a língua da mãe; em outros é a do chefe de família (por vezes o pai); noutros é a primeira língua aprendida e desde sempre compreendida. O critério da utilização define a LM como a língua que melhor se conhece ou a mais utilizada. O critério da associação define a LM pela pertença a um grupo cultural ou étnico. Porém cada um desses critérios é contestado pois revelam-se insuficientes para uma definição completa do que seja uma LM.

Por vezes usa-se um termo mais vasto e mais abrangente para designar a LM principalmente quando se refere à língua de um falante nativo. Mas esta designação é muito imprecisa pois um falante pode ter a sua LM e esquecê-la, como também pode ter uma outra LM. Assim como dentro de uma mesma língua pode-se ter níveis de proficiência diferentes. Pode-se ter o domínio do narrativo e não do argumentativo.

Segundo Stern (1983) a expressão línguas segundas surgiram no final da década de 50 do século XX referindo-se a todas as línguas dominadas pelo falante para além da sua língua primeira. A partir daí, o uso das designações línguas segundas e línguas estrangeiras tem sido relativamente indiscriminado para fazer referência a todas as línguas que não sejam a LM.

No Dicionário de Didáctica das Línguas encontra-se a seguinte definição de L2:

(...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 e Coste, 1983, pp.442-443).

Segundo Ançã (2005), não é fácil estabelecer-se fronteiras entre LM, L2 e LE. Por um lado, L2 e LE cruzam-se, no que respeita à sua natureza, pois as duas são línguas de natureza não materna para o aprendente e, por outro lado, o estatuto da língua, e uma série de factores afastam a LE da L2 e aproximam esta da LM, nomeadamente: as motivações, o contexto linguístico, a imersão, e as finalidades da aprendizagem da língua, podem ter muito peso na. Nesta perspectiva:

(...Estes conceitos surgem em continuum e não em oposição (...)) havendo espaços de aproximação e de afastamento. Assim, há zonas de aproximação com intercepção entre LM e L2, relativamente aos contextos de utilização, escolares e sociais, afastando-se estes espaços da LE, onde os contextos de utilização são

mais restritos. A LE é, então, falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira), não sendo, portanto, partilhada pela comunidade circundante. Nesta conformidade, as finalidades das línguas fazem aproximar de novo LM e L2, no que refere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber.) (Ançã, 2005, p.153).

A dificuldade de se definir a L2 tem como origem na sua maioria a diversidade de situações nas quais se ensina e se aprende uma determinada língua:

Diferentes autores apresentaram em diferentes momentos conceitos, opiniões, experiências e estudos sobre este mesmo tema. Na opinião de Klein (1986), uma L2 é aquela que é adquirida no meio natural da sua produção e que, juntamente com a LM, se torna num instrumento de comunicação. Uma LE, pelo contrário, é a que é aprendida através de recurso à instrução formal e que não é utilizada pelo aprendente em situações do quotidiano.

Tendo em conta os diferentes conceitos de L2, Ngalasso (1992), opina que uma L2 pode ser vista sob dois aspectos: uma técnica e outra institucional. A vertente técnica essencialmente cronológica, baseia-se em critérios psicolinguísticos e tem em conta a ordem de aquisição e de domínio. Nesse ponto de vista, a L2 é a língua adquirida em segundo lugar, logo a seguir da LM e antes de qualquer outra língua aprendida posteriormente. Na componente institucional a L2 goza um estatuto de prestígio, embora não sendo a LM, é a língua oficial, do ensino, da justiça, comunicação social, etc, ela se assenta sobre critérios sociolinguísticos. Segundo este mesmo autor, a utilização de uma L2 implica que o falante seja, pelo menos, bilingue.

Ainda sobre a L2 a autora Ançã (2005) vai mais longe quando especifica que a L2 pode ser definida com base em dois critérios nomeadamente: psicológicos e sociolinguísticos. O critério psicológico, se se levar em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua), ou com base em critérios sociolinguísticos se se tratar da escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das aquisições, isto é para língua oficial. Nos dois casos, ela aproxima-se da LM,

na medida em que é a língua integração, (de) aprendizagem escolar e (de) acesso ao saber.

LE é aquela que não é partilhada pela comunidade circundante e que é falada exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira).

Dessas diferentes posições teóricas pode-se concluir que uma L2 é a adquirida pelo indivíduo em contexto natural do seu uso, à semelhança do que se passa para se aprender uma LM, e uma LE é a língua que se aprende numa situação de ensino formal.

3.3. Aquisição/ Aprendizagem de uma Língua Materna

Uma criança nasce e desde os seus primeiros dias de vida encontra-se em permanente situação “ comunicativa “, em primeiro lugar tendo perto a mãe que a estimula assim como o espaço familiar onde se insere. Como é que a criança adquire a linguagem nesse meio? Tem sido uma pergunta feita por muitos linguistas, teóricos e psicólogos.

Segundo Vygotsky (1979) a aquisição da LM dá-se quando os aspectos primitivos da fala e os aspectos mais complexos do domínio gramatical começam por ser percebidos pela criança de uma forma inconsciente. Pois uma criança para falar não precisa ter consciência dos aspectos gramaticais que estão envolvidos no seu discurso. Em relação a uma LE, todo o processo é aprendido de uma forma consciente. E a produção de um discurso numa LE exige da criança um esforço para aprender a componente gramatical assim como os vários domínios da língua. O importante será destacar que o êxito nesta aprendizagem depende, em larga medida da maturidade da criança na sua própria língua, e o seu empenho no sentido de interiorizar a estrutura de uma LE. A aquisição/ aprendizagem de uma LM é determinada pelo contexto, familiar, social onde a criança está inserida, sem olvidarmos a componente física.

Na aquisição e desenvolvimento de uma LM há factos que são normais em qualquer criança independentemente do seu país de nascença (sem se levar em conta aquelas que sofreram anomalias patológicas e impediram o seu desenvolvimento físico e

mental). As crianças adquirem a LM nos primeiros anos de vida, assimilando assim todo um sistema linguístico que se diz complexo.

Segundo Jones (1984), as manifestações da linguagem traduzem-se nos primeiros meses de vida em sons e palreio, e são idênticas em todas as crianças. Só mais tarde é que elas começam a assimilar os sons e as cadeias fónicas das línguas das comunidades que se inserem, começando aí a surgir algumas diferenças. Para este autor as crianças portadoras de línguas europeias adquirem, em primeiro lugar, os nomes para designar os objectos do seu mundo; as crianças portadoras de dialectos índios assimilam com primeiras palavras os verbos de acção. O aspecto que une estas duas formas de aquisição da linguagem é a necessidade de comunicar com os que fazem parte do seu mundo.

Segundo Krashen (1989), a aquisição da língua é processada de uma forma inconsciente; a sua apreensão dá-se pela exposição natural da criança à mesma. Aprendizagem da língua, por sua vez é processada de forma consciente; a sua assimilação depende do estudo dos seus diferentes aspectos formais. Este autor defende que os conhecimentos que a criança ganha de uma forma consciente servirá o propósito único de controlar a linguagem e nunca se transformarão em verdadeira aquisição.

Littlewood (1984) defende que o termo *aquisição* deve ser utilizado relativamente aos aspectos referentes aos aspectos do subconsciente da assimilação de uma língua, e o termo *aprendizagem* deve ser aplicado aos aspectos do consciente.

Na visão de Sim-Sim (1995) ao falar-se de aquisição da linguagem está-se a referir ao processo da apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. Em muitas situações confundem-se estes dois conceitos – aquisição e aprendizagem. Ambos conduzem à apropriação de conhecimento, e torna-se importante que seja diferenciada. Aprendizagem, é o processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito. Ao contrário da aquisição, a aprendizagem envolve a consciencialização do conhecimento a aprender e uma explicitação e análise de quem ensina. Segundo Sim-Sim (1998), pode-se estabelecer ligações entre a aquisição e a

aprendizagem de uma língua que resulta da exposição do falante à mesma. A mesma autora apresenta como exemplos a aquisição da linguagem oral e a aprendizagem da linguagem escrita, ou de uma LE. Existe uma grande interacção entre estes dois tipos de processos. Os resultados obtidos por aquisição são mais fluentes e automáticos, enquanto os resultados da aprendizagem reflectem níveis superiores de consciencialização na apreensão do conhecimento. De facto, mais facilmente explicamos como aprendemos a ler do que como começámos a falar.

A aquisição da LM é natural e espontânea por parte da criança que não precisa de ensino. Esta aquisição implica a assimilação de regras específicas da língua no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. No que diz respeito à forma, as regras assimiladas dizem respeito aos sons e respectivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frase (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo (semântica) servem o significado das palavras. Finalmente, as regras de uso (pragmática) visam a adequação de comunicação, Sim-Sim (1998).

Muitas teorias defendem pontos de vista diferentes em relação à aquisição/aprendizagem de uma LM. Segundo a teoria behaviorista, tudo o que sabemos inclusivamente a linguagem é o resultado da experiência e da aprendizagem. Na opinião da autora Sim-Sim (1998), as crianças desenvolvem o seu vocabulário através da interacção com o meio que a cerca e nesse meio o papel dos pais é muito importante.

Com base na teoria inatista, a criança desenvolve-se não porque aprende um conjunto de respostas, mas porque herdou uma organização mental que lhe permite detectar no meio a que é exposta as regularizações que conduzem às regras do conhecimento, qualquer que ele seja. A aquisição da linguagem é explicada por uma capacidade específica, geneticamente determinada, uma espécie de núcleo fixo inato. O desenvolvimento é resultado da maturação neurológica, logo idêntica em todas as crianças.

Segundo Chomsky, citado por Sim-Sim (1998), a criança ao nascer traz consigo a capacidade inata para a aquisição da sua LM. Com base na observação, (re) constrói para si própria a gramática da língua a que é exposta.

De acordo com a teoria cognitivista a aquisição da linguagem se processa através de um sistema complexo de processos interactivos (de acomodação/ assimilação) que permite manipular, codificar e produzir informação. Assim sendo perante uma informação linguística fornecida pelo meio, o cérebro a assimila às estruturas já existentes, por quanto simultaneamente acomoda essas estruturas para permitir a inclusão de uma informação linguística nova. Segundo esta teoria a aquisição da linguagem depende das aquisições cognitivistas (da inteligência).

Na visão de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) a criança nos primeiros meses de vida faz uma aquisição de ordem fonológica, que tem o seu início através de simples palreio e riso (por volta dos dois-três meses de idade) que se vai complexificando até chegar à produção de sílabas e entoação das primeiras palavras (isso por volta dos nove-catorze meses).

Mais tarde com mais ou menos três anos de idade, ela revela produção do domínio articulatorio, reconhece os sons da sua LM e, por volta dos 4 – 5 anos, a criança adquire todos os sons da sua língua. O campo vocabular da criança se vai desenvolvendo assim como a compreensão lexical e sintáctica e é nesta fase (dos 5 -6 anos) que a criança entra para a escola e ali a aquisição da linguagem atinge níveis significativos pois fica exposta a contextos mais alargados que favorecem o enriquecimento linguístico da criança. Ali se dá a aprendizagem da escrita que favorece uma reflexão sobre o conhecimento já adquirido e lhe possibilita o conhecimento de novas estruturas linguísticas.

De tudo o que se têm dito deve-se levar em conta que a aquisição da linguagem é um processo contínuo tendo o seu início na infância e prolongando-se ao longo de toda a vida do ser humano. O uso que cada falante faz da língua reflecte o conhecimento linguístico que vai assimilando sob a influência de condições ligadas à personalidade, à inteligência, ao meio social e à cultura do falante.

3.4. Aquisição/ Aprendizagem de uma Língua Segunda

Dado à situação linguística cabo-verdiana, a coexistência de duas línguas com funções e estatutos diferentes: a LP com o estatuto de língua oficial, L2, e a LCV, o crioulo, este trabalho poderá constituir-se num ponto de reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem da LP como L2 em Cabo Verde.

O processo de aprendizagem/ aquisição de uma L2 vem sendo debatido por pesquisadores e investigadores por décadas sob diversas perspectivas. Nesse sentido conceberam-se algumas teorias como tentativas de explicação do desenvolvimento da L2.

Entre as diferentes teorias que estudam a aprendizagem/aquisição de uma língua desponta-se a inatista. Segundo esta teoria a criança nasce com uma capacidade inata para adquirir a linguagem, com capacidade para extrair regras gramaticais do que ouve. Esta hipótese inatista sugere que as línguas materna e segunda sejam aprendidas da mesma forma?

No conceito de Chomsky (1965) aquele que percebe as regras de uma língua, compreenderá as de qualquer outra no tocante às propriedades essenciais da gramática. Baseado na teoria dos princípios inatos e biologicamente determinados este autor defendeu no passado a existência uma gramática universal, esta defendia que as regras que constituem os elementos ou propriedades de uma língua orientam o desenvolvimento da linguagem, de qualquer que seja a língua a que a criança é exposta. Esta teoria pode levar-nos a formular algumas hipóteses: esta gramática universal permite ao ser humano adquirir qualquer língua? Quais as formas que determinam a diferença entre a aquisição de uma LM e a de uma L2?

Na concepção de Besse (1987) uma L2 pode ser adquirida naturalmente fora da escola ou das instituições:” Une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu`on ait acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci.”

Segundo Krashen (1989), a aquisição de uma L2 é um processo subconsciente semelhante ao do processo utilizado na aquisição da LM. Nesse processo, o indivíduo nem sempre se apercebe dessa aquisição ou dos resultados.

Bouton (1997) apresentou um quadro comparativo onde distingue a aquisição da LM e a aquisição/aprendizagem de uma L2, em quatro planos: neurofisiológico, psicológico, intelectual e linguístico. No plano neurofisiológico distingue todas as etapas de aquisição da LM e explica que estão ligadas às etapas de desenvolvimento neuropsicológicas e marcam as fases sucessivas do seu desenvolvimento mental. Por outro lado, o adolescente que aprende uma L2 não passa por estas etapas privilegiadas. Por esta razão não dispõe de uma “ fase/etapa “para a aquisição da linguagem, relacionada com o desenvolvimento neurológico.

No plano psicológico, o autor explica que para a aquisição da LM a criança obedece a motivações profundas. Ela sente necessidade de agir sobre o seu meio e se integrar nele como uma necessidade de afirmação. Mas as motivações de um adolescente que aprende a L2 não obedecem a motivações profundas mas sim superficiais de ordem intelectual (curiosidade), afectiva (prazer) ou apenas como uma obrigação escola.

Relativamente ao plano intelectual aponta que para a descoberta da LM a criança vai da experiência imediata à língua. Para a aquisição da L2 o processo é inverso, ou seja, vai da L2 para uma experiência reorganizada pela LM.

O autor justifica a sua tese do seguinte modo:

A situação de aquisição determina um conflito imediato entre os dois códigos, o da língua materna e o da segunda língua. A fórmula verbal da segunda língua só se carrega de significação através do ecrã da língua materna, o que reduz a acção das leis de contiguidade ou de associação, situação – língua.) (Bouton, 1997, p.421).

No plano linguístico, o autor explica que são as realizações do discurso, tais como as próprias leis da comunicação que constituem a experiência verbal primária da criança. O meio onde a criança vive e a escola poderão desenvolver de uma forma mais ou menos clara o sistema da sua língua. Para a aquisição de uma L2 o processo é inverso, isto é, parte-se da língua como sistema para se chegar ao discurso. Para tornar mais clara a explicação o autor apresenta o seguinte quadro:

Tabela 2: Aquisição/Aprendizagem de uma LM e uma L2

	Língua Materna	Segunda Língua
Plano Neurológico	Etapas privilegiadas Automática ↓ Voluntária	Nenhuma etapa privilegiada Voluntária ↓ Automática
Plano Psicológico	Motivações Profundas	Motivações superficiais Inibições
Plano Intelectual	Experiência ↓ Língua	Língua ↓ Experiência
Plano Linguístico	Discurso ↓ Língua Sistema	Língua Sistema ↓ Discurso

Segundo o mesmo autor todos os passos da aquisição da L2 se opõem aos que foram seguidos durante a aquisição da LM. Estes últimos são naturais; os primeiros são artificiais. Os dois processos de aquisição - o da LM e o da L2 não correspondem ao mesmo modelo. De facto, qualquer aquisição de uma L2 passa por uma rede de hábitos verbais, de automatismos de produção previamente estruturados pela aquisição primária da LM. A LM, a criança a assimila de uma forma natural, ela adquire as estruturas básicas da sua língua passando por fases sucessivas do seu desenvolvimento mental, porém, uma L2 é aprendida em muitos casos na escola, como língua de ensino. Nesse meio ela aprende o léxico, as estruturas básicas da nova língua assim como aprende a ler e a escrever a L2.

4. Paradigmas de Explicação sobre o Ensino de uma Língua Segunda

Num mundo globalizado que tende para o multiculturalismo, cada dia somos confrontados com desafios ligados à língua. Ela como um produto social e um instrumento de comunicação precisa-se de respostas para o uso da língua, a sua aquisição, o contacto de línguas, língua materna(LM) língua segunda(L2), e língua estrangeira(LE).

A língua nos põe em contacto com a realidade que nos cerca. Ela nos põe em contacto com o exterior com a realidade do outro é a partir dela que tomamos consciência de quem somos e onde estamos.

Segundo Benveniste(2005), no uso da língua nós nos constituímos sujeitos, “...o eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a mim, torna-se meu eco — ao qual eu digo tu e que me diz tu...” (p.286)

Nessa situação a aquisição de uma nova língua pressupõe uma acção com o outro num processo informal de interação motivada para que as regras e o seu uso leve os sujeitos necessariamente à comunicação.

A Psicolinguística e a Didática das Línguas vêm apresentando ao longo de séculos vários paradigmas teóricos, ou modelos, sobre o ensino de línguas. Essas teorias tem servido como padrão ou modelo também para o ensino de línguas estrangeiras e língua segunda. Para alguns estudiosos tem servido como ponto de reflexão, enquanto outros os tem contestado. Neste trabalho apresentaremos alguns paradigmas de explicação sobre o ensino de uma língua segunda propostos por alguns teóricos.

A) O Paradigma Cognitivista

A Teoria Behaviorista ou Comportamentalista

Segundo esta psicologia de aprendizagem o ambiente é importante no processo de ensino e este é modificado e produz consequências ao longo da vida humana. A aprendizagem ocorre através de estímulos e reforços a fim de se obter os

comportamentos desejados, oferecendo estímulos reforços constantes acompanhados de constantes repetições. Esta teoria foi primeiramente estudada por John Broadus Watson, que foi considerado o pai do behaviorismo. Mais tarde Ivan Petrovich Pavlov se dedicou ao mesmo ramo. Outro pesquisador no séc XX, dessa mesma corrente foi Skinner que criou a teoria comportamentalista.

No tocante à linguagem Skinner explica que nada mais é do que um produto decorrente de um estímulo, uma vez dado o estímulo correcto será possível prever a resposta a ser obtida com o apoio de factores externos.

A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem considerar as características do indivíduo. A teoria de Skinner pode ser útil para atividades repetitivas e que exigem memorização de conteúdo, mostrando-se adequada para aprendentes de uma língua que terão de repetir os modelos de uma forma mecânica. Ou ainda para algumas actividades que visam ensinar conteúdo e tarefas que se apoiam na memorização e fixação dos conhecimentos.

Para esta teoria, a aprendizagem de línguas é simplesmente o aprendizado de um conjunto de hábitos através da repetição. Não leva em conta a capacidade criativa. A aquisição da língua é feita através de um conjunto de hábitos repetitivos, -**Estímulo** antecedente – ambiente de sala de aula -**Resposta** – tomar apontamentos na aula, realizar as atividades propostas pelo professor -Estímulo consequente – boas notas, aceitação (reforço positivo).

Para a aprendizagem de uma língua que não seja a materna, as técnicas behavioristas não apresentam soluções plausíveis. Algumas pessoas não conseguem aprender uma língua estrangeira utilizando as técnicas behavioristas de constante repetição.

Esta teoria no tocante ao sistema de ensino/aprendizagem de uma L2 explica que os alunos recebem passivamente o conhecimento transmitido pelo professor. Nesse caso, o papel do professor é criar ou modificar comportamentos para que o aluno faça o desejado. Através da mudança de comportamento obtida pelo estímulo e reforços de

respostas. O papel do professor é o de detentor e condutor do conhecimento é considerado transmissor de conhecimentos ao aluno. O aluno não busca informações para a construção do seu próprio conhecimento.

Apenas o condicionamento comportamental torna-se insuficiente para a aprendizagem da uma língua no seu todo.

Segundo os dados dessa teoria pode-se apresentar o seguinte quadro como síntese:

Tabela 3: Quadro Resumo da Teoria Behaviorista

Método	Repetição – Obtém-se o comportamento desejado através de constantes repetições.
Papel do professor	-Ele é o modelo do aluno e também o transmissor de conhecimentos. A aprendizagem é mecânica, não se considera as características pessoais. - A função do professor é o de criar ou modificar comportamentos desejados utilizando estímulos e reforços.
Aprendizagem	O aluno aprende através do estímulo e reforços de respostas.
Papel do aluno	-O aluno passivamente recebe, escuta, escreve e repete as informações. Este não busca informações para construção do seu conhecimento. -Estímulo antecedente – ambiente de aula -Resposta – tomar notas, realizar as atividades -Estímulo consequente – boas notas, aceitação (reforço positivo)
Críticas à definição de Skinner	-Não é funcional (Hayes, 1994, p.9-30) -Não distingue apropriadamente o comportamento verbal do não-verbal ou do comportamento social (Parrott, 1986 p. 91-117); -Desconsidera a exclusividade da linguagem humana;
No tocante ao ensino das línguas	-Para a aprendizagem de uma língua que não seja a materna, as técnicas behavioristas não apresentam soluções plausíveis. Algumas pessoas não conseguem aprender uma língua estrangeira utilizando as técnicas mecânicas behavioristas.
Conclusão	-A teoria behaviorista vê o aluno como um ser passivo, onde as atividades mentais dele são ignoradas, e a aprendizagem é definida como aquisição/ modificação de comportamentos. Nesse sentido, o papel do professor é o de criar ou modificar comportamentos através de reforços para que o aluno faça o desejado. -Essa teoria adequa-se a atividades que visam ensinar conteúdos que necessite de conceitos e tarefas que se apóiam na memorização.

B) A Teoria Construtivista

Noam Chomsky nos anos 60 contribuiu para o aparecimento da ciência cognitiva pelas suas críticas ao construtivismo. Apresentou a teoria da construção criativa e está baseada no conceito de inatismo, Chomsky. Segundo a sua teoria, a língua é algo inato, e a linguagem é apresentada como uma característica de todo o ser humano. Este teórico explica que há uma base genética principal, uma habilidade criativa que não se memoriza e o desempenho de um *native speaker* é que determina o que é aceitável ou inaceitável e não são as regras da gramática que determinam o que está certo ou errado. Chomsky defende uma gramática inata em que o meio onde a criança cresce, ou seja o ambiente serve basicamente para expor, mostrar qual a língua da criança.

Nos nossos dias esta teoria de Chomsky revolucionou o estudo da linguística aplicada, apresentou uma nova abordagem para a metodologia do ensino de línguas baseado na comunicação e na intermediação de um orientador e com participação activa do aluno.

Mais tarde um outro especialista no campo da linguística, Krashen, apresenta outra tese na sua obra *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1987), onde apresenta o seu modelo, “*The Monitor Model*,” explica a teoria da construção criativa e apresenta cinco hipóteses:

- Primeira hipótese da **aquisição/ aprendizagem** para Krashen aprender é um processo consciente e adquirir este processo exige que a criança esteja exposta à sua LM. As habilidades linguísticas da criança são desenvolvidas através do contacto com as diferentes situações bem reais do seu quotidiano.
- Segunda hipótese do **monitor**, Krashen defende que é possível adquirir uma segunda língua, e que a diferença na fluência de uma pessoa que adquire uma língua e de uma que aprende está na ação desse sistema monitor que controla a fluência e a comunicação. Em todo o processo o sistema adquirido é responsável pela fluência e comunicação.

- Terceira hipótese defende a existência de uma **ordem natural**, segundo o mesmo autor existem regras de uma língua e sendo assim a aquisição faz-se mediante regras pré-estabelecidas. Na aprendizagem das estruturas gramaticais segue-se uma ordem natural de uma sequência previsível de aquisição/aprendizagem de regras de uma língua.
- Quarta hipótese, denominada de **input** explica que a aquisição/aprendizagem de uma língua se dá através do *input* compreensível (*input* +1). É a tentativa que Krashen usou para explicar como é que o aluno adquire uma segunda língua. Este *input* compreensível + 1 é o grau de dificuldade ao qual o aluno deve ser exposto, isto é feito para que o aprendiz tente alcançar o nível do modelo; fazendo isto, ele está a prender. De acordo com esta hipótese, apresentada por Krashen o aluno melhora e progride ao longo da “ordem natural” quando ele / ela recebe 'input' da segunda língua mais o modelo. Deve estar em *input* + 1 isto é um passo além do seu estágio de competência linguística.
- Quinta e última hipótese apresentada por Krashen é a **do filtro afetivo**. Segundo esta teoria as variáveis afetivas tem o papel de facilitar a aquisição de uma segunda língua: a motivação, autoconfiança e a ansiedade. Crianças com baixa ansiedade, com interesse, motivadas, e confiantes tem sucesso no processo de aquisição de uma segunda língua. Isto explica que quanto mais alto o filtro maior a dificuldade de aprender/adquirir uma língua.

Um outro autor que apresenta os seus estudos nesta área é o teórico Vygotsky. A teoria de Vygotsky apresenta alguma semelhança ao conceito de *input*+1 apresentado por Krashen.

A aprendizagem, para Vygotsky, acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal, ZPD, que ele define como:

...o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções,

metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra... (1984, p.83).

De acordo com Gerardi (2006) sobre Vygotsky:

..Vigotsky rompe com a idéia tradicional de que os homens são controlados de fora, quer dizer, pela sociedade, ou de que eles são controlados de dentro, quer dizer pela sua herança biológica [...]. Para Vigotski, o sujeito não se constitui de fenômenos internos nem se reduz a um reflexo passivo do meio. O sujeito cria a si mesmo nas relações sociais...(p.16).

Foi Vygotsky que percebeu e teorizou a consciência e o intelecto humano. Assim como outros autores ele também entendeu o processo de aprendizagem de línguas não de uma forma linear.

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira Vygotsky apresenta dois aspectos relevantes que Amália Lopes cita na sua obra (2003);

.. - que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo consciente e deliberado, tal como a aprendizagem dos conceitos científicos na escola e da escrita;

- que o “êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a língua-alvo o sistema de significados que já possui na sua própria...(Lopes, 2003, p.27).

“...Piaget formulou um modelo de desenvolvimento cognitivo, ricamente sustentado por dados empíricos, que apresentava o sujeito como artífice principal, através da sua ação no mundo, de suas próprias estruturas cognitivas... (Castañon, 2005, pp. 31-42 .).

Stenberg (2000) explica que *a teoria cognitiva trata do modo como as pessoas aprendem, percebem, recordam e pensam sobre a informação...*(2000, p.22)

Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo sempre precede o linguístico não é possível que algo seja adquirido linguisticamente sem que exista anteriormente o conhecimento cognitivo. A linguagem depois permitirá à criança referir diferentes situações que não são atuais e nem pertencem ao espaço próximo.

Para Rossa e Rossa no jornal, *Letras de Hoje*, apud Piaget (1978),

...a linguagem possui estruturas muito complexas. Estas estruturas surgem como um resultado de uma interação contínua entre o nível de cognição funcional da criança e o ambiente linguístico e não linguístico. Não é possível que o resultado da estrutura da linguagem possa parecer-se nem com a estrutura da realidade externa, nem com a simples estrutura dos esquemas cognitivos inatos, com os quais as crianças começam a explorar o seu ambiente. As capacidades cognitivas são consideradas quantitativamente e também qualitativamente, diferentes das dos adultos, o que faz com que as diferentes formas de como a criança percebe o mundo afetem a forma de como ela desempenha a tarefa de adquirir a linguagem.(v. 44, n. 3, p. 53-59, jul./set. 2009).

DAmorim e Silva (2011) na tradução dos estudos de Piaget no tocante à linguagem da criança apontaram o seguinte:

...A linguagem é necessariamente, interindividual, sendo constituída por um sistema de signos (=significantes arbitrários ou convencionais).Mas, ao lado da linguagem, a criança pequena- menos socializada que a de 7-8 anos e sobretudo que o próprio adulto tem necessidade do outro sistema de significantes, mais individual e mais motivado: os símbolos, cujas formas mais corrente na criança pequena se encontram no jogo simbólico ou de imaginação..., o jogo simbólico aparece mais ou menos ao mesmo tempo da linguagem..” (DAmorim e Silva, 201, p.77).

Perante estes dados, entende-se que o jogo simbólico tem papel importante no pensamento e no desenvolvimento da criança.

...Cinquenta anos de experiências fizeram-nos saber que não existem conhecimentos resultantes de um registro simples de observações, sem uma estruturação devida às atividades do sujeito. Mas também não existem (no homem) estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário e só engendra estruturas por uma organização de ações sucessivas exercidas sobre objetos. Daqui resulta que uma epistemologia conforme os dados da psicogênese não poderia ser empirista nem pré-formista, mas consiste apenas num construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de estruturas novas. O problema central é, então, compreender como se efetuam estas criações e porque, visto resultarem de construções não pré-determinadas, se podem tornar logicamente necessárias, durante o desenvolvimento... (Piaget, 1987, p.51).

O construtivismo preconiza o desenvolvimento de habilidades e conhecimento como resultado de ação, de interação do ser inteligente com o seu ambiente. Portanto, o ambiente é fator determinante. Segundo Piaget as diferentes formas de como a criança percebe o mundo afetam a forma de como ela desempenha a tarefa de adquirir a linguagem.

Mais tarde um outro teórico cognitivista, Bruner (1956), segundo Monteiro e Ferreira (2007) explicam, o autor interessou-se pelo estudo da evolução das competências cognitivas da criança, tal como Piaget considerou que a maturação e o meio ambiente influenciam o desenvolvimento intelectual (2007, p.161).

Ele realizou suas pesquisas com seres humanos por meio de processos mentais (*input e output*). Partiu do conceito de que o aprendizado é um processo activo, e a aprendizagem é modificado pelo comportamento resultante da experiência. Segundo esta teoria o aprendiz recebe, filtra e transforma cada nova informação, infere hipóteses e toma decisões, utilizando uma estrutura cognitiva. Nesse processo o papel do

professor é o de incentivar o aluno no sentido de descobrir os princípios do conteúdo a ser apreendido assim como o de manter um diálogo activo com o aluno.

Essa estrutura cognitiva de modelos e esquemas e mentais fornece significado e organização para as novas experiências, permitindo ao aprendiz ir além da informação dada, enriquecer seu conhecimento além do conceito estudado, através do relacionamento das novas informações com seus conhecimentos prévios.

Na perspectiva de Bruner descrito Monteiro e Ferreira (2007):

...o desenvolvimento intelectual da criança depende do modo como a mente usa a informação que recebe.No decurso do seu desenvolvimento, a criança adquire três difrentes modos de representação do meio que a envolve, da mais simples à mais complexa: enativo, icónico e simbólico...um aspecto importante é o facto de Bruner fazer corresponder a cada modo de representação um modelo de aprendizagem... (Monteiro e Ferreira, 2007, p.162).

De acordo com Monteiro & Ferreira, Bruner defendia que o desenvolvimento intelectual da criança passa por três estádios de desenvolvimento cognitivo, isto é por modos de pensamento enactivo, icónico e simbólico. No primeiro nível de representação o enactiva, a criança manipula, agarra objectos, saborea e mexe. Esta fase é caracterizada na acção ou motora constitui como resultado da experiência adquirida através da interacção física com os objectos.

Durante o modo de representação icónica de pensamento, as crianças aprendem por meio de gravuras, imagens e desenhos das experiências que têm tido, e como resultado os sistemas de representação da informação da criança estendem-se. Pode haver aqui uma representação com algo que está longe.Bruner aqui explica que os professores poderiam recorrer a filmes e outros materiais audiovisuais como forma de enriquecer o horizonte intelectual da criança.

O modo de respresentação **simbólica** a criança representa a informação com base em símbolos, números, revelando a necessidade da linguagem falada e escrita.Usa a

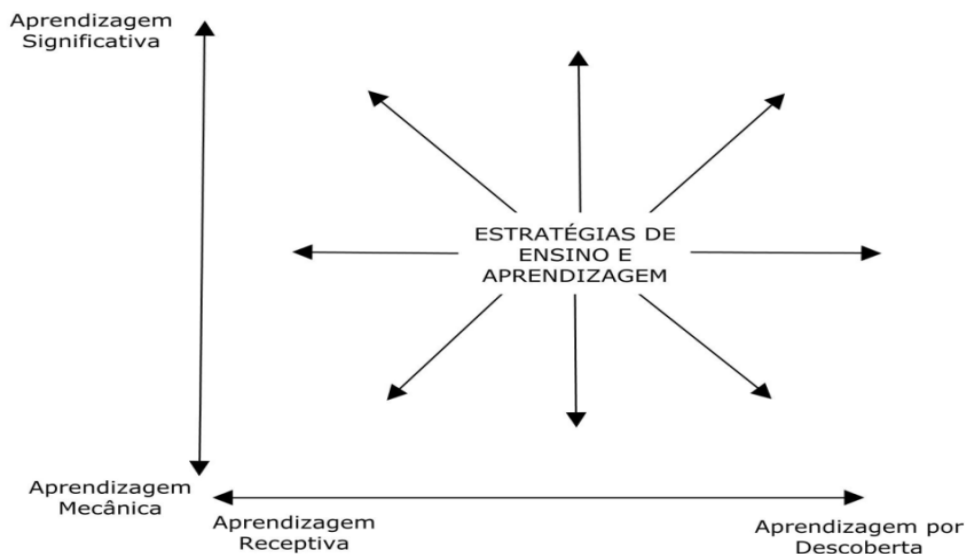
palavra, a linguagem que o ajuda a adquirir conhecimentos usa, conceitos. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões, utilizando uma estrutura cognitiva.

Sob a teoria cognitiva, Bruner parte do conceito de que a aprendizagem é modificação do comportamento resultante da experiência. O mesmo autor afirma que o aprendizado é um processo ativo, no qual o aprendiz constrói novas idéias ou conceitos, baseado em seus conhecimentos prévios. Aqui o papel do professor é o de incentivador dos alunos no sentido de descobrirem por si mesmos os princípios do conteúdo a ser apreendido. O currículo deve ser organizado em espiral, para que o aluno construa continuamente sobre o que já aprendeu. O aluno vai descobrir aquilo que já existe em sua estrutura cognitiva. O professor não é apenas um transmissor dos conhecimentos.

C) Teoria Cognitiva de Ausubel

Segundo Piletti (2009) para Ausubel a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Admite a existência de uma estrutura na qual a organização e a integração de idéias se processam. A experiência cognitiva é caracterizada por um processo de integração no qual os conceitos novos se interagem com os já existentes na estrutura cognitiva, integrando o novo material e, ao mesmo tempo, modificando-se. Uma condição para que a aprendizagem se processe, o aprendiz deve manifestar interesse, vontade para relacionar de forma substantiva o novo material à sua estrutura cognitiva.

Figura 2: Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel



O quadro anterior nos elucida sobre os aspectos que se salientam na aprendizagem significativa. Para que aprendizagem aconteça o conteúdo a ser ministrado tem de ser significativo para o aprendiz ao contrário de um processo meramente mecânica. As estratégias usadas ao longo da aquisição da L2 devem ser as que levam o aprendiz à descoberta.

Os estudos de Ausubel, Novak e Hanesian,(1978) baseiam-se num modelo construtivista dos processos cognitivos humanos. Em particular, a teoria da assimilação descreve como o estudante adquire conceitos, e como organiza a sua estrutura cognitiva. Segundo estes autores:

“...o aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva...” (Ausubel, Novak e Hanesian, 1978, p.159).

Segundo esta teoria a aprendizagem pode ser por ecepção ou por descoberta e estas relacionam-se formando novas informações adicionadas aos conhecimentos já existentes.

O quadro seguinte da autoria de Waal e Telles (2004) completa a mesma teoria:

Figura 3: Teoria de Aprendizagem

TIPO DE APRENDIZAGEM	CARATERÍSTICAS
1. Significativa por recepção	- O indivíduo em situação de aprendizagem recebe conhecimentos e consegue relacioná-los com os conhecimentos da estrutura cognitiva que já possui.
2. Significativa por descoberta	- O indivíduo em situação de aprendizagem chega ao conhecimento por si só e consegue relacioná-lo com os conhecimentos anteriormente adquiridos.
3. Mecânica por recepção	- O indivíduo em situação de aprendizagem recebe conhecimentos e não consegue relacioná-los com os conhecimentos da estrutura cognitiva que já possui.
4. Mecânica por descoberta	- O indivíduo em situação de aprendizagem chega ao conhecimento por si só e não consegue relacioná-lo com os conhecimentos anteriormente adquiridos.

As Fases da Aprendizagem Conforme a Teoria de Ausubel

Na perspectiva do mesmo autor, Waal e Telles (2004), para Ausubel a aprendizagem ocorre de cima para baixo (processo dedutivo) que se organiza em 3 fases:

Tabela 4: Teoria de Aprendizagem

1. Centrada no organizador prévio	-Explicitar o objetivo da aula -Apresentar o organizador prévio -Relacionar o organizador com o conhecimento do aluno.
2. Centrada em informações novas	-Explicitar a organização do novo material (ordem lógica). -Apresentar o material; -Propor atividades de aprendizagem significativa; -Aplicar a diferenciação progressiva.
3. Centrada no fortalecimento da estrutura cognitiva	- Relacionar as novas informações com o organizador prévio; - Aplicar a reconciliação integradora -aplicar a diferenciação progressiva.

Tabela 5: Síntese da Teoria Cognitivista

Método	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino deve levar progressivamente ao desenvolvimento de operações; - O desenvolvimento será o motor principal do ato de pensar e conhecer, inerente à inteligência; - O ensino deve ser substituído pelo ensino de relações que desenvolvam a inteligência; - Nessa abordagem o ensino deve estar baseado na resolução de problemas.
Aprendizagem	-É necessário, então, que se considere o “aprender a aprender” (Mizukami, 1986, pp.7-18).
Papel do Professor	<ul style="list-style-type: none"> - Propõe problemas, ensina o aluno a elaborar o seu raciocínio lógico, evitando a fixação, rotina e hábitos; - Observar o comportamento do aluno, através de conversas e perguntas, possibilitando o aluno fazer perguntas que possam auxiliá-lo aprendizagem; - Construir os dispositivos de partida que possibilitem a apresentação de problemas.
Papel do Aluno	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno é ativo; - Interpreta analisa a informação e dá o resultado encontra a solução dos problemas que lhes são apresentados pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> • ser observador; analisar • ser ativo; encaixar, justapor • experimentar; relacionar • comparar e relacionar.
Conclusões	<ul style="list-style-type: none"> -A aprendizagem ocorre com base em tentativas e erros através da pesquisa feita pelo aluno, eliminando-se todas as definições. - O aluno parte de suas próprias descobertas, e isto ajudá-lo-á a entender o objetivo principal do ensino, que são os processos. - A aprendizagem só ocorre a partir do momento em que o aluno elabora o seu próprio conhecimento. - O ensino deve levar progressivamente ao desenvolvimento de operações.

D) Paradigma Conexionista

Os autores Rossa & Rossa no jornal, *Letras de Hoje*, (2009) explicam o significado desta teoria:

“...O conexionismo é uma teoria do conhecimento que se preocupa com todo o processo de aquisição e, por isso, tem uma proposta para esclarecer a aprendizagem e explicar a memória. O paradigma conexionista também apresenta a estreita relação entre aprendizagem e memória uma vez que não pode haver aprendizagem se não houver memória...” (p. 53-59).

É o processamento em paralelo que nos permite a execução de duas ou mais tarefas ao mesmo tempo como, por exemplo, dirigir um carro, prestar atenção ao trânsito, pensar no trajeto a ser feito e mexer no rádio. Os sistemas conexionistas são formados por nódulos que imitam os neurônios humanos e são interligados em redes que armazenam e processam a informação

Também é importante ressaltar que o processamento no cérebro humano ocorre em distribuição paralela – quer dizer que várias sinapses, de vários neurônios, são activadas ao mesmo tempo para processar diferentes informações. Segundo Poersch (2004):

... a proposta de simulação conexionista assemelha-se ao cérebro sob dois aspectos: (1) o conhecimento é adquirido pela rede através de um processo de aprendizagem; (2) as forças de conexão interneuronal, conhecidas como pesos sinápticos, são utilizadas para armazenar conhecimento. Os sistemas conexionistas aprendem através do processamento estatístico do input, construindo, assim, suas próprias regras implícitas no funcionamento das redes...(Poersch, 2004, p.2).

Segundo essa teoria, o conhecimento está armazenado em engramas, ou seja, a catividade sináptica do neurônio gera o aprendizado, quando são formadas novas conexões, e a lembrança, quando são reforçadas as conexões entre os neurônios.

Os autores Sousa, Imbriaco e Gabriel (2011), citam o que escreveu Chiele em (2004):

...No processo, cérebro e meio interagem, tendo o meio externo a função de fornecer o input e o cérebro de processá-lo conforme sua frequência e

regularidade. Por outro lado, o conhecimento não fica armazenado em bloco, em um único neurônio, seus traços são distribuídos pela rede e sua recuperação ocorre de forma ad hoc, o que significa que não temos todos os conhecimentos prontos e disponíveis a todo o momento; para sua recuperação é preciso que os neurônios refaçam o caminho de conexões na rede em que estão engramados. Quanto mais acessado for esse caminho, mais facilmente o conhecimento será recordado... (Sousa, Imbriaco e Gabriel, 2011, p.50).

Na visão do passado, o aprendido é tudo o que nos acontece de forma inconsciente, como por exemplo a primeira língua da criança. Essa língua é aprendida no meio onde ela está inserida e normalmente em contacto com o meio ela vai-se interagindo com os demais. Conforme Poersch (2004):

... A modelagem conexionista oferece ao lingüista cognitivo uma ferramenta poderosa para descobrir explicações tanto interacionistas quanto epigenéticas de perfis gerais de desenvolvimento, de diferenças individuais na aprendizagem e nos efeitos causados em períodos críticos.” Portanto, o conexionismo fornece uma forma alternativa de investigar empiricamente as hipóteses, tanto cognitivas quanto interativas, sendo possível comparar os dados de aprendizado de sujeitos reais com os dados obtidos pela simulação. Além disso, o conexionismo fornece referência cognitiva que pode ser relevante para a compreensão dos processos de aprendizagem interativa, podendo servir de complemento para as investigações interacionistas...(Poersch, 2004, p.10).

4.1. As Variáveis de Aquisição de uma Língua Segunda

A ciência moderna tem-se debruçado sobre a aquisição de uma língua segunda e sobre as suas variáveis no sentido de se encontrar respostas para as preocupações sobre: como ensinar uma língua, uma língua segunda (L2) e uma língua estrangeira (LE). Vários estudos tem sido feitos nesse domínio tendo em conta que é algo complexo e muitos factores jogam a seu favor ou não. Nota-se que alguns estudantes de uma

derminada língua aprendem mais depressa do que outros e pergunta-se qual a razão ou as razões que estarão na base e deste processo de aprendizagem.

As actas do IX Congresso internacional galego-portugués de psicopedagogía dos autores Figueiredo e Fernandes da Silva (2007) apontam para resultados pertinentes de alguns estudos feitos que explicam que os factores presentes na aprendizagem de uma língua segunda, podem ser factores dependentes do sujeito ou do contexto.

...Estudos recentes revelam a evidência que reside na relação entre factores psicológicos e afectivos e a aprendizagem de Língua Segunda(L2). Para uma análise completa deverão ser consideradas, em correlação, outras variáveis tais como a idade, sexo, nacionalidade e línguas maternas/faladas em casa. Este estudo procura articular diferentes variáveis, dependentes e independentes, de modo a conseguir uma auto-percepção fidedigna dos indivíduos relativamente à sua aprendizagem e adaptação psicossocial. São factores implicados no processo de aquisição de linguagem materna, e que assumem diferentes dimensões na aprendizagem/aquisição de Língua Segunda...Actas do IX Congresso internacional galego-portugués de psicopedagogía...(Figueiredo e Fernandes da Silva, 2007).

A) Variáveis do Sujeito que Influenciam a Aquisição de uma Língua Segunda

As variáveis do sujeito são factores que dizem respeito ao falante.São aqueles que podem interferir na aprendizagem, fazem parte das suas características de personalidade, das suas características físicas e suas expectativas.

Conforme os estudos de Schütz Ricardo (2013) em relação à hipótese apresentada por Krashen, as variáveis afetivas tem um papel de facilitar a aquisição de uma segunda língua. Esta teoria ficou conhecida como a *do filtro afetivo*.Segundo esta teoria a motivação, autoconfiança e ansiedade interferem no sucesso da aquisição de uma L2. Crianças com baixa ansiedade, com interesse, motivadas, e confiantes tem sucesso no processo de aquisição de uma segunda língua.Isto explica que quanto mais alto o filtro maior a dificuldade de aprender/adquirir uma língua. Para Krashen é essencial que o

ambiente de aprendizagem seja agradável onde todos se sintam à vontade para que a criança aprenda.

Na perspectiva de Shoebottom (2011), factores internos são aqueles que o aprendiz de uma língua traz consigo na situação de aprendizagem. Os estudiosos desse ramo da ciência moderna destacam alguns factores que de uma forma ou de outra influenciam o processo de ensino de uma L2:

1-Idade: a idade do aluno influencia a aquisição de uma L2. As crianças, que já possuem competências de comunicação na sua LM, parecem estar preparados para adquirir uma nova língua de forma eficiente.

Os alunos com mais idade podem ser muito bem sucedidos na aprendizagem de uma língua mas geralmente se esforçam mais para alcançar a competência, pronúncia e entonação equivalente à língua do nativo.

Shutz (2004), um estudioso do período crítico na aprendizagem de uma segunda língua, afirma que a idade máxima para se aprender um novo idioma pode variar de pessoa para pessoa e, principalmente depende do ambiente linguístico em que a aprendizagem vai ocorrer. Nesse ponto, as limitações que começam a se manifestar a partir da puberdade são fundamentalmente de pronúncia.

2-Personalidade: os alunos tímidos ou ansiosos costumam fazer um progresso mais lento, particularmente no desenvolvimento da competência comunicativa. Eles são menos propensos a aproveitar as oportunidades para falar, ou para buscar essas oportunidades. Os aprendizes mais desinibidos não se preocupam com os erros na comunicação. Eles preferem correr riscos de errar mas mesmo assim comunicam.

3-Motivação: A motivação intrínseca é uma atitude positiva por parte de um aluno que revela interesse em aprender uma determinada língua e por isso ele utiliza mais essa língua. Este factor é de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Um aluno que gosta de aprender línguas e se orgulha do seu progresso vai procurar falar e usá-la cada vez melhor.

A motivação extrínseca é também muito importante e pertinente. Um jovem de um determinado país necessita aprender uma determinada língua e usá-la correctamente. Por exemplo, precisa aprender a falar o português correctamente para trabalhar em Portugal ou para se comunicar com as pessoas deste país, sendo assim terá de se treinar e usá-la muitas vezes e isto leva a que aprenda a língua mais depressa.

4-Experiências: Um aluno que tenha vivido em diferentes países e foi exposto a várias línguas, com estruturas linguísticas diferentes, este terá mais vantagens ao aprender uma outra língua do que um outro que nunca tenha passado por esta situação linguística.

5- Cognição: Em geral, parece que os alunos com maiores habilidades cognitivas farão progresso linguístico mais depressa do que outros. Alguns lingüistas acreditam que há uma inata habilidade específica, na aprendizagem de línguas que é mais forte em alguns alunos do que em outros.

6-Língua Materna: Os estudantes que estão aprendendo uma L2, que é da mesma família da sua primeira língua têm, em geral, uma tarefa muito mais fácil. Por exemplo, uma criança holandesa aprende o Inglês mais depressa do que uma criança japonesa.

B) Variáveis do Contexto

No processo de ensino de uma L2, é igualmente importante que se leve em conta outras variáveis que interferem no sucesso do ensino e estão muitas vezes fora do controle do aluno. São os factores externos que caracterizam as situações da aprendizagem de línguas. São as variáveis que dependem do contexto. A psicologia moderna aponta alguns factores sócio-culturais como responsáveis pelo sucesso ou insucesso do ensino de uma língua segunda nesse grupo destacamos a família, a comunidade, a sociedade com os seus valores e suas representações.

Para Smith e Strick (2001):

“... um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira...” (p.31).

A possibilidade ou a oportunidade de interacção com falantes nativos, dentro e fora da sala de aula é algo que facilita a aquisição de uma L2 pois está-se perante um modelo linguístico e representa uma vantagem significativa em relação a quem não tenha esse modelo.

A motivação e o encorajamento por parte dos pais ou dos professores ao longo do processo de aquisição de uma L2 representam uma mais valia na aquisição.

Ainda podem ser considerados como factores externos o ambiente escolar, onde as qualidades do professor, quando amigo, paciente e afável. A sua paciência e vontade de ensinar, o “clima” ou o ambiente que ele cria à sua volta, facilitam a aprendizagem. Ao contrário do desinteresse o autoritarismo, que podem levar o aluno a desinteressar-se e não aprender. A aprendizagem ainda é favorecida pelos processos interativos e a partilha que se estabelecem com os outros alunos do mesmo grupo na sala podem levar o aluno a interessar-se e a aprender. Nesse mesmo ambiente escolar, o currículo a ser seguido no processo de aquisição de uma L2, os métodos do professor, a forma como ensina, o seu plano as actividades, os exercícios, os materiais que ele utiliza, os meios técnicos e práticos disponíveis (filmes, vídeo, internet e outros meios) levam o aluno a apropriar-se mais depressa da L2 mais depressa.

4.2. Processo de Aquisição de uma Língua Segunda

No mundo moderno, a aprendizagem de uma L2 tem-se tornado uma necessidade tendo em conta a formação profissional de diversas áreas. Na era da comunicação rápida e globalizada que tende para o multiculturalismo, cada dia somos confrontados com desafios ligados à língua. Para isso, o ensino de L2 deve actualizar-se ao ritmo das necessidades sociais e tecnológica do mundo atual, como um instrumento de

comunicação. Ainda precisa-se de respostas para o uso da língua, a sua aquisição, o contacto de línguas, língua materna(LM) língua segunda(L2), e língua estrangeira(LE).

A língua nos põe em contacto com a realidade que nos cerca.Ela nos põe em contacto com o exterior com a realidade do outro é a partir dela que tomamos consciência de quem somos e onde estamos.

Segundo Benveniste(2005), no uso da língua nós nos constituímos sujeitos,

“...o eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a mim, torna-se meu eco — ao qual eu digo tu e que me diz tu...” (p.286)

Nesta situação a aquisição de uma nova língua pressupõe uma ação com o outro num processo informal de interação motivada para que as regras e o seu uso leve os sujeitos necessariamente à comunicação.

Os processos de aquisição uma lingua materna (LM) e de uma língua segunda (L2) na opinião de alguns teóricos seguem iguais caminhos.

Em um de seus estudos, White (2000) afirma que:

“... a tarefa de adquirir uma L2 é semelhante à da L1 no sentido de que, em ambas, o aprendiz deve adquirir uma representação mental baseada no insumo recebido. Porém, os meios, o processo e o resultado final dessas duas fases podem ser bem diferentes, pois não se sabe exatamente quando o aprendizado de L2 se inicia: se a partir da gramática da L1 ou não...”(p.133).

No processo de aquisição de uma LM o falante encontra-se inserido no seu meio natural.O bebé/aprendiz vai estabelecendo contactos com os da família, com os adultos que o servem de modelo.Aprende em situações informais pois tem necessidade de se comunicar com os que o rodeiam em casa ou no seu ambiente social e cultural, sem consciência do saber gramatical.Quando chega à escola inicia então o estudo de estruturas sintáticas.O leque do seu vocabulário torna-se mais vasto e inicia então a aprendizagem dos conhecimentos sintáticos, semânticos, ou fologógicos da sua LM.

No tocante à aquisição de uma L2 o falante já possui a sua LM e não se encontra num contexto ou ambiente natural e torna-se por isso um processo mais complexo. No entanto já possui experiência das regras da sua LM e esta experiência da sua LM ora facilita a aquisição da L2 por vezes complica pois a estrutura das duas línguas por vezes não coincidem. Por vezes a gramática das duas línguas apresenta estruturas fráscas diferentes. Se o falante da L2 não conhecer essas estruturas diferentes é capaz de transferir as da sua língua materna o que o induz ao erro.

Na perspectiva de Chomsky há uma Gramática Universal (GU), comum a todos os homens, esta gramática é gerenciada por normas/regras que controlam a forma que as línguas humanas podem tomar, isto faz com que as línguas humanas sejam similares entre si. Nesta perspectiva o aprendiz pode aprender uma L2 pois tem os conhecimentos básicos da sua LM

Numa perspectiva também científica, um estudo feito e apresentado pelos médicos, Drs. Mechelli Andrea, Jenny T. Crinion, Uta Noppency e outros médicos do Instituto de Neurologia (*Wellcome Department of Imaging Neuroscience*), em Londres, (2004), comprova que há diferenças quanto à plasticidade estrutural no cérebro de um falante face à aprendizagem de uma L2. Conforme suas pesquisas científicas:

“... A aprendizagem de uma L2 aumenta a densidade de massa cinzenta no córtex parietal inferior esquerdo. Suas descobertas sugerem, assim, que a estrutura do cérebro humano se altera com a experiência de aquisição de L2. Esses resultados vão ao encontro das evidências de que o cérebro humano muda estruturalmente em resposta às demandas externas, não apenas frente à aprendizagem de uma L2, mas frente a quaisquer outras aprendizagens...” (In Nature, v. 431, 14 October 2004, www.nature.com/nature).

Krashen (1987), defende que é possível adquirir uma segunda língua, a hipótese defendida por ele, denominada de “*input*” explica que a aquisição/aprendizagem de uma língua se dá através do *input* compreensível (*input* +1). É a tentativa que Krashen usou para explicar como é que o aluno adquire uma segunda língua. Este *input* compreensível + 1 é o grau de dificuldade ao qual o aluno deve ser exposto, isto é feito

para que o aprendiz tente alcançar o nível do modelo; fazendo isto, ele está a aprender. De acordo com esta hipótese, apresentada por Krashen o aluno melhora e progride ao longo da “ordem natural” quando ele / ela recebe 'input' da segunda língua mais o modelo. Deve estar em *input + 1* isto é um passo além do seu estágio de competência linguística. e capacitá-los no uso comunicativo real da linguagem.

No tocante ao ensino de uma L2, as autoras Pereira e Martins (2010) no Seminário sobre Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna, no artigo sobre, *Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes*, apresentam o seu ponto de vista sobre o papel que as políticas educativas e linguísticas tem a nível das instituições nacionais para o sucesso na aquisição de uma L2. Na visão delas as políticas educativas implementadas pelos decisores sociais podem contribuir para uma melhor aquisição de uma L2.

...O conhecimento dos perfis (sócio e psico-) linguísticos dos alunos que não têm a língua de escolarização como língua materna é fundamental para a definição de políticas educativas e linguísticas, mas também para a selecção dos métodos mais adequados a cada caso/grupo. Há opções, no âmbito de tais políticas, que têm de ser feitas ao nível de instituições nacionais e essas, idealmente, deveriam oferecer um leque de opções suficientemente amplo e aberto para que, já ao nível dos centros de decisão regionais e das escolas, houvesse liberdade de optar pelas formas de educação mais adequadas a cada situação concreta. ... (p.34).

As mesmas autoras explicam que no ensino de uma L2, nomeadamente no ensino do português L2 é importante encontrar-se um equilíbrio entre abordagens centradas no professor e as centradas no aluno. No tocante às do aluno os factores relacionados com os factores internos do aprendente são muito importantes para o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido destacam a idade de exposição do aluno à L2, o seu grau de proficiência em línguas.

...A maior ou menor necessidade de estudo formal da língua dependerá do perfil do aluno, nomeadamente (...), da idade de exposição do aluno a PL2 e do seu grau de proficiência em PL2 e na(s) outra(s) língua(s) do seu repertório

linguístico, para além de outros factores de natureza individual. Cabe ao professor, baseado no conhecimento que tem dos seus alunos, seleccionar os momentos e os conteúdos que devem ser objecto de uma instrução directa e esta deve incidir sobre a prática de estruturas ou visar consciousness raising...(p.35).

As autoras no mesmo seminário Pereira e Martins (2010) apontam ainda para aspectos relacionados com as metodologias do ensino muito importantes para o sucesso da aquisição de uma L2. Elas explicam experiências feitas em escolas multilingues em vários países. Nelas tem sido usada a aprendizagem colaborativa. Este modelo preconiza o trabalho de grupo e uma constante colaboração entre os elementos de um grupo. A aprendizagem nesse contexto tem algumas vantagens para o desenvolvimento de uma L2 pois há uma grande interacção entre os elementos do grupo e esta interacção cria a oportunidade para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas.

No tocante ainda à aquisição de uma L2, Schlatter e colaboradores (2004) apresentam a abordagem interacionista para a aquisição de L2, fazem um breve histórico distinguindo três autores que trabalharam através desta perspectiva:

“...Krashen (1982, 1985) afirma que a exposição ao insumo compreensível (comprehensible input) é necessária e suficiente para a aquisição de LE. Por outro lado, (1981, 1983a, 1983b) sugere que a exposição não é suficiente, mas que é necessário interagir com outros interlocutores. (1985) propõe como necessário à aquisição a produção modificada/forçada...” (Letras de Hoje, v. 39, n.3, 2004.)

Na perspectiva de Krashen, é importante que o aprendiz de uma língua esteja exposto ao meio onde uma língua é falada a fim de interagir com outros falantes. Porém um outro autor Long, o contextualiza explicando que só a exposição é insuficiente. Swain ainda propõe que é importante e necessário à aquisição a produção modificada/forçada.

Segundo o autor Dolz (2003) é necessário que o professor conheça a situação linguística dos alunos que estudam uma L2. Fazendo isto poderá estruturar o seu modelo de ensino/aprendizagem de modo a desenvolver competências didácticas

necessárias incluindo as componentes estratégicas sociolingüísticas, pedagógicas e culturais. Estas por sua vez conduzirão a novas situações didáticas em que o aluno poderá realizar transferências e conhecimentos de uma língua para a outra e permitirão uma progressão das aprendizagens em espiral.

Ainda sobre a competência em L2 Johnson (2004) explica que o aspecto mais importante deste processo está no contexto social onde o aprendiz tem necessidade de comunicar:

[...] a origem da competência em segunda língua não está em algum dispositivo de aquisição da linguagem ou qualquer outro mecanismo, em um sistema de resolução de problemas gerais, mas na realidade social em uso da língua. Este uso da linguagem não acontece em um vácuo ou em um contexto social imaginário, mas em um contexto real e perceptível socialmente. [...] estes contextos não são universais. Eles são muito localizados, e, portanto, a capacidade de linguagem é também localmente vinculada: reflete todas as características de um contexto bem definido sociocultural e institucional. Segundo, a capacidade de linguagem não se situa na mente do aluno, mas em uma infinidade de contextos socioculturais e institucionais e em uma variedade de práticas discursivas que o aluno foi exposto ao longo da vida.../ (Johnson, 2004, p.172).

Ausubel preocupa-se com a aprendizagem que ocorre na sala de aula da escola. Para que ocorra a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem segundo este autor, ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo. O armazenamento de informações no cérebro é altamente organizado formando uma hierarquia na qual elementos mais importantes do conhecimento são ligados (assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Ausubel interessa-se em saber como os indivíduos aprendem por meio de apresentações verbais/textuais no meio do quadro escolar. Um processo considerado o mais importante no ensino é a inclusão, na qual o conhecimento novo é relacionado com as idéias relevantes da estrutura cognitiva existente em uma base substantiva.

O autor Medrado (2011) no seu artigo sobre *Reflexões sobre o ensino de uma segunda língua* apresentado na Universidade Salvador (UNIFACS), apresenta alguns métodos para o ensino/aprendizagem de uma língua segunda. Ele apresentou os seguintes métodos:

1- O método audiolingual que se baseia em algumas das teorias da linguística e da psicologia comportamental. Este método tem por objectivo o uso da língua alvo por meio de contantes repetições, memorização e a imitação que levam à formação de determinados hábitos linguísticos. O professor é o modelo neste processo e funciona como o facilitador da aprendizagem.

Os princípios destes método são os seguintes:

1. material apresentado em forma de diálogo;
2. estrutura gramatical apresentadas sequencialmente, uma por vez, porém raramente de forma explicação explícita de regras;
3. repetição utilizada como meio de ensino de determinadas estruturas;
4. vocabulário ensinado e aprendido de maneira contextualizada;
5. uso frequente de material visual e auditivo;
6. destaque para a pronúncia, que é ensinada desde o início;
7. permite-se pouco uso da língua materna.

Suas principais técnicas são:

1. conversação em pares;
2. dramatização de diálogos previamente memorizados;
3. memorização de frases longas (parte por parte);
4. prática de estruturas através de jogos de repetição e de pergunta-resposta;
5. complementação de diálogo;
6. transformação de frase (ex.: negativa em afirmativa).

2- O Método Comunicativo é um outro método apresentado pelo mesmo autor. Tem como objetivo a competência comunicativa com o uso da língua num determinado contexto social. Com isso busca-se que o aprendiz tenha contacto com situações de uso cotidiano da língua. Que o mesmo tenha a capacidade do uso da língua no seu aspecto

pragmático, ou seja da língua em uso num contexto social. O papel do professor neste processo é o de orientar e facilitar o ensino mas sem corrigir os erros. Esses são vistos como parte do processo em que as formas gramaticais não valem. As principais técnicas do método são:

1. o uso de material autêntico;
2. jogo de ordenação de textos;
3. exercícios com perguntas autênticas e respostas pessoais;
4. uso de figuras associadas a previsão de histórias;
5. dramatização de cenas.

3- Método Direto é o que aponta para o processo de ensino em que a segunda língua deve ser aprendida como a primeira, ou seja, com base no seu uso natural e espontâneo, sem tradução e pouca ou nenhuma análise gramatical. As aulas são ministradas através do estudo de situações baseadas no cotidiano. Tanto alunos quanto professores podem iniciar a conversa e os alunos também podem conversar entre si.

Os princípios deste método, para o caso do ensino do inglês, são:

1. instruções em sala exclusivamente na língua inglesa;
2. vocabulários e expressões voltados para o dia a dia;
3. gramática induzida e não explícita;
4. aspectos da língua introduzidos oralmente;
5. vocabulário ensinado através de demonstração e associação de ideias e gestos;
6. é enfatizado a pronúncia correta das palavras.

As técnicas utilizadas são:

1. leitura em voz alta;
2. exercício de perguntas e respostas;
3. práticas de conversação tendo como base situações reais;
4. ditado de textos;
5. desenho induzido por ditado do professor ou dos colegas;
6. composição escrita.

A aquisição de L2 passa, necessariamente pelo aprendiz, o seu contexto social, com o que é que ele se identifica, suas expectativas culturais, quais os meios de que dispõe, e os materiais que pode usar para facilitar esse processo de aquisição.

A internet nos dias actuais é uma ferramenta muito usada para o ensino de linguas. Este recurso de carácter dinâmico pode ser um estímulo para que o aluno aprenda uma L2 usando todas as suas vantagens para encurtar distâncias. Este instrumento pode ser usado para apoiar o aprendiz quando está só como nos trabalhos individuais ou também de grupo. Facilita a interacção entre elementos, pode apresentar os seus comentários pessoais sobre situações sociais, pode apresentar o seu ponto de vista sobre um filme, um livro ou sobre as formas diversificadas da arte. O professor poderá orientar através da internet trabalhos de recolha de tradições orais, informações de como usar a língua de um modo prático para pedir informações num banco, sobre uma viagem realizada, ou como descrever determinados ambientes. O professor poderá ainda usar esta ferramenta para pesquisas de determinados temas. Poderá usar o correio electrónico para unir o aprendiz a outros que estão neste mesmo processo de aprendizagem. Helena Dias na sua tese de Doutoramento faz alusão ao quadro elaborado por Bidarra (2001), onde faz a comparação dos dois modelos conhecidos: o clássico e o moderno e as vantagens do suporte tecnológico no ensino.

Tabela 6: Comparação de modelos de aprendizagem

Modelo Clássico	Modelo Novo	Suporte Tecnológico
Aulas presenciais	Exploração individual	Permite acesso à informação através de computadores ligados à rede
Assimilação passiva	Aprendizagem (inter)activa	Implica o desenvolvimento de competências técnicas e simulações em computador
Actividade individual	Aprendizagem em grupo	Recorre ao uso de ferramentas de trabalho colaborativo e correio electrónico
Professor omnisciente	Professor como orientador	Permite o acesso a especialistas através da rede sempre que necessário
Conteúdo fixo	Conteúdo variável	Permite o acesso a especialistas através da rede sempre que necessário
Homogeneidade	Diversidade	Permite o acesso a uma variedade de recursos disponíveis na rede

Ainda se usam vários produtos em CD-Rom com jogos de acção e linguagem e até cursos para aprendizagem autónoma, de uma L2.

Segundo Menezes (2006), o processo de aquisição de outra(s) língua (s) depende do número de novas línguas que se aprende. Quanto maior é o número de línguas que a pessoa fala mais fácil se torna a aquisição de novas.

5. O Bilinguismo num Contexto Linguístico

Na actualidade, com a constante mutação de povos, há necessidade de se levar em conta o contacto entre as línguas, o plurilinguismo no seu sentido lato e no mais restrito, o contacto, a situação de domínio de duas línguas, o bilinguismo. Problemas postos pelas situações de bilinguismo nunca foram tão actuais como nos nossos dias. A sua importância resulta das situações motivadas pelos contactos linguísticos crescente entre falantes de culturas diferentes sócio-políticas e sócio-culturais inerentes ao mundo contemporâneo.

Muito se tem pesquisado, discutido e investigado sobre o bilinguismo. Sim-Sim (1998) explica que um falante bilingue é aquele que se encontra exposto a duas línguas desde o seu nascimento e usa as duas fluentemente. Um falante bilingue usa línguas, mas, por vezes, não domina as duas com a mesma competência. Por esta razão alguns autores têm considerado diferentes níveis de bilinguismo.

Weinreich (1953) diferenciou três tipos de bilinguismo: o coordenado, o composto e o subordinado. No bilinguismo coordenado, o bilingue possui dois sistemas conceptuais simultâneos, um para cada uma das línguas do falante. Assim ele organiza os signos de cada língua, combinando uma unidade de sentido a uma unidade formal.

No bilinguismo composto, o falante combina uma unidade de sentido com a unidade formal de cada uma das línguas, assim a um único significado associam-se dois significantes, podendo o bilinguismo composto ser bastante bem ilustrado pelo caso da aprendizagem escolar de uma L2, ou pelas situações familiares em que os pais utilizam ambos, indiferentemente, cada uma das línguas.

Pelo contrário, o tipo coordenado, no qual as palavras da língua A não são associadas senão aos sentidos que são próprios de B, é o que se encontra nos indivíduos que estão a aprender A num local ou ambiente cultural determinados e B num local ou ambiente diferentes. Trata-se, portanto, de uma experiência de duas culturas.

No tocante ao bilinguismo subordinado acontece nos falantes em que a um significado, o da LM, se encontram ligados dois significantes, uma da LM e outro da L2. É normal que ocorram falhas quando se utiliza a L2. Este tipo de bilinguismo é utilizado para caracterizar as situações em que uma das línguas (a LM) está perfeitamente adquirida, enquanto que a outra está em vias de aquisição. Muito mais tarde, Hagège (1996) refuta esta teoria considerando-a ultrapassada, pois não se aplica aos bilingues, mas, sim, aos unilingues na aprendizagem de uma L2.

Lambert (1977) fez a distinção entre bilingues “aditivos” e “subtractivos”. Os bilingues aditivos são aqueles que têm um domínio equivalente das duas línguas que usam: ao mesmo tempo, eles reconhecem que o prestígio social dessas duas línguas é idêntico. Os bilingues subtractivos são os que dominam duas línguas, mas que reconhecem que uma delas tem um prestígio social mais elevado do que a outra.

Outros estudos revelam ainda que factores como a idade, o modo de aquisição, a fluência em cada uma das línguas, os diferentes contextos da aquisição ou aprendizagem das duas línguas, os aspectos sócio-afectivos do falante, o contexto de utilização, a ordem de aprendizagem de uma língua e outros aspectos específicos de cada língua são determinantes para a competência comunicativa de um bilingue. Um bilingue, em situação de conversação, acede ao léxico menos activado, buscando termos da sua língua base como se tratasse de um empréstimo.

Modernamente este fenómeno linguístico é considerado uma interferência linguística. Segundo investigadores, a maior parte dos bilingues alterna as línguas numa situação normal de discurso e esta alternância de códigos natural dura pouco tempo, não é arbitrária, mas é baseada em regras. Na opinião de alguns autores, este comportamento é governado por restrições semânticas e culturais, resultado natural da rede das duas gramáticas.

Soares e Grosjean também citados por Oliveira (2002) defendem que nos bilingues existem duas redes linguísticas (fonemas, sílabas, palavras, etc.), ambas independentes permitindo ao falante usar só uma língua, e ligadas porque a fala monolíngue do bilingue apresenta interferências de outra língua e que os bilingues a podem usar alternando os códigos ou usando léxico emprestado.

A componente morfológica desempenha um papel preponderante na alternância de códigos por causa do seu valor na estrutura interna das palavras. A equivalência de gramáticas nas duas línguas facilita o seu uso pelo bilingue, pois pode existir uma equivalência de categorias, elementos lexicais, fonemas, traços da morfologia e da sintaxe (estruturas de frases).

Outras pesquisas afirmam que o bilingue, que usa códigos alternados com mais frequência, possui uma dupla competência que poderá aumentar. E ainda que a alternância de códigos deve ser considerada como indicador de uma elevada competência comunicativa e não ser confundida com interferência. O fenómeno da interferência revela a aquisição incompleta de uma segunda língua, um empréstimo das palavras da segunda língua que são tratadas frequentemente com as mesmas regras da língua de empréstimo, quer a nível morfológico, quer a nível sintáctico, Hagège (1996).

O que acontece na alternância de códigos é que as palavras ou grupos de palavras obedecem às regras de uma ou outra língua, e o falante bilingue distingue os dois códigos perfeitamente.

Salienta-se, ainda, o modo como o bilingue adquire a sua L2 pois cada uma das línguas está ligada a determinadas pessoas ou actividades e durante o desenvolvimento da criança, uma das duas línguas exerce forçosamente uma certa dominação sobre a outra. Na fase de infância quando o bilinguismo não for sólido constata-se que uma das línguas é dominante. Na fase adulta nas comunidades bilingues onde o uso de duas línguas é quotidiano, tal fenómeno não acontece, pois o conhecimento das duas línguas permite-lhe usar uma ou outra em situações pontuais de comunicação.

Alguns autores defendem que não é possível o verdadeiro bilinguismo, pois há sempre uma das línguas que o falante domine mais. E por vezes pode-se verificar uma

competência passiva numa delas. Segundo Hagège (1996) a competência passiva é dada pela proximidade entre a língua que se é capaz de falar e entender e aquela em que apenas que se percebe os enunciados emitidos.

Uma criança que desde muito cedo esteja exposta a dois códigos linguísticos no seio familiar, numa comunidade bilingue, pode desenvolver competência nas duas línguas. No caso desta competência não se concretizar, numa das línguas pode originar uma mistura de línguas.

Os vários sistemas sociais, culturais e linguísticos entrelaçam-se uns nos outros, Romaine, citado por Oliveira (2002) a propósito, afirma que cerca de um terço da população mundial é bilingue e que raramente as línguas dominadas são faladas no seu estado puro.

Existem vários níveis do bilinguismo, o importante será descobrir os factores internos e externos que influenciam o falante. No passado concebia-se o bilinguismo como um fenómeno linguístico prejudicial, actualmente perdeu esta carga negativa e tem-se apostado nele como um contributo para o desenvolvimento do indivíduo. Nesta perspectiva é essencial que o bilingue tenha bem definido os códigos linguísticos das duas línguas e a possibilidade de reflectir sobre as regras das mesmas evitando desse modo “misturas” dos dois códigos que o tornem incompetente nas duas línguas.

As autoras Cuadrado e Caballero apresentam um exemplo muito sugestivo do bilinguismo:

(...Mario Fantini, hijo de un profesor universitario que reside en los Estados Unidos y miembro de la comunidad hispana. Sus padres hablan entre ellos y con Mario en español, pero Mario asistía a una guardería de habla inglesa desde los 2 años y a los 5 años era un perfecto bilingüe. Cuenta que cuando tenía tres años y cuatro meses, viendo unas carreras de caballos retransmitida en inglés, se muestra sorprendido de que uno de los caballos tenga un nombre español, Amigo, y cómo, para expresar que habla español, dice “como estoy hablando ahora”)
(Cuadrado e Caballero, 2007, p.511).

Um estudo sobre o bilinguismo torna-se de extrema importância pois convém compreender-se o estatuto das duas línguas, o modo de funcionar do bilingue por um lado, por outro, colocar algumas preocupações que se prendem com o ensino e uso de línguas em situações formais ou informais no contexto escolar.

Segundo estes dois estudiosos, Petitto e Dunbar (2004) citados pelo autor González afirmam que:

“ aquellos niños/as expuestos a dos lenguas desde el nacimiento gozan de ventajas cognitivas, específicamente en cuanto a su capacidad para simultanear tareas”.

O ensino a bilingues poderá beneficiar de um duplo léxico o que poderá constituir uma mais-valia para a ortografia, leitura e escrita nas duas línguas. A escola deve nos nossos dias trabalhar as duas línguas e fazer com que todas as crianças se tornem bilingues ou multilingues. Sendo o português, uma das línguas mais faladas no mundo, qualquer trabalho feito em que uma das línguas abordadas seja o português pode beneficiar outros países de expressão portuguesa.

6. O Tratamento Pedagógico do Erro Dado Pelos Alunos

Todo o comportamento social está regulado por normas que devem ser seguidas sob pena de não ser-se considerado delicado ou correcto. 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. Pois falar correcto significa seguir as regras que regem uma língua, o que difere é o linguisticamente incorrecto.

Como exigir correcção linguística a um falante que no seu quotidiano coexistem duas línguas com estatutos e regras diferenciadas? O que será erro para os falantes nessa comunidade linguística? Para dar resposta a estas questões temos de rever algumas

reflexões em torno do tratamento pedagógico do erro e suas possíveis causas. A visão do erro tem sofrido modificações ao longo do seu percurso histórico marcado pelas correntes da linguística e da psicologia.

Nos anos 50, o erro foi marcado pela influência da teoria behaviorista e da linguística estrutural. Era encarado como algo nocivo e indesejável por isso devia ser evitado. Lado, nessa época, tentou teorizar as hipóteses da Análise Contrastiva (AC) através da comparação de estruturas de duas línguas a LM e a L2. Segundo esse teórico a partir dessa análise podia-se realçar as diferenças e as semelhanças e assim prever as dificuldades ligadas às duas línguas. De acordo com esta teoria, o indivíduo tende a transferir para L2 ou LE características da sua LM na perspectiva de que o que é semelhante é facilmente transferido, é fácil de se aprender, o que é diferente dá lugar a erros porque o aprendente opera um “transfer” de LM para L2. Podia-se então prever os erros por meio da confrontação de estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e léxico-semânticas da LM e da L2.

Nesta perspectiva as causas dos erros eram atribuídas exclusivamente à não coincidência entre LM e L2, segundo Frias (1992). Esta teoria foi alvo de muitas críticas no passado pois as produções dos alunos não eram levadas em conta:

(As indicações fornecidas pela linguística contrastiva à metodologia são mais destinadas aos autores de manuais e aos professores do que aos alunos. Quer ela ambicione estabelecer uma progressão específica para a aproximação de L2 em função de L1, quer se limite a munir o professor de um arsenal de exercícios correctivos, a metodologia contrastiva parece dizer mais respeito ao ensino que à aprendizagem.) (Gallison e Coste, 1983, p.164)

Nos anos 60, outros teóricos debruçaram-se sobre esta dificuldade tomando como ponto alto duas línguas em contacto. Esses teóricos apoiaram-se em teorias da psicologia cognitivista e da corrente linguística inspirada em Chomsky, através da Análise de Erro (AE). Esta teoria mostrou-se mais útil do que a primeira Análise Contrastiva (AC), tendo sido um marco importante na pesquisa em Didáctica das Línguas.

Sobre este tema Cardoso deixou o seu ponto de vista: “Enquanto a AC se preocupava apenas com a antecipação e o modo de evitar o erro, a AE procura-os para os explicar e, através deles, compreender o processo de os cometer, ou seja, o processo de aquisição do sistema linguístico” (1989, p.89)

Começou-se a partir desses estudos a inventariar-se os erros, classificando-os conforme os tipos e categorias afectadas: lexicais, fonéticas ou morfo-sintácticas, erro relativo/absoluto; erro por adição/omissão/substituição; sobre o número/género.

Com o aprofundamento da reflexão, outros teóricos fizeram novos estudos na área da investigação sobre este mesmo tema, que sofreu algumas alterações.

Foi assim que surgiu a teoria sócio-construtivista com uma nova visão do erro. Esta visão pressupõe uma análise do conceito de interlíngua no processo de aprendizagem que é entendido como qualquer acto comunicativo que leva ao desenvolvimento do aluno. Assim sendo, o erro estaria ligado ao desenvolvimento proximal do aprendiz e a tentativa de auto-regulação. O erro não seria visto como uma simples interferência, supergeneralização, simplificação, mas como uma tentativa do aprendiz em adquirir controlo sobre a tarefa no processo de aprendizagem.

Nessa fase, destacamos sobretudo os estudos feitos por Corder (1981) sobre a interlíngua (IL) ou competência transitória. Surge então a necessidade de uma nova visão que pudesse superar as duas teorias já apresentadas. Na perspectiva deste autor, a aprendizagem de uma língua é feita por estágios sucessivos e intermédios, esperando-se um equilíbrio entre a componente linguística, referencial, discursiva e sociocultural. Explica ainda que nesta perspectiva a competência se encontra em construção e há avanços e recuos (que correspondem a hipóteses confirmadas e não confirmadas) e às hipóteses não confirmadas é que os professores consideram de erros.

Na opinião de Corder (1981), os erros que as crianças cometem em LM, L2 ou LE constituem um fenómeno inevitável e natural e reflectem a evolução das gramáticas de aprendizagem na base de hipótese sucessivas. Considerando que um aluno têm já interiorizadas duas gramáticas uma acabada a da sua LM e outra evolutiva a L2 ou LE a

correspondência entre estas duas línguas possibilita a distinção entre erros “intra-línguas” e “inter-línguas”. A comparação entre estes erros consiste em determinar-se os erros da LM ou da L2 interiorizadas a qual partilha regras com a língua-alvo. Este autor no seu estudo classificou ainda os erros em três categorias tentando assim explicar as causas dos erros:

- erros de transferência;
- erros analógicos;
- erros induzidos pelo ensino.

Os erros de transferência são os erros intra-línguas, os quais não se limitam às interferências de LM. Os analógicos são constituídos pelos erros resultantes da generalização de uma regra a situações nas quais a língua em apreço apresenta irregularidades por um processo cognitivo de processamento de informação e hipóteses. Os erros induzidos pelo ensino, são detectados se, para além da análise dos textos produzidos pelo aluno, também se analisarem as práticas de ensino. Nessa perspectiva, a AE destaca diferentes tipos de erro que na visão de Besse e Porquier (1991) podem ser erro/não erro; erro sistemático/não sistemático; erro/lapso; erro intra-língua/inter-língua. O importante na AE será a identificação dos erros e o conhecimento do sistema das línguas LM, L2 ou LE da gramática interiorizada do aprendente. Assim, nas palavras dos autores citados:

(Le premier critère renvoie en effet implicitement aux descriptions linguistiques, le second aux descriptions pédagogiques le troisième à la grammaire interiorisée de l'apprenant pour laquelle, précisément, on ne dispose pas d'éléments de descriptions sauf en recourant à sa propre explication de ses erreurs ou à l'examen externe de leur statut: erreur ou faute, systématique ou non.) (Besse e Porquier, 1991 p.209).

Estudiosos desses períodos, também realçaram vários tipos de erros, identificando-os e classificando-os em termos linguísticos, em termos de ocorrência, em função da frequência.

Corder (1980) considerou as seguintes categorias:

- linguísticos (erros ortográficos, gramaticais incluindo a morfologia e a sintaxe, a semântica e vocabulário e, ainda, de discurso);
- de processo (erros de omissão, audição, ordenação e selecção);
- de frequência (pré-sistemáticos, sistemáticos e pós-sistemáticos).

No nível “pré-sistemático”, os erros ocorrem casualmente e o aluno funciona à sorte, não é capaz de identificar o erro. “No sistemático”, os erros ocorrem com regularidade e o aluno poderá identificar o seu erro e dar uma explicação não sendo capaz de corrigir o seu erro. No “pós sistemático” o aluno produz textos correctos mesmo inconscientemente. O aluno mostra que aprendeu as regras, mas falha ao aplicá-las por falta de atenção ou lapsos de memória. Mas confrontado é capaz de autocorrigir.

Foi nesta perspectiva que também conseguiram ver que os erros podem dar informações sobre o momento de aprendizagem do aluno e do tipo de andaime necessário a ser colocado ou retirado.

O tratamento do erro é visto como uma tarefa, na medida em que o professor deve usar uma ajuda para que o aluno possa solucioná-lo. O propósito do professor ao trabalhar o erro, nesse caso, seria levar o aluno à auto-correcção.

O erro torna-se, então, uma actividade na qual o professor guiará o iniciante para que este assuma a responsabilidade daquilo que já é capaz de fazer e se sinta desafiado a considerar alternativas, justificar e clarear os seus próprios pontos de vista. O tratamento do erro passa a exigir do aprendente a atitude de busca de estratégias e funções mentais mais elaboradas para perceber e resolver o problema criado na acção compartilhada.

Muitos autores afirmam que muitos erros não são resultados da interferência, pois existem muitos factores de ordem extra-linguísticos que também podem contribuir para a formação dos mesmos. Alguns relacionaram ainda o tratamento do erro com o domínio afectivo da aprendizagem. Verificou-se que os alunos se sentem ameaçados ao falar, pois, sentem-se reprimidos, de alguma forma, face à possibilidade de fazerem um papel ridículo.

Portanto, é necessário entender o tratamento do erro também nesta perspectiva afectiva. Daí a necessidade do aprendiz estar aberto, motivado a aprender, confiante e tranquilo para que 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.

O erro pode ser encarado numa perspectiva pedagógica, dependendo dos processos de ensino a ser usado. O erro pode ser encarado como gerador de tarefas que criam oportunidades de aprendizagem para o próprio aluno que errou. Assim sendo, o aluno que errar estará ciente de que faz parte do processo de aprender. Isto deve ficar estabelecido desde o primeiro contacto entre os professor e o aluno para que 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 a sua participação no tratamento do erro e as várias formas de ajuda diferentes que lhe serão dadas. Seu erro não deve ser visto com ansiedade, mas como uma oportunidade de dar mais um passo na construção do conhecimento.

Contudo, as incorrecções devem ser encaradas como ocorrência inerentes à própria aprendizagem, que o professor capitalizar, agindo pedagogicamente perante elas, quer para o reforço do ensino, quer para consolidação do desenvolvimento da aprendizagem. Esta acção constituiria numa actividade faseada do seguinte modo:

- identificação da sua natureza e origem; que pode ser diversificada: ausência de informação, interferência a LM, teste de autoavaliação da sua competência;
- decisão sobre o que fazer, em função de critérios pertinentes;
- o momento adequado para actuar, caso tiver sido esta a opção escolhida, tendo em conta factores ponderáveis;
- seleccionar o como desta acção, que pode ir desde a simples sinalização do erro até à sua categorização e validação das suas implicações.

O aluno não pode nem deve ficar alheio a este processo que, para ele, pode ser um factor de novas aprendizagens. Assim, ele é chamado a intervir, desinibidamente em qualquer das etapas do processo, desde a utilização de instrumentos de despiste e auto-correcção de erros até à planificação e feitura de actividades de recuperação, pela turma ou por um(s) alunos(s).

6.1. Erro e Falha

Este tema tem sido alvo de estudo por parte de muitos autores, alguns apresentam diferenças entre erro e falha, nesta linha citamos Cassany (2000).

(Una interesante distinción entre falta (mistake) y erro (error). Este es el producto de un defecto en la competencia lingüística: se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical, una palabra, etc. En cambio, falta es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística: se comete cuando el escritor está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera. Quien desconozca las reglas de acentuación y escriba “exámenes” “comete un error; quien conociéndolas escriba lo mismo comete una falta. El alumno que escriba sistemáticamente haver o aber, posiblemente comete una falta, si el verbo ha sido ya estudiado.

En general, la distinción es interesante porque apunta dos líneas muy específicas de tratamiento de las incorrecciones. Está claro que quien cometa faltas no necesitará saber más sobre el tema lingüístico correspondiente para corregirlas, sino que le bastará poner más atención, mas conciencia etc. En cambio, es bastante improbable que alguien pueda corregir los errores de la misma manera, es decir, sólo con más atención y paciencia.) (Cassany, 2000, p.49).

Concluindo, a atitude do professor face ao erro é de extrema importância. Poderá conduzir o aluno à sua auto-correcção sem que a sua acção correctiva se transforme em bloqueio. Ele orientará o aluno no sentido de consciencializar-se que as incorrecções fazem parte do processo de aprendizagem. Assim, ao contrário do que se supunha no

passado, actualmente defende-se que o erro não possui qualquer carga negativa, representa uma etapa que conduz à aprendizagem.

PARTE II:
MARCO EMPÍRICO

Capítulo III

Metodologia de Investigação

1. Introdução

Neste capítulo apresentaremos as nossas orientações e opções metodológicas assim como a escola onde o estudo foi realizado. Debruçar-nos-emos sobre os métodos escolhidos, a forma como recolhemos os dados, bem como as formas de tratamento e apresentação dos mesmos.

Ao longo deste capítulo procuraremos demonstrar o desenho, a estrutura da nossa pesquisa e o caminho percorrido para se alcançar os objectivos definidos para este projecto de investigação.

A nossa pesquisa foi feita no seio da comunidade educativa da ilha de Santiago. Incidimos sobre as representações dos formandos do IP assim como as dos gestores dos diferentes pólos educativos da cidade da Praia, realçando também as representações dos delegados da educação dos cinco concelhos da ilha de Santiago, e coordenadores de Língua Portuguesa da capital do país. Sendo assim procuramos saber quais são as respostas dos diferentes actores educativos sobre questões tão sensíveis como a nossa situação linguística e social.

Pretendemos apresentar ao longo deste capítulo: as orientações metodológicas, a caracterização do Instituto Pedagógico assim como a dos participantes, a metodologia de estudo, especificando as questões e objectivos a serem atingidos por este estudo. Apresentamos também os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos seguidos.

2. Caracterização do Instituto Pedagógico

O IP é uma Escola de Formação de Professores para o Ensino Básico, localizada na cidade da Praia, nomeadamente em Achada de Santo António. O edifício foi construído em 1992, no maior bairro da capital.

O IP é uma instituição de ensino médio, que tem como objectivo ajudar a responder as necessidades de formação de quadros qualificados para o exercício da docência no EBI. Para além da formação do corpo docente, ainda ela está vocacionada para a elaboração e avaliação de materiais didácticos e orientação pedagógica. O IP integra três Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico: as Escolas da Praia, do Mindelo, constituídas na fase de instalação do Instituto, e ainda a Escola de Assomada criada em 2002.

No exercício da sua missão, o IP abarca as vertentes da formação de profissionais de educação para o EBI, de pesquisa orientada para a elaboração de materiais didácticos, 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 EBI face ao alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos levaram a uma priorização da dimensão da educação/formação.

Figura 4: Instituto Pedagógico



2.1. Oferta Formativa

Sendo o país um arquipélago de ilhas dispersas, esse factor distância levou a que pensasse em novas modalidades de formação. A oferta formativa do IP vai no sentido de responder às necessidades mais prementes do EBI, nomeadamente o da formação de muitos professores deste nível que não tem uma formação académica e profissional adequada.

Abriu-se então novas modalidades de formação:

- Formação Inicial;
- Formação em Exercício;
- Formação Intensivo;
- Presencial;
- Semi – Presencial;
- Educadores de Infância.

Assim sendo o IP reuniu diferentes modalidades de formação de professores, nos termos legislados .Formação Inicial (FI), cursos de três anos para alunos com formação prévia a nível do 10º ano, Formação em Exercício (FE), para professores que, possuindo habilitações a nível do 10º ano do ensino secundário, e não tem uma formação específica para ser professores. Outra modalidade de formação é o Inicial Intensivo, (I.Int) com duração de dois anos, para alunos que terminaram o 12º ano de escolaridade.

Por causa da descontinuidade territorial, a realidade geográfica do país, muitos professores do EBI, no terreno habilitados com o 10º ano, das ilhas do Fogo e da Brava não podem deslocar-se à Ilha de Santiago onde fica o IP a fim de fazer uma formação. Nestes duas ilhas ministra-se uma formação semi-a-distância (componente presencial e a distância) em exercício, num regime pós-laboral. Nos concelhos de Ribeira Grande, Porto Novo, (ilha de Santo Antão), Santa Catarina e Praia, (ilha de Santiago), está em curso uma Formação Contínua a Distância, seguindo um modelo de tipo *blended-learning*, (com componentes presenciais e componentes a distância).

O ensino no pré-escolar tem sido uma área onde se tem apostado nos últimos anos em Cabo Verde. Nesse sentido o IP incluiu no seu leque de oferta formativa, cursos para educadores de infância ministrados a dois grupos diferentes: os formandos em exercício habilitados com o 10º ano com uma duração de 6 semestres e os de formação inicial habilitados com o 12º Ano, também com uma duração de 6 semestres.

2.2. Pessoal Docente

O IP da Praia possui 25 docentes e cerca de 91% desse grupo tem uma formação superior específica para a área que lecciona. A direção desse instituto tem como alvo recrutar docentes com formação académica dando preferência a docentes com o grau Mestre. O IP como instituição tem assinado acordos de cooperação com diferentes instituições de Ensino Superior – Aveiro, Extremadura, Leiria, Viana do Castelo, Coimbra, João de Deus, Açores e ainda com universidades do Brasil. Estas parcerias tem tido impacto na qualificação do pessoal docente do IP tem possibilitado a troca de experiências pedagógicas.

O número de docentes com pós-graduação e mestrado tem aumentado. A Escola da Praia e do Mindelo definiram como meta para 2016 ter pelo menos 85% do seu pessoal docente com grau de Mestre e com Doutoramento. Este alvo está quase a ser atingido graças às parcerias com diferentes Universidades de renome que tem colaborado com Cabo Verde.

O IP dispõe de um grande potencial em recursos humanos, mas dispõe também de ótimas instalações e equipamentos. É um edifício de três pisos. Dispõe de uma biblioteca com muitas obras de diferentes áreas pedagógicas para estudo e consulta, dispõe de uma mediateca com materiais audiovisuais para as diferentes áreas disciplinares, uma sala de informática com 15 computadores e Internet 24 horas para os formandos fazerem trabalhos de pesquisa ou actividades on-line. Uma sala de leitura ampla, seis salas de aula que funcionam nos dois períodos do dia, um laboratório de Ciências Naturais, uma reprografia, uma sala de Expressões, uma cantina que também fornece refeições quentes aos alunos que chegam do interior da ilha e ainda uma placa

desportiva. Possui também seis salas que funcionam como gabinetes de apoio para as diferentes unidades didácticas, uma sala para os professores, um gabinete para o director do IP e outro para o Presidente, uma secretaria ampla e dois gabinetes um para o director financeiro da instituição e outro para o seu assistente.

A formação de professores em Cabo Verde está a cargo de algumas universidades. Dentre elas duas são estatais: o I.U.E. (Instituto Universitário de Educação) que forma professores generalistas para cobrirem o Ensino Básico e a Universidade de Cabo Verde, Uni-CV, que forma professores para o Ensino Secundário e não só. Tanto uma como a outra são responsáveis não só pela Formação Inicial como pela Formação Contínua dos professores. Há ainda em Cabo Verde universidades não estatais, as universidades privadas que também ministram cursos em áreas diferentes.

O governo em Cabo Verde vem investindo muito no sector na educação. A criação da Universidade Pública de Cabo Verde constitui uma boa oportunidade para se redefinir o futuro das escolas de formação de professores. Tudo aponta para a necessidade de dotar a formação de Professores do EBI com o estatuto de ensino superior. O IP constituirá pela sua cultura uma mais valia para a Universidade de Cabo Verde.

3. Abordagem Quantitativa e Qualitativa

3.1. O Método Quantitativo

A escolha de um método para o desenvolvimento de um trabalho científico é de extrema importância. Representa o ponto de partida. Esta escolha tem de incorporar o tipo de problema, o objectivo do estudo e para isso dever-se-á escolher o mais adequado para que a investigação obtenha o sucesso pretendido.

Nos dias que correm os métodos quantitativos e qualitativos tem sido muito criticados e vem ganhando novos contornos no estudo das Ciências Sociais e Humanas no que diz respeito às suas vantagens e inconvenientes em trabalhos de investigação. Tem sido um longo debate onde se tem apontado os méritos relativos aos dois métodos

No centro desta divergência encontra-se uma questão de foro ontológico relativo à natureza dos dois métodos. Os defensores do paradigma quantitativo destacam a realidade a ser avaliada como objectiva e independente do sujeito. Por outro lado apontam uma distinção muito nítida entre o investigador "subjectivo" e o mundo exterior.

O campo da pesquisa quantitativa se estende para abranger tudo o que possa ser quantificável. Os métodos quantitativos são conhecidos pelo seu recurso à precisão, ao seu elevado nível de fidedignidade no trabalho com dados que correspondem às exigências do problema em estudo. Este método corresponde à quantificação tanto nas modalidades de recolha de dados como no tratamento dos mesmos usando técnicas estatísticas em análises dos dados e sua progressão, no coeficiente de relação, nas percentagens e na média. É aplicado na descoberta e na classificação entre as variáveis. É usado também nos estudos descritivos e na investigação de causas e fenómenos.

O método quantitativo, também chamado de tradicional, positivista, racionalista, empírico-analítico e empiricista, Shaw (1999) admite todas as informações e tudo o que pode ser traduzido por números e que podem ser classificados e analisados. Tem como meta a apresentação numérica dos factos segundo Vilelas (2009).

Para Fortim (2003) o método de investigação quantitativa é um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação dos factos objectivos de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.

Uma abordagem quantitativa, também chamada metodologia hipotético-dedutiva, exige meios próprios para se obter informações: o avaliador quantitativo necessita de instrumentos muito bem estruturados para a recolha dos dados como por exemplo questionários ou entrevistas estruturadas, com categorias bem estandardizadas que permitam enquadrar as respostas individuais. A pesquisa está referenciada a uma teoria que fundamenta e justifica as tentativas de explicação para os fenómenos em análise (as hipóteses de investigação

O método quantitativo é orientado para uma medição rigorosa e controlada para se chegar ao resultado de uma realidade considerada estável.

Para os defensores do paradigma quantitativo o que se pretende investigar deverá:

- 1º ser da realidade objectiva tendo em vista os acontecimentos que existem independentes do sujeito;
- 2º a validade da investigação depende do processo da observação e o seu resultado, isto é a objectividade;
- 3º apresentar uma clara diferença entre o investigador subjectivo e o mundo exterior objectivo;
- 4º não se duvida das informações obtidas desde que os processos metodológicos tenham sido aplicados com rigor.

3.2. O Método Qualitativo

O método qualitativo também designado na literatura científica por hermenêutico, interpretativo, naturalista, Denzin e Lincoln, 2000; tem como objectivo principal o fenómeno da observação, a descrição, a compreensão, o significado e não se recorre à quantificação. Neste processo não existem hipóteses pré-concebidas. Suas hipóteses são construídas após a observação, dando ênfase à indução. Nela não existe a suposta certeza dos métodos experimentais. Este método vêm sendo alvo de debate em cenários internacionais quando se levanta a questão da qualidade científica da investigação qualitativa.

No paradigma qualitativo está presente uma epistemologia subjectiva que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento e o coloca numa posição posição relativista do ponto de vista ontológico. Tem como meta substituir a explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pela compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “...saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” conforme La Torre, Del Rincon e Arnal (1996). É neste sentido que o pesquisador e avaliador qualitativo ausculta as opiniões individuais em entrevistas não estruturadas e observação. Não enumera ou mede os eventos estudados, nem emprega instrumentos estatísticos na análise dos dados a serem apresentados. Envolve a descrição de dados descritivos sobre as pessoas, processos

interativos, lugares procurando compreender os fenómenos segundo a perspectiva dos participantes e da situação em estudo segundo Severino (2007).

Há casos que exigem estudos de carácter qualitativo principalmente quando a situação permite que se transforme os dados quantitativos em informações qualitativas principalmente quando se pretende compreender fenómenos de carácter psicológicos ou funcionamento de estruturas sociais cujos dados não podem ser recolhidos por outros métodos dado à sua complexidade.

Nos estudos qualitativos há uma relação dinâmica entre o mundo real e o mundo do sujeito, isto é, entre o mundo objectivo e o subjectivo do sujeito, e esta relação entre estes dois extremos não pode ser traduzida em números. A interpretação desses fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa segundo Vilelas (2009).

Segundo Fortim (2003), o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno como se apresentam, sem procurar controlá-los.

Os estudos tem demonstrado que para os dois métodos tanto o quantitativo como o qualitativo ambos devem ter a característica de serem credíveis e precisam ser regidos de muito rigor científico.

As diferenças conhecidas e estudadas a nível epistemológico e metodológico vão-se reflectir naturalmente na forma de se apresentar a questão da qualidade e do rigor científico dos resultados obtidos na investigação e daí a polémica dos posicionamentos relativamente aos critérios de qualidade nos estudos qualitativos.

A comunidade de investigadores em Ciências da Educação tem discutido e apresentado ao longo de décadas a questão do rigor e da qualidade científica da investigação qualitativa. O centro da questão tem a ver por um lado, com a natureza da investigação qualitativa que não apresenta os critérios de cientificidade adoptados pelo

modelo de pesquisa quantitativo. Este segue o modelo positivista e normativo que apela à investigação das Ciências Exactas.

É fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, porque, tal como referem os autores Morse et al. (2002, p. 2), sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade”.

Na perspectiva de Coutinho (2008), todo o processo de uma pesquisa científica precisa ter valor próprio (*truth value*), aplicabilidade (*applicability*), consistência (*consistency*) e neutralidade (*neutrality*) por forma a ter rigor científico e isto independentemente de se admitir que a natureza do conhecimento dentro do paradigma racionalista ou quantitativo seja diferente do conhecimento obtido na pesquisa dentro do paradigma interpretativo.

Nesta perspectiva, enquanto para quem investiga dentro do paradigma quantitativo o rigor se atinge buscando a validade interna e externa, a fiabilidade e a objectividade, propõem os autores Lincoln e Guba, (1991), que para o paradigma qualitativo os critérios sejam a credibilidade (*credibility*, ou seja a capacidade dos participantes confirmarem os dados), a transferibilidade (*transferability*, ou seja, capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutros contextos), a consistência (*dependability*, ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e a aplicabilidade ou confirmabilidade (*confirmability*, ou seja a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador). Os mesmos autores para isso apresentam estratégias específicas para se atingir tais requisitos, como sejam os *negative cases analysis* (casos negativos), a *triangulation* (triangulação), o *peerdebriefing* (a revisão por pares), *unprolonged engagement* (envolvimento prolongado), uma *persistent observation* (observação persistente), os *audit trails* (auditorias) e o *member checking* (revisão pelos participantes).

Para Ramos (2005), as perspectivas pós-modernas sugerem que a objectividade de uma determinada realidade nunca pode ser alcançada: tal como as diferentes leituras de um texto podem levar a diferentes interpretações, sem nenhuma versão assumir uma

interpretação privilegiada, nos actuais paradigmas salienta-se a ideia de que a investigação pode ser reveladora das múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo.

Denscombe, (2001) coloca a questão da fiabilidade dos estudos qualitativos e chega à conclusão apresentando uma pergunta que pode ser traduzida da seguinte forma: “Se outra pessoa fizesse o mesmo estudo, obteria os mesmos resultados e chegaria às mesmas conclusões a que chegou o investigador”? Procurando respostas para esta e outras questões tem-se notado uma preocupação crescente no sentido de se assegurar a validade e fiabilidade dos métodos qualitativos. É importante que estes não se limitem apenas a preparar o estudo para uma avaliação final a ser feita por auditores que analisam o produto, mas antes se processem de uma forma autónoma e activa durante todo o processo da pesquisa em si, desde a fase de planeamento e desenvolvimento do projecto à escrita dos resultados obtidos.

A solução seria também para os autores Morse et al. (2002), a adopção das chamadas estratégias de verificação que permitiriam a tão desejada unificação terminológica em torno dos conceitos abstractos e unívocos de validade e fiabilidade aplicáveis a todos os métodos da investigação educativa, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo.

A verificação representa um passo importante dum método é o processo para se testar, confirmar, e assegurar. Na pesquisa qualitativa, a verificação refere-se aos mecanismos usados durante todo o processo da pesquisa para, de forma gradual se assegurar a validade e a fiabilidade também o rigor da pesquisa desenvolvida.

Na perspectiva de Morse et al. (2002), as estratégias de verificação devem acompanhar o desenrolar de um estudo qualitativo no sentido de assegurarem o rigor e qualidade científica desse método. Representa um conjunto de procedimentos exigentes que implicam uma atitude de permanente questionamento e responsabilização por parte do investigador que não deixa que a questão do rigor se coloque como uma reflexão a posteriori quando o estudo já está terminado. No entanto, consideram, se bem interiorizadas e aplicadas pelo investigador dão garantias de rigor e qualidade científica.

Segundo a visão dos autores Morse et al. (2002), o conceito de validade deve ser sinónimo de rigor em todos os estudos, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo. Validar é investigar, verificar, questionar, teorizar, embora cada método científico utilize para o efeito estratégias diferentes.

3.3. Desenho e Estrutura da Investigação

Este estudo tem como finalidade encontrar respostas para uma série de perguntas sobre uma questão linguística muito sensível em Cabo Verde. Pretendemos recolher e analisar as representações da comunidade educativa sobre o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde.

Na procura de respostas para este trabalho de investigação tivémos de escolher quais os métodos e as técnicas que podiam nos servir. Na perspectiva de Gaio, Carvalho e Smões (2008):

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem a resolver problemas...é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, seleccionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize. (Gaio, Carvalho e Smões, 2008, p.148).

Para a realização deste trabalho científico, escolhemos o método quantitativo com recurso ao qualitativo, a fim de testar as representações de:

- 5 Delegados de Educação responsáveis pelos cinco concelhos da ilha de Santiago; Concelhos da Praia, Assomada, Tarrafal, Pedra Badejo e Cidade Velha;
- 7 gestores das maiores escolas da capital. Gestores das escolas de Capelinha, Achada Santo António, SOS, Várzea, Vila Nova, Achada S. Filipe, Achada Grande,
- 7 coordenadores da disciplina de língua Portuguesa de diferentes escolas da cidade da Praia;

-27 dos formandos do IP.

- Análise documental tendo em vista a análise dos programas de formação de professores na área de Língua Portuguesa (LPI e LPII).

Quisémos saber quais as suas representações sobre a LP, e o seu ensino em Cabo Verde. Para isto definimos algumas questões de investigação, traçámos os objectivos, assim como os instrumentos para a recolha de dados. Como instrumentos, utilizámos duas entrevistas exploratórias feitas a dois finalistas do curso FI. As respostas serviram para nos levar a reformular as questões menos claras do guião de entrevista. Este obedeceu a sete objectivos e com estes dados elaborámos um questionário.

Testámos o questionário através de um pré-teste aplicado a dois formandos do curso FE 1º ano. O questionário encontrava-se dividido em oito partes com perguntas de facto, de opinião, de escolha múltipla em leque fechado e em leque aberto (ver anexos).

Este instrumento foi aplicado no ano lectivo 2011/2012, em uma turma de 27 formandos. No mesmo ano lectivo foi também aplicado aos outros intervenientes do estudo.

Utilizou-se também a técnica de análise de conteúdo para se analisar dois programas de LP usados no IP. O primeiro programa é o de LP do 1º ano e segundo é do 2º ano curso FE.

Partindo do pressuposto que a Língua Portuguesa em Cabo Verde, é a língua oficial, tem um estatuto de língua de ensino e de contacto com o exterior mas não é a língua materna, isto causa um conflito linguístico nos alunos. É do senso comum que este conflito causa problemas na aprendizagem, para isso pareceu-nos pertinente a realização de um estudo a fim de se saber quais as representações do seu ensino em Cabo Verde e contribuir assim para melhorar o ensino/aprendizagem da LP no contexto escolar. Tendo em conta o tema deste trabalho, pretendemos obter respostas para as seguintes questões investigativas:

1. Que representações têm os formandos/professores sobre a concepção de língua e o seu ensino?

2. Que representações têm os delegados escolares da ilha de Santiago, os gestores e coordenadores de diferentes pólos sobre o ensino da Língua Portuguesa e sobre a concepção de língua e o seu ensino em Cabo Verde?
3. Que papel desempenha a LCV, o Crioulo, LM no ensino da LP /L2

4. Objectivos

Estas questões investigativas prendem-se com os seguintes objectivos que passamos a explicitar:

1. Identificar as representações de formandos/professores sobre o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde;
2. Identificar e comparar as diferentes percepções dos delegados escolares, dos gestores, e coordenadores, no que diz respeito ao ensino da LP em Cabo Verde;
3. Detectar o impacto destas representações na concepção de língua e o seu ensino;

Esperamos que esta investigação traga resposta a muitas questões colocadas pela comunidade escolar e nesse âmbito encontrar-se novos caminhos para o sucesso do ensino/aprendizagem da LP em Cabo Verde.

5. Metodologia do Estudo

Para esta pesquisa, escolhemos o método quantitativo com recurso ao qualitativo, a fim de se testar as representações dos formandos/professores do IP e da comunidade educativa sobre a LP e o seu ensino em Cabo Verde. Para o efeito definimos algumas questões de investigação, os objectivos, traçámos os instrumentos para a recolha de dados.

Este instrumento foi aplicado no ano lectivo 2011/2012. Para esta pesquisa tomámos como público alvo:

- a. Vinte e sete (27) formandos/professores do 2º ano do curso Formação em Exercício;
- b. Sete (7) gestores dos diferentes Pólos Educativos do EBI;
- c. Cinco (5) delegados dos cinco concelhos da ilha de Santiago;
- d. Sete (7) coordenadores da disciplina de LP no EBI;
- e. Análise documental tendo em vista a análise dos programas de formação de professores na área de Língua Portuguesa

Com este estudo procurámos encontrar respostas às questões de investigação que definimos anteriormente e também avaliar algumas fragilidades existentes no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Cabo Verde.

5.1. Caracterização dos Participantes

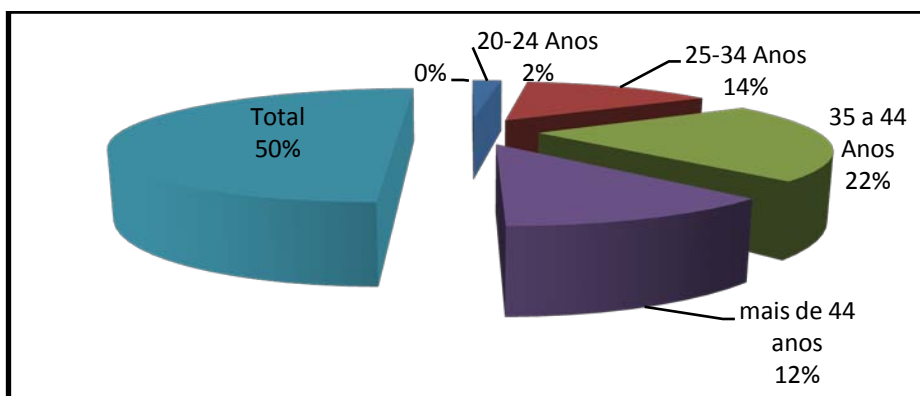
Os inquiridos são todos de comunidades educativas, concelhos, escolas, e pólos diferentes. Os do Instituto Pedagógico pertenceram à turma A do 2º Ano do curso FE. Quanto ao sexo, a maior parte dos inquiridos pertenciam ao sexo feminino numa percentagem de 67,4% conforme o quadro seguinte:

Tabela 7: O sexo dos inquiridos

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Homem	15	32,6
Mulher	31	67,4
Total	46	100,0

Quanto à idade dos mesmos esta encontra-se compreendida entre os 20 e mais de 44 anos conforme o gráfico seguinte:

Figura 5: Idade dos inquiridos



Os inquiridos neste estudo desempenham funções diferentes no quadro do Ministério de Educação: cinco deles são Delegados dos concelhos da Ilha de Santiago numa percentagem de 10,9%. Sete são gestores de Pólos Educativos perfazendo uma percentagem de 15,2%. Outros sete são coordenadores da disciplina de Língua Portuguesa também numa percentagem de 15,2. Os outros vinte e sete são os Formandos/professores numa percentagem de 58,7% conforme os dados do quadro que se segue:

Tabela 8: Função dos diferentes elementos inquiridos

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Delegado do concelho	5	10,9
Gestor do pólo	7	15,2
Coordenador	7	15,2
Professores em Exercício	27	58,7
Total	46	100,0

No que diz respeito às habilitações literárias dos entrevistados, o quadro seguinte nos apresenta um leque variado que vai desde o 10º Ano ao grau de Mestre. O dado que se salienta no resultado é a percentagem dos que tem o 12º Ano numa percentagem de 34,8%. O resultado a seguir que se desponta é o grupo dos que tem o 10º Ano numa percentagem de 28,3 %.

Tabela 9: Habilitações Literárias

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	10º Ano	13	28,3
	12º Ano	16	34,8
	Bacharel	5	10,9
	Licenciatura	8	17,4
	Mestre	1	2,2
	supervisão e orientação pedagógica	3	6,5
	Total	46	100,0

Os dados recolhidos e apresentados no quadro seguinte nos indicam o lugar onde os inquiridos nasceram. Todos nasceram na ilha de Santiago, a maior ilha do arquipélago e onde fica a capital. Por ser a maior e a capital tem a maior densidade populacional do país. Segundo o quadro, o dado que se destaca é a percentagem dos que nasceram na ilha de Santiago Centro numa percentagem de 17%. Na capital do país nasceram seis dos inquiridos que perfazem a percentagem dos 13,0%. Apenas dois dos entrevistados nasceram nas ilhas de Barlavento.

Tabela 10: Lugar Onde Nasceu

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Cidade da Praia	6	13,0
	Santiago Norte	5	10,9
	Santiago Centro	17	37,0
	Santiago Sul	6	13,0
	Ilhas de Sotavento	10	21,7
	Ilhas de Barlavento	2	4,3
	Total	46	100,0

O mapa que se apresenta a seguir é da maior ilha do país, Santiago, é onde o estudo foi realizado. Apresenta o concelho do Tarrafal mais a norte da ilha, O Santiago centro, o concelho de Assomada, a oeste o concelho de Pedra Badejo, a sul a cidade da Praia e Cidade Velha. O mesmo mapa apresenta os concelhos onde os diferentes interveientes da pesquisa nasceram.

Figura 6: Mapa da ilha de Santiago



5.2. Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos

Conhecendo as vantagens e as desvantagens das técnicas de recolha de dados, nas palavras de Pardal 2 Correia (1995), cabe ao investigador pesar umas e outras e, face a ambas, tomar as suas decisões e ter os respectivos cuidados.

1. Questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos segundo Carmo e Ferreira (1998).

Para a recolha dos dados para esta pesquisa científica utilizámos como instrumentos, duas entrevistas exploratórias feitas a dois finalistas do curso FI. As respostas obtidas serviram para reformular as questões que não se apresentaram muito claras do guião de entrevista. Este obedeceu a sete objectivos e com estes dados elaborámos um questionário.

Testámos o questionário elaborado através de um pré-teste aplicado a dois formandos do curso FE 1º ano. O questionário constava de oito partes com perguntas de facto, de opinião, de escolha múltipla em leque aberto e fechado. Utilizamos o programa SPSS, 17 para o tratamento dos dados.

Tivemos a preocupação de construir o questionário de acordo com o quadro teórico de referência. O questionário foi estruturado em oito partes (anexo 2): na 1ª parte constam perguntas de facto que, segundo Pardal & Correia (1995), são de resposta simples e dizem respeito a assuntos concretos, de fácil determinação: idade, sexo, habilitações literárias, local de nascimento, a LM pessoal e a dos pais. Estas questões foram introduzidas no estudo com o objectivo de identificar os entrevistados.

Na 2ª parte foi construída com perguntas de opinião que, segundo Pardal & Correia, colocam o inquirido na situação de emitir a sua opinião. Este bloco de 5 questões tinha como objectivo identificar as representações dos inquiridos sobre a LP.

No 3º bloco também foram feitas perguntas de opinião com o objectivo de se identificar as representações da comunidade educativa sobre o ensino da LP em Cabo Verde, sobre a disciplina de Aprendizagem de Língua Portuguesa e o papel do crioulo, LM, no ensino do Português.

No 4º bloco seguiu-se a modalidade de perguntas de escolha múltipla num leque fechado, numa escala de 1-(Nada) 2- (Não), 3- (Sim), e 4-(Muito). Com estas perguntas pretendíamos saber o que pensam os formandos sobre a formação ministrada no IP em relação à disciplina de Aprendizagem I e II e o lugar da LM no ensino da LP.

Na 5ª parte utilizaram-se ainda perguntas de escolha múltipla em um leque fechado de (Sim) ou (Não), com o objectivo dos formandos emitirem quais as razões das dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em português.

No 6º bloco continuou-se com perguntas de escolha múltipla em leque fechado, com o objectivo de saber o que os formandos pensam sobre os problemas dos alunos do EBI em relação às competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmático-discursiva.

No 7º bloco manteve-se a modalidade de perguntas de escolha múltipla em um leque fechado. Numa escala de 1 a 4, sendo 1 (Nula), 2 (Menos Grave), 3 (Grave) e 4 (Muito Grave) com o objectivo de saber qual a opinião dos formandos sobre o nível de dificuldade em LP dos alunos do EBI (em relação às três competências – linguísticas, sociolinguísticas e pragmático-discursiva).

No 8º e último bloco, optámos pela modalidade de perguntas de escolha múltipla em um leque aberto com o objectivo de recolhermos o ponto de vista dos formandos sobre as estratégias a serem utilizadas no EBI para desenvolver as competências linguísticas sociolinguísticas e pragmático-discursiva dos alunos deste nível de ensino.

Após a elaboração do questionário, seu conteúdo e estrutura, submetemo-lo à apreciação das Doutoradas Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada da Universidade de Aveiro e a Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal. Na qualidade de professoras universitárias conhecem a importância da pesquisa e do seu rigor científico.

Após o parecer do questionário pelas Doutoradas Maria Helena Serra Ferreira Ançã, e da Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa, houve a aprovação do mesmo pela Dr^a Isabel Cuadrado, (a orientadora deste projecto). O inquérito foi aplicado no ano lectivo 2011/2012, a 46 elementos da comunidade educativa de diferentes concelhos da ilha de Santiago. Sendo cinco Delegados de Educação responsáveis pelos cinco concelhos da ilha de Santiago; Concelhos da Praia, Assomada, Tarrafal, Pedra Badejo e Cidade Velha. Sete Gestores das maiores escolas da capital. Gestores das escolas de Capelinha, Achada Santo António, SOS, Várzea, Vila Nova, Achada S. Filipe, Achada Grande. Sete Coordenadores da disciplina de Língua Portuguesa de diferentes escolas da cidade da Praia. Vinte e sete dos formandos do IP. Os inquéritos por questionário foram aplicados no dia 26 de Outubro de 2011, das 9.30mn às 10.45mn no curso FE. Na sala esteve a signatária, que na qualidade de professora de Língua Portuguesa podia esclarecer qualquer dúvida que os formandos apresentassem. Os outros intervenientes neste estudo, a signatária teve de se deslocar a estas escolas para um encontro e explicação dos objectivos da pesquisa. Os mesmos comprometeram-se a apoiar o estudo

preenchendo o questionário na presença da professora e sempre que apresentassem dúvidas a mesma as esclarecia. Usou-se o programa SPSS- 17 para o tratamento dos dados com recurso às técnicas de análise do conteúdo.

2. Análise de Conteúdo

Para um maior rigor científico, validade e confiabilidade, optámos ainda dentro da metodologia escolhida recolher mais dados para este trabalho. Desta feita recorreremos à técnica de análise do conteúdo. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados recolhidos. Conforme as informações do estudioso Chizzotti (2006, p. 98), “*o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas*”.

Na perspectiva do mesmo autor para se descodificar os documentos, o pesquisador pode utilizar vários passos, procurando identificar os mais apropriados para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (Chizzotti, 2006).

A análise de conteúdo é para Bardin (2008), um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos diferentes. O aspecto comum entre estes instrumentos é uma hermenéutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Esta tarefa da interpretação, que é a análise de conteúdo fica entre dois extremos: o rigor da objectividade e o da riqueza da subjectividade.

Triangulação é um conceito que na investigação tanto qualitativa quanto quantitativa diz respeito à observação de um dado objecto de análise que é feita a partir de, pelo menos dois pontos de vista diferentes, fazendo apelo à utilização de abordagens metodológicas diferentes.

A triangulação tem sido nos últimos anos muito discutida por um lado mas também por outro ela tem sido bem aceite, tanto no que diz respeito à recolha como na análise

de dados ela transpõe as limitações de um único método pois combina em si diversos métodos, "supera as limitações de um método único, por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância" (Flick, 2009, p. 32).

Na perspectiva de Blásquez (1991), a triangulação não é somente uma técnica que se confina à recolha dos dados, mas principalmente ela é um método que permite relacionar tipos de evidências entre si com o objectivo de os comparar e contrastar. Segundo este autor a utilização das fontes de informação diferentes aumenta a probabilidade de exactidão da investigação e deixa indicações no tocante à comparação dos dados recolhidos partindo de diferentes técnicas, origens e instrumentos: há também a necessidade de comparar diversas apreciações e verificar onde são diferentes, onde eles estão de acordo ou também em desacordo. No caso de desacordo lança-se discussões sobre estes pontos confrontando as partes sob a moderação de um elemento neutro, como objectivo de se obterem dados que clarifiquem.

De uma maneira geral consideram-se quatro tipos de triangulação:

- 1- A triangulação de dados onde se relacionam os dados recolhidos a partir de fontes diferentes e em momentos distintos;
- 2- A triangulação de investigadores- quando se recorre a investigadores diferentes como forma de se superar a subjectividade;
- 3- A triangulação metodológica segundo a qual se pretende maximizar a validade da pesquisa mediante o cruzamento de métodos diferentes (Flick, 2006).

Capítulo IV

Análise dos Dados e Resultados

1. Introdução

Tendo em conta este capítulo importante da investigação - A Análise e Tratamento dos Dados, definimos sete categorias para uma melhor organização:

- 1- Dados pessoais dos participantes;
- 2- Identificação da LM dos participantes e razões para o seu estudo;
- 3- LM dos pais dos participantes;
- 4- Representações sobre a Língua Portuguesa;
- 5- As maiores dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa;
- 6- Representações dos participantes sobre o ensino da Língua Portuguesa;
- 7- Estratégias de ensino da Língua Portuguesa

A seguir são apresentadas estas sete categorias num quadro que servirá para uma sistematização e compreensão dos dados obtidos.

Para cada categoria de análise definiu-se ainda sub-categorias e micro-categorias para que se chegasse às informações mais detalhadas e mais precisas da pesquisa. A título de exemplo apresentamos a categoria dos dados pessoais dos participantes e a seguir são apresentadas as sub categorias que são mais informações que melhor explicam esses dados pessoais como:

- Sexo;
- Idade;
- Habilitações Literárias;
- Funções dos inquiridos;
- Local de Nascimento

O quadro que a seguir é apresentado diz respeito às sete categorias de análise que foram definidas a partir do questionário para uma melhor compreensão.

Categorias	Sub-categorias	Micro-categorias
1. Identificação dos formandos	Sexo Idade Habilitações literárias Funções Local de nascimento	
2. Identificação da Língua Materna e razões para o seu estudo	Língua mais usada na comunidade	
3. Língua Materna dos pais dos Formandos	Crioulo - Língua cabo-verdiana	
4. Representações sobre a Língua Portuguesa	Variedade mais correcta Adjectivos para qualificar cada variedade O grau de contacto com a LP Três razões para usar o Português- Expectativas em relação à LP	

Categorias de Análise -(continuação)

Categorias	Sub-categorias	Micro-categorias
5.Dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa	<p>Dificuldades com que se depara no estudo da LP</p> <p>A LM, o crioulo, dificulta o ensino em Língua Portuguesa</p> <p>Razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do E.B.I. na comunicação em Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura sintáctica - Pronúncia - Concordância das formas verbais - Uso das preposições
6. Representações sobre o ensino da Língua Portuguesa	<p>1.Competência linguística</p> <p>2.Competência sociolinguística</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pronúncia - Vocabulário - Concordância nas formas verbais - Concordância nominal: em género e em número - Estrutura da frase - Uso de preposições - Colocação dos pronomes pessoais e reflexos -Ortografia - Uso dos sinais de pontuação

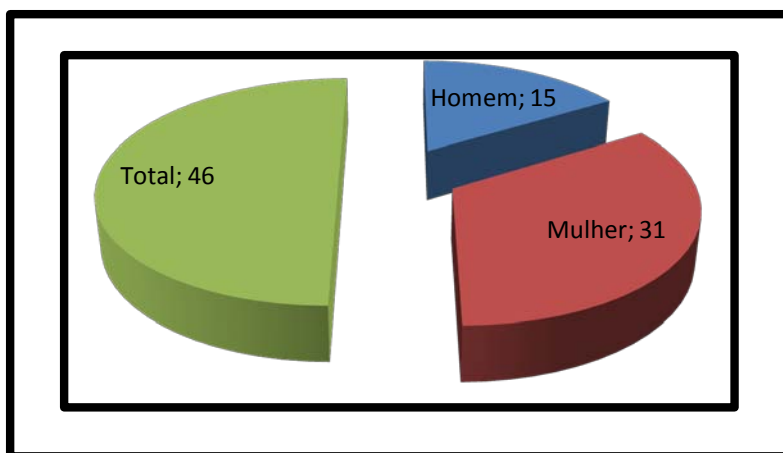
Categorias de Análise (continuação)

Categorias	Sub-categorias	Micro-categorias
7. Estratégias para o ensino da Língua Portuguesa	Estratégias que poderão ser utilizadas para desenvolver as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmático-discursivas	-Cópia, -Ditado, -Palestras, -Debates, -Diálogo -Visualização de filmes

2. Identificação dos dos Participantes

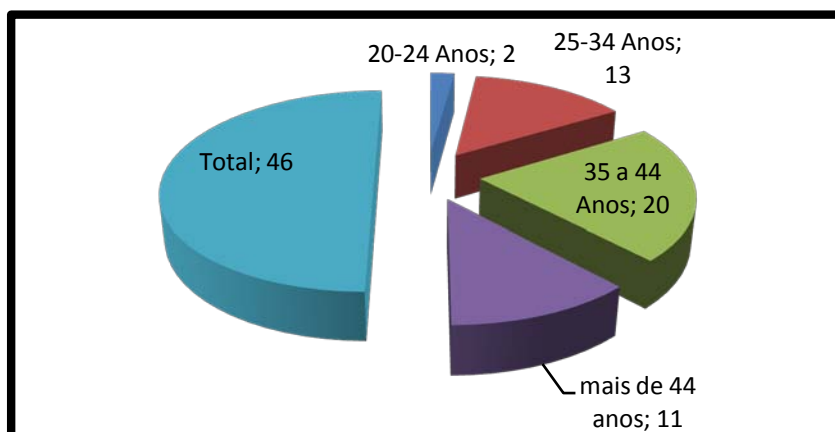
Categorial

Figura 7: O sexo dos inquiridos



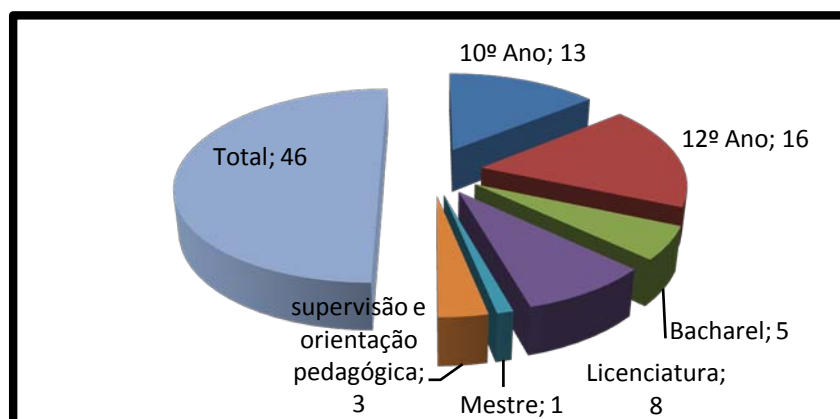
Segundo as categorias anteriormente definidas cabe-nos apresentar neste trabalho os dados que dizem respeito ao sexo dos participantes. Os membros da comunidade educativa inquiridos neste estudo formam um total de 46 pessoas onde 15 são do sexo masculino numa percentagem de 32,6% e 31 do sexo feminino numa percentagem de 67,4%. Destaca-se no quadro a grande percentagem de pessoas do sexo feminino isto demonstra o lado maternal do ensino ministrado em Cabo Verde. A grande maioria de professores em Cabo Verde é do sexo feminino. Elas representam as mães na escola e no EBI.

Figura 8. Idade dos inquiridos



Quanto à idade o quadro nos apresenta diferentes faixas etárias dos inquiridos que vai desde os 20 aos mais de 44 anos. Para melhor se perceber os dados referentes à idade dos inquiridos o quadro seguinte apresenta em percentagens os da faixa dos 20 aos 24 anos apenas dois numa percentagem de 4,5%. Este resultado é inexpressivo porque são uma minoria os que com esta idade terminaram o 10º ano e são professores. Tendo em conta o sistema educativo em Cabo Verde, os alunos terminam de uma maneira geral o 10ª ano aos 16 anos e se continuarem os estudos poderão terminar o 12º ano aos 18 anos. Com esta idade já se considera em Cabo Verde que o jovem é maior de idade e pode concorrer a um emprego como professor. Mesmo se quiser ainda entrar para uma escola de formação de professores que ministra um curso de 2 anos, aos 20 anos terá terminado a formação e está apto para ser professor. Pode em todo o caso representar uma minoria. Dos 25 aos 34 anos o nº é maior, cerca de 13 pessoas numa percentagem de 28,3%. Os inquiridos desta idade são em maior número do que o grupo anterior pois com esta idade já se tem mais responsabilidades em procurar um emprego. O maior número dos inquiridos encontram-se nesta faixa etária que vai dos 35 aos 44 anos, são no total de 20 e a idade deles numa percentagem de 43,5%. A percentagem é maior visto ser o grupo que pode já ter uma formação superior, muitos podem ser casados ou responsáveis por uma família terminando a formação tem acesso a um emprego como professor e talvez gostem da profissão que escolheram e permanecem no ensino. Com os de mais de 44 a percentagem já é menor, são 11 professores numa percentagem de 23,9%. Os professores nesta faixa etária podem estar em cargos de chefia, como coordenadores ou gestores de um pólo educativo e são poucos.

Figura 9. Habilitações Literárias



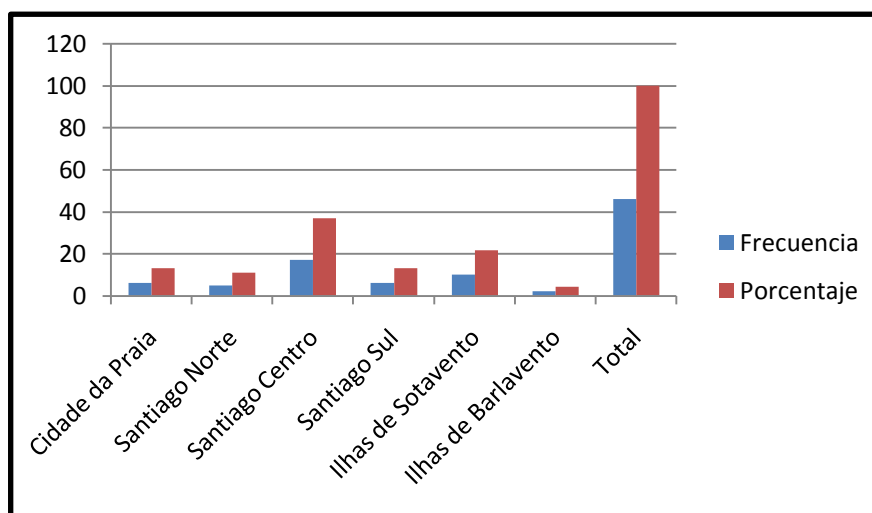
Um outro dado importante sobre os participantes é saber das habilitações literárias dos mesmos. O diagrama anterior nos apresenta as percentagens num leque variado das habilitações literárias dos participantes. Os que tem o décimo ano de escolaridade são no total de 13 numa percentagem de 28,3%. O sistema escolar cabo-verdiano aceitava no passado pessoas com o 10º ano e o 12º anos como professores no sistema escolar dado à falta de professores formados. Muitos receberam uma formação básica em seminários de capacitação que lhes fornecia o mínimo de conhecimentos para serem professores. Os que tem o 12º ano são 16 e representam o maior grupo. Apresentam uma percentagem de 34,8%. Este dado nos revela que ainda há no sistema escolar do Ensino Básico (EB) uma grande maioria que ainda não possui uma formação para a docência e faz todo o sentido que a Escola de Formação de professores continue a exercer com eficácia o seu papel em Cabo Verde para que haja no país um ensino de qualidade. Há também um grupo pequeno de bacharéis cerca de 5 numa percentagem de 10,9%. Este dado nos demonstra que no sistema existe um grupo que representa uma minoria mas que já tem uma formação superior embora ainda muito elementar. Há também entre os inquiridos um grupo os que tem uma licenciatura e são 8 numa percentagem de 17,4%. Este número indica que há muito poucos formados com uma licenciatura no EB. Também há um mestre no grupo dos participantes e representa uma minoria de 2,2%. Este dado é revelador de que há no sistema do EB um número muito reduzido de Mestres. Um grupo muito importante para o estudo é o dos que tem a formação em supervisão e orientação pedagógica. Estes são ao todo 3 e representam uma percentagem de 6,5%. O Ministério de Educação tem-se esforçado em qualificar os seus quadros dando-lhes uma orientação pedagógica através do grupo dos que são supervisores.

Tabela 11: Função dos Inquiridos

	Frecuencia	Porcentaje
Delegado do concelho	5	10,9
Gestor do pólo	7	15,2
Coordenador	7	15,2
Professores em Exercício	27	58,7
Total	46	100,0

Para o sucesso do estudo e da pesquisa um elemento importante seria saber dos dados pessoais dos inquiridos e dentre eles qual a função de cada um no sistema escolar. Segundo o quadro seguinte temos as seguintes informações: dos inquiridos 5 são Delegados de um concelho representando uma percentagem de 10,9%. Dado à nossa descontinuidade territorial, para uma melhor administração do sistema escolar em Cabo Verde optou-se pela administração de Delegados que representam o ministério de Educação num determinado concelho. Na ilha de Santiago a maior ilha do país, a ilha onde se encontra capital, tem cinco concelhos e em todos eles há um representante do Ministério da Educação. Do grupo do estudo, 7 são Gestores de um pólo educativo, num percentagem de 15,2%. Este grupo de Gestores são os que a seguir aos Delegados administram localmente uma escola tendo sobre a sua responsabilidade um grupo de escolas que pertencem a uma mesma área. Por exemplo em cada zona da ilha há um pólo educativo e o Gestor é o responsável por um conjunto de escolas próximas. Foram inquiridos um igual número de Coordenadores da disciplina de Língua Portuguesa, cerca de 7 Coordenadores representando uma percentagem de 15,2% também. Como a LP tem em Cabo Verde o estatuto de uma L2, e de ensino, por vezes há deficiências e carências no seu ensino visto não ser a LM. O grupo de Coordenadores tem a responsabilidade em cada pólo de explicar aos demais professores as diferentes metodologias e estratégias para uma melhor aprendizagem da LP.

Figura 10: Local de Nascimento

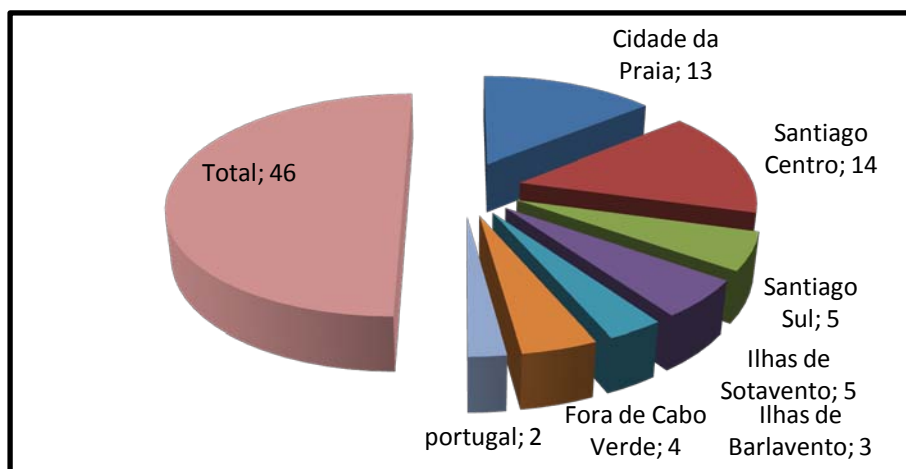


Torna-se muito importante destacar neste estudo o local de nascimento dos participantes. Conforme os dados do quadro anterior todos os elementos deste estudo são

cabo-verdianos. Cerca de 6 dos inquiridos nasceram na cidade da Praia, a capital do país, na ilha de Santiago a maior ilha do arquipélago. Este grupo representa uma percentagem de 13,0%. Segundo este dado o número dos que nasceram na capital são bem poucos. Num dado bastante inexpressivo. Isso pode demonstrar que embora a cidade seja a capital do país e com uma grande densidade populacional muitas não nasceram ali, vieram de outras ilhas ou zonas que ficam no interior da ilha. Um outro grupo de 5 numa percentagem de 10,9% nasceu na ilha de Santiago numa localização mais ao norte. Santiago norte é uma zona que fica mais longe da capital e deve ser por essa razão que apresenta uma menor percentagem ainda que não muito diferente do dado anterior, os da cidade da Praia. O terceiro grupo nasceu na mesma ilha mas mais ao centro, é a maior percentagem nos revelando que dos inquiridos o maior número é o de Santiago Centro. São num total de 17 e formam uma percentagem de 37,0%. Santiago Centro é a zona do centro da ilha mas também possui uma grande densidade populacional visto ter cidades que se desenvolveram a par da capital e onde há uma grande percentagem de comerciantes, funcionários de difentes áreas e também uma extensão do IP funcionam nesta área. Os de Santiago Sul são em mesma percentagem que os da capital do país. Este ponto fica mais próximo da capital e por isso pode revelar a mesma tendência.

Outro dado importante digno de realce é que o estudo se estende a inquiridos de outras ilhas em que uns são do mesmo grupo que Santiago. São os da zona de Sotavento, ou das ilhas de Sotavento nos quais podiam ser das ilhas: a Brava, Fogo, ou Maio. Isto significa que sendo Santiago a capital do país muitos professores preferem ficar mais próximos do seu ministério a fim de gozar das formações ministradas, ou de qualquer seminário que possam ser ministrados aos da capital. Também no grupo há inquiridos das ilhas de Barlavento que podiam pertencer às ilhas de: S. Vicente, S. Antão, Sal, S. Nicolau ou Boavista. Estes representam uma minoria de apenas 2 elementos numa percentagem de 4,3%. Este dado nos apresenta o que acontece no arquipélago sendo um país insular há uma grande movimentação de pessoas para o centro, para a capital por esta razão o estudo nos mostra que há professores de outras ilhas a trabalharem na ilha de Santiago a capital

Figura 11: Localidade(s) País(es) Onde Viveu



Um outro dado importante do inquérito era obter informações sobre localidades ou países onde os inquiridos viveram. Pelos resultados pode-se realçar o grupo de 14, numa percentagem de 30,4% que viveram na Ilha de Santiago Centro. Este dado nos mostra que nesta localidade há condições sociais razoáveis para se viver. Pode-se ainda comparar este dado com o quadro anterior do local de nascimento onde se obteve também a maior percentagem. Pode-se compreender que este grupo de maior percentagem nasceu e viveu na sua localidade.

O grupo de 13 dos inquiridos numa percentagem de 28,3% vive na cidade da Praia a capital do país. A cidade da Praia representa o centro do arquipélago e a capital do país e de certeza todos gostarão de viver no centro dadas às condições sociais existentes na capital, o lugar de diferentes ministérios e com condições sociais razoáveis para se viver.

Um outro dado que se destaca no quadro é o formado por um grupo de 5 dos inquiridos que corresponde a uma percentagem de 10,8% dos que vivem na ilha de Santiago Sul. O quadro aponta para a mesma percentagem dos que vivem nas ilhas de Sotavento. Estas duas localidades ficam também próximas da capital do país. Sendo a primeira localidade Santiago Sul representada nas localidades de Cidade Velha, S. Francisco, S. Martinho que ficam perto da capital. As ilhas de Sotavento são as do Fogo, Brava e Maio que pertencem à zona de Sotavento que fica próximo da ilha de Santiago e da cidade da Praia. Este resultado demonstra que mesmo os que não são da

cidade da Praia, os que viveram em outras localidades no momento do inquérito eles se encontravam na capital do país revelando a forte circulação de pessoas no arquipélago.

Conforme o quadro o outro grupo pertence aos que viveram fora de Cabo Verde. Sendo Cabo Verde um país com um índice muito grande de emigrantes que saem à procura de melhores condições fora do país, quer para trabalhar ou estudar nas universidades estrangeiras, este quadro vem nos indicar que cerca de 4 pessoas, numa percentagem de 8,7% estiveram fora do país por razões pessoais, familiares ou profissionais mas no momento do inquérito já se tinham voltado. Segundo o quadro 3 dos inquiridos, numa percentagem de 6,5% viveram nas ilhas de Barlavento são as ilhas que ficam mais ao norte do arquipélago e por isso mais longe do centro. Como há no país uma grande circulação de pessoas estas pessoas inquiridas mesmo vivendo em outras localidades mas também se deslocaram ao centro talvez à procura de melhores condições de vida.

O último dado fornecido pelo inquérito aplicado foi o de 2 pessoas numa percentagem de 4,3% que viveram em Portugal. Sendo Cabo Verde um país que é uma ex-colónia portuguesa e ainda os laços de proximidade e cooperação se mantêm é normal que estes professores tenham ido estudar ou procurar alguma especialidade ou capacitação para a área de ensino voltaram ao país de origem.

Figura 12: Mapa da ilha de Santiago



O mapa do quadro anterior elucida sobre as diferentes zonas e o tamanho da ilha onde se fez o estudo. Santiago é a maior ilha do arquipélago de Cabo Verde. Ela continua a albergar a maioria da população cabo-verdiana (56%, com 273.919 habitantes) A cidade da Praia é a capital do país e a mais populosa segundo os dados da agência Lusa (2011).

3. Identificação da LM dos Participantes

Categoria II

Tabela 12: Língua Materna dos Participantes

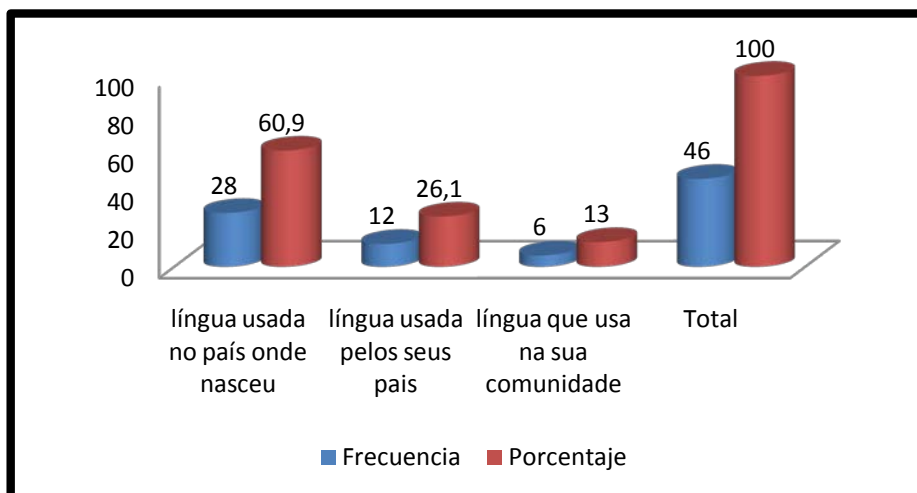
	Frecuencia	Porcentaje
Crioulo	46	100,0

Segundo as categorias definidas anteriormente cabe-nos apresentar também os dados que dizem respeito à identificação da LM dos inquiridos. Este resultado nos revela que todos os inquiridos numa percentagem de 100% tem como a sua LM, o crioulo que é a língua do quotidiano em Cabo Verde. Este dado nos aponta para uma realidade linguística muito importante. Embora alguns tenham vivido fora de Cabo Verde e alguns até tenham vivido em Portugal mas a língua materna desses inquiridos é o crioulo a língua que é falada em todo o país mas não é a língua de ensino, nem a oficial. Conforme os resultados dos estudos feitos por Cuq e citado por Ançã (2003) sobre a LM, este autor reconheceu que ela é definida mediante a combinação de duas categorias de factores:

“L’ordre de l’acquisition et l’ordre du contexte. Il s’agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l’aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle (2003, p.151).

Este autor salienta a aquisição e o contexto como factores importantes para se adquirir a primeira língua que é a LM.

Figura 13: Razão por que a Considera a sua LM



Conforme os dados apresentados no quadro anterior os inquiridos tinham de responder qual a razão por que consideram o crioulo a sua LM? A frequência encontrada nos aponta para o seguinte: uma maioria de 28 inquiridos, numa percentagem de 60,9% afirma que o crioulo é a sua LM por ser a língua usada no país onde nasceu. Fazem parte do segundo grupo, cerca de 12 inquiridos numa percentagem de 26,1% que responderam que o crioulo é a sua LM por ser a língua usada pelos seus pais. Um outro grupo de 6 numa percentagem de 13,0% respondeu que é a sua LM por ser a língua que é usada na sua comunidade.

Na perspectiva de Mackey citado por Ançã (2003) existem diferentes conceitos de LM que podem ser divididas em três categorias, em função dos critérios: primazia, utilização e associação. O critério de primazia define a LM como a primeira língua do falante. Pode ser entendido como a língua da mãe; em outros é a do chefe de família (por vezes o pai); noutros é a primeira língua aprendida e desde sempre compreendida. O critério da utilização define a LM como a língua que melhor se conhece ou a mais utilizada. O critério da associação define a LM pela pertença a um grupo cultural ou étnico.

Dos inquiridos uma maioria de 28, numa percentagem de 60,9% responderam que o crioulo é a sua LM por ser a língua usada no país onde nasceu. Estas respostas confirmam a teoria de Mackey citado por Ançã (2003), conforme o critério da associação que define a LM pela pertença a um grupo cultural ou étnico.

4. LM dos Pais dos Participantes

Categoria III

Tabela 13: Qual a Língua Materna dos Pais

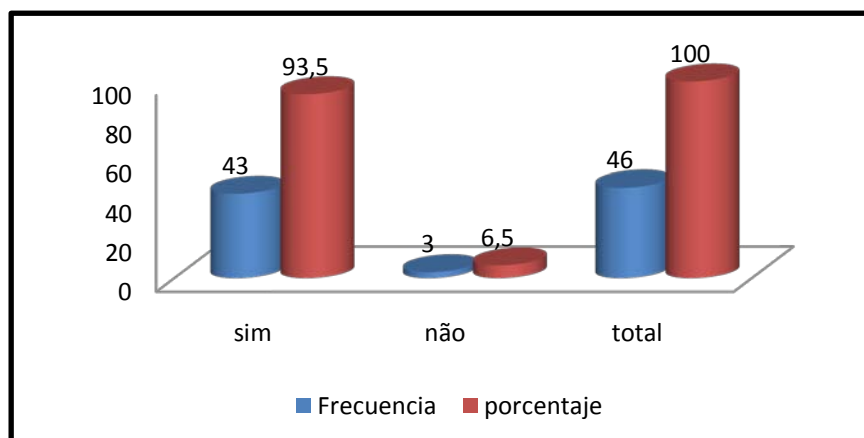
	Frecuencia	Porcentaje
Crioulo	46	100,0

O resultado do quadro anterior responde à questão qual é a LM dos Pais. Este resultado numa percentagem de 100% informa que todos os pais dos entrevistados tem o crioulo como a sua LM. Conforme o quadro apresentado anteriormente a crioulo é também a LM dos pais dos entrevistados também dos entrevistados. Todas as gerações dos entrevistados como dos pais também tem o crioulo como a sua LM. Este resultado vem de novo confirmar o conceito de LM na perspectiva de Mackey citado por Ançã (2003), principalmente o conceito de LM que pertence à categoria que o mesmo autor definiu em função de um dos critérios, que a LM pode ser entendida como a da língua da mãe; em outros é a do chefe de família (por vezes o pai).

5. Representações Sobre a Língua Portuguesa

Categoria IV

Figura 14: Variedade do Português que se Fala em Portugal

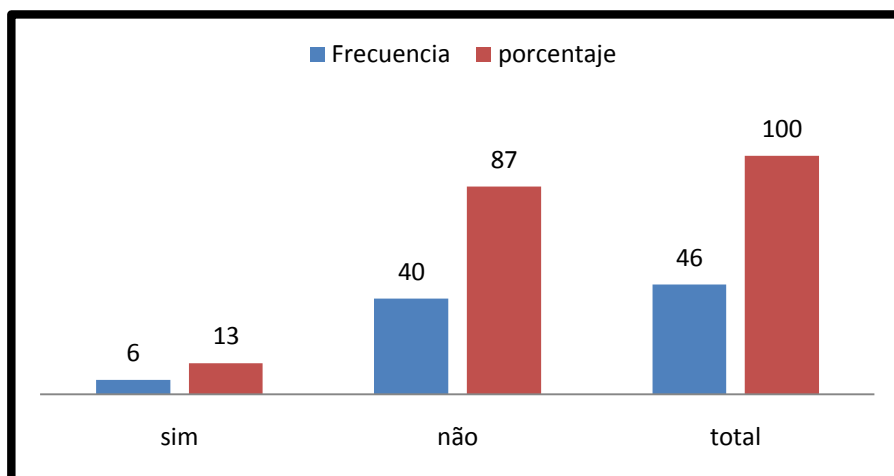


Uma outra questão do inquérito incidia sobre a variedade ou as variedades do português que se pode considerar como sendo a ou as mais correctas. O quadro seguinte apresenta os dados conseguidos: dos 46 inquiridos a maioria de 43, numa percentagem de 93,5% consideram que a variedade do português falado em Portugal é a mais correcta.

Este posicionamento dos inquiridos explica o facto de que para Cabo Verde, ex-colónia portuguesa, o português europeu é a variante mais correcta e é a variante padrão nas ilhas. Uma minoria de apenas 3, numa percentagem de 6,5% consideraram que esta não é a mais correcta. Tal vez estes estejam a levar em conta os falares regionais em determinadas zonas de Portugal onde os falantes trocam em muitas palavras a consoante “V” pelo “B”.

Esta é uma realidade em algumas zonas do norte de Portugal: exemplo da troca do v, pelo b, nas palavras: binho/ vinho,(vinho) libro/ (livro), bi o João(vi o João) e ainda o nome próprio Benbinda (Benvinda)Estas trocas a nível do uso das consoantes apresentadas é uma constante no discurso oral em Portugal em algumas zonas do norte do país.

Figura 15: Variedade do Português Falado no Brasil



No tocante a esta variedade, uma grande maioria de 40, numa percentagem de 87,% consideraram que a variante falada no Brasil não é correcta. Uma minoria de 6, numa percentagem de 13,% responderam que esta variante é correcta.

Este resultado explica-se pelo que se passa no quotidiano em Cabo Verde. Moderadamente há um grande número de estudantes que frequentaram diferentes universidades brasileiras em diferentes estados do Brasil voltaram para Cabo Verde após os estudos.

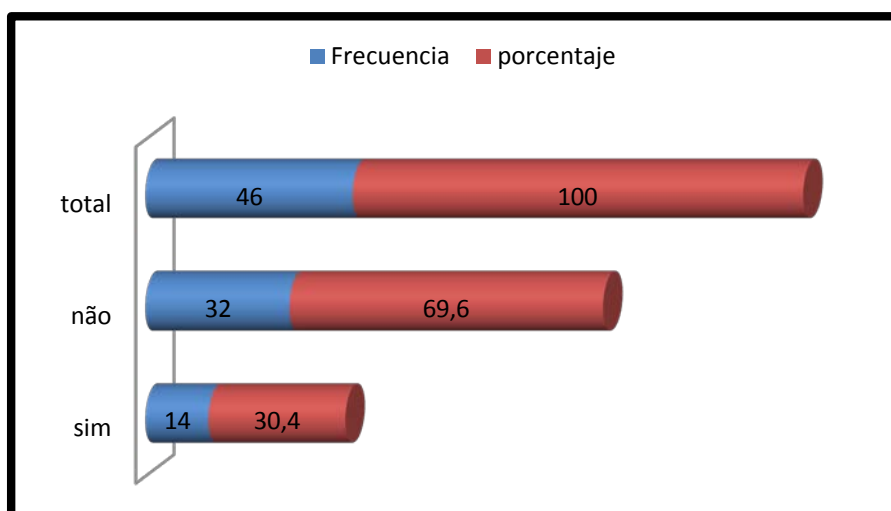
O sentimento que estes trazem é que os brasileiros não falam bem o português. Além disso o canal Record em Cabo Verde emite programas ao longo do dia. Na comunicação social do país, a TCV, apresenta uma grande quantidade de telenovelas diariamente onde se pode reparar o desvio à norma no uso do português pelos diferentes actores. Também a nível da música, ouve-se ainda na rádio ou até na televisão um grande número de cantores brasileiros que são muito apreciados em Cabo Verde principalmente pela camada jovem que está sempre atenta às novidades musicais brasileiras. Através das palavras que compõem estas músicas, a estrutura frásica das mesmas, os nossos inquiridos chegaram à conclusão que que não correspondem à variante europeia que para os caboverdianos é norma. Através da escrita em revistas que circulam no país, pode-se constatar que o cordo ortográfico usado entre os outros países de expressão portuguesa não é seguido pelo Brasil apesar de todos os esforços que se

tem feito para esse fim. Além disso a estrutura frásica por vezes também é diferente das demais variantes.

O vocabulário usado pelos brasileiros na comunicação oral ou escrita revela também o aspecto inovador da língua, os neologismos, estes aparecem no léxico português vindo da variante brasileira. Um outro aspecto linguístico que não é mau para a língua mas é assinalada na variante brasileira tem a ver com o campo semântico de algumas palavras usadas mas com sentidos diferentes. Por estas razões apontadas os inquiridos apresentaram este resultado. Por isso é que os autores Cunha e Cintra, explicam uma concepção nova de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspectos até geograficamente. É o que acontece com as diferentes variantes da língua portuguesa, quer a europeia, brasileira e não só.

..É, pois, recente a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspectos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente (Cunha e Cintra, 1999, p.11).

Figura 86: Variedade do Português Falado em Cabo Verde



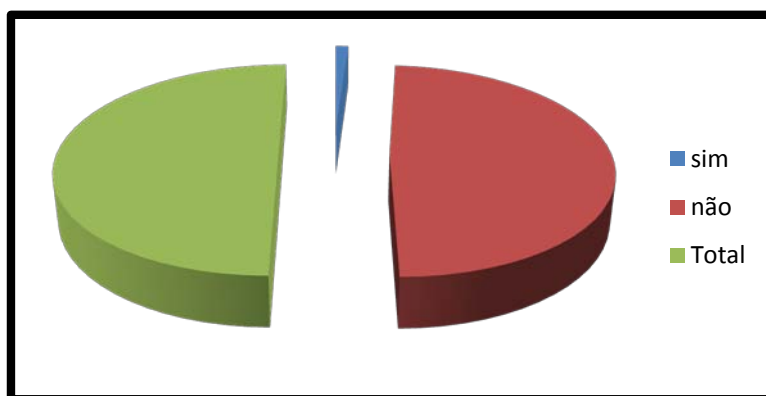
O quadro anterior apresenta as respostas dos inquiridos no tocante à variedade do português usado em Cabo Verde. Conforme os resultados, uma maioria de 32 dos

inquiridos, numa percentagem de 69,6% afirmaram que a variedade do português usado em Cabo Verde não é correcta. O outro grupo de 14, numa percentagem de 30,4% responderam que é correcta.

A grande maioria das repostas centraram-se na variante não correcta isto tem a ver com o conceito da norma linguística que o caboverdano possui. Em Cabo Verde convivem duas línguas com estatutos diferentes. Uma é a língua oficial, a língua de trabalho, a conhecida como L2. A outra língua é a língua nacional usada nos contactos informais do quotidiano.

Muitos autores afirmam que quando o falante desconhece as regras linguísticas das duas línguas as da L2 e as da LM pode dar-se o caso de haver interferência linguística. As regras da LM mais usadas e mais conhecidas interferem no uso da L2. Na visão de Corder (1981), um falante pode não ter interiorizado as regras das duas línguas e por isso comete erros conhecidos como intralinguais e interlinguais. Os inquiridos na posição de professores estão na posse do conhecimento desses erros e por isso acham que a variante da língua portuguesa usada em Cabo Verde não é correcta.

Figura 97: Variedade do Português que é falado em Angola

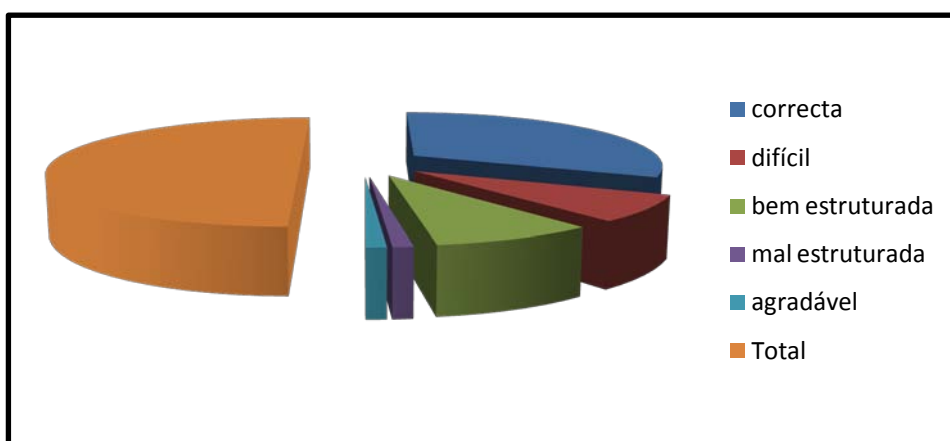


Segundo os resultados obtidos a maior parte dos inquiridos, 45, numa percentagem de 97,8%, responderam que esta variante usada em Angola, não é correcta. Apenas um numa percentagem de 2,2% é que respondeu que ela é correcta. Angola é um dos países de expressão portuguesa em África, por causa dos acordos de

cooperação entre Cabo Verde e Angola e também por questões linguísticas há constantes mutações entre pessoas destes dois países.

Nos últimos anos muitos caboverdianos viajaram para Angola à procura de melhores condições de vida. Por causa da crise internacional que se abateu também em Angola muitos voltaram ao país e o sentimento que trazem é que a variante do português falada em Angola é uma mistura das várias línguas nativas daí esse resultado da maioria opinar que a variante angolana não ser correcta.

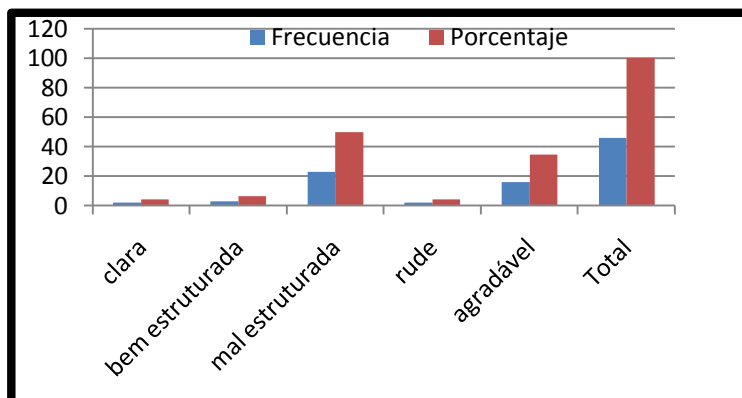
Figura 10: Adjectivos Utilizados para Qualificar a Variante Portuguesa



Os inquiridos na sua maioria, 29, numa percentagem de 63,0% responderam que a variante portuguesa é correcta, (este dado encontra-se no quadro a azul escuro). Outros 8, numa percentagem de 17,4% opinaram que ela é bem estruturada (esta informação encontra-se no quadro a verde). Um outro grupo de 7, numa percentagem de 15,2% responderam que ela é difícil (encontra-se no quadro com a cor do vinho). Um outro numa percentagem de 2,2% respondeu que ela é mal estruturada (encontra-se a roxo no quadro) e ainda um outro na mesma percentagem dos 2,2% (encontra-se no quadro a azul claro) respondeu que ela é agradável.

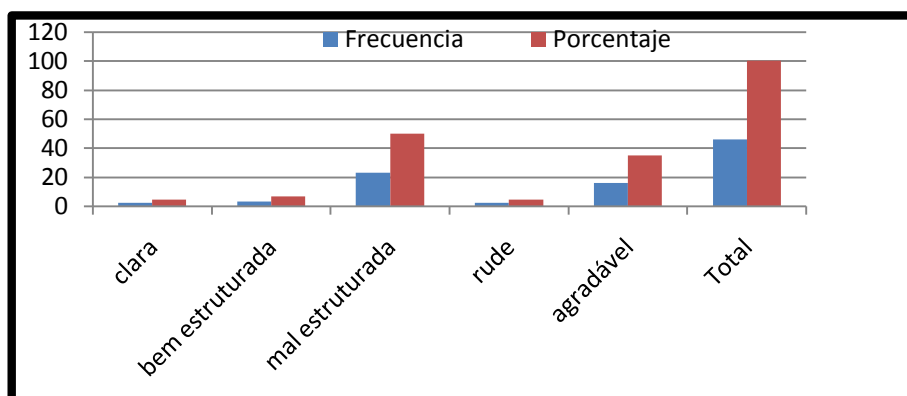
Este resultado vem confirmar as representações que os inquiridos tem em relação à variante europeia, ela é correcta, bem estruturada e apenas uma minoria acha que ela é difícil, mal estruturada e agradável.

Figura 11: Adjectivos Utilizados para Qualificar a Variante Brasileira



Para qualificar esta variante, a maioria dos inquiridos, 23, numa percentagem de 50,% considerou que esta variante é mal estrutura. Interessante é que 16 elementos do grupo numa percentagem de 34,8% achou que ela é agradável. Embora seja mal estruturada em relação à norma mas por outro lado é agradável. Isto porque muitos ouvem e assistem as telenovelas que passam no país, outros estão em contacto com os sites da internet ou contactos pessoais com muitos brasileiros residentes no país. Apenas 3 dos inquiridos numa percentagem de 6,5% responderam que ela é bem estruturada. Outro grupo de 2, numa percentagem de 4,3% responderam que ela é clara e o mesmo número respondeu que ela é rude.

Figura 20: Adjectivos Utilizados para Qualificar a Variante Caboverdiana



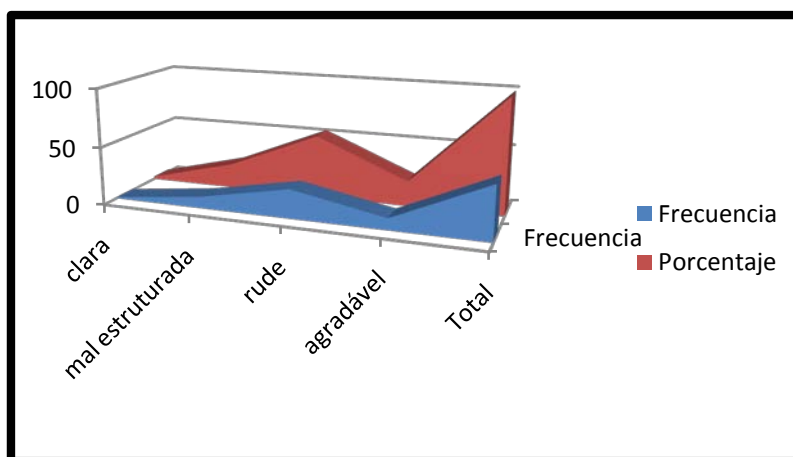
Segundo os dados do quadro anterior uma maioria de 23 dos inquiridos, considera numa percentagem de 50% que a variante usada em Cabo Verde é bem estruturada. Outro grupo de 10, numa percentagem de 21,7% respondeu que a variante é

correcta. Um outro grupo de 9, numa percentagem de 19,6% achou que a variante é clara. Apenas 2 dos inquiridos, numa percentagem de 4,3% responderam que ela é mal estruturada e igual número achou que ela é agradável.

Interpretando estes resultados podemos avançar que em Cabo Verde segundo as informações da agência Lusa: “A taxa de analfabetismo em Cabo Verde, que afeta sobretudo a faixa etária acima dos 65 anos, enquanto a dos jovens está praticamente a zero, diminuiu de 25% em 2000 para 14,7% em 2012.” *Sapo Viajar (2013)*..

Sendo a percentagem de analfabetos em Cabo Verde praticamente zero na camada jovem e sendo a população alfabetizada usando o português que é a língua oficial, é normal que se pense que o uso da mesma seja bem estruturada numa população alfabetizada e ainda correcta e clara.

Figura 21: Adjectivos Utilizados para Qualificar a Variante Angolana

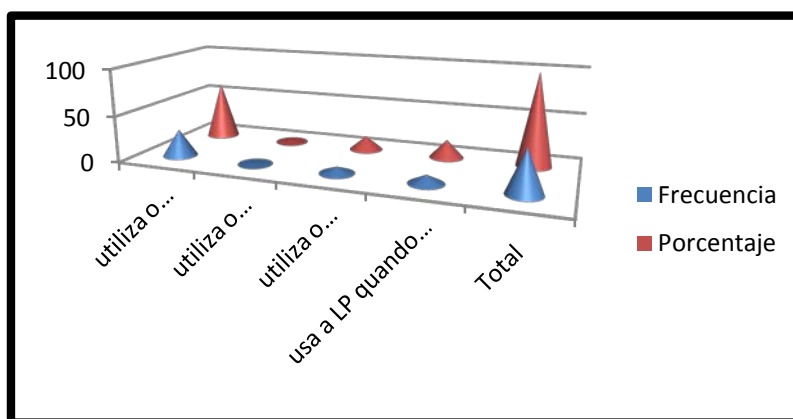


Para qualificar a variante angolana, 25 dos inquiridos, numa percentagem de 54,3% respondeu que ela é rude. Este resultado no quadro anterior representa o pico mais elevado. Outros 10, numa percentagem de 21,7% respondeu que ela é mal estruturada. O mesmo número respondeu que ela é também agradável. Apenas um, numa percentagem de 2,2% é que respondeu que ela é clara.

Vê-se neste resultado que a maioria dos inquiridos, mais de cinquenta por cento respondeu que ela é rude. Este resultado é estranho pois este adjectivo “rude” não é

muito usado em relação à avaliação de uma língua e ainda por cima uma maioria considera a variante rude. Não deixa de ser uma representação sobre a língua portuguesa mas pode-se levar em conta as séries televisivas que passam em Cabo Verde assim como klips musicais onde se denota a melodia marcante em termos fonéticos, e a estrutura frásica não usadas nas outras variantes. Por esta razão não se aproxima da língua culta, aprimorada, e longe da que se considera norma.

Figura 22: Qual o Seu Grau de Contacto com a Língua Portuguesa



Conforme as respostas recebidas a opinião dos inquiridos dividiu-se em quatro grupos. O primeiro que representa a maioria de 29, numa percentagem de 63,0%, respondeu que utiliza a LP na escola. O outro grupo muito menor formado por 9 dos inquiridos, numa percentagem de 19,6% respondeu que usa a LP quando necessário. O último grupo de apenas um elemento, numa percentagem de 2,2% achou que usa a LP em todas as situações de comunicação.

O quadro aponta para o uso da LP em Cabo Verde. Sendo professores, os inquiridos foram unânimes em responder que usam a LP em contexto da sala de aula. A maioria expressou que por ser a língua oficial e de ensino ela é usada na sala de aula. Ela é usada com os funcionários no local de trabalho, usada quando for necessário por ser a oficial mas não é usada em todas as situações de comunicação normais.

Este resultado demonstra que a LP é pouco usada em Cabo Verde nos encontros informais de comunicação.

Tabela 14: Apresente as razões para se usar a LP

	Frecuencia	Porcentaje
Nos põe em contacto com os países de expressão portuguesa	9	19,6
É a nossa língua oficial	28	60,9
Com o uso da LP posso aperfeiçoar a minha comunicação e expressão linguística	9	19,6
Total	46	100,0

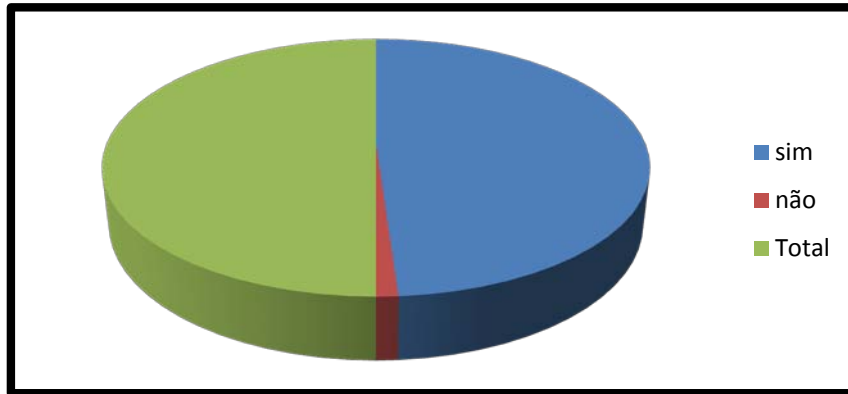
A maioria dos inquiridos de uma forma muito expressiva 29, numa percentagem de 60,9% responderam que usam a LP por ser a língua oficial em Cabo Verde. Uma minoria de 9, numa percentagem de 19,6% responderam que ela nos põe em contacto com os outros países de expressão portuguesa e igual número expressou que com o uso da LP pode aperfeiçoar a comunicação pessoal e a expressão linguística.

O comentário que se pode fazer do resultado obtido é que não deixa de ser verdade o que a maioria considerou, a LP é a língua oficial e a de trabalho dos professores em sala de aula. Por outro lado é também a língua que nos põe em contacto com os outros países que também falam o português permitindo uma melhor comunicação/ ligação/ relações nomeadamente com o Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Timor Leste, e S. Tomé, os PALOP.

O último resultado também é pertinente. Os que responderam que com o uso da LP podem aperfeiçoar a comunicação e a expressão linguística. Este dado vem ao encontro do estudo feito por Johnson (2004) no tocante à competência em L2. Ele explica que a competência em uma L2 está na realidade social da língua em uso. Quanto mais uso de uma língua, mais domínio linguístico se tem.

a) Possibilidade de Melhorar a Qualidade de Vida

Figura 23: Expectativas em Relação à LP

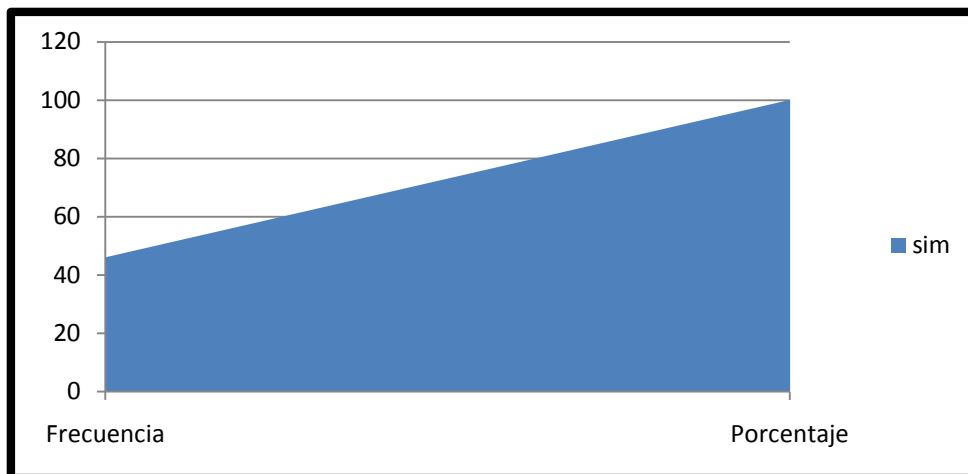


Em relação a esta questão apresentada a maioria dos inqueridos 45, numa percentagem de 97,8% respondeu que sim, que usando a LP há também possibilidade de melhorar a qualidade de vida. Apenas um, numa percentagem de 2,2% é que respondeu que não.

O comentário que se pode fazer a este resultado é que sendo LP a língua de ensino e a língua oficial dominando-a oralmente e por escrito pode-se ter uma melhor qualidade de vida.

b) Possibilidade de Melhorar o Desempenho Profissional

Figura 12: Expectativas em Relação à LP



No tocante à possibilidade de melhorar o desempenho profissional todos os 46 inquiridos numa percentagem bem significativa de 100% foram unânimes em responder que o uso da LP melhora o desempenho profissional. É uma verdade usando mais a LP haverá por parte dos professores uma melhor competência expressiva e por consequência disso um melhor desempenho ao nível pessoal e profissional.

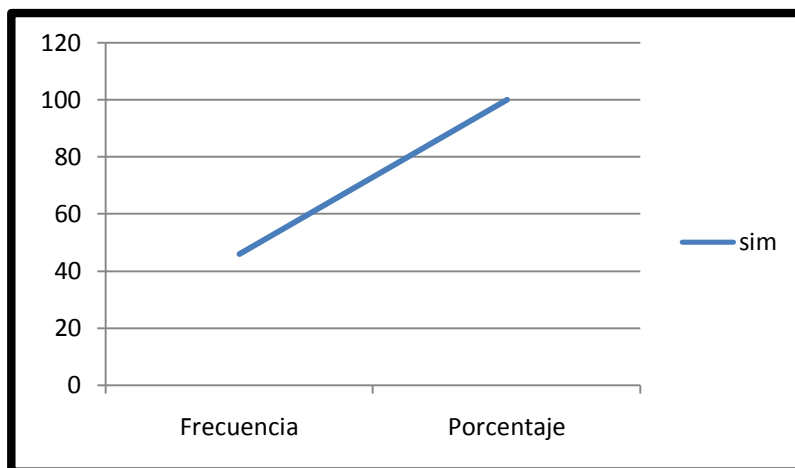
Na perspectiva de Carvalho (2009), a competência comunicativa é também necessária para se compreender e dominar as demais disciplinas e transformar o ensino. Na opinião desta autora a competência comunicativa é composta por quatro áreas de competências: linguística, discursiva, sociolinguística e estratégica:

- *competência linguística* é saber como usar a gramática, sintaxe e vocabulário de uma língua. A competência linguística pergunta: Que palavras posso usar?
- *competência sociolinguística* é saber como usar e responder de forma adequada, dado ao tema, e as relações entre as pessoas que se comunicam. A competência sociolinguística pergunta: que palavras e frases se encaixam nessa definição, e este tema? Como posso expressar uma atitude de cortesia, autoridade, respeito ou amizade quando eu preciso? Como faço para saber qual a atitude de outra pessoa que está expressando?
- *competência discursiva* é saber como interpretar o contexto maior e como a construção de textos mais longos da linguagem para que as partes formem um todo coerente. A competência discursiva pergunta: Como usar as palavras e frases juntas para criar diálogo, discursos, mensagens de correio electrónico ou artigos de jornal?
- *competência estratégica* é saber reconhecer e reparar falhas de comunicação, como resolver as lacunas em seu conhecimento da língua, e como aprender mais sobre a linguagem no seu contexto. A competência estratégica pergunta: como é que eu sei que alguém me entendeu mal? O que posso dizer então? Como posso expressar minhas idéias se eu não sei o nome de alguma coisa ou a forma verbal que devo usar?

São estas competências que levam o professor a comunicar com confiança e precisão, aperfeiçoando o seu discurso linguístico e usando a língua aprende-se e aperfeiçoa-se pelo uso. Aquilo que Hymes chamou “*a capacidade de usar*”.

c) Possibilidade de Alargar as Relações Pessoais Internacionalmente

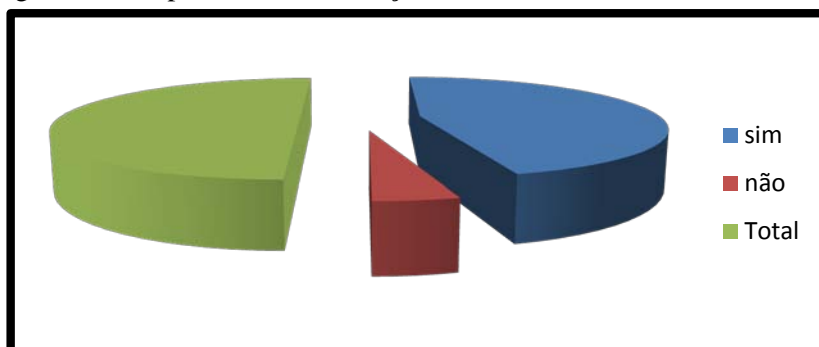
Figura 25: Expectativas em Relação à LP



Em relação aos resultados obtidos neste item, os inquiridos na sua maioria, os 46, numa percentagem de 100% responderam afirmativamente em relação a esta possibilidade de alargar as relações internacionais. Segundo os dados da euroneuws (2014) a LP é actualmente a quarta língua mais falada no mundo, dados esses apresentados na exposição “Potencial Económico da Língua Portuguesa” em exibição no Parlamento Europeu. Na posse destas informações os professores caboverdianos quererão esta dimensão internacional.

d) Possibilidade de Trabalhar num País de Língua Oficial Portuguesa

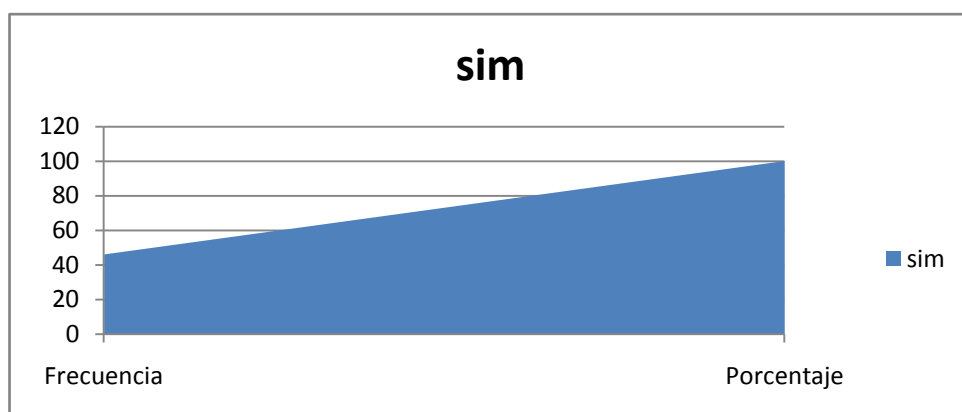
Figura 136: Expectativas em Relação à LP



A grande maioria dos inquiridos, sobre este item 42, numa percentagem de 91,3% responderam que sim e apenas 4 numa percentagem de 8,7% opinaram que não. O comentário que se pode apresentar perante este resultado muito expressivo é que sendo Cabo Verde um país de emigração, um professor pode pensar em exercer a sua profissão num país de língua oficial portuguesa tendo em conta que a LP une todos as ex-colónias portuguesas. De acordo com Amílcar Cabral, o herói do povo caboverdiano, citado por Ferreira (1988):

” O português (língua) é uma das melhores coisas que os portugueses nos deixaram porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros”.

Figura 147: Há Benefícios em se Aprender Primeiro o Crioulo?



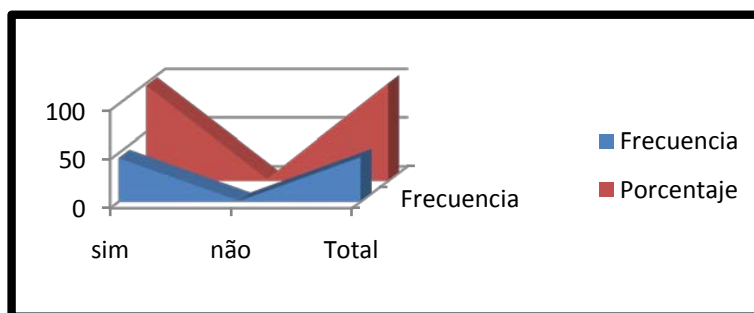
Conforme os resultados do quadro anterior os 46 inquiridos numa percentagem de 100% responderam que sim, há benefícios em se aprender primeiro a LM que no caso de Cabo Verde, o crioulo é a língua materna, nacional e por isso pode-se aprender mais depressa.

Segundo Sim-Sim (1998), aquisição da LM é natural e espontânea por parte da criança que não precisa de ensino. Esta aquisição implica a assimilação de regras específicas da língua no que diz respeito à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. No que diz respeito à forma, as regras assimiladas dizem respeito aos sons e respectivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frase (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo

(semântica) servem o significado das palavras. Finalmente, as regras de uso (pragmática) visam a adequação de comunicação.

a) É a língua oficial em Cabo Verde

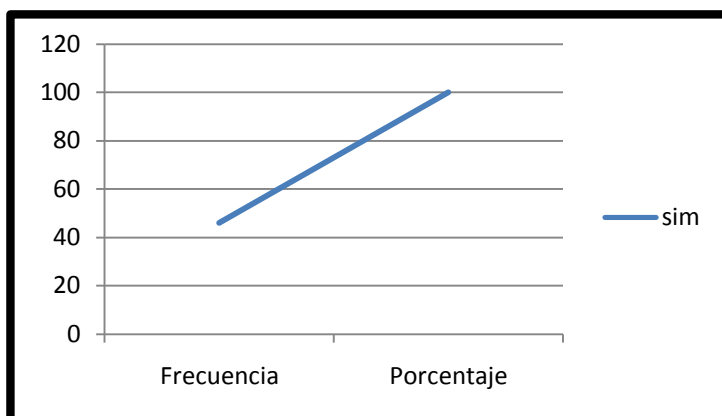
Figura 158: Há Benefícios em se Aprender Primeiro o Português



Do total dos inquiridos, 45, numa percentagem de 97,8% responderam que sim por ser a língua oficial em Cabo Verde. Apenas um numa percentagem de 2,2% é que respondeu que não. Pode-se estabelecer uma ligação com os dados sobre os benefícios de se aprender primeiro o crioulo. Os inquiridos responderam que há benefícios em se aprender em primeiro lugar a LM que no caso de Cabo Verde, é o crioulo. Por outro lado os mesmos inquiridos respondem que há benefícios de se aprender primeiro a LP por ser a língua oficial

b) Nos Põe em Contacto com o Exterior

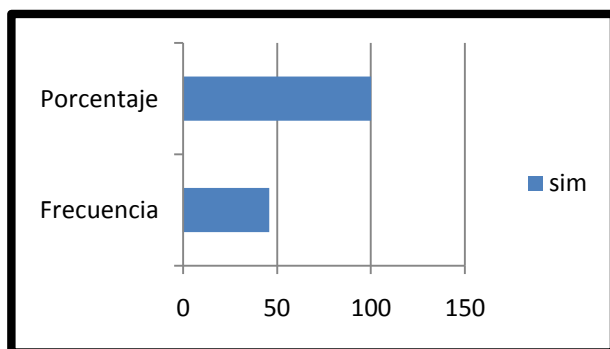
Figura 169: Há Benefícios em se Aprender Primeiro o Português?



Todos os 46 inquiridos numa percentagem de 100% responderam que sim que há benefícios de se aprender primeiro a LP pois ela põe os caboverdianos em contacto com o exterior. Nota-se que o importante é que a LP põe o caboverdiano em contacto com o exterior.

c) Ganha-se mais Competência no Uso da LP

Figura 30: Há Benefícios em se Aprender Primeiro o Português?

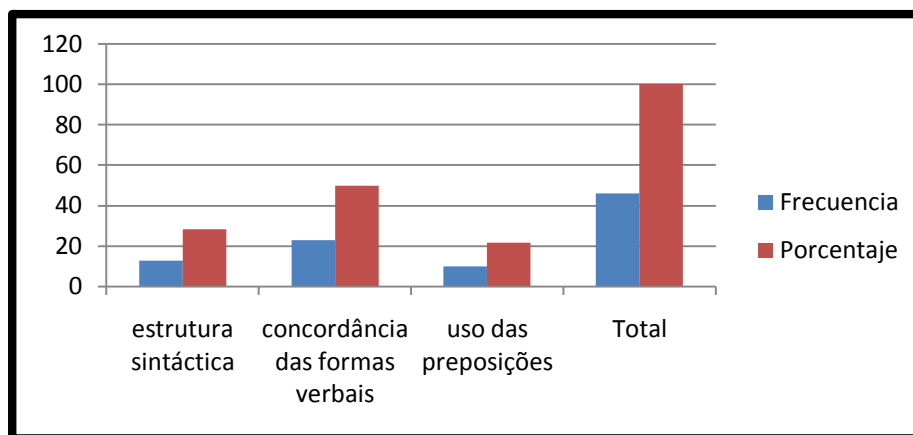


Conforme os dados do quadro anterior todos os inquiridos 46, numa percentagem de 100%, foram unânimes em responder que há benefícios em se aprender primeiro a LP pois com ela ganha-se mais competência no uso da LP. Através das respostas dos inquiridos pode-se notar qual a representação que eles tem da LP. Para todos, ou da maioria, é importante que se aprenda primeiro a LP por ser a língua oficial em Cabo Verde, não deixa de ser uma verdade linguística. Por outro lado também a maioria respondeu que ela nos põe em contacto com o exterior e ganha-se mais competência no uso da LP se ela for aprendida em primeiro lugar. Segundo Krashen (1989), a aquisição de uma L2 é um processo subconsciente semelhante ao do processo utilizado na aquisição da LM. Nesse processo, o indivíduo nem sempre se apercebe dessa aquisição ou dos resultados.

6. Dificuldades na Aprendizagem da Língua Portuguesa

Categoria V

Figura 31: Quais As Maiores Dificuldades Encontradas na Aprendizagem da Língua Portuguesa



No que diz respeito às dificuldades no estudo da LP, a opinião dos inquirido se divergiu, 23, numa percentagem de 50% responderam que elas se encontram a nível das formas verbais. Outros 13, numa percentagem de 28,3% acharam que as dificuldades se encontram nas estruturas sintácticas. O outro resultado nos é apresentado por um grupo de 10, numa percentagem de 21,7% que consideram que as dificuldades encontram-se no uso das preposições.

Os inquiridos na posição de professores e conhecendo as duas línguas, suas estruturas e as maiores dificuldades, foram capazes de se posicionarem em relação à concordância das formas verbais. O comentário que se pode fazer deste resultado é que em LP os verbos flexionam em número, pessoa, tempo, modo, voz e aspecto concordando obrigatoriamente em pessoa e número com o sujeito a quem se fala, ou de quem se fala. Em crioulo os verbos não flexionam como em LP. Uma mesma forma verbal pode servir para todas as pessoas gramaticais. Isto pode constituir para um aprendiz da LP uma grande dificuldade. Na perspectiva de alguns linguístas o estudo dos verbos em LP por um estudante caboverdiano pode representar uma área de alto risco. Os exemplos seguintes das duas línguas poderão justificar as respostas obtidas no tocante a este item.

Exemplo

Português – Eu trabalho / Tu trabalhas / Ele trabalha

Crioulo –N ta Trabadja/ Bu ta Trabadja/ E ta Trabadja

Pelos exemplos atrás apontados pode-se concluir que o verbo “trabalhar” não flexionou mesmo usando pessoas gramaticais diferentes. Por este motivo um estudante caboverdiano pode cometer erros ao construir frases como estas em LP:

Eu trabalha / tu trabalha onde transfere regras da LM para a comunicação em LP. Por esta razão a maioria dos inquiridos apontou esta dificuldade como sendo a maior. Segundo o autor Bouton (1997, p.421). “*A situação de aquisição determina um conflito imediato entre os dois códigos, o da língua materna e o da segunda língua. A fórmula verbal da segunda língua só se carrega de significação através do ecrã da língua materna*” Conforme esta teoria, a criança aprende a sua LM e depois desta aprendizagem é que ela aprende a fórmula verbal da L2.

O outro grupo de 13, numa percentagem de 28,3% respondeu que a maior dificuldade encontra-se na estrutura sintáctica. Os resultados desse grupo apontam para uma componente linguística muito importante e os inquiridos tem consciência disso. Um falante do crioulo pode apresentar dificuldades ao usar a estrutura das frases da LP principalmente no uso do complemento indirecto em LP. As estruturas das duas línguas nos exemplos que se seguem explicam esta dificuldade:

Exemplo:

Língua Portuguesa - A avó deixa uma herança ao seu neto. – Complemento Indirecto

Crioulo – Avó dexa si neto um herança.

Tendo em conta o exemplo apresentado os falantes do crioulo poderão formar frases da LP usando a estrutura da sua LM. Poderão cometer erros trocando o Complemento Indirecto pelo Directo como no exemplo seguinte:

A avó deixou o neto uma herança.

O último resultado apresentado pela minoria não deixa de ser pertinente. Cerca de 10 dos inquiridos, numa percentagem de 21% responderam que os alunos apresentam dificuldades no uso das preposições. Os falantes caboverdianos demonstram alguma dificuldade em relação ao uso das preposições pois em português o seu uso é obrigatório e em crioulo o uso de uma preposição na frase não é obrigatória.

Os exemplos seguintes poderão elucidar melhor este facto.

Exemplo:

Português- A Maria ofereceu uma bicicleta ao Abel.

Crioulo- Maria oferece “Abel” un bicicleta.

Nota-se na frase em crioulo que a preposição não acompanha o nome Abel como em LP. O caboverdiano terá alguma dificuldade ao usar a preposição “a” que acompanha o complemento indirecto pois ela não tem uma equivalente em LCV assim como a preposição “da”.

Em LP a preposição “da” é obrigatória na relação entre o nome e o seu complemento mas em LCV não é usada.

Exemplo:

Português- O carro do meu pai é preto.

Crioulo- Karu ()nha pai é pretu.

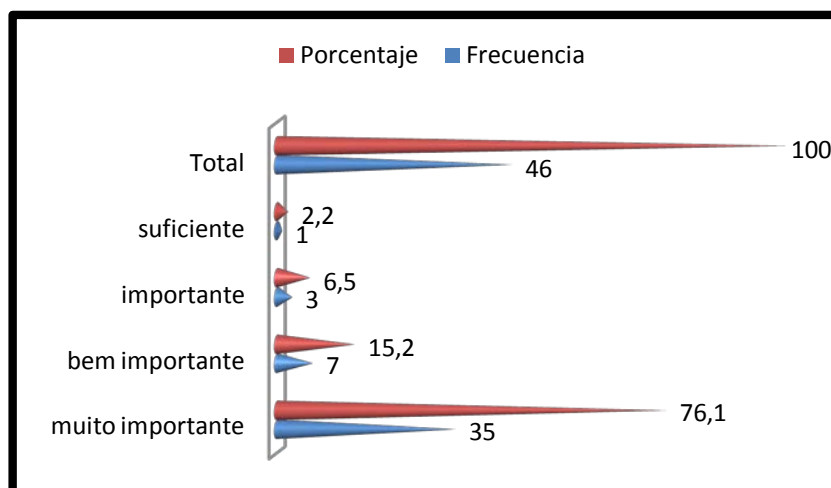
Estes exemplos expressam que há ausência da preposição em LCV e por esta razão um aluno que não tenha competência linguística em relação ao uso das preposições em LP facilmente poderá incorrer a um erro.

7. Representações Sobre o Ensino da Língua Portuguesa

Categoria VI

a) Favorecem Estratégias Ensino/Aprendizagem Centradas no Aluno?

Figura 32: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?

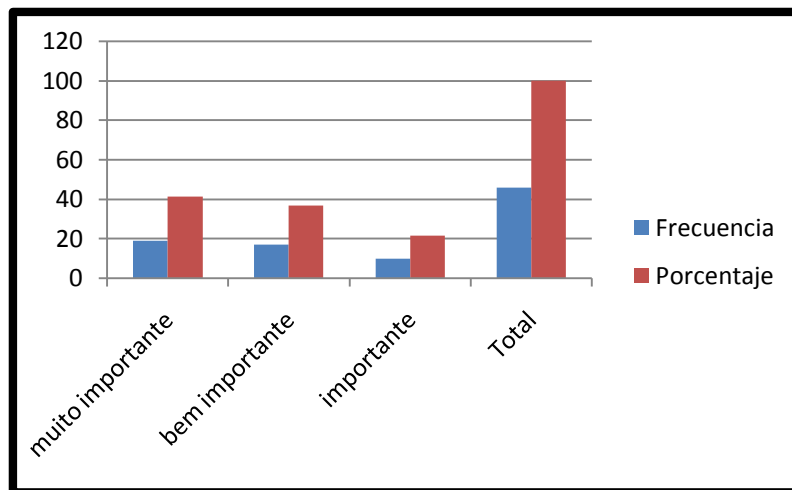


Em relação à caracterização dos conteúdos e das estratégias de ensino centradas no aluno do EBI, a maioria dos inquiridos, 35, numa percentagem de 76,1% responderam que é muito importante e que elas favorecem o ensino. Outros 7, numa percentagem de 15,2% consideraram que estas estratégias são bem importantes. Um outro grupo de 3, numa percentagem de 6,5% respondeu que é importante. Apenas um elemento, numa percentagem de 2,2%, considerou que é suficiente.

Este resultado traduz uma representação do ensino em Cabo Verde. A maioria dos inquiridos considera que as estratégias de ensino/aprendizagem favorecem estratégias de ensino/aprendizagem centradas no aluno. E até o último resultado apresentado por um elemento ainda é positivo pois considera que é suficiente. Nenhum inquirido respondeu que as estratégias não são importantes ou ultrapassadas.

b) Favorecem o Desenvolvimento da Competência Línguística dos Alunos do EBI?

Figura 33: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?

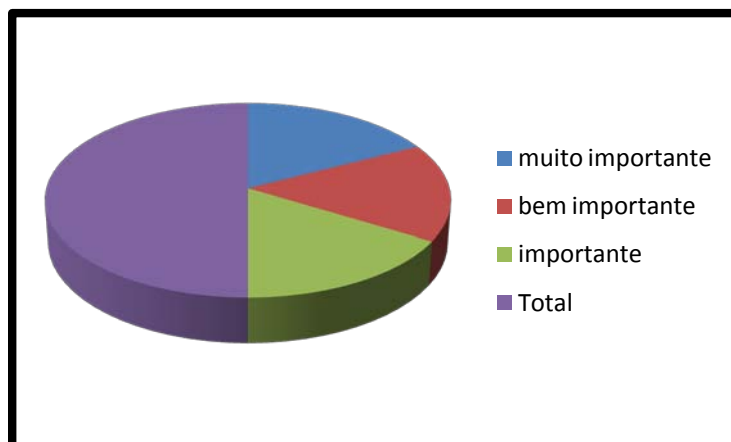


Sobre este item os inquiridos posicionaram-se da seguinte forma: 19 numa percentagem de 41,3% responderam que os conteúdos ministrados no EBI favorecem o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, por isso são muito importantes. Outros 17 numa percentagem de 37,0% acharam que é bem importante. Outros 10, numa percentagem de 21,7 % opinaram que é importante.

Este resultado não deixa de ser significativo para se conhecer o desenvolvimento da competência linguística dos alunos do EBI. Sabendo que o aluno caboverdiano no seu dia a dia fala e usa só a sua LM o crioulo é muito bom que o ensino privilegie esta componente linguística das crianças.

c) Salientam o Desenvolvimento da Compreensão e Expressão Oral e Escrita dos Alunos do EBI?

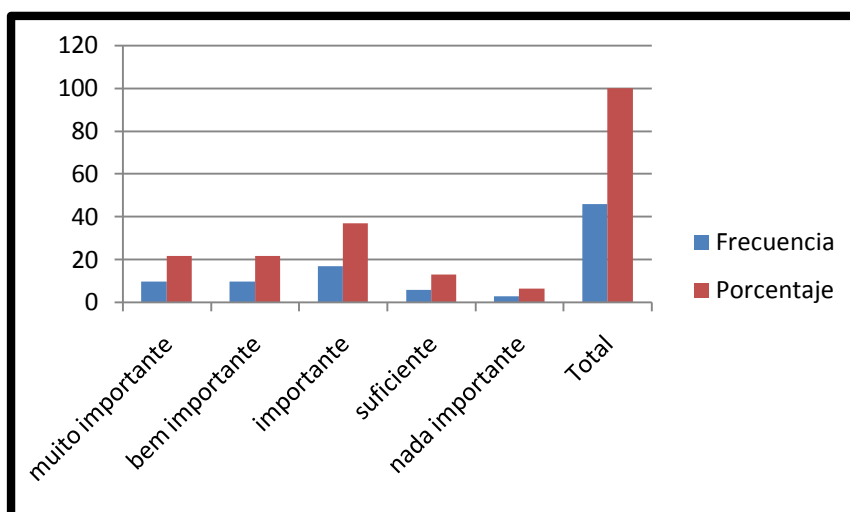
Figura 17: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?



No que diz respeito a esta questão os inquiridos posicionaram-se nas respostas quase que unânimes. 16 numa percentagem de 34,8% responderam que no tocante a este item os conteúdos e os temas ministrados no EBI salientam o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita dos alunos, consideraram muito importante. Um outro grupo de 15 elementos, numa percentagem de 32,6% opinaram que é bem importante. Um outro grupo de mesmo número, 15 numa percentagem de 32,6% responderam que é importante. Estas respostas demonstram a preocupação que o Ministério de Educação tem em Cabo Verde com o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita dos alunos do EBI. Os manuais, os conteúdos e os ministrados visam em todo o momento esta necessidade de se desenvolver estas competências desde a base do ensino.

d) Favorecem o Desenvolvimento da Expressão do Aluno do EBI?

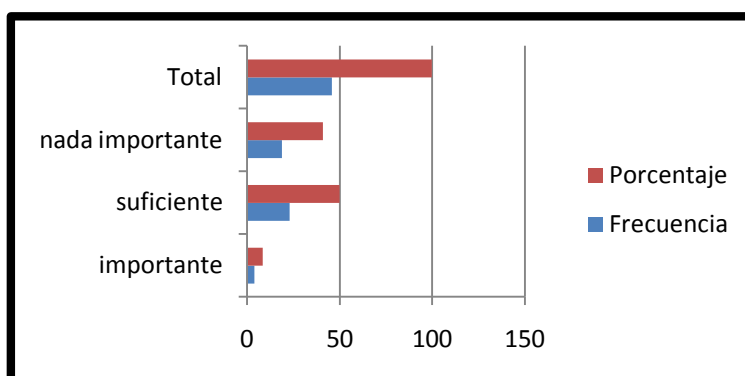
Figura 185: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?



Conforme os dados obtidos, 17, dos inquirido numa percentagem de 37,0% caracterizaram que os conteúdos ministrados no EBI são importantes. Outros dois grupos de 10 dos inquiridos em igual percentagem de 21,7% responderam que são muito importantes e bem importantes. Um outro grupo de 6 num apercentagem de 13,0% considerou que é suficiente. Um último grupo de 3, numa percentagem de 6,5% considerou que não é importante.

e) Dão atenção aos Problemas de Interferência/Transferência na Aquisição/Aprendizagem do Português L2 em relação à LM?

Figura 19: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?



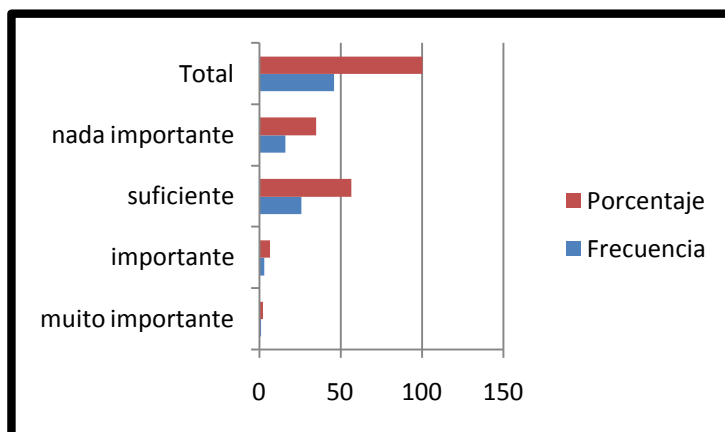
No tocante a esta questão nota-se que 23 dos inquiridos numa percentagem de 50% responderam que é suficiente. Outros 19 numa percentagem de 41,3% responderam que é nada importante. O último grupo de 4 dos inquiridos numa percentagem de 8,7% responderam que é importante. Dos resultados obtidos no tocante à pergunta feita- *os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI dão atenção aos problemas de interferência/transferência na aquisição/aprendizagem do português língua segunda em relação à língua materna?* Nota-se que a opinião dos inquiridos divergiu-se. A maior parte considerou que é suficiente, um bom número de participantes que não, apenas uma minoria é que considerou importante. Não deixa de ser uma representação do que se tem feito a nível do EBI sobre problemas de interferência/transferência na aquisição/aprendizagem do português língua segunda em relação à língua materna. Tratando-se da LP, uma língua com o estatuto de uma L2 então deve-se utilizar no contexto escolar metodologias próprias e activas que privilegiem o estudo das trocas, e as interferência/transferência na aquisição/aprendizagem do português língua segunda.

Em um de seus estudos, White (2000) afirma que: “... a tarefa de adquirir uma L2 é semelhante à da L1 no sentido de que, em ambas, o aprendiz deve adquirir uma representação mental baseada no insumo recebido. Porém, os meios, o processo e o resultado final dessas duas fases podem ser bem diferentes, (p.133). No tocante à aquisição de uma L2 o falante já possui a sua LM e não se encontra num contexto ou ambiente natural e torna-se por isso um processo mais complexo. No entanto já possui experiência das regras da sua LM e esta experiência da sua LM ora facilita a aquisição da L2 por vezes complica pois a estrutura das duas línguas por vezes não coincidem. Por vezes a gramática das duas línguas apresenta estruturas frásicas diferentes. Se o falante da L2 não conhecer essas estruturas diferentes é capaz de transferir as da sua língua materna o que o induz ao erro. As autoras Pereira e Martins (2010) explicam que no ensino de uma L2, nomeadamente no ensino do português L2 é importante encontrar-se um equilíbrio entre abordagens centradas no professor e as centradas no aluno. No tocante às do aluno os factores relacionados com os factores internos do aprendente são muito importantes para o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido destacam-se a idade de exposição do aluno à L2, o seu grau de proficiência em línguas.

Por isso torna-se de extrema importância que se estude estes problemas linguísticos no EBI usando abordagens activas, centradas no aluno desta faixa etária.

f) Apresentam Metodologias Potenciadoras de Actividade para Superação do Erro?

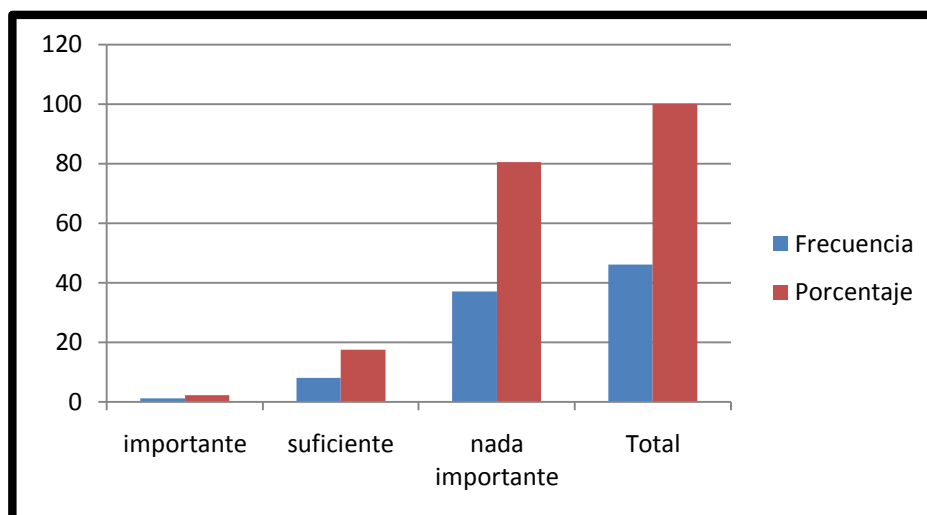
Figura 20: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI?



Conforme os resultados conseguidos 26 dos inquiridos, numa percentagem de 56,5% representando a maioria, responderam que é suficiente sobre os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI, no tocante às metodologias potenciadoras de actividade para superação do erro. Outros 16, numa percentagem de 34,8% dos inquiridos responderam que não é nada importante. Um grupo menor constituído por 3 dos inquiridos numa percentagem de 6,5% responderam que é importante. Apenas um elemento dos inquiridos representando uma percentagem de 2,2% é que respondeu que é muito importante. Tendo em conta os resultados do quadro pode-se ver que a maioria opinou que é suficiente, contrastando com um grupo que considerou nada importante. O comentário que se pode fazer deste resultado é que ainda deve-se fazer mais actividades no EBI para a superação do erro. Deve-se 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 a sua participação no tratamento do erro e as várias formas de ajuda diferentes que lhe serão dadas. Seu erro não deve ser visto com ansiedade, mas como uma oportunidade de dar mais um passo na construção do conhecimento.

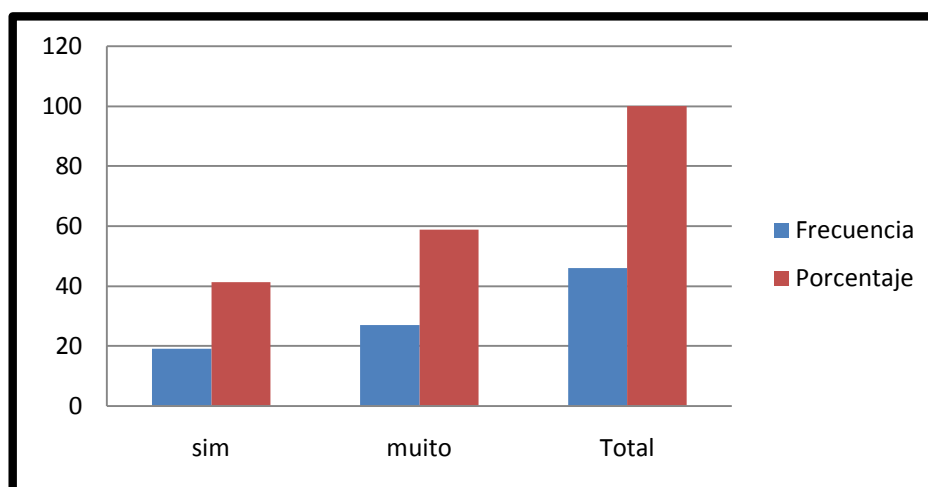
g) Dão Atenção à Aprendizagem da LP Através de uma Consciência Contrastiva e Metalinguística das Duas Línguas (o português e ocabo-verdiano)?

Figura 21: Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem no EBI



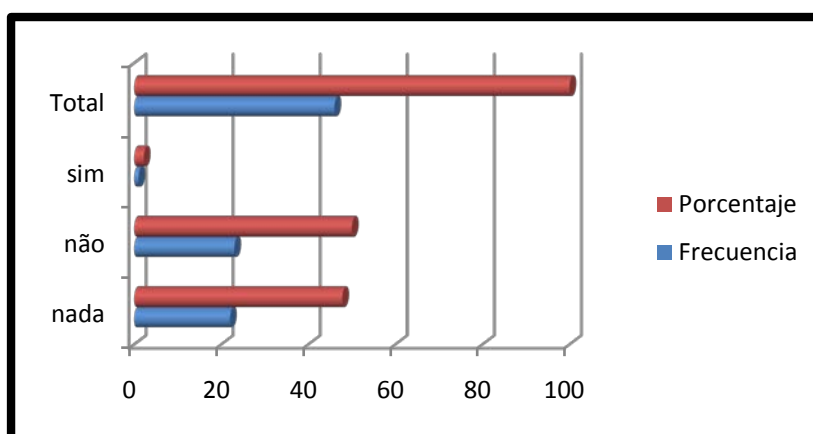
Os resultados obtidos sobre este item são os seguintes: a maioria dos inquiridos 37 numa percentagem de 80,4% um dado bastante significativo responderam que os temas abordados no ensino/aprendizagem não dão atenção à aprendizagem da LP através de uma consciência contrastiva e metalinguística das duas línguas (o português e ocabo-verdiano). Um outro grupo menos expressivo de 8 numa percentagem de 17,4% respondeu que dá o suficiente. Uma minoria de apenas 1, numa percentagem de 2,2% respondeu que é importante. Este resultado aponta para o trabalho que o Ministério de Educação terá de desenvolver no EBI pois a aprendizagem da LP através da análise contrastiva e metalinguística das duas línguas (o português e ocabo-verdiano) permitirá aos alunos um maior conhecimento das estruturas linguísticas das duas línguas e assim evitar-se-ão determinados erros relacionados com a morfologia e a sintaxe.

Figura 22: A formação Ministrada no IP Prepara-me para Trabalhar com Alunos que Tem a LP como L2?



Conforme os dados recolhidos a maioria dos inquiridos 17, numa percentagem de 58,7% responderam Muito, que a formação lhes capacita para trabalhar com alunos que tem LP como L2. Outros 19, numa percentagem de 41,3% também responderam Sim. Estes resultados servem como uma representação da formação ministrada no IP. Tanto o “Muito” como o “Sim são resultados positivos que garantem que a formação ministrada é boa e prepara os docentes para o problema línguístico que os alunos do EBI enfrentam.

Figura 40: Sinto que a Minha LM, o Crioulo, Dificulta o Ensino/Aprendizagem da LP



Das quatro opções apresentadas no inquérito numa escala de 1/Nada, a 4(Muito), nas respostas, os inquiridos centraram-se em três que podiam melhor reponder à questão. Dos 46 inquiridos 23, numa percentagem de 50,0% responderam que não. Que o

Crioulo não dificulta o ensino/aprendizagem da LP. Outros 22, numa percentagem de 47,8% responderam que em nada o crioulo dificulta. Apenas uma minoria de apenas 1, numa percentagem de 2,2% é que respondeu que sim.

Perante as respostas optidas pode-se colocar algumas questões ou ainda melhor avançar com os seguintes comentários.

- os professores possuem uma boa formação académica;
- os professores possuem uma competência comunicativa tanto a nível da LM como também da L2.

O QECR, de 2001, associa ou apresenta a competência comunicativa dentro de um conjunto de outras competências gerais, ligadas como por exemplo, ao conhecimento do mundo (países, pessoas, objectos, lugares, organizações), ao conhecimento sociocultural dados importantes e característicos de um determinado povo, aliada à consciência intercultural que inclui a consciência da diversidade regional e social de dois mundos. Apresenta ainda as capacidades e a competência de realização que apresenta entre outras a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de uma outra cultura.

Tabela 15. Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP?

Pouco uso da LP		
	Frecuencia	Porcentaje
sim	46	100,0

No que diz respeito a esta questão do inquérito, todos os inquiridos 46, numa percentagem de 100% foram unânimes em responder que uma das razões das dificuldades dos alunos é porque há pouco uso da LP. Se por um lado há pouco uso da LP de facto isto dificulta uma boa comunicação. O uso da língua permite uma maior competência comunicativa. Dado ao estatuto das duas línguas em Cabo Verde a LP e a LCV, esta é mais usada no dia a dia do que a outra. A LP é usada nos encontros formais, na administração e no ensino. Para Hymes (1971), não basta que o indivíduo saiba e use a

fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos, é preciso que ele tenha competência ao usar. Fazendo pouco uso da língua o aluno poderá ter dificuldades na comunicação. A competência apresentada pelo QECR de 2001 explica que na aprendizagem de uma língua esta capacidade permite ao aprendente tomar consciência da língua, da sua organização, dos sons, ao analisar, interpretar, aquilo que observa, inferindo e usando.

Tabela 16. Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP

Pouca Leitura		
	Frecuencia	Porcentaje
sim	46	100,0

No tocante a esta dificuldade os inquiridos responderam de uma forma unânime. Todos os 46 responderam que os alunos apresentam dificuldades na comunicação em LP por causa da pouca leitura. Constatamos que de facto os alunos modernamente tem outras formas de preencher os seus tempos livres Nos dias que correm os alunos estão procurando outros meios para se divertirem. Procuram os desenhos animados, filmes, DVDs, Play station e não manifestam hábitos saudáveis como o de uma boa leitura de um livro.

Conforme o Guia do Professor de LP (1991), a leitura é uma actividade complexa que assume uma importância fundamental, permite fixar estruturas, desenvolve o vocabulário, traz maior capacidade de compreensão verbal. Se o aluno não ler terá de certo dificuldades em relação às estruturas da frase, à compreensão verbal, o seu vocabulário fica muito restrito. Dado à importância da leitura caberá ao professor do EBI incentivar os alunos para desenvolver neles o bom hábito da leitura.

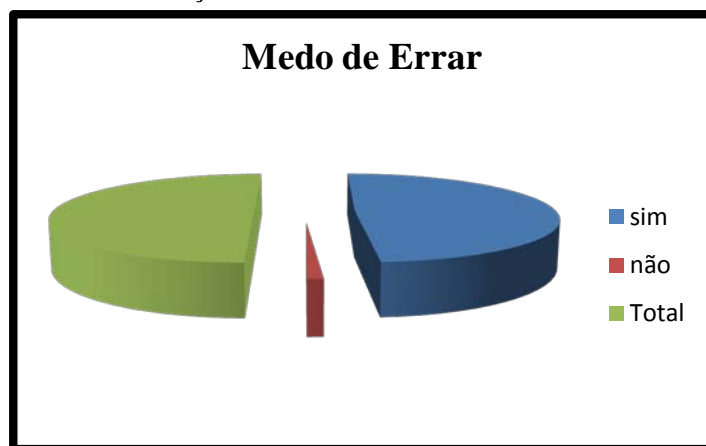
Tabela 17. Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP?

Fraco Domínio das Regras Gramaticais			
		Frecuencia	Porcentaje
	sim	46	100,0

No que diz respeito a esta dificuldade de novo todos os inquiridos numa percentagem de 100% responderam que os alunos possuem fraco domínio das regras gramaticais. Os inquiridos por causa do factor experiência de ensino consideram que os alunos do EBI tem dificuldades pois apresentam um fraco domínio das regras gramaticais.

Conforme o Guia do Professor de LP (1991), a leitura é uma actividade que permite fixar estruturas, desenvolve o vocabulário, traz maior capacidade de compreensão verbal. Se o aluno não ler terá de certo dificuldades em relação às estruturas da frase. É muito importante que os professores saibam desta lacuna e assim poderão ajudar os alunos a superarem-nas.

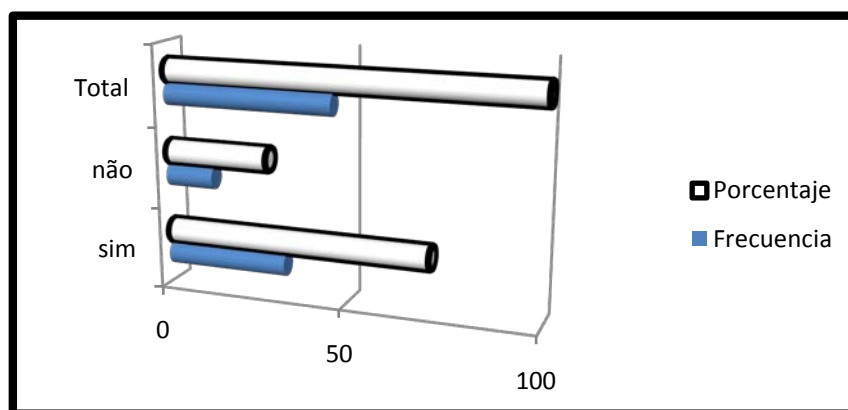
Figura 41. Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP ?



Sobre este resultado a maioria dos inquiridos 45, numa percentagem de 97,8% responderam que os alunos apresentam dificuldades por terem medo de errar. Apenas um numa percentagem de 2,2% é que respondeu que não. O comentário que se pode fazer deste resultado é que um aluno que não usa a LP, lê pouco, tem fraco domínio das regras gramaticais e por esta razão sente medo de errar e por isso terá dificuldades também na comunicação em LP.

Uso Errado das Estruturas Línguísticas

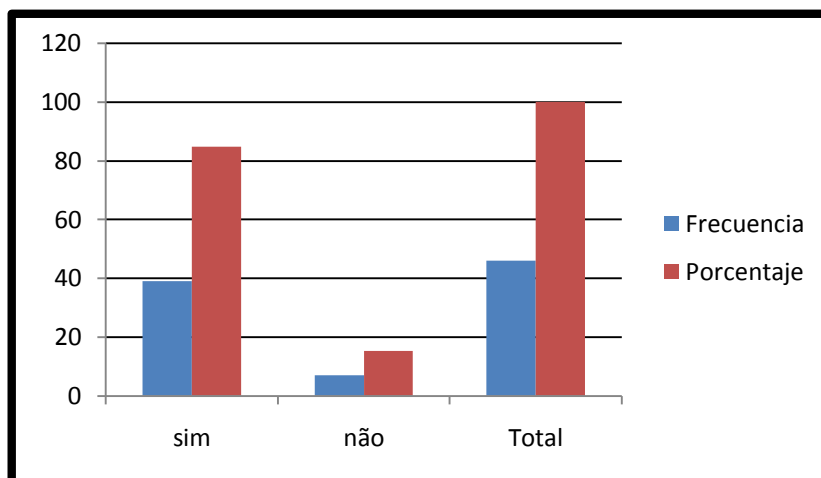
Figura 42. Quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP?



Ainda no concernente à questão sobre as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do EBI na comunicação em LP, 33 dos inquiridos numa percentagem de 71,7% respondeu afirmativamente confirmando que os alunos do EBI apresentam esta dificuldade. Apenas 13, numa percentagem de 28,3% do grupo responderam que não.

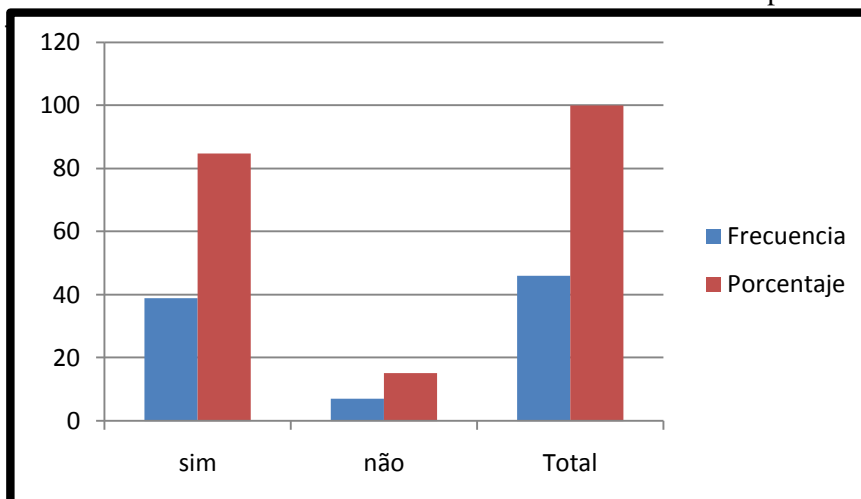
Tomando ainda como referência o Guia do Professor de LP (1991), a falta de leitura, o não uso da LP, o medo de errar trazem como consequência o uso errado das estruturas línguísticas. Esta dificuldade advém como resultado dos aspectos anteriormente apontados. É muito importante que os professores conheçam estas dificuldades e assim poderão ajudar os alunos a superarem-nas.

Figura 43. Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como:



Conforme os resultados obtidos neste item dos 46 inquiridos, 39 numa percentagem de 83,8% responderam que sim demonstrando que os alunos do EBI apresentam dificuldades na pronúncia. Uma minoria de 7, numa percentagem de 15,2% responderam que não. O comentário que se pode fazer destes resultados é que não se pode esquecer do factor lúnguístico dos alunos e a sua LM. Algumas palavras nas duas línguas LP e LCV são semelhantes outras porém diferem-se na pronúncia. Por razões históricas a maior parte do léxico cabo-verdiano é de origem portuguesa porém alguns sons da LP sofreram muitas transformações sistematicamente na LCV. Por esta razão os professores apresentaram o resultado anterior tendo em conta as diferenças na pronúncia das duas línguas.

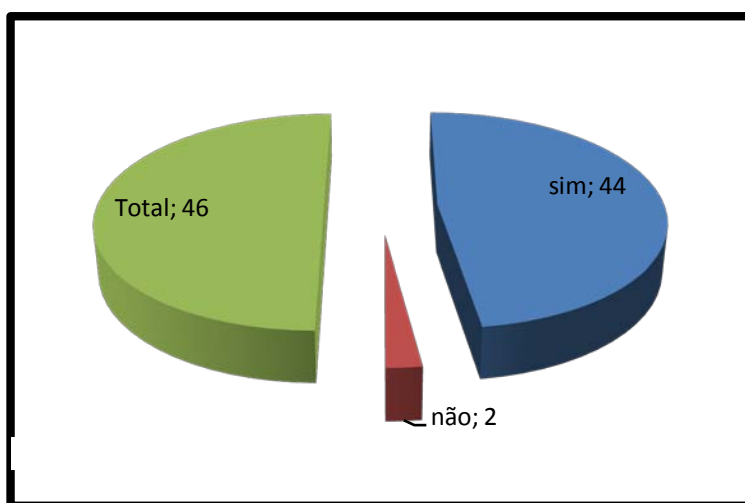
Figura 44. Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Lúnguística



Segundo os dados do quadro anterior, 39 dos inquiridos numa percentagem de 84,8% responderam que “sim” que os alunos apresentam dificuldades a nível do vocabulário. Outros 7 numa percentagem de 15,2% responderam que “não”. Este último resultado pode ser comparado com o do quadro anterior. Os inquiridos responderam da mesma maneira.

Os dados deste resultado podem ser analisados com base na LCV. É um facto que o vocabulário cabo-verdiano deriva-se da LP. Por vezes há ligeiras semelhanças. Há palavras que não se distinguem nas duas línguas. É o caso das palavras usadas no quotidiano: caderno, cadeira, mesa, livros, pasta, mar, praia, bóla, boca, casa... Esta semelhança cria nos falantes das duas línguas o sentimento de compreensão mútua, segundo Brito/ Mota (1993). Todavia em alguns casos, as semelhanças são apenas superficiais e os falantes incorrem por vezes a erros de interpretação. A título de exemplo apresentamos a forma verbal “*sua*” que em LP é uma forma do verbo suar, transpirar. Em LCV suar, tanto pode ter o sentido do verbo suar (transpirar) como também assoar. Do mesmo modo a palavra pasu, idêntica à LP passo, pode também significar em crioulo pássaro e pasu. Soares e Grosjean também citados por Oliveira (2002) defendem que nos bilingues existem duas redes linguísticas (fonemas, sílabas, palavras, etc.), ambas independentes permitindo ao falante usar só uma língua, e ligadas porque a fala monolíngue do bilingue apresenta interferências de outra língua e que os bilingues a podem usar alternando os códigos ou usando léxico emprestado. Os participantes no estudo, sendo professores sabem que o vocabulário dos alunos do EBI é bastante limitado apresentando interferências da outra língua.

Figura 45. Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística - Concordância das Formas Verbais



No que diz respeito a este resultado a maioria dos inquiridos, 44, numa percentagem de 95,7%, respondeu que “sim” os alunos apresentam dificuldades na concordância das formas verbais. Apenas uma minoria de 2 numa percentagem de 4,3% é que respondeu que “não”.

As considerações que apresentamos deste resultado remete-nos de novo para as diferenças que existem entre as duas línguas. Em LP o verbo flexiona em pessoa, tempo, modo, número, voz e aspecto com o sujeito da acção. Em LCV os verbos não flexionam em pessoa, tempo, modo, aspecto ou número. Esta particularidade linguística representa um grande dificuldade para um aluno do EBI. Como exemplo apresentamos uma relação linguística nas duas línguas.

Exemplo:

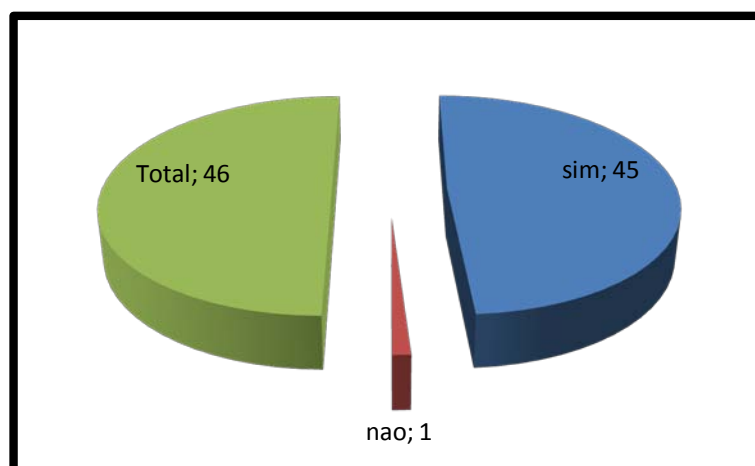
Português – Eu estudo/ Tu estudas / Ele estuda

Crioulo –N ta estuda/ Bu ta estuda/ E ta estuda

Por este motivo é muito comum uma criança cabo-verdiana construir frases do tipo: *Eu lavas as mãos / Tu lavas as mãos./Ele lavas as mãos* transferindo desse modo as regras da sua LM para a sua comunicação em LP. Na posse destas informações os professores inquiridos foram unânimes em afirmar que os alunos do EBI apresentam

dificuldades em relação ao estudo dos verbos pois esta área representa para o ensino da LP em Cabo Verde uma área sensível e de alto risco.

Figura 46. Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística - Concordância Nominal em Género e Número



No tocante à concordância das formas nominais em género e número, apurámos o seguinte resultado: uma maioria muito expressiva de 45 dos inquiridos numa percentagem de 97,8% responderam que os alunos apresentam dificuldades em relação a este item. Apenas um elemento numa percentagem de 2,2% é que considerou que não.

Perante este resultado pode-se dizer que foi muito expressiva a resposta da maioria. Este grupo considerou a experiência linguística dos alunos. A LCV não contempla a concordância em género e número. Um determinate do género masculino pode acompanhar um nome do género feminino ou vice-versa. Como exemplo serão apresentadas algumas realizações linguísticas nas duas línguas.

Exemplo:

Português- O meu pai entrou. (determinante e nome masculino do singular)

- A minha mãe entrou. (determinante e nome no feminino do singular)

Crioulo- Nha pai entra (determinante feminino e nome masculino)

- Nha mãe entra (determinante feminino e nome feminino)

Por vezes ainda pode-se encontrar o artigo indefinido feminino do singular *uma*, antes de um nome masculino

Exemplo:

Uma rapaz!

No exemplo apresentado “Uma” na frase não desempenha a função de um determinante mas é uma expressão intensificadora. Não se trata de uma rapariga mas sim de um rapaz “alto, elegante, bonito ou um bom rapaz”!

No que toca aos números nas duas línguas também há diferenças marcantes como se pode notar nos exemplos seguintes:

Exemplos:

Português – O meu irmão entrou.(singular/masculino)

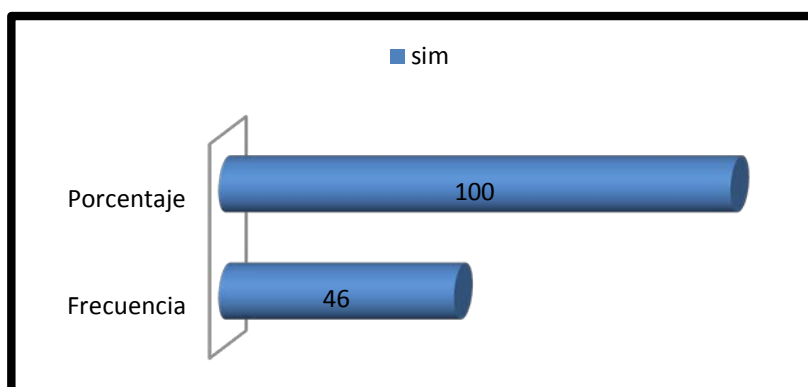
Crioulo-Nha irmon entra.(singular/masculino)

Português –Os meus irmãos entraram. (plural/masculino)

Crioulo- Nhas irmon entra.(plural/masculino)

O que se pode notar é que e LCV não há determinante artigo definido e o nome não leva a marca do plural. Por este motivo um aluno do EBI é levado por vezes a transferir esta estrutura para a comunicação em PL.

Figura 47: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística -Estrutura da Frase



Os 46 inquiridos numa forma muito expressiva numa percentagem de 100% responderam que os alunos apresentam dificuldades em relação à estrutura da frase. Este resultado tem a ver com o que acontece na realização línguística nas duas línguas. A estrutura das frases em LP e em LCV não são iguais. Os inquiridos na posição de professores tem conhecimento dessa situação línguística. Na comparação de estruturas das duas línguas pode-se compreender o seguinte:

Exemplo:

Português – A minha mãe ofereceu um presente à minha filha. (complemento Indirecto)

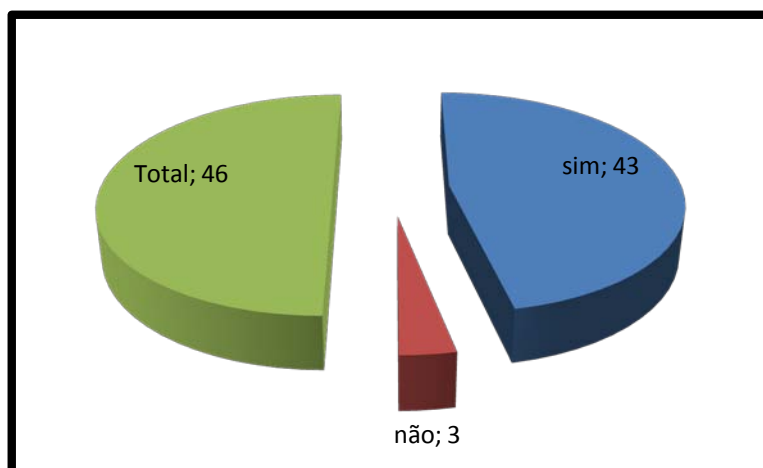
Crioulo – Nha mãe oferesi nha fidju um prisenti.

Este exemplo revela que os falantes do crioulo podem construir frases em LP usando uma estrutura que não é dessa língua. Exemplo de frases como estas:

A Maria deu seu filho uma pasta.

O complemento indirecto que na estrutura da frase ocupa em LP o lugar após o Complemento Directo em LCV este complemento vem antes do Complemento Indirecto. Esta situação pode levar um aluno a formar frases em LP erradas .

Figura 23. Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística - Uso de Preposições



Os resultados apontam para uma maioria de 43 dos inquiridos, numa percentagem de 93,5% que responderam que os alunos apresentam dificuldades em relação ao uso de preposições. Uma minoria de apenas 3 elementos numa percentagem de 6,5% é que

considerou que os alunos não apresentam dificuldades neste item linguístico. Este resultado bastante expressivo da maioria revela que os professores conhecem as necessidades dos alunos do EBI. De facto os falantes da LCV demonstram possuir alguma dificuldade no uso de preposições em LP. As frases seguintes poderão demonstrar esta dificuldade.

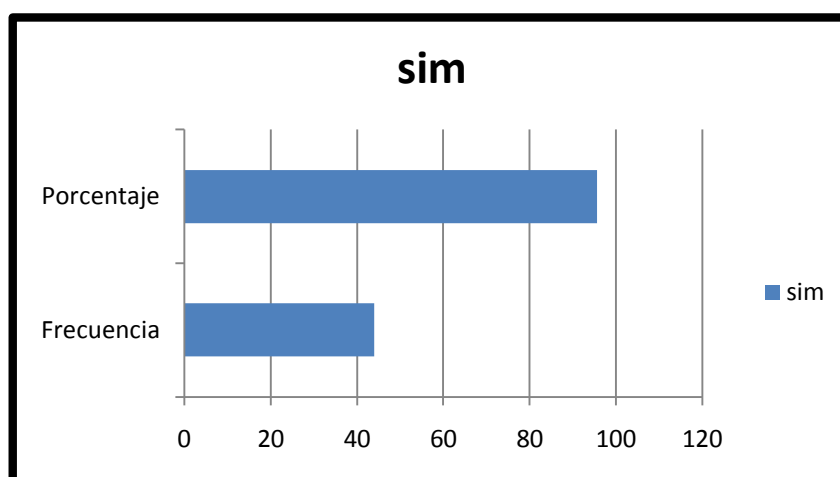
Exemplo:

Português – Ela deu um presente ao seu filho.

Crioulo –E da se”fudju” um presente.

Um aluno do EBI em Cabo Verde teria dificuldade ao usar correctamente a preposição principalmente a que introduz o complemento indirecto, pois ela não encontra uma correspondente na sua LM. Em LP o uso da preposição é obrigatória na relação entre o nome e o seu complemento mas em crioulo não se passa o mesmo. Por isso a criança cabo-verdiana terá dificuldades ao usar a preposição “a” que introduz o complemento indirecto.

Figura 24 Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Linguística – Colocação dos Pronomes Pessoais e Reflexos



O quadro anterior salienta que os 46 inquiridos na sua maioria 100% respondeu que os alunos apresentam dificuldades em relação ao uso dos pronomes pessoais e reflexos. O comentário que se pode apresentar deste resultado é que não existe em LCV nenhum pronome pessoal ou pronome reflexo que seja igual ao da LP. O quadro

comparativo que a seguir é apresentado mostra as particularidades das duas línguas no tocante ao pronome pessoal sujeito usado na LCV. Vê-se pelo quadro que os da 1ª pessoa N, ami, mi não possui uma correspondente igual em LP, nesse língua são Eu, me, mim e por isso nota-se que todos são diferentes

Tabela 18. Colocação dos Pronomes Pessoais e Reflexos

	Crioulo		Português	
	Singular	Plural	Singular	Plural
1ª Pessoa	N, mi, ami	Nu, anos	Eu, me, mim	Nós, nos, nosco, conosco
2ª Pessoa	Bu, bo, abo	nhos	Tu, te, tigo	Vós, vos, vosco, convosco
	Nhu, nha			
	Nho, anho			
	Anha, anhos			
3ª Pessoa	El, e	Es, aes	Ele, ela, o, a	Eles, elas os, as

Quanto aos pronomes pessoais tanto na linguagem escrita como na oral em LCV, indicam as três pessoas gramaticais: 1ª quem fala; 2ª com quem se fala; 3ª de quem se fala. As três pessoas gramaticais podem estar no singular ou no plural. No tocante aos pronomes pessoais complemento, esses ocupam o mesmo lugar na estrutura da frase porém os sons são diferentes. A título de exemplo são apresentadas algumas dessas diferenças:

Português	Crioulo
a) Ele deu-me	a) E da-m
b) Ele deu-te	b) E da-u
c) Ele deu-o	c) E da
d) Eu dei-lhe uma pasta	d) N da-l um pasta

No que diz respeito ao uso do pronome reflexo em LP ele é marcado pelo “se” (3ª pessoa do singular e do plural). Tem também a sua realização através das formas “se, si consigo”. Em LCV essas formas do pronome reflexo não existem. Em crioulo o reflexo

é marcado não por um pronome mas pela palavra “kabésa”, que não traduz pela palavra “cabeça” mas sim pelo pronome reflexo português, em algumas situações é apresentado pela palavra “companheiro” não com o sentido que a palavra tem em LP (companheiro (colega)). Nota-se que em alguns casos nem é marcado como se pode ver nas estruturas linguísticas que a seguir são apresentadas.

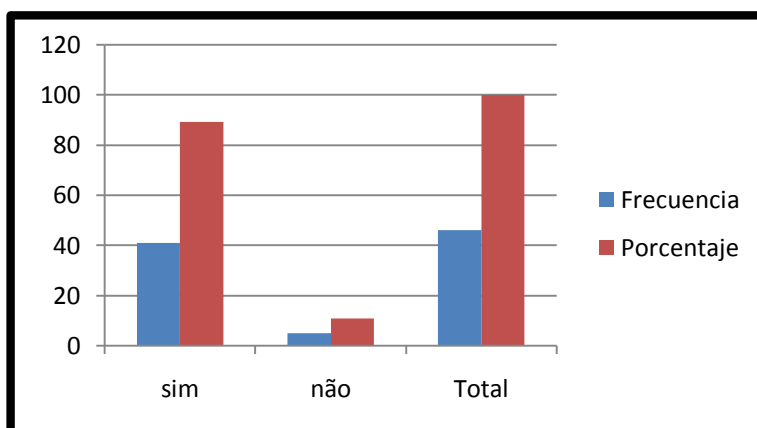
Exemplos :

Português	Crioulo
a) Ele matou-se	a) E mata kabésa
b) Ele levantou-se	b) E labanta ()
c) Ele lavou-se	c) E laba ()
d) Eles casaram-se	d) Es caza ()

Nos exemplos que a seguir são apresentados dizem respeito ao pronome recíproco. Este indica em LCV também a reciprocidade da acção, também este é marcado de forma diferente nas duas línguas pela palavra “kunpanheru” que não tem o mesmo significado da palavra companheiro em LP (colega).

a) Eles abraçaram-se	a) Es brasa <u>kunpanheru</u>
b) Eles abraçaram-se	b) Ees brasa <u>kunpanheru</u>
c) Amano- <u>nos</u> muito	c) Nu kre <u>kunpanheru</u> txeu
d) Eles beijaram-se	d) Es beja <u>kunpanheru</u>

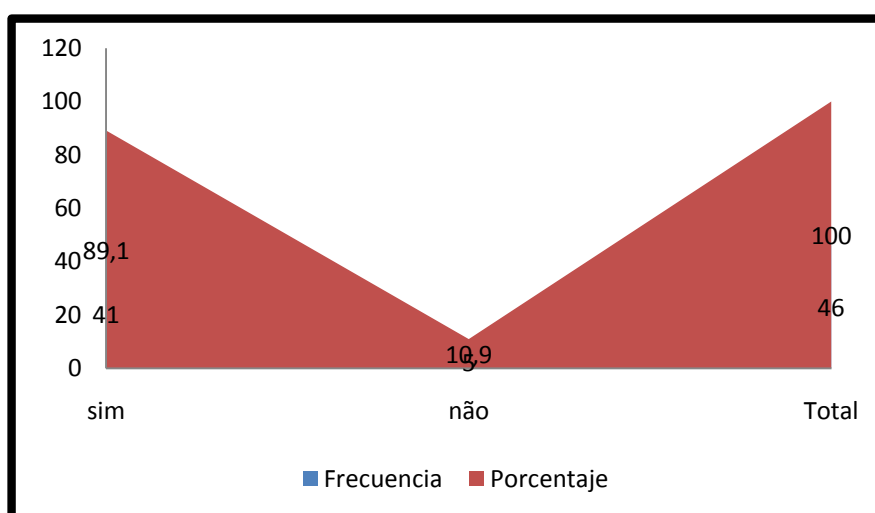
Figura 50: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como: Competência Línguística –Ortografia Correcta das Palavras



No tocante aos dados do quadro anterior os inquiridos na sua maioria 41 numa percentagem de 89,1% responderam que os alunos apresentam dificuldades em relação à ortografia correcta das palavras. Apenas uma minoria de 5, numa percentagem de 10,9% é que considerou que eles não apresentam dificuldades neste item.

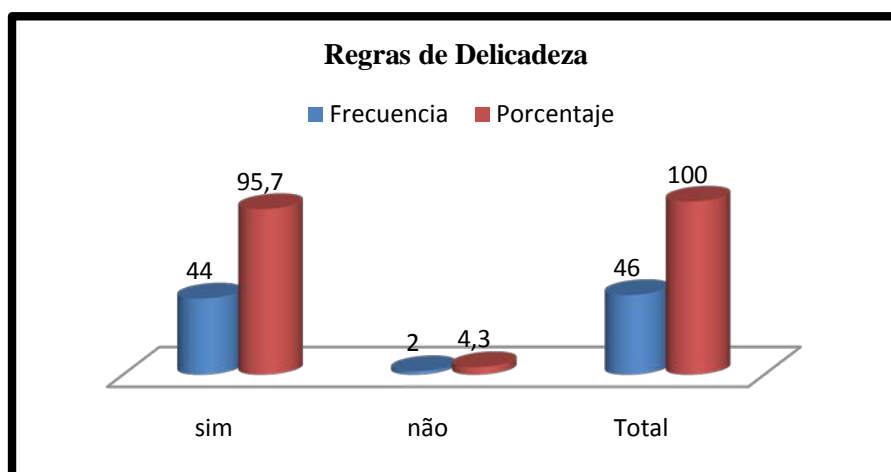
Em qualquer comunicação escrita exige-se correção ortográfica. Os inquiridos na posição de professores sabem do valor de uma escrita correcta. O que pode dificultar a escrita correcta das palavras é a falta de leitura, os alunos estão lendo menos e os professores constataram isso. Algumas dificuldades da ortografia podem estar relacionadas com a alfabetização das crianças. Nota-se que a própria LP dificulta a escrita pois ela é etimológica e não fonética. O mesmo som pode ter várias representações gráficas, um mesmo fonema pode ter diferentes registos escritos e não existem correlações entre o som (fonema) e a letra (grafema) daí podem ocorrer a maior parte dos erros dos alunos. Em alguns países de expressão portuguesa está levando em consideração a implementação dum novo acordo ortográfico no sentido de se dar resposta a alguns desses problemas ligados à ortografia. Todavia não se tem visto uma uniformidade de posições dos diferentes países para tal. Na opinião dos intelectuais mais antigos “*está-se vivendo uma verdadeira crise de ortografia*”.

Figura 51: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competência Línguística - Uso dos Sinais de Pontuação



No tocante a esta questão que dizia respeito ao uso dos sinais de pontuação a maior parte dos inquiridos 41, numa percentagem de 89,1% respondeu que sim que os alunos apresentam dificuldades no uso dos sinais de pontuação. Apenas uma minoria de 5 dos inquiridos numa percentagem de 10,9% respondeu que não. O que se pode comentar desse resultado é que a maior parte dos professores tem consciência das necessidades dos alunos do EBI.E o que se pode pensar dos outros 10 que responderam que não? Não deixa de ser também um resultado a ser considerado. Será que os seus alunos são competentes? Não revelaram dificuldades em relação ao uso dos sinais de pontuação? Quanto à maioria bastante expressiva que considerou afirmativamente eles expressaram que o uso correcto da pontuação é muito importante e os alunos não conseguem ainda dominar as regras básicas da pontuação. O sentido de um texto escrito não é interpretado correctamente se faltar a pontuação necessária. A pontuação contribui para a inteligibilidade e para uma boa e expressiva interpretação do que se lê.

Figura 52: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas- Regras de Delicadeza



Conforme os dados do quadro anterior da sub categoria competência sociolinguística dele apurou-se os seguintes resultados: 44 dos inquiridos numa percentagem de 95,7% responderam que sim considerando que os alunos apresentam dificuldades neste domínio. Apenas 2 responderam que não numa percentagem de 4,3%. As regras de delicadeza tem a ver com a formação pessoal e o espaço social onde se vive. Sabe-se que o meio social influencia o comportamento das pessoas. Numa classe social de nível

média/alta da sociedade as regras de delicadeza servem como “cartão de identificação” pois o comportamento de qualquer pessoa o distingue em qualquer lugar onde ela se encontra.

O QECR (2001), explica que possuir competência sociolinguística é ser-se capaz de usar as regras sociais nomeadamente (valores, crenças atitudes, condições de vida, comportamentos rituais, e normas linguísticas em situação de comunicação.No processo de ensino/aprendizagem da LP como também da LCV é muito importante o conhecimento de como um falante deve comportar-se (competência social) e comunicar (competência linguística). O seu resultado representa a comunidade social onde a criança vive.

Tabela 19. Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas-Formas de Tratamento

	Frecuencia	Porcentaje
sim	46	100,0

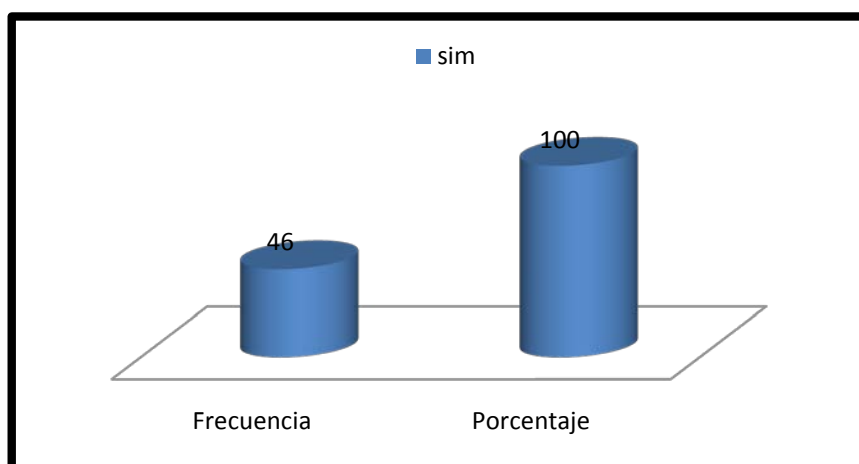
Segundo os resultados do quadro anterior os 46 inquiridos na sua maioria, 100% responderam que os alunos apresentam dificuldades neste domínio.Esta maioria tem razão quanto ao seu posicionamento.As formas de tratamento nas duas línguas são muito diferentes. Em LCV o tratamento é expresso segundo Veiga (2002), através do pronome pessoal conforme o quadro seguinte que apresenta a seguir.

Tabela 20. Pronome Pessoal Sujeito em LCV

	Singular	Plural
1ª Pessoa	N, mi, ami	Nu, ano
2ª Pessoa	Bu, bo, abo	Nhos
	Nhu, anha	
	Nho, anho	
	Anha , anhos	
3ª Pessoa	El ,e	Es, aes

Este quadro mostra exemplos de uso do pronome pessoal sujeito em LCV, eles são muito diferentes dos da LP. Estas diferenças podem constituir motivos para alguma confusão no uso das formas de tratamento pelos alunos. Em relação aos mais velhos usa-se Nhu, nha, anha em relação aos mais novos usa-se Abo, bo, nu tratamento mais informal.

Figura 53: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas- Formas de Saudação



Todos os inquiridos 46, numa percentagem de 100% responderam afirmativamente à questão colocada. Isto é, confirmam que os alunos revelam dificuldades em relação às formas de saudação. As diferenças de saudação nas duas línguas podem estar na base das dificuldades dos alunos do EBI. Num encontro ou num momento de separação usam-se formas muito próprias nas duas línguas que em algumas situações podem trazer algumas semelhanças.

Num encontro

Português – Olá! Bom dia!

- Boa tarde!
- Como Vai?
- Como Vai?

Numa Separação

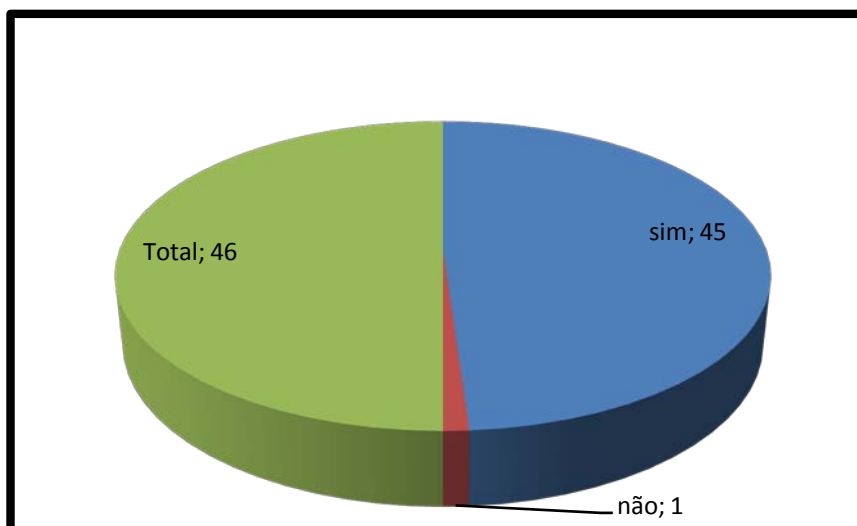
- Adeus! Até logo! Até já!
- Até amanhã
- Até à vista!
- Então até.....!

Numa situação de comunicação mais formal “ As minhas cordeais saudações”...

Crioulo – Olá bom dia!	- Ti lógo!
- Bo tarde!	-Ti manhâ!
- Módi ki bu sta?	- Ti óras ki nu torna odja!
- Mó nhu sta?	- Anton tiki nu odja!

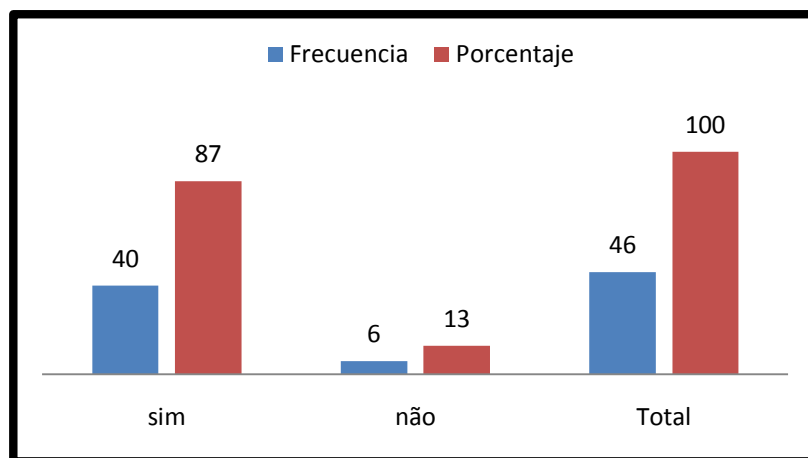
Estas diferentes formas de saudação nas duas línguas podem apresentar para os inquiridos uma dificuldade dos alunos do EBI.

Figura 54: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas-Utilização de Registos Informais



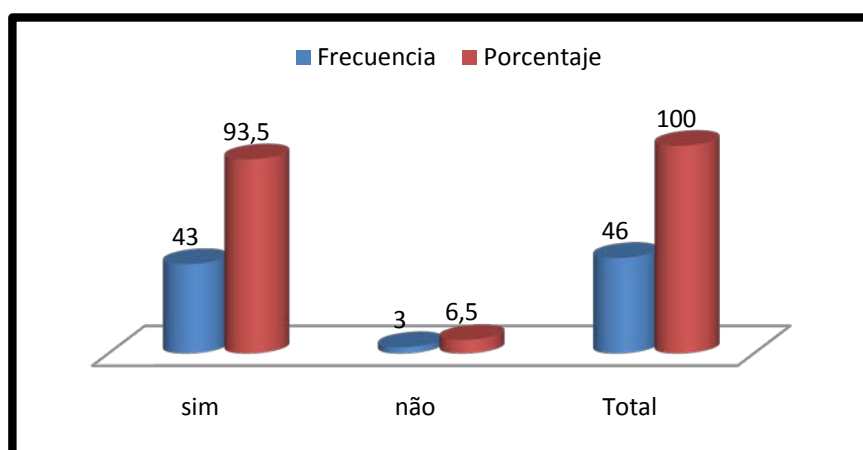
Quanto aos resultados deste item apurámos os seguintes dados: dos 46 inquiridos 45, numa percentagem de 97,8% responderam que os alunos do EBI revelam dificuldades na utilização dos registos informais. Apenas um, numa percentagem de 2,2% respondeu que não apresentam dificuldades. Segundo o QECR(2001), o termo “registo” refere-se às diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes. Um aluno do EBI dado à sua idade, as suas variedades linguísticas informais são muito mais naturais do que as de um adulto. A criança no seu dia a dia usa a sua LM o crioulo, é certo que a sua variedade linguística mais usada é o crioulo. Por esta razão os professores inquiridos acharam que os alunos revelam problemas nesse item pois não usam nos seus encontros informais a LP, mas sim a sua LCV.

Figura 55: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas –Utilização do Registo Familiar



Quanto aos resultados do registo familiar apurou-se os seguintes resultados: 40 inquiridos numa percentagem de 87,% responderam que sim.Outros 6, numa percentagem de 13,% responderam que não.A maioria dos inquiridos respondeu que os alunos revelam dificuldades no que diz respeito a este registo familiar.Constatamos que por ser uma competência que indica um registo familiar dos alunos, os professores inquiridos podem não conhecer este registo do quotidiano do aluno e esta falta do conhecimento desse registo pode não implicar que tenha dificuldades.

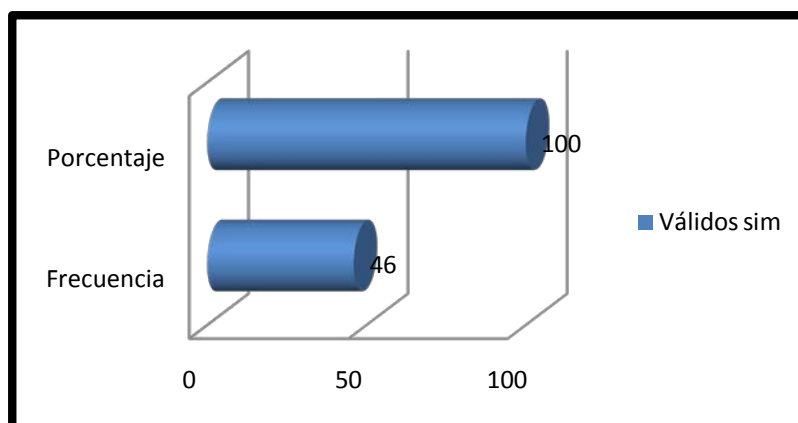
Figura 56: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas –Utilização de Registo Íntimo



Quanto aos dados do registo íntimo apurou-se os seguintes resultados:os 43 dos inquiridos num apercentagem de 93,5% reponderam que os alunos tem dificuldades

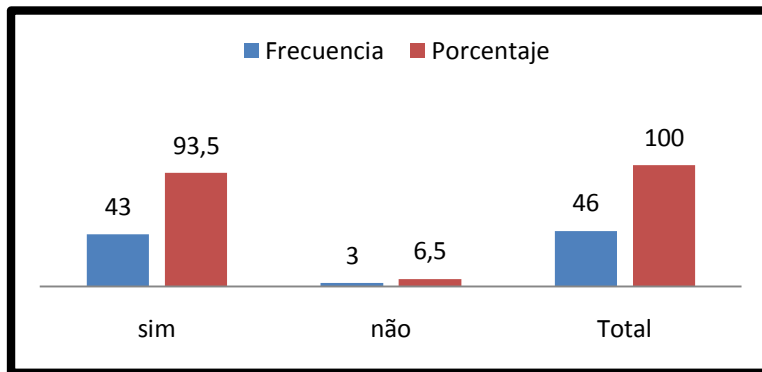
neste registo. Outros 3 num apercentagem de 6,5% responderam que não. O registo íntimo como o próprio nome aponta é íntimo e pode ser que não seja algo que possa ser avaliado no contexto de sala de aula. O registo íntimo é expresso em situações e expressões de afecto, e termos que revelam carinho e alguma intimidade. Por causa da idade, do meio escolar e talvez devido à própria cultura tradicional do povo que o cabo-verdiano herdou dos africanos, ele não utiliza registos íntimos para expressar palavras ou gestos de afecto carinho como “ Minha querida” Meu querido”. É muito estranho e raro encontrar um cabo-verdiano usando um registo íntimo em público. Por esta razão os professores tenham respondido numa percentagem muito significativa que os alunos apresentam dificuldades quanto a este registo ou também não tenham levado em conta este dado cultural.

Figura 57: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Sociolinguísticas- Utilização de Registo Formal



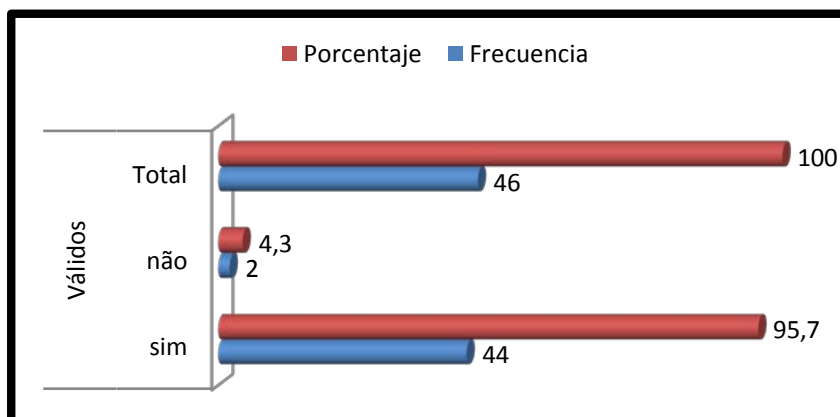
Quanto a este registo, todos os inquiridos 46, numa percentagem de 100% manifestaram que os alunos apresentam dificuldades quanto à utilização do registo formal. Segundo o QECR (2001), o termo “registo” refere-se às diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes. Na escola por vezes os alunos deparam-se com a necessidade de utilizarem o registo formal como por exemplo na visita da ministra de educação, da directora da escola, numa reunião com o gestor do pólo educativo, ou em outras situações formais do meio escolar. É muito importante que os alunos desenvolvam esta competência sociolinguística, pois há necessidade ser utilizado num contexto escolar.

Figura 58: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Pragmático-discursivas- Ordenação Lógica das Ideias



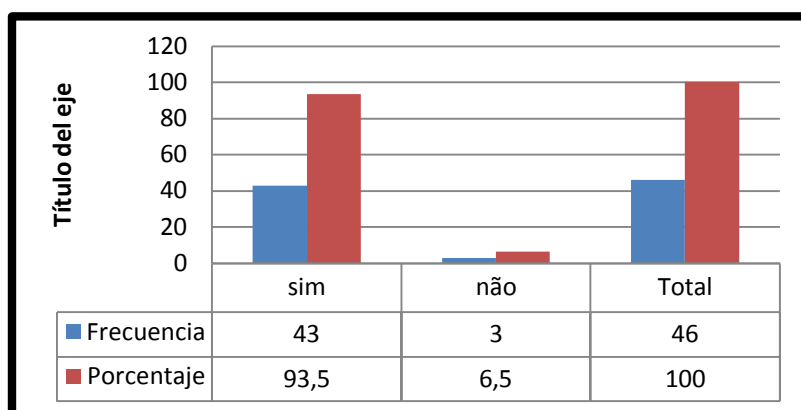
No que diz respeito a esta questão, 43 dos inquiridos numa percentagem de 93,5% responderam que sim e apenas 3, numa percentagem de 6,5% responderam que não. Este resultado expresso pela maioria é um indicativo de que os alunos do EBI revelam dificuldades no que diz respeito à ordenação lógica das ideias. Salienta-se que no quotidiano da criança cabo-verdiana ela usa a sua LM. Todo o seu discurso está estruturado nesta língua. É a língua das suas experiências de criança das suas aventuras, do seu mundo de criança e quando chega à escola a língua ali usada é a LP. Como contar as suas aventuras, alegrias, experiências vividas noutra língua que não seja a que ela usa a todo o momento? Por esta razão os professores conhecendo esta realidade linguística foram capazes de expressar na sua maioria esta realidade. Eles terão na qualidade de professores de desenvolver nos seus alunos esta competência. Os alunos só poderão aprender uma língua se a usarem em situações e contextos diferentes, construindo frases com uma sequência lógica.

Figura 59: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Pragmático-discursivas- Estruturação do Discurso em Função de um Tema



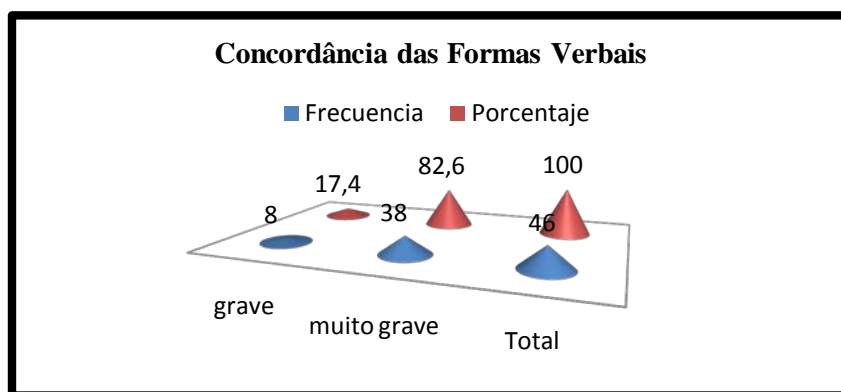
Dos inquiridos 44, numa percentagem de 95,7% responderam que sim. Outros 2 representando uma minoria numa percentagem de 4,3% responderam que não. Analisando estes dados concluímos que sendo professores no dia – a dia lidam com textos, produções escritas, redacções orais ou colectivas em sala de aula. Os que responderam que não podem ter bons alunos que estruturam muito bem o seu discurso em relação a um tema dado, porém outros podem fugir ao tema proposto e não ter competência para o desenvolver por esta razão consideramos alguns opinaram que sim..

Figura 60: Os Alunos do EBI Revelam Problemas em LP Tais Como Competências Pragmático-discursivas- Estruturação do Discurso em Relação às Circunstâncias



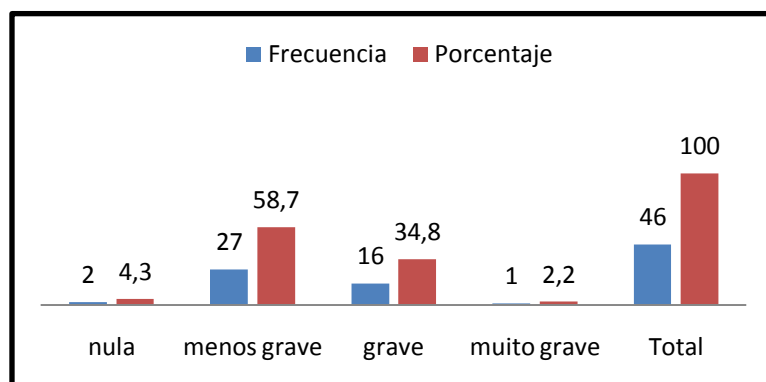
O quadro anterior apresenta os resultados obtidos em relação a este item, 43 dos inquiridos numa percentagem de 93,5% responderam que sim e uma minoria de 3, numa percentagem de 6,5% responderam, que não. Estes dados da maioria explicam-se pelo factor experiência, como são professores sabem que conforme as circunstâncias, assim o aluno terá de estruturar o seu discurso para poder comunicar. Numa situação de pedir ou dar alguma informação, agradecer, apresentar-se, dar o seu ponto de vista sobre acontecimentos, opinar sobre algo, refutar ou contar, o aluno terá de ter competência para o fazer. Os professores poderão desenvolver esta competência em sala de aula através dos actos de fala usados em diferentes situações de comunicação. Talvez os que responderam negativamente não saibam que um falante pode revelar competência pragmática na estruturação do discurso em relação à circunstância ao contar um episódio e não ter a mesma competência para refutar uma ideia ou discordar de algo. Um falante pode ter competência para informar e não ter para agradecer por exemplo.

Figura 61: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística



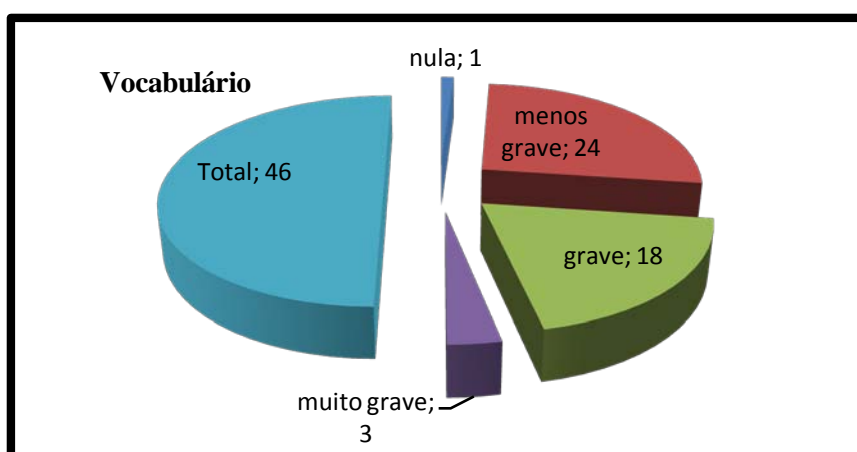
Nesta questão do inquérito os professores teriam de indicar o nível de dificuldade em competência linguística dos alunos usando uma escala de quatro itens que ia desde “Nula a Menos Grave, Grave e Muito Grave”. Os inquiridos centraram-se na sua maioria na escala muito grave. 38 dos inquiridos, numa percentagem de 82,6% responderam que os alunos apresentam dificuldades em relação à concordância verbal e a escala que estes usaram foi de “muito grave. Um segundo grupo de 8 dos inquiridos, numa percentagem de 17,4% responderam que é grave. O comentário que se pode apresentar perante estes resultados é que os professores na sua maioria responderam que as dificuldades dos alunos é muito grave. Eles estão conscientes das necessidades dos alunos principalmente no tocante à competência linguística dos mesmos. Este resultado não deixa de ser uma representação do ensino da LP em Cabo Verde. No que diz respeito à concordância das formas verbais. Se o Ministério da Educação quisesse fazer alguma intervenção na área linguística dos alunos do EBI este dado seria de extrema importância para indicar por onde podia começar sabendo que a concordância das formas verbais nas duas línguas não são iguais.

Figura 62: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística -Pronúncia



Um outro item da competência línguística do inquérito dizia respeito à pronúncia. No que diz respeito a esta competência a opinião dos inquiridos divergiu-se. Dos inquiridos 27, numa percentagem de 58,7% responderam que a dificuldade é menos grave. Outros 16, numa percentagem de 34,8% responderam que é muito grave. Outros 2 numa percentagem de 4,3% acharam que é nula. Este resultado da maioria aponta que a pronúncia não apresenta uma dificuldade para os alunos do EBI. De facto se se levar em conta que 90% das palavras da LCV são portuguesas então a maioria tem razão. Mas os 16 apontaram que é grave talvez este resultado diga respeito aos alunos do EBI das escolas de Santiago Centro ou Santiago Norte onde as variantes basiletais da LCV podem levar a alguma dificuldade na pronúncia.

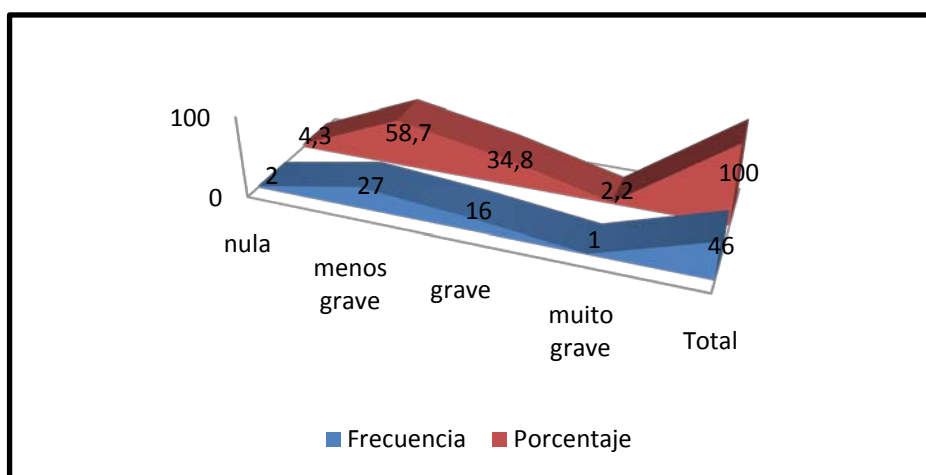
Figura 2563: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Vocabulário



Do quadro anterior apurámos os seguintes resultados: 24 dos inquiridos numa percentagem de 52,2% responderam que as dificuldades dos alunos em relação ao vocabulário é menos grave. Outros 18, numa percentagem de 39,1% responderam que é grave. Outros 3, numa percentagem de 6,5% consideraram que é muito grave. Apenas 1 numa percentagem de 2,2% considerou que é nula. Ve-se que de novo as respostas dos inquiridos divergiu-se. A maioria considerou que não é grave. Se 90% do vocabulário da LCV é formado por palavras da LP, salienta-se que de facto não é grave. Pode-se ainda levar em conta o segundo grupo dos 18, mais outros 3, que acharam que é grave. Não deixa de ser uma resposta a ser considerada. Os alunos estão a ler cada vez menos e por isso ficam com as palavras do vocabulário usado na escola apenas, o que pode ser um universo muito restrito. Das ilhas habitadas em Cabo Verde, cada uma

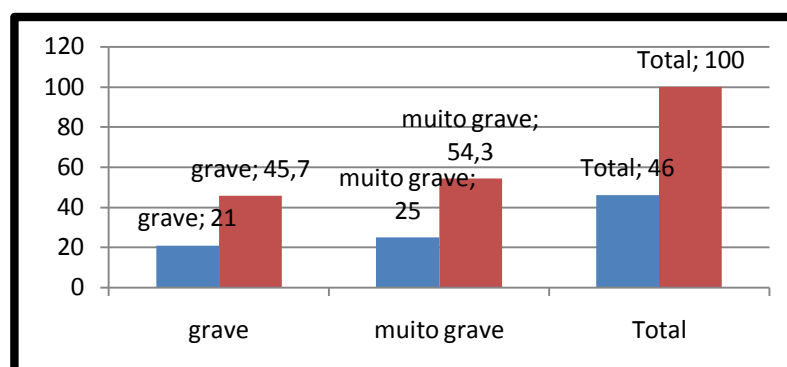
apresenta uma variedade dialetal. Se os professores inquiridos pertencerem a essas ilhas ou a determinadas zonas do interior da ilha de Santiago onde a LCV apresenta variantes basiletais ou até variantes regionais estes podem achar que os alunos do EBI em LP apresentam dificuldades graves no vocabulário pois algumas palavras usadas nestas zonas fogem da norma da LP .

Figura 264: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística- Estrutura da Frase



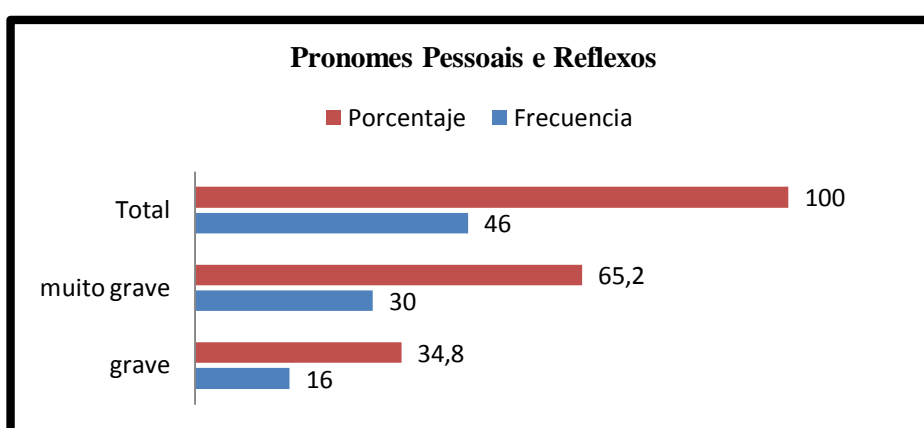
Sobre a estrutura da frase as respostas dos inquiridos também se divergiu.”27 numa percentagem de 58,7% responderam que esta dificuldade é menos grave. Outros 16, numa percentagem de 34,8% consideram que é grave. Outros 2 numa percentagem de 4,3% acharam que é nula. Apenas um dos inquiridos numa percentagem de 2,2% é que respondeu que é muito grave. Esta dificuldade em relação à estrutura da frase podem ser explicadas em parte pelas razões históricas da descoberta e do povoamento das ilhas de Cabo Verde. Como as ilhas eram desabitadas o governo português trouxe para Cabo Verde outros povos que pertenciam à costa ocidental africana. Com o passar dos anos estas línguas tanto a do colonizador como as dos colonizados foram usadas no mesmo espaço. Esta convivência de línguas deu origem a uma nova língua que não é nem a LP nem as dos africanos da costa ocidental. Esta veio a ser o crioulo de Cabo Verde. Por isso a estrutura da LCV é diferente em algumas estruturas sintáticas como foram demonstradas neste trabalho anteriormente.

Figura 27 Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Uso de Preposições



No que diz respeito ao uso de preposições a maioria dos inquiridos 25, numa percentagem de 54,3% respondeu que é muito grave. Um outro grupo de 21 dos inquiridos numa percentagem de 45,7% respondeu que é grave. Os professores na sua maioria opinaram ou que é grave ou menos grave. Da escala de 1 a 4 que foi dada aos inquiridos para que indicassem o grau de dificuldade no uso de preposições a maioria centrou-se nos itens “grave” e “muito grave”. Esta resposta não deixa de ser uma representação do ensino da LP em Cabo Verde e a necessidade de um reforço nesta competência.

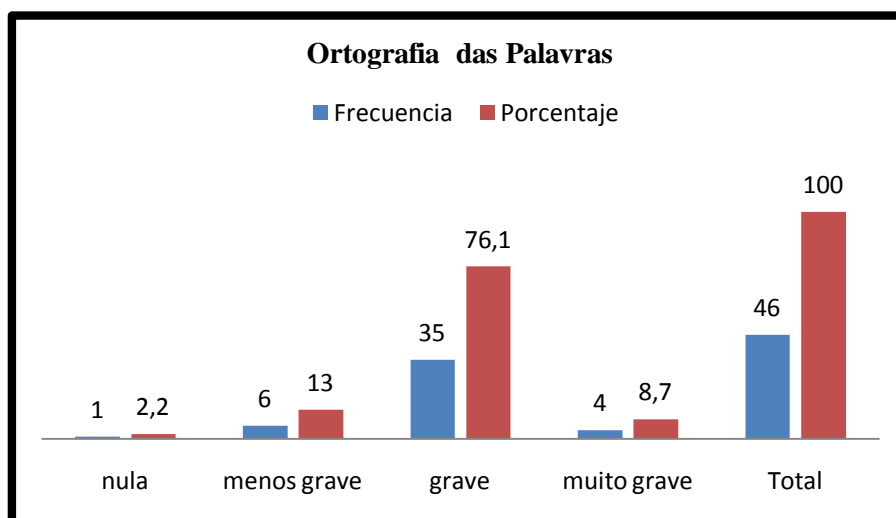
Figura 66: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Colocação dos Pronomes Pessoais Reflexos



Sobre esta competência os inquiridos na sua maioria, 30 numa percentagem de 65,2% utilizaram a escala muito grave e o outro grupo de 16 numa percentagem de 34,8% respondeu que é grave. De novo os inquiridos centraram as dificuldades dos

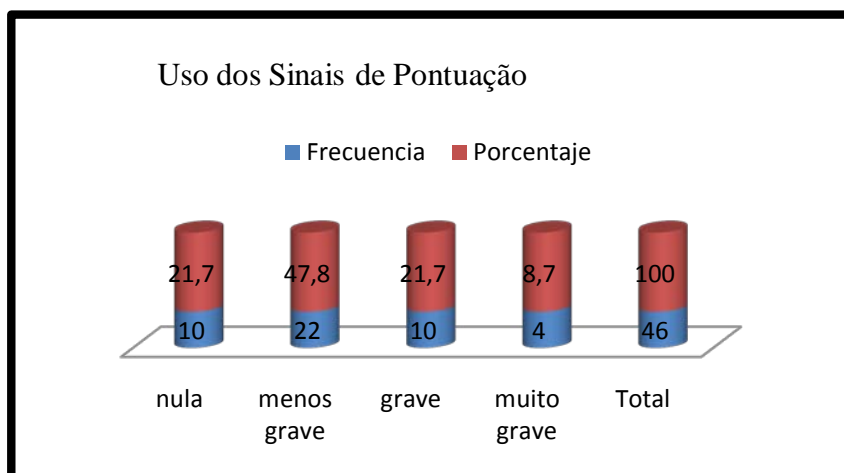
alunos do EBI relativamente à competência linguística nas escalas “ “Muito Grave” e “Grave” O resultado obtido não deixa de ser uma realidade pois em LCV os pronomes pessoais são todos diferentes dos da LP e o reflexo não funciona com o uso de um pronome. Daí as escalas apontadas pelos professores conscientes de que há dificuldades no uso desta competência de base.

Figura 287: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Ortografia das Palavras



Do quadro anterior apurámos os seguintes resultados. A maioria dos inquiridos, 35, numa percentagem de 76,1% escolheu a escala de grave no tocante à ortografia das palavras. Um segundo grupo de 6 dos inquiridos numa percentagem de 13,0% escolheu a escala menos grave. Um outro grupo de 4, numa percentagem de 8,7% escolheu a escala muito grave. Apenas um elemento numa percentagem de 2,2% é que escolheu a escala de nula. A opinião da maioria dos professores não deixa de ser uma representação importante em relação à ortografia. A nossa LCV ainda não foi standardizada (embora tenha havido alguma preocupação na legislação oficial de normas) cada cabo-verdiano escreve a LM no seu jeito. Mas em LP há normas de ortografia que devem ser seguidas e como os alunos do EBI não tem o bom hábito de leitura os resultados refletem a realidade do ensino da ortografia em Cabo Verde.

Figura 298: Qual o Nível das dificuldades dos Alunos? Competência Línguística - Uso dos Sinais de Pontuação

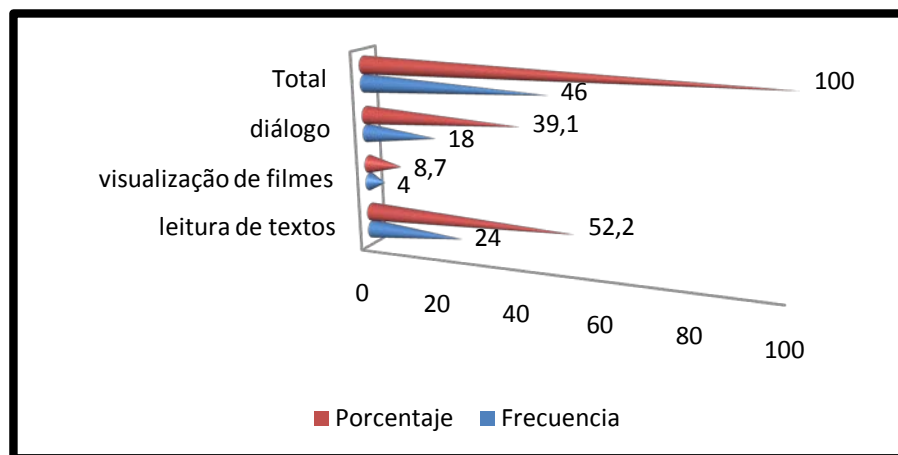


Em relação a este item da competência linguística a opinião dos inquiridos divergiu-se. A maioria de 22, numa percentagem de 47,8% escoheu a escala menos grave. Um outro grupo de 10 numa percentagem de 21,7% escolheu a escala grave. Igual número e igual percentagem escolheu a escala muito grave. Uma minoria de 4 dos inquiridos numa percentagem de 8,7% escolheu a escala muito grave. Esta divergência de opinião em relação a um mesmo item da competência linguística pode ser um resultado a se ter em conta dado à situação da ilha com escolas dispersas por vários concelhos e centros urbanos. Pode ser que cada professor se posicionou conforme o nível de dificuldade dos seus alunos. Os que usaram as escalas menos grave e nula pode ser que na sua escola os alunos não apresentam dificuldades, mas os que usaram as escalas grave e muito grave demonstram o que se está a passar na sua escola.

8. Estratégias de ensino da Língua Portuguesa

Categoria VII

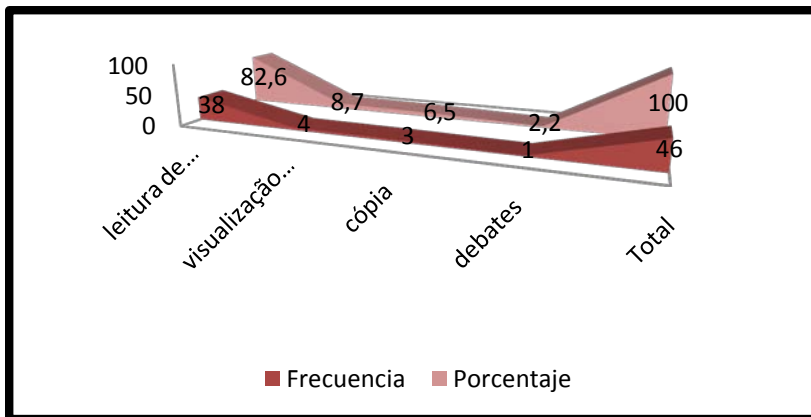
Figura 30 Estratégias de ensino da Língua Portuguesa para desenvolver as competências língüísticas sociolinguísticas e pragmático-discursivas dos alunos do EBI-Pronúncia



No que diz respeito a esta questão do inquérito, os professores teriam que apontar segundo o seu ponto de vista, quais as estratégias que poderão ser utilizadas para desenvolver as competências língüísticas, no que diz respeito à pronúncia no alunos do EBI. Conforme o quadro anterior a maioria, 24, numa percentagem de 52,2% respondeu que a leitura de textos podia ser uma boa estratégia. Outros 18, numa percentagem de 39,1% apontaram o diálogo. Um grupo de 4 dos inquiridos respondeu que a visualização de filmes podia ser outra estratégia. O comentário que se pode fazer destes resultados é que de facto para se pronunciar bem os sons de uma língua deve-se fazer leitura de textos, principalmente se for a leitura oral depois de se ouvir uma leitura modelo por parte do professor. A outra estratégia apontada também é pertinente o uso do diálogo. Esta estratégia pode servir para desenvolver a pronúncia dos alunos pois aprende-se uma língua usando-a aquilo que representa a “língua em uso”.

a) Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa

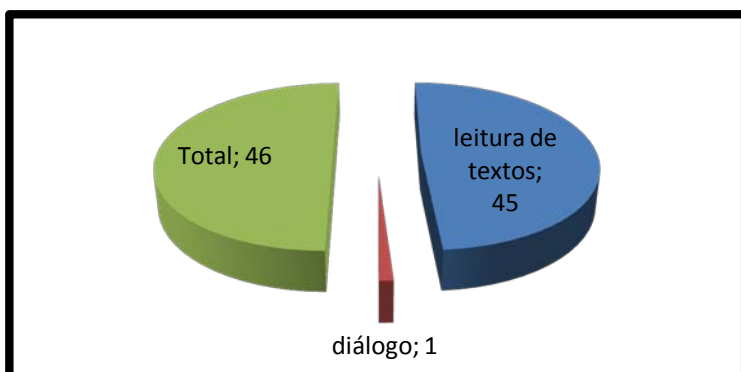
Figura70: Vocabulário



De acordo com os dados obtidos a maioria dos professores inquiridos 38 numa percentagem de 82,6% apresentaram a leitura como uma estratégia para desenvolver o vocabulário dos alunos. Um grupo pequeno de 4, numa percentagem de 8,7% apontou para a visualização de filmes. Um outro grupo menos expressivo de 3, numa percentagem de 6,5% indicou a cópia como uma estratégia. Uma pessoa numa percentagem de 2,2% indicou debates como estratégia para desenvolver o vocabulário dos alunos. A estratégia apontada pela maioria de desenvolver o vocabulário dos alunos através da leitura parece boa pois os alunos possuem pouco hábito de leitura e implementando esta estratégia levaria os alunos a ampliar o seu vocabulário.

b) Estratégias de ensino da Língua Portuguesa

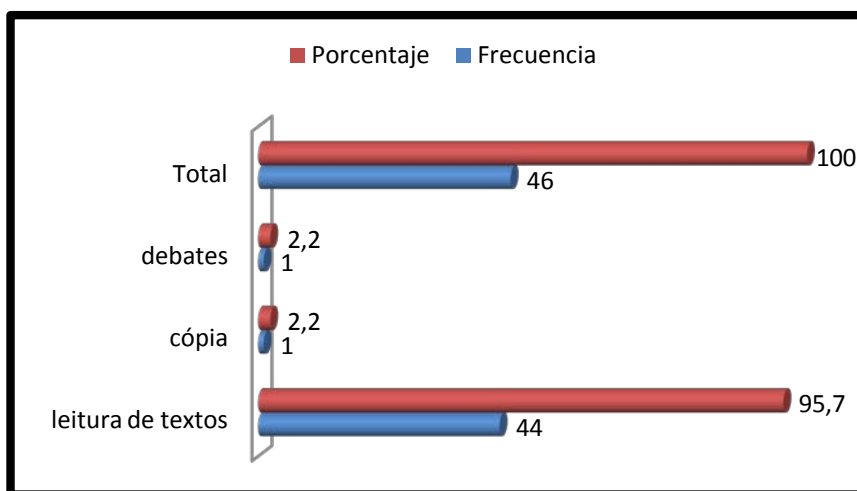
Figura 71: Concordância Nominal



No concernente a este item a maioria dos inquiridos 45, numa percentagem de 97,8% indicaram a leitura de textos como uma estratégia para desenvolver a concordância nominal dos alunos do EBI. Apenas uma minoria de um professor numa percentagem de 2,2% é que apontou o diálogo como estratégia. Este resultado expresso pela maioria dos professores é uma indicação que como professores sabem que os alunos precisam de ler muito para poderem desenvolver esta competência. Ou também utilizam esta estratégia sabendo que a concordância nominal não acontece na LCV.

c) Estratégias de ensino da Língua Portuguesa

Figura72: Concordância das Formas Verbais

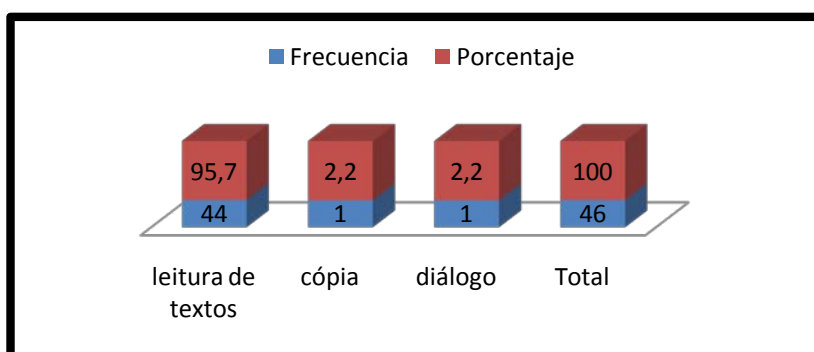


Sobre esta competência registámos os seguintes dados: 44 dos inquiridos numa percentagem de 95,7% responderam que a leitura de textos pode ser uma estratégia para se ensinar a concordância verbal. Um outro numa percentagem de 2,2% respondeu que podia ser debates. O mesmo número respondeu que podia ser a cópia. O comentário que pode-se fazer deste resultado é que de facto como respondeu a maioria, a leitura de textos não deixa de ser uma boa estratégia para se ensinar as formas verbais. Nos textos há histórias infantis em que entram várias personagens e elas se comunicam usando formas verbais diferentes. Por serem textos narrativos chamam e captam a atenção das crianças por isso poderá constituir uma boa estratégia. Nota-se de novo a resposta da maioria que insiste em apontar a leitura como estratégia para o desenvolvimento da concordância das formas verbais. De facto a leitura de textos no EBI ajuda os alunos a desenvolverem esta competência. Os textos narrativos são muito apreciados pelas

crianças pois apresentam situações de troca, de partilha, de comunicação em que são apresentadas frases bem estruturadas e pelo bom hábito da leitura elas vão desenvolvendo esta competência.

d) Estratégias de ensino da Língua Portuguesa

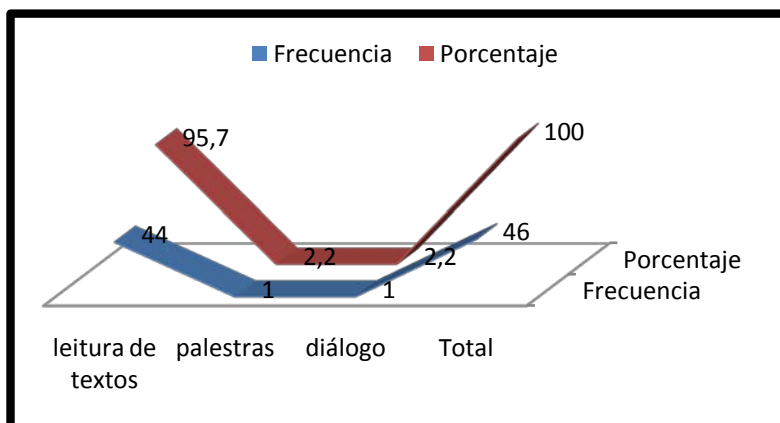
Figura 73: Estrutura da Frase



Segundo os resultados do quadro anterior os 44, inquiridos numa percentagem de 95,7% apresentam a leitura de textos como uma estratégia a ser utilizada no EBI. Apenas 1 numa percentagem de 2,2% apresentou a cópia como estratégia. Um mesmo número e percentagem apresentou o diálogo. A interpretação que se pode apresentar deste resultado é que a leitura tem sido apontada como uma estratégia por excelência para desenvolver várias competências linguísticas nas crianças do EBI e não deixa de ser de facto muito boa.

e) Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa

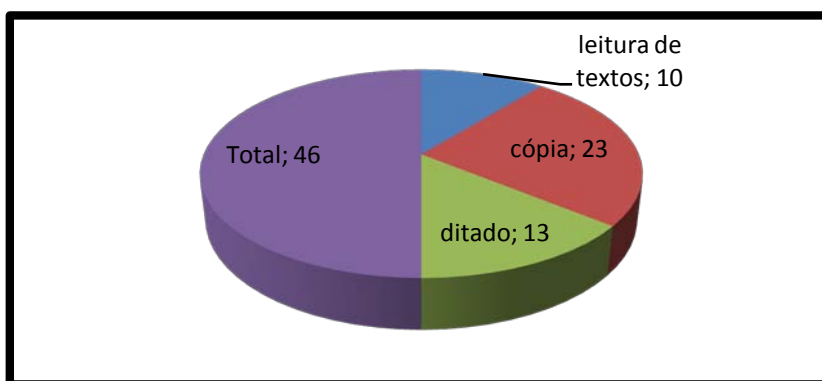
Figura 74: Colocação dos Pronomes Pessoais e Reflexos



Pelos resultados do quadro anterior pode-se destacar a resposta da maioria dos inquiridos: 44 dos inquiridos numa percentagem de 95,7% apontaram de novo a leitura de textos como uma estratégia excelente para o desenvolvimento da competência linguística. Apenas 1 dos inquiridos numa percentagem de 2,2% apontou palestras como estratégia. Um mesmo número destacou o diálogo. O comentário que se pode apresentar deste resultado é que os inquiridos conhecem o valor do hábito saudável da leitura e por isso a pontam para desenvolver diferentes itens da competência linguística. Este resultado aponta para um dado importante os alunos do EBI para desenvolverem a competência linguística precisam desenvolver o bom hábito de leitura.

f) Estratégias de ensino da Língua Portuguesa

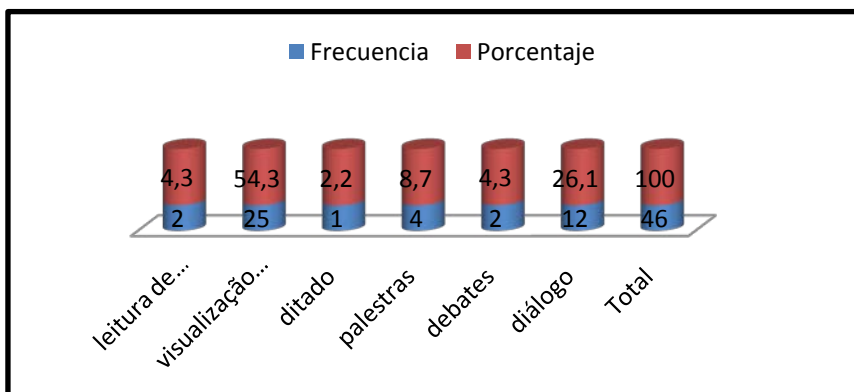
Figura 75: Ortografia



Segundo os dados do quadro anterior 23 dos inquiridos numa percentagem de 50% apresentaram a cópia como uma estratégia para a superação dos erros. Outros 13, numa percentagem de 28,3% apontaram o ditado como outra estratégia a ser usada. Um grupo de 10 numa percentagem de 21,7% apresentou a leitura como outra estratégia a ser usada. Nota-se pelos resultados que a maioria apontou a cópia ou o ditado são de facto estratégias que bem preparadas favorecem uma escrita correcta e consequentemente uma escrita sem erros.

g) Estratégias de ensino da Língua Portuguesa

Figura 316: Formas de Saudação

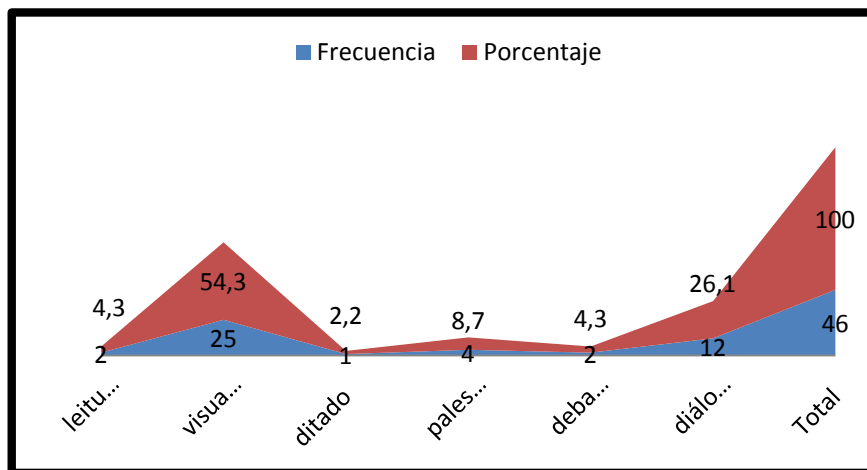


Pelos resultados do quadro anterior nota-se que a opinião entre os inquiridos. A maior parte dos inquiridos 25, numa percentagem de 54,3% apontou a visualização de filmes como estratégia para o ensino da LP. Outros 12, numa percentagem de 26,1% apontaram o diálogo. Um grupo de 4, numa percentagem de 8,7% indicou palestras. Um grupo bem pequeno de 2, numa percentagem de 4,3% destacou a leitura de textos. Apenas 1 dos inquiridos numa percentagem de 2,2% apontou o ditado como estratégia.

Conforme os resultados apresentados no quadro, a maioria dos inquiridos apontou a visualização de filmes, e o diálogo como estratégias para o ensino das formas de saudação. Estes tem consciência de que a visualização de filmes e o diálogo poderão levar os alunos a aprenderem as formas de saudação em LP. Poderão presenciar novas práticas de saudação nos filmes de como cumprimentar, saudar na família, escola, rua, ou até em contextos formais.

h) Estratégias de ensino da Língua Portuguesa

Figura 327: Regras de Delicadeza

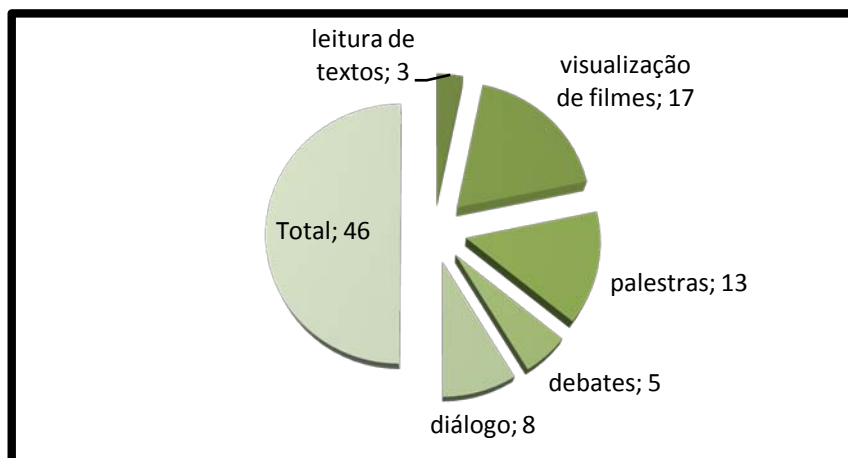


No tocante às regras de delicadeza os professores inquiridos responderam da seguinte forma: 25 dos inquiridos numa percentagem de 54,3% apontaram a visualização de filmes como estratégia para explicar essas regras. Um grupo de 12, num apercentagem 26,1% indicaram o diálogo. Um grupo de 4 numa percentagem de 8,7% indicou as palestras. Outros 2 elementos indicaram debates, percentagem de 4,3. Um outro grupo de igual número e percentagem apontou leitura. Um único elemento numa percentagem de 2,2% indicou o ditado.

Este resultado principalmente da maioria considera que a visualização de filmes, são os meios dos sentidos que colocam a criança em contacto com o mundo exterios. Nos dias actuais as crianças apreciam muito os audiovisuais estes poderão ser usados também para uma mudança de comportamento e estes meios poderão também fazer despertar nas crianças novos hábitos e novas regras de delicadeza. O diálogo, as palestras e os debates foram também apontados como estratégias. Se estas forem de facto bem preparadas tendo em conta o público infantil poderão ser também outros meios para se conseguir o fim desejado.

i) Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa

Figura 33: Formas de Tratamento



No tocante a esta competência a opinião dos inquiridos se dividiu: 17 dos professores numa percentagem de 37% indicaram a visualização de filmes como uma estratégia. Outros 13, numa percentagem de 28,3% apontaram palestras. Um grupo de 8, numa percentagem de 17,4% respondeu que o diálogo pode ser uma outra estratégia. Ainda um grupo de 5 numa percentagem de 10,9% indicou debates. O último grupo formado por 3 dos inquiridos numa percentagem de 6,5% considerou leitura de textos.

Nota-se nas respostas, que a maioria apontou a visualização de filmes como uma estratégia para se desenvolver nos alunos do EBI a competência sociolinguística. Concordamos com a resposta pois os audio-visuais são muito apreciados pelas crianças: Seria importante também escolher filmes com este objectivo de visualizar para depois se comentar o seu conteúdo e as consequências sociais.

9. Análise de Conteúdo dos Programas de LP I e LPII

Para um maior rigor científico, validade e confiabilidade, optámos ainda dentro da metodologia escolhida recolher mais dados para este trabalho. Desta feita recorreremos à técnica de análise do conteúdo. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados recolhidos. Conforme as informações do estudioso Chizzotti (2006, p. 98), “o

objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Na perspectiva do mesmo autor para se decodificar os documentos, o pesquisador pode utilizar vários passos, procurando identificar os mais apropriados para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações Chizzotti (2006).

A análise de conteúdo é para Bardin (2008), um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos diferentes. O aspecto comum entre estes instrumentos é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Esta tarefa da interpretação, que é a análise de conteúdo fica entre dois extremos: o rigor da objectividade e o da riqueza da subjectividade.

Escolhemos analisar dois programas de duas áreas curriculares importantes ligadas à LP. Tratam-se dos programas de LP I (o programa de LP aplicado ao 1º Ano) e o da LP-II (aplicado ao 2º Ano do curso) usados no IP (ver o anexo). Para esta análise tomámos as categorias do programa e algumas subcategorias. Para uma melhor organização tomámos:

- 1-Os Objectivos dos programas
- 2-Os Conteúdos
- 3-As Metodologias usadas
- 4 -As Estratégias
- 5 -Os Recursos
- 6 -O Tempo previsto para se gerir o programa.
- 7-A Avaliação

Estas categorias são apresentadas em quadros que servirão para uma sistematização e uma melhor compreensão dos dados obtidos. Para cada categoria de análise apresentamos ainda as sub-categorias e micro-categorias conforme os dados dos programas e para uma melhor compreensão apresentamos os mesmos no quadro que se segue.

O quadro que a seguir é apresentado diz respeito às sete categorias do programa de **LP I** usado no IP.

Tabela 21: Categorias de análise

Categorias	Sub-categorias	Micro-categorias
<p>1.Objctivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a língua como um sistema de sinais soantes e gráficos; • Conhecer os constituintes imediatos da frase; • Distinguir a funcionalidade de cada elemento da frase; • Reconhecer as classes de palavras e sua funcionalidade; • Conhecer os tipos e modos de discurso • Conhecer os textos narrativos 	<ul style="list-style-type: none"> • A língua/sistema • A frase • Seus elementos • Frases simples e complexas • A Morfologia • O Discurso • Tipos de textos
<p>2.Conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonética e Fonologia • A Sílabas • A Palavra e o Acento • A Frase (sua estrutura) • Os Sintagmas (O sintagmas nominal e verbal) • Flexões do nome • Flexões do verbo • O Sintagma Adjectival • O Sintagma Preposicional • O Sintagma Adverbial • Frases simples de complexas 	<ul style="list-style-type: none"> • Som e fonema • Divisão silábica • Tipos de frase • A Estrutura do SN o Nome SV e os verbos • Género, número e grau • O adectivo • A proposição • O Advérbio • A Coordenação e a Subordinação

3. Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição pelo professor • Trabalho independente • Perguntas e respostas 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração • Pesquisa Pessoal • Ilustrações
4. As Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências com o aparelho fonador • Construção de frases • Leitura de frases • Produção de textos • Classificação das diferentes classes morfológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de diferentes sons linguísticos • Classificação dos sons • Classificação das palavras quanto aos acentos e sua pronúncia • Escrita de diferentes tipos de frases • Identificação dos elementos da frase • Sintagmas (nominal, verbal) • Uso dos sintagmas e elementos que constituem os diferentes sintagmas • Verbos, nomes adjectivos, pronomes preposições, advérbios, interjeições
6. O Tempo Previsto (carga horária)	<ul style="list-style-type: none"> • 116h Total (Um semestre de 6 meses) 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 aulas semanais
7-A Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios estruturais feitos em casa • Perguntas orais feitas pelo professor na sala • Resumos de textos • Apresentação de trabalhos • Provas de avaliação sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de lacunas • Testes escritos • Apresentações orais

10. Resultados encontrados

Uma outra fase também importante da análise do conteúdo compreende o tratamento dos resultados, a inferência, onde se pode adiantar as interpretações com base em todo o material que serviu como suporte.

Através do quadro anterior apresentámos as categorias que constam no programa de LP do 1º ano. Com os resultados podémos então propor inferências.

A) A Primeira Categoria- Objectivos

A primeira categoria de análise que apontámos foi o objectivo do programa. Salientámos seis objectivos em todo o programa:

- 1º - Conhecer a língua como um sistema de sinais soantes e gráficos
- 2º - Conhecer os constituintes imediatos da frase;
- 3º - Distinguir a funcionalidade de cada elemento da frase
- 4º - Reconhecer as classes de palavras e sua funcionalidade
- 5º - Conhecer os tipos e modos de discurso
- 6º - Conhecer os textos narrativos

O primeiro objectivo do programa tem a ver com o conhecimento da língua assim como os sinais soantes e gráficos. Não deixa de ser importante o estudo dos sinais soantes, dos sons de uma língua e neste caso os sons da LP. É muito importante que num programa de LP se introduza este objectivo tendo em vista levar ao aprendente a tomar consciência da língua e dos sons dessa língua.

A interpretação que podemos apresentar deste dado é que para a aprendizagem de uma L2 conforme a competência apresentada pelo QECR competência de aprendizagem, ela é a capacidade que o aprendente tem para observar e participar em novas aprendizagens, incorporando o conhecimento novo aos anteriores. Na aprendizagem de uma língua esta capacidade permite ao aprendente tomar consciência

da língua, da sua organização, dos sons, ao analisar, interpretar, aquilo que observa, inferindo e memorizando. Por outro lado não bastará o objectivo de conhecer ou reconhecer os sons de uma língua dos elementos da frase, das classes de palavra ou dos tipos de discurso, importa também descer até ao sentido da língua em uso. Principalmente quando se trata de uma L2. Podemos concluir que este aspecto não aparece contemplado no conjunto dos objectivos que deve ser muito mais do que conhecer reconhecer ou distinguir mas sim de também interpretar aquilo que se ouve, e se observa inferindo.

B) Segunda Categoria – Conteúdos

Uma outra categoria que se pretende analisar é a dos conteúdos. O primeiro do programa diz respeito à Fonética e a Fonologia. De acordo com o programa, com este estudo se pretende estudar os sons da língua. Não deixa de ser pertinente este estudo pois cada fonema tem as suas propriedades numa determinada língua. Os sons da LCV não são iguais aos da LP. Em cada uma das línguas há sons que são utilizados na linguagem verbal que os diferenciam pois possuem propriedade, intensidade, ritmo, entoação e pausas que são muito particulares de uma ou outra língua. Este conteúdo é vasto e abarca os sons, os fonemas, a divisão silábica, a palavra e os acentos. A frase é um outro conteúdo do programa. O conceito que se tem de frase é uma comunicação feita com sentido.

Sendo a comunicação de uma língua feita através de frases com sentido é importante o seu estudo assim como é igualmente importante o conhecimento da sua estrutura em diferentes situações. O estudo dos sintagmas da frase é um outro conteúdo digno de realce no programa, os sintagmas nominal e verbal. Importante será realçar os nomes na categoria do sintagma nominal e os verbos no sintagma verbal assim como a flexão de ambos. Quando se realça o termo flexão dos verbos, tem a ver com todas as variações que eles apresentam para indicar o número a pessoa, modo, tempo voz e aspecto. O mesmo acontece com as outras classes de palavras. São também palavras flexionáveis. Do mesmo grupo convém destacar as frases simples e complexas. A interpretação que se pode apresentar desta categoria é que torna-se muito importante

que se estude todos estes conteúdos pois são de extrema importância para o ensino/aprendizagem da LP. Convém destacar que as diferentes classes morfológicas podem ser estudadas fazendo um estudo comparativo com as classes e as estruturas sintáticas da LCV e da LP a fim de levar o estudante a ter consciência das estruturas das duas línguas, das semelhanças e das diferenças e isto não é contemplado nos conteúdos do programa. É também importante que se estude a competência linguística mas são igualmente importantes as outras competências – a competência, sociolinguística, e a pragmático-discursivas.

C) Terceira Categoria-Metodologia

O terceiro item da categoria de análise diz respeito à metodologia. A metodologia de ensino é a parte da pedagogia que se ocupa da aprendizagem dos alunos para isso há um conjunto de métodos e de procedimentos que orientam este processo. No programa nos são apresentados três metodologias que representam um conjunto de métodos – o da exposição do professor, (método expositivo) a do trabalho independente (método activo) e a de perguntas e respostas, (método interrogativo).

A interpretação que se pode avançar em relação a este dado do programa é que é necessário no processo de ensino que não se use apenas um método. No contexto da sala de aula há diversos alunos e cada um com a sua forma muito individual de aprender. Um aluno pode rapidamente memorizar as explicações do professor, outro poderá a partir das perguntas e respostas aprender algum conteúdo, outros podem através de um trabalho prático, da criatividade do “*saber-fazer*” fixar regras e estruturas. Em tudo isto salientamos que os alunos não são meros receptores de conteúdos nesse processo por isso as metodologias de ensino devem estar centradas no aluno, nele, e nas suas necessidades de aprendizagem. O professor será um facilitador nesse processo.

O autor Medrado (2011) no seu artigo sobre Reflexões sobre o ensino de uma segunda língua aponta que o Método Comunicativo é um outro método que tem como objetivo a competência comunicativa com o uso da língua num determinado contexto social. Com isso busca-se que o aprendiz tenha contacto com situações de uso quotidiano da língua. Que o mesmo tenha a capacidade do uso da língua no seu

aspecto pragmático, ou seja da língua em uso num contexto social. O papel do professor neste processo é o de orientar e facilitar o ensino mas sem corrigir os erros. Esses são vistos como parte do processo em que as formas gramaticais não valem. As principais técnicas do método são:

1. jogo de ordenação de textos;
2. exercícios com perguntas autênticas e respostas pessoais;
3. uso de figuras associadas a previsão de histórias;
4. dramatização de cenas.
5. o uso de material autêntico;

Pereira e Martins,(2010) apontam ainda para aspectos relacionados com as metodologias do ensino muito importantes para o sucesso da aquisição de uma L2. Elas explicam experiências feitas em escolas multilíngues em vários países. Nelas tem sido usada a aprendizagem colaborativa. Este modelo preconiza o trabalho de grupo e uma constante colaboração entre os elementos de um grupo. A aprendizagem nesse contexto tem algumas vantagens para o desenvolvimento de uma L2 pois há uma grande interação entre os elementos do grupo e esta interação cria a oportunidade para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas. Convém destacar que faltam estes dois métodos no programa de LP usado no IP.

D) Quarta Categoria –Estratégias

Uma outra categoria de análise do programa destacado foi a das estratégias usadas no processo de ensino. Foram destacadas as seguintes estratégias:

- Experiências com o aparelho fonador;
- Construção de frases;
- Leitura de frases;
- Produção de textos;
- Classificação das diferentes classes morfológicas;

Anastasiou e Alves (2004, p. 71) explicam que as estratégias visam a concretização dos objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. As estratégias de facto estão interligadas aos objetivos, conforme os objetivos definidos assim os procedimentos didáticos ou as estratégias.

As estratégias representam no processo de ensino/aprendizagem os procedimentos pedagógicos que ajudam o aluno a aprender mais depressa e com prazer. A interpretação que se pode apresentar sobre este dado é que as estratégias do programa de PL usados no IP se tornam insuficientes tendo em conta o processo de ensino/aprendizagem de uma L2 onde o aluno não só precisa fazer experiências com o aparelho fonador, construir frases, ler textos, produzir textos e classificar as diferentes classes morfológicas. Conforme a teoria apresentada por Ausubel para que aprendizagem aconteça o conteúdo a ser ministrado tem de ser significativo para o aprendiz ao contrário de um processo meramente mecânico. As estratégias usadas ao longo da aquisição da L2 devem ser as que levam o aprendiz à descoberta.

A possibilidade ou a oportunidade de interacção com falantes nativos, dentro e fora da sala de aula é algo que facilita a aquisição de uma L2 pois está-se perante um modelo linguístico e representa uma vantagem significativa em relação a quem não tenha esse modelo.

A motivação e o encorajamento por parte dos professores ao longo do processo de aquisição de uma L2 representam uma mais valia nesta aprendizagem.

Ainda podem ser considerados outros factores que ajudam no processo de ensino onde as qualidades do professor, como amigo, paciente e afável. A sua paciência e vontade de ensinar, o “*clima*” ou o ambiente que ele cria à sua volta, facilitam a aprendizagem. Ao contrário do desinteresse o autoritarismo, que podem levar o aluno a desinteressar-se e não aprender. A aprendizagem ainda é favorecida pelos processos interativos e a partilha que se estabelecem com os outros alunos do mesmo grupo na sala podem levar o aluno a interessar-se e a aprender. Nesse mesmo ambiente escolar, a forma como o professor ensina, leva o aluno a apropriar-se mais depressa da L2 mais

depressa. As estratégias usadas ao longo da aquisição da L2 devem ser as que levam o aprendiz à descoberta. Nesse sentido o aprendiz da LP em Cabo Verde precisará de novas estratégias onde ele como o principal agente usa mais a língua em dramatizações, debates, pesquisa, exposições e discussões de temas, construções de painéis, procedimentos esses que levam os alunos a estarem mais motivados a serem criativos e a usarem mais a língua.

E) Quinta Categoria – Recursos

A outra categoria de análise dizia respeito aos recursos. Estes representam as ferramentas usadas para se atingir os objectivos preconizados no programa. Os recursos do programa foram estes:

- Textos de apoio
- Gramáticas
- Cadernos de exercícios

No acto de ensinar o docente precisa de todas as ferramentas possíveis para tornar o ensino em algo que dê prazer, torne o ensino, mais fácil e traga motivação. Os três recursos apontados são muito insuficientes tendo em conta a situação linguística dos alunos. Nos dias que correm há uma enorme variedade de recursos de ensino que podem ser humanos e materiais que o docente pode usar com sucesso no ensino de línguas; todos os meios técnicos e práticos disponíveis que vão desde filmes, vídeo, a TV, o videocassete, o gravador, a rádio, o retroprojector e o filme .

A internet nos dias actuais é uma outra ferramenta muito usada para o ensino de línguas. Este recurso de carácter dinâmico pode ser um estímulo para que o aluno aprenda uma L2 usando todas as suas vantagens para encurtar distâncias. Esta ferramenta é instrumento pode ser usado para apoiar o aprendiz quando está só como nos trabalhos individuais ou também de grupo. Facilita a interacção entre elementos, pode apresentar os seus comentários pessoais sobre situações sociais, pode apresentar o seu ponto de vista sobre um filme, um livro ou sobre as formas diversificadas da arte. O professor poderá orientar através da internet trabalhos de recolha de tradições orais,

informações de como usar a língua de um modo prático para pedir informações num banco, sobre uma viagem realizada, ou como descrever determinados ambientes. O professor poderá ainda usar esta ferramenta para pesquisas de determinados temas. Poderá usar o correio electrónico para unir o aprendiz a outros que estão neste mesmo processo de aprendizagem.

F) Sexta Categoria- Tempo

Outro dado importante a ser analisado é o tempo previsto para se desenvolver o programa de LP no IP. Esta carga horária do programa foi estipulada tendo em conta o desenho de todo o curso e as outras áreas curriculares do mesmo curso. O mesmo foi previsto para 2 anos. Coube dentro deste currículo a carga horária para a área de LP, de 116 horas para um semestre sendo distribuída por 4 aulas semanais.

A interpretação que podemos apresentar desta carga horária prevista para se desenvolver o programa é que a LP é um instrumento por excelência usado no ensino. Ela constitui o alicerce sobre o qual todas as outras aprendizagens são feitas. Segundo a autora Carvalho (2009) a competência comunicativa é também necessária para se compreender e dominar as demais disciplinas e transformar o ensino. Sendo a LP tão importante no ensino/aprendizagem e atendendo que a língua usada no quotidiano é a LM e conhecendo as dificuldades linguísticas em LP dos nossos alunos em Cabo Verde seria de todo necessário que se aumentasse a carga horária da disciplina de LP para um melhor domínio de novas competências, com sessões presenciais ou em estudo dirigido.

G) Sétima Categoria – Avaliação

O último dado da nossa análise do programa é a avaliação. Todo o processo necessita desse momento de avaliação para se conhecer até que ponto os objectivos e tudo o que se projectou foi alcançado. Do programa destacámos os seguintes tópicos para a avaliação:

- Exercícios estruturais, preenchimento de lacunas em frases;

- Perguntas orais feitos pelo professor na sala;
- Resumos de textos;
- Apresentação de trabalhos;
- Provas de avaliação sumativa e formativa

Exercícios estruturais e preenchimento de lacunas apontados no programa são importantes no sentido de se ganhar algum treino. Mas apresentam por outro lado também algumas desvantagens. Representam uma mera repetição de estruturas da língua conforme a Teoria Behaviorista, ela é uma aprendizagem mecânica, não se considera as características pessoais. O aluno passivamente recebe, escuta, escreve e repete as informações. Esta avaliação é mais formativa onde se procuram meios para se melhorar o sistema de ensino/aprendizagem.

Igualmente importantes são as perguntas orais feitas pelo professor na sala, os resumos de textos e as apresentações dos trabalhos. Estes tem o objectivo de fornecer ao docente um “feed-back” de saberes tendo em vista a correção ou a superação dos erros dos alunos. Esta avaliação é antes de mais um momento importante de qualquer plano ou actividade. Ela deverá ser e inclusiva fornecendo ao sistema de ensino resultados para superação ou melhoramento em que se apontam as dificuldades do processo de todo o processo. Não deve ser um momento de se punir mas de determinar o que se fez.

10.1. Análise de Conteúdo

Utilizando ainda a mesma técnica da análise de conteúdo propomos analisar o programa de LP -II e recolher mais dados para este trabalho. Desta feita recorreremos à técnica de análise do conteúdo do programa do 2º ano LP II usado no IP(em anexo). Para uma melhor organização tomámos os seguintes itens do programa para análise:

- 1-Os Objectivo
- 2-Os Conteúdos
- 3-As Metodologias usadas
- 4 -As Estratégias

5 -Os Recursos

6-A Avaliação

Estas categorias são apresentadas num quadro que servirá para uma sistematização e uma melhor compreensão dos dados obtidos. Para cada categoria de análise apresentámos ainda as sub-categorias e micro-categorias conforme os dados dos programas.

O quadro que a seguir é apresentado diz respeito às seis categorias do programas de LP-II, usado no IP.

Tabela 22: Categorias de análise

Categorias	Sub-categorias	Micro-categorias
<p>1. Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar a competência comunicativa em português nas vertentes:linguística, sociolinguística e pragmática; • Alargar e aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da LP tendo em conta as possíveis interferências; • Desenvolver conhecimentos sobre a LM dos alunos e do professor com vista a uma melhor compreensão da identidade do aluno; • Conhecer e interpretar a relação entre o português e o crioulo visando um melhor domínio da LP • Conhecer os programas de LP propostos para as três fases do EBI • Aprofundar conhecimentos sobre a cultura caboverdiana; • Adquir e alargar conhecimentos sobre alguns aspectos culturais; • Aprender a elaborar e explorar materiais educativos adequados às crianças e aos contextos de aprendizagem • Conhecer e utilizar os recursos educativos disponíveis(escritos,áudio, e audiovisual)e do meio físico envolvente; • Desenvolver capacidades de pesquisa e investigação autónomas • Desenvolver capacidades favoráveis à reflexão crítica ao trabalho de pesquisa, de autoformação, de cooperação e ao gosto e 	<ul style="list-style-type: none"> • As competências linguística, sociolinguística e pragmática; • Interferência linguística • LM • Relação PL e LCV • Programas do EBI de LP

	<p>interesse pelo ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceber, executar, e avaliar projectos de trabalhos que proorcionem intervenção autónoma na futura prática docente. 	
2. Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de Morfologia • O SN (sintagmaNominal) • O Nome (Flexão de género e número) • Determintes • Pronomes • SV(Sintagma Verbal) • O verbo(flexões do verbo) • O S.Adj.(Sintagma Adjectival) • Adjectivos (flexão de género e número) • O SP(sintagma Preposicional) • O Sintgma Adverbial (advérbios,locuções) • Frases (sua estrutura) • Frases simples e complexas • Conteúdos culturais • Domínio actual da LP no mundo • Crioulos de base portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> • A Estrutura do SN o Nome Determinantes e pronomes • Género, número e grau • O adectivo • A proposição • O Verbo • O Adjectivo • A Preposição • O Advérbio • A Coordenação e a Subordinação • LP no mundo • O crioulo
3. Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização • Simulação • Entrevista • Debates • Dicussão de temas • Organização de um dossier • De exposições 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia activa

	<ul style="list-style-type: none"> • As metodologias devem ser integradas tendo em conta as outras áreas curriculares • Fornecer aos futuros professores as competências teóricas e práticas, atitudes necessárias para organizar, realizar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem da Lp no EBI de forma integrada e tendo em conta a ligação escola/meio 	
4. As Estratégias/Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar factos e histórias • Descrever imagens, pessoas, e sentimentos • Completar, transformar e resumir textos e orais e escritos • Elaborar e responder a questionários e inquéritos • Tirar notas de uma emissão de rádio • Analisar e produzir diferentes tipos de textos • Interpretar textos literários curtos e longos (um conto por exemplo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar • Descrever • Transformar • Analisar • Elaborar • Escrever
5. Os Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos autênticos (jornais, revistas, publicidade desdobráveis, receitas, cartas comerciais) • Textos literários, didácticos históricos • Explorar os diferentes tipos de discursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos extraídos de obras diferentes • Discursos
6. A Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na aula • Realização de trabalhos individuais • Trabalhos de grupo • Teste de compreensão e expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação contínua • avaliação sistemática

A) A.Primeira Categoria: Objectivos

O programa do 2º ano, LP II no IP contempla 11 objectivos que são os seguintes:

1. Aperfeiçoar a competência comunicativa em português nas vertentes:linguística, sociolinguística e pragmática;
2. Alargar e aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da LP tendo em conta as possíveis interferências;
3. Desenvolver conhecimentos sobre a LM dos alunos e do professor com vista a uma melhor compreensão da identidade do aluno;
4. Conhecer e interpretar a relação entre o português e o crioulo visando um melhor domínio da LP.
5. Aprofundar conhecimentos sobre a cultura caboverdiana;
6. Adquirir e alargar conhecimentos sobre alguns aspectos das culturas de expressão portuguesa;
7. Aprender a elaborar e explorar materiais educativos adequados às crianças e aos contextos de aprendizagem
8. Conhecer e utilizar os recursos educativos disponíveis(escritos,áudio, e audiovisual)e do meio físico envolvente;
9. Desenvolver capacidades de pesquisa e investigação autónomas
10. Desenvolver capacidades favoráveis à reflexão crítica ao trabalho de pesquisa, de autoformação, de cooperação e ao gosto e interesse pelo ensino;
11. Conceber, executar, e avaliar projectos de trabalhos que proporcionem intervenção autónoma na futura prática docente.

Todos estes 11 objectivos que constam no programa de LP II são de extrema importância para o ensino da LP, a começar pela 1ª em que se pretende desenvolver a competência comunicativa em LP nas vertentes linguística, sociolinguística e pragmática dos alunos.A interpretação que se pode fazer deste objectivo do programa é que para os professores de língua a questão fundamental não é tanto a de saber como é a língua, ou como se como se adquire, mas sim para que serve. E a resposta é para comunicar. Ensinar uma língua, é ajudar o aluno a desenvolver uma competência que lhe

permita não só organizar frases correctas, mas sobretudo, a interagir com outras pessoas em situações especiais de comunicação. Para um aluno torna-se de necessário que se desenvolva esta competência que lhe permitirá um melhor desempenho linguístico. No tocante ao ensino de uma L2, as autoras Pereira e Martins (2010) no Seminário sobre Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna, no artigo sobre, *Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes*, apresentam o seu ponto de vista sobre o papel que as políticas educativas e linguísticas tem a nível das instituições nacionais para o sucesso na aquisição de uma L2. Na visão delas as políticas educativas implementadas pelos decisores sociais podem contribuir para uma melhor aquisição de uma L2.

Conhecendo a situação linguística do aluno caboverdiano que convive no seu quotidiano no meio de duas línguas é de primordial importância que se tenha em conta o 2º objectivo que é de - Alargar e aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da LP tendo em conta as possíveis interferências. Para um professor do EBI é de muita importância que ele conheça muito bem o funcionamento da LP e as possíveis situações de interferência linguística para prever os possíveis erros linguísticos que possam advir por usar duas línguas. Por vezes a gramática das duas línguas apresentam estruturas fráscas diferentes. Se o falante da L2 não conhecer essas estruturas diferentes é capaz de transferir as da sua língua materna o que o induz ao erro.

Um outro objectivo importante é o 3º em que se pretende desenvolver conhecimentos sobre a LM dos alunos e do professor com vista a uma melhor compreensão da identidade do aluno. Uma interpretação que se pode fazer deste objectivo é que o aluno embora tenha a LP como a sua língua oficial torna-se pertinente que ele tenha consciência da sua LM e as razões por que assim a considera. Segundo Sim-Sim (1998), considera-se LM de um falante o sistema linguístico adquirido naturalmente e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística. Baseado na etimologia da palavra, ela é associada por vezes à língua da mãe, ou ao ambiente onde a criança se desenvolve, aprende-se na família. Se o aluno tiver este conhecimento terá uma representação da sua LM.

Conhecer e interpretar a relação entre o português e o crioulo visando um melhor domínio da LP, é um outro objectivo do programa da LP. Este objectivo do programa é

igualmente importante para o ensino pois com ele se pretende não só conhecer mas também interpretar a relação entre as duas línguas a LP e a LCV. É igualmente importante que se conheça as relações entre as duas línguas no sentido de se usar ambas com consciência de que se sabe usar.

Do programa salientam-se dois objectivos que tem a ver com aspectos culturais: aprofundar conhecimentos sobre a cultura caboverdiana; e adquirir e alargar conhecimentos sobre alguns aspectos das culturas de expressão portuguesa. A interpretação que se pode fazer deste objectivo é que a língua faz parte da cultura de um povo e ambas se interagem. Uma determinada língua carrega consigo a sua identidade. Torna-se por isso de muita importância que se estude tanto os aspectos da cultura caboverdiana como as das culturas de expressão portuguesa.

No programa consta um objectivo muito prático que é o de aprender a elaborar e explorar materiais educativos adequados às crianças e aos contextos de aprendizagem. A interpretação que se pode fazer deste objectivo é que sendo o IP uma escola de formação de professores do ensino básico, elaborar materiais educativos e saber como fazer a sua exploração com as crianças reveste-se de uma importância primordial e muito pertinente.

Constam ainda como um outro objectivo do programa conhecer e utilizar os recursos educativos disponíveis (escritos, áudio, e audiovisual) e do meio físico envolvente. Nos dias que correm muitos são os recursos educativos que podem ser usados para ajudar no processo de ensino/aprendizagem. Eles são muito úteis e vão de encontro às necessidades das crianças de ler, ouvir, e ver.

Outros objectivos do programa igualmente importantes no processo de ensino/aprendizagem tem a ver com o desenvolver capacidades de pesquisa e investigação autónomas e desenvolver capacidades favoráveis à reflexão crítica ao trabalho de pesquisa, de autoformação, de cooperação e ao gosto e interesse pelo ensino. Desenvolver a capacidade de pesquisa e investigação autónomas e ainda desenvolver capacidades favoráveis à reflexão. As actividades de pesquisa linguística acompanhadas de reflexão crítica são objectivos que acompanhadas de estratégias e de metodologias adequadas favorecem o ensino da LP.

O último objectivo do programa aponta para a concepção, execução, avaliação de projectos, e de trabalhos que proporcionem intervenção autónoma na futura prática docente. Não deixa de ser pertinente este objectivo de carácter muito prático em que o formando concebe, executa e avalia projectos de intervenção autónoma tendo em conta a futura prática como docente. A interpretação que apresentamos depois desta análise de 11 objectivos é que todos são de extrema importância tendo em conta a formação, situação linguística, as competências que se pretendem desenvolver mas achamos que para um semestre representa pouco tempo tendo em conta a sua abrangência e no programa notámos que falta um item importante que é a carga horária para se desenvolver este programa.

B) Segunda Categoria: Conteúdos

Um outro item do programa dizia respeito aos conteúdos e destacamos os seguintes:

- Aprendizagem de Morfologia
- O SN (sintagma Nominal)
- O Nome (Flexão de género e número)
- Determinantes
- Pronomes
- SV (Sintagma Verbal)
- O verbo (flexões do verbo)
- O S. Adj. (Sintagma Adjectival)
- Adjectivos (flexão de género e número)
- O SP (sintagma Preposicional)
- O Sintagma Adverbial (advérbios, locuções)
- Frases (sua estrutura)
- Frases simples e complexas
- Conteúdos culturais
- Domínio actual da LP no mundo
- Crioulos de base portuguesa

Nesta lista dos conteúdos do programa nota-se uma quantidade muito significativa de aspectos morfológicos assim como aspectos sintáticos da língua a serem estudados. Convém que sejam estudados estes aspectos gramaticais pois representam as regras e as normas a serem seguidas para uma comunicação correcta em LP. Soares e Grosjean citados por Oliveira (2002) defendem que nos bilingues existem duas redes linguísticas (fonemas, sílabas, palavras, etc.), ambas independentes permitindo ao falante usar só uma língua, e ligadas porque a fala monolíngue do bilingue apresenta interferências de outra língua e que os bilingues a podem usar alternando os códigos ou usando léxico emprestado.

A componente morfológica desempenha um papel preponderante na alternância de códigos por causa do seu valor na estrutura interna das palavras. A equivalência de gramáticas nas duas línguas facilita o seu uso pelo bilingue, pois pode existir uma equivalência de categorias, elementos lexicais, fonemas, traços da morfologia e da sintaxe (estruturas de frases).

Destacam-se na lista dos conteúdos analisados um grupo que se distancia da gramática e se aproxima da cultura, do domínio do português no mundo e os crioulos de base portuguesa. Não deixa de ser pertinente que se estude no IP aspectos culturais pois a língua faz parte integrante da cultura de qualquer povo assim como os seus hábitos, costumes, a gastronomia, as festas populares, as crenças, e elas se interagem.

É também digno de realce o domínio do português no mundo, sabendo que é uma língua falada em todos os continentes. Ela ocupa o oitavo lugar como língua mais falada do planeta, terceira entre as línguas ocidentais, após o inglês e o castelhano. Actualmente o português é a língua oficial de oito países (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste). Apesar da introdução de vocábulos regionais e das modificações relacionadas com a pronúncia própria de cada país, das diferenças gramaticais, as línguas mantêm uma unidade a chamada LP.

C) Terceira Categoria: Metodologia

Pretende-se ainda neste trabalho analisar as metodologias a serem usadas no desenvolvimento do programa de LP II. Desta lista fazem parte as seguintes:

- Dramatização
- Simulação
- Entrevista
- Debates
- Discussão de temas
- Organização de um dossier
- De exposições

As metodologias representam um conjunto de métodos que podem ser usados conjuntamente tendo em vista um melhor desempenho no processo de ensino/aprendizagem. Nesse conjunto de métodos apresentados no programa salientam-se as metodologias activas de dramatizar, simular, usar a entrevista, os debates, discussão de temas organização de dossier e exposições. Estas metodologias privilegiam o ensino da língua e os estudantes tem a LP como L2 e toda a metodologia aponta para o desenvolvimento da competência linguística do formando /professor.

D) Quarta Categoria: Estratégias/ Actividades

No acto de ensinar o docente precisa de muitos procedimentos pedagógicos que ajudam o aluno a aprender mais depressa e com prazer. As estratégias no desenvolvimento de um programa, representam esses procedimentos necessários para tornar o ensino em algo que dê prazer, e o torne mais fácil e traga motivação. No programa salientam-se as seguintes estratégias.

- Descrever imagens, pessoas, e sentimentos
- Completar, transformar e resumir textos e orais e escritos
- Elaborar e responder a questionários e inquéritos
- Tirar notas de uma emissão de rádio
- Analisar e produzir diferentes tipos de textos
- Interpretar textos literários curtos e longos (um conto por exemplo)

Segundo o autor Dolz (2003) é necessário que o professor conheça a situação linguística dos alunos que estudam uma L2. Fazendo isto poderá estruturar o seu modelo de ensino/aprendizagem de modo a desenvolver competências didáticas necessárias incluindo as componentes estratégicas sociolingüísticas, pedagógicas e culturais. Estas por sua vez conduzirão a novas situações didáticas em que o aluno poderá realizar transferências e conhecimentos de uma língua para a outra e permitirão uma progressão das aprendizagens em espiral. Descrever imagens, completar, transformar e resumir textos e orais e escritos, tirar notas de uma emissão de rádio analisar e produzir diferentes tipos de textos, interpretar textos literários curtos e longos são estratégias que ajudarão o professor a desenvolver competências didáticas incluindo ainda novas aprendizagens. Uma metodologia importante seria usar o trabalho independente, de pares, em grupo.

E) Quinta Categoria: Recursos

Uma outra categoria de análise foram os recursos. Nenhum programa poderá ser levado a cabo sem as ferramentas necessárias para se atingir os objectivos preconizados. Salientam-se no programa os seguintes recursos:

- Documentos autênticos (jornais, revistas, publicidade desdobráveis, receitas, cartas comerciais)
- Textos literários, didáticos históricos
- Explorar os diferentes tipos de discursos

Para que haja sucesso no processo de ensino/aprendizagem em LP as ferramentas apontadas são muito úteis e pertinentes. O trabalho com documentos autênticos para além de serem motivadores levam os estudantes a sentirem-se num contexto real o que é muito bom para qualquer aluno que pretende aprender. Achamos que com os ventos da modernidade outras ferramentas muito úteis poderão ser usados como os filmes acompanhados de comentários, uso das novas tecnologias da informação nomeadamente a internet na sala de aula e não só mas aproveitando-a para o processo de ensino da LP.

F) Sexta Categoria: Avaliação

Em qualquer área do ensino a avaliação torna-se um momento imprescindível em que se analisa o percurso, o que se fez? como foi feito? com o que se contou? e o que se conseguiu? O programa analisado apontava os seguintes itens como componentes da avaliação:

- Participação na aula
- Realização de trabalhos individuais
- Trabalhos de grupo
- Teste de compreensão e expressão escrita

A participação do aluno no contexto da sala de aula revela se ele aprendeu ou não. Isto permite ao professor avaliar no próprio momento a aprendizagem do aluno. A realização de trabalhos individuais podem revelar até que ponto o que se ensinou foi aprendido. O teste de compreensão e expressão escrita que pode ser formativo ou sumativo são também importantes no processo. Os trabalhos de grupo por vezes são vistos como meios, (métodos) caminhos para se atingir um fim e não um fim em si mesmo.

Capítulo V

Conclusões

1. Conclusões

Após a análise dos dados e dos resultados conseguidos chegámos às conclusões seguintes:

1. Os inquiridos numa forma muito expressiva no meio das outras variantes apresentadas apontaram a variante europeia, a portuguesa, como sendo a mais correcta. No que diz respeito às representações constatámos que os inquiridos/professores na sua grande maioria só falam a LP em situação de sala de aula. Em relação às suas expectativas responderam que usam a LP por ser a oficial e por permitir um contacto com os países Lusófonos. Ainda responderam que a usam para assim melhorarem o seu desempenho profissional. Esta representação é de extrema importância para os delegados dos diferentes concelhos, gestores de pólos, coordenadores e professores. É fundamental que sintam que o uso da LP facilita a comunicação em contexto de aula e assim sendo poderão promover um melhor desempenho profissional.
2. O segundo objectivo da pesquisa era saber: Que representações tinham os estudantes / professores em exercício da Língua Portuguesa, os gestores de pólos educativos, delegados dos concelhos, coordenadores da LP, sobre a concepção de língua e o seu ensino?

Os inquiridos na condição de professores e conhecendo a situação linguística dos alunos apontaram as maiores dificuldades que pessoalmente encontraram no processo de ensino/aprendizagem no EBI. Numa percentagem muito expressiva os inquiridos apresentaram as dificuldades dos alunos ao usarem a LP. Apontaram o pouco uso da LP, pouca leitura, o fraco domínio das regras gramaticais e o medo de errar dos alunos como consequência. Reveste-se de extrema importância que o professor conheça e saiba dessa necessidade dos alunos e assim ao longo do processo de ensino/aprendizagem poderá actuar tendo em conta as diferentes competências que terá de desenvolver nos alunos.

3. Ainda no tocante à competência linguística dos alunos a grande maioria dos inquiridos apontaram as dificuldades dos alunos no tocante à pronúncia, e à concordância das formas verbais. Estes resultados são de muita importância. Em Cabo Verde os alunos usam duas línguas a LP e a LCV com vocábulos quase iguais mas com pronúncias diferentes. Quanto aos verbos estes não flexionam como em LP. Esta constitui uma grande dificuldade. Para as crianças caboverdianas o uso dos verbos em LP representa uma área de alto risco.
4. Pelos resultados concluímos que os alunos apresentam uma outra dificuldade no que concerne à concordância nominal em género e em número. Nota-se que as estruturas gramaticais nas duas línguas não são iguais. Os inquiridos destacaram ainda que os alunos apresentam dificuldades quanto ao uso das preposições. Esta é uma outra necessidade da competência linguística. Através da análise dos programas constatamos que esses itens constavam nos dois. Nas duas línguas as preposições não são usadas do mesmo modo. É importante que os professores saibam das dificuldades dos alunos neste domínio.
5. Uma outra dificuldade apontada por todos os participantes no estudo, foi a colocação dos pronomes pessoais e reflexos. Os pronomes são muito diferentes nas duas línguas e conseqüentemente o seu uso correcto dependerá do conhecimento que se tiver de cada um nas duas línguas. Os pronomes reflexos em LCV não são marcados como em LP. O contexto é que marca o reflexo em crioulo. Por vezes é usada a palavra cabeça como reflexo, outras vezes não se marca. Este uso muito diferenciado nas duas leva a que a colocação dos pronomes pessoais e reflexos sejam apontados como sendo uma dificuldade para os alunos do EBI.

Este resultado aponta para o trabalho que o Ministério de Educação terá de desenvolver no EBI pois a aprendizagem da LP através da análise contrastiva e metalinguística das duas línguas (o português e o cabo-verdiano) permitirá aos alunos um maior conhecimento das estruturas linguísticas das duas línguas e assim evitar-se-ão determinados erros relacionados com a morfologia e a sintaxe. O programa do 2º Ano de LP ministrado no IP implementa esta necessidade mas talvez o seu estudo seja insuficiente.

6. Os participantes no estudo apontaram como dificuldades no EBI o pouco hábito de leitura. Como consequência disto os alunos apresentam dificuldades na ortografia. Os professores terão de criar nos alunos o bom gosto para a leitura para que a imagem gráfica das palavras fique na mente das crianças e assim escrevam com correção desejada. Os programas também apresentam a necessidade deste hábito e acrescentam procedimentos que levem a novos hábitos de leitura.

No tocante ao ensino de uma L2, as autoras Pereira e Martins (2010) no Seminário sobre Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna, no artigo sobre, *Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes*, apresentam o seu ponto de vista sobre o papel que as políticas educativas e linguísticas tem a nível das instituições nacionais para o sucesso na aquisição de uma L2. Na visão delas as políticas educativas implementadas pelos decisores sociais podem contribuir para uma melhor aquisição de uma L2.

7. Quanto à competência sociolinguística os alunos apresentam dificuldades em relação às regras de delicadeza. É muito importante que os professores reforcem a aprendizagem destas regras por serem fundamentais na comunicação sadia numa comunidade. O programa ministrado no 2º ano da formação salienta que se aperfeiçoe na formação a competência comunicativa em português nas vertentes: linguística, sociolinguística e pragmática também. É igualmente importante que se ensine a nível do EBI as formas de tratamento, registo formal e formas de saudação.
8. No que diz respeito à competência pragmático-discursiva os participantes do estudo também se manifestaram na sua maioria de que os alunos revelam dificuldades no tocante à ordenação lógica das ideias, estruturação do discurso em função de um tema e em relação às circunstâncias. A informação disponibilizada no programa do 2º ano apontava para o desenvolvimento desta competência.
9. Um objectivo importante desta pesquisa era saber qual o papel da LCV no ensino da LP. Nas informações recolhidas notámos que os participantes na sua maioria apontaram que não tem dificuldades nesta domínio .

Deste estudo concluímos que os inquiridos alguns podem desconhecem as estruturas da sua LM e o seu funcionamento. Se conhecessem o funcionamento das estruturas linguísticas da LP e da LCV no seu aspecto fonológico, morfo-sintáctico e léxico-semântico seria mais fácil o ensino da LP.

O programa de LP do 2º ano da formação aponta para este ponto muito importante o conhecimento das estruturas das duas línguas. Torna-se importante que os formandos conheçam as estruturas da sua LM, pois as duas línguas apresentam, por vezes, semelhantes, mas não são iguais, e isto induz um falante a erros quando usa a LP. Pelo que foi exposto neste trabalho, torna-se necessária e importante a AE, a identificação e a interpretação dos erros dos alunos e o conhecimento dos sistemas das línguas LM e L2 da gramática interiorizada do aprendente. Baseados em muitos estudos e em experiências, organismos internacionais vocacionados para a educação e o desenvolvimento da instrução, como a UNESCO, definiram como base que a instrução em LM é um direito primordial de todos os indivíduos. Isto não acontece em Cabo Verde. As crianças cabo-verdianas deviam ser alfabetizadas na sua LM e depois aprenderiam a LP. Com esta prática linguística, os falantes teriam uma consciência metalinguística nas duas línguas, desenvolvendo competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmático-discursivas em ambas as línguas e, assim sendo, promover-se-ia o tão almejado bilinguismo.

Esta pesquisa forneceu-nos dados importantíssimos e permitiu-nos repensar a formação ministrada na nossa instituição que forma professores para o ensino básico. Possibilitou-nos também rever os programas da LP dos dois anos que são ministrados no IPme apontou algumas fragilidades desse sistema do ensino. Por outro lado este estudo deu-nos a oportunidade de contactar algumas dificuldades dos professores do EBI, no âmbito do ensino e as eventuais mudanças que poderão ser introduzidas no futuro.

Após este estudo apresentamos o nosso ponto de vista, e as implicações didácticas no sentido de servirem como temas de análise e reflexão para as disciplinas de Língua Portuguesa I e II. É nossa certeza que se implementarmos mudanças profundas e necessárias no IP, o reflexo será visível e marcará fortemente uma diferença no EBI.

Nesse sentido deixamos neste trabalho sugestões e implicações didáticas que surgiram ao longo da realização desta tese.

2. Implicações Didáticas

As seguintes implicações didáticas derivaram do que anteriormente concluímos e pretendemos apontá-las no sentido de contribuírem como temas para futuras reflexões e actuações a bem da melhoria do ensino da LP em Cabo Verde. Assim avançamos com algumas sugestões:

1. Torna-se necessário que se faça uma revisão do programa da disciplina de Língua Portuguesa I e II. O programa deverá conter objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação de aprendizagem da LP como uma L2. e não nossa LM.
2. Que se introduza nos programas mudanças em termos metodológicos. Que se promovam metodologias activas de ensino incidindo na componente de veículo de comunicação oral ou escrito. Que se dê maior ênfase à comunicação. Que os alunos tenham a capacidade do uso da língua no seu aspecto pragmático, ou seja da língua em uso num contexto social. O principal objectivo do ensino de línguas nos dias actuais é permitir ao falante comunicar nas diferentes situações, é saber como usar a língua em determinados contextos linguísticos e não linguísticos. Achamos que com os ventos da modernidade outras ferramentas muito úteis poderão ser usados como os filmes acompanhados de comentários, uso das novas tecnologias da informação nomeadamente a internet na sala de aula e não só mas aproveitando-a para o processo de ensino da LP também através da discussão de temas diversos, seminários, mini-cursos sobre temas linguísticos. Essas metodologias activas dotarão os formandos/professores de competências para usarem melhor a língua como instrumento de comunicação. Saber uma língua é possuir uma competência comunicativa e agir numa situação de comunicação real. Será necessário introduzir-se metodologias activas utilizadas no ensino da LP como língua não materna.

3. Torna-se de extrema importância que a instituição de formação capacite os professores no sentido de dominarem as regras de funcionamento das duas línguas e levá-los a reflectirem sobre eles a ponto que haja um domínio da componente de uso e ainda a componente didáctica e pedagógica. Para isso será necessário que se introduza o estudo da LCV como uma área curricular nos cursos e assim formar professores que tenham consciência metalinguística das estruturas das duas línguas. Este procedimento permitirá aos docentes conhecerem os códigos linguísticos das duas línguas e construir um bilinguismo funcional.
4. Deve-se promover o estudo da LP na instituição de ensino atribuindo-lhe um carácter mais funcional e utilitário principalmente na sua componente escrita. Nota-se nos formandos/professores um desempenho oral razoável, mas não revelam esta mesma competência ao redigir um anúncio ou um aviso, um documento, ou ao escrever a acta de um encontro. É nesta perspectiva que entendemos ser pertinente a introdução dessa componente escrita de carácter funcional ao lado da componente oral.
5. Devem ser criados também mecanismos que permitam uma formação contínua aos professores (constantes reflexões sobre a prática docente, com espaços para pesquisa). A excelência no ensino é a preocupação de toda a comunidade educativa, para isso deve-se fornecer aos professores uma adequada formação que lhe capacite para os desafios da modernidade.
6. Torna-se necessário instituir a investigação-acção no IP. É de extrema importância que em qualquer instituição de ensino haja espaços para investigação-acção. A investigação-acção deve ser um desafio entre o estado actual e o desejado. Nesse sentido haverá ganhos pois procurar-se-ão sempre respostas para o desempenho profissional no antes, durante e o depois do processo.
7. É fundamental que se conheçam as representações que circulam em outras instituições de ensino. Assim como este trabalho revela as representações do ensino da LP do IP, estudos da mesma natureza poder-se-ão efectuar em outras instituições. Seria de capital importância analisar e comparar as diferentes representações de diferentes Institutos ou até universidades do país.

8. O Ministério da Educação no sentido mais amplo poderá comparar as representações de outros professores (de LP ou não) que trabalham no terreno. A actividade docente é caracterizada pelo desejo e pelo desafio permanente de compromisso com o ensino e para que se cumpram os objectivos propostos, os professores de LP do IP, por exemplo, podiam comparar as diferentes representações (suas e dos outros professores também que ministram a área de LP) e assim procurar-se-iam respostas para eventuais preocupações ligadas ao ensino da LP em Cabo Verde.

A LP em Cabo Verde tem um valor inestimável primeiro por razões históricas, a LP é para nós não só a língua oficial, mas também instrumento de comunicação com o mundo lusófono, unindo povos que falam a mesma língua, unindo sociedades e comunidades. Em Cabo Verde o seu uso é de extrema importância como língua veicular de ensino e particularmente das situações formais de comunicação. Daí que o seu ensino-aprendizagem entre nós deva seguir as metodologias próprias de ensino de uma L2. Se, por um lado, temos em Cabo Verde a LM, a LCV, por outro, temos a LP como a nossa L2. Desta forma, salientamos que para nós é de extrema importância o estudo das duas línguas para o exercício de uma cidadania plena.

3. Linhas Futuras de Investigação

Partindo da complexidade deste tema e da importância que a LP tem para o nosso país, deixamos este estudo em aberto. A utilização dos dados que obtivemos a partir dos instrumentos poderão servir para novas descobertas que não foram apontadas neste estudo.

Por isso deixamos contribuições para futuras pesquisas :

1. Considerando que a LP é a L2 em Cabo Verde poder-se-á futuramente fazer um estudo comparativo com outros programas de LP usados em outras instituições de ensino e se considerar particularmente quais os melhores métodos utilizados para o seu ensino e a sua eficácia.

2. Cingimos o nosso estudo aos docentes mas podia-se abrir a investigação e saber-se quais as representações dos pais e encarregados de educação sobre este ensino no EBI. Com certeza os pais teriam um óptimo contributo a dar à pesquisa.
3. Obtivemos dados dos professores residentes na ilha de Santiago mas podia-se obter num estudo mais alargado as representações dos docentes que se encontram nas outras 8 ilhas e concelhos de Cabo Verde. Seria um estudo muito interessante onde se poderia comparar as representações dos docentes do Maio, Fogo, Brava, S. Vicente, Sal, e Santo Antão sobre o ensino da LP nessas ilhas e concelhos dispersos.
4. A questão linguística é muito sensível em Cabo Verde onde convivem duas línguas mas com estatutos diferenciados. Os decisores políticos tem alguma opinião sobre este estatuto e de alguma forma estes poderiam pronunciar em futuros trabalhos quais os planos do governo em relação à política linguística em Cabo verde.
5. O Ministério da Educação na pessoa do seu Ministro, os seus Assessores e os Directores Gerais do ensino podiam igualmente pronunciar sobre os manuais usados no EBI e qual a política usada para a sua concepção.
6. Não sabemos como foram elaborados os guias e os programas de LP no EBI. Fazia todo o sentido que se fizesse uma análise do conteúdo destes materiais e descobrir-se a razão dos problemas linguísticos dos alunos do EBI. Os dados deste trabalho nos apontam para uma boa preparação no IP. Posto isto onde poderá residir o problema das dificuldades dos alunos?

Capítulo VI

Referências Bibliográficas

- ALBORNOZ, M. (2014). *Mapas y Redes en busca del conocimiento*. Atlantic Internacional University-AIU.
- ALVES, R. (2005). *A arte de ensinar*. Rio de Janeiro: Editora Papirus.
- ANASTASIOU, L.G. & ALVES, L. P. (2004). Estratégias de ensinagem. In L. ANASTASIOU, L. ALVES (Eds.), *Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed (pp.67-100). Joinville: Univille.
- ANÇÃ, M. H. (1999). *Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANÇÃ, M. H. (2003). *A Didáctica do Português cruzando o intercultural*. III Congresso Internacional de Formação de Professores de Língua e Expressão Portuguesa. Anais: Teorias e Práticas educativas na Formação de Professores. Desafios para o século XXI, Praia: Instituto Superior de Educação/ Instituto Pedagógico (Cabo Verde), pp.178-183.
- ANÇÃ, M. H. (2005). Comunicação Intercultural ou outra de comunicar: Acolhendo. In G, Moreira & S. Howcroft (eds.), *Línguas e Mercado* (pp.151-158). Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Línguas e Culturas.
- ANDRADE, A.I. & CANHA, M.B. (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ARAÚJO e Sá, M. H. & PINTO, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação. In R. Bizzaro (ed.), *A escola e a diversidade cultural* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. & HANESIAN (1978). *Psicologia da Educação*.. A cognitive view. 2nd edition. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- BARBOSA, J.M. (1967). *Crioulos* (reedição de artigos publicados por vários autores de 1880-1941, no Boletim da Sociedade de Geografia). Lisboa.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BENVENISTE, É. (2005). *Problemas de linguística geral* (Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5ª ed.). Campinas, S.P. Pontes Editora.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaire et Didactique de Langues*. Paris:Crédif/Hatier.
- BESSE, H. (1987). *Langue Maternelle, Seconde et Étrangère*. Le Français Aujourd'hui, 78, 9-15.
- BIDARRA, A. J. (2001). *Hiperespaços Multimédia: Criar, Mediatizar e Explorar Conteúdos para Aprendizagem a Distância*. Dissertação de Doutoramento em Comunicação Educacional Multimédia. Lisboa: Universidade Aberta.
- BLÁZQUEZ, E. F. (1991). La Investigación-Acción. Metodos y tecnicas de investigación cualitativas. In O. Sáenz Barrio, *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de Investigación-acción* (pp. 75-99). Alcoy: Marfil.
- BOLETIM DA SOCIDADE DE GEOGRAPHIA DE LISBOA. Nº 6 de 1886. BO/2010 da Constuição da República os artºs 7º e 9º.
- BOLETIM OFICIAL (BO) nº12, de 31 de Abril, Resolução nº8/96.
- BOLETIM OFICIAL nº 48, 5º Suplemento, de 31 de Dezembro de 1998.
- BOUTON, C.P. (1997). *A Aquisição de uma Segunda Língua. O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- BRITO, G. & MOTA, A. (1993). *A Língua Portuguesa em Cabo Verde*. Setúbal: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.
- CARDOSO, M.I. (1989). *A Análise do Erro e a Realidade Social*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARDOSO, P. M. (1933). *Folclore Caboverdiano*. Porto: Eds.Maranus.
- CARREIRA, A. (1983). *Cabo Verde Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata*. Instituto Cabo-Verdiano do Livro. Mira-Sintra.
- CARVALHO, N. (2009). *Dicas de Português*, Universidade Federal de Pernanbuco.
- CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

- CASTANÔN, A.G. (2005). Construtivismo e terapia cognitiva: questões epistemológicas. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 1(2), 31-42.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- CAUDILL, M. B. (1991). *Naturally intelligent systems*. Cambridge: MIT.
- CHIELE, L. K. A. (2004). Compreensão em leitura sob a perspectiva do conexionismo. In A. Rossa & C. Rossa (eds.), *Rumo à psicolinguística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- CHOMSKY, N. (1957). *Estruturas Sintáticas* (Tradução Madalena Cruz Ferreira). The Hague: Edições Mouton Publishers.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa (trad.).
- CORDER, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants?. *Languages*, 57, 9-15.
- CORDER, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COSTA, J.V.B. & DUARTE, C.J. (1967). *O Crioulo de Cabo Verde. breves Estudos Sobre o Crioulo das Ilhas de Cabo Verde*. Lisboa: Academia Internacional de Cultura Portuguesa.
- CRESWELL, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- CU, J. P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris: Asdifle, CLE International.
- CUADRADO, I. & CABALLERO, M. (2007). La sociolingüística y la enseñanza da la lengua y la cultura de origen. *Revista de Educación*, 342, 503-527.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

- DAMORIM, M. A. M. & SILVA, P. S.L. (2011). *Seis Estudos de Piaget*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2000). *The discipline and practice of qualitative*. Los Angeles: Sage.
- DENZIN, N. K. & LINKOLN, Y. S. (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Los Angeles: Sage.
- DENZIN, N. K. (1989). *Interpretive Interaccionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- DESCOMBE, M. (2001). *The good research guide for small scale research projects*. Buckingham: Open University Press.
- DIAS, H. (2008). *Português Europeu Língua não Materna a Distância(Per)Cursos de Iniciação Baseados em Tarefas*. Doutoramento em Estudos Portugueses Especialidade: Língua Portuguesa – Comunicação e Tecnologias Universidade Aberta. Lisboa.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2003). Dicionários Editora. Porto Editora.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA (2001). *Academia das Ciências de Lisboa*. Ed. Verbo
- DOLZ, J. (2003). No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 32-38.
- DUARTE, D. A. (1961). *Contribuição para o Estudo do Dialecto falado no seu arquipélago*. Lisboa: Junta de investigações no Ultramar.
- DUARTE, D. A. (1999). *Diglossia ou Bilinguismo?* Praia: Spleen Edições.
- FERREIRA, M. (1973). *A Aventura Crioula*. Lisboa: Plátano Editora.
- FERREIRA, M. (1988). *Que Futuro para a Língua Portuguesa em África?* Editor ALAC.
- FLICK, U. (2006). Triangulation. In V. Jupp, *The Sage Dictionary of Social Reasearch Methods* (pp. 305-307). London: Sage Publications.
- FLICK, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.
- FORTIN, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- FRIAS, M.J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- GAIO, R., CARVALHO, R. B. & SIMÕES, R. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa: a metodologia em questão*. In R. Gaio (Ed.), *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GARCEZ, P.M. (2006). A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento e construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, 4(2), 66-80.
- GERARDI, J.W. (2006). *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- GUERREIRO, E.P. Instituto de Ciências Sociais e Comunicação (ICSC). São Paulo: Universidade Paulista (UNIP).
- GUIA DO PROFESSOR de LP. (1991). Fundação Calouste Gulbenkian/ Lisboa Kumison Kabuverdianu pa Traduson di Bíblia. *Lúkas Notísia Sabi di Jizus*. Traduson pa Língua Kabuverdianu Ku Ajudas pa Studu Bíbliku (2004), Praia.
- HAGÉGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Ed. Odile Jacob.
- HAYES, S. C. (1994).
- HYMES, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JODELET, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj.
- JONES, B. (1984). *How language works*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONHSON, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. London: Yale University Press,.
- KRASHEN, D. S. (1987). *Princípios e Práticas na aquisição de segunda língua*. UK: Prentice-Hall International.
- KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education: extensions and application*. *English Language Teaching*. UK: Prentice Hall International.

- LA TORRE, A., DEL RINCON, D., & ARNAL, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- LAMBERT, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Horby (ed.), *Bilingualism: psychological, social and aducational implications*. New York: Academic Press.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1991). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOPES, A.M. (2003). *A Aula de Português, Reflexão Crítica Sobre a Prática de Ensino da Produção Escrita*. S.Vicente: Edições Calabedotche.
- LOPES, B. (1957). *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- LOZANO, B. A., UZQUIANO, M. P., RIOBOO, A. M. P., DUARTE, & S. B., ALMEIDA, L. (2007). Universidade da Coruña. España. *Revista de Educación*, 361
- MARTINET, A. (1985). *Elementos de linguística geral*. Lisboa : Livraria Sá da Costa.
- MENEZES, L. (2006). *Para uma didáctica mais eficiente da Língua Portuguesa em Moçambique: Como ensinar a Língua Portuguesa numa turma com jovens e adultos da Escola Secundária da Maxaquene – Maputo*. Dissertação. (Mestrado em Didáctica de Línguas). Portugal: Universidade de Aveiro.
- MIZUKAMI, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- MONTEIRO, J. (1987). *Música de Cabo Verde: mornas de Eugénio Tavares*. Mindelo : Edição do autor.
- MONTEIRO, M.M. & FERREIRA, P.T. (2007). *Ser Humano*. Porto: Porto Editora.
- MOORE, D. (coord) (2001). *Les Représentation des Langues et de leur apprendissage : références, modèles, donnés te méthodes*. Paris: Didier.
- MOSCOVICI, S. (2000). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.

- MOSCOVICI, S. (2007). *Natureza, para pensar a ecologia*. Rio de Janeiro: Mauad X: Instituto Gaia.
- NGALASSO, M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 88, 27-38.
- O MANDUCO, nº 11, de Janeiro de 1924.
- OLIVEIRA, A. M. (2002). Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. *Educação & Comunicação*, 7, 86-101.
- PARROT, L. J. (1986). On the differences between verbal and social behavior. In P. N. Chase & L. J. Parrott (Eds.), *Psychological aspects of language: The West Virginia lectures* (pp. 91-117).
- PEREIRA, I. & MARTINS, C. (2010). *Metodologias de ensino de PL2 à medida dos Aprendentes*. Instituto de Linguística teórica e computacional.
- PERERA, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales*. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad Habana, Cuba.
- PETTITO, L. & DUNBAR, K. (2004). New findings from educational neuroscience o bilingual brains, scientific brains and the educated mind. IN FISCHER, K. & KATZIR, T.(EDS.), *Building usable knowledge in mind, brain and education*. [Fecha de acesso 26/06/2011 <http://www.utoronto.ca/~dunbarlab/pubpdfs/pettitodunbarIP.pdf>]
- PIAGET, J. (1987). A Psicogênese dos Conhecimentos e a sua Significação Epistemológica. In M. Piatelli-Palmarini (Ed.), *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem* (pp. 51-62). Lisboa: Edições.
- PILLETI, N. (2009). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática.
- POERSCH, J. M. (2004). Simulações conexionistas: a inteligência artificial moderna. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v.4, n.2.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (2001). *Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições Asa.

- RAMOS, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Braga, Portugal. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- ROSSA, A. A. & ROSSA, C. R. (2009). O paradigma conexcionista e o ensino de língua estrangeira. PUCRS. *Letras de Hoje*, 44(3), 53-59.
- SÁEZ, F. T. (2005). *The definition and selection of key competences: executive summary*. Paris: OECD Publications.
- SAMPIERI, R. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- SCHLATTER, M., GARCEZ, P. M., & SCARAMUCCI, M. V. R. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, 39(3).
- SEVEERINO, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. S. Paulo: Cortez.
- SHAW, I. F. (1999). *Qualitative Evaluation*. London: SAGE Publications.
- SILVA, B. L. (1984). *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde, Escritores dos Países de Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (Ed.), *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação.
- SMITH, C. & STRICK, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. São Paulo: Artes Médicas.
- SMOLENSKY, P. (1988). On proper treatment of connectionism. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 1-23.
- SOUSA, L. B., Imbriaco, L. V. R. & Gabriel, R. (2011). Conexionismo e interacionismo: pontos relevantes para o ensino-aprendizagem de L2. *Antares*, 5, 50.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.

- STERNBERG, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Posto Alegre: Artes Médicas Sul.
- VAN PATTEN, B. (2004). Input and output in stablishing form-meaning connections. In B. VAN PATTEN, J. WILLIAMS, S. ROTT, & OVERSTREET, M. *Form-meaning connections in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VASSEUR, M.T. (2006). Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competencia em interagir em L2. In R. DEL, (Ed.), *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística* (pp. 85-111.). S. Paulo: Contexto.
- VEIGA, M. (1982). *Diskrison Strutural di Língua Kabuvrdianu*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- VEIGA, M. (2002). *O Caboverdiano em 45 Lições. Estudo sociolinguístico e gramatical*. Praia: INIC.
- VEIGA, M. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- VILELAS, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- VYGOTSK, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact: findins and problems*. Paris: Mouton.
- WHITE, L. (2000). Second Language Acquisition: From Initial to Final State. In J. ARCHIBALD, (Ed.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.

WebSite

- FIGUEIREDO, S. (2007). IX Congresso internacional galego-português de psicopedagogía / coord. por Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana María Porto Rioboo, Bento Duarte da Silva, L. Almeida. WWW.blackboard.com Acedido em 20.09.2014.
- LEIRIA, I., MARTINS, A., CORDAS, J., MOUTA, M. & HENRIQUES, R. (2007). Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna: Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação; Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLN M Versão Final Abril 2008>. Acedido em 02.12.2014 Mayeuticaeducativa.
- MECHELLI, A., JENNY, T. C. & UTA, N. (Wellcome Department of Imaging Neuroscience). In Nature, v. 431, 14 October 2004, www.nature.com/nature) Acedido em 10.1.2015.
- MEDRADO, A. E. (2011). *Reflexões sobre o ensino de uma segunda língua Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Universidade Salvador (UNIFACS) Blog*: <http://psicoeduinfo.blogspot.com/>. Acedido em 30.10.2014.
- MORSE, J., BARRETT, M., MAYAN, M., OLSON, K. & SPIERS, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2). Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>, SapoNotícia. Agência Lusa. 28 de Março de 2011. Acedido em 11.08.2015. SapoViajar. (2013). Acedido em 27 de Junho de 2015.
- SCHUTZ, R.. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. English Made in Brazil Online. 24 de fevereiro de 2008. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acedido em 12.09.2014.
- SILVA, V. L. *Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Rio de Janeiro. Disponível em WWW em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>. Acedido em 29.02.2015

- SHOEBOTTOM, P. <http://esl.fis.edu/teachers/support/factors.htm> (Frankfurt International School in Oberursel). Acedido em 02.05.2015.
- WAAL, P. & Telles, M. (2004). *Aprendizagem Significativa (Ausubel) aula de e arcos*. Dynamiclab Gazette – Acedido em 26-07-2014. <http://www.webartigos.com/artigos/fatores-que-interferem-na-aprendizagem/4419/#ixzz321Gk9s61>
- SCHUTZ, R.. "A teoria de Stephen Krashen de Aquisição de Segunda Língua." Inglês Made in Brasil <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Online. Acedido em 05.05.2015.
- "Bela-vista-net-Cabo-Verde-map" por Kartographie: Pitt Reitmaier / Attila BertalanDesign: Pitt Reitmaier - Obra do próprio. Licenciado sob CC BY-SA 3.0, via Wikimedia Commons - <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bela-vista-net->

Capítulo VII

Anexos

ANEXO 1

Questionário

Este questionário integra-se no âmbito de um programa de Doutoramento a ser realizado na Universidade de Extremadura, Espanha.

A sua contribuição no seu preenchimento é indispensável. Esclarecemos que é anónimo e os dados fornecidos só se destinam a esse efeito, pelo que solicitamos a sua atenção e a sua disponibilidade.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Ana Eunice Santos Lima Araújo

1. Dados Pessoais

1.2Sexo: Mulher Homem

Idade: (20 - 24 anos) Idade; (25 - 34 anos) Idade; (35 a 44 anos) Idade; (mais de 44 anos)

1.3 – Habilitações Literárias

- 10ºAno-

- 12º Ano –

-Bacharel -

-Licenciatura-

-Outras -

1.4 Qual a função que desempenha no Ensino Básico?

-

- Outras

1.4. Onde Nasceu? _____

1.5- Em que localidade (s) ? país(ses) já viveu? _____

2- Qual a sua Língua Materna (LM)?

Português

Crioulo

Outra _____

2.1. Indique a razão por que a considera sua LM?

Língua usada no país onde nasceu

Língua usada pelos seus pais

Língua que usa na sua comunidade

Outras razões _____

2.2. Qual a LM dos seus pais?

Português

Crioulo

Outra

3. Qual a variedade do Português que considera mais correcta?

(Escolher apenas uma opção)

Falada em Portugal

-Falada no Brasil

-Falada em Cabo Verde

-Falada em Angola

Nenhuma outra _____

Porquê? _____

4. Que adjectivos utilizaria para qualificar cada uma destas seguintes variedades:

	Correcta	Difícil	Clara	Bem estruturada	Mal estruturada	Rude	Agradável
Português falado em Portugal							
Português falado no Brasil							
Português falado em Cabo Verde							
Português falado em Angola							

5. Qual o seu grau de contacto com LP

- Fala geralmente em Português
- Utiliza o Português só em casa
- Utiliza o Português com os amigos
- Utiliza o Português na escola
- Utiliza o Português em todas as situações de comunicação
- Outra _____

6- Apresente algumas razões para se usar o Português.

- Nos põe em contacto com os países de expressão Portuguesa.
- É a nossa língua oficial
- Com o uso do português posso aperfeiçoar a minha comunicação e expressão linguística.
- Outras _____

7- Que expectativas tem em relação à L P?

- Possibilidade de melhorar a qualidade de vida
- Possibilidade de melhorar o desempenho profissional
- Possibilidade de alargar relações pessoais internacionalmente
- Possibilidade de trabalhar num país de língua oficial portuguesa.

8- Na sua opinião há benefícios em se aprender primeiro o Crioulo? Justifique

- É a nossa LM.
- È a nossa língua nacional.
- Pode-se aprender mais depressa

8.1- Na sua opinião há benefícios em se aprender primeiro o Português?

Justifique

- É a nossa língua oficial.
- Nos põe em contacto com o exterior.
- Ganha-se mais competência no uso da LP

8.2- Quais as maiores dificuldades com que se depara no estudo da LP?

Assinale três razões.

- A estrutura sintáctica.
- A pronúncia.
- A concordância das formas verbais.
- O uso das preposições

9- Como caracteriza os conteúdos e os temas abordados no ensino/aprendizagem da L.P. no E.B.I (Assinale as opções por ordem de importância, sendo a 1ª mais importante e a 5ª a menos importante).

	1	2	3	4	5
Favorecem estratégias de ensino-aprendizagem da LP centradas no aluno do EBI					
Favorecem o desenvolvimento da competência linguística dos alunos do E.B.I					
Salientam o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita dos alunos do E B I					
Favorecem o desenvolvimento da expressão escrita do aluno do E.B.I.					
Dão atenção aos problemas de interferência/transferência na aquisição/ aprendizagem do Português língua segunda em relação à língua materna					
Apresentam metodologias potenciadoras de actividades para a superação do “erro”					
Dão atenção à aprendizagem da LP através de uma consciência contrastiva e meta linguística das duas línguas (o português e o cabo-verdiano)					

10- Relativamente à sua formação e como aluno do IP, indique com uma cruz (X) as respostas que considerar mais adequadas numa escala de 1- / Nada) a 4 (Muito):

	Nada	Não	Sim	Muito
A formação ministrada no I.P. prepara-me para trabalhar com alunos que tem o Português como língua segunda				
Sinto que a minha LM, o Crioulo, dificulta o ensino-aprendizagem da LP; <input type="checkbox"/>				

11- No seu ponto de vista quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do E.B.I. na comunicação em Português. (assinale no quadro seguinte quatro razões)

	Sim	Não
Pouco uso da Língua Portuguesa		
Pouca leitura		
Fraco domínio das regras gramaticais		
Medo de errar		
Uso errado das estruturas linguísticas		

12- Assinale com um “X” a (s) opção (s) que mais se aproximam da sua opinião. Os alunos do E.B.I. revelam problemas em Português tais como:

1- Competências Linguísticas:

Pronúncia	
Vocabulário	
Concordância das formas verbais	
Concordância nominal: <div style="padding-left: 40px;">. em género</div> <div style="padding-left: 40px;">. em número</div>	
Estrutura da frase	
Uso de preposições	
Colocação dos pronomes pessoais e reflexos	
Ortografia correcta das palavras	
Uso dos sinais de pontuação	

2 – Competências Sociolinguísticas:

Regras de delicadeza	
Formas de tratamento	
Formas de saudação	
Utilização de diferentes registos:	
- informal	
- familiar	
- íntimo	

3- Competências Pragmático-discursiva

Ordenação lógica de ideias	
Estruturação do discurso em função de um tema	
Estruturação do discurso em relação às circunstâncias	

3- Utilize uma escala de 1 a 4 para indicar esse nível de dificuldade

1-Competências linguísticas:

	1=Nula	2=Menos grave	3 = Grave,	4=Muito grave
Concordância das formas verbais				
Pronúncia				
Vocabulário				
Estrutura da frase				
Uso de preposições				
Colocação dos pronomes pessoais e reflexos				
Ortografia correcta das palavras				
Uso dos sinais de pontuação				

14-Do seu ponto de vista que estratégias poderão ser utilizadas no E.B.I. para desenvolver as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmático-discursiva dos alunos do E.B.I? (Escolher apenas seis dos itens assinalados e as estratégias que achar conveniente).

	Leitura de textos	Visualização de filmes	Cópia	Ditado	Palestras	Debates	Diálogo
1-Pronúncia							
2-Vocabulário							
3-Concordância nominal							
4-Concordância das formas verbais							
5-Estrutura da frase							
6- Colocação dos pronomes pessoais e reflexos							
7-Ortografia							
8- Formas de saudação							
9- Regras de delicadeza							
10- Formas de tratamento							

Muito obrigada pela sua colaboração


ANEXO 2

O Sistema Escolar Cabo-Verdiano (do pré-escolar ao secundário)

	Fase/ Classe	Idade
Pré-Escolar		Dos 3 aos 5 anos
Ensino Básico Integrado	1ª fase – 1ª e 2ª classes	Dos 6 aos 7 anos
	2ª fase - 3ª e 4ª classes	Dos 8 aos 9 anos
	3ª fase – 5ª e 6ª classes	Dos 10 aos 11 anos
Ensino Secundário	Ciclo / Ano	Idade
	1º Ciclo - 7º e 8º anos	Dos 12 aos 13 anos
	2º Ciclo -9º e 10º ano	Dos 14 aos 15 anos
	3º Ciclo -11º e 12º anos	Dos 16 aos 18 anos

ANEXO 3

Quinta-feira, 31 de Dezembro de 1998 I SÉRIE — Número 48



BOLETIM OFICIAL

BOLETIM OFICIAL

PREÇO DESTE NÚMERO — 336\$00

Toda a correspondência quer oficial, quer relativa a anúncios e à assinatura do Boletim Oficial deve ser enviada à Administração da Imprensa Nacional, na cidade da Praia.

Os originais das várias serviços públicos deverão conter a assinatura do chefe, autenticada com o respectivo carimbo a óleo ou selo branco.

O preço dos anúncios é de 1200\$0 a linha. Quando o anúncio for encerrado antes de todos os caracteres informados no topo, será o respectivo espaço acrescentado de 50%.

O mínimo de cobrança pela inserção no Boletim Oficial de qualquer anúncio ou outro assunto sujeita a pagamento é de 600\$.

Não serão publicados anúncios que não tenham acompanhadas as importâncias precisas para garantir o seu custo.

Os detalhes sobre referências de publicação no Boletim Oficial estão regulamentados pelo Decreto n.º 74/92, publicado no Suplemento ao Boletim Oficial n.º 26/92, de 30 de Junho.

ASSINATURAS					
Para o país:			Para países de expressão portuguesa:		
	Ano	Semestre		Ano	Semestre
I Série	2 300\$00	1 700\$00	I Série	3 000\$00	2 400\$00
II Série	1 500\$00	900\$00	II Série	2 000\$00	1 700\$00
I e II Séries	3 100\$00	2 000\$00	I e II Séries	3 800\$00	2 500\$00
AVULSO por cada página ..	6800		Para outros países:		
Os períodos de assinaturas contam-se por anos civis e seus semestres. Os números publicados antes de ser tomada a assinatura, são considerados venda avulsa.					
I Série			I Série	3 400\$00	2 800\$00
II Série			II Série	2 500\$00	2 000\$00
I e II Séries			I e II Séries	3 900\$00	2 800\$00

5.º SUPLEMENTO

<h3 style="text-align: center;">SUMÁRIO</h3> <p style="text-align: center;">ASSEMBLEIA NACIONAL:</p> <p>Lei n.º 86/V/98:</p> <p>Autuando o Conselho a incidir um método de definição de crimes, penas, medidas de segurança e o respectivo processo criminal, bem como de contra - ordenações, seus pressupostos, elementos constitutivos e respectivas sanções, relacionadas com a actividade das empresas comerciais.</p> <p>Lei n.º 87/V/98:</p> <p>Autoriza o Governo a legislar em matéria de regime remuneratório do Pessoal da Polícia de Ordem Pública.</p> <p>Lei n.º 88/V/98:</p> <p>Aprova o regime jurídico de protecção e defesa dos consumidores.</p> <p>Lei n.º 89/V/98:</p> <p>Altera transitoriamente os critérios de distribuição da DSI.</p> <p>Despacho:</p> <p>Aprova o Regulamento dos concursos de ingresso na Assembleia Nacional.</p> <p>Despacho:</p> <p>Aprova o Regulamento dos concursos de acesso dos funcionários da Assembleia Nacional.</p>	<p style="text-align: center;">CONSELHO DE MINISTROS:</p> <p>Decreto-Lei n.º 67/98:</p> <p>Aprova, a título experimental, o Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Caboverdiana</p> <p>Resolução n.º 70/98:</p> <p>Cria a Agência de Regulação Multisectorial para os sectores de transportes aviação civil, comunicações, energia, água, ambiente e similares - A.R.M.</p> <p>Resolução n.º 71/98:</p> <p>Cria a Agência de Regulação e Supervisão de Produtos Farmacêuticos e Alimentares - A.R.F.A.</p> <p>Resolução n.º 72/98:</p> <p>Cria a Agência Nacional de Segurança Alimentar - ANSA.</p> <p>Resolução n.º 73/98:</p> <p>Dando por finda, a seu pedido, a comissão ordinária de serviço da Dr.ª Lídia Maria Pires Sanches.</p> <p style="text-align: center;">CHEFIA DO GOVERNO:</p> <p>Rectificações:</p> <p>Ao Decreto-Legislativo n.º 5/98 publicado no <i>Boletim Oficial</i> n.º 38/98 de 31 de Outubro.</p> <p>Ao Decreto-Lei n.º 54/98 publicado no <i>Boletim Oficial</i> n.º 42/98 de 1 de Novembro.</p>
---	---

Decreto-Lei n.º 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 standardização da escrita do Crioulo ou seja da Língua Cabo-verdiana. Ora, a standardização do alfabeto constitui o primeiro passo para a standardização da escrita.

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

Artigo 1.º

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 2.º

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

Artigo 3.º

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 4.º

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 várias ordens, 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 da 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 utilizado 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**:

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 decorre 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 resida 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 seguiam 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 lh m n nh o p r t u v

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 da Escrita de Base Etimológica)

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

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

A opção pelo **tx** e não pelo **tch** (largamento 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:

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

3º 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 /j/ – 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/sukra.*

Letra ñ

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

Ex: *ñanha, ñuli, ñanhóma, ñanhi;*

Letra x

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

Ex: *xikra, maxin, kaxóti, kónxa, xuxu.*

Dígrafo tx

O dígrafo **tx** representa o fonema /tʃ/ – oclusivo, palatal surdo – em 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 standardização 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 palatização.

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 constritiva, palatal, surda, em contextos implosivos surdos; e realiza-se /ʒ/, consoante constritiva, 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
gerá / 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, mãi/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 – mãi	iu – briu
ia – dia	ui – 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**";

"**profesores**" 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 **e** 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-me**".

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 **ser** é representada em Crioulo umas vezes pela forma **é**, outras vezes pela forma **ê**. Estudos posteriores ao Colóquio de Mindelo propõem a forma **e**.

Por uma questão de clareza e de sistematicidade, o ALUPEC recomenda a forma **é** para o presente do indicativo e a forma **éra** para o imperfeito.

Ex: "**mi é bon; mi éra bom**".

Da Copulativa y

A copulativa **y** tradicionalmente é representada por **e** 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 (é/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 / práti^{ke}, sílaba, rústi^{ke}**".

4. As palavras oxítonas de mais de uma sílaba ou as monossilábicas terminadas por **e** ou **o** levam o diacrítico, de acordo com a natureza vocálica.

Ex: "**kafé, mamá, fé, pó / kafê, mamã, fê, pô**".

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, kanso, bali, txapéu**".

"**profesor, amor, barril, sentral, kansãu, balói, txapêu**".

E quando a regra não se verifica deve-se utilizar o diacrítico.

Ex: "**patrísiu, sensível, jóven / patrísie, sensível, jóven**".

Note-se que as palavras "**lingua, azagua, mingua**", não levam diacrítico porque são paroxítonas e terminam por **ua**, sendo predictível a sílaba tónica, nos termos da excepção da regra nº 5.

Em "**feiu**", não estando o ditongo precedido de consoante, aplica-se a regra nº 1.

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 nº 1.

Ex: "**larga, xinta, kume, fuxi / largá, sentá, kemê, feji**".

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 currícula.

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*.

Fonte: Boletim Oficial nº 48, 5º Suplemento, de 31 de Dezembro de 1998.

ANEXO 4

Decreto-Lei n.º 8/2009

de 16 de Março

As Primeiras experiências de escrita na língua cabo-verdiana datam do século XIX, sendo o filólogo português Adolfo Coelho o pioneiro dessa experiência com o seu ensaio sobre «Os Dialectos Românicos ou neolatinos da África, Ásia e América», publicado em 1880.

4. Avaliação do ALUPEC e Proposta para institucionalização do ALFABETO CABO-VERDIANO

Dez anos após a aprovação do ALUPEC, foi realizado, em Dezembro de 2008, um Fórum para a avaliação desse modelo de escrita, durante o percurso feito e para perspectivar os caminhos do futuro.

O Fórum que reuniu vários utilizadores do ALUPEC (Linguistas, professores, escritores, tradutores...) chegou às seguintes conclusões:

1. Que o ALUPEC é um instrumento útil e funcional para a escrita na língua cabo-verdiana;
2. Que se deve criar incentivos para a escrita do ALUPEC;
3. Que se deve criar um Instituto Autónomo ou uma Academia para se ocupar da problemática da língua cabo-verdiana.
4. Que a padronização da escrita deve ser um caminho sempre em aberto, onde se privilegia a ciência, o consenso e o bom-senso, sujeitos à avaliação e adaptação periódicas. Nesse sentido, deve-se continuar a aprofundar a questão da acentuação e do til, bem como a representação da constrictiva velar nasal Ñ, do Y e do LH.
5. Que o ALUPEC - pela funcionalidade e utilidade demonstradas; pelo interesse académico, social e cultural de que tem sido objecto; pela plasticidade na representação de todas as variantes da língua; por não ter tido a concorrência de nenhum outro modelo alfabético sistematizado e consistente - deve ser instituído, definitivamente, como Alfabeto Cabo-Verdiano.

Assim,

No uso da faculdade conferida pela alínea *a)* do n.º 2 do artigo 216.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

(Instituição do Alfabeto Cabo-verdiano)

1. O Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Cabo-verdiana (ALUPEC), aprovado, em regime experimental, pelo Decreto-Lei nº 67/98, de 31 de Dezembro, é instituído como Alfabeto Cabo-verdiano.

2. O Alfabeto Cabo-verdiano funciona como um sistema gráfico nacional para a escrita da língua cabo-verdiana.

Artigo 3º

Promoção de medidas

O Governo promove as medidas necessárias com vista ao aprofundamento do estudo científico e técnico do alfabeto, ora instituído, e à padronização da escrita nele baseada.

Artigo 4º

(Entrada em vigor)

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros.

José Maria Pereira Neves - Manuel Monteiro da Veiga - Vera Valentina Benrós de Melo Duarte.

Promulgado em 5 de Março de 2009.

Publique-se:

O Presidente da República, PEDRO VERONA RODRIGUES PIRES.

ANEXO 5

Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo verdiano

Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro

SUBSECÇÃO III

Ensino médio

Artigo 28.º

(Caracterização)

1. O ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.
2. Às instituições de ensino médio caberá a realização de tarefas de formação e de ligação às actividades económicas do país.
3. As estruturas de ensino médio deverão ter uma organização flexível que possibilite o ingresso de candidatos oriundos de diversas proveniências.

Lei de Bases do sistema educativo

Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro

**Lei n.º 103/III/90
de 29 de Dezembro**

Por mandato do Povo, a Assembleia Nacional Popular, decreta nos termos da alínea b) do artigo 58.º da Constituição, o seguinte:

CAPÍTULO I Disposições fundamentais

Artigo 1.º

(Objecto da Lei)

A presente Lei de Bases define os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, nele se incluindo o ensino público e o particular.

Artigo 2.º

(Âmbito do sistema educativo)

O sistema educativo abrange o conjunto das instituições de educação que funcionem sob a dependência do Estado ou sob sua supervisão, assim como as iniciativas educacionais levadas a efeito por outras entidades.

Artigo 3.º

(Competência)

1. A coordenação e supervisão da política educativa e do funcionamento do respectivo sistema são da competência do Ministério da Educação.
2. Cabe ao Ministério da Educação assegurar que todas as instituições educativas oficiais e particulares observem as disposições relativas aos princípios, estrutura, objectivos e programas em vigor no ensino público e aos demais programas de índole especializada, competindo-lhe ainda definir as condições de validação dos respectivos diplomas para efeito de obtenção de equivalência.

Artigo 4º

(Direitos e deveres no âmbito da educação)

1. Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação.
2. A família, as comunidades e as autarquias locais têm o direito e o dever de participar nas diversas acções de promoção e realização da educação.
3. O Estado, através do Ministério da Educação e seus órgãos competentes, dinamizará por diversas formas a participação dos cidadãos e suas organizações na concretização dos objectivos da Educação.
4. O Estado promoverá progressivamente a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino e a igualdade de oportunidades no sucesso escolar.
5. O Estado criará dispositivos de acesso e de frequência dos diversos graus de ensino em função dos meios disponíveis.
6. Em ordem a assegurar as condições necessárias à fruição dos direitos e ao desempenho dos deveres dos cidadãos em matéria educativa, o Estado deverá velar pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema público de educação, com prioridade para a escolaridade obrigatória.
7. O ensino particular observará o disposto na presente lei quanto aos princípios, estrutura e objectivos da educação, sem prejuízo da prossecução de finalidades específicas e de modalidades de organização que lhe sejam legalmente autorizadas.
8. Um subsistema de educação extra-escolar promoverá a elevação do nível escolar e cultural de jovens e adultos numa perspectiva de educação permanente e formação profissional.

CAPÍTULO II

Objectivos e princípios gerais do sistema educativo

Artigo 5º

(Objectivos e princípios gerais)

1. A educação visa a formação integral do indivíduo.
2. A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e

comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso.

3. No quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental.

4. A educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade

nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.

Artigo 6º

(Livre acesso ao sistema educativo)

O sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível sócioeconómico, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica de cada um.

Artigo 7º

(Educação e desenvolvimento nacional)

O sistema educativo e as suas estruturas devem estar estreitamente ligados aos diversos sectores da vida nacional, assim como às colectividades e autarquias locais, de forma que a educação assuma eficazmente o papel que lhe cabe no desenvolvimento cultural, económico e social do país.

Artigo 8º

(Funcionalidade da educação)

O processo educativo integra a formação teórica e a formação prática, contribuindo em geral para o desenvolvimento global e harmónico do país e, em particular, para o desenvolvimento da economia, do bem-estar das populações e para a realização pessoal do cidadão.

Artigo 9º

(Educação e identidade cultural)

1. A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura caboverdianas.

2. Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, com manifestação privilegiada da cultura.

Artigo 10º

(Objectivos da política educativa)

1. São objectivos da política educativa:

a) Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista;

b) Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;

c) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente, à produção material;

d) Imprimir a formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento sócio-económico;

e) Promover a criatividade, a inovação e a investigação como factores de desenvolvimento nacional;

f) Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

g) Reforçar a consciência e unidade nacionais;

h) Estimular a preservação e reafirmação dos valores culturais e do património nacional;

- i) Contribuir para o conhecimento e o respeito dos Direitos do Homem e desenvolver o sentido e o espírito de tolerância e solidariedade;
 - j) Fomentar a participação das populações na actividade educativa.
2. Os objectivos da política educativa entendem-se, adequam-se e executam-se de harmonia com as linhas orientadoras da estratégia de desenvolvimento nacional.

Artigo 11º

(Processo educativo)

1. A escola cabo-verdiana deve ser um centro educativo capaz de proporcionar o desenvolvimento global do educando, em ordem a fazer dele um cidadão apto a intervir criativamente na elevação do nível de vida da sociedade.
2. São tarefas fundamentais da escola e do processo educativo que nela se desenvolve:
 - a) Proporcionar à geração mais jovem a consciência crítica das realidades nacionais;
 - b) Desenvolver e reforçar em cada indivíduo o sentido patriótico e a dedicação a todas as causas de interesse nacional;
 - c) Desenvolver o apreço pelos valores culturais e nacionais e o sentido da sua actualização permanente;
 - d) Estreitar as ligações do ensino e da aprendizagem com o trabalho, favorecendo a assimilação consciente dos conhecimentos científicos e técnicos necessários ao processo global do desenvolvimento do país;
 - e) Incentivar o espírito criativo e a adaptação às mutações da sociedade, da ciência e da tecnologia no mundo moderno;
 - f) Promover o espírito de compreensão, solidariedade e paz internacionais.

CAPÍTULO III

Sistema educativo

Artigo 12º

(Estrutura e Organização)

1. O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.
2. A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família.
3. A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.
4. A educação extra-escolar engloba as actividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

SECÇÃO I

Educação pré - escolar

Artigo 13º

(Caracterização e âmbito)

1. A educação pré-escolar enquadra-se nos objectivos de protecção da infância e consubstancia-se num conjunto de acções articuladas com a família visando, por um lado o desenvolvimento da criança e, por outro, a sua preparação para o ingresso no sistema escolar.
2. A educação pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

Artigo 14º

(Objectivos)

São objectivos essenciais da educação pré-escolar:

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

Artigo 15º

(Organização)

1. A rede de educação pré-escolar será essencialmente 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.
2. A educação pré-escolar faz-se em jardins-de-infância ou em instituições análogas oficialmente reconhecidas.
3. O Estado definirá normas pedagógicas e técnicas a aplicar na educação pré-escolar.

SECÇÃO II

Educação escolar

SUB-SECÇÃO I

Ensino Básico

Artigo 16º

(Caracterização)

1. Ensino básico deve proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos.
2. O ensino básico constitui um ciclo único e autónomo.
3. O ensino básico postula a integração da escola na comunidade.

Artigo 17º

(Obrigatoriedade)

1. O ensino básico é universal e obrigatório.
2. Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro.
3. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina em idade a fixar por decreto do Governo.

Artigo 18º

(Encargos de frequência)

Os encargos de frequência do ensino básico serão suportados pelo Estado e pelas famílias, sem prejuízo do disposto nos artigos 62º nº 3 e 7 1º deste diploma.

Artigo 19º

(Objectivos)

São objectivos do ensino básico:

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

Artigo 20º

(Organização)

1. O ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração.
2. A primeira fase do ensino básico abrangerá actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda de formação geral, enquanto que a terceira visará o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.
3. A estrutura curricular do ensino básico obedece aos seguintes princípios:
 - a) Unidade curricular;
 - b) Integração disciplinar.
4. As três fases do ensino básico são asseguradas em regime de professor único.
5. O ensino básico é ministrado em escolas designadas por escolas básicas.
6. Em determinadas escolas básicas serão reforçadas componentes de ensino artístico de acordo com os princípios a estabelecer em diploma próprio.
7. As escolas básicas deverão ainda desenvolver actividades que sejam predominantes no meio em que se inserem.

8. Aos alunos que terminarem, com aproveitamento, a escolaridade básica será atribuído o respectivo diploma.

SUBSECÇÃO II
Ensino secundário
Artigo 21º
(Caracterização)

1. O ensino secundário dá continuidade ao ensino básico e permite o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade.

2. O ensino secundário visa possibilitar a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento de estudos e ingresso na vida activa e, em particular permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificações profissionais para inserção no mercado de trabalho.

3. De acordo com as capacidades de acolhimento existente, as exigências da qualidade do ensino a ministrar e as necessidades de desenvolvimento do país, serão definidas as condições de acesso e permanência nos diversos níveis do ensino secundário.

Artigo 22º
(Objectivos)

São objectivos do ensino secundário:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- f) /) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa;
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras.

Artigo 23º
(Organização)

1. O ensino secundário com a duração de seis anos organiza-se em 3 ciclos de 2 anos cada;

- a) Um 1º Ciclo ou Tranco Comum;
- b) Um 2º Ciclo com uma via geral e uma via técnica.
- c) Um 3º Ciclo com uma via geral e uma via técnica.

2. O ensino secundário é ministrado em escolas secundárias.

3. Aos alunos que terminarem com aproveitamento o ensino secundário será atribuído o respectivo diploma; um certificado sancionará o fim do 1º e dos 2º ciclos.

4. As vias de ensino geral e técnico interpenetram-se através de um regime de equivalências a estabelecer em legislação própria.

Artigo 24

(1º Ciclo)

1. O 1º Ciclo ou Tronco Comum compreende os 7º e 8º anos de escolaridade.
2. Este ciclo visa, pela sua organização curricular, aumentar o nível de conhecimento e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento de estudos.
3. No termo do 1º ciclo os alunos poderão optar pela via do ensino geral ou pela via do ensino técnico.
4. Os alunos que tenham obtido aprovação no 1º ciclo poderão ingressar em sistemas de formação extraescolar que lhes permite a obtenção de uma qualificação profissional, em condições a definir em legislação própria.

Artigo 25º

(Via de ensino secundário geral)

1. A via de ensino geral visa fundamentalmente a preparação para o prosseguimento de estudos, facilitando também a adaptação do aluno à vida activa.
2. A via de ensino geral é organizada em dois ciclos que correspondem respectivamente, aos 10º e 11º anos e aos 11º e 12º anos de escolaridade.
3. O 2º ciclo aprofundará e alargará os conhecimentos e aptidões obtidos no anterior percurso escolar, de acordo com os planos curriculares a definir nos termos do artigo 71º.
4. O 3º ciclo é organizado por áreas visando a inserção na vida activa ou o prosseguimento de estudos e envolve, em termos curriculares, disciplinas comuns, obrigatórias e optativas.

Artigo 26º

(Via de ensino secundário técnico)

1. A via de ensino técnico visa fundamentalmente a preparação para o ingresso na vida activa.
2. A via de ensino técnico organiza-se em dois ciclos que correspondem, respectivamente, aos 10º e 11º anos e aos 11º e 12º anos de escolaridade.
3. O 2º ciclo abrangerá as áreas de formação geral, tecnológica e oficial, de acordo com o plano curricular a definir nos termos do artigo 70º.
4. O 3º ciclo organiza-se em moldes idênticos aos do 2º ciclo dando continuidade e reforçando os conhecimentos nas especialidades e ramos anteriormente escolhidos.
5. Cada um dos ciclos de ensino técnico conferirá certificados ou diploma que permitem, mediante condições a estabelecer em diploma próprio, o acesso ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso na formação complementar profissionalizante.
6. Poderão os alunos frequentar, no final de cada ciclo de ensino técnico, uma formação complementar profissionalizante que permita a obtenção de qualificação profissional e respectivo certificado.
7. A formação complementar profissionalizante a que se refere o número anterior poderá ser organizada tanto em instituições escolares como no âmbito do sistema de formação extra-escolar.

Artigo 27º

(Formação Artística)

1. Os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar cursos de índole artística.

2. Estes cursos terão urna organização curricular e regras de funcionamento próprias de acordo com a sua especificidade, a definir em diploma próprio.
3. Os cursos de formação artística abarcarão as actividades artísticas mais significativas para o desenvolvimento cultural do país e a sua rede e colar será definida em função da evolução dessas actividades.
4. Aos alunos que terminarem com aproveitamento, os cursos de formação artísticas será atribuído o competente diploma.

SUBSECÇÃO III

Ensino médio

Artigo 28º (Caracterização)

1. O ensino médio tem a natureza profissionalizante e visa a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento.
2. Às instituições de ensino médio caberá a realização de tarefas de formação e de ligação às actividades económicas do país.
3. As estruturas de ensino médio deverão Ter uma organização flexível que possibilite o ingresso de candidatos oriundos de diversas proveniências.

Artigo 29º (Objectivos)

São objectivos do ensino médio:

- a) Desenvolver a criatividade e a capacidade de análise, de inovação, de investigação e de decisão;
- b) Assegurar uma preparação específica que permite ao aluno uma inserção harmoniosa nos sectores profissionais;
- c) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo moderno e em especial, o entendimento da realidade nacional;
- d) Prestar serviços especializados à comunidade em que se insere e estabelecer com ela acordos de cooperação recíproca;
- e) Incentivar o trabalho de pesquisa e de projecto visando o desenvolvimento da sociedade e a inserção dos diplomados na vida activa.

Artigo 30º (Organização)

1. O ensino médio tem uma duração de pelo menos três anos.
2. Podem ingressar no ensino médio os estudantes que possuam o 10º ano de escolaridade, via geral ou técnica.
3. Os estudantes que possuam o 12º ano, via geral ou técnica poderão ingressar no ensino médio, onde cumprirão, de acordo com a natureza de cada curso, pelo menos mais um ano de escolaridade.
4. A fase terminal dos cursos médios é composta por um estágio obrigatório, sem o qual o estudante não adquirirá o respectivo título académico e profissional.
5. Diploma próprio regulamentará a organização curricular e programática do ensino médio, bem como todas as condições de acesso ao mesmo.

SUBSECÇÃO IV

Ensino superior

Artigo 31º

(Âmbito do ensino superior)

1. O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.
2. O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.
3. O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Artigo 32º

(Objectivos do ensino superior)

São objectivos do ensino superior:

- a) Desenvolver capacidade de concepção, de inovação, de investigação, de análise crítica e de decisão;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento flexivo;
- d) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- e) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Estimular e dar continuidade à formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

Artigo 33º

(Graus académicos e diploma)

1. No ensino superior são conferidos os seguintes graus de:
 - a) Bacharel;
 - b) Licenciado;
 - c) Mestre;
 - d) Doutor.
2. No ensino superior podem ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração não conferentes de graus.
3. A mobilidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico é assegurada com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas.

Artigo 34°
(Bacharelato)

1. O grau de bacharel é concedido mediante aprovação em todas as disciplinas, monografias, seminários e estágios previstos nos planos de estudos dos cursos para tal fim realizados nas diversas escolas universitárias/ensino universitário e politécnico.
2. O grau de bacharel comprova formação cultural, científica e técnica de nível universitário, que sirva como base geral de conhecimento numa determinada área do saber e permita adequada inserção profissional.
3. Os cursos conducentes ao grau de bacharel têm a duração normal de três anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração mais curta que não pode, em caso nenhum, ser inferior a dois anos.
4. O grau de bacharel é certificado por um diploma de bacharelato.

Artigo 35°
(Licenciatura)

1. O grau de licenciado é concedido mediante aprovação em todas as disciplinas, monografias, seminários e estágios previstos nos planos de estudos dos cursos para tal fim realizados nas diversas escolas universitárias/ensino universitário e politécnico.
2. O grau de licenciado comprova sólida formação cultural, científica e técnica de nível universitário, que permite aprofundar com vista à especialização numa determinada área do saber e também, desde logo, uma adequada inserção profissional.
3. Os cursos conducentes ao grau de licenciado têm a duração normal de quatro anos, podendo, em casos especiais, ter uma duração de mais um a quatro semestres.
4. O grau de licenciado é certificado por uma carta de licenciatura.

Artigo 36°
(Mestrado)

1. O grau de mestre é conferido:
 - a) Pelas universidades;
 - b) Pelas instituições universitárias;
 - c) Pelas universidades em associação com os institutos superiores politécnicos, competindo àquelas a respectiva certificação.
2. O grau de mestre comprova nível aprofundado de conhecimentos numa área científica específica e capacidade para a prática da investigação.
3. A concessão do grau de mestre pressupõe:
 - a) Frequência e aprovação nas unidades curriculares que integram o curso de especialização;
 - b) Elaboração de uma dissertação especialmente escrita para a feito, sua discussão e aprovação;
4. O grau de mestre é conferido numa especialidade, podendo, quando necessário, as especialidades serem desdobradas em áreas de especialização.
5. O curso de mestrado tem uma duração máxima de quatro semestres, compreendendo a frequência do curso de especialização e a apresentação de uma dissertação original.
6. O grau de mestre é certificado por uma carta magistral.

Artigo 37°
(Doutoramento)

1. O grau de doutor é conferido pelas universidades.

2. O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e a aptidão para realizar trabalho científico independente.
3. O grau de doutor é conferido pelas universidades e é concedido com referência ao ramo de conhecimento em que se insere a respectiva prova.
4. Os ramos de conhecimento em que a instituição de ensino superior concede grau de doutor serão aprovados pelo órgão estatutariamente competente.
5. O grau de doutor é certificado por uma carta doutoral.

Artigo 38°

(Estudos superiores especializados)

1. Têm acesso aos cursos de estudos superiores especializados os indivíduos habilitados com o grau de bacharel ou licenciados.
2. O diploma de estudos superiores especializados é conferido mediante aprovação em cursos para tal fim realizados com a duração de 1 a 2 anos.
3. Os cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico que formem um conjunto coerente com um curso de bacharel precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciatura.
4. O diploma de estudos superiores especializados comprova capacidade científica, técnica e prática em determinado domínio especializado da actividade profissional.
5. O diploma de estudos superiores especializados constitui, em termos profissionais e académicos, habilitação equivalente à licenciatura.

Artigo 39°

(Doutoramento “honoris causa”)

1. As universidades poderão conferir o grau de doutor “honoris causa” a individualidades eminentes nacionais ou estrangeiras, nos termos, e condições que vierem a constar de regulamento a elaborar por cada instituição.
2. A atribuição de doutoramento honoris causa a individualidades estrangeiras deve ser precedida de audição do membro do Governo responsável pelos Negócios Estrangeiros.

Artigo 40°

(Doutoramento “insignis”)

As universidades poderão conferir o grau de doutor “insignis” individualidades nacionais cuja obra se revista de excepcional mérito científico, nos termos e condições que vierem a constar de regulamento a elaborar por cada instituição.

Artigo 41°

(Regulamentação)

O Governo, por Decreto-Lei, regulará as demais condições de atribuição dos graus académicos e dos diplomas referidos nos n.ºs 1 e 2 do artigo 33°, em ordem a garantir o nível científico da formação adquirida.

Artigo 42°

(Acesso)

1. Têm acesso ao ensino superior:
 - a) Os indivíduos habilitados com o 12° ano do ensino secundário, ou equivalente, que façam prova da sua capacidade para a frequência;

- b) Os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso de ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência;
 - c) Indivíduos habilitados com cursos médios; nas condições que vierem a ser definidas no diploma referido no número seguinte.
2. Governo define, por Decreto-Lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior, em obediência aos seguintes requisitos:
- a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades;
 - b) Objectividade dos critérios utilizados para a selecção e seriação dos candidatos;
 - c) Universalidade de regras para cada um dos subsistemas de ensino superior;
 - d) Valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário;
 - e) Utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação;
 - f) /) Coordenação dos estabelecimentos do ensino superior para a realização da avaliação, selecção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se;
 - g) Carácter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da realização, em casos devidamente fundamentados, de concurso de natureza local;
 - h) Realização das operações de candidaturas pelos serviços, da administração central da educação.
3. Nos limites definidos pelo número um, o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de selecção e seriação dos candidatos ao ingresso, em cada curso e estabelecimento de ensino superior é da competência dos estabelecimentos de ensino superior.
4. O Estado deve criar as condições para que os cursos existentes e a criar correspondam globalmente às necessidades em quadros qualificados, às aspirações individuais e à elevação do nível educativo, cultural e científico do País e para que seja garantida a qualidade do ensino ministrado.
5. O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas ou regionais ou de desvantagens sociais.

Artigo 43º
(Estabelecimentos)

- 1. O ensino superior realiza-se em universidades e em instituições universitárias.
- 2. O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.
- 3. As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.
- 4. As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações, segundo critérios de interesse nacional e ou de natureza das escolas.

SUBSECÇÃO V
Modalidades especiais de ensino

Artigo 44º

(Educação especial)

1. As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios, educativos necessários e a de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração sócio-educativa.
2. No âmbito do disposto no número anterior, à educação especial cabe essencialmente:
 - a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens deficientes com dificuldades de enquadramento social;
 - b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos deficientes;
 - c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sócio – familiar;
 - d) Apoiar o deficiente com a vista à salvaguarda do equilíbrio emocional;
 - e) Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência;
 - f) Preparar o deficiente para a sua integração na vida activa.

Artigo 45º

(Educação para crianças deficientes)

1. A educação especial organiza-se segundo métodos específicos de atendimento adaptados às características de cada grupo.
2. A educação especial destinada a deficientes poderá ser desenvolvida em instituições específicas desde que o grau de deficiência o justifique.
3. A educação especial poderá desenvolver-se, para efeitos do cumprimento da escolaridade básica, de acordo com currículos, programas e regime de avaliação adaptados às características do educando.
4. 4. A integração em classes regulares de crianças e de jovens portadores de deficiências será promovida sempre que daí resultem vantagens para a sua educação e formação, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e apoio dos professores, pais ou encarregados de educação. -
5. O Ministério da Educação providenciará em coordenação com outros sectores estatais a criação de oficinas adequadas, onde os jovens deficientes possam prosseguir a sua integração social e profissional após a escolaridade ou em sistema de aprendizagem, em regime de estudos alternados.

Artigo 46º

(Educação para crianças sobrelotadas)

O Estado providenciará ainda no sentido de serem criadas condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem, com o objectivo de permitir o natural desenvolvimento das suas capacidades mentais.

Artigo 47º

(Ensino à distância)

1. As autoridades educacionais poderão recorrer a meios de comunicação social e a tecnologias apropriadas para assegurarem formação complementar, supletiva ou alternativa do ensino regular. -

2. O ensino à distância deve complementar o ensino recorrente e a formação contínua de professores.

3. As habilitações conferidas pelo ensino à distância deverão ser definidas e reconhecidas como equivalentes às alcançadas no ensino formal, em conformidade com regulamentação a estabelecer previamente.

Artigo 48º

(Ensino recorrente de adultos)

1. O ensino recorrente é destinado a adultos que exerçam uma actividade profissional em ordem a melhorar a sua formação cultural, científica e profissional.

2. Entre as modalidades de ensino recorrente de adultos a instituir, figurará o ensino nocturno de qualquer ciclo ou nível.

3. As acções de ensino recorrente deverão ser organizadas de maneira flexível em função das características dos seus alunos e das necessidades de desenvolvimento cultural e Sócio económico do País.

Artigo 49º

(Educação e as Comunidades cabo-verdianas no estrangeiro)

1. Serão incentivadas e apoiadas as iniciativas educacionais de associações de cabo-verdianos, assimcomo as actividades desenvolvidas por entidades estrangeiras, Públicas ou Privadas, que contribuam para a prossecução das seguintes finalidades:

a) Divulgar a cultura Cabo-Verdiana e preservar o sentido da nacionalidade;

b) Facilitar a integração dos Cabo-Verdianos emigrados na realidade Nacional em que estejam inseridos;

c) Contribuir para a preservação do Património e da identidade Culturais Cabo-verdianos nas Comunidades emigradas.

2. A organização das acções a que se refere o presente artigo dependerá de acordos e protocolos de cooperação entre a República de Cabo Verde e os países de acolhimento das comunidades emigradas.

SECÇÃO III

Educação extra-escolar

Artigo 50º

(Caracterização)

A educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis distintos:

a) A educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras acções de educação permanente numa perspectiva de elevação do nível cultural;

b) A aprendizagem e as acções de formação profissional, numa perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão.

Artigo 51º

(Objectivos)

São objectivos da educação extra-escolar:

a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional;

b) Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentarem ou abandonarem o sistema formal do ensino;

c) Preparar cidadãos nos planos cívico, cultural e profissional capazes de intervir no processo de desenvolvimento do país, promovendo a formação numa perspectiva de educação recorrente e permanente;

- d) Favorecer a continuidade de estudos ao nível da pós - alfabetização, quer na educação formal, quer na formação profissional;
- e) Desenvolver atitudes, conhecimentos e capacidades necessários à realização de tarefas laborais e específicas;
- f) Desenvolver a formação tecnológica com vista à aquisição de habilitações profissionais adequadas;
- g) Promover a elevação do nível técnico dos trabalhadores através de acções de formação periódicas numa perspectiva de actualização e valorização constantes dos recursos humanos.

Artigo 52º

(Educação básica de adultos)

1. Este nível de educação organiza-se em três fases:
 - a) A 1ª fase destina-se aos indivíduos com 15 anos ou mais com ou sem passado escolar, com vista a dotá-los da capacidade de ler, escrever, calcular e interpretar;
 - b) A 2ª visa o reforço das capacidades adquiridas e organiza-se em torno de actividades educativas e de extensão cultural, através de bibliotecas populares, núcleos associativos, meios de comunicação e outras acções agregadas a projectos de desenvolvimento.
 - c) A 3ª fase é de consolidação e aprofundamento, e desenvolve-se em dois vectores, sendo um articulado com o sistema formal de ensino e o outro a desenvolver diversos departamentos estatais e não estatais interessados do processo formativo.
2. Ao adulto será atribuído o respectivo certificado de aproveitamento, na 1ª e 2ª fases e um diploma de educação básica de adultos, na 3ª fase.
3. Para todos os efeitos legal o diploma de educação básica de adultos é equivalente ao da escolaridade básica obrigatória.

Artigo 53º

(Formação profissional e sistema geral de aprendizagem)

1. A formação profissional e o sistema geral de aprendizagem desenvolvem-se em centros específicos, empresas ou serviços, com base em acordos e protocolos celebrados entre os diversos departamentos estatais e não estatais interessados no processo formativo cabendo ao Governo estabelecer a coordenação e o desenvolvimento das acções formativas através do competente organismo.
2. Os diplomas e certificados a conferir respectivamente, pelo sistema geral de aprendizagem e pelo sistema de formação profissional serão objecto de regulamentação por diploma especial.

Artigo 54º

(Acção da administração)

Mecanismos de articulação interministerial e interdepartamental coordenarão as acções e o planeamento das actividades de educação básica de adultos e de formação profissional.

CAPÍTULO IV

Apoios e complementos educativos

Artigo 55º

(Caracterização)

1. Os apoios e complementos educativos constituem um conjunto de serviços e de benefícios, de suporte ao sistema de ensino, visando uma política de incentivo à

escolaridade obrigatória, de garantia do sucesso escolar em geral e do estímulo aos que revelarem maior interesse e capacidade de êxito nos níveis de ensino subsequentes.

2. A natureza e a extensão dos apoios e complementos educativos dependerão dos recursos disponíveis e da capacidade de intervenção das instituições e das organizações sociais, podendo revestir formas várias.

3. No âmbito dos estabelecimentos de ensino poderão ser criadas associações de carácter mutualista, tendo em vista reforçar e concretizar a solidariedade social.

Artigo 56º

(Apoio pedagógico específico)

Os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de reforço e acompanhamento pedagógico para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades escolares específicas.

Artigo 57º

(Acção social escolar)

1. O Estado desenvolverá um conjunto de acções no âmbito social e escolar, de acordo com os princípios estabelecido sobre a matéria no artigo 48º da presente Lei, a fim de compensar os alunos pertencentes a famílias com carência sócio-económicas.

2. A coordenação dos programas de acção social e a administração das suas fontes de financiamento, cabem ao organismo competente do Ministério da Educação.

3. A acção social escolar concretiza-se ao nível do ensino público, mediante princípios normativos contido em diploma próprio.

Artigo 58º

(Saúde escolar)

1. Será desenvolvido um programa de saúde escolar que visa o saudável desenvolvimento físico e mental das crianças em idade escolar, assim como as condições higiénicas das escolas, a formação dos educadores e dos educandos, dentro das normas de sanidade individual, doméstica e comunitária.

2. Os Ministérios responsáveis pela saúde e pela educação celebrarão acordos para execução conjunta das acções a que se refere o número anterior.

Artigo 59º

(Orientação escolar é profissional)

O Ministério da Educação, em cooperação com outras estruturas Estatais, deverá desenvolver um sistema de orientação escolar e profissional que, mercê de acção de formação e de informação, permita aos jovens e às famílias uma opção esclarecida sobre o futuro escolar ou profissional do educando.

Artigo 60º

(Estágios profissionais)

1. As actividades educativas a desenvolver nas instituições de formação deverão incluir estágios de natureza profissional.

2. A concretização dos estágios referidos no número anterior bem como os princípios de colaboração entre as instituições de formação, os centros de empregos e as empresas, deverão constar de protocolo a celebrar entre os departamentos do estado Competentes nas áreas de educação, da formação profissional e do trabalho.

Artigo 61º

(Estatuto do trabalhador estudante)

Legislação especial fixará os direitos, regalias e deveres dos trabalhadores-estudantes, bem como as respectivas caracterizações em termos da idade, de natureza do regime laboral em que se encontram, relevância social dos cursos que frequentem e outros condicionamentos apropriados à respectiva situação.

CAPITULO V

Pessoal docente

Artigo 62º

(Pessoal da Educação)

1. O sistema educativo disporá do pessoal necessário à realização das tarefas atribuídas às instituições que o compõem.
2. O pessoal da educação tem a qualidade de funcionário público, regendo-se pelo respectivo Estatuto.
3. O estatuto do pessoal docente será objecto de diploma próprio.

SECÇÃO I

Formação de docentes

Artigo 63º

(Princípios orientadores)

1. A formação de educação de educadores de infância, professores e monitores obedecerá, no plano institucional, aos seguintes princípios orientadores:
 - a) A Formação inicial é institucionalizada como passo fundamental da formação de docentes;
 - b) A formação inicial deve ser integrada, quer nos planos científicos, técnico e pedagógico, quer no de articulação teórico-prática;
 - c) A formação contínua de docentes deve permitir o aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais;
 - d) A formação inicial e a formação contínua devem ser actualizadas de modo a adaptar os docentes a novas técnicas e à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia;
 - e) Os métodos e os conteúdos da formação deverão estar em constante renovação, permitindo a contínua actualização de conhecimento e de atitudes.
2. O processo de formação de docentes será sujeito a um sistema de avaliação referenciado aos objectivos, aos métodos e seus resultados ou concretizações, com vista à sua actualização permanente.

Artigo 64º

(Objectivos, organização e funcionamento das Instituições de formação de docentes)

1. As instituições de formação de docentes prosseguem os seguintes objectivos:
 - a) Habilitar os docentes a ensinar e educar;
 - b) Prestar informações aos docentes sobre todos os aspectos relacionados com a política educativa e o desenvolvimento científico e pedagógico;
 - c) Promover e facilitar a investigação, a inovação e a utilização de novas tecnologias de informação, orientadas para o exercício da função docente;
 - d) Participar na preparação, realização e avaliação de reformas no sistema educativo, de carácter global ou parcelar;
 - e) Promover e participar na produção de meios didácticos e proceder à sua introdução na prática escolar;

f) Contribuir, com a sua acção, para a dinamização do meio profissional e sócio-cultural em que se insere o docente.

2. A formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico será feita em instituições próprias do ensino médio, devendo os respectivos cursos incluir componentes curriculares científicas das ciências da educação, das metodologias, da prática pedagógica e investigação.

3. A formação inicial de professores do ensino secundário realiza-se em instituições próprias do ensino superior, devendo os respectivos cursos incluir componentes curriculares, científicas ou técnicas da especialidade, das ciências da educação, das metodologias, de prática pedagógica e da investigação.

4. A formação de professores do ensino secundário técnico e artístico para as disciplinas de formação específica é feita em instituições próprias do ensino superior, através da frequência de cursos profissionais adequados complementados com formação em ciências da educação, metodologias, prática pedagógica e investigação.

Artigo 65º

(Formação de docentes de educação especial)

São qualificados para exercício de funções como docentes de educação especial os educadores de infância e os professores que obtenham aproveitamento em cursos especializados ou provindos de instituições de formação especializadas.

Artigo 66º

(Formação de monitores)

1. As matérias de índole prática ou oficial do ensino secundário técnico e artístico bem como de formação profissional no domínio da educação extra-escolar, serão asseguradas por monitores.

2. Para além de formação técnica de base, os monitores terão uma formação pedagógica a ministrar por instituições de formação de docentes.

Artigo 67º

(Formação contínua)

1. A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensinos básico e secundário.

2. A formação contínua visa essencialmente melhorar a qualidade da acção docente permitindo uma actualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências.

3. A formação contínua é da iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas.

4. A formação contínua será da responsabilidade do Ministério Educação, através dos organismos competentes.

Artigo 68º

(Efeitos da formação)

1. A formação inicial e a formação contínua permitirão aos docentes na realização justa em termos de carreira docente.

2. Serão creditadas, em condições a estabelecer em sede própria as acções de formação contínua com influência no desenvolvimento da carreira docente.

SECÇÃO II
Formação de quadros no estrangeiro

Artigo 69º
(Princípios Gerais)

A formação de quadros no estrangeiro será objecto de adequado planeamento, a realizar pelo Ministério da Educação em colaboração com outros Ministérios interessados, a fim de a ajustar às necessidades de desenvolvimento do País.

CAPÍTULO VI
Recursos Financeiros e materiais

Artigo 70º
(Recursos Financeiros)

1. Na elaboração e aprovação do Plano Nacional de Desenvolvimento e de Orçamento Geral do Estado deverá o sistema público de ensino ser considerado como uma prioridade da política nacional.
2. Os órgãos do poder local deverão cooperar com o Governo na mobilização e disponibilização de recursos Financeiros necessários ao sistema público de ensino.
3. As famílias e comunidades deverão contribuir para o esforço nacional em relação à educação da infância e da juventude segundo princípios, formas e critérios a estabelecer em lei.

Artigo 71º
(Recursos materiais)

1. Os critérios de planeamento e de implementação da rede escolar obedecerão aos princípios da educação básica obrigatória, da igualdade no acesso ao ensino, da diminuição das desigualdades geográficas e sociais no acesso ao ensino secundário e das variáveis demográficas.
2. Na reorganização da rede escolar, assim como na construção e na manutenção do equipamento educativo os órgãos de poder local desempenham papel preponderante em colaboração com os órgãos competentes do poder central.
3. Para realização da actividade educativa é ainda conferida especial relevância aos seguintes recursos:
 - a) Os manuais escolares;
 - b) As bibliotecas escolares;
 - c) Os equipamentos laboratoriais e oficinais;
 - d) Os equipamentos para educação física e desportos;
 - e) Os equipamentos, instrumentos e materiais de educação artística.

CAPÍTULO VII
Desporto escolar e actividades circum - escolares

Artigo 72º
(Caracterização)

1. A prática desportiva é uma componente essencial da formação e do desenvolvimento da infância e da juventude, integrada no âmbito da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.
2. Cabe ao Estado apoiar o desporto escolar e as actividades circum - escolares e estimular a actividade de entidades públicas ou privadas que, de algum modo, possam contribuir para as finalidades pedagógicas visadas pelos objectivos consagrados neste artigo.

3. As instituições educativas deverão cooperar com as comunidades locais e os competentes departamentos do Estado para promoção de actividades desportivas, recreativas, produtivas e de animação cultural.

CAPITULO VIII **Administração e gestão da educação**

Artigo 73º (Princípios gerais)

1. Incumbe ao Governo elaborar, coordenar, executar e avaliar a política educativa nacional, em conformidade com os imperativos do desenvolvimento do país, definidos no seu programa.
2. Na definição e condução da política educativa dever-se-á procurar ter em consideração os interesses dos sectores e camadas sociais, culturais e profissionais mas directamente relacionados com os problemas educativos cabendo ao Ministério da Educação proceder à concertação dos respectivos interesses.
3. Lei própria definirá os princípios que orientarão a intervenção do poder local no âmbito da administração e gestão da educação tendo em vista a obtenção de uma maior operacionalidade educativa, numa rentabilidade mas evidentes do sistema e uma satisfação mais directa dos interesses regionais e locais em termos de educação.
4. A actividade do Ministério da Educação processa-se a nível da administração central e local.
5. São considerados parceiros no processo educativo, as associações de docentes, discentes, pais e encarregados de educação, de carácter mutualista, cooperativo, pedagógico, científico, cultural ou profissional legalmente constituídas

Artigo 74º (Administração e gestão dos estabelecimentos de ensino)

Os estabelecimentos de ensino integrados na rede escolar oficial terão órgãos, formas e regras de administração e funcionamento a estabelecer em lei própria, a qual obedecerá aos princípios de participação, cooperação, responsabilização, rentabilização de recursos e inovação.

Artigo 75º (Gestão privada de estabelecimentos público de ensino)

1. A gestão de estabelecimentos públicos de ensino secundário e superior pode ser submetida, por Resolução do Governo, a regras de gestão empresarial e a lei pode permitir a realização de experiências inovadoras de gestão submetidas a regras por ele fixadas.
2. A gestão de estabelecimentos referidos no número anterior pode ser entregue à pessoas colectivas de direito privado idóneas mediante contrato de gestão.
3. Os estabelecimentos geridos nos termos do número anterior, sem prejuízo de contratos de prestações de serviço com terceiros, integram-se no sistema educativo, estando as entidades gestoras obrigadas a assegurar o acesso ao ensino secundário e superior nos termos dos demais estabelecimentos da mesma natureza.
4. O regime jurídico da gestão privada de estabelecimentos públicos de ensino secundário e superior será objecto de Decreto -Lei.

CAPÍTULO IX
Ensino particular

Artigo 76º
(Caracterização)

1. O ensino particular é garantido por instituições criadas por pessoas singulares ou colectivas privadas ou cooperativas.
2. O ensino particular, em alternativa ou em complementaridade ao ensino público, visa reforçar a garantido direito de aprender é de ensinar.
3. O ensino particular exercerá também, sempre que tal for estabelecido pelo Estado, face às necessidades do sistema, uma função supletiva do ensino público podendo, neste caso, receber do Estado os necessários apoios.
4. O ensino particular reger-se-á por estatuto próprio que deve subordinar-se ao disposto na presente lei.
5. Cabe ao Estado fiscalizar a qualidade do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino particular e as condições de funcionamento.
6. O exercício do ensino particular carece de autorização estatal, a obter nas condições e segundo os critérios que vierem a ser estabelecidos no Estatuto do Ensino Particular.

Artigo 77º
(Pessoal docente)

1. Ao pessoal docente em exercício de funções no ensino cooperativo e particular são exigidas as mesmas qualificações profissionais estabelecidas na presente lei, para os docentes do ensino oficial.
2. O Estado poderá apoiar acções de formação contínua para os docentes do ensino cooperativo e particular.

CAPÍTULO X
Disposições finais e transitórias

Artigo 78º
(Qualificações profissionais)

O sistema educativo, no âmbito da formação profissional, nos ensinos secundários, técnicos, artísticos médios e no ensino superior, conferirá, nos termos estabelecidos na presente lei certificados e diplomas para o exercício específico de uma profissão.

Artigo 79º
(Desenvolvimento da lei)

1. No contexto do presente diploma, o Governo promoverá a aprovação e publicação prioritária da seguinte legislação complementar:
 - a) Os novos planos curriculares dos ensinos básicos secundários;
 - b) O estatuto do pessoal docente;
 - c) O estatuto do ensino cooperativo e particular;
 - d) Os princípios orientadores da formação de docentes para os ensinos básico e secundário;
 - e) A gestão dos estabelecimentos de ensino básico.
2. No prazo de 180 dias a contar da data de entrada em vigor deste diploma, o Governo aprovará e publicar o calendário de transição do sistema ora em vigor para o sistema consagrado nesta lei, que deverá, prioritariamente, garantir uma sucessão gradual de

sistemas, com vista a evitar rupturas na evoluçãodas actividades dos agentes do ensino e funcionamento das suas estruturas. -

Artigo 80º
(Garantia de direitos)

Da aplicação do sistema educativo previsto na presente lei não poderão resultar ofensas de direitos anteriormente adquiridos por docentes, alunos e demais pessoal a ele afectado.

Artigo 81º
(Ingresso no ensino básico)

1. O regime de ingresso no ensino básico previsto no nº 2 do artigo 17º da presente lei apenas será aplicado a partir do ano lectivo que vier a ser estabelecido em diploma próprio.
2. Até à aplicação do disposto no número anterior ingressam obrigatoriamente no ensino básico as crianças que completem 7 anos de idade até 31 de Dezembro ou, em alternativa, completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro desde que neste último caso, hajam frequentado a educação pré-escolar, durante dois anos.

Artigo 82º
(Formação inicial de professores dos ensinos básico e secundário)

Até que as estruturas de formação inicial previstas na presente lei possam assegurar a formação de professores, compete às Escolas do Magistério Primário e a Escola de Formação de Professores do Ensino secundário fazer a formação inicial dos docentes dos ensinos básico e secundário.

Artigo 83º
(Formação em exercício de professores do ensino básico e secundário)

1. Até que as instituições de formação previstas na presente lei possam assegurar a formação inicial de professores, será organizado um sistema de formação de docentes em exercício, o qual garantirá uma formação profissional equivalente à que vier a ser ministrada.
2. A formação de docentes em exercício visará a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o completamente dos conhecimentos e formação pedagógica dos professores em serviço à data da entrada em vigor da presente lei ou dos que, por necessidade pública, venham a ingressar no sistema de ensino sem possuírem as habilitações adequadas para a docência.

Artigo 84º
(Acesso ao ensino superior)

Enquanto a presente lei não produzir os seus efeitos fica o Governo autorizado a exigir outros requisitos académicos, além da conclusão do 1 1º ano de escolaridade, aos estudantes que pretendam ingressar no ensino superior.

Artigo 85º
(Remissão)

Enquanto não for editado o diploma legal referido no artigo 66º - A, aplicar-se-á à gestão privada dos estabelecimentos públicos de ensino secundário, com as adaptações que vierem a constar de portaria conjunta -dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação, das finanças e da

administração pública, o disposto na Lei n.º 97/V/99, de 22 de Março.

Artigo 86º

(Norma revogatória)

Em resultado da execução da presente lei fica revogada toda a legislação em contrário.

Artigo 87º

(Entrada em vigor)

1. A presente lei entra em vigor imediatamente.
 2. A produção de efeitos das várias fases de execução do presente diploma, subordinar-se-á ao disposto no nº 2 do artigo 79º
- Aprovada em 1 de Dezembro de 1990.

O Presidente da Assembleia Nacional Popular, Abílio Augusto Monteiro Duarte.
Promulgada em 26 de Dezembro de 1990. Publique-se.

O Presidente da República, ARISTIDES MARIA PEREIRA.

Mesa da Assembleia Nacional Deliberação

A Mesa da Assembleia Nacional adopta, o nº2 do artigo 281º do regimento, a seguinte deliberação: Aceitar sob proposta do Grupo Parlamentar do MPD, a profissionalização do deputado José Luís Barros

Monteiro Lopes, eleito pelo Círculo Eleitoral do Tarrafal, com efeito a partir de 1 de Outubro de 1999.

Aprovada na reunião ordinária de 4 de Julho de 1999.

Publique-se.

Mesa da assembleia nacional, na Praia, 4 de Julho de 1999. O Presidente, António do Espírito Santo Fonseca.

ANEXO 6

INSTITUTO PEDAGÓGICO

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA II

CURSO DE FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO

Introdução

O estatuto do Português em Cabo Verde como língua oficial e língua de ensino e de abertura à comunidade internacional é uma medida de política educativa adoptada no país. Tendo em conta que para a maioria das crianças caboverdianas a língua materna é o crioulo, aquela decisão implica maior responsabilização da parte dos intervenientes na educação a nível da formação dos professores do EBI e em particular na área da Língua Portuguesa.

Tendo em conta esta situação linguística e reconhecendo a importância do Português para todas as áreas curriculares bem como o papel formador do seu estudo, considera-se importante que seja dada particular atenção à concepção de estratégias integradoras e actividades interdisciplinares de modo a rentabilizar os saberes das diferentes áreas para o aperfeiçoamento da competência linguística e cultural dos futuros professores.

Pretende-se que o aluno adquira um bom domínio da Língua Portuguesa e seja consciencializado para a especificidade linguística do seu ensino como língua segunda no EBI. Esta consciencialização motivará futuramente o professor a abordar o ensino da Língua Portuguesa de forma inovadora e integrada ou seja, apoiando-se nas transferências facilitadoras de aprendizagem entre a língua materna e a língua segunda, corrigindo assim as interferências identificadas nos domínios da pronúncia, da gramática e do léxico.

Se o estudo do Português permite ao aluno ter acesso às culturas veiculadas por esta língua é certo que também o consciencializa para a existência de normas diferentes faladas pelas comunidades de expressão portuguesa. Desse modo, ao tomar consciência das diferentes normas, o aluno poderá participar na definição e domínio da legitimidade da norma caboverdiana e como professor poderá no futuro mostrar como é que a Língua segunda se desenvolve no repertório dos alunos e do grupo social ao qual eles pertencem, comparando as suas intervenções com a(s) norma(s), contribuindo assim para melhorar o ensino.

É fundamental que os professores que trabalham num contexto bilingue desenvolvam técnicas para melhorar a aprendizagem da língua de ensino a partir do conhecimento e reflexão sobre a língua materna das crianças. Esta medida pressupõe que, durante o período de formação, o formando/professor comece a construir o conceito do Português língua segunda e a reflectir sobre as implicações da sua aprendizagem a nível do desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos na escolaridade básica e que desenvolva uma atitude favorável face ao modo como as crianças tem acesso ao saber, valorizando as suas experiências e a cultura do meio que as rodeia. A adopção desta

perspectiva contribuirá para que o formando/professor ao longo da sua formação adquira o necessário domínio da Língua Portuguesa e reflexão sobre o seu funcionamento a par do crioulo se situe melhor face à cultura nacional, progressivamente alargada às culturas de expressão portuguesa, adquira métodos de trabalho de pesquisa e capacidade para construir os instrumentos didácticos que lhe permitirão desenvolver a aprendizagem linguística, cognitiva e socioafectiva das crianças a partir da análise das suas necessidades e de acordo com o contexto em que vivem.

2 .Objectivos

- Aperfeiçoar a competência comunicativa em português nas vertentes:linguística, sociolinguística e pragmática;
- Alargar e aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento da LP tendo em conta as possíveis interferências;
- Desenvolver conhecimentos sobre a LM dos alunos e do professor com vista a uma melhor compreensão da identidade do aluno;
- Conhecer e interpretar a relação entre o português e o crioulo visando um melhor domínio da LP
- Conhecer os programas de LP propostos para as três fases do EBI
- Aprofundar conhecimentos sobre a cultura caboverdiana;
- Adquirir e alargar conhecimentos sobre alguns aspectos culturais;
- Aprender a elaborar e explorar materiais educativos adequados às crianças e aos contextos de aprendizagem
- Conhecer e utilizar os recursos educativos disponíveis(escritos,áudio, e audiovisual)e do meio físico envolvente;
- Desenvolver capacidades de pesquisa e investigação autónomas
- Desenvolver capacidades favoráveis à reflexão crítica ao trabalho de pesquisa, de autoformação, de cooperação e ao gosto e interesse pelo ensino;
- Conceber, executar, e avaliar projectos de trabalhos que proorcionem intervenção autónoma na futura prática docente.

3. Conteúdos

- Aprendizagem de Morfologia
- O SN (sintagma Nominal)
- O Nome (Flexão de género e número)
- Determinantes
- Pronomes
- SV (Sintagma Verbal)
- O verbo (flexões do verbo)
- O S. Adj. (Sintagma Adjectival)
- Adjectivos (flexão de género e número)
- O SP (sintagma Preposicional)
- O Sintagma Adverbial (advérbios, locuções)
- Frases (sua estrutura)
- Frases simples e complexas
- Conteúdos culturais
- Domínio actual da LP no mundo
- Crioulos de base portuguesa

3.1. Conteúdos Linguísticos

Os conteúdos linguísticos não devem ser separados dos culturais. Sugere-se portanto que o seu tratamento seja feito a partir da exploração de documentos autênticos (jornais, anúncios, imagens, programas da rádio, e televisão, receitas...) e outros textos literários, históricos científicos relativos a outras disciplinas etc...

A determinação e organização dos conteúdos linguísticos deve basear-se nas aprendizagens anteriores nas necessidades dos formandos e nos objetivos do programa. Assim são de privilegiar entre outros todos os conteúdos seguintes conteúdos especificados:

3.1.1. Prática e reflexão sobre o funcionamento da Língua Portuguesa

O domínio da língua consolida-se com a reflexão sobre o seu funcionamento, ou seja quando ela se torna objecto de estudo e de análise explícita dos seus modos de utilização nos diferentes contextos de comunicação.

A reflexão e explicação de alguns fenómenos significativos a nível da *fonologia, da morfologia, da sintaxe, do léxico e da pragmática* da Língua Portuguesa devem surgir das situações de comunicação e serem analisadas nesse contexto.

O seu estudo deve incluir uma perspectiva comparativa do português e do crioulo.

3.1.1.1. Gramática

A aprendizagem da morfologia e das estruturas sintácticas deverá estar associada às *funções e valores* diferentes que os elementos desempenham, conforme as intenções comunicativas.

Considerando este aspecto, bem como o levantamento das *dificuldades e necessidades* de ordem sintáctica e semântica dos alunos, sugere-se o estudo gramatical das seguintes unidades e estruturas linguísticas:

- O SN (Sintagma nominal)

. Nome

. Flexão de género e número

. Determinante

. Artigo definido e indefinido

. Determinantes: possessivo, demonstrativo, indefinido

. Pronomes:

. possessivos

. demonstrativos

. indefinidos

. interrogativos

. relativos

. Regras de concordância dentro do SN

- . O SADJ (Sintagma adjectival)
 - . Adjectivos
 - . Flexão de género e número
 - . Graus

- . O SV (Sintagma verbal)
 - . Verbo
 - . Flexão de tempo, pessoa, número e modo
 - . Locuções verbais
 - . Verbos auxiliares
 - . Complementos
 - . Concordância sujeito - verbo

- . O SP (sintagma preposicional)
 - . Preposições
 - . Locuções prepositivas

- . O SADV (Sintagma adverbial)
 - . Advérbios
 - . Locuções adverbiais

- . F (Frase)
 - . A estrutura da frase simples
 - . Frases complexas
 - . Coordenação
 - . Subordinação
 - . Conjunções
 - . Locuções conjuncionais
 - . O pronome relativo

No *final dos dois anos* do curso, o aluno deverá utilizar as várias formas gramaticais propostas, em contextos diversos, e ser capaz de fazer comparações e reflexões sobre as implicações pragmáticas da utilização das mesmas.

3.1.1.2. Léxico/vocabulário

O estudo do *léxico* deve ser feito em contexto e em comparação com outras formas da língua portuguesa e do crioulo de Cabo Verde, incidindo, particularmente sobre:

- . Estrutura interna das palavras
 - . Processos e regras de formação de palavras
 - . Derivação
 - . Composição
 - . Empréstimos
 - . Integração da palavra no contexto frásico
 - . Propriedades de selecção
 - . O significado e o sentido
 - . Polissemia
 - . Sinonímia
 - . Antonímia
 - . Homonímia

O aluno deverá alargar o seu conhecimento vocabular, nomeadamente nas áreas que se referem aos conteúdos temáticos.

3.1.1.3. Modos e tipos de discurso

- . Modalidades de uso da língua
 - . O oral e o escrito
- . Tipos de discurso e funções da comunicação
 - . Narração
 - . Descrição
 - . Exposição
 - . Argumentação
 - . Apreciação
 - . Informação
 - . Persuasão
 - . Prescrição

3.1.2. Domínio actual da Língua Portuguesa

- . O português no mundo
- . Variedades regionais e sociais

3.1.3. Os crioulos de base portuguesa

- . Os crioulos de base portuguesa no mundo
- . O crioulo de Cabo Verde
 - . Formação
 - . Estruturas básicas
 - . Relação de contacto com a língua portuguesa
 - . Interferências

3.2. Conteúdos culturais

A selecção dos temas relativos à cultura cabo-verdiana e a alguns aspectos da cultura dos países de expressão portuguesa e sua organização em módulos temáticos deverá ser objecto de negociação entre professor e alunos.

Critérios a ter em conta na escolha dos temas, designadamente:

- . constituírem centros de interesse *motivadores* e de *enriquecimento pessoal*;
- . propiciarem a *relação interdisciplinar*;
- . serem *transferíveis*, de forma adequada, para a sua futura prática pedagógica;
- . considerarem uma *progressão linguística e cultural*, tendo em conta as aprendizagens anteriores.

Os conteúdos temáticos escolhidos deverão proporcionar aos alunos uma *reflexão e interpretação críticas* de factos e realidades da sua cultura e literatura e poderão ser abordados numa perspectiva comparativa com a realidade de outros países de expressão portuguesa, sempre que os temas o justifiquem.

4. Metodologia

- Dramatização
- Simulação
- Entrevista
- Debates
- Discussão de temas
- Organização de um dossier
- De exposições
- As metodologias devem ser integradas tendo em conta as outras áreas curriculares
- Fornecer aos futuros professores as competências teóricas e práticas, atitudes necessárias para organizar, realizar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem da Lp no EBI de forma integrada e tendo em conta a ligação escola/meio.

5. As Estratégias/Actividades

- Narrar factos e histórias
- Descrever imagens, pessoas, e sentimentos
- Completar, transformar e resumir textos e orais e escritos
- Elaborar e responder a questionários e inquéritos
- Tirar notas de uma emissão de rádio
- Analisar e produzir diferentes tipos de textos
- Interpretar textos literários curtos e longos (um conto por exemplo)

6. Recursos

- Documentos autênticos (jornais, revistas, publicidade desdobráveis, receitas, cartas comerciais)
- Textos literários, didácticos históricos
- Explorar os diferentes tipos de discursos

7. Avaliação

- Participação na aula
- Realização de trabalhos individuais
- Trabalhos de grupo
- Teste de compreensão e expressão escrita

INSTITUTO PEDAGÓGICO

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA I

CURSO DE FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO

Horas Lectivas –116

INTRODUÇÃO

Em qualquer sector da vida humana a língua destaca-se pela sua importância como sendo um instrumento por excelência de comunicação. Ela constitui os alicerces sobre o qual todo "edifício" histórico literário e social se ergue.

A Língua Portuguesa entre nós, como língua oficial e de utilização no ensino, funciona como o suporte de todas as outras disciplinas. Por isso torna-se necessário levar os formandos a dominar os diferentes conteúdos gramaticais a nível: fonológico, fonético, morfológico, lexical, sintáctico e semântico e desenvolvendo a competência comunicativa - ouvir, falar, ler e escrever, com clareza e correcção.

Atendendo que a língua usada no quotidiano pelos formandos é a materna/crioula, torna-se necessário dar uma atenção especial à língua de ensino, o português através de diálogo, apresentação de trabalhos de grupo, debates, pesquisas, etc. para que os formandos possam superar as suas lacunas.

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AVALIACAO
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as relações entre os vários compartimentos da língua como sendo: a Fonética e a Fonoologia. • Reconhecer a língua como um sistema de sinais sonoros e gráficos organizados em cadeia e intimamente dependentes 	<ul style="list-style-type: none"> • FONÉTICA E FONOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> - Os sons da fala <ul style="list-style-type: none"> - som e fonema - fonema e grafema - vogais - consonantes - ditongos, triângos - encontros consonantais - alfabeto português 	<p>Experiência com o aparelho fonador a fim de se imitar os diferentes sons da fala e as zonas de articulação e a classificação dos sons linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vogais - consonantes semi-vogais - ditongos - triângos - encontros vocálicos - encontros consonantais <p>Exercícios de separação de sílabas que tenha ditongos</p>	<p>Textos de apoio</p> <p>O mundo da Gramática</p> <p>Fonética e fonologia</p> <p>Gramática</p> <p>Cadernos de exercícios</p>	<p>4 horas/semanal</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p>
<p>Corrigir deformações linguísticas adquiridas ao longo processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>ASÍLABA</p> <ul style="list-style-type: none"> - divisão silábica - sílaba tónica e sílaba átona - translineação - - <p>APALAVRA E O ACENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - classificação de palavras quanto ao: - número de sílabas - posição das sílabas tónicas 	<p>O professor com base nas perguntas e respostas, faz o aluno reparar na entoação que se dá às perguntas e na que se dá às respostas e no sinal de pontuação.</p> <p>Exercício de separação das sílabas</p> <p>O professor com base nos textos de apoio pede aos alunos que classifiquem as palavras quanto ao n.º de sílabas e à posição da</p>	<p>Textos de apoio</p> <p>O mundo da gramática</p> <p>Gramática</p> <p>Cadernos de exercícios</p>	<p>4 horas/semanal</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p>

<p>Reconhecer os tipos e as formas de frases simples</p> <p>Conhecer os constituintes imediatos da frase</p> <p>Distinguir a funcionalidade de cada elemento de pontuação</p> <p>Reconhecer a organização dos elementos da frase para se observar as regras da língua</p>	<p>A FRASE</p> <p>A frase simples</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipos de frase - formas de frase - entação e pontuação - sinais de pontuação <p>A estrutura de frase simples – constituintes imediatos</p> <ul style="list-style-type: none"> - funções sintáticas dos constituintes - tipos de sujeito - representação do sujeito - tipos de predicado 	<p>palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - enclíticas - proclíticas - apodíticas - mesoclíticas <ul style="list-style-type: none"> - acento tônico - acento gráfico - regras de acentuação gráfica 	<p> sílaba tônica.</p> <p>O professor, com base nos textos de apoio, leva os alunos a classificarem as palavras quanto à posição dos pronomes....</p> <p>Com base nos textos de apoio, o professor orienta os alunos na classificação das palavras segundo os acentos tônicos e gráficos.</p>	<p>4 horas/semanal</p>	<p>Textos de apoio Gramática</p> <p>Trabalhos dirigidos</p> <p>8 horas 2 semanas</p> <p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p>
---	---	--	---	------------------------	---

<p>Reconhecer a funcionalidade do SN na frase</p> <p>Reconhecer a classe e a subclasse gramatical dos nomes</p> <p>Aprofundar os conhecimentos sobre a flexão dos nomes em gêneros número e grau</p> <p>Demarcar os limites da flexibilidade da língua</p>	<p>O sintagma Nominal (SN)</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrutura do SN <p>A classe dos nomes ou substantivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - subclasse do nome - complementos do nome <p>A flexão</p> <ul style="list-style-type: none"> - gênero - gênero natural - gênero gramatical - formação do feminino - masculino genérico - número - formação do plural - o singular genérico - plural dos nomes compostos - Grau - aumentativo - diminutivo 	<p>identificação dos tipos de sujeito e de predicados</p> <p>Aproveitando os textos de apoio identifica os nomes próprios, comuns, abstratos e coletivos</p> <p>Com base nos textos de apoio, identificar alguns nomes e a partir daí trabalhar os gêneros dos nomes</p> <p>Idem</p> <p>Idem</p>	<p>Textos de apoio</p> <p>Gramática</p> <p>Trabalhos dirigidos</p>	<p>12 horas</p> <p>3 semanas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Classificar os tipos de determinantes</p>	<p>Os determinantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - artigos - definido - indefinido - pronome - possessivo - demonstrativo - interrogativo - indefinido - numeral 	<p>O professor orienta os alunos na identificação e classificação dos determinantes, através de textos de apoio</p> <p>Aproveitando os textos de apoio trabalhar os pronomes</p> <p>Produção de textos empregando os pronomes</p>		<p>4 horas/semanal</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>

<p>Reconhecer a funcionalidade do SADJ na frase</p>	<p>Sintagma adjectival (SAdj)</p> <ul style="list-style-type: none"> - caracterização - classificação e flexão do adjectivo - género - número - grau - funções sintácticas do adjectivo - valor estilístico do adjectivo/expressividade 	<p>Baseado nos textos de apoio identificar os adjectivos sua função sintáctica, graus e o seu valor estilístico</p>	<p>Textos de apoio Gramática Trabalhos dirigidos</p>	<p>4 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Reconhecer a funcionalidade dos pronomes na frase</p>	<p>Os pronomes</p> <ul style="list-style-type: none"> - caracterização - subclasses 	<p>Aproveitando os textos de apoio trabalhar os pronomes Preenchimento de lacunas empregando os pronomes adequados</p>	<p>Textos de apoio Gramática Trabalhos dirigidos</p>	<p>4 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Reconhecer a funcionalidade do SV na frase</p>	<p>O sintagma verbal (SV)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O verbo - número - pessoa - modo - tempo - aspecto - VOZ - formas nominais do verbo - tipos de conjugação - pronominal - perifrástica - reflexa - subclasse do verbo 	<p>Através dos textos de apoio identificar os verbos a sua função sintáctica na frase Trabalhar através de frases concretas a pessoa, o número, o modo, o tempo, o aspecto e a voz dos verbos O professor pede ao aluno que escreva um pequeno texto no quadro e a partir daí o aluno indica a acção dentro do grupo verbal; depois peça que o aluno</p>	<p>Textos de apoio Gramática Trabalhos dirigidos</p>	<p>12 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - verbos auxiliares e principais - verbos regulares e irregulares - verbos defectivos - complementos do verbo 	<p>passa essa ação para os diferentes tempos verbais</p>				<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Reconhecer a funcionalidade do SP na frase</p>	<p>Sintagma preposicional (SP)</p> <ul style="list-style-type: none"> - caracterização - preposição - locuções prepositivas - contrações - formas das preposições 	<p>Baseado nos textos de apoio trabalhar as preposições, levando os alunos intencionalmente ao emprego das mesmas, preenchendo as lacunas</p>	<p>Textos de apoio Gramática Cadernos de exercícios</p>	<p>6 horas</p>		<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Reconhecer a funcionalidade do Sadv na frase</p>	<p>Sintagma Adverbial (Sadv)</p> <ul style="list-style-type: none"> - classificação do advérbio - locuções adverbiais 	<p>O professor, com base nos textos de apoio, leva os alunos a identificarem os advérbios e a reconhecerem a mobilidade dos mesmos na frase</p>	<p>Textos de apoio Gramática Cadernos de exercícios</p>	<p>4 horas</p>		<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Reconhecer a funcionalidade das interjeições na frase</p>	<p>Interjeições</p> <ul style="list-style-type: none"> - classificação - locuções interjeitivas 	<p>Com base nos textos de apoio, o professor leva os alunos a identificarem as interjeições na frase e o seu valor expressivo</p>	<p>Idem</p>	<p>4 horas</p>		<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>

<p>Distínguir frases simples e complexas</p>	<p>Frases complexas</p> <ul style="list-style-type: none"> - coordenação - orações coordenadas - conjunções e locuções coordenativas - subordinação - orações subordinadas - conjunções subordinativas 	<p>Escrita de pequenos textos para dividir e classificar as orações coordenadas e subordinadas</p>	<p>Textos de apoio Gramática CADERNOS de exercícios</p>	<p>8 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Conhecer a formação alargamento e renovação das palavras</p>	<p>Lexicologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - O signo linguístico - Denotação e conotação 	<p>O professor, com base nos textos de apoio, faz perguntas intencionadas e leva os alunos a descobrirem palavras denotativa e conotativa e compreender o significado de cada uma no texto</p>	<p>Textos de apoio Gramática CADERNOS de exercícios</p>	<p>4 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Conhecer as relações semânticas das palavras no texto</p>	<p>Relações semânticas entre palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> - sinonímia/antonímia - polissemia - campo lexical - campo semântico - hiperonímia/hiponímia <p>Outras relações</p> <ul style="list-style-type: none"> - homonímia - homofonia - homografia - paronímia 	<p>O professor, com base nos textos de apoio, leva os alunos a substituírem palavras sinónimas pelas antónimas e vice-versa</p> <p>Organização de trabalho de grupo, pelo professor que leva os alunos a debruçarem o seu trabalho sobre as palavras homónimas, homógrafas homófonas e parónimas através de exemplos concretos</p>	<p>Textos de apoio CADERNOS de exercícios Gramática</p>	<p>4 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>

<p>Reconhece o processo de formação de palavras</p>	<p>Processo e regras de formação de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> - palavras primitivas - processos de formação - derivação - composição família de palavras - onomatopéias 	<p>O professor com base nos textos de apoio leva os alunos a identificarem as palavras primitivas e os processos de formação das palavras</p>	<p>Textos de apoio Cadernos de exercícios Gramática</p>	<p>4 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Conhece o alargamento e renovação do léxico na língua portuguesa</p>	<p>Alargamento e renovação do léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> - neologia e neologismos - estrangeirismos - abreviaturas acrónia (siglas) - palavras entrecruzadas - arcaísmos 	<p>Baseados nos textos de apoio, o professor leva os alunos a descobrirem ou identificar palavras que se formaram a partir de outras línguas pex (inglês francês) e que se formaram novas palavras</p>	<p>Textos de apoio Cadernos de exercícios Gramática</p>	<p>4 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Reconhecer os modos e tipos de discurso</p>	<p>Modos e tipos de discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> - discurso directo/indirecto/indirecto livre 	<p>Produção de textos para identificar os modos e os tipos de discurso</p>	<p>Textos de apoio Cadernos de exercícios Gramática</p>	<p>4 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Reconhecer textos narrativos</p>	<p>Narração</p> <ul style="list-style-type: none"> - narrativa literária e não literária - estrutura da narrativa - categorias - elementos 	<p>Através de textos de apoio, o professor leva os alunos a identificarem as personagens, o espaço, o tempo e as acções</p>	<p>Textos de apoio Gramática Cadernos de exercícios</p>	<p>8 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - classificação 	<p>O professor leva os alunos a identificar os momentos principais do desenrolar das ações do texto</p>			<p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>
<p>Reconhecer textos descritivos</p> <p>Conhecer os recursos estilísticos</p> <p>Distinguir textos narrativos de textos descritivos</p> <p>Conhecer as marcas que permitem distinguir um texto descritivo de um narrativo</p>	<p>Descrição</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipos de descrição - funcionalidade - linguagem/recursos estilísticos - retrato físico/psicológico/social 	<p>Com base nos textos de apoio leva os alunos a distinguir os textos descritivos</p> <p>O professor os alunos a identificar os textos descritivos e narrativos assim como os aspectos característicos de cada um</p> <p>Os alunos com ajuda do professor traçam as características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - físicas - psicológicas e sociais das personagens do texto 	<p>Textos de apoio</p> <p>Gramática</p> <p>Cadernos de exercícios</p>	<p>8 horas</p>	<p>Continua com perguntas orais e preenchimento de lacunas</p> <p>Exercício escritos feitos diariamente em casa</p>

AVALIAÇÃO

A avaliação é sempre um momento importante em qualquer sistema. Pela importância de que hoje se reveste para as organizações modernas, a avaliação é uma tentativa para determinar o seu desempenho e a sua eficácia.

Como parte de um processo de ensino, permite ver se o que se pretendia foi conseguido e ainda introduzir correcções do que devia ter sido feito .

A avaliação que é proposta nesse programa é tida como um processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento pessoal do formando , procurando ser contínua e formativa.

Para tal ela deverá apoiar-se nos trabalhos individuais e de grupos (resumos, análises de textos, produções escritas apresentação de trabalhos, etc) e provas de avaliação sumativa no final de cada semestre na escala de zero a vinte.