



ANA EUNICE SANTOS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DO
LIMA ARAUJO PORTUGUÊS EM CABO VERDE



ANA EUNICE SANTOS LIMA ARAUJO **REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS EM CABO VERDE – UM ESTUDO COM ALUNOS DO INSTITUTO PEDAGÓGICO**

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

Dedico este trabalho à minha família que representa o meu tesouro.

Pessoas excelentes que ao longo da minha jornada me tem feito sorrir e sentir feliz.

o júri

presidente

Doutor Luís António Pardal, Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal

Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso, Professora Auxiliar Convidada da Universidade Aberta.

agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela força, coragem e sua Graça que me tem sustentado em cada dia.

À minha orientadora, Dr.^a Maria Helena Ançã, pela forma sábia como me orientou ao longo deste trabalho. Pela capacidade notória que compartilhou em cada pormenor. Pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis;

À minha mãe e irmãos pelas orações, carinho e encorajamento. Ao meu marido pelo amor, compreensão e por estar sempre perto. Às minhas duas filhas Sharniam e Samira, minhas princesas, pela compreensão, apoio e carinho em cada etapa; À minha sobrinha Larissa pela colaboração de sempre.

À minha colega “Mena” pela imprescindível ajuda nos momentos de stress. À minha amiga e colega Filomena Oliveira pela amizade e encorajamento. Às minhas “chefes” Teresa Borges e Josefa Monteiro pela compreensão e carinho.

Aos meus colegas professores do Instituto Pedagógico (IP) pela companhia, amizade e ajuda. Aos alunos do IP por terem acedido colaborar neste trabalho. Aos alunos da classe de Unidos pelo apoio.

Às irmãs Guerreiras de Oração pelo suporte espiritual em cada etapa. Aos irmãos Paulo e David Santos pelo pronto apoio nos momentos mais difíceis;

A todos os meus, pelo carinho, incentivo e encorajamento.

palavras-chave

Representações; Representações Sociais; Língua Materna; Língua Segunda; Língua Estrangeira; Bilinguismo; Interpretação do Erro; Competência Comunicativa.

resumo

Com este trabalho pretendemos recolher e analisar as representações dos formandos da escola de formação de professores, Instituto Pedagógico (IP) sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP) em Cabo Verde, assim sendo, contribuir para uma melhoria significativa do ensino/aprendizagem da LP no contexto escolar.

Pareceu-nos pertinente colher informações para determinadas questões de investigação:

1. Que representações têm os futuros professores/ estudantes das disciplinas Aprendizagem de Língua Portuguesa I e II sobre a concepção de língua e o seu ensino?
2. Que papel desempenha o crioulo, Língua Materna (LM) no ensino do Português língua segunda (L2)?

Tomamos como público – alvo os alunos do 1º e 2º anos das disciplinas Aprendizagem de Língua Portuguesa I e II do IP.

A fim de obtermos dados relativos aos aspectos acima apontados, utilizámos uma investigação de natureza etnográfica, um inquérito por questionário, num estudo qualitativo conjugado com o quantitativo, com duas entrevistas exploratórias, feitas a alunos do 2º ano. Ainda testámos o questionário através de um pré teste, que foi aplicado a dois alunos do 1º ano, com o objectivo de afinarmos os nossos instrumentos de recolha de dados. Com base nos resultados das entrevistas elaborámos um questionário que foi aplicado em duas turmas, uma do 1º ano do curso Formação Inicial (FI) com vinte e oito alunos e outra do 2º ano do curso Formação em Exercício (FE) a vinte e oito formandos. Desta forma escolheu-se o programa SPSS para o tratamento dos dados com recurso à análise de conteúdo nomeadamente questões abertas

Este estudo deu respostas às questões de investigação que definimos anteriormente. Permitiu-nos avaliar algumas fragilidades existentes no processo de ensino-aprendizagem da LP em Cabo Verde. Sendo os formandos do curso FE; professores em exercício, estes têm consciência do funcionamento da LP da competência linguística, sociolinguística e pragmática-discursiva dos alunos do Ensino Básico Integrado (EBI), mas notamos insuficiências dos formandos no tocante a algumas estruturas da LP que são semelhantes às da Língua Cabo-verdiana (LCV) e essas eventuais semelhanças induzem ao erro. Notámos também que um estudo da LCV como disciplina podia ajudar os professores a terem uma consciência metalinguística e assim teriam um conhecimento explícito da estrutura das duas línguas. Tendo este estudo sido feito na base da comparação dos resultados dos dois curso, constatámos que os do curso FI sendo inexperientes, precisariam também de um estudo da LCV, a fim de distinguirem as diferenças e semelhanças entre as estruturas das duas línguas a assim promover a construção do bilinguismo. Nesse âmbito, consideramos pertinente apresentar algumas sugestões pedagógico-didácticas, no sentido de se melhorar o ensino da LP no IP e consequentemente no EBI.

keywords

Performance, performance social, mother tongue, second language, foreign language, bilingualism, interpretation of errors, communicative competence.

abstract

The purpose of this study is to gather and analyze the performance data on the graduates from the Teacher Training College, "Instituto Pedagógico" (IP), in relation to their teaching of the Portuguese Language in Cape Verde, and thus contribute to the improvement of the teaching and learning of in the school context.

It seemed relevant to us to collect data for the following areas of research:

1-How will future teachers and students in the discipline of Portuguese Language Instruction, Courses 1 & 2 perform in relation to the concept of language, and its teaching?

2- What is the role of Creole, the Mother Tongue (LM), Cape Verde Creole (CC), in the teaching of the Second Language (L2) Portuguese?

Our target group was the first and the second year students in the Portuguese Language Instruction Courses 1 & 2, at the Teacher Training College, "Instituto Pedagógico" in Praia.

To gather data for the research questions above, we used ethnographies and questionnaires, examined for qualitative and quantitative correlations in two interviews with the second year students. We also pre-tested the questionnaires with the first year students to sharpen our data gathering instruments. Based on the results from the interviews, we developed a questionnaire that was implemented in two groups: one group of twenty eight students in the first year Initial Training Course.

We used the PSS software as a resource to process the data and analyze the content and the open questions.

This study provided answers to the research questions defined above. It allowed us to evaluate some existing weakness in the process of teaching and learning Portuguese in Cape Verde. The teachers currently practicing are fully conscious of their Integrated Basic Education students' competences in the areas of linguistics, sociolinguistics and pragmatic discourse. However, we noted some weaknesses related to understanding the structural similarities between the Portuguese Language and the Cape Verde Creole, which could eventually introduce to errors. We also noted that the study of Cape Verde Creole as a discipline could help these teacher acquire a metalinguistic understanding, and thus they would have an explicit knowledge of the structure of the two languages (both the Mather language and the L2). Since this is a comparative study of the outcomes from the two courses, we found that the inexperienced first year students in the Initial training course also need to study Cape Verde Creole to help them distinguish the differences and the similarities in the structures of the two languages, and thus promote the development of functional bilingualism. As a result of these findings, we felt it would be appropriate to present some pedagogical and didactic suggestions, with a view to improving the teaching of Portuguese in Instituto Pedagógico and consequently in Basic Education in Cape Verde.

Índice

Índice de Quadros	X
Lista de Siglas	XII
INTRODUÇÃO.....	1
Situação de Partida	1
Justificação da escolha do tema	3
Questões investigativas e objectivos do estudo.....	4
Objectivos do estudo	4
CAPITULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1.1 - As Representações sociais.....	5
1.1.1 Representações em Didáctica das Línguas	10
1.2 Competência Comunicativa	14
1.3. Língua.....	24
1.3.1. Conceitos gerais	24
1.3.2 Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira	28
1.3.3 Aquisição/ Aprendizagem de uma Língua Materna	33
1.3.4. Aquisição/ Aprendizagem de uma Língua Segunda.....	37
1.3.5 O Bilinguismo.....	41
1.4. O Tratamento Pedagógico do Erro	46
1.5 Contexto Situacional	54
1.5.1. Situação Geográfica	54
1.5.2 Situação Histórica	55
1.5.3 Situação Sócio-Económica e Política	55
1.5.4 Formação do Crioulo	57
1.5.5 A Situação (sócio-linguística) em Cabo Verde	59
1.6. O Ensino do Português em Cabo Verde (incidência no Ensino Básico)	60
1.7. Síntese.....	66

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Introdução	69
2.2. Caracterização do Instituto Pedagógico	73
2.3. Caracterização dos Participantes	76
2.4 Opções Metodológicas	78
2.5 Síntese	78

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1. Introdução	81
3.2. As Representações dos Formandos do IP em relação à Língua Portuguesa	84
3.3 Síntese do Capítulo	133

CAPÍTULO 4 – COMENTÁRIOS FINAIS

Conclusões	137
-------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	145
---------------------------	------------

ANEXOS

Anexo 1: O Sistema Escolar Cabo-Verdiano(do pré-escolar ao secundário)	157
Anexo 2: Inquérito por Questionário.....	159
Anexo 3: Análise de Contéudo	165

Índice de Quadros

Quadro 1: Aquisição/ Aprendizagem de uma LM e uma L2	40
Quadro 2: Dicotomia LCV e LP.....	59
Quadro 3: Caracterização dos participantes	77
Quadro 4: Local de Nascimento	77
Quadro 5: Categorias de Análise	82
Quadro 6: Identificação dos formandos	83
Quadro 7: Qual a variedade do Português que considera mais correcta?	84
Quadro 8: Que adjectivos utilizaria para qualificar a variedade falada em Portugal?	86
Quadro 9: Que adjectivos utilizaria para qualificar a variante da LP falada no Brasil?	87
Quadro 10: Que adjectivos utilizaria para qualificar a variante da LP falada em Cabo Verde?	88
Quadro 11: Que adjectivos utilizaria para qualificar a variante da LP falada em Angola?	89
Quadro 12: Qual o seu grau de contacto com a LP?	90
Quadro 13: Análise de conteúdo: Categoria A – Língua de Trabalho	92
Quadro 14: Análise de conteúdo – Categoria B – Língua Oficial	94
Quadro 15: Análise de Conteúdo: Categoria C - Língua de contacto com o exterior	96
Quadro 16: Análise de Conteúdo – Categoria A - Língua Oficial	97
Quadro 17: Análise de Conteúdo: Categoria B - Facilita o trabalho profissional	98
Quadro 18: Análise de Conteúdo: Categoria C - Língua de contacto com o exterior.....	100
Quadro 19: Que expectativas têm em relação à LP?.....	101
Quadro 20: Competência Linguística – Pronúncia	103
Quadro 21: Competência Linguística – Vocabulário	104
Quadro 22: Competência Linguística - Concordância das Formas Veruais.....	105
Quadro 23: Competência Linguística -Concordância Nominal em Género	107
Quadro 24: Competência Linguística -Concordância Nominal em Número.....	108
Quadro 25: Competência Linguística - Estrutura da Frase	110
Quadro 26: Competência Linguística – Uso de Preposições	111
Quadro 27: Competência Linguística – Colocação dos Pronomes Pessoais e Reflexos.....	113
Quadro 28: Pronome Pessoal Sujeito em Crioulo de Cabo Verde e em Português	113
Quadro 29: Competência Linguística – Ortografia Correcta das Palavras.....	115
Quadro 30: Competência Linguística – Uso dos Sinais de Pontuação.....	116
Quadro 31: Competência Sóciolinguística – Regras de Delicadeza.....	117
Quadro 32: Competência Sociolinguística - Regras de Delicadeza.....	118
Quadro 33: Competência Sóciolinguística – Formas de Tratamento.....	119

Quadro 34 : Pronome Pessoal Sujeito em LCV	120
Quadro 35 : Formas de Tratamento em Crioulo.....	121
Quadro 36 : Competência Sociolinguística -Formas de Tratamento	122
Quadro 37 : Competência Sociolinguística - Formas de Saudação.....	123
Quadro 38 : Competência Sociolinguística - Utilização de Registo Formal	124
Quadro 39 : Competência Sociolinguística - Utilização de Registo Informal	125
Quadro 40 : Competência Sociolinguística - Utilização de Registo Familiar.....	126
Quadro 41 : Competência Sociolinguística - Utilização de Registo Íntimo.....	127
Quadro 42 : Competência Pragmático-discursiva - Ordenação Lógica das Ideias	129
Quadro 43 : Competência Pragmático-discursiva - Estruturação do Discurso em Função de um Tema	130
Quadro 44 : Competência Pragmático-discursiva - Estruturação do Discurso em Função de um Tema	131
Quadro 45 : Competência Pragmático – discursiva - Estruturação do Discurso em Relação às Circunstâncias	132

Lista de Siglas

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erro

EBI – Ensino Básico Integrado

FE – Formação em Exercício

FI – Formação Inicial

INE – Instituto Nacional de Estatística

IP – Instituto Pedagógico

ISE – Instituto Superior de Educação

LCV – Língua Cabo-verdiana

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

L2 – Língua Segunda

PAIGC - Partido Africano Independência da Guiné e Cabo Verde

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

Situação de Partida

O trabalho que ora apresentamos reflecte um percurso didáctico-linguístico do que se tem vivido em Cabo Verde como uma das ex-colónias portuguesas. Por razões históricas a LP goza entre nós de um estatuto de prestígio, e é para nós cabo-verdianos a língua oficial, veicular e de contacto com o exterior. Nas palavras de Amílcar Cabral, a LP representa a melhor herança que recebemos do povo português. O seu uso no ensino reveste-se de grande importância, pois é o instrumento de comunicação na escola, é a língua de acesso às informações nas diferentes áreas disciplinares mas, por outro, lado não é a nossa LM.

O estudo que apresentamos pretende reflectir sobre este problema de ordem didáctico-linguístico através de uma pesquisa e investigação realizada em contexto escolar.

Este trabalho integra-se no Curso de Mestrado em Didáctica de Línguas: Especialidade Português Língua Não Materna, e tem como tema: **Representações sobre o ensino da LP em Cabo Verde – um estudo com alunos do Instituto Pedagógico.**

Ao longo deste trabalho pretendemos identificar e analisar as representações dos futuros professores sobre o ensino da LP em Cabo Verde. Estas representações permitir-nos-ão reflectir sobre a concepção de ensino desta língua, e ajudar-nos-ão a reflectir sobre as nossas práticas profissionais, assim como sobre as fragilidades na formação de professores e tentar encontrar respostas possíveis.

Quanto à estrutura deste trabalho, na presente Introdução apresentamos as motivações de ordem pessoal e de cariz nacional subjacentes, referindo ainda nesta secção as questões investigadas e os objectivos deste estudo.

No capítulo 1, apresentamos o **Enquadramento Teórico** onde se definem alguns conceitos: representações, representações em Didáctica de Línguas, competência comunicativa, conceitos de LM, L2 e LE, aquisição de uma LM e aquisição /aprendizagem de uma L2, e definimos ainda bilinguismo. Apresentamos, neste mesmo capítulo, ainda algumas reflexões em torno do tratamento pedagógico do erro, e suas possíveis causas. Dada à nossa situação (sócio)linguística, explicamos a coexistência das duas línguas: a LP e a LCV, assim como o ensino da LP em Cabo Verde. É de se realçar que elaboramos uma síntese no fim de cada capítulo com as ideias principais.

No capítulo 2, encontra-se o **Enquadramento Metodológico** onde contextualizamos a nossa investigação. Fazemos referência às nossas opções metodológicas, caracterizamos o espaço da nossa investigação assim como os participantes e os instrumentos escolhidos para a recolha de dados.

No capítulo 3, apresentamos a **Análise e Interpretação dos Dados**, salientando as representações dos alunos do I.P sobre o ensino do português em Cabo Verde.

No capítulo 4, apresentamos os **Comentários Finais** as implicações pedagógicas, as sugestões/recomendações para novos estudos.

Como em qualquer trabalho de pesquisa, apresentamos a **bibliografia** consultada que nos facultou informações sobre o estudo. Dado ao tema deste trabalho, e dos capítulos desenvolvidos, várias consultas foram feitas. Para além dos autores citados no texto, incluímos outros importantes que embora não tenham sido apontados directamente contribuíram para a elaboração deste trabalho. Uma parte igualmente importante desta pesquisa são os anexos onde constam os materiais que nos serviram de suporte ao longo do desenvolvimento

do trabalho. Esperamos que esta pesquisa venha a constituir um contributo e uma mais valia para o ensino da LP em Cabo Verde.

Justificação da escolha do tema

Nos dias actuais, colocam-se novos desafios à classe docente, numa sociedade do saber e da informação, globalizada, aberta a mudanças, que tende para o multiculturalismo; torna-se, então, pertinente acompanhar esse ritmo formando professores que acompanhem também os avanços da modernidade.

Em Cabo Verde a nossa situação é *sui generis*. À educação colocam-se questões importantes referentes à política linguística nacional: Qual o papel da LCV, LM no ensino? Como é visto a LP, língua oficial e língua do ensino? Que metodologias usar no ensino do português L2?

Tendo em conta a nossa situação linguística em Cabo Verde, a coexistência de duas línguas, a LP língua oficial e veicular de ensino, ao lado da LCV, nossa língua do berço, tornam-se necessárias medidas e políticas educativas, a fim de se encontrarem respostas para questões que se levantam ao professor no exercício da sua prática docente. Importa, contudo, salientar que o estudo das duas línguas para nós é de extrema importância para que se exerça uma cidadania plena, tendo em conta que o contacto de línguas nos dias actuais é, pois, um facto quotidiano e universal e quem fala hoje apenas uma língua, sobretudo as de pouca difusão, é, ou tende a ser, de certo modo, analfabeto.

Como docentes da disciplina de Língua Portuguesa I e II, e ainda Aprendizagem da Língua Portuguesa I e II, motivações de ordem pessoais e profissionais impelem-nos a elevar o nível e a competência linguística dos nossos formandos, pois sendo a LP a língua oficial e de ensino, significa que tem um peso decisivo, pois todo o processo de ensino-aprendizagem é feito nesta língua como instrumento de trabalho e suporte do ensino.

Nesta conformidade a escolha deste tema surge da experiência pessoal no contexto do ensino e da formação inicial de professores de LP. Tudo isto não

olvidando a nossa situação (sócio) linguística que implica que metodologias do ensino da LP em Cabo Verde sejam as de uma L2 e não as de LM. Desta forma, é de se realçar a necessidade e reconhecer a importância de se ensinar a LP como L2 e como um instrumento de comunicação.

Questões investigativas e objectivos do estudo

Tendo em conta o tema deste trabalho, pretendemos obter resposta para as seguintes questões investigativas:

1. Que representações têm os futuros professores/estudantes da disciplina Aprendizagem de Língua Portuguesa I e II, 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 que passamos a explicitar:

Objectivos do estudo

- Identificar as representações de estudantes das disciplinas de Aprendizagem da Língua Portuguesa I e II sobre o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde;
- Analisar e comparar as diferentes percepções dos alunos das disciplinas Aprendizagem da Língua Portuguesa I e II;
- Detectar o impacto destas representações na concepção de língua e o seu ensino;
- Propor pistas que contribuam para a melhoria da prática docente.

Estamos certas de que trabalhos deste género darão respostas a muitas inquietações dos professores e, neste âmbito, a procura e a descoberta poderão constituir-se desafios a bem do processo ensino/aprendizagem da LP.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1 - As Representações sociais

Segundo o Dicionário Ferreira (1975), representação é o “acto ou efeito de representar (-se),”é uma “ interpretação”. Num mundo de objectos, factos, acontecimentos, e coisas, os sujeitos precisam de se referir a eles de os partilhar com os outros para os compreender, e interpretar. É por esta razão que se usam as representações para representar ou representar-se, e isto corresponde a um acto do pensamento pelo qual se refere a um objecto. Este pode ser identificado por uma coisa, um acontecimento, uma pessoa, um fenómeno da natureza, uma ideia, uma teoria etc; pode ser real imaginário ou mítico na perspectiva de Jodelet (1989:37).

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.

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.

Moscovici (1978) percebe as representações como entidades “quase tangíveis”, presentes na realidade, que se manifestam em palavras e expressões, em produções e consumo de objectos, em relações sociais. Define representações sociais como sendo elementos da consciência social exterior aos indivíduos e que se impõem a eles. Este autor procurou traduzir, representar a realidade através de significantes. No seu ponto de vista, o significante atribui

sentido, e o significado representa algo. Deste modo, estuda o problema das representações para compreender os significantes.

Mais tarde, o mesmo autor afirma que as representações sociais na sociedade actual são equivalentes aos mitos e crenças nas sociedades chamadas primitivas. Remetem-se portanto para a maneira como os homens pensam, agem, procuram compreender o sentido de suas acções e pensamento. O seu estudo” focaliza-se na maneira pela qual os seres humanos tentam captar e compreender as coisas que os circundam e resolver os lugares comuns ‘ e quebra-cabeças’ que envolvem o seu nascimento., seus corpos, suas humilhações o céu que vêem, os humores de seu vizinho e o poder a que se submetem”. (Moscovici, 1985:2).

Na mesma linha de raciocínio, outra psicóloga social já referida, destaca-se fornecendo elementos para a compreensão da teoria das representações: Jodelet (1989) 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, Jodelet (1991), 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.

Segundo os estudos feitos por Moscovici (1978) 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 Moscovici (1978). 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 estes 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.

Abric (1989) analisou o processo de objectivação e o papel do esquema figurativo na produção de uma representação social, e propôs como essencial na definição de uma representação a ideia de um “sistema sociocognitivo”. É nesse contexto que ele apresenta a sua teoria estrutural das representações sociais construída sob a hipótese de que “ *Toute représentation est organisée autour d’un noyau central*”, Abric, (1989). Nesse quadro, as representações sociais são percebidas como “*des ensembles hiérarchisés autour d’un noyau ou système central et d’éléments périphériques*”. Nesse sentido, o núcleo central é visto como um sub-conjunto, como um sistema estruturante e seu elemento fundamental, pois atribui significado à representação social, é o elemento mais estável da representação que resiste à mudança.

Na visão de Jodelet (1989), “ *Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l’environnement social, matériel et idéal*” Nessa óptica a representação social é por vezes entendida como “ *savoir du sens commun*” ou também “*savoir naïf*”, “ *naturel*”.

Segundo Matos (1992:133-134) as representações são teorias que constituem uma modalidade de conhecimento que serve a apreensão, a avaliação e a explicação da realidade. Na sua opinião existem três elementos que orientam a formação e a dinâmica das representações:

a) a dispersão da informação relativa aos objectos com que lidamos, que se traduz em insuficiência e ambiguidade;

b) a focalização das pessoas em diferentes objectos do ambiente em que se encontram, o que corresponde a uma escolha realizada de acordo com os interesses e valores de cada um;

c) a pressão para exprimir juízos e opiniões.

Esta dinâmica explica que as pessoas têm posturas diferentes face a um mesmo objecto e as representações são construídas a partir das interações com as experiências do quotidiano, em diferentes contextos sociais, momentos e com base em diferentes fontes de informação. É sabido que as emoções e os afectos influenciam por um lado, as representações que se tem de um determinado objecto ou situação e, por outro lado, constituem a manifestação dessas representações.

O conceito das representações sociais não se identifica com nenhum campo exclusivo do saber. Segundo Laplantine (1989).” N`appartient pas, par une liaison préalable, à un champ disciplinaire plutôt qu`à un autre.” Pelo contrário na sua perspectiva “ De nombreuses spécialités des sciences humaines l`utilisent en donnant des définitions souvent différentes, c`est à dire en découpant des noyaux de sens dans une totalité empirique extrêmement vaste”. Assim dada à ligação que estabelece entre o psicológico e o social, a noção de representações sociais interessa a todas as ciências humanas e sociais, na perspectiva de Cuq, (2003).

Segundo o autor Sá (1993) o termo “representações sociais” tem atraído a atenção de teóricos das mais diferentes correntes teóricas, decorrendo daí entendimentos diferentes quanto ao seu significado.

1.1.1 Representações em Didáctica das Línguas

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. Segundo Dabène (1997) «*les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d`une langue, de ce que sont ces*

normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user."

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 de a 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 & 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)."

Zarate (1993) realça que são indissociável o ensino de língua e da cultura. Explica ainda como é que a noção de representações relaciona as ciências sociais e a Didáctica das Línguas. Para esta autora as representações sociais "*ne sont pas une collection de subjectivités distinctes, mais au contraire le produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs*

*modes de connaissance de la réalité “e “ constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité”(op cit :29).*Zarate considera assim os aspectos subjectivos na utilização do discurso (paixões, emoções...) como uma construção social :«traduction dans les pratiques des schèmes mentaux qui orientent notre perception du monde et, en particulier ici, de notre rapport aux autres.»

Segundo Dabène (1997) as imagens/representações que os falantes têm numa língua influenciam os processos e estratégias que os aprendentes desenvolvem e implementam para aprendizagem e utilização de uma LE. Coste (2001) atribui grande valor às representações que os aprendentes têm das línguas, das pessoas que as falam e dos países onde são faladas, explicando que toda a língua cede espaço a uma auto-representação e hetero-representação por parte dos seus locutores que têm opiniões sobre ele e constroem imagens, categorizam-na, qualificam-na. Mas dão também lugar a hetero-representações por parte de locutores de outras línguas. Estas representações são representações sociais incorporadas pelos actores sociais, sujeitas a variações e excepções individuais.

Castellotti & 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 & Pinto, 2006).

Segundo os autores Andrade & Canha (2006:61)”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”. 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).

Na perspectiva de Billiez (1998),” *Sans être indépendantes de l'ensemble des représentations formées et développées en milieu familial (représentations individuelles) et dans le cadre de la société (représentations sociales), les représentations en milieu scolaire se rattachent à deux aspects centraux du processus d'apprentissage: son contenu et sa forme. En commençant par le contenu, l'enseignement d'une LS n'est pas limité à son aspect linguistique, mais il est considéré comme complet s'il concerne ses aspects sociolinguistique, culturels etc.*”

1.2 Competência Comunicativa

Devido à situação sociolinguística em Cabo Verde e dada a natureza deste trabalho, torna-se necessária uma reflexão sobre o que seja a competência comunicativa.

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.

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.

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.

Deve-se a Hymes (1971), igualmente, a ampliação do conceito competência para incluir a ideia de capacidade para usar, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky, em 1965. A partir de Hymes, e aparentemente inspirado por ele, vários autores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar competência comunicativa.

Cazden (1970) identifica como competência comunicativa o modo como a criança percebe e categoriza as situações sociais do seu mundo e o modo como ela diferencia os seus usos de linguagem de acordo com essas situações. Savignon (1971), procurando dar um cunho menos teórico, mais pedagógico e mais aplicado ao conceito, salienta que a competência comunicativa de um falante está condicionada ao conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintácticos e de aspectos para linguísticos e cinestésicos da língua alvo. Somente assim um falante é capaz de actuar com sucesso num contexto eminentemente comunicativo.

Canale & Swain (1980) apresentam um modelo teórico para a descrição dos diferentes tipos de competência. A tese desses autores, representou um grande avanço, denominado a área de avaliação de ensino/aprendizagem de L2/LE durante uma década. O modelo final desses autores inclui quatro tipos de competência, a saber;

a) Competência gramatical: implicando o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;

b) Competência sociolinguística: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação do qual nos fala Hymes, já citado;

c) Competência discursiva: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;

d) Competência estratégica: como a competência comunicativa é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Para Canale e Swain, os alunos só adquirem competência comunicativa se ficarem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de competência. O objectivo desses dois autores, segundo Freire (1989), era o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em

unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala de aula.

A noção de desempenho no conceito de Hymes através da expressão “capacidade de usar” não aparece no modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain. A “capacidade de usar” de Hymes corresponde ao que esses autores chamam de desempenho comunicativo, traduzido na realização e interação das competências mencionadas em seu modelo, na produção e compreensão dos enunciados.

As “estratégias de enfrentamento”, todavia, a que se referem Canale e Swain ao descreverem o que chamam de competência estratégica, não incluem conhecimento, e sim capacidade para participar da interação. E onde estão essas duas noções senão no campo do desempenho?

Amor (1993) explica que o conceito de competência comunicativa encontra-se estabelecido no plano concreto do uso da língua em diferentes situações, e não no plano abstracto do sistema: é, por isso, um conceito abrangente que envolve em si factores linguísticos e extralinguísticos (como os códigos psicológicos, sociais e culturais).

Tanto Halliday (1973) quanto Widdowson (1978) deram contribuições importantes para o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa. Halliday adiciona a noção de funções da linguagem, preocupando-se com o contexto da situação. Widdowson faz a distinção entre regras gramaticais (“usage”) e (“use”), chamando a atenção para o facto de que tanto regras gramaticais (“usage”) como habilidade de comunicação (“use”) tem de estar em constante associação para que se desenvolvam as habilidades de interpretação subjacentes.

Um outro ponto que tornou obscuro o conceito de competência comunicativa foi a confusão que se estabeleceu com a noção de proficiência. Stern (1983), em contexto de ensino/aprendizagem de línguas, identifica competência com proficiência ao assinalar que “ entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai do zero à “proficiência do nativo”. Para ele, competência é um conceito dinâmico e não estático, no que difere de alguns autores que acompanharam Chomsky mantendo a dicotomia clássica entre competência e desempenho.

Taylor (1988) tenta desfazer a confusão e salienta que toda a controvérsia em torno da definição de competência comunicativa advém do facto de os linguistas confundirem “estado” e “ processo” e, dessa maneira, tornando o conceito de competência ainda mais controverso e distante daquele proposto por Chomsky. Para Taylor, competência é um conceito estático.

Como o ensino/aprendizagem de línguas é um campo de actuação que envolve um processo, Taylor propõe que o termo competência comunicativa seja substituído por proficiência comunicativa. A proficiência designaria a capacidade de usar a competência. Desempenho teria a ver com o que é feito quando a proficiência é demonstrada. Para Taylor competência é um conceito estático. Proficiência não. A proficiência admite níveis e seria, assim um conceito relativo.

Bachman (1990) afirma que a capacidade para se usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Para Bachman, competência abarca conhecimentos específicos que são usados na comunicação. O modelo que concebeu inicialmente compreendia os seguintes conhecimentos:

- a) Competência linguística, subdividida em organizacional e pragmática;
- b) Competência estratégica, que tem a ver com o conhecimento sócio cultural, o conhecimento real do mundo;

c) Mecanismos psicofisiológicos, os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como fenómeno físico.

Mais recentemente, no entanto, Bachman (1991) reviu seu modelo e operou nele algumas alterações. Primeiramente o que chamava de competência passou a denominar “conhecimento”. Em nota de rodapé argumenta que o termo competência traz consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica e por isso não é mais tão útil como conceito. Assim sendo, saber usar uma língua tem a ver com “ a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”.

Segundo Marques (1995) a competência comunicativa é uma habilidade complexa que abarca não só a competência linguística, ao produzir, ou interpretar frases como um saber social, cultural e psicológico referente a quando como e onde as utilizar.

Quanto ao uso da expressão competência linguística, com alguma preferência no âmbito de certos linguistas: Bachman (1990), a título de exemplo, demonstra que a competência linguística compreende um conjunto de componentes do conhecimento que são utilizados na comunicação processada através da linguagem. A capacidade mental que assegura a implementação dessas componentes nos usos comunicativos da linguagem é a competência estratégia do falante. É esta que providencia o meio da ligação entre a competência linguística e os aspectos contextuais das diferentes situações comunicativas.

Articulando as duas noções, segundo S. Moirand, citado por Andrade &, Araújo e Sá (1992), refere que *«il semble...Impossible de distinguer une competence linguistique et une competence de communication la tendance est*

plutôt de voir dans la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication».

Andrews (1997) explica que a competência linguística é o que permite ao falante ter, na produção dos seus discursos, espontaneidade (capacidade para falar livremente e com confiança), precisão (capacidade usar a linguagem com exactidão) e elaboração (capacidade de utilizar estruturas linguísticas complexas).

Sim-Sim (1998) defende que a competência linguística “permite compreender e produzir frases nunca ouvidas ou pronunciadas”, fazendo-a equivaler ao conhecimento intuitivo da língua por parte do falante.

Competência Comunicativa segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

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;
- Competências pragmáticas.

Comparadas estas competências com as propostas por Canale e Swain, vemos que o QECR vai mais longe, pois dentro das competências gerais é que aponta a competência comunicativa que, por sua vez, realça a *linguística* que se ramifica em várias componentes a saber:

- Competência lexical
- Competência gramatical
- Competência semântica
- Competência fonológica
- Competência ortográfica
- Competência ortoépica

A competência linguística é, então, “definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas bem como a capacidade de os usar “, “ relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (...), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado. Esse conhecimento pode ser consciente ou não e a sua organização varia de indivíduo para indivíduo.

Dentro da competência linguística, encontramos, então, a competência lexical que consiste no conhecimento e na utilização do vocabulário de uma língua e abarca os elementos lexicais, e gramaticais: expressões feitas, estruturas fixas expressões idiomáticas e palavras isoladas. Quanto aos elementos gramaticais só são aceites neste grupo as classes fechadas de palavras: artigos, determinantes, pronomes – pessoais, interrogativos, possessivos – preposições, conjunções e verbos auxiliares.

Sendo a gramática de uma língua o conjunto complexo de princípios que regem a estruturação e a utilização dos elementos em sequências significativas marcadas e definidas, entendemos então como, competência gramatical, o conhecimento dessas categorias gramaticais de uma língua e a capacidade para o seu uso, através da produção, do reconhecimento de frases e expressões bem construídas, Sendo assim esta competência abarca:

- elementos, p. ex.: - prefixos, sufixos e infixos das palavras;
- categorias, p. ex.: – número, caso, género, tempos, aspecto;
- classes, p. ex.: - conjugações, declinações, nomes, verbos, adjectivos;
- estruturas, p. ex.: - palavras complexas e compostas, sintagmas, orações, frases;
- processos, p. ex.: - nominalização, afixação, gradação;
- relações, p. ex.: - regência, concordância, valência

O sentido das palavras é uma questão central em qualquer sistema de comunicação, se o utilizador não perceber o significado das palavras a comunicação pode ficar comprometida por isso a competência comunicativa é apresentada como a consciência e o controlo que o aprendente possui sobre o significado das palavras.

Uma outra competência apontada é a fonológica que tem a ver com o conhecimento e a capacidade de compreensão e produção dos sons de uma língua em contextos específicos. Está ligada à entoação, pronúncia, colocação correcta dos acentos.

Ainda na competência linguística salientam-se as competências ortográficas e ortoépicas. A ortográfica diz respeito ao conhecimento e produção dos símbolos que se usam na escrita, e a ortoépica significa leitura e pronúncia correcta da escrita.

Assim como Hymes incorporou a dimensão social ao conceito de competência, Canale e Swain incluem-na no rol das competências salientando o conhecimento das regras sociais e do contexto social no qual a língua é usada.

O QECR também destaca esta competência referindo-se à língua “ ao conhecimento, e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua.”, (ibidem:169), realçando-a assim como um fenómeno sociolinguístico. Nesta conformidade, aponta as regras de delicadeza do quotidiano, as expressões de sabedoria popular, os dialectos, os marcadores linguísticos de relações sociais, e os sotaques, a saber:

- os utilizadores usam correctamente as formas de saudação à chegada, apresentações e despedidas; também usam adequadamente formas de tratamento tu/você;

- usam expressões de delicadeza para exprimir gratidão, afecto, admiração, pedir desculpas, lamentar, utilizar formas de suavizar o discurso;
- utilizam adequadamente as expressões obrigado(a), por favor, desculpe, com licença;
- revelam algum cuidado no uso de registos – oficial, formal, informal, familiar, íntimo.

A última competência apresentada no QECR é a competência pragmática que, por sua vez, se desdobra em competências: discursiva, funcional e de concepção. Referem-se “ ao uso funcional dos recursos linguísticos (...) e criam um argumento ou guião de trocas interaccionais”. (ibidem:35)

1.3. Língua

1.3.1. Conceitos gerais

A ciência da linguagem humana tem como objecto de estudo a comunicação humana e nesse âmbito o estudo da língua. Não se torna muito fácil o estudo da língua pois ela tem um duplo estatuto, por vezes ela é objecto de análise, o que se torna amplo na sua complexidade, e por outro lado ela é um instrumento de comunicação.

A língua é um sistema infinitamente complexo que representa um dos traços marcantes da cultura de um povo, e, por outro lado, permite a comunicação entre os falantes de uma comunidade. São várias as definições que existem sobre o conceito de língua. Ela não existe numa única perspectiva.

Saussure (1978) definiu a língua como um código, um código em que se cria a correspondência entre imagens “acústicas” ou “visuais” e conceitos: um sistema gramatical existente virtualmente em cada cérebro, ou mais exactamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduo. No século passado este conceito de língua como um código revolucionou o sistema de estudo das línguas estrangeiras pois saber uma língua era conhecer o seu sistema isto é, «to know about the language».

A língua como objecto de análise é um sistema complexo. Galisson e Coste (1983) concebem a língua de acordo com a sua natureza social, todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. É partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo. Estes dois autores no seu conceito de língua vão mais longe pois são de opinião de que uma determinada sociedade usa a língua e a pouco e pouco a modifica. Apresentam a língua não como algo estático. Num estudo diacrónico da língua de uma determinada comunidade vê-se o carácter evolutivo de uma língua.

Fairclough (1989) considera que a língua é um sistema altamente complexo, que integra em si a forma, os processos sócio-cognitivos e o contexto histórico. Para este autor a língua é um sistema e como tal engloba outros subsistemas que inclui a componente social, os conhecimentos e a realidade histórica. O conceito de língua deste autor pode ser entendida à luz do que foi concebido por Galisson e Coste principalmente no que tange à componente social e o carácter evolutivo da língua.

Jones (1984) concebe a língua como o meio pelo qual o indivíduo constrói as suas relações com os outros. Este autor explica a dimensão social da língua que nos põe em contacto com o “outro”. Este autor destaca a língua como um instrumento de comunicação na mesma linha de Martinet (1985), a língua é um

instrumento de comunicação que possibilita a análise da experiência humana em unidades de conteúdo semântico e de expressão vocal.

Fonseca (1992) concebe a língua como um sistema modalizante primário do mundo, com ela cada falante constrói uma visão do mundo específico, em que às variantes que respeitam ao homem em geral enquanto ser inteligente, livre e social, se congregam peculiaridades várias determinadas por factores complexos no âmbito de cada comunidade. Na opinião deste autor a língua é também um sistema que varia. Na sua explicação inclui a componente individual e o colectivo.

Amor (1993) explica que a língua é um fenómeno de natureza supra individual, institucional balanceado entre o obrigatório, a "norma" e o possível a "variação". Esta autora também realça na sua definição a realização individual do uso da língua como algo estabelecido que oscila entre o princípio que serve de regra e a mudança.

Segundo Andrews (1997), a língua é a que se encontra na base da construção das relações inter-pessoais. É ela que ajuda a formar identidades e a unir nações, sociedades e comunidades. Esta concepção de língua é mais abrangente, parte das relações com o "outro" na formação de uma comunidade linguística, de uma sociedade, e a possibilidade de uma mesma língua unir nações. É o que acontece nos nossos dias em relação à LP no mundo, ela une nações.

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”.

Segundo Cunha & 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. (ibidem:3)

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 & Cintra (1999)” uma língua apresenta pelo menos, três tipos de diferenças internas, que podem ser mais ou menos profundas:

1. diferenças no espaço geográfico ou variações diatópicas;
2. diferenças entre as camadas socioculturais, ou variações diastráticas;
3. diferenças entre tipos de modalidade expressiva, ou variações diafásicas.”

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 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.

1.3.2 Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira

Não tem sido fácil definir os conceitos de LM, e L2 e LE, pois os domínios entre elas por vezes não são muito marcantes. Muitos estudos têm sido feitos,

muitas reflexões mas as teorias apresentadas até aqui não reúnem consenso dos estudiosos.

Considera-se LM de um falante o “sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística” (Sim – Sim, 1998). Ela “é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do falante” (Galisson & Coste, 1983). 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 pode ser ambígua em contextos onde coabitam mais de uma língua (casa, 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.

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.

Por vezes, considera-se como LM 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 a complexidade da definição de LM do seguinte modo: “ *Plus fondamentale semble le fait que la langue maternelle est celle dans laquelle s’est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité. Cependant rien ne prouve que cette construction ne puisse s’opérer qu’à l’intérieur d’un seul système linguistique, à l’exclusion des autres. (...) On se trouve pas là en présence d’une langue en tant que système codifié de communication à l’intérieur d’un groupe mais du parler individuel en tant qu’ensemble des possibilités expressives d’un sujet.*”

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.”* (Galissou e Coste, 1983:442-443).

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, 2005:153).

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.

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

Na opinião de Ngalasso (1992), 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.

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.

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.

1.3.3 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 servirão 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 subconscientes da assimilação de uma língua, e o termo” aprendizagem” deve ser aplicado aos aspectos conscientes.

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 (1998:28), pode-se estabelecer ligações entre a aquisição e a apreensão de uma língua que resulta da exposição do falante à mesma, e entre a aprendizagem e a assimilação da língua baseada no estudo dos seus aspectos formais, como exemplos: aquisição da linguagem oral e aprendizagem da linguagem escrita, ou de uma LE. Existe uma grande interação 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. “ *As crianças ganham mestria do comportamento verbal através da interação com o ambiente, imitando o que observam à sua volta. O papel do meio, particularmente o dos pais, é julgado determinante na estabilização do comportamento linguístico da criança, o que significa que o desenvolvimento da linguagem depende exclusivamente de variáveis ambientais, sendo determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética.*” Sim-Sim (1998).

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, enquanto que 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 & 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 articulatório, 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.

1.3.4. 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 desponha-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. Este autor define assim uma Gramática Universal como a “*caracterização destes princípios inatos e biologicamente determinados, que constituem uma componente da mente humana – a faculdade da linguagem*”. 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 ecran da língua materna, o que reduz a acção das leis de contiguidade ou de associação(situação – língua).”(Bouton,1997: 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:

Quadro 1: 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

<p style="text-align: center;">Plano Intelectual</p>	<p style="text-align: center;">Experiência ↓ Língua</p>	<p style="text-align: center;">Língua ↓ Experiência</p>
<p style="text-align: center;">Plano Linguístico</p>	<p style="text-align: center;">Discurso ↓ Língua Sistema</p>	<p style="text-align: center;">Língua sistema ↓ Discurso</p>

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.

1.3.5 O Bilinguismo

Na actualidade, com a constante mutação de povos na era da globalização, 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 é fluente no uso de duas línguas, seja porque é exposto a ambas desde o seu nascimento(...), seja porque a partir de um certo momento(...) teve que funcionar noutra língua(...) que não a língua materna inicial”*

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.

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.

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.

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 actividade 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):

“Este conceito designa a capacidade de compreender tudo o que diz um locutor, sem estar, necessariamente em condições de falar a língua utilizada. Assim, face à competência activa, que se desenvolve tanto na emissão como na recepção a competência passiva limita-se à descodificação dos enunciados recebidos. A competência passiva é, evidentemente favorecida pela proximidade entre a língua assim percebida e aquela em que se é capaz de falar e compreender.”

Uma criança que desde muito cedo esteja exposta a dois códigos linguísticos no seio familiar, numa comunidade bilingue, pode ter 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.

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.

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.

1.4. O Tratamento Pedagógico do Erro

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, sintácticas 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 & Coste, 1983:164)

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 AC, tendo sido um marco importante na pesquisa em Didáctica das Línguas.

Na perspectiva de Cardoso (1989:89) *“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”*.

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 autoregulação. O erro não seria visto como uma simples interferência, supergeneralização, simplificação, mas como uma tentativa do aprendiz em adquirir controle 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-linguais “ e “ inter-linguais”. 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:

- a) erros de transferência;
- b) erros analógicos;
- c) erros induzidos pelo ensino.

Os erros de transferência são os erros intra-linguais, 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 intralingual/ interlingual. 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 faut, systématique ou non.”(Besse & Porquier, 1991:209).

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:

1. linguísticos (erros ortográficos, gramaticais incluindo a morfologia e a sintaxe, a semântica e vocabulário e, ainda, de discurso);
2. de processo (erros de omissão, audição, ordenação e seleção);
3. 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 processo 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).

Erro e Falha

Alguns autores apresentam diferenças entre erro e falha, nesta linha citamos Corder (1980) e Cassany (2000). Este último cita Hamer (1983) & Johnson (1988) que estabelecem uma diferença entre falta e erro:

“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 “ examenes “ 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 línquístico 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.”

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.

1.5 Contexto Situacional

1.5.1. Situação Geográfica

Cabo Verde é um arquipélago 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 localiza-se a meio do oceano Atlântico, entre os paralelos 15 e 17 de latitude Norte, na encruzilhada de três continentes – nomeadamente África, América e Europa e distante 450 metros da costa do Senegal.

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 excepção à regra pois são planas, com longas praias de areia branca.

1.5.2 Situação Histórica

As ilhas de Cabo Verde eram desertas quando o genovês António 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 esclavagista, 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.

1.5.3 Situação Sócio-Económica e Política

Segundo dados divulgados pelo INE, a população residente em Cabo Verde está estimada em 484.904 habitantes (2006). 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. Os cabo-verdianos da diáspora superam o número dos habitantes da terra natal cifrando-se em mais de 600 mil indivíduos.

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%. De 1990 a 1995 o grau de iletrados desceu de 37% para 25%.

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 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.

Desde 1975 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. Actualmente Cabo Verde está cotado com o quarto melhor índice de qualidade de vida dos países africanos. Apesar disso, 25% da força activa está no desemprego, 14% da população é muito pobre e cerca de 30% é pobre (estimativas do Banco Mundial 2007). O sector primário (agricultura) ocupa 80% da força de trabalho, satisfazendo apenas 15% das necessidades, o que demonstra a forte dependência da economia do arquipélago das importações. Estas provêm maioritariamente de países europeus (80%), com destaque para Portugal (38%).

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 ano 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 chefiou 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.

1.5.4 Formação do Crioulo

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 que veio o mestiço filho de Cabo Verde formando uma língua de comunicação verbal. Ela foi levada para os rios da Guiné pelos referidos mestiços que na altura eram utilizados pelos brancos como agentes de negócios.

A partir da miscigenação de sangue deu-se a inevitável miscigenação de cultura de que a língua é 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.

1.5.5 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 nossa identidade, visto transcender todos os outros traços culturais, na medida em que tem a capacidade de tudo nomear, exprimir, avaliar e transmitir. Sendo assim, a LCV é o factor fundamental que nos identifica como cabo-verdianos.

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

Em Cabo Verde convivem duas línguas, a LCV é a língua da música e de grande parte da sua poesia. Porém, continua a ser usada apenas na oralidade, com alguma experiência de escrita e embora tenha sido aprovado pelo Decreto Lei nº 67/98 de Dezembro, o ALUPEC (Alfabeto Unificado da Escrita do Crioulo), para vigorar por um período de 5 anos, a sua escrita não é ensinada, nem está generalizada.

Autores como Manuel Veiga e Dulce Almada defendem a seguinte dicotomia, que no nosso ponto de vista formam o seguinte quadro:

Quadro 2: 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 linguísta 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.

1.6. 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 e 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 anexo 1).

Como disciplina, a LP faz parte do plano de estudos desde o 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. E isto está patente na Lei de Base do Sistema Educativo, nº103/III/90 de 29 de Dezembro, ao preconizar, no artigo 22º como um dos objectivos do Ensino “*Promover o domínio da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita*”.

O Ensino 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, 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 uma elite que de um modo ou outro sempre tinha mais contacto com esta língua).

Com a independência e conseqüente generalização do ensino, ao atribuir-se à LCV o estatuto de LM, 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. Uma abordagem que, 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 real.

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.

Formação de Professores

A carência de professores tem sido sempre um dos principais constrangimentos ao funcionamento normal do Sistema Educativo em Cabo Verde Contudo, para o tornar sustentável e também para o sucesso da Reforma, a formação de professores é um dos seus objectivos fundamentais, agora consagrado no Capítulo V, Secção I da Lei de Bases do Sistema Educativo de 29 de Dezembro de 1990.

Ela está a cargo de dois Institutos: O IP, que forma professores generalistas para cobrirem o Ensino Pré - Escolar e Básico e o Instituto Superior de Educação, ISE que forma professores para o Ensino Secundário. Tanto um como o outro são responsáveis não só pela Formação Inicial como pela Formação Contínua dos professores.

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 12º 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 decalques da LM.

E se tivermos ainda em conta o estatuto da LP em Cabo Verde, onde não existe uma imersão na língua e em que nas 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 o funcional da língua, esse constrangimento poderá ter 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 de aprendizagem para crianças em cujo contexto familiar, cujo convívio social com os que lhes são mais próximos, 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 o português, 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.

A constituição da República, na sua 1ª parte – sobre os princípios fundamentais da república diz, no seu artigo 9º, Boletim oficial despacho Nov. 2005:

- 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.

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.

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, inadequações, incorrecções em relação às normas do sistema da língua. Esses desvios 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 conheçam 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.

1.7 Síntese

Concluimos este capítulo tentando destacar as ideias mais relevantes contidas nos vários tópicos abordados.

Muitos estudos têm sido feitos sobre a teoria das representações sociais, no sentido de se interpretar o comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais. Na perspectiva de alguns teóricos existem dois processos responsáveis pela formação das representações sociais: a objectivação e a ancoragem. A objectivação é o processo de construção formal de um conhecimento pelo indivíduo. Este processo inclui três etapas: a selecção e descontextualização, a formação do núcleo figurativo e a naturalização. Por outro lado, a ancoragem é um instrumento do saber, está relacionada com o jogo de significações. É a explicitação da ligação existente entre estes dois processos, objectivação e ancoragem, que nos explica determinados comportamentos sociais.

Em relação à Didáctica de Línguas, o termo “representação” permite mostrar as relações que os sujeitos estabelecem com a língua que aprendem, que usam ou na qual comunicam. No contexto ensino/aprendizagem, as representações desempenham um papel significativo por constituírem suportes de trocas interpessoais, intergrupais, semióticos e marcadores da individualidade.

Para além disso, as representações permitem observar situações, analisar dados de um percurso, identificar falhas, ou pontos fortes que determinarão uma reflexão sobre a prática docente.

No processo de ensino/aprendizagem de uma língua, é necessário que o aluno demonstre possuir competências. Alguns autores definiram diferentes modelos teóricos para a descrição dos diferentes tipos de competência. Salientamos a competência comunicativa (cf. QECR, 2001) que compreende três outras componentes: competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Nesse sentido, não se torna muito fácil o estudo da língua pois ela tem um duplo estatuto. Por vezes, é objecto de análise e, por outro, é instrumento de comunicação. A língua como objecto de análise é um sistema complexo. O mais importante para um professor é saber que uma língua serve para comunicar; ensinar uma língua, é, pois, ajudar a desenvolver no aluno uma competência que lhe permite não só formar frases correctas gramaticalmente, mas, e, sobretudo, interagir com os outros. A língua como um sistema de comunicação pode ser adquirida naturalmente quando um sujeito a aprende sozinho, graças ao contacto linguístico no meio social que o cerca. Alguns estudiosos definiram esta concepção de língua como sendo a LM, considerando como L2 uma língua de natureza não materna, adquirida pelo falante em contexto natural do seu uso, à semelhança do que acontece com a LM. Uma LE seria, por sua vez, aquela que é aprendida em contexto de instrução formal e cuja utilização se restringe praticamente a esse contexto. Contudo, estas definições não reúnem o consenso de muitos teóricos e linguistas, pois não é muito fácil definir-se as fronteiras entre a LM, L2 e LE, sobretudo em situações de plurilinguismo. A criança desde os primeiros dias de vida que se encontra em permanente situação “comunicativa”, assim ela adquire a sua LM assimilando um sistema linguístico de um modo natural que não precisa de ensino. Muitas teorias tentaram explicar esta capacidade realçando a dicotomia entre a aquisição e aprendizagem. A aquisição/aprendizagem e o conceito de L2 ligam-se ao conceito de bilinguismo.

Com a crescente mutação de povos, tem havido também um aumento de falantes bilingues em contexto escolar e daí a necessidade da escola encontrar metodologias próprias do ensino de línguas. A escola nos nossos dias deve trabalhar as duas línguas, o que poderá constituir também uma mais valia para as línguas em causa; consolidar o estudo das duas línguas é fazer com que as crianças se tornem bilingues ou plurilingues.

Nesta conformidade, é, por fim, caracterizada a situação de Cabo Verde nas vertentes geográfica, histórica, sócio-política, linguística e sociolinguística. E, para finalizar, é apresentado o contexto educativo cabo-verdiano, com incidência no Ensino Básico.

Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico

2.1. Introdução

Em termos conceptuais, para qualquer trabalho de pesquisa é necessário escolher um método de investigação. Entre os vários autores estudados constatamos alguma polémica entre o uso dos vários modelos de investigação em Ciências Sociais. Há posições e opiniões sobre os dois modelos, “o qualitativo e o quantitativo”. Estes dois métodos têm sido alvos de discussão não só realçando as vantagens como também os inconvenientes da sua utilização. Segundo alguns investigadores o método quantitativo privilegia o recurso à análise estatística podendo distorcer ou simplificar as realidades sociais complexas, por esta razão ele não devia ser o único modelo a ser seguido.

Segundo Reichardt e Cook, citados por Carmo & Ferreira (1998), o paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais, enquanto o paradigma qualitativo apresenta uma concepção global fenomenológica, indutiva, subjectiva, estruturalista e orientada para o processo, própria da Antropologia Social. Os dois autores acima citados afirmam que “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois modelos, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”.

De acordo com a natureza deste trabalho (compreender as representações dos formandos sobre a LP e o seu ensino em Cabo Verde) e os objectivos já traçados, optamos por uma metodologia de investigação que cruza o qualitativo e o quantitativo. Segundo os autores Carmo & Ferreira (1998) *a investigação qualitativa é “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente*

dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo.

Alguns autores, como Bogdan e Biklen, (1992) explicam que a investigação qualitativa se desenvolve de “baixo para cima” com base na recolha de muitas peças individuais que se inter-relacionam. É o que Glaser e Strauss, citados por Carmo e Ferreira (1998), designam por “*teoria fundamentada*”. Para um investigador qualitativo que pretende elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, o rumo desta só se começa a estabelecer depois de recolher os dados, então poderá construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”

Com base nos métodos escolhidos e da pergunta de partida, definimos as questões de investigação, os objectivos e traçámos os instrumentos que podem dar resposta às questões formuladas. Para isso, utilizámos como instrumentos, duas entrevistas exploratórias feitas a dois alunos finalistas do 2º ano, no ano lectivo 2006/2007, do curso FI. Estas entrevistas elucidaram-nos sobre questões que para nós eram pouco claras num guião que obedeceu a sete objectivos: (I) motivar o entrevistado informando-o a que se destinava a entrevista; (II) identificar as representações dos formandos sobre a LP; (III) identificar as representações dos estudantes sobre o ensino da LP em Cabo Verde; (IV) identificar as representações dos alunos sobre o ensino do português (V) apreciar o papel do crioulo LM no ensino do português; (VI) apontar as representações dos estudantes sobre as dificuldades na comunicação em português dos alunos do EBI; (VII) apontar estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Após a análise das entrevistas, reformulámos as questões e elaborámos o inquérito por questionário.

Testámos o questionário através do pré-teste que foi aplicado a uma população equivalente, convidámos duas alunas do 1º ano do curso FE. Desta forma quisemos afinar os nossos instrumentos de recolha, validando-a com alunos de perfis diferentes da disciplina Aprendizagem de Língua Portuguesa I e II. A partir da análise das respostas dadas, reformulámos e elaborámos as questões para o inquérito (anexo 2).

O inquérito por questionário foi aplicado no ano lectivo 2007/2008, a 56 alunos, sendo 28 do 2º ano e 28 do 1º ano, portanto de anos diferentes e de cursos de natureza diferentes. Os do segundo ano são professores que fazem uma FE, e os do primeiro ano são alunos do curso FI ministrado também em dois anos. Os inquéritos por questionário foram aplicados nas duas turmas à mesma hora, no dia 26 de Outubro de 2007, das 9.30mn às 10.45mn no curso FE. Na sala esteve a signatária, que na qualidade de professora da disciplina Aprendizagem de Língua Portuguesa podia esclarecer qualquer dúvida que os formandos tivessem. Na sala do curso FI os alunos iniciaram o preenchimento do questionário também às 9.30mn mas terminaram mais tarde, quando eram 11 horas e 20mn. Nesta sala ficou uma professora da área de Didáctica de Línguas, Dulce Soares Pires (a quem agradeço a colaboração), pois, como professora da área, podia prestar qualquer esclarecimento, caso fosse necessário.

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

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: sexo, idade, habilitações literárias, local de nascimento, a LM pessoal e a dos pais. Estas questões foram feitas com o objectivo de identificar os entrevistados.

Na 2ª parte constam 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 estudantes sobre a LP. Na 3ª parte também foram feitas perguntas de opinião com o objectivo de se identificar as representações dos formados 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 seguimos a modalidade de perguntas de escolha múltipla em leque fechado, numa escala de 1- (Nula), 2- (Menos Grave), 3- (Grave), e 4- (Muito Grave). Com estas perguntas pretendíamos saber o que pensam os formados sobre a formação ministrada no IP em relação à disciplina de Aprendizagem I e II e o lugar da LM no ensino da LP.

No 5º bloco utilizaram-se ainda perguntas de escolha múltipla em leque fechado com o objectivo dos formados 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 formados pensam sobre os problemas dos alunos do EBI em relação às competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmático-discursiva.

No 7º bloco de perguntas manteve-se a modalidade de perguntas de escolha múltipla em 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 de perguntas, optámos pela modalidade de perguntas de escolha múltipla em 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.

2.2. Caracterização do Instituto Pedagógico

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

O IP é uma instituição de ensino médio, criada em 1992, como organismo vocacionado para ajudar a responder às necessidades relacionadas com o funcionamento, eficácia e qualidade do EBI, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, designadamente quanto à formação do corpo docente, à elaboração e avaliação de materiais didácticos e à 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 de criação mais recente, 2002.

No desenvolvimento da sua missão, o IP abarca as vertentes da formação de profissionais de educação para o EBI, da pesquisa orientada para a

elaboração de materiais didáticos, da formação em serviço e reconversão de agentes educativos, do intercâmbio cultural, científico, pedagógico, e técnico nas respectivas áreas de intervenção, e da cooperação nacional e internacional, assumindo “a educação como um instrumento fundamental de promoção individual social e comunitária”. As pressões colocadas pela carência de professores qualificados para o EBI face ao alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos levaram a uma priorização da dimensão da educação/formação.

Oferta Formativa

A oferta formativa do IP desenvolveu-se de uma forma diversificada, para responder às necessidades mais prementes do EBI, nomeadamente o facto de muitos professores deste nível não terem uma formação académica e profissional adequada. Abriu-se então novas modalidades de formação:

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

O IP conciliou assim diferentes modalidades de FI de professores, nos termos legislados (cursos de três anos para alunos com formação prévia a nível do 10º ano), FE para professores que, tendo habilitações a nível do 10º ano do ensino secundário, não tendo uma formação específica como professores. Outra modalidade de formação é o Inicial Intensivo, com duração de dois anos, para alunos com o 12º ano de escolaridade.

Dada à nossa descontinuidade territorial, a nossa realidade geográfica, muitos professores do EBI, no terreno habilitados como o 10º ano, das ilhas do Fogo e da Brava não podem deslocar-se à Ilha de Santiago a fim de fazer uma formação no IP, então em três concelhos nestas duas ilhas está-se processando 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 pré-escolar tem sido uma área onde se tem dado pouca atenção aqui em Cabo Verde, por esta razão 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.

Pessoal Docente

O IP da Praia possui 25 docentes e cerca de 91% desse grupo tem formação superior específica para a área de formação de professores. O IP tem como alvo recrutar docentes com formação académica de nível não inferior a licenciatura, dando preferência a detentores de grau Mestre. Os acordos de cooperação com diferentes instituições de Ensino Superior – Aveiro, Leiria, Viana do Castelo, Coimbra, João de Deus, Açores, estão a ter impacto na qualificação do pessoal docente e na permuta de experiências pedagógicas e de estagiários.

O número de docentes com pós-graduação vai aumentando. A Escola da Praia e do Mindelo definiram como meta para 2012 ter pelo menos 85% do seu pessoal docente com grau de Mestre e com Doutoramento.

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, 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 criação da Universidade Pública de Cabo Verde constitui uma boa oportunidade para a redefinição do quadro jurídico que rege o IP e tudo aponta para a conveniência e 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.

2.3.Caracterização dos Participantes

Os alunos inquiridos pertenciam a duas turmas diferentes: uma do 1º ano do curso FI e outra do 2º do curso FE, com uma idade compreendida entre os 17 e 42 anos. Quanto ao sexo, a maior parte dos formandos das duas turmas pertencia ao sexo feminino numa percentagem de 62%; todos têm o crioulo como LM, conforme o quadro que se segue:

Quadro 3: Caracterização dos participantes

Idade	%		%		%
17 a 24 31	55,4%	25 a 34 23	41,1%	35 a 42 2	3,6%
Sexo	Masculino 21	37%	Feminino 35	63%	
Turmas	1ºano 28 Alunos	2ºano 28 Alunos	Total 56 Alunos	100%	
Língua Materna	Crioulo	Crioulo			

Quisemos também obter informações sobre o local de nascimento dos formandos e chegámos, conforme o quadro, à conclusão que a grande maioria é oriunda da cidade da Praia, numa percentagem de 42,9%.

Quadro 4: Local de Nascimento

	Local de Nascimento	Percentagem
Praia	24	42,9 %
São Domingos	3	5,4 %
Santa Cruz	9	16,1 %
Calheta	1	1,8 %
Órgãos	4	7,1%
Tarrafal	1	1,8%
Maio	2	3,6%
Fogo	5	8,9%
Brava	5	8,9%
Outro	2	3,6%
Total	56	100%

2.4 Opções Metodológicas

Para este trabalho de pesquisa, escolhemos o método quantitativo com recurso ao quantitativo, a fim de testar as representações dos formandos do IP sobre a LP e o seu ensino em Cabo Verde. Para isto definimos algumas questões de investigação, os objectivos, traçámos os instrumentos para a recolha de dados. Como instrumentos, utilizámos duas entrevistas exploratórias feitas a dois finalistas do curso FI, como já referido. 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.

Este instrumento foi aplicado no ano lectivo 2007/2008, em duas turmas, a 56 alunos sendo 28 do 2º ano e 28 do 1º ano, de anos e cursos de natureza diferentes, como explicitado anteriormente.

2.5 Síntese

Para facilitar a leitura deste texto, apresentamos, neste espaço, uma síntese.

Para que se tenham alguns dados sobre a instituição onde o estudo foi realizado, apresentamos o IP como uma Escola de Formação de Professores para o Ensino Básico. Apresentamos as diferentes modalidades de formação ali ministradas, assim como o pessoal docente e as parcerias desta escola com instituições de Ensino Superior. Fizemos também uma caracterização dos participantes que responderam ao inquérito. Pertencem a duas turmas diferentes

e cursos também diferentes, com idades compreendidas entre os 17 e 42 anos, sendo a maioria dos inquiridos do sexo feminino e a grande maioria oriunda da cidade da Praia.

Como em qualquer trabalho de pesquisa torna-se necessário escolher-se um método de investigação. O método que aplicámos neste trabalho foi o qualitativo com recurso ao quantitativo, embora muito criticado por alguns especialistas. Com base nos métodos escolhidos, na pergunta de partida e nos objectivos, traçámos os instrumentos para a recolha de dados e formulámos as questões. Foram realizadas duas entrevistas exploratórias, feitas a dois alunos do curso FI do 2º ano. As respostas serviram para reflectirmos sobre questões menos claras do guião de entrevista. Depois elaborámos um questionário e o testámos através do pré-teste que foi aplicado a dois alunos do 1º ano com o objectivo de afinarmos os nossos instrumentos de recolha de dados. Com base nos resultados do pré-teste, afinados os instrumentos de recolha, reformulamos as questões e elaboramos um inquérito por questionário. Este foi aplicado em duas turmas, uma no 1º ano do curso FI, a vinte e oito alunos, e outra no 2º ano aos alunos do curso FE, também com vinte e oito alunos. O inquérito por questionário apresentado aos formandos dos dois cursos foi estruturado em oito partes com perguntas que abrangiam diferentes modalidades: perguntas de facto, de opinião, de escolha múltipla, perguntas de escolha múltipla em leque fechado e aberto.

Capítulo 3 – Análise e Interpretação dos Dados

3.1. Introdução

Análise e Interpretação dos Dados

A análise e interpretação de dados representa uma fase complexa de um trabalho escrito, é a fase em que se faz o tratamento das informações recolhidas.

Segundo Ludke e André (1986) o tratamento da informação implica dois momentos:

1. a organização de todo o material, dividindo-o em partes;
2. a procura de relações entre essas categorias.

Para a recolha de dados, como já mencionado, utilizámos um inquérito por questionário que foi aplicado em duas turmas. Procedendo à análise dos resultados, seleccionámos as perguntas de facto, segundo Pardal & Correia (1995) e são as de resposta simples e dizem respeito a assuntos concretos, de fácil determinação: sexo, idade, habilitações literárias, local de nascimento, língua materna. Estas questões foram feitas para se conhecer a identificação dos alunos.

Para a análise e tratamento dos dados, optámos pela definição de três categorias de análise distintas:

- I – Identificação dos formandos;
- II – Representações sobre a LP;
- III – Representações sobre o ensino da LP.

Quadro 5: Categorias de Análise

Categorias	Sub-categorias	Micro-categorias
<p>I Identificação dos formandos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Idade • Habilitações literárias 	
<p>II Representações sobre a Língua Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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 	
<p>III Representações sobre o ensino da Língua Portuguesa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competência linguística 2. Competência sócio-linguística 3. Competência pragmático-discursiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronúncia -Vocabulário -Concordância nas formas verbais - Concordância nominal: <ul style="list-style-type: none"> - em género; - em número - Estrutura da frase - Uso de preposições -Colocação dos pronomes pessoais e reflexos -Ortografia correcta das palavras - uso dos sinais de pontuação -Regras de delicadeza, formas de tratamento, formas de saudação, utilização de diferentes registos: formal, informal, familiar, íntimo - Ordenação lógica das ideias, - Estruturação do discurso em função de um tema - Estruturação do discurso em relação às circunstâncias

Conforme as informações do quadro anterior:

Categoria I

Quadro 6: Identificação dos formandos

Turmas	Idade	Sexo	%	Sexo	%
		Masculino		Feminino	
Formação em Exercício	17 a 24	3	10,7%	5	17,9%
Formação Inicial Intensivo		8	28,6%	15	53,6%
Formação em Exercício	25 a 34	6	21,4%	12	42,9%
Formação Inicial Intensivo		3	10,7%	2	7,1%
Formação em Exercício	35 a 44	1	3,6%	1	3,6%
Formação Inicial intensivo		0		0	
Total		21	37,5%	35	62,5%

Do quadro apresentado, notámos que há mais formandos do sexo feminino nas duas turmas do que do sexo masculino. Há 35 formandas, correspondendo a uma percentagem de 65,2%, e do sexo masculino 21, correspondendo a 37,5%.

No curso FI, há uma percentagem elevada, de 53,6%, do sexo feminino, com uma idade compreendida entre os 17 e 44, sendo mais relevante a faixa dos 17 aos 24 anos.

3.2. As Representações dos Formandos do IP em relação à Língua Portuguesa

Uma parte muito significativa do questionário aplicado pretendia fazer emergir as representações dos formandos sobre a LP. Através de perguntas de opinião, segundo Pardal & Correia (1995) colocámos os alunos em situação de emitirem o que pensam. Do questionário apurámos o seguinte resultado:

Categoria II

Quadro 7: Qual a variedade do Português que considera mais correcta?

Turmas	Varied. usada em Portugal	%	Varied. Usada em Cabo Verde	%	Varied. Usada em Angola	%	Varied. usada no Brasil	%
FE	17	60,7%	8	28,6%	1	3,6%	2	7,1%
FI	25	89,3%	2	7,1%	1	3,6%	0	0%
Total	42	150,0 %	10		2		2	

Do quadro apresentado, apurámos as seguintes representações dos formandos: os do curso FE consideram a variedade falada em Portugal como a mais correcta, com uma percentagem de 60,7%. Dos vinte e oito alunos do curso FI, vinte e cinco, uma significativa maioria de 89,3%, considera também a variedade falada em Portugal como sendo a mais correcta. Este resultado é facilmente explicável pelo facto do português europeu ser a variedade mais utilizada, e o português padrão em Cabo Verde. A seguir, oito dos formandos do curso FE apresentam a LP falada em Cabo Verde, com uma percentagem de 28,6%, enquanto apenas dois alunos da turma FI, numa percentagem de 7,1%, consideram a variedade falada em Cabo verde como sendo correcta. Os formandos do curso FE opinam logo a seguir sobre a variedade falada em Angola com uma percentagem de 3,6 %. E os do curso FI apresentam o mesmo resultado em relação a esta variedade. Por último, os inquiridos apresentam a

variedade do Brasil com uma percentagem mínima também de 0% na FI 1º ano e 7,1% no 2º ano. Convém comentarmos este resultado relativamente aos dados do Brasil, pois há uma grande disparidade em relação às outras variedades. Em Cabo Verde, as telenovelas brasileiras têm tido lugar na programação da televisão e não só (há centros digitais que alugam materiais audiovisuais: CDs, telenovelas diferentes e séries brasileiras) e, desses materiais audiovisuais, salientamos diálogos com o uso de expressões, estruturas frásicas que não são usadas pelo português padrão. O canal Record emite programas diferentes 24 horas por dia, as músicas brasileiras circulam no seio da juventude. Através das palavras que compõem as músicas, a estrutura frásica das mesmas, os nossos formandos concluem que não correspondem à variante europeia que para nós os cabo-verdianos é norma. A era dos avanços tecnológicos e da globalização, os sites da Internet de origem brasileira circulam na sociedade cabo-verdiana, muitos dos nossos estudantes cabo-verdianos estão fazendo a sua formação superior no Brasil, revistas, e obras brasileiras têm chegado ao nosso país. Através da escrita podem tirar as próprias conclusões em relação ao acordo ortográfico seguido pelos brasileiros e outros países de língua oficial portuguesa. Por tudo isto torna-se muito fácil para um formando /professor analisar a estrutura frásica da variedade brasileira, o vocabulário, (sem falar dos neologismos - novas palavras que aparecem no léxico português vindo da variedade brasileira, do campo semântico de algumas palavras usadas com acepções diferentes – o que mostra que a língua está em constante evolução e não é mau para a língua). Apesar de tudo o que constatámos anteriormente, é curioso notarmos que a experiência dos nossos formandos em relação ao registo oral e escrito da variante brasileira leva-os à conclusão de que essa variedade foge à norma. Esta percentagem reduzida traduz as representações dos formandos sobre a LP, o que confirma que o padrão para um falante/ estudante cabo-verdiano não é a variante brasileira, mas, sim, a portuguesa.

Relativamente ao ponto 2 do questionário – Representações (ideias/opiniões sobre a Língua Portuguesa (LP) – apresentamos os seguintes dados:

Categoria II

Quadro 8: Que adjectivos utilizaria para qualificar a variedade falada em Portugal?

Turmas	Muito Boa	%	Boa	%	N/R	%
Formação em Exercício	6	22,2%	12	44,4%	1	1,7%
Formação Inicial	14	50%	5	17,9%	0	0,0%
Total	20	72,2%	17	62,3%	1	1,7%

Segundo os resultados do inquérito, os estudantes escolheram dez adjectivos para qualificar a variedade da LP usada em Portugal: *Muito Boa, Boa, Correcta, Difícil, Clara, Bem Estruturada, Fantástica, Insuficiente e Suficiente*. Doze dos inquiridos no curso FE consideram-na *Boa* numa percentagem de 44,4%, sendo um número muito expressivo, seis formandos acham-na *Muito Boa*, numa percentagem de 22,2%. Em termos percentuais, 50,0% dos formandos do curso FI qualificaram a variante da LP falada em Portugal como sendo *Muito Boa*. Outros cinco qualificaram-na de *Boa* numa percentagem de 17,9%. Alguns formandos da mesma turma qualificaram-na como *correcta*, outros acharam-na *difícil e fantástica*. Nestas turmas realçamos uma maioria que considera a LP falada em Portugal como sendo *Muito Boa*. Este resultado nas duas turmas confirma a representação dos formandos em relação à variedade falada em Portugal, pois têm consciência das regras e normas que regem a LP, e a variante portuguesa se aproxima desta norma.

Categoria II

Quadro 9: Que adjectivos utilizaria para qualificar a variante da LP falada no Brasil?

Turmas	Insuficiente	%	Suficiente	%	N/R	%
Formação em Exercício	6	22,2%	9	33,3%	1	1,7%
Formação Inicial	16	57,1%	2	7,1%	0	
Total	22	79,3%	11	40,4%	1	1,7%

Os formandos da FE escolheram oito adjectivos para qualificar a LP a falada no Brasil: *Fácil, Boa, Razoável, Difícil, Claro, Fantástico, Insuficiente e Suficiente*. Escolheram outros cinco que supostamente não se usam para qualificar uma língua – *estranho, sensível, amigo, farto, e confortável*. Salientamos desse grupo nove formandos do curso FE, que a qualificaram como sendo suficiente numa percentagem de 33,3%, outros seis acharam-na insuficiente numa percentagem de 22,2%. Outros formandos do mesmo grupo qualificaram-na como sendo *boa*, mas em números pouco expressivos e alguns optaram por qualificá-la como, *fácil, razoável, difícil, claro e fantástico*. Na turma FI a percentagem máxima foi de 57,1% dos formandos que numa expressiva maioria qualificam a variante portuguesa falada no Brasil como sendo insuficiente. Na mesma turma através de dados inexpressivos os inquiridos qualificaram-na de *fantástico, suficiente, simples e difícil*. Nota-se que no rol destes adjectivos não aparece o adjectivo *Muito Boa* como tinham utilizado em relação ao português falado em Portugal. O adjectivo que segundo os formandos da FI traduz melhor esta variante é *insuficiente*. Os resultados dos formandos mais novos FI, distanciam-se dos da FE por estarem em contacto mais directo com outros meios

de utilização da LP como música, telenovelas, sites da Internet e contactos com muitos brasileiros que estão em Cabo Verde.

Estes dados confirmam as representações dos formandos em relação à LP falada no Brasil.

Categoria II

Quadro 10: Que adjectivos utilizaria para qualificar a variante da LP falada em Cabo Verde?

Turmas	Muito Boa	%	Boa	%	Suficiente	%	Razoável	%
Formação em Exercício	3	11,1%	7	25,9%	5	18,5%	3	11,1%
Formação Inicial	0	.0%	7	25,0%	4	14,3%	8	28,6%
Total	3	11,1%	14	50,9%	9	32,8%	11	39,7%

Os formandos da FE escolheram onze adjectivos para qualificar a variante da LP falada em Cabo Verde: *Muito Boa, Boa, Correcta, Simples, Difícil, Claro, Bem Estruturado, Fantástico, Insuficiente, Razoável e Suficiente*. No entanto, queremos destacar destes resultados o seguinte: sete dos formandos do curso FE numa percentagem de 25,9% acharam que a variante da LP falada em Cabo Verde é *Boa*. Cinco dos inquiridos do mesmo grupo consideraram-na suficiente, três formandos da mesma turma acharam-na *Muito Boa*, e outros três qualificaram-na de *Razoável*, sendo os outros resultados inexpressivos. Nesta turma não consideraram que a variante da LP falada em Cabo Verde fosse *difícil* nem *clara*, usaram ainda o adjectivo “*amigo*” pelo que perguntámos qual a razão do uso deste adjectivo? Talvez pelas excelentes relações de cooperação entre os dois países tenha levado o inquirido a esta avaliação. Por outro lado sete alunos dos dois cursos responderam que a variante usada em Cabo Verde é *Boa*. Isto para confirmar que a variante usada em Cabo Verde segue a norma portuguesa europeia e, por esta razão, é boa. Oito dos formandos da FI são de opinião de que esta variante é *razoável*, este resultado explica-se pois se a norma é a

variante portuguesa, então a usada pelo povo cabo-verdiano que tem uma outra LM é razoável. Alguns dos inquiridos qualificaram-na ainda como sendo *correcta*, *simples*, *difícil*, *clara*, *fantástica* e *insuficiente* mas em percentagens muito pouco expressivas.

Categoria II

Quadro 11: Que adjectivos utilizaria para qualificar a variante da LP falada em Angola?

Turmas	Muito Boa	%	Boa	%	Suf.	%	N/R	%
Formação em Exercício	1	3,7%	9	33,3%	5	18,5%	1	3,7%
Formação Inicial	0	0%	3	10,7%	8	28,6%	0	0,0%
Total	1	3,7%	12	44,0%	13	47,1%	1	3,7%

Para qualificar esta variante os formandos escolheram dezasseis adjectivos, mas, realçamos no quadro, os mais marcantes em termos linguísticos. Nove dos formandos da FE, numa percentagem de 33,3% são de opinião de que esta variante é *boa*. Outros cinco consideram-na *suficiente*, numa percentagem de 18,5%. Apenas um formando do mesmo grupo a considerou *muito boa*, outro usou o adjectivo cantado. Os outros dados são pouco expressivos em termos percentuais. Oito dos inquiridos do curso FI numa percentagem de 28,6% consideram que ela é *suficiente*, outros três do mesmo grupo, numa percentagem de 10,7%, a consideram *boa*, apenas um formando deste grupo *não respondeu*.

Interpretando estes resultados, chegámos à conclusão de que nenhum dos formandos dos dois cursos considerou que a LP falada em Angola fosse *correcta*, este foi um adjectivo usado em relação à LP falada em Portugal. Segundo os dados do inquérito, os alunos do curso FE numa percentagem de 33,3%, opinaram que a variante falada em Angola é *boa*. Em relação aos do curso FI, o

resultado mais frequente incidu sobre a classificação da variante com o adjetivo suficiente. Aqui os resultados do curso FI quase que se aproximam dos resultados do curso FE. Isto justifica-se graças aos contactos com utentes da LP dos diferentes países de expressão portuguesa, das obras de escritores desses mesmos países, e também séries televisivas que circulam em Cabo Verde. Um formando utilizou o adjetivo “cantado” para qualificar esta variante. Embora não seja um adjetivo muito usado em relação à língua mas temos de concordar que qualquer frase é sempre acompanhada de uma melodia, de uma entoação, conforme o tipo ou a forma. Na variante usada em Angola a melodia talvez seja mais marcante em termos fonéticos do que nas outras. Este quadro de adjectivos permitiu-nos uma avaliação dos formandos do IP em relação às diferentes variantes, sobre a LP. Permitiu-nos também perceber o nível e também conhecimento dos nossos alunos no que diz respeito ao uso dos adjectivos para qualificar uma língua.

Categoria II

Quadro 12: Qual o seu grau de contacto com a LP?

Turmas	Usa a LP Na escola	%	Utiliza a LP em todas as situações	%	Não respondeu	%
Formação em Exercício	27	96,4%	1	3,6%	0	0%
Formação Inicial	26	92,8%	1	3,6%	1	3,6%
Total	53	189,2%	2	7,2%	1	3,6%

Segundo os dados do quadro anterior, os formandos do curso FE, num total de vinte e sete, usam a LP apenas na escola, apenas um único aluno desta turma a usa em todas as situações de comunicação. Na Turma FI também apenas um formando diz usá-la em todas as situações de comunicação, e um dos formandos não respondeu. Concluimos que em situação informal de comunicação os alunos não usam a LP. Só em situações formais de sala de aula é que ela é

usada. Apenas dois alunos a usam em todas as situações de comunicação. Analisando o quadro anterior, notamos que a maioria dos formandos utiliza a LP apenas na escola.

O comentário que tecemos prende-se com a utilização restrita da LP em Cabo Verde. A maior parte dos alunos não fala a LP em outras situações de comunicação. Apesar de todas estas constatações, a frequência apresentada não deixa ser inesperada.

A pergunta 2.4 do questionário pedia aos formandos que apontassem três razões para usar o português. Como esta pergunta do questionário tinha características diferentes das outras, por ser uma questão aberta, sujeita a várias respostas por parte dos inquiridos, optámos por uma técnica de tratamento de informação também diferente: uma análise de conteúdo.

Existem diferentes definições do que é uma análise de conteúdo, Silva & Pinto (2001) citam alguns autores que apresentaram diferentes contribuições para a sua definição nomeadamente: Cartwright, Krippendorf e Berelson. (1952). Este último, definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite *“a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”*. Cartwright (1953) adoptou a mesma definição e propôs que se acrescentasse à definição de Berelson *“ todo o comportamento simbólico”*(p.103). Krippendorf (1980) definiu-a como *“uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”* Silva & Pinto (2001:103).

A análise de conteúdo como uma técnica de tratamento de dados requer um conjunto de critérios que orientam a pesquisa para esse fim, garantindo a sua fidedignidade e validade.

Nesse âmbito, fomos norteadas pelas seguintes operações:

1. delimitação dos objectivos e referentes teóricos da pesquisa;

2. constituição de um *corpus*;
3. definição de categorias;
4. definição de unidades de análise;
5. análise quantitativa.

Definimos anteriormente o método quantitativo conjugado com o qualitativo que consideramos pertinente para testar representações. O material que nos serviu de *corpus* ou documento de análise foi a questão aberta no inquérito aplicado e a partir das respostas dos formandos, analisámos o número de ocorrências verificadas em relação à pergunta-chave “**três razões para usar a Língua Portuguesa**”. A partir deste campo semântico construímos as categorias de análise *a posteriori*, (anexo 3). Identificámos pelas respostas dos formandos dos dois cursos três áreas em relação às razões para o uso da LP com os quais construímos o seguinte quadro:

Categoria II

Quadro 13: Análise de conteúdo: Categoria A – Língua de Trabalho

Turma Formação em Exercício		
Categoria A Língua de trabalho Turma FE	Sub-categoria	Micro- categorias Inferências
	1-Aperfeiçoa o desempenho profissional	
	2-Usa melhor a língua como instrumento de comunicação em sala de aula	Língua Segunda em Cabo Verde
	3-Desenvolve a expressão oral do professor	
	4-Melhora a qualidade de ensino	
	5- Articula melhor as palavras nas aulas	
	6-Possibilita uma melhor interpretação de textos orais e escritos em sala de aula	

Em relação à primeira categoria, dos vinte e oito formandos dessa turma, doze responderam que usam a LP para aperfeiçoar o seu desempenho profissional, onze dos formandos do mesmo grupo responderam que se serve da

LP porque assim aperfeiçoam o seu uso como instrumento de comunicação em sala de aula. Oito alunos dessa mesma turma opinaram que utilizam a LP para desenvolver a expressão oral no ensino. Três formandos responderam que usam a LP porque melhora a qualidade de ensino, visto que é a língua de trabalho. Dois dos inquiridos desse grupo responderam que usando a LP, há um treino linguístico e assim articulam melhor as palavras nas aulas. Um dos formandos respondeu a sua utilização em sala de aula permite uma melhor interpretação de textos orais ou escritos nesse contexto. Apenas um formando respondeu que a utiliza por ser a L2 usada e Cabo Verde.

Pelo número de ocorrências (utilizando a frequência absoluta), obtivemos trinta e oito respostas dos inquiridos em relação à língua em uso na sala de aula, no meio escolar, na qualidade de ensino, treino linguístico da língua de trabalho, em relação a esse conceito de língua, definimos assim, uma primeira categoria dando resposta à questão feita como sendo: usa-se a LP por ser a língua de trabalho e de comunicação em sala de aula.

Para os formandos desse curso e desse nível não deixa de ser uma representação interessante, pois expressa a preocupação desse grupo. Como professores em exercício pretendem usar melhor a língua como um instrumento de trabalho, querem usá-la melhor desenvolvendo a expressão oral, articular melhor as palavras e interpretar melhor um texto oral ou escrito.

Categoria II

Quadro 14: Análise de conteúdo – Categoria B – Língua Oficial

Categoria B	Sub-categoria	Micro categoria
Língua oficial Turma FE	1-Língua usada nos discursos formais dos líderes da nação	Inferências
	2 -Língua usada nos meios de comunicação social	
	3 -Língua usada nos textos utilitários	
	4- Língua usada nos seminários, palestras, encontros formais nas diferentes instituições	Expressar bem socialmente
	5- Língua usada nos manuais de estudo dos alunos e dos professores	

Em relação à segunda categoria, constatámos que vinte e quatro formandos desse grupo responderam focando a sua atenção no estatuto oficial que a LP goza em Cabo Verde. Oito dos formandos responderam que é a língua usada nos discursos formais dos líderes da nação, outros seis consideraram que a usam por ser também a língua usada nos meios de comunicação social, outros cinco responderam que é a usada nos textos utilitários. Dois dos formandos do mesmo grupo opinaram que é a língua usada nos seminários, encontros, palestras, encontros formais das diferentes instituições, e outros dois responderam que é a língua usada nos manuais de estudo por ser a língua oficial. Apenas um aluno respondeu que usa a LP para poder expressar-se bem socialmente. O número de ocorrências em relação ao estatuto da LP em Cabo Verde permitiu-nos destacar a segunda categoria como sendo a língua oficial e as sub-categorias como sendo:

1. Língua dos discursos formais dos líderes nacionais;
2. Língua usada nos meios de comunicação social;
3. Língua usada dos textos utilitários;
4. Língua usada nos seminários, palestras, encontros formais das diferentes instituições;
5. Língua usada nos manuais de estudo por ser a língua oficial.

Dos resultados destacámos apenas um formando que respondeu afirmando que usa a LP para poder expressar-se bem socialmente, isto permitiu-nos definir uma micro-categoria ou inferência no quadro da sub-categoria da LP como língua oficial.

O comentário que apresentamos deste resultado é que os formandos do curso FE permitiram-nos destacar em primeiro lugar a sua representação em relação ao uso da LP como instrumento de trabalho em sala de aula, a seguir posicionaram-se em relação ao uso da LP por ser a língua oficial em Cabo verde. Não deixa de ser curioso que o número de ocorrências em relação à língua oficial seja muito menor do que a língua de trabalho o que devia ser o contrário, pois antes de ser a língua de trabalho em sala de aula, a LP é a língua oficial em Cabo Verde. Por serem professores no terreno, o uso da LP em sala de aula, a sua utilização correcta como instrumento de comunicação é vista como uma prioridade pelos formandos e isto justifica o número de ocorrências nesta categoria.

Categoria II

Quadro 15:Análise de Conteúdo: Categoria C - Língua de contacto com o exterior

Categoria C	Sub-categoria	
Língua de contacto com o exterior Turma FE	1- Permite a comunicação com os PALOP	
	2- Liga Cabo Verde ao resto do mundo	
	3 – Alarga as relações internacionalmente	
	4- Possibilita a um cabo-verdiano trabalhar num país de língua oficial portuguesa	

No tocante à terceira categoria a frequência foi menor. No inquérito, destacámos uma ocorrência de vinte e duas respostas em relação à categoria que definimos como sendo – Língua de contacto com o exterior. Dez dos formandos responderam que usam a LP pois permite a comunicação com os PALOP. Outros sete responderam que usam a LP porque liga Cabo Verde ao resto do mundo. Três dos formandos responderam que usam o português porque alarga as relações internacionalmente, e dois responderam que usam a LP pois possibilita a um cabo-verdiano trabalhar num país de língua oficial portuguesa. Das respostas destacámos as seguintes sub-categorias:

1. Permite a comunicação com os PALOP
2. Liga Cabo Verde ao resto do mundo;
3. Alarga as relações internacionalmente;
4. Possibilita a um cabo-verdiano trabalhar num país de língua oficial portuguesa.

O comentário que apresentamos acerca deste resultado é que sendo Cabo Verde um país que depende da emigração, e muitos cabo-verdianos vivem em

países de expressão portuguesa, torna-se importante que se realce a língua como um factor de comunicação e na união de povos, mas também de contacto com o exterior.

Assim os formandos do curso FE permitiram-nos tirar as seguintes representações/ conclusões em relação à questão colocada:

1. Usam a LP por ser a língua de trabalho;
2. Usam a LP por ser a língua oficial em Cabo Verde;
3. Usam a LP porque permite um contacto com o exterior

Os formandos do curso FI apresentaram o seguinte resultado: dos vinte e oito inquiridos dezasseis dos formandos responderam que usam a LP pois é a mais usada nos meios de comunicação social. Outros doze escreveram que a usam porque é a que serve de instrumento de comunicação nos encontros formais, outros nove responderam que a usam pois é a língua utilizada nos documentos a serem entregues em determinadas instituições. Pelo número de ocorrências em relação à pergunta feita destacámos a categoria da Língua Oficial, ou seja, usa-se a LP por ser a Língua Oficial. Com base nas respostas dos formandos destacámos as seguintes sub-categorias:

1. Língua usada na comunicação social;
2. Língua usada os encontros formais;
3. Língua usada nos textos utilitário

Categoria II

Quadro 16: Análise de Conteúdo – Categoria A - Língua Oficial

Categoria A Língua Oficial	
Turma FI	Sub-categoria
	1 – Língua usada na comunicação social
	2- Língua usada nos encontros formais
	3 – Língua usada nos textos utilitários

Os formandos deste grupo posicionaram-se de modo diferente aos da turma FE. Para os da FI a primeira preocupação foi a de mostrar que usam a LP por ser a língua oficial em Cabo Verde; como não são docentes, a representação deste grupo vai no sentido de mostrar a pertinência do seu uso como língua usada na comunicação social, nos encontros formais, e nos textos utilitários.

As respostas dos formandos permitiram-nos traçar ainda uma segunda categoria, o uso da LP facilita o trabalho profissional. Dos inquiridos, onze responderam que o uso da LP aumenta a competência linguística dos professores. Seis formandos responderam que o uso da LP facilita a comunicação em sala de aula e outros seis alunos apontaram que o seu uso melhora a qualidade de vida dos professores em termos profissionais e um formando respondeu que usa a LP pois facilita o acesso às informações. Estas respostas permitiram-nos traçar uma sub-categoria a que definimos como sendo:

1. Aumenta a competência linguística do professor;
2. Facilita a comunicação em sala de aula;
3. Melhora a qualidade de vida dos professores em termos profissionais.

Destacámos ainda uma resposta que a nosso ver tem alguma ligação com o trabalho dos docentes e tratámo-la como uma inferência.

Categoria II

Quadro 17: Análise de Conteúdo: Categoria B - Facilita o trabalho profissional

Categoria B	Sub-categoria	
Facilita o trabalho profissional Turma FI	1-Aumenta a competência linguística do professor	
	2-Facilita a comunicação em sala de aula	Facilita o acesso às informações
	3-Melhora a qualidade de vida dos professores	

Pelo número de ocorrências registados, salientamos a representação deste grupo em apontar três razões para o uso da LP. Registaram que a usam pois aumenta a competência linguística do professor, facilita a comunicação em sala de aula, melhora a qualidade de vida dos professores. Torna-se pertinente comparar estas razões com as do outro curso FE. Estes apontaram seis razões para o seu uso, o dobro dos da FI. Os formandos do curso FE apontaram que a usam pois aperfeiçoa o desempenho profissional, usam melhor a língua como instrumento de comunicação em sala de aula, desenvolve a expressão oral do professor melhora a qualidades de ensino, articula melhor as palavras nas aulas, possibilita uma melhor interpretação de textos orais e escritos em sala de aula. Para os formandos da FE que já são professores o mais importante é o seu desempenho profissional e a língua em uso aperfeiçoa o seu desempenho profissional, assim usam-na melhor como instrumento de comunicação. Para comparar estas duas representações tomamos a teoria de Hymes (1971), já usada neste trabalho, quando afirma que 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 se sabe quando falar a quem falar, com quem falar, onde e de que maneira. Para os formandos da FI a razão para se usar a LP é que para além dos professores saberem das regras da língua também sejam competentes em termos linguísticos. Não deixa de ser pertinente esta preocupação dos formandos mais novos, que o uso da LP aumenta a competência linguística dos professores.

O resultado dos inquéritos permitiu-nos traçar ainda mais uma categoria a que destacámos como sendo – O uso da LP permite o contacto com o exterior.

Categoria II

Quadro 18: Análise de Conteúdo: Categoria C - Língua de contacto com o exterior

Categoria C	Sub- categoria	
Língua de contacto com o exterior Turma FI	1- Une Cabo Verde ao resto do mundo	
	2-Facilita a comunicação com outros povos de Língua Oficial Portuguesa	
	3-Permite comunicação com o exterior	
	4- Usa a LP falada em quase todos os continentes	

Dez dos formandos responderam que a LP une Cabo Verde ao resto do mundo. Outros nove opinaram que a LP facilita a comunicação com outros povos de expressão portuguesa. Três do mesmo grupo responderam que a LP permite a comunicação com o exterior, outros dois formandos opinaram que usam a LP porque é falada em quase todos os continentes pelos emigrantes que falam a LP que se encontram espalhados pelo mundo. Comparando estas respostas com os da FE, notamos que há alguma sintonia principalmente na ideia de que a LP permite uma comunicação/ ligação/ relações com os PALOP, com o exterior, com o mundo. Não deixa de ser pertinente esta sintonia dos formandos dos dois cursos pois Cabo Verde por ser um país onde a emigração é muito marcante a LP une, liga os povos, permite relações internacionais e isto reforça o que Amílcar Cabral, o herói do povo cabo-verdiano, disse antes da sua morte que a LP representa a melhor herança que recebemos do povo português.

Categoria II

Quadro 19: Que expectativas têm em relação à LP?

Turmas		Sim / Frequênc	%	Não Frequênc	%	Não Respond	%
Formação Exercício	Melhor qualid. de vida	2	7,2%	9	32,1%	17	60,7%
	Melhorar desempenho profissional	24	85,7%	1	3,6%	3	10,7%
	Possib.trabalhar num país de LP	6	21,4%	8	28,6	14	50%
	Alargar relações pessoais interna.	9	32,1%	7	25%	12	42,9%
Formação Inicial	Melhorar o desempenho profissional	18	64,3%	10	35,7%	0	0%
	Melhorar a qualidade de vida	7	25%	20	71,4%	1	3,6%
	Trabalhar num país de LP	3	10,7%	24	85,7%	1	3,6%
	Alargar as relações pessoais internacionalmente	8	28,6%	20	71,4%	0	0%

Salienta-se no quadro anterior um facto importante: os formandos do curso FE numa maioria expressiva de vinte e quatro formandos, apresentam as suas expectativas em relação à LP como possibilidade de melhorar o seu desempenho profissional, outros nove apresentam a possibilidade de alargar as relações pessoais internacionalmente, e seis dos formandos apresentam a possibilidade de trabalhar num país de LP. Caso estranho é que dezassete dos formandos desta turma não responderam sobre a possibilidade de melhorar a qualidade de vida. Notamos que no curso FI, os formandos de uma forma expressiva, numa percentagem de 64,3%, apontaram também a possibilidade de melhorar o desempenho profissional. Oito alunos opinaram sobre a possibilidade de alargar

as relações pessoais internacionalmente, outros sete posicionaram-se sobre a possibilidade de melhorar a qualidade de vida, e outros três apontaram a possibilidade de trabalhar num país de LP. Realçámos neste mesmo grupo o número dos que responderam negativamente às diferentes possibilidades. Vinte dos formandos desta turma não viram na LP uma possibilidade de melhorar a qualidade de vida. Encontrámos o mesmo resultado em relação à possibilidade de alargar as relações pessoais internacionalmente.

Os formandos dos dois cursos, num total de 42, no leque de possibilidades que lhes foi apresentado, mostram as suas expectativas em relação à LP como uma oportunidade de melhorar o desempenho profissional. Nesse item os resultados nas duas turmas foram os mais altos, 24 e 18, numa percentagem de 85,7% e 64,3%, respectivamente.

O comentário que apresentamos sobre este resultado é que a expectativa da maioria dos formandos é de usar a LP não como uma possibilidade de melhorar a qualidade de vida, mas como um meio de melhorar o seu desempenho profissional, já que a LP é a nossa língua oficial, o instrumento de comunicação em sala de aula, e a língua de acesso às informações nas diferentes áreas disciplinares. Mas, o importante é saber que melhorando o desempenho profissional, se melhora também a qualidade de vida.

Sendo Cabo Verde um país de emigração não deixa de ser estranho que 32 alunos dos inquiridos nas duas turmas, numa percentagem de 57,1%, tenham respondido negativamente quanto à possibilidade de trabalhar num país de LP. Sobre a possibilidade de alargar as relações internacionais, 27 dos formandos, responderam negativamente. Consideramos esta resposta do grupo muito importante por revelar um dado inesperado. É sabido que os ilhéus gostam do além fronteiras, de manter relações pessoais com os que estão fora. Desde há muito tem sido assim, e esta resposta dos formandos vem revelar o contrário.

Em relação à categoria III, a das representações dos formandos sobre a LP, apurámos os seguintes resultados:

Categoria III

Quadro 20: Competência Linguística – Pronúncia

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Muito Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	15	53,6%	6	21,4%	4	14,3%	2	7,1%
Formação Inicial	5	17,9%	10	35,7%	10	35,7%	3	10,3%
Total	20	71,5%	16	57,1%	14	50,0%	5	17,4%

Relativamente aos dados do quadro anterior, os formandos do curso FE, numa maioria de 53,6%, a percentagem mais frequente, considera que problemas a nível de pronúncia, nos alunos do Básico é menos grave, seis dos inquiridos da mesma turma consideram que é grave numa percentagem de 21,4%. Na opinião dos formandos do curso FE, os alunos do EBI não revelam dificuldades no concernente à competência linguística. Dez dos formandos do curso FI numa percentagem de 35,7% acham que os alunos do EBI têm dificuldades na pronúncia, enquanto outros dez numa mesma percentagem consideram-na muito grave, outros cinco opinaram que é menos grave, havendo ainda de registar três não respostas.

Analisando este resultado, temos de levar em conta o factor experiência dos dois grupos, a turma de FE, devida a alguma experiência de ensino, considera que é menos grave. Por outro lado, temos de analisar o factor linguístico dos alunos, a sua LM. A pronúncia de algumas palavras nas duas línguas (LP e LCV) é semelhante. Tendo em conta razões históricas, a maior

parte do léxico cabo-verdiano é de origem portuguesa. Por esta razão, algumas palavras assemelham-se quer fonicamente, quer semanticamente. No entanto, salientamos que alguns sons da LP sofreram transformações sistemáticas na LCV, segundo Brito & Mota (1993):

Passamos aqui a apresentar alguns desses casos:

- a) Chão – txon
- b) Mão – mo
- c) Mãe – mai
- d) Peixe – pexi
- e) Coisa – kuza
- f) Jantar – djanta
- g) Chuva – txuba
- h) Vida – biba

Categoria III

Quadro 21: Competência Linguística – Vocabulário

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Muito Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	13	46,4%	4	14,3%	2	7,1%	5	17,9%
Formação Inicial	5	17,9%	8	28,6%	3	10,7%	6	21,4%
Total	18	64,3%	12	42,9%	5	17,8%	11	39,3%

Segundo o quadro anterior, 46,4% dos formandos inquiridos do curso FE consideram que as crianças não apresentam dificuldades no uso do vocabulário português. Apenas dois formandos, numa percentagem mínima de 7,1%, apontaram que é *muito grave*. Do mesmo grupo, quatro dos inquiridos responderam numa percentagem de 14,3% que a competência linguística dos alunos do EBI no tocante ao vocabulário é *grave*, e outros cinco *não*

responderam. Os do curso FI, num total de oito, consideraram que este item no EBI é *grave*, numa percentagem de 28,6%. Seis dos formandos *não responderam* numa percentagem de 21,4% e outros cinco consideraram que é *menos grave*.

Fazendo algumas considerações sobre este resultado, constatamos que pelo facto de o vocabulário cabo-verdiano derivar, com raras excepções, do léxico português, dá uma aparente semelhança às duas línguas. Há vocábulos que não se distinguem nas duas línguas. É o caso de **cadeira, mesa, livro, pasta, escola, bola, mar, praia**. Esta semelhança cria nos falantes das duas línguas o sentimento de compreensão mútua, segundo Brito & Mota (1993). Porém, em alguns casos, as semelhanças são superficiais e os falantes incorrem por vezes em erros de interpretação. Assim, a forma verbal **sua**, que em LP é uma forma do verbo suar, em crioulo de Cabo Verde **suar**, tanto pode significar suar, (transpirar), como **assoar**. Do mesmo modo a palavra **pasu**, idêntica à portuguesa **passo**, também pode significar, em LCV pássaro. Muitos e muitos outros exemplos podíamos, ainda, apontar que podem levar a falsas compreensões nas duas línguas. Além do mais, o vocabulário dos alunos do EBI em relação à LP é muito restrito, limitando-se ao que ouve do professor na aula e ao que lê nos livros da sua classe.

Categoria III

Quadro 22: Competência Linguística - Concordância das Formas Verbais

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Muito Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	5	17,9%	13	46,6%	4	14,3%	3	10,7%
Formação Inicial	8	28,6%	5	17,9%	6	7,1%	2	7,1%
Total	13	46,5%	18	64,5%	10	21,4%	5	17,8%

No que diz respeito à concordância das formas verbais, dezassete dos formandos do curso FE, numa percentagem de 46,6%, opinaram que nos alunos do Básico esta dificuldade é *grave*. No mesmo grupo cinco dos inquiridos, 17,9% consideraram este aspecto *menos grave* nos alunos do EBI, três dos formandos responderam que é *nula*, 3,7% e outros três, 3,7, *não responderam*. Oito dos formandos do curso FI, numa percentagem de 28,6% foram de opinião de que esta competência no EBI é *menos grave*, sendo este dado o mais frequente neste curso. Sete formandos do mesmo grupo consideram-na *nula*, numa percentagem de 25,0% e seis a consideram-na *muito grave*, numa percentagem de 21,4%. Pode-se perguntar a razão de tal resultado. Os formandos do Curso FE, numa percentagem expressiva de 46,6%, confirmam que esta competência no EBI é *grave* enquanto que os formandos do curso FI, numa percentagem o mais frequente de 28,6%, consideram esta dificuldade *menos grave*. De novo confirmamos o factor experiência em relação às representações nas duas turmas. Os do curso FE por serem professores em exercício e por serem mais experientes consideram esta competência *grave* no EBI, e os do curso FI por serem jovens, sem qualquer experiência de ensino, consideram-na numa percentagem mais frequente *menos grave*.

O comentário que tecemos deste resultado remete-nos de novo para as diferenças entre as duas línguas, LP e LCV. Em LP, o verbo flexiona em pessoa, tempo, modo, voz e aspecto e ainda concorda, obrigatoriamente, em pessoa e número com o sujeito. Os verbos em crioulo não flexionam em pessoa ou número, tempo, modo, ou aspecto. Isto constitui uma grande dificuldade para um aluno do EBI. Uma mesma forma verbal pode servir para todas as pessoas gramaticais. A título de exemplo passamos a apresentar uma realização linguística nas duas línguas.

Ex: Português – Eu levo / tu levas/ ele leva

Crioulo – N ta leba/ bu ta leba/ e ta leba

Por esta razão é muito comum uma criança cabo-verdiana construir frases do tipo: **“Eu levas o saco, ele levas o saco** “transferindo assim regras da sua LM, para a comunicação em português. Por este motivo os professores são unânimes em afirmar que a concordância das formas verbais representa para o ensino da LP em Cabo Verde uma área de **“alto risco”**.

Categoria III

Quadro 23: Competência Linguística -Concordância Nominal em Género

Turmas	Sim Frequência	%	Não Frequência	%	Não Resp.	%
Formação Em Exercício	11	39,3%	17	60,7%	0	0%
Formação Inicial	11	39,3%	16	57,1%	1	3,6%
Total	22	78.6%	33	117,8%	1	3,6%

Em relação à concordância nominal em género, apurámos o seguinte resultado: os formandos do curso FE, num resultado muito expressivo de 60,7%, demonstraram que os alunos do básico não revelam dificuldades em relação a esta competência linguística, onze dos formandos numa percentagem de 39,3% responderam afirmativamente. Os do curso FI também numa percentagem frequente de 57,1% apontaram que os alunos do básico não revelam dificuldades em relação a esta competência, outros onze indicaram que sim numa percentagem de 39,3% e um dos formandos não respondeu. Nota-se pelos resultados nas duas turmas alguma sintonia pois os resultados nos dois grupos assemelham-se.

Comentando este resultado, temos de realçar a experiência linguística dos formandos. Na LCV não há concordância nominal em género. Um determinante

do gênero feminino pode acompanhar um nome masculino ou vice-versa. A título de exemplo, apresentamos algumas realizações linguísticas:

Exemplo:

Português – O meu filho chegou (determinante e nome masculino do singular)

A minha filha chegou (determinante e nome no feminino singular)

Crioulo – Nha fidju txiga (Determinante feminino e nome masculino)

Nha fidja txiga (Determinante feminino e nome feminino)

Pode-se encontrar por vezes o determinante artigo indefinido feminino do singular, **uma**, antes de um **nome, masculino** como em:

Uma rapaz!

Mas aqui não se trata de uma forma do feminino do determinante “**Um**”, mas sim de uma expressão intensificadora. O exemplo anterior não se refere a “uma rapariga” mas sim a “Um grande, bonito ou bom rapaz”!

Os formandos não foram capazes de constatar as particularidades desta competência linguística nos alunos do EBI.

Categoria III

Quadro 24: Competência Linguística -Concordância Nominal em Número

Turmas	Sim Frequência	%	Não Frequência	%	Não Respond.	%
Formação em Exercício	8	28,6%	20	71,4%	0	0,0%
Formação Inicial	6	21,4%	20	71,4%	2	7,2%
Total	14	50,0%	40	142,8%	2	7,2%

No que diz respeito à concordância nominal em número, vinte dos formandos do curso FE, numa percentagem muito significativa de 71,4%

responderam que os alunos do E BI não revelam dificuldades em relação à concordância nominal em número. Oito dos inquiridos nesta mesma turma, numa percentagem de 28,6% consideram que os alunos do EBI apresentam dificuldades em relação a esta competência. Em relação à turma do curso FI, vinte dos formandos num resultado mais frequente de 71,4% são de opinião de que os alunos não apresentam dificuldades em relação a esta competência, dois dos inquiridos deste grupo concordaram que os alunos apresentam dificuldades, numa percentagem de 21,4%. Fazendo uma análise destes dados concluímos que apenas uma minoria dos formandos é que têm consciência dessas dificuldades, isto demonstra que devem ter alguma dúvida sobre esta competência.

Comentando estes dados notamos que a LCV pode ser a responsável por este resultado e o problema é que os formandos não têm consciência disso, pois eles não tiveram ainda o contacto com a LCV ministrada como uma disciplina. Em crioulo, não há concordância nominal em género ou em número em relação determinante/ nome. Como exemplo, apresentaremos as seguintes realizações linguísticas:

Exemplo: Português – O meu filho chegou – (singular/ masculino)

Crioulo – Nha fidju txiga – (singular/ masculino)

Português - Os meus filhos chegaram – (plural/masculino)

Crioulo – Nhas fidju txiga – (plural/masculino)

Notamos que em crioulo não há determinante artigo definido e o nome não leva a marca do plural. Por esta razão uma criança do EBI é levada por vezes a transferir esta estrutura para a comunicação em LP visto que está habituada a usar a sua LM.

Categoria III

Quadro 25: Competência Linguística - Estrutura da Frase

Turmas	Sim	%	Não	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	12	42,9%	16	57,1%	0	0%
Formação Inicial	11	39,3%	13	46,4%	4	14,3%
Total	23	82,2%	29	103,5%	4	14,3%

Dos inquiridos no curso FE, dezasseis do grupo, numa percentagem de 57,1%, acharam que os alunos não apresentam dificuldades em relação à estrutura da frase, outros doze numa percentagem de 42,9% consideram que sim. Em relação aos formandos da FI, treze dos formandos desta turma, numa percentagem de 46,4, consideram que não, e onze alunos, numa percentagem de 39,3%, afirmam que os alunos do EBI apresentam dificuldades em relação à estrutura da frase e ainda outros quatro não responderam.

O comentário que apresentamos deste resultado é que os formandos da FE, por causa do factor experiência de ensino, consideram que os alunos do Básico não revelam dificuldades quanto à estrutura das frases em LP, pois de um modo geral é quase a mesma do crioulo. Porém, é muito normal um falante da LCV, apresentar dificuldades ao usar a estrutura das frases da LP, nomeadamente o complemento indirecto em português.

Ao compararmos os exemplos seguintes compreenderemos esta dificuldade linguística:

- Português – A professora deu um livro **ao aluno**.
- Crioulo – Prufesora da **alunu** un livru.

Conforme este exemplo nota-se que os falantes do crioulo podem construir frases em LP usando a mesma estrutura do crioulo:

- A professora deu o aluno um livro
- A estrutura da frase passiva não existe em crioulo e o verbo **ser** não assume o papel de verbo auxiliar. Em frases como esta:
- Fladu ma bu prima txiga.

Embora se traduza em LP por uma passiva o “agente da passiva “não vem expresso:

- Foi dito (por alguém) que a tua prima chegou.

Categoria III

Quadro 26: Competência Linguística – Uso de Preposições

Turmas	Sim	%	Não	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	9	32,1%	18	64,3%	1	3,6%
Formação Inicial	10	35,7%	14	50,0%	4	14,3%
Total	19	67,8%	32	114,3%	5	17,9%

Em termos percentuais, 64,3% dos formandos (FE), numa percentagem muito significativa, considera que os alunos do EBI não revelam dificuldades no tocante ao uso de preposições, e outros nove, numa percentagem de 32,1%, opinam positivamente. Os da turma FI, numa percentagem de 50,0%, consideram que os alunos do EBI não revelam dificuldades em relação ao uso de preposições, mas dez do mesmo grupo consideram que os alunos têm dificuldades a este nível.

Segundo este resultado muito expressivo nas duas turmas, a maioria dos formandos dos dois cursos considera que os alunos do EBI não revelam

problemas no que tange ao uso das preposições. Não deixa de ser estranho que depois de um percurso escolar longo, do uso da LP como língua de comunicação em sala de aula, de a usar na leitura e na escrita ainda os formandos não tenham consciência das dificuldades linguísticas dos alunos.

Os falantes do crioulo demonstram alguma dificuldade em LP no uso das preposições principalmente em relação ao complemento indirecto. As seguintes frases poderão traduzir esta situação linguística:

Exemplo:

Português - Ela ofereceu uma pasta **ao** menino.

Crioulo - E oferese "mininu" un pasta.

Uma criança cabo-verdiana terá dificuldades ao usar correctamente a preposição **a** que introduz o complemento indirecto, pois ela não tem equivalente em LCV assim como **da**.

Em português, o uso da preposição é obrigatória na relação entre o nome e o seu complemento mas em crioulo não é usado. Assim temos:

Exemplo:

Português: A casa **da** minha mãe é grande.

Crioulo: kasa [] nha mai é grandi.

Neste último exemplo, notamos que há ausência da preposição **de** e por esta razão um aluno que não tenha adquirido competência linguística em relação ao uso da LP facilmente poderá incorrer a um erro deste tipo.

Categoria III

Quadro 27: Competência Linguística – Colocação dos Pronomes Pessoais e Reflexos

Turmas	Sim	%	Não	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	10	35,7%	17	60,7%	1	3,6%
Formação Inicial	12	42,9%	12	42,9%	4	14,3%
Total	22	78,6%	29	103,6%	5	17,9%

Tendo em atenção o quadro anterior, salienta-se na turma FE uma grande maioria, numa percentagem de 60,7%, que considera que os alunos não apresentam dificuldades em relação ao uso dos pronomes pessoais. Nesta mesma turma dez formandos são de opinião de que os alunos do EB revelam dificuldades em relação a esta utilização. Em relação aos inquiridos no curso FI doze dos inquiridos numa percentagem de 42,9% consideram que os alunos do Básico não têm dificuldades no uso dos pronomes, o mesmo número também é de opinião que sim. A grande maioria, vinte e nove alunos, somando os que responderam negativamente nas duas turmas, talvez desconheça as diferenças entre as duas línguas. Quatro dos formandos não responderam, talvez por terem alguma dúvida. Não existe em crioulo nenhum pronome pessoal que seja igual ao da LP. Apresentamos como exemplo o seguinte quadro:

Categoria III

Quadro 28: Pronome Pessoal Sujeito em Crioulo de Cabo Verde e em Português

	Crioulo		Português	
	Singular	Plural	Singular	Plural
1ª Pessoa	N, mi, ami	Nu, anos	Eu	Nós
2ª pessoa	Bu, bo, abo	nhos	Tu	Vós
	Nhu, nha			
	Nho, anho			

	Anha, anhos			
3ª Pessoa	El, e	Es, aes	Ele	Eles

Os pronomes pessoais, tanto na linguagem escrita como na oral, em crioulo, indicam as três pessoas gramaticais: 1ª quem fala; 2ª com quem se fala; 3ª de quem se fala. As três pessoas podem estar no singular ou no plural. Talvez esta semelhança nas duas línguas tenha levado os formandos a não distinguirem as diferenças.

Quanto aos pronomes pessoais complemento, esses ocupam o mesmo lugar na estrutura da frase, mas os sons, as palavras não são iguais: a título de exemplo apresentamos algumas dessas diferenças.

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| Português: a) Ele viu- me | Crioulo: a) E odja- m . |
| b) Ele viu- te . | b) E odja- u . |
| c) Ele viu- o . | c) E odja- l . |
| d) Eu dei- lhe um livro. | d) N da- l um livru. |

Enquanto que em LP o pronome reflexo (3ª pessoa do singular e do plural) tem a sua realização através das formas “se, si, consigo” em crioulo essas formas não existem. Em crioulo é marcado pela palavra **kabésa** que não se traduz pela palavra “cabeça”, mas sim pelo pronome reflexo português **se** e em alguns casos não é marcado. Assim temos as seguintes realizações:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Português: a) Ele matou- se | Crioulo: a) E mata kabésa |
| b) Ele levantou- se . | b) E lavanta [] |
| c) Ele lavou-se | c) E laba [] |

Quanto aos pronomes recíprocos que indicam a reciprocidade de acção, eles são marcados de forma diferente nas duas línguas. Em crioulo ele é marcado pela palavra **kunpanheru**.

- | | |
|---|--|
| Português: a) Eles abraçaram- se . | Crioulo: a) Es brasa kunpanheru . |
|---|--|

b) Amamo-**nos** muito.

b) Nu kre **kunpanheru** txeu.

c) Eles beijaram-**se**.

c) **Es** beja **kunpanheru**.

Categoria III

Quadro 29: Competência Linguística – Ortografia Correcta das Palavras

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Muito Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	4	14,3%	10	35,7%	7	25,0%	6	21,4%
Formação Inicial	7	25,0%	6	21,4%	8	28,6%	6	21,4%
Total	11	39,3%	16	57,1%	15	53,6%	12	42,8%

Os formandos do curso FE, numa percentagem de 35,7%, responderam que a competência dos alunos nesta área linguística é *grave*, outros sete formandos indicaram que é *muito grave* e seis alunos do mesmo grupo *não responderam*. Em relação aos formandos do curso FI, oito opinaram que é *muito grave* numa percentagem de 28,4%, outros sete alunos acharam que esta competência no EBI é *menos grave*. Seis formandos do mesmo grupo são de opinião de que é *grave* e outros seis *não responderam*. Em termos percentuais, os resultados deste quadro revelam-nos que um número significativo dos formandos é de opinião de que é *grave*.

Fazendo uma interpretação desses dados, temos de levar em conta que os resultados dos formandos do curso FI se distanciam um pouco dos da FE formandos do curso FE. Os dados dos formandos sem experiência de ensino oscila entre o *muito grave* e o *menos grave*. Os da FE, já com alguma experiência de ensino, têm consciência de que o conhecimento das regras da escrita é muito importante, mas ainda uma percentagem considerável é de opinião que é *menos grave*, o que não deixa de ser preocupante.

Numa comunicação escrita é necessário escrever-se com correcção. Os futuros professores devem saber isto. Mas, o que dificulta, por vezes, essa comunicação escrita podem ser dificuldades ortográficas que estão ligadas a problemas de alfabetização, e o pouco hábito de leitura por parte dos alunos. Se levarmos em conta os aspectos linguísticos, chegaremos à conclusão de que a própria língua dificulta a escrita. A LP é etimológica e não fonética. O mesmo som pode ter várias representações, um mesmo fonema pode ter diferentes registos escritos não existindo uma correlação directa entre fonema (som) e o grafema, (letra) daí ocorre o maior número de erros ortográficos. Temos de levar agora em consideração o novo acordo ortográfico que vem dar resposta a alguns problemas ligados à ortografia. Todavia, conforme a avaliação dos intelectuais mais velhos **“Estamos vivendo uma verdadeira crise de ortografia”**.

Categoria III

Quadro 30: Competência Linguística – Uso dos Sinais de Pontuação

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Muito Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	11	39,3%	8	28,6%	3	10,7%	5	17,9%
Formação Inicial	10	35,7%	7	25,0%	6	21,4%	4	14,3%
Total	21	75,0%	15	53,6%	9	32,1%	9	32,2%

Dos formandos inquiridos na turma do curso FE, um total de onze, consideraram que este aspecto nos alunos do EBI é *menos grave*, numa percentagem de 39,3%, outros elementos da mesma turma num total de oito afirmaram ser *grave* numa percentagem de 28,6%, e outros cinco formandos *não responderam*. Em relação aos do curso FI, dez formandos responderam que esta

dificuldade é *menos grave*, numa percentagem de 35,7%. Quatro formandos do mesmo grupo *não responderam* numa percentagem de 14,3%.

O comentário que podemos tecer desse resultado é que a maior parte dos formandos num total de vinte e um nas duas turmas aponta para a classificação de *menos grave* em relação a uma competência muito importante no EBI. Estes não têm consciência de que a pontuação é muito importante. O sentido de um texto escrito não é correctamente interpretado e, por vezes, a comunicação deturpada por falta de uma pontuação adequada. A pontuação contribui para inteligibilidade e para uma boa e expressiva leitura do que foi escrito.

Não deixa de ser inesperado que num universo de 56 formandos, uma frequência de vinte e um, tenham dito que os alunos do EBI não demonstram dificuldades no uso dos sinais de pontuação.

Categoria III

Quadro 31: Competência SócioLinguística – Regras de Delicadeza

Turmas	Sim Frequência	%	Não Frequência	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	9	32,1%	16	57,1%	3	10,7%
Formação Inicial	12	42,9%	13	46,4%	3	10,7%
Total	21	75,0%	29	103,5%	6	21,4%

Na sub-categoria – competência sociolinguística apurámos o seguinte resultado: no curso FE, dezasseis dos formandos, numa percentagem muito significativa de 57,1%, consideram que os alunos do EBI não demonstram dificuldades em relação à utilização das regras de delicadeza. Em relação aos

formandos do curso FI, treze inquiridos desta turma responderam que os alunos não apresentam dificuldades em relação a esta competência no Básico, numa percentagem de 46,4%. Doze formandos do mesmo grupo responderam afirmativamente, opinando que os alunos revelam problemas no tocante às regras de delicadeza, numa percentagem de 42,9%, e três formandos do mesmo grupo *não responderam*.

Fazendo uma análise das duas turmas em separado e numa tentativa de obtermos uma representação mais específica, apresentamos aos formandos um novo quadro com uma escala de 1 a 4 para que indicassem o grau de dificuldade.

Categoria III

Quadro 32: Competência Sociolinguística - Regras de Delicadeza

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Muito Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	12	42,9%	3	10,7%	4	14,3%	9	32,1%
Formação inicial Intensivo	5	17,9%	10	35,7%	4	14,3%	5	17,9%
Total	17		13	46,4%	8	28,6%	14	50,0%

Em termos percentuais, apurámos o seguinte resultado: do curso FE, doze dos formandos numa percentagem de 42,7% consideraram esta competência como sendo *menos grave*. Nove alunos do mesmo grupo com uma percentagem de 32,1% *não responderam*. Em relação aos formandos do curso FI um grupo de dez formandos numa percentagem de 35,7% considera que esta competência no EBI é *grave*. Cinco dos formandos responderam que é *menos grave*, outros cinco *não responderam*.

Nesta sequência, podemos colocar aqui uma questão pertinente: qual a razão de tal disparidade nos dois cursos? Para alguns ela é *nula*, para outros é

menos grave, para outros ainda é *grave* ou *muito grave*. Uma componente importante que poderá ser levado em conta é o meio social onde se vive. É sabido que o meio social influencia o comportamento dos indivíduos. Numa classe social de nível média/alta as regras de delicadeza servem como “cartão de identificação,” pois o comportamento de qualquer indivíduo distingue-o.

Segundo o QECR (2001), possuir competência sociolinguística é ser-se capaz de usar regras sociais (nomeadamente valores, crenças, atitudes, condições de vida, comportamentos rituais) e normas linguísticas em situação normal de comunicação. No ensino/ aprendizagem da LP como L2 em Cabo Verde é muito importante o conhecimento de como um falante deve comportar-se, (competência social) e comunicar (competência linguística). Os nossos formandos da FI consideram esta dificuldade *grave*, pois em certos meios nota-se um desconhecimento das regras de delicadeza, no que tange ao exprimir gratidão por algo que nos tenham feito, pedir desculpas por algum comportamento ou atitude menos correcta. Em algumas comunidades tem-se constatado demonstração de cólera, o que tem sido um problema social grave e muito delicado. E o resultado obtido representa a comunidade social onde o formando reside.

Categoria III

Quadro 33: Competência Sóciolinguística – Formas de Tratamento

Turmas	Sim	%	Não	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	21	75,0%	5	17,9%	2	7,1%
Formação Inicial	18	64,3%	10	35,7%	0	0%
Total	39	139,3%	15	53,6%	2	7,1%

Em termos percentuais, uma grande maioria, 75,0% no curso FE, considera que os alunos revelam dificuldades no que diz respeito às formas de tratamento, outros cinco formandos do mesmo grupo responderam que não numa percentagem de 17,9%. No outro curso, o da FI, uma grande maioria, considera positivamente numa percentagem muito expressiva de 64,3%, que os alunos do EBI apresentam dificuldades em relação a esta competência. Dez dos formandos opinaram o contrário, numa percentagem de 35,7%. Notamos pelos resultados que há uma grande semelhança em relação aos resultados nas duas turmas pois ambas concordam que há dificuldades em relação às formas de tratamento nos alunos do EBI.

Se tivermos em consideração as formas de tratamento na LM dos alunos, chegaremos à conclusão de que os formandos têm razão, pois são muito diferentes e isto pode ser visto como uma dificuldade.

Em crioulo, segundo Veiga (2002), o tratamento é expresso através do pronome pessoal conforme o seguinte quadro:

Categoria III

Quadro 34: Pronome Pessoal Sujeito em LCV

	Singular	Plural
1ª Pessoa	N, mi, ami	Nu, anos
2ª Pessoa	Bu ,bo, abo	Nhos
	Nhu, nha	Nhos
	Nho, anho	
	Anha, anhos	
3ª Pessoa	El, e	Es, aes

Categoria III

Em LCV o tratamento é expresso através dos seguintes pronomes:

Quadro 35: Formas de Tratamento em Crioulo

Tratamento Reverente	Usado para	Exemplos
Anho, nhu	Um homem idoso,	Nhu entra – Entre senhor
Anha, nha Nhu	Uma senhora idosa, Também usado para alguém que não se conhece mesmo que seja jovem	E pa anha - É para você Nha entra – Entre senhora Nhu fla-m kanto ora esta. Senhor diga-me que horas são.
Nhor (abreviatura de Senhor) Sinhor, Sinhóra	Deus, Jesus, entidades espirituais Forma de tratamento de respeito em relação a uma posição hierárquica superior	Nhor Dês Nhu djuda-m Senhor meu Deus ajuda-me Sinhor Reitor di Universidade di Kabu Verdi. Senhor Reitor da Universidade de Cabo Verde.
Tratamento informal		
Bu	Usado para um "tu" chegado, para as crianças, jovens, familiares e pessoas mais amigas	Bu leba kel pasta pa si dónu? (Tu) Levaste aquela pasta ao seu dono?
Abô	Pessoas mais chegadas	E abô kuzé ki bu atxa di es kuza? E tu o que pensas disto?

Usa-se: “**nhu**”, “**anha**” em relação aos mais velhos, “**nhor**” como abreviatura de **Senhor**, é o caso do **NHOR DÉ** – **Senhor Deus**. Existe também em crioulo uma forma de tratamento de respeito para com uma pessoa adulta ou que ocupa uma posição hierárquica superior, é usado o **sinhor** e a **sinhóra**. Para os mais jovens o tratamento é mais informal “**bu**” “**abô**” para tu. Em português as formas de tratamento são diferentes. Segundo Cunha & Cintra (1999) existem formas de tratamento reverente:

Categoria III

Quadro 36: Competência Sociolinguística -Formas de Tratamento

Abreviaturas	Tratamento	Usado para
V. A.	Vossa Alteza	Príncipes, arquiduques, duques
V. Em ^a	Vossa Eminência	Cardeais
V. x ^a	Vossa Excelência	Autoridades do governo, oficiais, gerais, qualquer pessoa a quem se quer manifestarem grande respeito.
V. Mag. ^a	Vossa Magnificência	Reitores de Universidades
V.M.	Vossa Majestade	Reis, Imperadores
V. Ex. ^a Rev.m ^a	Vossa Excelência Reverendíssima	Bispos e arcebispos
V. P.	Vossa Paternidade	Abades, superiores de conventos
V. Rev. ^a ou V. Rev. m ^a	Vossa Reverência ou Vossa Reverendíssima	Sacerdotes em geral
V. S.	Vossa Santidade	Papa
V. S ^a	Vossa Senhora	Funcionários públicos graduados, oficiais até coronel; pessoas de cerimônia

Existem também formas de tratamento na 2ª pessoa – **Tu, e Você**. O pronome **tu** é usado como forma de amizade, intimidade, e o pronome **você** é usado de superior em idade, classe social ou hierarquia. **O senhor, a senhora, o senhor doutor**, estas formas são usadas em situações de cortesia, revelando também formas de respeito. Temos ainda de considerar a distinção entre a utilização explícita e implícita do “Você”, muito evidente na variante do português europeu, variedade padrão (mais especificamente em Lisboa). Muitas vezes, usa-se o “você” explícito, que se aproxima de um “tu” no uso informal:

Exemplo:

- Oh João, você vai usar o carro agora? (Contexto mais informal)
- João vai usar o carro agora? (Contexto menos informal).

Categoria III

Quadro 37: Competência Sociolinguística - Formas de Saudação

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Muito Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	9	31,1%	2	7,1%	2	7,1%	9	31,1%
Formação Inicial	10	35,7%	5	17,9%	5	17,9%	6	21,4%
Total	19	66,8%	7	25,0%	7	25,0%	15	52,5%

Segundo estes resultados, nove dos inquiridos do curso FE consideraram esta dificuldade dos alunos do EBI como *menos grave*. Outros nove *não responderam*. Seis dos inquiridos consideram a dificuldade deste aspecto no Básico como *nula*. Os do curso FI, dez desse grupo consideraram-na *grave*, seis *não responderam*, cinco dos inquiridos do mesmo curso acharam-na *muito grave*, outros cinco que é *grave*. Nos dois cursos numa percentagem de 26,8%, quinze formandos não responderam, perguntamos: qual a razão?

Tecendo alguns comentários sobre estes resultados, diremos que num encontro ou numa separação usam-se formas próprias de saudação e nas duas línguas essas expressões são semelhantes em algumas situações. Os seguintes exemplos elucidam esta semelhança:

Num encontro

Português – Olá! Bom dia!

- Boa tarde!
- Como vais?
- Como vai?

Numa situação mais formal “ As minhas cordiais saudações...”

Crioulo – Olá! Bom dia!

- Bo tarde!

Numa separação

- Adeus! Até logo! Até já!

- Até amanhã!
- Até à vista! ...
- Então até...

- Ti lógu!

-Ti manhã!

- Mó bu sta?
- Mó nhu sta?
- Módi ki nhu sta
- Ti oras ki nu torna odja!
- Anton ti ki nu odja!
- Ami N sta bom!

Estas formas de saudação nas duas línguas podem ser para alguns formandos menos grave por causa da experiência de ensino ou de uso sóciolinguístico mas para outros talvez seja o seu uso um pouco mais difícil.

Categoria III

Quadro 38: Competência Sociolinguística - Utilização de Registo Formal

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Não Respondeu	%
Formação em Exercício	8	28,6%	7	25,0%	10	35,7%
Formação Inicial	12	42,9%	5	17,9%	6	14,3%
Total	20	71,5%	12	42,9%	16	50,0%

Quanto à utilização do registo formal, apurámos o seguinte resultado: os inquiridos no curso FE, dez dos formandos *não responderam*, oito do mesmo grupo consideram que esta competência nos alunos do EBI é *menos grave*, isto querendo dizer que eles não revelam dificuldades no concernente à utilização do registo formal. Sete dos inquiridos desta turma consideram-na *grave*. Dos formandos do curso FI, doze dos inquiridos acharam esta competência no básico como sendo *menos grave*, seis elementos do grupo *não responderam*, cinco consideram que é *grave*. A percentagem mais frequente registou-se neste grupo com uma percentagem de 42,9%, significando que, na opinião dos formandos, os alunos do básico não revelam dificuldades quanto à utilização do registo formal. Levantamos, então, uma questão pertinente: será que os alunos do EBI utilizam correctamente o registo formal em situações de comunicação em LP? Sabemos

que no quotidiano eles não usam a LP e para que se domine as regras de uma língua o uso é muito importante. Talvez os formandos do curso FI não tenham ainda consciência disto. Os formandos da FE numa percentagem significativa não responderam. Este resultado revela que alguns desses formandos podem ter dúvidas sobre o uso deste registo pelos alunos do EBI e por esta razão não responderam.

Segundo o QECR (2001), o termo “*registo*” refere-se às *diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes*. No meio escolar, por vezes, os alunos deparam-se com a necessidade de utilizarem o registo formal como, por exemplo, numa visita da ministra da educação, da directora da escola, numa reunião com o gestor, ou em outras situações formais do meio escolar. É muito importante que os alunos tenham ou desenvolvam esta competência sociolinguística, pois há situações de comunicação na vida escolar em que se utiliza este registo.

Categoria III

Quadro 39: Competência Sociolinguística - Utilização de Registo Informal

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	8	28,6%	5	17,9%	12	42,9%
Formação Inicial	8	28,6	5	17,9%	6	21,4%
Total	16	57,2%	10	35,8%	18	64,3%

Em termos percentuais, na turma de FE, 42,9% dos inquiridos *não respondeu*. Oito dos inquiridos desse grupo consideraram o registo informal no EBI como sendo *menos grave*, numa percentagem de 28,6% e outros cinco consideraram-na *grave*. Os do curso FI numa igual percentagem acharam esta

competência também *menos grave*, seis dos inquiridos deste grupo *não respondeu*, numa percentagem de 21,4%, outros cinco consideraram-na *grave*.

Notamos que os resultados das duas turmas são equivalentes principalmente nos dois primeiros itens deste quadro. Interpretamos esta coincidência como um ponto convergente porque os formandos dos dois cursos consideram que os alunos do básico não revelam dificuldades em relação à utilização do registo informal. Segundo o QECR (2001), o termo “ registo” aparece ligado a um conceito vasto que abarca o que pode ser considerado por “tarefas”. No contexto de sala de aula, os alunos em situação de comunicação diária com o professor utilizam um registo informal para que o clima entre o professor e o aluno seja o de troca, partilha, e isto é feito na base de “tarefas” que são orientadas e avaliadas pelo professor. Notámos também que uma percentagem muito significativa dos formandos da FE *não respondeu* numa percentagem de 42,9%, um dado muito maior do que os da FI. Interpretando este resultado podemos levantar algumas questões que julgamos pertinentes: será que esses formandos na qualidade de professores em exercício, com um pouco mais de idade utilizam em sala de aula mais o registo formal? Tratam os alunos do EBI mesmo pequenos por você? Não conseguem comunicar-se com os alunos utilizando uma linguagem desprovida de formalidade? Ou talvez não tenham esta competência em sala de aula e por esta razão não responderam! Sendo assim estes professores correm um perigo, colocam os alunos à distância num discurso que pode ou não ser muito entendido pelas crianças.

Categoria III

Quadro 40: Competência Sociolinguística-Utilização de Registo Familiar

Turmas	Menos grave	%	Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	7	25,0%	8	28,6%	10	35,7%

Formação Inicial	8	28,6%	5	17,9%	6	21,4%
Total	15	53,6%	13	46,5%	16	57,1%

Quanto à utilização do registo familiar, apurámos o seguinte resultado: dez dos formandos inquiridos no curso FE *não responderam* a esta questão, numa percentagem de 35,7%. Oito formandos da mesma turma consideraram-na *grave* numa percentagem de 28,6%, outros sete acharam-na *menos grave*. Em relação aos formandos do curso FI, oito dos inquiridos responderam ser *menos grave* a utilização do registo familiar, numa percentagem de 28,6%, sendo o dado mais frequente neste curso. Seis dos inquiridos do mesmo grupo *não responderam* numa percentagem de 21,4%.

A interpretação, que fazemos deste resultado, aponta para o facto de dezasseis dos formandos numa percentagem de 57,1%, não terem respondido a este item do inquérito. Terão eles próprios dificuldades em relação ao registo familiar e por esta razão não responderam? Podemos levantar esta questão muito pertinente. Por outro lado, o facto de os alunos estarem familiarizados com textos do quotidiano, não formais, podem não apresentar dificuldades em relação a esse registo.

Categoria III

Quadro 41: Competência Sociolinguística – Utilização de Registo Íntimo

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	8	28,6%	4	14,3%	11	39,3 %
Formação Inicial	13	46,4%	5	17,9%	6	21,4%
Total	21	75,0%	9	32,2%	17	60,7%

Quanto a este item, da competência sociolinguística, os formandos do curso FE, numa maioria, 39,3%, percentagem muito significativa, não emitiu opinião, oito dos inquiridos desta turma consideraram esta competência como sendo *menos grave*. Treze dos formandos do curso FI numa percentagem de 46,4% acharam esta competência *menos grave* em relação aos alunos do básico, outros seis numa percentagem de 21,4% *não responderam*, cinco formandos da mesma turma acharam-na *grave* numa percentagem de 17,9%. Deste resultado destacamos os oito formandos do curso FE que consideraram esta competência no EBI como sendo *menos grave*, a seguir salientamos os treze do curso FI. Temos também de realçar os dezassete formandos que *não responderam* nas duas turmas.

A interpretação que se pode fazer deste resultado é que o registo íntimo, por vezes, pode não ser avaliado em situação de sala de aula, pois por ser íntimo é expresso através de situações e expressões de afecto, e termos que revelam carinho e alguma intimidade. Por causa da idade, o meio escolar e talvez devido à cultura tradicional que o cabo-verdiano herdou dos africanos, ele não utiliza registos íntimos para expressar palavras ou gestos de afecto e carinho como “**Minha querida**” “**Meu querido**” para com uma criança, jovem ou adulto. É muito raro, mesmo muito difícil encontrar um cabo-verdiano usando um registo íntimo. Isto por uma questão cultural. Explicam os mais velhos que quando se demonstram esses gestos de carinho e afecto para com uma criança, ela cresce muito mimada, piegas e estas atitudes não desenvolvem seres com personalidade, firmeza de carácter e determinação. E como não ouvem expressões de afecto, não as sentem, não as desenvolvem em criança, tornando-se adulto também não as demonstram. Nota-se a falta desta competência no seio dos adultos, a forma rude como muitos cônjuges tratam os parceiros sem gestos de afecto ou carinho. Talvez esta questão cultural tenha sido a causa de muitos divórcios em Cabo Verde. Por esta razão, os formandos num dado mais frequente nas duas turmas consideraram-no *menos grave* e outros numa percentagem muito

significativa não responderam, talvez não tenham consciência disto por ser uma questão cultural.

Categoria III

Quadro 42: Competência Pragmático-discursiva - Ordenação Lógica das Ideias

Turmas	Sim	%	Não	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	16	57,1%	11	39,3%	1	3,6%
Formação Inicial	14	50,0%	11	39,3%	3	10,7%
Total	30	107,1	22	78,6%	4	14,3%

No âmbito da competência pragmático-discursiva, apurámos os seguintes resultados: no curso FE, num universo de 28 inquiridos, uma maioria significativa de dezasseis formandos, numa percentagem de 57,1%, afirmaram que os alunos apresentam dificuldades, no que diz respeito à ordenação lógica das ideias, outros onze, numa percentagem de 39,3%, responderam que não, querendo dizer que os alunos do EBI não apresentam dificuldades em relação a esta competência. Quanto aos formandos do curso FI, uma maioria de catorze formandos, numa percentagem de 50%, considerou também que os alunos do EBI apresentam dificuldades em relação a esta competência, porém, onze são de opinião que os alunos não demonstram ter dificuldades neste item.

Este resultado, expresso em percentagens equivalentes nos dois cursos, dá indicação de que a maioria dos formandos tem consciência do grau de dificuldade dos alunos do EBI. É de se salientar que a competência da LP em uso precisa de ser melhor trabalhada. O dia-a-dia da criança cabo-verdiana desenrola-se em crioulo, todo o seu discurso está estruturado nesta língua. É a língua dos seus jogos, das suas brincadeiras de criança, das suas aventuras, das experiências do seu mundo e quando chega à escola a língua usada nesse espaço é diferente. E como contar experiências vividas numa outra língua que

não seja naquela que mais usa? Os professores do EBI terão de desenvolver esta competência nos alunos. Eles só poderão aprender uma língua se a usarem em situações e contextos diferentes, construindo frases com uma sequência lógica.

Categoria III

Quadro 43: Competência Pragmático-discursiva - Estruturação do Discurso em Função de um Tema

Turmas	Sim /frequência	%	Não/frequência	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	10	35,7%	16	57,1%	2	7,1%
Formação Inicial	13	46,4%	12	42,9%	3	10,7%
Total	23	82,1%	28	100,0%	5	17,8

Dos inquiridos do curso FE, dezasseis dos formandos, numa percentagem de 57,1%, consideram que os alunos EBI não apresentam dificuldades quanto à estruturação do discurso em função de um tema, dois dos inquiridos nesta turma *não responderam*. Doze formandos do curso FI, num resultado quase equivalente consideram que os alunos EBI não revelam dificuldades em relação a este item da competência pragmático-discursiva. Para confirmarmos os dados, em relação a este aspecto, em que os formandos responderam “Sim” e “Não”, apresentámos aos inquiridos um outro quadro, com uma escala de 1 a 4 (sendo 1- Nula, 2- menos Grave, 3- Grave e 4- Muito Grave).

Categoria III

Quadro 44: Competência Pragmático-discursiva -Estruturação do Discurso em Função de um Tema

Turmas	Menos Grave	%	Grave	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	9	32,1%	9	32,1%	7	25,0%
Formação Inicial	4	14,3%	12	42,9%	5	17,9%
Total	13	46,4%	21	75,0%	12	42,9%

Do resultado obtido, salientamos os dados mais frequentes. Dos formandos do curso FE, apurámos o seguinte resultado: nove dos inquiridos responderam que a estruturação do discurso em função de um tema no EBI é *menos grave*, outros nove consideraram que é *grave*, e sete formandos do mesmo grupo *não responderam*. Em relação aos do curso FI, doze dos inquiridos consideram esta dificuldade *grave*, cinco *não responderam*.

Analisando estes dados concluímos que a opinião dos formandos do curso FE se dividiu. Uma percentagem de 32,1% considerou esta competência no EBI como *menos grave* e outros 32,1% dos inquiridos considerou-a *grave*. A interpretação que podemos fazer destes dados é que sendo eles professores e como tal, lidam no dia-a-dia com textos, produções escritas, redacções orais ou colectivas em sala de aula. Alguns podem ter bons alunos que estruturam muito bem o seu discurso em relação a um tema dado, porém, outros podem fugir ao tema proposto querendo contar ou escrever um outro do seu agrado. Por esta razão alguns opinaram que esta dificuldade no básico é *grave*. Os formandos do curso FI numa maioria expressiva de 42,9 % opinaram que em relação a este item, a situação no EBI é *grave*, mas pode ser por inexperiência. Como não leccionam, não têm uma turma, baseiam-se em “hipóteses “; pode ser que esta situação seja assim, ou talvez tenham tido em conta a sua experiência pessoal.

Categoria III

Quadro 45: Competência Pragmático – discursiva - Estruturação do Discurso em Relação às Circunstâncias

Turmas	Sim	%	Não	%	Não Resp.	%
Formação em Exercício	5	17,9%	19	67,9%	4	14,2%
Formação Inicial	14	50,0%	8	28,6%	6	21,4%
Total	19	67,9%	27	96,5%	10	35,6

Dos resultados, apurámos que, no curso FE, a maioria, numa percentagem de 67,9%, considera que os alunos do EBI não revelam dificuldades em relação a este tópico da competência pragmática, outros cinco opinaram o contrário, consideram que eles apresentam dificuldades, e quatro formandos *não responderam*. Do curso FI, apurámos o seguinte: catorze formandos afirmaram que os alunos revelam dificuldades quanto à estruturação do discurso em relação às circunstâncias, numa percentagem de 50,0%, oito alunos do mesmo grupo consideraram o contrário, e outros seis não responderam.

Este resultado expresso pelos formandos da FE justifica-se pelo factor experiência, mais uma vez. Como estes 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 um acontecimento, opinar sobre algo, refutar ou narrar o aluno terá de ter competência para o fazer. Os professores podem ajudar os seus alunos do EBI a desenvolverem esta competência em sala de aula através dos actos de fala usados em diferentes situações de comunicação. Qual a razão de tal disparidade no resultado dos dois cursos? Talvez os da FI não saibam que um falante pode revelar competência pragmática na estruturação do discurso em relação à circunstância ao narrar um acontecimento e não ter a mesma competência para refutar uma ideia ou

discordar de algo. Um falante pode ter competência para agradecer e não ter para informar, por exemplo.

3.3 Síntese do Capítulo

A análise dos dados permitiu-nos constatar e ressaltar questões pertinentes, convergências e também desequilíbrios entre representações e posições dos formandos dos dois cursos em relação à LP. Dessas representações destacamos o conhecimento dos dois grupos sobre as competências dos alunos do Ensino Básico no que se refere às competências: linguística, sociolinguística e pragmático-discursiva.

Os resultados do inquérito fizeram emergir as representações dos formandos dos dois cursos em relação à variante mais correcta e a portuguesa europeia foi a indicada. Mas, também permitiu-nos constatar que, apesar de toda a influência brasileira em Cabo Verde, os formandos atribuíram à variante brasileira uma percentagem mínima. Este resultado foi inesperado tendo em conta as expectativas dos formandos em relação à LP falada no Brasil. Num país de emigração como Cabo Verde, uma maioria salienta como principal expectativa a possibilidade de melhorar o desempenho profissional e não a possibilidade de trabalhar num país de expressão portuguesa. Este resultado não deixa de ser também inesperado.

Como esta investigação foi realizada com formandos de cursos e níveis diferentes, os da FE e os da FI, foi-nos possível analisar e comparar os resultados dos mais experientes, já professores no terreno, com os formandos que nunca tiveram qualquer experiência na área de ensino. Concluimos que em relação à competência linguística, as representações dos formandos da FE se distanciaram dos da FI no tocante à pronúncia e ao vocabulário. No concernente à

concordância verbal, também se posicionaram de forma diferente, isso provavelmente devido a alguma prática de ensino. Mas, notamos que os formandos dos dois cursos não foram capazes de constatar as particularidades da LP no que diz respeito à concordância nominal em gênero e número, estrutura da frase, uso de preposições, colocação dos pronomes pessoais e reflexos. Em resultados equivalentes os inquiridos nos dois cursos manifestaram que os alunos do EBI não apresentam dificuldades em relação a estes itens da competência linguística. Os formandos do curso FE opinaram que os alunos do EBI apresentam dificuldades em relação à ortografia, tendo a frequência mais elevada no item *grave*, enquanto que os menos experientes a consideram *menos grave*. Quanto à ortografia das palavras os formandos têm consciência de que o conhecimento das regras da escrita é muito importante, e os alunos do EBI estão aquém desta competência. Por outro lado, uma grande parte dos formandos das duas turmas classificou o uso dos sinais de pontuação como *menos grave* no EBI. Este resultado nas duas turmas trouxe-nos alguma preocupação. Não deixa de ser inesperado que num universo de cinquenta e seis formandos, uma frequência de vinte e um, tenha dito que os alunos não demonstram dificuldades em relação a esta competência linguística. É sabido que o uso de pontuação não é fácil, principalmente o uso da vírgula, dado que exige leitura, estudo, muito treino da escrita, e os alunos do EBI podem ter um conhecimento superficial sobre os sinais de pontuação, mas não possuem ainda esta competência de uso.

No que diz respeito à competência sociolinguística, destacamos as regras de delicadeza em que os inquiridos nas duas turmas opinaram que os alunos do EBI não apresentam dificuldades em relação a este aspecto. Quanto às formas de saudação, os resultados mais frequente nas duas turmas apontam para o dado *menos grave*. No tocante à utilização do registo formal, uma maioria dos inquiridos do curso FE, não respondeu. Os da FI apontaram como mais frequente a resposta o *menos grave*. Quanto às formas de tratamento, os inquiridos nas duas turmas concordaram que os alunos apresentam dificuldades em relação a

este item. Somos de opinião de que a LM contribui para esta dificuldade, as formas de tratamento nas duas línguas não são iguais. Quanto ao registo informal, nas duas turmas os resultados são semelhantes, convergindo no item *menos grave e grave*, ainda quanto a este item um número significativo de formandos nas duas turmas não respondeu. Esta omissão num dado significativo não deixa de ser também uma representação significando que esses formandos ou desconhecem o registo informal, ou no contexto de sala de aula o professor utiliza apenas o registo formal levando a situação de ensino para o tradicional. Em relação ao registo familiar os dados nas duas turmas divergem entre os itens *menos grave, grave e não responderam*. No que diz respeito ao registo íntimo, os mais experientes, na sua maioria, não emitiram opinião, e os mais novos consideram que os alunos no EBI não revelam dificuldades em relação a esta competência.

Quanto à competência pragmático-discursiva, destacamos a ordenação lógica das ideias em que os resultados das duas turmas se apresentaram equivalentes, pois os formandos têm consciência de que os alunos do EBI apresentam dificuldades em relação a esta competência. Somos de opinião de que a LCV pode estar na origem das dificuldade. Todo o discurso de uma criança cabo-verdiana é estruturada mentalmente na sua LM, organizando as ideias, ela fá-las na língua que domina melhor (na sua LM), assim sendo ela apresenta alguma dificuldade em relação à LP. O mais importante é que os formandos das duas turmas sabem e conhecem as fragilidades da criança em relação a esta competência.

Realçamos a estruturação do discurso em função de um tema. Os formandos da turma FE opinaram na sua maioria que os alunos não apresentam dificuldades em relação a este item. Para confirmarmos estes dados apresentámos um quadro diferente para depois se fazer emergir as diferenças. Notámos que a opinião dos formandos se dividiu pelos itens dados.

Relativamente à estruturação do discurso em relação às circunstâncias, os resultados obtidos nas duas turmas apresentam uma grande discrepância. Os da

FE, numa percentagem de 67,9%, são de opinião de que os alunos no EBI não apresentam dificuldades em relação a este aspecto da competência pragmática, enquanto os da FI apresentaram uma percentagem de 50% afirmando o contrário.

Capítulo 4 – Comentários Finais

Conclusões

Em Cabo Verde, convivem duas línguas que, por razões históricas, gozam de estatutos diferentes, a LP e a LCV. Ambas se destacam pela sua importância em contextos diferentes. A LP constitui os alicerces sobre o qual todo o processo de ensino-aprendizagem se ergue. Como tal, tornam-se necessárias medidas e políticas educativas que tenham como suporte a investigação, no sentido de se encontrarem os melhores caminhos para o seu ensino.

Os objectivos preconizados para este estudo foram atingidos, dado que a análise do material recolhido nos possibilitou identificar as representações dos formandos do IP sobre o ensino da LP em Cabo Verde. Os participantes destacaram a variante portuguesa europeia como sendo a mais correcta. Escolheram alguns objectivos muito sugestivos como: *Muito Boa, Boa, Correcta, Clara, Bem Estruturada, Fantástica, e Razoável* entre outros, para avaliar esta variedade da LP. Apontaram algumas razões para se usar a LP em Cabo Verde que têm a ver com o seu uso como língua oficial, língua de trabalho e língua de contacto com o exterior. Ainda, no tocante às representações, os participantes apontaram o seu grau de contacto com a LP, afirmando na sua maioria que só a usam em situação de sala de aula. Apontaram também as suas expectativas, realçando principalmente que usam a LP para melhorar o desempenho profissional. Esta percepção não deixa de ser pertinente, pois como professores e futuros professores, torna-se de extrema importância que a LP seja usada para uma melhor comunicação em sala de aula e, assim sendo, promover-se-á uma melhoria no desempenho profissional.

Um outro objectivo muito importante deste trabalho era o de analisar e comparar as percepções dos alunos da disciplina Aprendizagem da Língua Portuguesa I e

II. Como esta investigação foi realizada com formandos de cursos e níveis diferentes, os da FE e os da FI, foi-nos possível analisar e comparar os resultados dos mais experientes já professores no terreno, com os formandos que nunca tiveram qualquer experiência na área de ensino. Concluímos que em relação à competência linguística, as representações dos formandos da FE se distanciaram dos da FI no tocante à pronúncia e ao vocabulário. No concernente à concordância verbal, também se posicionaram de forma diferente, possivelmente tendo em conta o factor 'prática de ensino'. Mas, notamos que os formandos dos dois cursos não foram capazes de constatar as particularidades da LP, no que diz respeito à concordância nominal em género e número, estrutura da frase, uso de preposições, colocação dos pronomes pessoais e reflexos. Com resultados quase semelhantes os inquiridos nos dois cursos manifestaram que os alunos do EBI não apresentam dificuldades em relação a estes itens da competência linguística. Os formandos do curso FE opinaram que os alunos do EBI apresentam dificuldades em relação à ortografia, tendo a frequência mais elevada no item *grave*, enquanto que os menos experientes consideram-na *menos grave*. Por outro lado, notamos que houve convergências em relação a algumas dificuldades inerentes ao uso dos sinais de pontuação. Este resultado nas duas turmas trouxe-nos alguma preocupação essencialmente porque estes consideram esta competência no EBI como *menos grave*. Em relação à competência sociolinguística, destacamos as respostas mais frequentes que incidiram nas formas de tratamento. Os inquiridos nas duas turmas concordaram que os alunos apresentam dificuldades em relação a esta competência. Somos de opinião de que a LM destes inquiridos pode contribuir para esta dificuldade, visto que as formas de tratamento nas duas línguas não são iguais. Quanto à problemática do registo informal, nas duas turmas os resultados são semelhantes, convergindo nas escalas *menos grave* e *grave*. Em relação à competência pragmático-discursiva, destacamos a ordenação lógica das ideias, estruturação do discurso em relação às circunstâncias, em que os resultados das duas turmas são

equivalentes. Por conseguinte, os formandos demonstram consciência das dificuldades a este nível.

As representações dos formandos sobre o ensino da LP permitiu-nos ainda atingir o terceiro objectivo definido para este trabalho. A análise dos dados permitiu-nos constatar que os formandos têm concepções de língua diferentes, assim como do seu ensino. Tomamos para este comentário final alguns dados do inquérito fornecidos pelos formandos da FE. Estes, por terem sob a sua responsabilidade uma turma, demonstraram que no ensino da LP, em sala de aula, conhecem algumas das dificuldades dos alunos do EBI, em relação às competências linguística, sociolinguística, e pragmático-discursiva. Destacamos entre outros, a concordância das formas verbais, ortografia correcta das palavras, regras de delicadeza, formas de tratamento, organização lógica das ideias, e estruturação do discurso em relação às circunstâncias. Os da FE conhecem as dificuldades dos alunos do EBI, sabem que eles possuem duas línguas e não as usam com a mesma proficiência. É bom que o professor tenha consciência das necessidades dos alunos e, assim, actuar, no sentido de desenvolver nos alunos as diferentes competências.

Foi possível detectarmos o papel da LCV no ensino da LP/L2. Reconhecemos que os participantes na sua maioria têm a LCV como a sua LM e não conhecem as estruturas e o funcionamento da sua LM. Se a conhecessem seria mais fácil o ensino da LP. Constatámos nos inquéritos incoerências cometidas pelos formandos em relação ao uso da LP, por desconhecimento das estruturas da sua LM e o seu funcionamento em relação à LP. Por isso, torna-se importante que os formandos conheçam as estruturas da sua LM no aspecto fonológico, morfo-sintáctico e léxico-semântico, pois as duas línguas apresentam, por vezes, semelhantes, mas não 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 e o conhecimento do sistema das línguas

LM e L2 da gramática interiorizada do aprendente. Baseados em muitos estudos e experiências em todo o mundo, organismos internacionais vocacionados para o desenvolvimento da educação e da instrução, como a UNESCO, definiram como princípio que a instrução em LM é um direito básico de todos os indivíduos. O que não tem acontecido em Cabo Verde. As crianças cabo-verdianas deviam ser alfabetizadas na sua LM e depois aprenderiam a LP. Com esta prática, 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.

Este estudo facultou-nos informações importantes e permitiu-nos repensarmos a formação dos professores, assim como novas políticas educativas, no que concerne à disciplina de Aprendizagem de Língua Portuguesa I e II, no plano curricular do IP. Este trabalho veio ainda revelar-nos algumas fragilidades do sistema de ensino da LP neste Instituto. Esta pesquisa também nos abriu a oportunidade de reflectir sobre as eventuais dificuldades dos professores do EBI, do ensino que ali é ministrado e as mudanças que poderão ser introduzidas nesse domínio.

Dadas as limitações deste trabalho, muitos aspectos que apontámos como importantes ficaram por explorar. Do nosso ponto de vista, as nossas conclusões e sugestões vão no sentido de poderem servir de reflexão para a disciplina Aprendizagem do Português I e II. Sabemos que se houver mudanças e novas políticas educativas no IP, isto terá reflexo e marcará fortemente uma diferença no EBI. Nesse âmbito, apresentamos algumas sugestões surgidas no contexto deste trabalho:

Sugestões:

1. Introduzir a disciplina de LCV como uma disciplina no 1º ano no IP e assim levar os formandos a terem uma consciência metalinguística das estruturas das duas línguas LM e LP; promovendo assim o bilinguismo. Sendo a LP uma das línguas mais faladas no mundo e tendo o prestígio já conhecido em Cabo Verde, para além do seu estatuto formal, torna-se necessário, por outro lado, conferir-lhe um estatuto de língua do quotidiano informal em paridade com a LCV. É também importante que o cabo-verdiano conheça as estruturas da sua LM. Nesta perspectiva, é essencial que se tenha bem definido os códigos linguísticos das duas línguas. Assim, se se promover o estudo das duas línguas no IP, estaremos a construir um bilinguismo funcional em Cabo Verde.

2. Rever o programa da disciplina de Aprendizagem da Língua Portuguesa I e II. O programa actual aponta para objectivos, conteúdos, e estratégias de aprendizagem da LP como se ela fosse a nossa LM. A prática tem mostrado que a LP deve ser ensinada entre os cabo-verdianos como uma L2. Iniciar-se o processo ensino-aprendizagem numa língua em que não se tenha competências, ser-se alfabetizado nela, é uma tarefa difícil para o aluno, e difícil para quem ensina, o professor. Por esta razão, torna-se de extrema importância que se introduza no programa metodologias próprias do ensino-aprendizagem de uma L2. Isto não implica que ela não deva ser ensinada como objecto de análise, mas deve haver igualmente uma forte incidência na língua como veículo de comunicação. É na escola que se toma consciência do funcionamento das línguas e das suas dimensões, transversais e outras.

O IP é uma Escola de Formação de Professores para o EBI, nessa formação, os futuros professores devem não somente conhecer a estrutura da LP, dominar as suas regras de funcionamento, mas também reflectir sobre elas e, ainda, dominar a componente didáctica e pedagógica.

3. Propor metodologias activas no ensino da LP, dando maior ênfase à Comunicação e Expressão, através da discussão de temas diversos, seminários, mini-cursos sobre temas linguísticos. Actualmente o principal objectivo do ensino de línguas é permitir ao falante comunicar com os outros nas diferentes situações. O importante nessa comunicação é saber como usar a língua em determinados contextos linguísticos e não linguísticos. Essas metodologias activas dotarão os futuros 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 mudanças em termos metodológicos, introduzir-se metodologias activas utilizadas no ensino da LP como língua não materna.

4. Promover o estudo da LP, dando-lhe um carácter mais utilitário principalmente na componente escrita. Em muitas situações temos constatado formandos com um desempenho oral razoável, mas não revelam esta mesma competência ao redigir um documento, ao escrever a acta de um encontro, escrever um anúncio ou um aviso. É nesta perspectiva que entendemos ser pertinente a introdução dessa componente escrita de carácter funcional, ao lado da componente oral.

5. Actuar no sentido de se ter a formação contínua dos professores (com espaços para pesquisa, reflexão constante sobre as prática dos professores). 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. Instituir a investigação-acção no IP. É de extrema importância que em qualquer instituição de ensino haja espaços para investigação-acção. Nesse sentido, procurar-se-ão sempre respostas para o desempenho profissional no

antes, durante e o depois. A investigação-acção deve ser um desafio entre o estado actual e o desejado.

7 Analisar as representações que circulam em outras instituições de ensino. Assim como este trabalho revela as representações dos formandos do IP, em outras instituições, poder-se-ão efectuar estudos da mesma natureza. Seria de capital importância analisar e comparar as diferentes representações de diferentes formandos.

8. Comparar as representações de outros professores (de LP ou não) que trabalham no terreno. Os professores de LP do IP, por exemplo, podiam comparar as diferentes representações (suas e dos outros professores de LP) e assim procurar-se-iam respostas para eventuais preocupações ligadas ao ensino.

Não podemos olvidar o valor da LP em Cabo Verde. Por razões históricas, a LP é para nós não só a língua oficial, mas também instrumento de comunicação com o exterior, unindo povos, sociedades e comunidades. Importa ainda destacar o seu valor como língua veicular de ensino e particularmente das situações formais de comunicação. Daí que o seu ensino-aprendizagem em Cabo Verde 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.

Bibliografia

ABRIC, J.C. (1989). "L'étude des représentations sociales". In: D. Jodelet (org.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, pp.187-203.

AMOR, M.E. (1993). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora.

ANÇÃ, M.H. (1999). *Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, M.H. (2001). "Preposições e Ensino do Português a Cabo-verdianos". In: *Inovação*, Nº 14, pp.135-47.

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. (2004). "Comentário da conferência de Maia José Grosso": *O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*. In *Revista Palavras*, Nº27, pp.37-39.

_____, (2005). "Comunicação Intercultural ou outra de comunicar: Acolhendo". In: G. Moreira & S. Howcroft (org.). *Línguas e Mercado*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Línguas e Culturas, pp.151-158.

ANÇÃ, M.H. & ALEGRE, T. (2002). "A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira". In: *Revista Palavras*, Nº 24, pp.31-39.

ANDRADE, A.I. & CANHA, M.B. (2006). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A.I.O. & ARAÚJO e SÁ, M.H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto. Ed. ASA.

ANDREWS, L. (1997). *Language exploration and awareness: a resource book for teachers. Mahwan*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ARAÚJO e SÁ, M.H., ANÇÃ, M.H.& MOREIRA, A.(org.) (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. 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 (org). *A escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores, pp.227-240.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

_____, (1991).” What does Language Testing Have to Offer?” In: *TESOL Quarterly*.Oxford: Oxford University Press, pp.671-701.

BESSE, H. (1987). “Langue Maternelle, Seconde et Étrangère“ . *Le Français Aujourd’hui*. N°78,pp.9-15.

BESSE, H. & PORQUIER, R.(1991). *Grammaire et Didactique de Langues*. Paris:Crédif/Hatier.

BILLIEZ, J.(org). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*.Grenoble:CDL-LIDILEM.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1992). *Qualitative research for education: an Introduction to theory and methods*.Boston:Allyn and Bacon.

BOTELHO, F.(2002). *Educação para a televisão: um estudo prospectivo*. Tese de Doutoramento. Lisboa:Universidade Aberta. Cap.VII.

BOUTON. C.P. (1997). *A Aquisição de uma Segunda Língua. O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores (trad.).

BRITO, G. & MOTA, A.(1993). *Língua Portuguesa em Cabo Verde*. Setúbal:Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980).” Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.” In: *Applied Linguistics*, 1 (1).pp.28-31.

CARDOSO, M.I. (1989). *A Análise do Erro e a Realidade Social*. Tese de Mestrado.Aveiro: Universidade de Aveiro.

- CARMO, H. & FERREIRA, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa :Universidade Aberta.
- CARREIRA, A. (1983). *Cabo Verde Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata*. Instituto Cabo-Verdiano do Livro. Mira-Sintra.
- CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- CAZDEN, C.B. (1970). *The situation: a neglected source of social class differences in language use*. Journal of Social Issues.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CORDER, S. P. (1980). "Que signifient les erreurs des apprenants?". In: *Langages*, N° 57, pp.9-15.
- _____ (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COSTE, D. (2001). "Diversité des représentations, Complementarité des fonctions: les langues dans une construction du plurilinguisme". In: *Intercompreensão*, N° 9, pp.9-21.
- CONSELHO DA EUROPA, (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa (trad.).
- CUNHA, C. & CINTRA, L. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa : Livraria Sá da Costa.
- CUQ, J-P. (coord.). (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris: CLE International.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

DABÈNE, L. (1997). "L' image des langues et leurs apprentissage". In: M. Matthey (org.). *Les langues et leurs images. Neuchâtel* . IRDP Editeur, pp.19-23.

FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.

FERREIRA, A.B.H., (1975). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FONSECA, J. (1992). "Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos". In: *Linguística e texto/discurso: Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério de Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, pp.235-248.

FONTÃO, E. M. (1995). "Uma Releitura do Conceito de Competência comunicativa". In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Nº26, pp.18-19.

FREIRE, A. (1989). *Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework and Classroom Practice*. Tese de Doutorado. Filadélfia: Universidade da Filadélfia.

FRIAS, M.J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

GALISSON, R.& COSTE, D.(1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina (trad.).

HAGÈGE, C. (1996). *L' enfant aux deux langues*. Paris: Ed. Odile Jacob.

HALLIDAY, M. (1973). *Explorations in the Function of Language*. Londres: Edward Arnold.

HYMES, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

JODELET, D. (1989). « Représentations sociales :un domaine en expansion ».In : D. Jodelet (org). *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF, pp. 31-61.

_____ (org.). (1991). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

JONES, B. (1984). *How language works*. Cambridge: Cambridge University Press.

KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education :extensions and application*. *English Language Teaching*.UK : Prentice Hal International.

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.

LAPLANTINE, F. (1989). «Anthropologie des systèmes de représentations del a maladie». In : D. Jodelet (org.). *Les Représentations Sociales*.Paris : PUF,pp.31-61.

LITTLEWOOD, W. (1984).*Foreign and second language learning : language acquisition research and its implications for the classroom*.Cambridge : Cambridge University Press.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986).*Pesquisa em Educação : abordagem qualitativas*. São Paulo : E.P.U.

MARQUES, M.E.R. (1995).*Introdução aos estudos linguísticos*. Lisboa : Universidade Aberta.

MARTINET, A. (1985). *Elementos de linguística geral*. Lisboa : Livraria Sá da Costa (trad.).

MATOS, J. F. (1992). «Atitudes e concepções dos alunos: definições e problemas de investigação».In : *Educação Matemática*. Lisboa :Instituto de Investigação Educacional,pp.133-134.

MOORE, D. (coord). (2001).*Les Représentation des Langues et de leur apprendissage : références, modèles, donnés te méthodes*. Paris: Didier.

MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar (trad.).

_____, (1985). *Sobre representações sociais*. (traduzido por Clélia Nascimento Schulze para circulação interna). Núcleo de Psicologia Social, Departamento de Psicologia. UFSC.

MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

NEVES, M.S. (1997). « Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula ». In : V. L. M.PAIVA (org.). *Ensino de Língua Inglesa : Reflexões e Experiências*. Campinas : Pontes, pp.73.

NGALASSO, M. (1992). « Le concept de français langue seconde ».In : *Etudes de Linguistique Appliquée*.Nº 88, pp.27-38.

NÓVOA, A.(1995).*Os Professores e a Sua Formação*.Temas de Educação.Lisboa.Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, A. M. (2002). “Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingües”. In: *Educação & Comunicação*, pp.7, 86-101.

PARADIS, M. (1997). “The cognitive neuropsychology of bilingualism”.In: A.M.De Groot & J. Kroll (Eds.). *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah NJ:Laurence Erlbaum Associates.

PARDAL, L.& CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PINTO, S.(2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

RANGEL, M.(1994). *Representações e reflexões sobre o bom professor*. Petrópolis -Rio de Janeiro: Vozes.

SÁ, C.(1993). "Representações Sociais: o conceito e o estado actual da teoria". In: SPINK, Mary Jane(org.). *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. S. Paulo: Brasiliense, pp.19-45.

SAVIGNON, S. (1971). *A study of the effect of training in communicative skills as part of a beginning college French course on student attitude and achievement in linguistic and communicative competence*. Dissertation. University of Linois: Champaign-Urbana.

SAUSSURE, F. (1978).*Cours de linguistique générale*. Paris:Payot.

SECA, J.M. (2002). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.

SILVA, A.S.& PINTO, J.M. (orgs.). (2001). *Metodologia Das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

SIM-SIM, I. (1995). "Desenvolver a linguagem, aprender a língua". In: A. Dias de Carvalho (org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, pp.200.

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..

SRAMSKI,S.& AMEDEGNATO,S.(1998).“Toi y en a parler petit nègre!?” Représentations et Épilinguisme. Un point de vue sur la norme. In:*Travaux de Didactique du FLE*, N°39, pp.40-53.

STERN, H. H. (1983).*Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

TAYLOR, D.S. (1988). “The Meaning and Use of the Term “Competence”.In: *Linguistics and Applied linguistics*”. In: *Applied Linguistics*, N°9, pp.148-168.

VEIGA, M. (2002). *O Caboverdiano em 45 Lições. Estudo sociolinguístico e gramatical*. Praia: INIC.

_____, (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (1998).”FLS et FLE deux Représentations Différentes de la Norme”. *La Langue et ses représentations. Le Français aujourd`hui*, N° 124,pp.67-77.

VYGOTSKY, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto (trad.).

WIDDOWSON,H.G. (1978).*Teaching Language as Communication*. Oxford:Oxford University Press.

WEINREICH, U. (1953).*Languages in contact: findings and problems*. Paris: Mouton.

ZARATE, G.(1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Hachette.

ZARATE, G. & CANDELIER, M.(1997). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures. Notions en questions*. Rencontres en didactique des langues. Paris : Université R. Descartes.

Referências tiradas da Internet:

COSTA, W. A., ALMEIDA.O. & ARENOR, S. M. Teoria das representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais.(consultado em 15/05/2008, às 17 h).

HOROCHVSKI, M.T.H. (2004). Representações Sociais: Delineamento de uma Categoria Analítica. in Tese, Vol.2,nº1 (2), pp.92-106 (consultado em 23/06/2007 às 13 h).

SPINK, M.J.P.(1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. Cadernos de Saúde Pública. Vol.9, nº3. Rio de Janeiro.(consultado em 12/03/2008 às 17 h).

<http://www.ensp.fiocruz.br> www.emtese.ufsc.br ml (consultado em 25 /06 2007, às 21h).

SILVA, V. L. T. – **Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)**.Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Rio de Janeiro. (UERJ) em: [http:// www. filologia. Org.br/soletras/8sup/1.htm](http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm) (consultado na Internet em 25/04/ 2008, às 20 h).

MOSCOVICI, S. (1985). *Sobre representações sociais*. (traduzido por Célia Nascimento Schulze para circulação interna). Núcleo de Psicologia Social, Departamento de Psicologia, UFSC, [http:// WWW.emtese.ufsc. Br](http://WWW.emtese.ufsc.Br) (consultado em 28/05/2008 às 17 h).

ANEXOS

Anexo 1

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 anos	Dos 14 aos 15 anos
	3º Ciclo – 11º e 12º anos	Dos 17 aos 18 anos

Anexo 2

Inquérito por Questionário

**Representações sobre o ensino do Português em Cabo Verde:
Um estudo com alunos do Instituto Pedagógico**

Questionário

Este questionário integra-se na realização da Dissertação de Mestrado em Didáctica de Línguas: Especialidade Português Língua Não Materna.

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.

1. Identificação

1.1- Sexo M -
F -

1.2 – Idade
- de 17 a 24 anos
- de 25 a 34 anos
- de 35 a 44 anos
- de mais de 44 anos

1.3 – Habilitações Literárias
- 12º Ano –
- Outras –

1.4- Onde Nasceu? _____

1.5- Em que localidade (s)? país (ses) já viveu?

1.6- Qual a sua Língua Materna (LM)?

Indique a razão por que a considera sua LM?

1.7- Qual a LM dos seus pais? _____

2- Representações (ideias opiniões) sobre a Língua Portuguesa (LP)

2.1 – 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? _____

2.2-Que adjectivo utilizaria para qualificar cada uma destas variedades:

- Português falado em Portugal _____
- Português falado no Brasil _____
- Português falado em Cabo Verde _____
- Português falado em Angola _____

2.3- 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 _____

2.4- Apresente três razões para usar o Português:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

2.5. 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.

3. Representações sobre o ensino da LP em Cabo Verde

3.1- Na sua opinião há benefícios em se aprender primeiro o Crioulo?

Justifique_____

3.2. - Na sua opinião há benefícios em se aprender primeiro o Português?

Justifique_____

3.3 – Quais as maiores dificuldades com que se depara no estudo da LP?

Assinale três razões.

1 _____

2 _____

3 _____

3.4 - 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- Favorecem estratégias de ensino-aprendizagem da LP centradas no aluno do EBI.
- 2 - Favorecem o desenvolvimento da competência linguística dos alunos do E.B.I.
- 3.- Salientam o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita dos alunos do E B I.
- 4 - Favorecem o desenvolvimento da expressão escrita do aluno do E.B.I.
- 5 - Dão atenção aos problemas de interferência/ transferência na aquisição/ aprendizagem do Português língua segunda em relação à língua materna
- 6 - Apresentam metodologias potenciadoras de actividades para a superação do “erro”
- 7 - Dão atenção à aprendizagem da LP através de uma consciência contrastiva e metalinguística das duas línguas (o português e o caboverdiano)

4- *Relativamente* à sua formação e como aluno do IP, indique com uma cruz (X) as respostas que considerar mais adequadas numa escala de 1- (Não / Nada) a 4 (Muito):

4.1- A formação ministrada no I.P. prepara-me para trabalhar com alunos que tem o Português como língua segunda;

4.2-Sinto que a minha LM, o **C**rioulo, dificulta o ensino-aprendizagem da LP;

5– No seu ponto de vista quais as razões que poderão explicar as dificuldades dos alunos do E.B.I. na comunicação em Português:

5.1 - Pouco uso da Língua Portuguesa

5.2 - Déficit de leitura

5.4 - Fraco domínio das regras gramaticais

5.6 - Medo de errar

5.7 – Uso errado das estruturas linguísticas

6–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:

6.1- Competências linguísticas:

- Pronúncia
- Vocabulário
- Concordância das formas verbais
- Concordância nominal:
 - . em género
 - . em número
- Estrutura da frase
- Uso de preposições
- Colocação dos pronomes pessoais e reflexos
- Ortografia correcta das palavras
- Uso dos sinais de pontuação

6.2 – Competências sociolinguísticas

- Regras de delicadeza
- Formas de tratamento
- Formas de saudação
- . Utilização de diferentes registos:
 - formal
 - informal
 - familiar
 - íntimo

6.3 – Competências Pragmático-discursiva

- Ordenação lógica de ideias
- Estruturação do discurso em função de um tema
- Estruturação do discurso em relação às circunstâncias

7– Utilize uma escala de 1 a 4 para indicar esse nível de dificuldade:

1= Nula, 2 = Menos grave, 3 = Grave, 4 = Muito grave

7.1- Competências linguísticas:

- 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

7.2 – Competências sociolinguísticas

- Regras de delicadeza
- Formas de tratamento
- Formas de saudação
- . Utilização de diferentes registos:
 - formal
 - informal
 - familiar
 - íntimo

7.3 – Competências Pragmático-discursiva

- Ordenação lógica de ideias
- Estruturação do discurso em função de um tema
- Estruturação do discurso em relação às circunstâncias

8 - 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 em 6 e 7).

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

- 4) _____

- 5) _____

- 6) _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3

ANÁLISE DE CONTEÚDO

2º ano

Categorias

A – Língua de trabalho

Sub-categoria

- 1 - Aperfeiçoa e melhora o desempenho profissional;
- 2 – Possibilidade de se usar melhor a língua como instrumento de comunicação em sala de aula;
- 3 – Desenvolve a expressão oral;
- 4 – Facilita a comunicação com os alunos;
- 5 – Melhora a qualidade do ensino;
- 6 – Articula melhor as palavras em Português – (pois os sons nas duas línguas não são pronunciadas do mesmo modo);
- 7 – Possibilita uma melhor interpretação de textos escritos em português.

Categoria

B – Língua oficial

Sub-categoria

- 1- Língua usada nos discursos formais dos líderes da nação;
- 2 -Língua usada nos meios de comunicação social;
- 3 -Língua usada nos textos utilitários;
- 4- Língua usada nos seminários, palestras, encontros formais nas diferentes instituições;
- 5- Língua usada nos manuais de estudo dos alunos ou dos professores;

Categoria

C – Língua de contacto com o exterior

Sub-categoria

- 1- Permite a comunicação com os PALOP;
- 2- Liga Cabo Verde ao resto do mundo;
- 3 – Alarga as relações internacionalmente;
- 4- Possibilita a um cabo-verdiano trabalhar num país de língua oficial portuguesa.

Análise de conteúdo

1º Ano

Categoria

A - Língua Oficial

Sub-categoria

- 1 – Língua usada na comunicação social;
- 2 - Língua usada nos encontros formais;
- 3 – Língua usada nos textos utilitários.

Categoria

B – Facilita o trabalho profissional

Sub-categoria

- 1- Aumenta a competência linguística do professor;
- 2- Facilita a comunicação em sala de aula;
- 3- Melhora a qualidade de vida.

Categoria

C – Língua de contacto com o exterior

Sub- categoria

- 1 - Une Cabo Verde ao resto do mundo;

- 2- Facilita a comunicação com outros povos de Língua Oficial Portuguesa;
- 3- Serve de instrumento de comunicação com o exterior;
- 4- Usa a LP falada em quase todos os continentes.