



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

MESTRADO EM CRIOLÍSTICA E LÍNGUA CABO-VERDIANA

LIGIA HERBERT ROBALO

**FENÓMENOS DE INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA NO PORTUGUÊS ESCRITO
DE ALUNOS DO 12º ANO DA ESCOLA SECUNDÁRIA CÓNEGO JACINTO
PEREGRINO DA COSTA (CIDADE DA PRAIA, CABO VERDE)**

CIDADE DA PRAIA

AGOSTO - 2013

LIGIA HERBERT ROBALO

**FENÓMENOS DE INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA NO
PORTUGUÊS ESCRITO DE ALUNOS DO 12º ANO DA ESCOLA
SECUNDÁRIA CÓNEGO JACINTO PEREGRINO DA COSTA
(CIDADE DA PRAIA, CABO VERDE)**

Tese de Mestrado em Crioulística e Língua Cabo-Verdiana

para a obtenção do título de Mestre em Crioulística

Universidade de Cabo Verde

Orientadora: Marlyse Baptista

Cidade da Praia

Agosto - 2013

Os Membros do Júri:

UNI-CV, _____ de _____ de 2013

Dedico este trabalho aos meus filhos, Nilce Margarete, Bruno Alexandre e Iannis Adolph que são a razão do meu viver.

Ao meu pai Armando Lopes que me apoiou em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo José Augusto pelo seu companheirismo e amor professado à minha pessoa.

À memória da minha saudosa mãe, Alice Herbert, um tributo de veneração e saudade.

À minha querida professora de mestrado, Marlyse Baptista, pela forma incansável como me apoiou nesse período tão trabalhoso.

Agradecimentos

É com muito respeito e satisfação que expresso aqui os meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Professora Doutora Marlyse Baptista, pela elevada competência e dedicação com que orientou esta tese, transmitindo-me os melhores ensinamentos, com paciência, confiança e lucidez. Bem-haja!

À minha querida filha, Nilce Margarete pelo seu apoio a nível logístico e carinho por mim demonstrado.

Ao meu querido filho, Bruno Alexandre, pelo incentivo, apoio e amor.

Ao meu pequeno Iannis Adolph que, pela sua pouca idade, soube entender a importância deste trabalho para mim, e não me cobrou o carinho que muitas vezes lhe faltou, devido a azáfama e correria que esta tese exigia.

Ao meu esposo, que soube fazer um papel duplo de pai e mãe, para que eu conseguisse chegar ao bom porto.

Ao meu pai que, mesmo com idade avançada, soube assumir algumas vezes o meu lugar na educação dos meus filhos.

Aos meus colegas de mestrado, que estiveram comigo nesses dois anos de muito trabalho.

A todos os professores deste mestrado, que contribuíram para a minha formação.

Agradeço igualmente à professora Liliana Inverno pelo apoio inicial.

Mais do que tudo, a Deus Todo Poderoso, porque sem Ele e a Sua força, nada disso seria possível.

Nos língua

dja spadja na mundu interu

Nos kultura

Dja sta riba la!!

*“Toda a explicação pressupõe o conhecimento do inexplicável,
ou seja, do que seria mais interessante explicar.”*

Virgílio Ferreira

ÍNDICE

- Lista de símbolos e abreviaturas.....	9
-Siglas.....	9
- Introdução.....	10
- Objectivos.....	12
- Metodologia.....	12
- Estrutura do trabalho.....	13
- Enquadramento Teórico.....	14

Capítulo I – Um olhar sobre Cabo Verde

1.1 - Situação Histórica, Geográfica, Socioeconómica.....	24
1.2 – Línguas.....	29

Capítulo II - Aplicação do Inquérito

2.1 - Metodologia	33
2.2 - Análise de dados do inquérito	34
2.3 - Análise interpretativa das respostas dos alunos.....	49
2.4 – Conclusões.....	50

Capítulo III – Conceito de Transferência, Interferência e Empréstimo relacionado com a Aquisição de uma segunda língua

3.1 -Transferência/Interferência/Empréstimo versus Aquisição/Aprendizagem.....	54
3.2 – Transferências Linguísticas.....	60

3.3 – Conceito de Interferência.....	62
3.4 – Tipos de Interferência.....	63
Capítulo IV - Análise dos textos produzidos pelos alunos	
4.0 – Nota Prévia.....	65
4.1 – Análise de dados.....	65
4.1.1- Interferências Morfológicas.....	65
4.1.2 – Interferências Sintáticas.....	74
4.1.3 - Interferências Lexicais	80
4.1.4 - Interferências Semânticas.....	82
4.2 - Estudo comparativo entre os textos produzidos pelos alunos da ilha de Santiago e da ilha do Maio.....	85
4.2.1 - Tipos de interferências: similitudes e diferenças.....	85
Capítulo V – Análise conclusiva	
5.1 - Considerações Finais.....	91
5.2 - Recomendações.....	94
Bibliografia.....	97
Anexos.....	107

Lista de símbolos e abreviaturas

ASL- Aquisição de segunda língua

CCV – Crioulo Cabo-verdiano

CT3 – Científico e Tecnológico Três

IL - Interlíngua

LM - Língua materna

L1 – Língua primeira

L2 - Língua segunda

LA – Linguística Aplicada

LE - Língua estrangeira

L.OF – Língua oficial

LCV – Língua cabo-verdiana

PE – Português Europeu

LP – Língua portuguesa

Siglas

PAICV – Partido Africano para a Independência Cabo Verde

PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

MPD – Movimento para a Democracia

PALOP - Países Africanos de Expressão Portuguesa

ALUPEC - Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-Verdiano

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

Introdução

A presente tese é elaborada no âmbito da realização do trabalho de fim do curso do mestrado em Crioulística e Língua Cabo-Verdiana com o intuito de obtenção do grau de mestre. A mesma debruçar-se-á sobre “Fenómenos de Interferência linguística no português escrito de alunos do 12º ano de escolaridade da Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa”.

Sendo a língua portuguesa, a segunda língua mais falada no país, e a mais usada em situações formais e em todo o processo ensino-aprendizagem, ela é ensinada nas escolas desde o Ensino Básico até aos patamares mais elevados do sistema educativo cabo-verdiano.

Nessa linha de ideia, esperava-se que um aluno do 12º ano de escolaridade, tivesse um bom domínio da língua portuguesa, visto ser a língua oficial do país e aquela com a qual convive na escola há pelo menos 12 anos, contudo, é notório que há, cada vez maiores dificuldades dos alunos cabo-verdianos na produção de discursos escritos coerentes e isentos de interferências linguísticas nomeadamente no que diz respeito à estrutura frásica, às relações de concordância no seio do Sintagma Nominal e entre o Sujeito e o Verbo, na Morfologia e no uso correcto dos Verbos. Algumas descrições e trabalhos já foram feitos, contudo torna-se cada vez mais vincada a interferência da língua cabo-verdiana na língua portuguesa nas escolas.

As razões acima citadas serviram de base para as seguintes questões de partida:

- Como se caracteriza a situação linguística cabo-verdiana?
- Quais os tipos de interferências encontradas nos textos produzidos pelos alunos do 12º ano?
- Essas interferências são as mesmas ou variam consoante a filosofia de texto ou a proveniência geográfica e socioeconómica dos alunos?

Assim urge, de facto, fazer o levantamento e análise desses desvios para que o sistema educativo que ora vive momentos de remodelação na Revisão Curricular consiga algumas respostas e tenha mais um documento que o ajude a alicerçar a aprendizagem no sucesso dos alunos.

A escolha desta escola prende-se com vários factores, nomeadamente:

*) O conhecimento exaustivo de realidade da escola no qual a autora da tese é docente há mais de 10 anos;

*) A localização da escola (i.e. situa-se num bairro dito problemático, onde as dificuldades são mais intensas);

*) A heterogeneidade da turma no que diz respeito a factores sociolinguísticos é tão importantes como o género, a idade, a proveniência geográfica e factores socioeconómicos.

De facto, apesar de existirem várias escolas Secundárias no país e especialmente na Cidade da Praia, a Escola Secundaria Cónego Jacinto Peregrino da Costa continua a ser um “foco de procura” de pais e encarregados de educação para a integração dos seus educandos. Essa procura torna essas turmas heterogéneas com uma miscelânea algumas vezes difícil de explicar, visto que, os níveis dos alunos são díspares e a visão do mundo é completamente diferente, embora estejam no mesmo ano, e tenham aproximadamente a mesma idade. Por isso, torna-se interessante analisar, esmiuçar os diferentes contrastes e semelhanças existentes entre esses alunos a nível de interferências linguísticas.

1 – Objectivos

O presente trabalho é realizado, tendo em vista os objectivos gerais e específicos abaixo indicados:

1.1 - Objectivo geral:

- Fazer um levantamento dos principais fenómenos de interferência linguística nos textos escrito dos alunos do 12º ano de escolaridade da Escola Secundaria Cónego Jacinto Peregrino da Costa (Cidade da Praia, Cabo-Verde)

1.2 - Objectivos específicos:

- Analisar os tipos de interferências verificadas nas produções dos alunos;
- Identificar a natureza dos factores que estão na origem dessas interferências que contribuem para as dificuldades dos alunos na produção escrita.

2. Metodologia

A metodologia utilizada centra-se nos conceitos teóricos do tema em estudo, na análise do inquérito Sociolinguístico aplicado aos alunos, e por último na conjugação dos conceitos teóricos anteriormente abordados com análises de textos produzidos pelos alunos de turma Científica e Tecnológica 3 (CT3). Essa análise é a base do trabalho, pois com ela será possível identificar minimamente as diferentes interferências linguísticas nos alunos do 12º ano. Dessa forma, o inquérito e a produção escrita incidem sobre o público-alvo que são os alunos da turma CT3, e os mesmos responderam à solicitação com abertura, fazendo com que o trabalho decorresse num clima ameno e de camaradagem.

3. Estrutura do Trabalho

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

Uma introdução que abarca os objectivos, a metodologia, o enquadramento teórico, cinco capítulos de conteúdos, a bibliografia e os anexos.

Capítulo I - Neste capítulo, debruça-se sobre Cabo Verde, onde se faz uma breve contextualização a nível geográfico, político, social, económico e linguístico, das ilhas. A resenha espelha toda a vivência de um povo arquipelágico.

Capítulo II - Abarca o Inquérito aplicado à turma CT3, a metodologia utilizada e a análise dos resultados obtidos nesse inquérito através de quadros. Essa análise fornece informações credíveis sobre o tecido social da turma em questão e as dificuldades encontradas ao longo dos estudos.

Capítulo III - Integra a noção de transferências, interferências e empréstimos. Também incide sobre os tipos de interferências, que no capítulo seguinte vão ser trabalhados na análise dos dados.

Capítulo IV - Abarca a análise dos dados obtidos na produção escrita dos alunos, e o estudo comparativo entre uma aluna da ilha do Maio, e os restantes alunos advenientes de diferentes concelhos da Ilha de Santiago, todos pertencentes à mesma turma. Incide sobre as diferentes interferências existentes nessas produções.

Capítulo V - Integra as considerações finais referentes à caracterização da língua portuguesa em Cabo Verde e as interferências encontradas devido à língua materna. Essas considerações são sustentadas nas produções efectuadas pelos alunos, no inquérito aplicado à turma e nos conceitos teóricos anteriormente delineados nos capítulos anteriores.

4. Enquadramento Teórico

O português é uma língua falada em vários países que se encontram distantes entre si e espalhados pelos quatro continentes, por isso apresenta diferenças a nível local e entre países, daí as diferentes variantes do Português.

Qualquer estudo Sociolinguístico deve partir de uma análise cuidadosa do mapa sociológico de uma comunidade, uma vez que quanto mais complexo for o seu tecido social mais heterogéneo será o uso que essa comunidade faz da língua. Quando essa língua é utilizada por diferentes comunidades, como é o caso do português, a sua descrição procura captar os padrões comuns que permitem considerar as variantes como pertencentes a uma única língua¹.

Para Cunha e Cintra (1984:9), as variantes divergem de maneira mais ou menos acentuada quanto à pronúncia, à gramática e ao vocabulário, tornando-se mais pertinente, quando por razões sociais, culturais, históricas ou económicas, a língua é transportada para fora do seu espaço geográfico e se desenvolve em estreito contacto com outras línguas utilizadas nesses outros espaços. Por isso, nesse espaço descontínuo em que a língua portuguesa é falada, pode-se constatar uma diversidade de variantes registadas no seu interior. Apesar de ser uma língua viva e coesa, detecta-se uma certa carência de homogeneidade linguística, pois possui variabilidades em todos os espaços territoriais onde é falada. O português tal como se tem desenvolvido na África e particularmente em Cabo Verde revela uma variação que, em grande parte, resulta da evolução dessa língua fora do seu continente de origem².

Em Cabo Verde, a situação linguística caracteriza-se pela presença de duas línguas: a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa, sendo a primeira, a língua materna de toda a população, e a segunda, a oficial utilizada em situações mais formais de comunicação, como no ensino, na comunicação social, na administração e no contacto com o mundo exterior.

Para muitos autores, o que se vive em Cabo Verde é uma situação linguística de Diglossia e não de Bilinguismo. Por exemplo, para Veiga, (2004:99):

‘À primeira vista, pode parecer que o que caracteriza a nossa paisagem linguística é o bilinguismo. Seria, de facto, uma oportunidade ímpar de desenvolvimento se assim fosse. Porém, apesar de sermos diglóticos, não somos bilingues, na verdadeira acepção da palavra. É que o bilinguismo real exige o

¹ CF Mateus et al. 1983:34

² CF Mateus et al. 2003:35

domínio efectivo, por parte da comunidade, de dois sistemas linguísticos em presença e a existência de um estatuto oficial equiparado; ele pressupõe ainda a faculdade desses dos sistemas desempenharem todas as funções linguísticas e com igual prestígio, em todos os domínios e níveis de comunicação. ’

Ainda para Veiga (2004:90) “*O bilinguismo, em Cabo Verde, está presente apenas numa franja muito reduzida da nossa sociedade - a elite letrada -, e, mesmo neste caso, o seu bilinguismo é sobretudo oral, na medida em que muito poucos letrados escrevem em Crioulo;*”

Continua este autor a defender que a “*vida, em Cabo Verde, decorre em Crioulo e este está presente em todas as situações informais de comunicação, tanto junto da elite letrada, dos políticos como da grande massa popular;*” (Ibidem).

Ainda na mesma linha de Veiga, Duarte defende que a relação que ao longo dos anos tem sido estabelecida entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa, não é de “bilinguagem” mas sim de diglossia. Enfatiza ainda que esse bilinguismo “*que deverá constituir o meio de enriquecimento cultural para o povo cabo-verdiano só se tornará real quando existir “uma relação existencial e comprometida entre as duas línguas” no seio da comunidade que a controla*” (Duarte, 1998:279).

Ainda sobre esta questão, Heilmann defende que há uma mudança cada vez mais célere da estrutura de diglossia em Cabo Verde. Para o mesmo, toda esta problemática advém da inexistência de variedades diatópicas no mosaico linguístico cabo-verdiano. Assim, o bilinguismo que se pretende alcançar e que se encontra em fase de construção em Cabo Verde e que vem substituindo gradualmente a diglossia, deve ser tomada como ganhos tanto para o português, como para o crioulo. (Heilmann, 2008:815 *apud* Almada 2008)

Lima (1979:73) defende que, a sociedade cabo-verdiana não é bilingue, porque, muito embora todos entendam o português, ainda existem aqueles que não o falam.

Com a evolução e estudo das línguas e na didáctica das mesmas, fala-se de “transferência” e “interferência” em relação às aprendizagens sucessivas de línguas diferentes como LM e LE ou primeira e segunda LE. (cf. Frias, 1992; Spiroupolou, 2002 *apud* Carvalho 2004:75).

A transferência, para Gallisson e Coste, pode ser entendida como “*a influência de uma aprendizagem sobre outra aprendizagem mais ou menos semelhante*” (cf. Gallisson e Coste, 1983:715 *apud* Carvalho Ibidem). Ainda nessa óptica, pode-se definir “interferência” como um “*conjunto de dificuldades encontradas pelo sujeito aprendente e os erros por estes*

cometidos, devido à influencia da sua LM ou de uma outra LE estudada anteriormente” (cf. Frias, 1992; Luchtenberg, 1995 *apud* Carvalho 2004:75).

Para Carvalho (2004:76) as interferências podem afectar os diferentes níveis da organização da língua. Podem ocorrer quer a nível fonético - fonológico, quer a nível morfológico e/ou sintáctico. Deste modo, no processo de aquisição de uma segunda língua há sempre interferências da língua materna, pois é frequente o recurso a esta para analisar os dados da nova língua, uma vez que a língua materna predomina no pensamento e tende a interferir nas línguas aprendidas em segundo lugar.

Para Thomason e Kaufman (1998:57) as interferências caracterizam-se sobretudo pelo empréstimo e contaminação que podem ser de ordem fonológica, lexical e semântica.

As interferências podem afectar os diferentes níveis da organização da língua, podem retardar ou contrariar a aquisição de um sistema fonológico novo de esquemas melódicos, ou de hábitos de acentuação. Além disso pode afectar as marcas gramaticais e ainda levar a que o sujeito aprendente proceda a escolha de palavras impróprias para um determinado contexto. (cf. Carvalho, *op. cit.*)

No arquipélago cabo-verdiano, nenhum falante pretende abandonar as duas línguas, pois elas são importantes para a vida social do cabo-verdiano. Mesmo que uma parte da população não fale correctamente o português, todos compreendem as mensagens veiculadas nessa língua. Pode-se até pensar que existe uma grande dificuldade em encontrar a linha divisória entre as duas línguas. É essa dificuldade em separá-las que faz que haja “invasão” de uma estrutura na outra, originando diferentes fenómenos linguísticos.

Acerca desta questão Neves (2007:42) defende que a coexistência de duas línguas num determinado espaço geográfico deixa antever dois fenómenos decorrentes do contacto de línguas, de acordo com o estatuto que é dado às mesmas: o de diglossia e o de Bilinguismo. Estes dois termos, de acordo com Dubois (1973) e Mounin (1974), são usados frequentemente como sinónimos.

Para Ferguson (1971:16) a diglossia é:

‘...uma situação linguística relativamente estável, na qual para além das variedades da língua (o que podem incluir um padrão ou vários padrões regionais) há uma variedade super ordenada, muito diferente, bastante codificada que é o veículo de um corpo literário amplo e respeitado (...) a qual é aprendida na educação formal e que é usada na escrita mas não é usada nas conversas correntes por qualquer segmento da comunidade’.

Ainda para explicar os termos bilinguismo e diglossia Fishman (1980:3) diz que “ *a diglossia difere do bilinguismo, na medida em que se trata de um arranjo social estável, mantidos pelo menos três gerações e em que cada uma das duas línguas tem funções sociais distintas.*”

Para Haugen (1953:7) o bilinguismo “*acontece quando o indivíduo é capaz de produzir enunciados completos, significativos em duas línguas*”. Já para MacNamara (1969) o bilinguismo encontra-se relacionado com as quatro habilidades que são: ouvir, falar, ler e escrever, numa língua não materna.

Ao longo dos tempos, esses fenómenos linguísticos têm feito parte dos diferentes estudos relacionados com o contacto de línguas.

Com a independência de Cabo Verde em 1975, houve uma mudança substancial de atitude em relação à língua cabo-verdiana. Ela tornou-se a língua nacional prestigiada e prestigante, e passou a ser usada em todas as situações sociais, mesmo aquela em que, por razões políticas esperava-se o uso da língua oficial, que é o caso das intervenções parlamentares ou mesmo do discurso do chefe do estado ocorrido em 2011 nas Nações Unidas. No entanto, a herança histórica de ser uma língua criada num processo escravocrático, ainda se faz sentir pelas atitudes dos próprios falantes em valorizarem mais a língua portuguesa em detrimento da língua cabo-verdiana. Pois, se na comunicação social, nas escolas e noutras situações formais, utiliza-se mais o português, é natural que esta se torne a língua mais valorizada formalmente. Por outro lado, a língua cabo-verdiana por não ter ainda uma escrita padronizada, e não ser ensinada nas escolas, ou utilizada em todos os contextos formais, tem sofrido preconceitos de algumas franjas da sociedade. Só a sua padronização e oficialização plena é que fará com que ela assuma o lugar que lhe é de direito: lado a lado com a língua portuguesa. A normalização irá estabelecer um limite e travará todo o processo de descrioulização, temido por muitos estudiosos. Com a padronização e oficialização, as produções literárias tomariam certamente outros rumos, na medida em que o fluxo literário cabo-verdiano seria feito nas duas línguas, evitando assim qualquer atitude desprestigiante perante a língua materna do arquipélago.

Inerente a esta questão, Duarte (1998:282/283) afirma que se “*o crioulo tivesse sido padronizado há um século atrás e o escritor cabo-verdiano tivesse sido livre de se exprimir através da sua língua de berço, a literatura decerto que teria seguido um rumo diferente nestas ilhas*”. Indo mais além, realça que o português e o crioulo representam não só o confronto entre a escrita e a oralidade, como também o choque entre a elite e uma massa

populacional engrossada por um grande número de analfabetos e semi-analfabetos. (*Ibidem*: 127)

Na actualidade, pode-se contudo rever esta posição, pois o grau de analfabetismo tem-se reduzido em alta escala, abrindo assim o caminho para uma situação palpável de bilinguismo, eliminando estratificações sociais inerentes à diglossia.

Ainda relacionada com a diglossia, Ferguson (1959) defende que ela é aceite pela comunidade, até que o domínio da escrita se expanda em diferentes segmentos regionais ou sociais da comunidade, e comecem a interagir, ou seja, o desejo de uma língua “nacional Padrão” que funcione como atributo da autonomia, ou da soberania (cf. p:247). Por outras palavras, os fenómenos relacionados com a formação da Nação obrigam uma redefinição da diglossia. Ferguson (1971) acrescenta ainda que, quando a sociedade vê a diglossia como um problema pressiona para mudar a situação em causa. Essa consciencialização tem vindo gradativamente a se enraizar na sociedade cabo-verdiana. O safanão acordador, para uma mudança linguística, tem tido frutos ao longo desses anos pós-independência, na medida em que, existe uma relação de pertença de que a língua e a Nação são de todos, e deve ser valorizada.

Há que se realçar que, esta problemática linguística não é vivenciada somente em Cabo Verde, mas em todos os países africanos de expressão portuguesa, onde existe mais do que uma língua. Contudo, se noutros países pertencentes aos PALOP, a dificuldade de entendimento entre a população de línguas étnicas diferentes era um problema que, na maioria das vezes, era resolvida pela utilização da língua do colonizador, na Guiné e Cabo Verde, o Crioulo desempenhou e desempenha o papel de união e coesão nacional.

Para explicar a questão linguística nos países africanos coloniais Firmino (2002) diz que o problema se relaciona na escolha entre “*línguas autóctones e uma língua ex colonial*”. Alguns estudiosos (p.e. Geertz, Fishman) tendem a conceptualizar o dilema como resultado de dois diferentes objectivos que os países em “desenvolvimento” perseguem: por um lado o estabelecimento de um quadro comunicacional que possa estar a altura do caminho para a modernidade e, por outro lado o desejo de preservar as tradições locais”.

Mesmo sem estar na posse das diversas línguas étnicas, à semelhança dos outros países de expressão portuguesa, Cabo Verde criou desde os primórdios, um enfoque maior ao redor da língua portuguesa por ser a mais conhecida internacionalmente, por ter falantes espalhados pelos quatro continentes e por ser a língua de ensino.

Assim, para Firmino (*Ibidem*:25) a adopção de uma língua ex-colonial nos países africanos tem sido justificada com base de que ela é vital para o funcionamento das

instituições sociais, económicas e políticas dos novos Estados, pois facilita uma total integração de um país recém-independente na economia internacional.

No que tange ao ensino da língua portuguesa como língua segunda nas escolas cabo-verdianas, constata-se que ainda existem inúmeras dificuldades no uso de metodologias e estratégias para o ensino-aprendizagem oral e escrita dessa língua. Duarte (1998:217) defende que *“ao ensinar-se o português, deve-se ir directamente a sua estrutura sintáctica, sem passar pelo crioulo: essa estrutura será transmitida aos alunos seguindo a metodologia que for primeiro empregada pelos anglo-saxões sob o nome de “Patten Drills” e depois, pelos franceses com a designação de exercícios estruturais”*.

Duarte (*Ibidem*: 233) ainda realça que:

‘...a expressão escrita não é um meio de comunicação imediato. Ela é a língua do estilo cuidado e de construção por subordinação, enquanto a oral é o domínio da comunicação directa e da construção por justaposição. Apesar disso importa não separar completamente no espírito do aluno a expressão escrita da expressão oral. O que é necessário é mostrar ao aluno que a organização do discurso (oral ou escrito) provém de uma diferença de situações’.

A autora vai mais longe e acrescenta que *“se é certo que só se deve passar à expressão escrita depois de um domínio razoável da expressão oral, isso não quer dizer que se deva interromper o estudo do oral, quando se passa ao escrito. Pelo contrário, os alunos só sentirão claramente a diferença entre o oral e o escrito se, no momento da introdução da língua escrita continuarem a praticar a oral”*. (Duarte, 1998:234)

Por não existirem variedades fixas, e porque num mesmo espaço convivem diferentes variedades linguísticas, que estão associadas em diferentes valores sociais, como é o caso da língua cabo-verdiana e a língua portuguesa, os alunos, vezes infinitas, sentem-se inibidos de falarem, por reconhecerem não ter um grande domínio da língua portuguesa. Cavalcante (2000) defende que não se deve agir com indiferença diante das produções textuais dos alunos (orais e escritas) que apresentam variações, mas assumir uma atitude natural e que também não significa “vale tudo” mas significa que se está sem preconceito, mas com responsabilidade.

Para muitos desses autores, não há necessidade de os alunos memorizarem as regras gramaticais normativas, para serem considerados competentes linguisticamente.

Segundo Moura (2000), o ensino de língua pressupõe o conhecimento da realidade linguística dos falantes dessa língua. Tal conhecimento torna-se necessário em função da

heterogeneidade linguística frequente em situações de ensino, sobretudo em espaço que os alunos utilizam uma variedade linguística socialmente estigmatizada.

É o caso de Cabo Verde em que algumas camadas sociais têm atitudes negativas perante a língua cabo-verdiana, pois acham que ela deve ser usada somente em situações informais de comunicação.

Melo (2003) mostra que o ensino-aprendizagem da língua L2 (português) dá-se efectivamente de modo consciente e deliberado, visto que ela é ensinada em situação formal de ensino ocorrendo no espaço escolar. Esses alunos estão imersos num contexto escolar apesar de serem ainda sujeito em construção cujos conhecimentos do mundo é actualizado em pensamentos e linguagem. Na L2, vêm aprendendo (co-construir) em sala de aula essa L2 ou seja, o pensamento verbal é desenvolvida na L1 mas na L2 o desenvolvimento da linguagem escrita ocorre simultaneamente com os processos referidos, agravando os processos de ensino- aprendizagem.

Melo (*Ibidem*) ainda realça que a L1 não é usada de modo deliberado e sistemático pelos professores como meio para favorecer a cooperação entre esses dois agentes (alunos e professores), ajudando assim a aprendizagem de L2. Por isso, os alunos ficam desprovidos dos instrumentos necessários para efectuarem a transferência dos significados de L1 para L2. Tudo isso ocorre, porque a L1 não é ensinada formalmente e os mesmos não têm domínio sobre o seu sistema de escrita.

Actualmente em Cabo Verde, tem-se detectado uma massificação do uso da grafia da língua cabo-verdiana. O ALUPEC, os dicionários cabo-verdianos, as gramáticas, os livros em quadradinhos (Historia de Lobo e Chibinho) entre outros, têm sido os maiores impulsionadores para a divulgação dessa grafia. Com esses instrumentos, e com a oficialização do alfabeto cabo-verdiano lei 8/2009, a L1 em Cabo Verde deixou de ser ágrafa Actualmente a escrita da língua cabo-verdiana tem sido divulgada através de diferentes veículos de comunicação. As redes sociais têm ajudado de forma significativa a divulgação do ALUPEC, na medida em que, na maior parte das vezes, a comunicação entre os usuários cabo-verdianos do Facebook e do Twitter, é feita em Crioulo. Para tentar colmatar os problemas relacionados com o ensino da escrita nos estabelecimentos escolares, Melo (2003) propõe que se ensine a actividade da escrita nas escolas de formação de professores, para que estes adquiram as bases necessárias para incutirem nos seus alunos, o gosto por esta actividade, e desenvolver nos mesmos, a capacidade para tal.

Por ser uma actividade de extrema importância, ela deve ser feita de forma sequencial, sistematizada e correcta, para que se evite criar outros problemas a nível da

aprendizagem. Nessa óptica, Lado alerta que *“aprender o sistema de escrita de uma língua dada não é aprender uma língua. Assim a escrita só deve ser introduzida no ensino quando o aluno tiver um domínio suficientemente oral quer quanto a recepção quer quanto à produção”*. (Lado, 1957 *apud* Melo, 2003:60)

Deve-se entretanto, ter em conta que independentemente da área onde o aluno estiver inserido, ele deve ser capaz de produzir textos coesos e contextualizados, na medida em que, muitas vezes os alunos das áreas mais tecnológicas pressupõem que a escrita e a produção de textos, é da responsabilidade dos que estudam literatura. Relacionado com esta temática de produções dos textos, deve-se ter em conta o conceito de géneros textuais e as diferentes condições de produção, ou seja, tudo o que se produz deve ser planificado. O ensino dos géneros textuais deve ter em conta regras prescritivas convencionalizadas para a escrita, como também o grau de planificação.

Se se pensar no conceito de géneros textuais podemos realçar diversas posições. Por exemplo, Bakhtin define géneros textuais como *“tipos relativamente estáveis de um enunciado”*. Para este autor as construções dos géneros são efectuadas em diversas esferas, daí a sua diversidade. Ainda o mesmo distingue géneros primários, aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados directamente na situação discursiva e os secundários, construídos na escrita e que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem. (Bakhtin, 2000:279 e 281)

Dolz & Schneuwly (1996:8) define o género na base de três parâmetros:

- a) *“Os conteúdos (se tornam visíveis através dele);*
- b) *A estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes aos géneros;*
- c) *As configurações específicas das unidades de linguagem que são sobretudo traços de posição enunciativas do enunciador e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos de discurso que formam a sua estrutura”*

Para os autores acima citados, é o género que confere objectivos a determinados tipos de interacção adaptáveis a diferentes contextos específicos. E o registo é de extrema importância para o estudo dos géneros. Nele encontramos três dimensões: campo, teor e modo. O modo refere-se ao papel da linguagem na interacção e integra as variáveis: distância temporal/espacial, que implica na possibilidade de feedback entre os interlocutores, pois *“são essas variáveis que permitem caracterizar o registo formal e*

informal do uso da língua isto é aquilo que se fala e escreve varia quanto ao grau do conhecimento que se tem do assunto.” (Melo, op. cit. 67/68)

O ensino da escrita da língua portuguesa tem parâmetros que devem ser vistos, pois estão na base do insucesso escolar. Manifestam-se nos alunos de várias formas, fazendo-os ter uma certa aversão a esta actividade, impregnando neles a ideia de que *“não sabem o português, de que o português é uma língua muito difícil. São essas ideias sobre o português que leva a “uma aversão” as aulas de língua portuguesa”*. (Antunes, 2009:20)

Para esta autora (*Ibidem*: 26):

‘ A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as palavras dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções.’

A escrita serve para exercitar as competências dos alunos por isso, para Antunes, a *“produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”*. (*Ibidem*: 61)

A escola é um espaço onde o aluno deve fazer parte, e para que ele se sinta em comunhão com a comunidade e o sistema educativo, o professor de português deve ter em conta que ele tem capacidade de criar e recriar os seus próprios textos. Nessa linha defende que *“o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir numa prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”*. (Antunes, 2009:47)

Toda a escrita deve ser planeada antes de exigir ao aluno que produza um texto. Deve-se criar mecanismos necessários, para que consiga estabelecer vínculos comunicativos, porque quem escreve, escreve para alguém, pois está em interacção com outra pessoa.

Como lembra Bakhtin (1995:113):

‘Na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo facto de que se dirige para alguém (...). A palavra

é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

A escrita diversifica-se no seu uso e cumpre funções sociais específicas de acordo com aquilo que se quer atingir, por isso, através dela, podemos informar, relatar, opinar, avisar, descrever, explicar, comentar, divulgar através dos diferentes actos de fala, ou seja, todo aquele que escreve, tem na sua bagagem um acto comunicativo da linguagem, que varia de acordo com o objectivo ilocutório e com o género que pretende utilizar.

Assim, “*se falar é uma forma de comportamento*” para Searle (1981:27), para Antunes (2009:48), escrever também o é.

Há que se ter em conta que não existe um padrão único de fala, e nem um padrão único de escrita, ou seja, “*não falamos nem escrevemos todos do mesmo jeito em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. Falamos e escrevemos com maior ou menor formalidade, mais ou menos à vontade, com maior ou menor espontaneidade e fluência*”. (Ibidem: 52).

Tal como Melo e Duarte, Antunes também mencionou as etapas distintas e integradas na realização de um trabalho escrito, que são: o planeamento, a operação e a revisão. Cada etapa cumpre uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma delas.

Para se ter pleno sucesso, deve-se seguir todas as etapas da escrita não se esquecendo que, enquanto sistema de codificação, ela é regida por convenções gráficas oficialmente impostas. Por isso, os alunos devem ser motivados a produzirem textos funcionais diversificados de acordo com as regras, que transmitam informações ao leitor e sirva de baluarte para novas aprendizagens.

Em suma, toda a produção deve ser orientada, para que o aluno consiga uma escrita metodologicamente ajustada e contextualmente adequada, pois só assim poder-se-á ter produções de qualidade.

Torna-se imperativo o ensino dessas duas línguas, pois só a comunhão entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa é que fará com que o sistema educativo cabo-verdiano tenha sucesso pleno, na medida em que elas encontram-se enraizadas na vivência deste povo arquipelágico.

CAPÍTULO I

Um olhar sobre Cabo Verde, um perfil global

1.1 - Situação Histórica, Geográfica, Socioeconómica e Linguística em Cabo Verde

A República de Cabo Verde é um arquipélago constituído por 10 ilhas, sendo 9 habitadas e 1 por habitar. Encontra-se localizada na África Ocidental a 445 Kms das costas do Senegal. O seu território abrange uma área total de 4.033Km², e o clima é tropical seco com chuvas irregulares.

Aquando da chegada dos portugueses em 1460, as ilhas eram desabitadas e dois anos depois (1462), aportaram aí os primeiros colonos que viriam a ajudar na formação da sociedade cabo-verdiana. Dessa data até 1975, Cabo Verde foi colónia portuguesa, e na década de 60, os cabo-verdianos, juntamente com os nativos da Guiné Bissau, formaram um movimento de libertação nacional, o PAIGC, que tinha como objectivo a independência dos dois povos que, na altura, viviam sob o jugo colonial.

Em 1974, estabeleceu-se um governo de transição formado por cabo-verdianos e portugueses e, finalmente em 1975, foi proclamada a independência, tornando-se Cabo Verde, desde então, uma república unitária, estável e democrática. Em 1991 chega ao fim o regime de unipartidarismo com a realização da primeira eleição multipartidária, que tinha como concorrentes, os dois grandes partidos da senda política cabo-verdiana: o PAICV e o MPD.

Devido à sua localização geográfica privilegiada, serviu em todo o processo escravocrático, como placa giratória do comércio de escravos. No início era como centro de comércio de escravos, e no Século XX tornou-se um porto de embarque. As ilhas eram um importante entreposto de carvão e ponto de reabastecimento para navios baleeiros e transatlânticos

Segundo o ultimo censo efectuado em 2010, Cabo Verde, conta com uma população de 491,875 habitantes, sendo 50,5% do sexo feminino e 49,5% do sexo masculino. Cerca de

40% dos cabo-verdianos residem em zonas rurais, onde as actividades económicas mais praticadas são a agricultura e a pastorícia e 60% em zonas urbanas.

As ilhas de Cabo Verde possuem poucos recursos naturais, e apenas cerca de 10% de suas terras são cultiváveis.

A economia carece de uma base sólida de recursos naturais, originando um fluxo forte de importação de alimentos, o que torna o arquipélago exposto e vulnerável aos picos de subida e descida da balança dos países exportadores.

A Constituição da República e a Legislação defendem de forma acérrima a igualdade entre géneros, contudo, os costumes sócio-culturais enraizados são os responsáveis pela existência dessas desigualdades que, ainda se denotam no país em vários níveis, tais como o da renda, das oportunidades de emprego e do acesso aos serviços essenciais. A violência baseada no género continua a constituir um dos grandes problemas vividos pela mulher cabo-verdiana, embora alguns progressos tenham sido alcançados com a implementação do Plano Nacional 2007-2011 de combate à violência contra as mulheres, inclusive as estrangeiras residentes no país, e, também com a promulgação de uma nova legislação contra a violência doméstica baseada no género, que entrou em vigor em Março de 2011.

Mesmo pequena na sua amplitude, Cabo Verde apresenta uma variedade regional de referência, tanto a nível geográfico e económico como socio-linguístico. As ilhas centralizam as suas actividades económicas no turismo, na agricultura e na pesca, variando apenas no grau de intensidade das actividades mais ou menos rentáveis. De acordo com a tabela 1, constata-se que cada ilha possui características regionais próprias e a ilha de Santiago possui uma média populacional maior (55,7%), logo a seguir S.Vicente com 15,5%, Santo Antão 8,9%, Fogo com 7,5% e as outras com percentagens ainda menores. As actividades voltadas para o turismo estão mais solidificadas nas ilhas do Sal, (60%) e Santiago (20%), e as restantes percentagens distribuem-se pelas outras ilhas, mas actualmente, a ilha da Boavista tem alterado essa tendência com um turismo muito sustentável. A agricultura continua a ser uma actividade familiar de subsistência, mas com a construção das barragens em diversos espaços do país para arrecadação das águas pluviais, essa actividade tem-se tornado mais rentável. e quiçá no futuro, poderá ajudar na erradicação da importação.

TABELA 1												
Características Regionais												
Ilha	População		Área (Km2)	Densidade	% Rural (2002)	Milho (2006)			Captura de peixes (2001)			Actividade principal
	Total	%				Toneladas	%	To x 1000 hab	Total	%	Cap x 1000 hab	
Santo Antão	43,915	8,9	779	56,4	67,2	376	7,4	8,6	776	13,7	17,7	Pesca, agricultura, pecuária; pouco turismo
São Vicente	76,107	15,5	226	336,8	5,7	-	-		1,101	19,5	14,5	Zona industrial, centro de pesca, turismo
São Nicolau	12,817	2,6	388	33	59,1	86	1,7	6,7	378	6,69	29,5	Pesca, agricultura, pecuária
Sal	25,657	5,2	216	118,8	7,8	-	-		242	4,28	9,4	Turismo (3/4 do total), serviços
Boa Vista	9,162	1,9	620	14,8	50,9	-	-		161	2,85	17,6	Turismo, pesca
Maio	6,952	1,4	368	18,9	61,7	-	-		526	9,31	75,7	Pesca, agricultura, pecuária
Santiago	273.919	55,7	991	276,4	47	2.759	55	10,1	1.638	29	6	Capital político. Pesca, agricultura, pecuária, pouco turismo
Fogo	37.051	7,5	476	77,8	73,9	1.782	35	48,1	448	7,93	12,1	Agricultura (vinho, café, arvores frutif) pecuária, turismo limitado
Brava	5.995	1,2	67	89,5	72,1	64	1,3	10,7	379	6,71	63,2	Pesca, agricultura, pecuária
Total	491.575	100	4.131	119	44,91	5.067	100	10,3	5.649	100	11,5	

TABELA 2			
	Homens	Mulheres	Total
Primário	15,9	9,6	13,4
Agricultura e pesca	15,2	7,6	12,2
Mineração e exploração de pedreiras	0,7	2,0	1,2
Secundário	34	8,2	23,6
Sector Manufactureiro	9,5	4,8	7,6
Fornecimento de gás, água e electricidade	1,1	0,3	0,8
Gestão da água, esgoto	0,1	0,0	0,1
Construção	23,3	3,1	15,1
Terciário	50,1	82,2	63
Comércio maiorista e retalhista, concerto de veículos	10,6	24,2	16,1
Transporte	7,6	1,9	5,3
Hotéis e restaurantes	2,8	7,3	4,6
Informação e comunicação	1,3	1,5	1,4
Intermediação financeira e seguros	0,8	1,3	1,0
Sector imobiliário	0,5	0,3	0,4
Consultores	0,8	1,0	0,9
Administração pública	4,4	5,8	5,0
Defesa e seguridade social	11,8	12,8	12,2
Educação	3,2	7,4	4,9
Saúde pública e serviços sociais	1,1	3,1	1,9
Artes, desportos e outros serviços de lazer	0,7	0,5	0,6
Outros serviços	2,5	3,4	2,9
Domicílios particulares com empregados	1,7	11,3	5,5
Organizações e entidades internacionais	0,3	0,4	0,3

Quanto ao emprego, os homens são os que utilizam a maior força do trabalho, e o maior número de desempregados nas ilhas são as mulheres, porque ainda existem actividades que culturalmente só podem ser desempenhadas por homens. O grupo mais afectado por essa desigualdade é o das jovens com 25,5% de desempregadas.

TABELA 3

Faixa Etária	Índice de desemprego			Índice de emprego			Índice de participação na força de trabalho		
	Sexo			Sexo			Sexo		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
15-24	18,3	25,5	21,3	46,7	35,4	41,1	38,2	26,3	32,4
25-64	7,0	8,5	7,7	85,4	68,0	76,6	79,4	62,2	70,8
65+	1,3	0,7	1,0	23,4	11,0	15,9	23,1	10,9	15,7
Total	9,6	12,1	10,7	67,4	51,1	59,1	60,9	45,0	52,8

TABELA 4

Principal ocupação	Homens	Mulheres	Total
Defesa	98,2	1,8	100
Representantes governamentais e parlamentares, directores	62,4	37,6	100
Cientistas e especialistas em actividades intelectuais	44,1	55,9	100
Profissionais e técnicos de nível médio	62,4	37,6	100
Funcionários públicos	42,1	57,9	100
Empregados no sector de serviços e no comércio retalhista	39,4	60,6	100

Pequenos agricultores e trabalhadores agrícolas especializados	72,5	27,5	100
Trabalhadores fabris, artesãos e assemelhados	92,0	8,0	100
Trabalhadores de cadeia de produção	92,5	7,5	100
Trabalhadores não qualificados	42,6	57,4	100
Total	55,9	41,1	100

1.2 - Línguas

Cabo Verde possui duas línguas de comunicação com estatutos diferentes: a língua cabo-verdiana, que é a materna de todos os nativos e a da oralidade, do dia-a-dia e da identidade do cabo-verdiano; e a língua portuguesa que é a língua oficial e de ensino. Em relação a situações formais, também se pode falar/usar o cabo-verdiano em qualquer contexto, pois a Constituição da República de Cabo Verde dá ao cidadão o direito de escolher qual a língua a ser usada, o português ou o cabo-verdiano.

A língua cabo-verdiana é caracterizada por uma acentuada variação a nível do espaço geográfico, do social, do cultural e do individual, e isso deve-se à estrutura física do país. Por ser um país insular e arquipelágico e porque as ilhas se encontram separadas por mares, essa variação linguística entre as mesmas tornou-se mais vincada. Para além do distanciamento entre as ilhas, existiu também o distanciamento temporal entre as fases do povoamento das mesmas, os grupos étnicos que vieram e a forma como foi efectuado o povoamento.

A história do país conta que, para além das ilhas não terem sido povoadas ao mesmo tempo, também existiam diferenças dialectais, tanto no grupo colonizador, como no colonizado. Os portugueses que vieram povoar as ilhas, tendo como chamariz a carta régia de 1462, onde obtinham grandes privilégios, não eram todos da mesma região e

logicamente, as formas dialectais usadas eram diferentes. O mesmo aconteceu também com os grupos étnicos que foram trazidos para Cabo Verde da Costa da Guiné no processo comercial. Esses escravos, trazidos para povoarem o arquipélago pertenciam a etnias diferentes e não se entendiam entre si. Era necessário uma língua de comunicação, uma língua que os ajudasse a se entenderem entre si, e com o próprio colonizador. É neste contexto que nasce um crioulo tímido, que se desenvolve, e dá origem à língua cabo-verdiana de base lexical portuguesa, pois, foi a língua portuguesa, a língua dominante que esteve na origem da sua formação, fornecendo-lhe a maioria do léxico.

De acordo com os critérios geográficos (proximidade e distanciamento), tipo de povoamento e grupos étnicos que fizeram parte desse mesmo povoamento, podemos constatar que existe um contínuo dialectal entre dois blocos:

.) Região de Barlavento,

.) Região de Sotavento.

As ilhas mais próximas que foram povoadas no mesmo período, têm maiores afinidades linguísticas. O ALUPEC (alfabeto unificado para a escrita do Cabo-verdiano) publicado como experimental no Decreto-Lei nº 67/98, é um instrumento de escrita, mas existem inúmeras exigências para a sua aplicabilidade, que somente a padronização de uma língua resolve. O Decreto-Lei 8/2009 que oficializa o Alfabeto Cabo-verdiano, virá, de certeza, contribuir para o desenvolvimento da escrita da língua cabo-verdiana. É de lamentar que muitos ainda não o conheçam, por isso, é urgente a sua divulgação e o seu uso, pois só assim, poder-se-á iniciar uma uniformização da escrita. É premente que se normalize e se instrumentalize a língua cabo-verdiana para que se possa criar condições para a sua oficialização total. É necessário que os linguistas, os escritores, os media em comunhão com a sociedade, escolham uma variedade que sirva de norma e mecanismos viáveis para a divulgação e aceitação da mesma. Urge salvar a língua cabo-verdiana de situações que o possam levar a uma descrioulização na passagem do oral ao escrito.

Vozes diferentes defendem a existência de bilinguismo, em vez de diglossia em Cabo Verde. Apesar de se defender a existência de diglossia ou mesmo que se encaminha para o bilinguismo, ao ser levado em conta os critérios para a definição de

diglossia e de bilinguismo, pode-se constatar que no arquipélago, se vive uma situação linguística de diglossia, pelo uso do português em detrimento do cabo-verdiano, e pela inferiorização da LCV. Apesar disso, pode-se aventar que se começa a desenhar um quadro de bilinguismo social extensivo, visto que existe um número significativo de falantes bilingues no país, que se vai alargando ao longo dos anos. Para os sociolinguistas na concepção relativa, o cidadão bilingue é aquele que consegue comunicar em duas línguas, e porque não existe nenhum cabo-verdiano que não entenda as duas línguas minimamente, encaminha-se certamente para um bilinguismo extensivo. Tendo em conta o conceito de diglossia, constata-se que em Cabo Verde, a variedade alta, que é a língua portuguesa, encontra-se ainda sozinha a nível da escrita e nas situações formais, e actualmente tende a se aproximar das situações informais. A baixa, que é a língua cabo-verdiana, começou a dar os seus primeiros passos para a escrita e para o uso formal.

Enquanto que a língua cabo-verdiana é apreendida no espaço natural e é a língua materna dos cabo-verdianos, a língua portuguesa é ensinada nas escolas, é a segunda língua e assume o papel de língua oficial. Por ser usada na escolarização, possui um estatuto diferente da língua cabo-verdiana, que ainda não começou a ser ensinada nas escolas, mas é a língua da identidade cultural e das manifestações tradicionais. As pessoas são escolarizadas em português, os testes são respondidos em português, e devido à baixa taxa de analfabetismo existente em Cabo Verde, a maioria da sociedade conhece a língua portuguesa.

Não se pode negar que, mesmo com a proficiência variável nas duas línguas, todos se entendem e se comunicam por mais incipiente que seja a competência desse falante. Tendo em conta as condições para o surgimento de uma situação de diglossia defendida ainda por muitos em Cabo Verde, podemos constatar que na realidade, existe uma vasta literatura a nível do português, e o acesso à mesma continua a ser somente por algumas camadas sociais, embora esse cenário tende a alterar-se com o aparecimento de mais bibliotecas e centros de estudos em todas as ilhas e concelhos.

Os condicionamentos históricos relacionados com a expansão do alfabetismo, o alargamento da comunicação entre os diferentes segmentos regionais e sociais, e o desejo de se ter uma língua nacional padrão autónoma como símbolo de autonomia, podem ser os passos para a mudança do estatuto linguístico em Cabo Verde. A política

linguística de padronização, normalização, oficialização, o ensino da língua materna, a incrementação de redes abertas de comunicação, as relações entre pessoas de estatutos diferentes, as interacções não marcadas pelo *status*, a urbanização das nossas cidades e a mobilidade das pessoas entre as ilhas, são factores que farão com que se venha a ter um bilinguismo total e estável em Cabo Verde, onde tanto a língua materna, como a segunda língua, estarão num mesmo patamar a nível da oralidade, da escrita em situações formais e informais.

CAPÍTULO II

Aplicação do Inquérito

2.1 - Metodologia

Foi escolhida uma turma da área Científica Tecnológica 3 do 12º ano de escolaridade da Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa, composta por 23 alunos provenientes de diversos concelhos da ilha de Santiago e da ilha do Maio, para aplicar um inquérito na aula de Comunicação e Expressão com o objectivo de obter alguns dados sociolinguísticos da dita turma. O inquérito tinha o objectivo de saber: a situação económica do agregado familiar, o nível académico dos pais, a escola que os mesmos frequentaram desde o Ensino Básico, as suas apetências pela leitura, as dificuldades encontradas na língua portuguesa e na língua cabo-verdiana, as possíveis interferências, a analogia avaliativa sobre as aulas de língua portuguesa e a importância da língua materna para a aprendizagem da L2.

Os alunos responderam numa aula dupla de aproximadamente 2h00, e por escrito, às 28 questões que se encontravam formuladas num documento que lhes foi entregue pela professora, onde a maioria das questões (21) tinham opções de resposta, enquanto que as restantes (7) eram perguntas abertas que incidiam sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas cabo-verdianas e as dificuldades por eles encontradas na aprendizagem da L2.

Foi um inquérito aberto de conhecimento geral antecipado, no qual alguns pequenos grupos, por pertencerem nos anos anteriores à mesma turma, puderam trocar informações/ideias sem fugir da essência, que era pautar pela verdade. Devido às dificuldades em responderem a algumas questões abertas, por não se lembrarem de certas informações, receberam indicação de que em casa, poderiam pensar melhor e só depois responder, para que o inquérito tivesse dados completos e fidedignos. Em casa apoiaram-se nos cadernos diários dos anos anteriores para analisarem os conteúdos leccionados e a metodologia utilizada pelos diferentes professores de língua portuguesa que tiveram. A professora recomendou-lhes que tivessem bastante atenção nas respostas, e que quaisquer dúvidas que surgissem durante o inquérito, poderiam

consultá-la. Assim foi feito e, enquanto escreviam, foram solicitando a ajuda da professora, colocando as dúvidas que surgiam. Mostraram que as questões que tinham previamente opções de resposta eram as mais fáceis de responder. As perguntas não foram feitas de forma arbitrária, mas sim com o intuito de reconhecer e creditar as dificuldades encontradas durante as aulas de língua portuguesa.

Por haver grupos heterogéneos na turma CT3, com níveis sociais diferentes, constatou-se uma maior dificuldade nos alunos provenientes de outros concelhos ou de bairros ditos financeiramente mais fragilizados, por estes não terem frequentado o Pré-Escolar, e o primeiro contacto com as letras ter ocorrido no Ensino Básico. Daí não terem conseguido fazer o historial a partir do Pré-Escolar. Contudo, sob a orientação da professora, todos os entraves encontrados, foram ultrapassados e, num clima de interacção, o inquérito foi terminado com êxito.

2.2 - Análise dos dados obtidos no inquérito

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados do inquérito efectuado em Cabo Verde, na ilha de Santiago, no ano lectivo 2012/2013, na Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa, situado na Várzea, numa turma do 12º ano da área Científica Tecnológica (CT3), constituída por 23 alunos, sendo 17 do sexo feminino, e 6 do masculino. Na sua maioria pertencendo à classe media-baixa com graves problemas sociais e económicos.

O inquérito aplicado foi estruturado com base em critérios claros de questões maioritariamente opcionais, e algumas questões abertas. Há que salientar que em diversas questões, o aluno pôde escolher mais do que uma opção, o que talvez tivesse dificultado o esquema percentual observado em alguns quadros. Os resultados obtidos no inquérito efectuado na sala de aula de Comunicação e Expressão foram os seguintes:

No quadro I pertencente à questão nº 2, 'Data de nascimento', pode-se constatar que a média de idade dos alunos varia dos 17 aos 21 anos, havendo 3 alunos com 17, 9 com 18 anos, 6 com 19 anos, 4 com 20 anos, e 1 com 21 anos, que, a nível percentual, equivale a:

- 17 anos – 13,04%
- 18 anos – 39,12%
- 19 anos – 26,08%
- 20 anos - 17,41%
- 21 anos – 4,35%

Quadro I

Idade	Nº de alunos	Em percentagem
17 anos	3	13,04%
18 anos	9	39,12%
19 anos	6	26,08%
20 anos	4	17,41%
21 anos	1	4,35%

No quadro II pertencente à questão nº 3, ‘Morada’, é possível ver que a maioria dos alunos reside na zona onde fica situada a escola, 9 dos restantes distribuem-se em diversas zonas da capital, e 1 veio transferido da ilha do Maio.

Quadro II

Morada	Nº de alunos	Em percentagem
Várzea	9	39,12%
Eugénio Lima	2	8,70%
Achadinha	2	8,70%
Terra Branca	1	4,35%
Achada grande Trás	1	4,35%
Vilanova	0	0%
Tira Chapéu	3	13,05%
Palmarejo	2	8,70%
S. Pedro	1	4,35%
Bairro C. Lopes	2	8,70%

O quadro III pertencente à questão nº 6, ‘Agregado familiar’, mostra que o agregado familiar varia de 2 a 4, de 5 a 7, de 7 a 9, e de 11 a 13 pessoas num mesmo espaço de convivência.

Quadro III

Agregado Familiar	Nº de alunos	Em percentagem
De 2 a 4 pessoas	8	34,77%
De 5 a 7 pessoas	8	34,77%
De 7 a 9 pessoas	4	17,41%
De 9 a 11 pessoas	0	0%
De 11 a 13 pessoas	3	13,04%

No quadro IV pertencente à questão nº 8, ‘Formação académica dos pais’, pode-se constatar que existe um só aluno cujos pais possuem o curso superior (licenciatura), 4 com curso médio, 4 com ensino secundário, e 14 sem formação nenhuma.

Quadro IV

Formação académica dos pais/encarregados de educação:	Nº de alunos	Em percentagem
Licenciatura	1	4,35%
Mestrado	0	0%
Doutoramento	0	0%
Curso médio	4	17,4%
Ensino Secundário	4	17,4%
Em Formação	14	60,9%

De acordo com o quadro V pertencente à questão nº 9, ‘Escola que frequentou no Ensino Básico’, os alunos frequentaram diferentes escolas em zonas completamente distantes do estabelecimento de ensino que vieram a escolher no Secundário. Dos 23 alunos, somente 8 pertencem à zona da Várzea, onde ficam situadas a Escola Básica Girassol e a Escola Secundária Cónego Jacinto.

Quadro V

Escola que frequentou: Ensino Básico	Nº de alunos	Em percentagem
Girassol (Várzea Pólo nº 13)	8	34,8%
Nova Providência	2	8,70%
Pólo Educativo Eugénio Lima	1	4,35%
Capelinha	3	13,05%
Quintino Lopes	2	8,70%
Maio	1	4,35%
A Bela nº XX (Terra branca)	1	4,35%
S.O.S	4	17,4%
Paz e Amor	1	4,35%

No quadro VI pertencente à questão nº 10, ‘Escola que frequentou no Ensino Secundário’, constata-se que a maioria dos alunos frequenta a mesma escola desde o 7º ano ao 12º ano (Escola Secundaria Cónego Jacinto P. da Costa), e somente 5 frequentaram outros estabelecimentos de ensino antes de virem para a escola em estudo. Também nesse mesmo quadro pode-se constatar que o percentual, 65,25% (cerca de 15 alunos), frequentou a escola na zona onde residem, e 8 vieram de outras zonas (34,75%). Dos 23 alunos, 18 frequentam a mesma escola desde o 7º ano de escolaridade até ao 12º ano, 4 frequentaram o 1º ciclo numa outra escola, e só depois vieram para a Escola Secundária Cónego Jacinto estudar o 2º e 3º ciclos, e somente um chegou à escola em estudo a partir do 3º ciclo (11º ano e 12º ano).

Quadro VI

Escola que frequentou: Ensino Secundário	Nº de alunos	Em percentagem
Cónego Jacinto P. da Costa	18	78,3%
Outros	5	21,7
Alunos que frequentaram a escola:	Nº de alunos	Em percentagem
Na zona onde residem	15	65,25%

De outras zonas	8	34,75%
Alunos que frequentaram:	Nº de alunos	Em percentagem
A mesma escola desde 7º ano até 12º ano de escolaridade	17	73,95 %
1º Ciclo na mesma escola	4	17,4%
2º Ciclo numa outra escola	1	4,35%
3º Ciclo (11º e 12º ano) na escola Secundária Cónego Jacinto	1	4,35%

No quadro VII pertencente à questão nº 11, ‘Distância casa/escola’, constata-se que a distância percorrida pelos inqueridos varia entre 1 e 14 km.

Quadro VII

Distância de casa à escola	Nº de alunos	Em percentagem
De 1 Km de escala	5	21,76%
De 1 a 3 Km de escala	10	43,47%
De 4 a 6 Km de escala	3	13,04%
De 6 a 8 Km de escala	0	0%
De 10 a 12 Km de escala	2	8,69%
De 12 a 14 Km de escala	0	0%
Superior a 14 Km	3	13,04%

No quadro VIII relacionado com a questão nº 12, ‘A sua zona tem: Biblioteca, Centros de estudos, Livraria, entre outros’, pode-se constatar que dos 23 alunos, 13 não têm nem biblioteca, nem centros de estudo, nem livraria nas zonas onde vivem, 1 tem uma biblioteca, 2 têm uma livraria, outros 2 têm biblioteca e livraria, e 5 têm biblioteca e centro de estudo, o que leva à concluir que a maioria não tem um espaço que lhes sirva de apoio aos estudos.

Quadro VIII

Alunos que na zona onde residem têm:	Nº de alunos	Em percentagem
Biblioteca	1	4,35%
Centros de estudos	0	0%
Livraria	2	8,70%
Não tem nada	13	57,55%
Biblioteca/Livraria	2	8,70%
Biblioteca/Centro de estudo	5	21,75%

No quadro IX relacionado com a questão nº 13, ‘Tem hábito de leitura?’, verifica-se que existem 7 alunos que não lêem, 5 que lêem quando lhes são exigidos e 11 alunos que lêem por gosto. Pode se constatar que a soma entre os que lêem por gosto (11) e os que lêem quando lhes são exigidos (5) totaliza 16 alunos.

Quadro IX

Hábito de leitura:	Nº de alunos	Em percentagem
Alunos que não lêem	7	30,45%
Alunos que lêem só quando lhes são exigidos	5	21,75%
Alunos que lêem por gosto	11	47,8%

No quadro X pertencente à questão nº 14, ‘Que livros aprecia mais?’, pode-se ver que dos alunos que lêem por obrigação escolar, 14 lêem livros diversificados, 9 lêem um só tipo de livro, totalizando assim os 23 alunos, o que leva a concluir que no fundo, toda a turma lê porque lhe é exigida ou porque lhe dá prazer. Os que lêem livros diversificados têm gosto por contos, banda desenhada, romances, novelas e outros géneros e existem aqueles que só lêem contos. No inquérito havia múltiplas opções e o aluno escolheu os géneros textuais que mais gostava e que lia com frequência.

Quadro X

Alunos que lêem por exigência escolar:		
Livros diversificados	14	60,9%
Um só tipo de livro	9	39,15%
Alunos que lêem:		
Só contos	4	17,4%
Só romance	0	0%
Só banda desenhada	0	0%
Todos os tipos	12	52,2%
Não gostam de ler nenhum tipo	7	30,45%

No quadro XI pertencente à questão nº 15, ‘Alguma vez recebeu um livro de presente?’, constata-se que 11 alunos receberam livros de presente e 12 nunca receberam.

Quadro XI

Livros de presente	Nº de alunos	Em percentagem
Alunos que já receberam livros de presente	11	47,85%
Alunos que nunca receberam livros de presente	12	52,2%

No quadro XII relacionado com a questão nº 16, ‘Se sim, indique quando’, verifica-se que, dos 11 alunos que receberam livros de presente, 4 recebem sempre, outros 4 receberam quando crianças, 1 recebeu no ensino secundário e 2 no pré-escolar. O quadro é muito claro, pois mostra que dos 23 alunos, somente 4 receberam livros desde criança até à fase actual, 6 receberam desde o pré-escolar, e 1 recebeu no ensino secundário.

Quadro XII

Alunos que receberam livros:	Nº de alunos	Em percentagem
Quando crianças	4	17,4%
No ensino secundário	1	4,53%
No pré-escolar	2	8,70%
Que nunca receberam livros de presente	12	57,55%
Que sempre recebem livros	4	17,4%

No quadro XIII, questão nº 17, ‘Tem dificuldades em Língua Portuguesa?’, o grosso da turma (22 alunos) afirmam ter dificuldades em Língua Portuguesa, e somente 1 aluno diz não ter dificuldade nenhuma. Estas informações estão na questão nº 17 do inquérito aplicado aos mesmos onde eles próprios fazem uma auto-avaliação das suas competências em língua portuguesa.

Quadro XIII

Alunos com:	Nº de alunos	Em percentagem
Dificuldades em Língua portuguesa	22	95,65%
Sem dificuldades em Língua portuguesa	1	4,35%

No quadro XIV, questão nº 18, ‘Quais as suas dificuldades a nível da língua portuguesa?’ pode-se ver que, 11 alunos responderam que têm dificuldades em tudo o que se relaciona com a língua portuguesa, 2 têm problemas na escrita, 4 na gramática e na fala. E 6 têm problemas na gramática.

Quadro XIV

Alunos com dificuldades ao nível:	Nº de alunos	Em percentagem
Da escrita	0	0%
Da gramática	6	26,2%
Na fala	0	0%
Em tudo	11	47,8%

Na escrita e na gramática	2	8,70%
Na gramática e na fala	4	17,4%
Na escrita e na fala	0	0%

No quadro XV, correspondente à questão nº 19, ‘Sabe usar correctamente os verbos na língua portuguesa?’, os alunos fizeram uma auto-avaliação, onde 4 afirmam saber usar correctamente os verbos em língua portuguesa, 9 acham que não sabem, e 10 afirmam que nem sempre conseguem usar correctamente os verbos. Afirmaram ter dificuldades no emprego de tempos e modos verbais.

Quadro XV

	Nº de alunos	Em percentagem
Alunos que usam correctamente os tempos e os modos verbais	4	17,4%
Alunos que não sabem usar correctamente os verbos da língua portuguesa	9	39,15%
Alunos que nem sempre conseguem usar correctamente os verbos da língua portuguesa	10	43,5%

No quadro XVI, questão nº 20, ‘Conhece as funções sintácticas das palavras?’, 4 dos 23 alunos afirmam conhecer a função sintáctica das palavras e 19 afirmam não conhecer.

Quadro XVI

Funções sintácticas	Nº de alunos	Em percentagem
Alunos que conhecem as funções sintácticas das palavras	4	17,40%
Alunos que não conhecem as funções sintácticas das palavras	19	82,65%

No quadro XVII correspondente à questão nº 21, ‘Como foram ministradas as aulas de língua portuguesa no Ensino Básico?’, 7 alunos afirmam que as aulas foram feitas à base de leitura, interpretação e compreensão de textos, 6 afirmam que foi somente à base da gramática, sem leitura e compreensão de texto e 10 baseado na compreensão de texto, uso do dicionário e da gramática explícita.

Quadro XVII

Principais metodologias usadas na sala de aula no ensino básico	Nº de alunos	Em percentagem
Baseada na leitura, interpretação e compreensão de textos	7	30,43%
Baseada essencialmente a gramática	6	26,09%
Uso de dicionário com textos	0	0%
Baseada na compreensão, interpretação, gramática e uso de dicionário	10	43,48%

No quadro XVIII correspondente à questão nº 22, ‘E no Ensino Secundário?’, os alunos nos seus inquéritos basearam as respostas desta pergunta nas aulas tidas no Ensino Secundário. Foram os próprios a enumerarem o que foi feito nas aulas de língua portuguesa desde o 7º ano até ao 12º ano. No 7º ano de escolaridade, 15 alunos afirmaram que as aulas eram de leitura, interpretação e compreensão de textos, enquanto 8 afirmaram que as aulas incidiam mais na leitura e compreensão de textos. Acharam inclusive que as mesmas foram pouco interactivas. O manual de língua portuguesa abrangia o 7º e 8º ano (1º ciclo), os alunos na aula da língua portuguesa estudaram alguns autores cabo-verdianos, como Baltazar Lopes e António Aurélio Gonçalves, e escritora portuguesa, Sofia de Mello Breyner Andresen. A gramática estudada era explícita e relacionava-se com a divisão de orações, a análise sintáctica das palavras, tempos e modos verbais, entre outras estruturas gramaticais. As aulas obedeciam sempre a mesma estratégia, que era do manual para quadro, e do quadro para os cadernos dos alunos. Os mesmos conteúdos ensinados no 7º ano foram repetidos no 8º ano com maior profundidade

No 9º ano (2º ciclo), os alunos afirmaram ter estudado análise de contos tradicionais, fizeram a bibliografia dos autores dos contos em estudo. Alguns textos estudados na sala de aula eram de escritores africanos de expressão portuguesa, tais como Luandino Vieira, Pepetela e Mia Couto. As aulas foram essencialmente teóricas. Todos esses itens estudados espelham o programa do 9º e 10º ano. Do pouco que se ensinava da gramática, 21 alunos confirmaram que eram frases soltas, e os restantes 2 afirmaram que o professor retirava frases do texto em estudo. No 10º ano, 100% dos alunos afirmaram ter estudado contos cabo-verdianos, as categorias da narrativa e divisão das orações continuando assim o programa do 2º ciclo.

No 3º ciclo (11º e 12º anos), todos os alunos afirmaram ter estudado diferentes tipologias de texto, embora continuem a ter problemas na produção escrita, visto que, nos anos anteriores, esse item foi pouco trabalhado.

Quadro XVIII

Ano Lectivo	Nº de alunos	% de alunos
<u>7º Ano</u>		
Leitura do texto/Interpretação Conjugação de verbos	15	65,2%
Aula baseada só na gramática	0	0%
Aulas baseadas mais na leitura e compressão do texto	8	34,8%
Aula muito interactiva	0	0%
Aula pouco interactiva	23	100%
<u>8º Ano</u>		
Estudo só de autores cabo-verdianos	0	0%
Estudo dos autores cabo-verdianos mais os autores de outros países	23	100%
Gramática explícita	23	100%
Gramática implícita	0	0 %
Aulas sem jogos	23	100%
Aula com jogos	0	0 %

<u>9º Ano</u>		
Análise de contos	23	100%
Análise de outros géneros textuais	0	0%
Bibliografia do autor	23	100%
Aula de gramática explícita	23	100%
Aula de gramática implícita	0	0 %
Frases ligadas ao texto	2	8,7
Frases soltas sem ligação com o texto	21	91,3%
Verbos ligados às frases	0	0 %
Verbos soltos	23	100%
<u>10º Ano</u>		
Alunos que estudaram contos cabo-verdianos	23	100%
Alunos que não estudaram contos cabo-verdianos	0	0 %
Alunos que estudaram categorias da narrativa	23	100%
Alunos que não estudaram categorias da narrativa	0	0 %
Alunos que estudaram divisão das orações em frases soltas	23	100%
Alunos que estudaram divisão das orações em frases relacionadas com o texto	0	0%
<u>11º Ano e 12º Ano</u>		
Tipologia de texto	23	100%
Alunos que não estudaram tipologia de texto	0	0 %
Tipos de texto:		
Argumentativo	23	100 %
Publicitário	23	100 %
Poético	23	100 %

Narrativa	23	100 %
Alunos que estudaram textos e fizeram produção escrita:		
Textos pré seleccionados	23	100%
Textos sem selecção	0	0 %
Alunos que fizeram produção escrita	23	100%
Alunos que não fizeram produção escrita	0	0 %

Na questão nº 23, ‘O que acha que poderia ser mudado?’, todos os alunos foram unânimes em responder que se deve mudar as estratégias utilizadas, e dar maior incidência na expressão escrita, na medida em que, pouco ou nada produzem nas salas de aula. Realçaram ainda que, muitas vezes, os textos produzidos na sala de aula, e em casa, não são corrigidos pelos professores, por falta de interesse, e/ou pelo facto de os trabalhos não possuírem qualidade.

No quadro XIX, pertencente à questão 24, ‘A nível da fala, em qual das línguas se sente melhor a comunicar?’, os alunos responderam que a nível de oralidade, todos se sentem melhor falando a própria língua materna do que o português.

Quadro XIX

A nível da oralidade, o aluno sente-se melhor usando o:	Nº de alunos	Em percentagem
Crioulo	23	100%
Português	0	0%

No quadro XX relacionado com a questão nº 25, ‘Há interferências do Crioulo na sua comunicação em português?’, 14 alunos responderam que nas suas comunicações em português há interferências do crioulo, e 9 afirmaram que somente em alguns casos podem ocorrer essas interferências.

Quadro XX

Há interferência do Crioulo na comunicação em português?	Nº de alunos	Em percentagem
Sim	14	60,9
Não	0	0%
Algumas vezes	9	30,1%

No quadro XXI ainda na questão nº 25, ‘Porquê?’, relacionado com a interferência do crioulo no discurso em português, a maioria defende que é por desconhecerem o léxico português (12), 5 defendem que é pelo frequente uso do crioulo, 3 afirmam que tudo isso deve-se ao maior domínio que se tem da língua materna, e 4 defendem haver outras explicações que não tem nada a ver com os que foram citados. Convém realçar que todas as razões citadas foram apontadas pelos próprios alunos.

Quadro XXI

Razões dessa interferência do Crioulo no português:	Nº de alunos	Em percentagem
Desconhecimento de palavras	12	52,25
Maior domínio do crioulo	3	13,05%
Frequente uso do crioulo	5	21,75%
Outras razões	4	17,4%

Já no quadro XXI, referente à questão nº 26, ‘Quando acontece essa interferência?’, os contextos em que mais acontecem essas interferências do crioulo no discurso efectuado em português são: na escola, quando se fala depressa, ou nas situações informais, entre outros.

Quadro XXII

Interferência do Crioulo no discurso em português dos alunos:	Nº de alunos	Em percentagem
Na escola	7	30,45%
Em casa	1	4,35%
Relações informais	3	13,05%
Instituições	1	4,35%
Quando se fala muito rápido	3	13,05
Outros	9	39,15

No quadro XXIII, questão nº 27, ‘Há interferências do português na sua comunicação em Crioulo?’, dos 23 alunos, 10 afirmam haver, também, nas suas comunicações em crioulo, interferências do português, 1 acha que não, e 12 que, nalguns momentos, isso acontece.

Quadro XXIII

Há interferência do português na comunicação em crioulo	Nº de alunos	Em percentagem
Sim	10	43,5%
Não	1	4,35%
Algumas vezes	12	52,2%

No quadro XXIV da questão nº 28, ‘Se houver alguma interferência, explique em que momentos acontece’, dos elementos da turma, 15 defendem que essa interferência acontece quando desconhecem o significado de algumas palavras em crioulo, 1 aluno diz que acontece na escrita, 1 em situações onde só se fala português, 5 em situações informais, e com 1, isso não acontece.

Quadro XXIV

Quando acontece interferência do português no discurso em crioulo:	Nº de alunos	Em percentagem
Desconhecimento de algumas palavras em crioulo	15	21,76%
Na escrita	1	43,47%
Situações onde as pessoas falam português	1	13,04%
Não há influência do português no crioulo	1	0%
Situações informais	5	8,69%

2.3 – Análise interpretativa das respostas dos alunos

De acordo com o que foi exposto no quadro estatístico do inquérito dos alunos da turma CT3, pode-se constatar que, os mesmos espelharam de forma real o que tem acontecido nas escolas cabo-verdianas, pois, o ensino de qualquer língua não se sustenta somente no seu carácter linguístico, mas também, na vivência dos alunos no seu envolvimento cognitivo, afectivo e social.

Em qualquer prática pedagógica onde existem duas línguas no contexto comunicativo do aluno, os educadores devem ter bastante cuidado no uso da metodologia utilizada no ensino da L2. No caso de Cabo Verde, o que tem acontecido é uma “invasão” da estrutura de uma língua na outra: a cabo-verdiana e a portuguesa, pelo facto de as duas terem laços lexicais de parentesco. Contudo, é preciso ter em conta que, as duas línguas têm estruturas diferentes, e, por isso, devem ser ensinadas como línguas autónomas, evitando assim interferências de uma na outra.

A maioria das interferências, de acordo com a análise dos quadros, leva a deduzir que, os alunos, para além de se sustentarem no léxico da L1 para colmatarem as suas dificuldades lexicais em L2 e vice-versa, também apresentam problemas morfológicos e sintácticos na língua segunda. Aprender uma língua não é transportar etiquetas da língua já conhecida para outra, e é o que tem acontecido nas salas de aula de Língua Portuguesa. Daí advém o insucesso dessa disciplina. É preciso que se ensine

as duas línguas na escola desde o Ensino Básico, pois se o aluno conhecer bem a sua língua materna, não terá dificuldades nenhuma em aprender a sua segunda língua.

A escassez de obras literárias de leitura obrigatória e a falta de manuais escolares nos níveis mais avançados do Ensino Secundário, têm dificultado, sobremaneira, o gosto pela leitura e logicamente o conhecimento do léxico da língua portuguesa. A leitura de obras que devia ser uma actividade aprazível, torna-se tortuosa, porque ela é feita à base de fotocópias incolores que tiram todo o prazer de um aluno/leitor com sede de novas experiências, que só uma obra literária consegue oferecer.

Relacionadas com o ensino da L2 e a integração da L1 no Currículo Escolar, nas escolas cabo-verdianas, mudanças diversas devem ser efectuadas no sistema educativo, por isso, aguarda-se com ansiedade toda a Revisão Curricular, na medida em que, só ela poderá minimizar os múltiplos problemas encontrados ao longo desses anos no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

2.4 – Conclusões

O 2º momento deste inquérito baseia-se na análise conclusiva de alguns pontos focados pelos alunos no questionário aplicado. Após a análise dos dados do inquérito que consistia em obter informações sociolinguísticas da turma CT3 do 12º ano de escolaridade da Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa, constata-se que, a maioria esmagadora dos alunos da dita turma têm mais do que 18 anos, com um agregado familiar extenso. Os mesmos residem em zonas periféricas da capital, e alguns percorrem de 1 a 14 quilómetros para chegarem à escola. A maioria dos alunos tem pais analfabetos, ou com escolaridade mínima (alfabetização). Nas zonas onde a maior parte reside, não há centros de estudo, nem bibliotecas ou livrarias, fazendo com que os mesmos tenham pouco hábito de leitura. A maioria nunca recebeu qualquer livro de presente que os incentivasse ao gosto por essa actividade.

A média dos alunos que afirmam ter dificuldades em língua portuguesa atinge os 95,65%, o que numericamente abrange 22 alunos, e somente 1 deles diz não ter grandes dificuldades (4,35%). Os que afirmam ter dificuldades dizem tê-las em todas as áreas: Lexicais, Sintácticas, Morfológicas e Semânticas. Também os inqueridos mostram que, nas suas produções escritas em língua portuguesa, existem grandes interferências da

língua materna, ou seja, 14 alunos afirmam existir interferências, o que, a nível percentual, equivale a 60,9%, enquanto 39,1% afirmam que essas interferências só acontecem nalguns casos. Há que ter em conta que nenhum dos inqueridos afirma não haver interferências. Essas interferências acontecem pontualmente na escola, nas salas de aula, em casa e em situações informais. Para eles, as razões que levam às mesmas são: o pouco hábito de falar em português; o desconhecimento que têm do léxico português originado pela falta de leitura e o maior domínio que têm da língua materna.

No que tange à interferência do português no uso do crioulo, dos 23 alunos inqueridos, 10 afirmam que, esse fenómeno também acontece nas suas comunicações em crioulo, equivalentes a 43,5%, 1 entretanto nega categoricamente existirem interferências da segunda língua na sua comunicação em crioulo (equivalente a 4,3%), e 12, que equivalem a 52,2%, afirmam que algumas vezes acontecem essas interferências.

Quanto à metodologia aplicada nas aulas de língua portuguesa no Ensino Básico, toda ela era alicerçada em estudos de textos do manual e verbos que eram conjugados no caderno no molde tradicional. Nas aulas de língua portuguesa no Ensino Secundário, para além da leitura, compreensão de textos, também foram feitos estudos sobre a gramática. De acordo com o programa, a produção escrita era pouco utilizada, o que prejudicou os alunos. Nesta fase (12º ano), têm profundas dificuldades na escrita, devido à pouca produção efectuada nos anos anteriores. Das frases gramaticais analisadas, a maioria provinha das sebatas dos professores, e não estavam ligadas aos textos estudados. Toda a gramática era essencialmente explícita com poucas actividades lúdicas.

Em suma, relacionado com a questão nº 23 do questionário (O que acha que poderia ser mudado?), os inqueridos acham que se deve evitar as repetições sucessivas dos conteúdos nos diferentes ciclos, pois para eles, torna-se cansativo e repetitivo serem ensinados os mesmos itens em anos consecutivos. Defendem também que deve ser revista a forma do ensino da gramática, pois a maneira como é ensinada, não gera interesse em aprender a língua segunda. Realçam entretanto, que o professor deve ter maior preocupação com os alunos, melhor interacção, evitando inibi-los quando esses queiram apresentar os seus pontos de vista. O professor deve melhorar a sua forma de comunicação, estimulando os alunos a gostarem e a se interessarem mais pela segunda língua. Também devem libertar-se dos cadernos, das folhas onde têm os mesmos

exercícios, que ano após ano, são apresentados aos alunos. Acima de tudo, o educador deve modernizar-se para poder acompanhar o desenvolvimento das TIC's.

Ainda na análise da metodologia, os inqueridos alertam aos serviços centrais, que tutelam a pasta do ensino da necessidade de se rever o sistema Curricular do Ensino Básico, de se elaborar manuais para o Secundário que contenham todos os objectivos programáticos, evitando assim, não só o uso de manuais portugueses, que, em muitos casos, não estão relacionados com a realidade cabo-verdiana. Advertem também que se deve ter Manuais Nacionais, pois, com a elaboração desses manuais, poder-se-á evitar a compra constante de inúmeras fotocópias que têm mexido diariamente com as finanças dos pais e encarregados de educação. Aconselham finalmente que se evitem mudanças anuais ou trimestrais de professores, porque essas alternâncias dificultam o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Indubitavelmente no ensino de qualquer língua é necessário que haja uma sequência de conteúdos, o que muitas vezes, não tem acontecido no ensino da língua portuguesa nas escolas cabo-verdianas, facto que tem trazido inúmeras dificuldades aos alunos. O maior obstáculo nos anos mais avançados do ensino da língua portuguesa, prende-se na verdade, à não existência de manuais escolares para o 11º e 12º anos de escolaridade. Muitas vezes, o professor tem de recorrer a diversos manuais portugueses em busca de conteúdos programáticos a serem leccionados. Esses manuais não são acessíveis a todos os alunos, visto que os conteúdos se encontram espalhados por vários livros, tornando-os caríssimos, o que faz com que o professor crie sebatas para que os seus estudantes consigam ter, num único documento, tudo que se relaciona com essas matérias.

A interacção professor-aluno deve ser feita de forma natural, mas isso, em muitos casos, não tem acontecido. Muitos professores, dos seus pedestais, não aceitam os argumentos dos alunos, ignorando-os, ou mesmo, colocando-os fora da sala, alegando desrespeito apenas porque os mesmos não tiveram o mesmo ponto de vista.

Urge uma maior inspecção nas salas de aula, a fim de se evitar inúmeros problemas pedagógicos que tem acontecido no Ensino Secundário, papel esse que pode ser desempenhado, tanto pelo coordenador da disciplina, como pela Direcção Pedagógica. O professor, como educador, deve ter em mente que, no mundo em que se vive actualmente, os jovens são actantes, investigam, procuram, indagam, alertam,

propõem e opinam. Cabe a este educador orientar, saber ouvir e ser “capitão do seu navio”, para que haja partilha entre esses dois elementos mais importantes da comunidade educativa. O ensino tem que ser progressivo e graduado e o professor deve dar verdadeiras aulas vivas onde, sem dúvida nenhuma terá a colaboração dos alunos e atingirá metas educativas positivas.

CAPÍTULO III

Conceito de Transferência, Interferência e Empréstimo relacionado com a Aquisição de uma segunda língua

3.1- Transferência/Interferência/Empréstimo *versus* Aquisição/Aprendizagem

Para falar da transferência, é crucial incidir sobre os conceitos de aquisição da aprendizagem. A aprendizagem é, para muitos autores, um conceito dinâmico devido à sua explicação conceptual e a sua consequência didáctica. Segundo Akerberg (2006), o campo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) ou segunda língua (L2) é bastante movediço. As teorias da aprendizagem mostram as causas do surgimento dos conceitos teóricos e métodos de ensino. Estes surgem e desaparecem com a descoberta de novos conceitos e metodologias de ensino.

Para distinguir aprendizagem da aquisição, Akerberg (*Ibidem*), apoia-se na teoria de lógica de mercado, vulgo “Feira Livre”, ou seja, o falante adquire uma determinada língua pelo contacto directo com os seus interlocutores, nos mercados ou em qualquer zona onde se fazem trocas e intuitivamente trocam informações linguísticas espontâneas a partir desse contacto. São aquisições que não têm finalidades didácticas, mas que funcionam integralmente no decorrer desse contacto. Por outro lado, Akerberg (2006) relaciona o termo aprendizagem com um espaço fechado ao contrário da aquisição que está mais relacionada com o espaço aberto. A aprendizagem está intrinsecamente ligada ao processo ensino-aprendizagem, onde se tem uma finalidade didáctica previamente programada, ou seja, tem-se um espaço próprio e um programa que assegura as condições propícias para o ensino de uma determinada língua. São dois termos diferentes, habitualmente usados como semelhantes em inúmeras situações, pois várias são as posições entre elas, Thatcher (2000) que defende que o termo aquisição se reserva à língua materna e a aprendizagem processa-se no ensino das línguas estrangeiras.

Vozes contraditórias levantam-se na linguística aplicada, pois para Krashen (1981) a aquisição de uma língua não está relacionada somente com a língua materna, mas sim com as condições inerentes ao contacto linguístico. Para Krashen, se o falante é

colocado perante uma língua estrangeira desde cedo, ele adquire-o de igual forma que a sua língua materna, por isso, defende que a aquisição não se processa somente na língua materna. O termo aprendizagem está relacionado, segundo ele, com um ensino planejado, coerente e sistemático nas salas de aula de uma língua estrangeira. Para outros autores, a língua estrangeira só se adquire quando se tem uma língua materna formada juntamente com outras condições tais como sala de aula, e objectivos da aprendizagem previamente preparados.

Na perspectiva socio-interacionista, Griffin (2005) realça que a L2 é aprendida por motivos extrínsecos ou instrumentais. Ou seja, um indivíduo que, num processo emigratório, estiver num determinado país, precisa aprender essa língua para poder se comunicar com os outros falantes, para poder trabalhar e ter uma vida social activa. Já no que se relaciona com a aprendizagem, ela é feita em espaços próprios e objectivos preconizados e previamente elaborados. De acordo com estes conceitos pode-se considerar que são aprendizes de LE (língua estrangeira), todos aqueles que receberam nas salas de aula o *input* da língua em estudo. Essa problemática adveniente da situação de contacto entre diferentes línguas, permite a distinção entre uma língua estrangeira, uma língua segunda e uma materna, assim sendo, a Linguística Aplicada e a Didáctica das Línguas utilizam, habitualmente, a tripla distinção entre esses termos (Gallisson e Coste, 1983:442).

A Língua Materna, também conhecida como língua nativa ou primeira língua, é aquela que é aprendida desde a infância, a qual o falante tem o primeiro contacto em tenra idade. Ela é adquirida naturalmente pelo falante no espaço que o envolve de forma inconsciente, sem nenhuma intervenção pedagógica. Nessa óptica, Gallisson e Coste (1983:442) defendem que *“a língua materna é assim chamada, porque é aprendida como o primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante.”* Relacionado com a mesma temática Dabéne apud Ançã (1999:59) define a língua materna como sendo *“um falar que corresponde ao conjunto de potencialidades individuais de um sujeito e às práticas daí decorrentes”*. Na perspectiva da gramática universal, as línguas aprendidas depois da língua materna devem ser chamadas de L2, porque o que importa é o que aprendem e não o espaço onde foram aprendidas.

A Língua Segunda, também conhecida como não materna, é aquela que se aprende depois da primeira língua, e em muitos casos, diferencia-se da língua estrangeira. Richards (1987) apud Leiria (1999:7) afirma que “O termo *segunda língua... tem sido cada vez mais usado em Linguística Aplicada para referir á aprendizagem de qualquer língua depois da primeira independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida*”.

Por outro lado, a Língua Estrangeira é aquela aprendida e utilizada em espaços onde a mesma não tem qualquer estatuto sociopolítico. Em muitos países, há uma coincidência entre a língua estrangeira e a língua segunda. Em Cabo Verde, existe distinção entre esses dois termos, na medida em que, a língua cabo-verdiana tem o estatuto de materna e a portuguesa de língua segunda e oficial. Nas escolas, aprende-se mais duas línguas, o Inglês e o Francês, e essas são consideradas línguas estrangeiras, sem nenhum estatuto sociopolítico, mas de grande valia para contactos exteriores. Noutros países como Portugal, há uma coincidência entre os dois termos, na medida em que a língua portuguesa desempenha o estatuto de materna e oficial, enquanto que as restantes línguas, o Inglês, o Francês e o Alemão, são consideradas línguas estrangeiras. O certo é que, seja ela chamada de LE ou L2, não há dúvida nenhuma de que a língua materna influencia a aprendizagem/aquisição de uma língua não materna.

Ainda relacionado com a questão da aprendizagem e aquisição de uma segunda língua, Griffin (2005), apresenta três diferentes perspectivas: O Behaviorismo ou Condutivismo, o Nativismo, Mentalismo ou Gerativismo, e o Funcionalismo ou Interaccionismo. Na linha do Behaviorismo, Skinner na década de 50, defende que tudo o que se aprende advém de uma exposição directa em torno desse falante, ou seja, aprende-se o que tem à sua volta, imitando, associando toda a sua vivência pessoal à língua de aprendizagem, tornando hábito o que viu e vivenciou. Esse mesmo autor, reforça que na língua materna, o indivíduo já possui uma série de informações que se tornam uma cadeia de hábitos comportamentais. Ao aprender a LE, o processo é idêntico, mas se existem os hábitos da LM ele re-aprende ou reforça os novos hábitos. Para os Behavioristas na verdade, todo o *input* que um indivíduo tem da sua língua materna é o que o vai ajudar a aprender qualquer outra língua nova. Chomsky (1965) baseia a aprendizagem da língua numa estrutura mental composta por regras sintácticas, que ao entrarem em contacto com as experiências do falante começam a funcionar.

Na perspectiva Gerativista, a língua materna tem o papel de processar a L2 (língua segunda), pois é a partir da LM (língua materna) com as suas propriedades que se aprende uma língua nova.

Na realidade, tanto os Behaviorista como os Gerativistas incidem muito sobre a percepção linguística, ou seja, a forma como um falante percebe, utiliza as estruturas morfossintáticas, lexicais e semânticas de uma língua (os morfemas, as palavras e as frases).

Os Interacionistas, no entanto defendem que a comunicação do falante, ou seja, o domínio que pode ter de uma língua estrangeira (LE), não depende na sua totalidade do sistema linguístico, mas sim de factores externos alicerçados na comunicação que despoleta todo esse processo de aprendizagem. O indivíduo adquire *inputs* em LE que o ajudam a produzir discursos convincentes, que lhe servem para comunicar com o seu interlocutor. Em suma, a língua materna tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras devido ao pré-conhecimento que se tem da mesma. É usada também como suporte nas interferências, ou seja, quando não se possui um domínio total da LE, o indivíduo procura sustentar algumas partes do seu discurso na LM, o que o ajuda a aprender aspectos gramaticais da língua nova em analogia com a LM.

Embora se ache que a língua materna interfere na aprendizagem da língua estrangeira, atrasando o seu aperfeiçoamento, a L1 tem um papel activo e benéfico para a aprendizagem doutras línguas. Gass e Selinker apud González (1994) defendem que é possível e nada incompatível a aprendizagem da LE, baseando na utilização do conhecimento da LM.

É necessário ter uma língua materna para que a aprendizagem da língua estrangeira tenha sucesso e por isso a estratégia utilizada pelo falante é o “empréstimo” de léxicos e estruturas gramaticas da sua língua materna para que se possa sentir mais seguro. O individuo aprendiz transfere o que aprendeu e tem conhecimento na língua materna, para a aprendizagem da língua estrangeira, o que Corder (1967) chamou de intersecção.

Mclaughlin (1987) fala que essa transferência de LM para LE é uma estratégia de comunicação usada pelo aprendiz quando o conhecimento da LE não são suficientes

para elaborar enunciados, ou seja, o que o aprendiz faz é apoiar-se em estratégias táticas da sua língua materna para aprender a estrangeira. Por isso, no dia-a-dia, a transferência é avaliada como uma estratégia comunicativa, pois é através do empréstimo da língua materna, que ajuda o falante a se comunicar, quando se lhe falta enunciados na comunicação com o seu interlocutor. O que se verifica neste caso é uma relação entre as línguas, em que as mesmas se apoiam mutuamente, originando dinamismo na comunicação.

Segundo Ortiz Alvarez (2002), existem 3 teorias mais relevantes no processo ensino-aprendizagem de uma língua, são elas:

- A análise contrastiva;
- A análise de erros;
- Hipótese de Interlíngua.

A primeira teoria baseia-se na transferência da língua materna para a língua estrangeira, ou seja, defende-se que, no ensino-aprendizagem da LE, deve-se usar a LM para se evitar “erros” no uso da LE, Weinreich (1953) e Lado (1957). A segunda teoria é baseada na análise dos erros relacionados com a sub-generalização e a simplificação. Os ditos “erros “ que dificultavam a aprendizagem da LE na primeira teoria, é valorizada na década de 60 por Corder, levando a novos posicionamentos e a análise dos mesmos. Por fim, a terceira teoria surge em 1972, a partir de Selinker, que sustenta a hipótese da interlíngua (IL), para designar a língua do falante não nativo. O termo interlíngua (IL), não é nada mais do que um sistema linguístico intermédio, usado pelo aprendiz numa determinada etapa, e que lhe serve de ponte para a aprendizagem da LE. O aluno transfere regras da sua LM à língua-alvo, e ao fazer essa transferência, cria a chamada interlíngua. Assim, o mesmo autor “denomina a interlíngua como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua alvo” (Selinker, 1972). Nestes casos, intervêm principalmente os erros de aprendizagem, as estratégias utilizadas, a subgeneralização, a comunicação e a transferência de elementos da língua materna.

Por isso, Ellis (1989) define transferência como influência resultante de similaridade e diferenças entre a LE e qualquer outra língua que o aprendiz já tem na sua posse. Porém, segundo ele, ainda existem termos problemáticos em redor dessa

definição que só poderá estar completa, se for introduzida definições doutros termos, tais como a estratégia, o processo e a simplificação. A transferência divide-se em duas vias: a positiva e a negativa, e esta última é chamada de interferência, que é o tema desta tese. Segundo Ringbom (1987), a transferência positiva significa que a língua materna tem um efeito facilitador na aprendizagem da língua estrangeira. Ellis (1994) afirma que o estudo da transferência envolve a transferência positiva, que ele denominou de facilitação, e a transferência negativa que são os erros. O autor usa o termo facilitação na transferência positiva, porque segundo ele, a LM facilita a aprendizagem da LE, no que tange à redução dos erros e na velocidade de aprendizagem.

A transferência negativa é também chamada de interferência, contudo, há que se ter em conta o conceito de “erros” graves e não graves, pois as questões que se colocam estão relacionadas com a sua natureza. É necessário que se explicita o conceito do erro, que para alguns, está relacionado com as normas do “bem falar e bem escrever”, e para outros, com o grau de comunicabilidade.

Esta questão, actualmente, é encarada de uma forma mais positiva, abordada numa perspectiva interaccional, deixando para o segundo plano a problemática de análise de erros e interferências linguísticas. Por isso, Carvalho (2004:72) mostra que o processo de transferência na aquisição da L2 é cognitivo.

No entanto, o conceito de interlíngua, sobejamente usado por alguns linguistas é muito criticado por vários estudiosos, por se basear numa língua estanque, perfeita com normas padronizadas sem hipótese de alterações pelo falante. Na verdade, a língua é um instrumento que o indivíduo utiliza para se comunicar, e muitas vezes ela não obedece a essas normas estandardizadas. Por isso, para Atálla Pietroluongo (2001), o termo interlíngua é usado como um estágio intermediário até se chegar à aprendizagem total ou parcial da língua estrangeira, ou seja, ela não é estática e é passível de evolução. O indivíduo ao aprender uma língua estrangeira, não entra sem nenhuma informação; não tem um conhecimento vazio ou virgem da língua que vai aprender. Todavia, por ter um maior domínio sobre a sua língua materna, o aprendiz sustenta-se nela utilizando empréstimos de expressões e enunciados, para poder se comunicar na língua que está a aprender. Tudo isso acontece, num processo de contacto entre duas línguas, como é o caso da língua cabo-verdiana e língua portuguesa. Contudo, esse processo não deve ser

generalizado e muito menos aprovado, na medida em que os aprendizes ganham conhecimento de uma forma individual, e, se a estrutura linguística aprendida for a incorrecta, estes ignorarão a forma ideal por não sentirem e/ou verem as diferenças existentes entre as duas línguas. Não sentem necessidade nenhuma de usarem as formas correctas, se nos seus enunciados deturpados, são compreendidos por todos. No caso de não serem demonstrados as diferenças entre as duas línguas e o caminho para se chegar a L2, esses enunciados deturpados permanecerão no discurso do aprendiz.

Os alunos da turma CT3 do 12º ano de escolaridade, em muitos casos, pediram emprestado expressões da língua materna para produzirem frases, discursos na língua segunda. Esses empréstimos linguísticos são usuais, porque a língua materna encontra-se próxima da língua segunda, que é a língua oficial e de ensino no país e as duas convivem diariamente sem conflitos, fazendo parte da vivência do cabo-verdiano.

3.2- Transferências Linguísticas

Sendo a transferência linguística um fenómeno que segundo muitos autores não é de simples definição, por não ser facilmente compreendida, por factores múltiplos internos e externos, tornou-se um termo amplo que açambarca e envolve diferentes manifestações linguísticas entre as quais as interferências, tema deste trabalho.

Segundo Odlin a transferência “*é a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre as línguas em estudo e qualquer outra língua que tenha sido adquirida anteriormente*” (Odlin, 1989 *apud* Brito, 2007:46).

Essas transferências ocorrem prioritariamente a nível sintáctico e fonológico. Para Corder (1967), há dois tipos de transferências: os empréstimos que funcionam quando as línguas estão muito próximas e as transferências estruturais, que fazem parte da aprendizagem de uma língua como parte da competência linguística (Corder *apud* Assunção s/d). Alguns estudiosos, por exemplo Thomason e Kaufman (1998), já distinguem o empréstimo lexical do estrutural, pois para eles, os dois podem avançar sem depender um do outro. Por isso, para Weise (1994:398/400 *apud* Carvalho 2004:92), a transferência surge como uma manifestação específica de generalização em processo de aquisição de L2. Defende, ao contrário de estudos anteriores, que a aquisição da L2 não tem nenhuma ligação com a aquisição da L1. Por ser um fenómeno,

um tanto ou quanto controverso, durante muito tempo defendeu-se que as dificuldades encontradas por um aprendiz de L2 eram oriundas da L1. Esse ponto de vista Behaviorista onde os hábitos de L1 eram transferidos para L2 (Alvarez, *op. cit.*), defendia que as transferências eram resultados de factores externos. Estudos posteriores mostraram que esta transferência pode ser biunívoca (conferir Jarvis 2000).

Mais tarde, de acordo com a análise contrastiva defendeu-se a existência de uma relação entre a transferência e a teoria de formação de hábitos que mais tarde caiu em descrédito (Brito, *Ibidem*). Nos anos 80, mais precisamente em 1988, Krashen difundiu uma outra posição, mais minimalista, defendendo que o que se assemelhava à transferência era na verdade uma recorrência à língua materna e que não ajudava de forma alguma a aquisição da língua em estudo (Odlin *apud* Brito, 2007:50). Na actualidade, o fenómeno da transferência linguística é abordado numa perspectiva interaccional, deixando de lado as diferentes problemáticas relacionados com as interferências e a análise do erro. Por isso, a transferência na aquisição de uma L2, passou a ser entendida como um processo cognitivo (Brito, *op. cit.*). Assim sendo, para Winford (2003:63), existem, numa situação de contacto, mudanças estruturais induzidas em casos de manutenção de língua, tais como:

- 1- Empréstimo directo de elementos estruturais. É muito raro;
- 2- Difusão estrutural indirecta via empréstimo lexical. É muito comum; Ex: “É muito difícil encontrar água nas outras zonas, muitos não tene como comprá-la” (Inf. 07)
- 3- Transferência estrutural indirecta via SL – *Source language* (língua fonte).
“A pessoas não consigui fazer higiene em condições” (inf. nº5).

Para Winford (*Ibidem*):

‘As línguas se convergem estruturalmente quando as diferenças gramaticais que as duas possuem são reduzidas ou eliminadas, sendo porque uma adoptou aspectos estruturais de outra, assim como uma substituição das suas próprias estruturas ou porque ambas adoptaram um compromisso entre as suas estruturas contraditórias.’

Os veículos de convergência podem, segundo Winford incluir: a) empréstimo directo; b) Influência; c) outros mecanismos de nivelamento tal como a simplificação (*Ibidem*).

Assim, sendo a transferência um fenómeno central de línguas em contacto que origina outros nivelamentos e fenómenos, ela deve ser tida em conta no estudo de diferentes interferências linguísticas.

O capítulo seguinte incidirá de forma breve sobre os diferentes conceitos de interferência.

3.3 - O conceito de Interferência

O termo interferência esteve ligado à Física e foi importado para a Didáctica das Línguas. É um fenómeno que descrevia as ocorrências devido às influências de uma língua na outra. Durante algum tempo esse conceito foi considerado “*uma transposição de estruturas ou palavras, de forma errada, para a língua a aprender*” (Luchtenberg; Spiroupoulou *apud* Carvalho 2004:88/89).

Diferentes estudiosos defenderam que na aprendizagem de línguas próximas, se escondem segredos separados, bem armadilhados que dificultam a aprendizagem de uma nova língua. Weinreich, pioneiro do estudo das línguas em contacto, define a interferência como “*aquelas situações de desvio das normas de língua que ocorrem na fala, como resultado da familiaridade de um falante com mais de uma língua e, com o resultado de línguas em contacto, que será referenciado como fenómeno da interferência*” (Weinreich *apud* Teis 2007:77).

Em oposição, outros estudiosos de Weinreich, realçaram que o mesmo só incluiu na sua definição aspectos interlinguísticos “*que podem influenciar todos os níveis do sistema de uma língua: morfológico, fonológico, sintáctico, lexical e semântico*” (Borstel *apud* Teis *Ibidem*). Borstel é de opinião que “*as interferências podem ocorrer inconscientemente através de factores emocionais e situacionais*”.

Já Schutz (2006) vê a interferência como uma “*ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptivos no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como nos planos idiomático e cultural*”.

Há que se realçar, que numa situação onde o falante tem em sua posse duas línguas, sendo uma materna e a outra segunda, ao entrar em contacto com um ouvinte que detenha suas mesmas línguas, demonstrará uma habilidade especial: a de escolher variantes linguísticas ou fazer opções estilísticas conforme a situação social do seu interlocutor, utilizando uma mescla nos dois idiomas que domina. Ele é capaz de variar o seu discurso, alternando as duas línguas em qualquer grau, na presença do sujeito a que as partilham. Essa variação, de acordo com a situação e o nível do seu interlocutor, dá-se o nome de Code-Switching, que é muito visível no campo lexical.

Após a apresentação de diferentes posições no que concerne à definição de interferências, a próxima secção debruçar-se-á sobre os diferentes tipos de interferências.

3.4. Tipos de Interferências

Na aprendizagem de uma língua não materna, numa situação de bilinguismo³ ou de diglossia⁴, o falante pode, de forma normal, recorrer à estrutura da sua língua materna L1, na sua comunicação em L2. Essa recorrência à L1 é como subsídio para a apresentação do seu discurso em L2. O falante utiliza na sua comunicação em L2 a L1 “Criando algumas interferências da língua de origem na língua alvo” (cf Mateus et al, 2003:37). Thomason e Kaufman afirmam que “*estas interferências caracterizam-se sobretudo pelo empréstimo e contaminações que podem ser de ordem fonológica, lexical e semântica*” (Thomason e Kaufman *apud* Carvalho, 2004: 88/89). Para Cardoso (2007:13-16), as interferências podem ser caracterizadas por:

I) Interferências fonéticas: ocorrem quando há transferência ou substituição de um fonema da língua-alvo por outro da língua de origem. Encontram-se em unidades e estruturas de entoação, ritmo e articulação;

II) Interferências morfológicas: caracterizam-se sobretudo pela substituição da funcionalidade das categorias gramaticais, por outras semelhantes da língua de origem ou pela substituição das próprias regras gramaticais. Os casos mais

³ Bilinguismo: situação linguística em que o falante possui duas línguas em qualquer tipo de situação.

⁴ Diglossia: situação linguística em que uma comunidade utiliza duas línguas distintas na mesma área geográfica, sendo que cada língua é frequentemente vocacionada para um uso concreto, ou seja, em esferas específicas de acordo com as linhas formal/informal e íntimo/distante.

frequentes são: a flexão verbal, a falta de concordância em gênero e número e a falta de uso de artigos definidos.

III) Interferências sintáticas: são sobretudo de ordem estrutural, aplicando a estrutura da língua de origem na estrutura da língua alvo. Ocorrem ainda em situações de falta de uso da proposição e do uso incorrecto dos pronomes pessoais.

IV) Interferências lexicais (falsos amigos): caracterizam-se pelo empréstimo de formas ou palavras da língua de origem que são introduzidas na língua-alvo, por desconhecimento ou insegurança ou falta de domínio que o usuário tem da língua em aprendizagem.

V) Interferências semânticas: as mais comuns são as frases idiomáticas, ou seja, palavras que existem nas duas línguas, mas com significados diferentes, e as expressões cuja tradução das frases, conduz a uma perda do verdadeiro significado que tinha na língua de origem.

Em suma, as diferentes interferências linguísticas, quando não são eficazmente aproveitadas, podem, nalguns casos, dificultar a aquisição de uma nova língua, retardando a sua aprendizagem. Por isso, para a aquisição de uma determinada língua, é necessário reconhecer, identificar as diferentes interferências da língua materna, que podem desempenhar o papel de obstáculo para a aprendizagem de uma segunda língua, pois só assim se processará o casamento perfeito entre a L1 e a L2.

CAPÍTULO IV

Análise dos textos produzidos pelos alunos

4.0 - Nota Prévia

Após doze anos de aprendizagem e aquisição da língua portuguesa nas escolas (Ensino Básico e Secundário), os alunos chegam ao término do Ensino Secundário com algumas dificuldades a nível de produção textual em L2. Podem-se notar grandes interferências da língua materna na língua segunda, a nível morfológico, lexical e sintáctico.

Neste capítulo, pretende-se, de alguma forma, analisar as diferentes interferências, realçando as diferenças e semelhanças que se encontram presentes nos géneros discursivos estudados nas salas de aula e produzidos pelos alunos do 12º ano de escolaridade.

4.1 - Análise de dados

As interferências morfológicas relacionam-se, como já foi citado no capítulo anterior, com a falta de concordância em género e número, com a falta de uso de artigos definidos e o uso incorrecto da flexão verbal. Nesta secção, essas interferências vão ser analisadas com base em alguns exemplos recolhidos de diferentes géneros textuais.

4.1.1 - Interferência Morfológica

Flexão verbal

A nível da flexão verbal, registam-se problemas na colocação dos tempos e modos verbais e na troca de verbos que se assemelham.

Carta Formal:

- 1) *“E muito difícil encontrar água nas outras zonas, muitos não tene como comprá-la” (Inf. 07)*

PE: *“É muito difícil encontrar água nas outras zonas e muitos não têm como comprá-la”*

O que o informante fez foi transferir o verbo “ter” que devia estar no presente do indicativo na terceira pessoa do plural (têm) em língua portuguesa, para a LCV que é “tene”. Como se diz “No/Nu ka ten/tene manera de kunpra-l”, transferiu a forma verbal do CCV para o português. A frase ficaria “É muito difícil encontrar água nas outras zonas e muitos não têm como comprá-la”.

- 2) *“Venho por este meio fazer uma pequena reclamação sobre a frequente falta de água que tem sido minha zona” [...] (Inf. 20)*

PE: *“Venho por este meio fazer uma pequena reclamação sobre a frequente falta de água que tem havido na minha zona.”*

O informante utiliza correctamente o verbo no presente do indicativo “venho”, na primeira oração, para fazer uma pequena reclamação acerca da frequente falta de água que tem ocorrido na sua zona. No entanto, na oração subordinada, utiliza, em vez do verbo “haver”, o verbo “ser”, que leva a uma interpretação errónea de toda a frase na expressão “... que tem sido minha zona”. Aqui a palavra “zona” é que “tem sido falta de água”, mas o que queria dizer era que “tem havido falta de água na sua zona” e, por isso, escreveu a carta. A utilização errada do verbo leva a que, semanticamente, a frase perca todo o seu sentido. Nota-se entretanto que, o falante sabe que nestes casos, deve utilizar o tempo composto.

- 3) *“E principalmente as crianças que não tem como entender...” (Inf. 17)*

PE: *“E principalmente as crianças que não conseguem entender...”*

Ainda na carta formal, na frase 3, constata-se que há um problema no uso do verbo, porque se o substantivo “crianças” encontra-se no plural, certamente o verbo da oração relativa “ter” deveria estar em concordância com o substantivo no plural “têm”,

na expressão “... as crianças que não tem como entender”, isso se o verbo seleccionado pelo informante fosse o ideal. No entanto, o verbo remete mais para o português brasileiro “... que não tem como entender” ou para o CCV “ka tem manera di intendi”. Porém, neste caso, o verbo correcto seria o “conseguir”.

Texto Dramático:

No texto dramático em que os próprios alunos criaram situações de comunicação, continua-se a constatar frequentes falhas no uso de tempos e modos verbais em consonância com a pessoa gramatical.

1) “*David não percebemos nada do que o John dito [...]*” (Inf. 02, 05, 11, 12/grupo A)

PE: “*David, não percebemos o que John disse*”

Nota-se que, primeiramente, o substantivo próprio David na frase, desempenha o papel de vocativo, por isso, a seguir ao substantivo, tinha que ser colocado uma vírgula. A segunda situação prende-se ao uso do verbo que devia estar no presente do indicativo na 3ª pessoa do singular “disse”. Houve o uso inadequado do verbo “dizer” nesta frase, pois alguém afirmou que não entenderam o que o John disse. Se a frase estivesse no discurso indirecto, o verbo “dizer” no particípio passado “dito” exigiria um verbo auxiliar e a vírgula no David seria retirado. Também, o verbo no particípio passado podia ter sido usado em tempo composto, sem ser no discurso indirecto (ex. tenho dito!). Em CCV ficaria “David, nu ka sa ta persebi/intendi nada ki John fla” sem o uso do auxiliar “haver” ou “ter”, por isso o informante fez essa transferência para PE. O advérbio de modo “nada” é com certeza do CCV.

2) “*Ao longo de muitos tempos a comunicação entre eles foram feitos através do telefone [...]*” (Inf. 06, 09, 14, 16/grupo E)

PE: “*Ao longo dos tempos a comunicação entre eles, foi feita através do telefone*”

Constata-se que a expressão “Ao longo dos tempos” é a mais correcta e não “Ao longo de muitos tempo”, pois a mesma, já sendo um advérbio temporal não aceita um

advérbio que exprima quantidade, neste caso o advérbio “muitos”. Também, o verbo “ser” é usado na pessoa inadequada, pois, devia ser: “a comunicação foi feita” e não “foram feitos”, visto que “comunicação” é um substantivo feminino. Essa falta de concordância entre o nome e o verbo vem do CCV.

Resumo:

À semelhança da carta formal e do texto dramático, verifica-se no resumo a mesma interferência morfológica.

1) *“Rousseau dizia que o homem na conseguiu resolver todos os problemas [...]”* (Inf. 11)

PE: *“Rousseau dizia que o homem não conseguia resolver todos os problemas [...]”*

Se Rousseau “dizia” (no pretérito imperfeito), logicamente o verbo “conseguir” devia estar no mesmo tempo e modo verbal. Seria “Rousseau dizia que o homem não conseguia resolver todos os problemas”. O informante, em vez de “conseguia” utilizou o “consegui” no pretérito perfeito. O informante transferiu o “konsegi” do CCV para o português no lugar de “conseguir”. Houve uma transferência verbal total. Todo o texto original encontra-se no presente do indicativo, e o ideal seria que o verbo “dizer” fosse empregue no presente do indicativo, logo, ficaria “Rousseau disse que o homem não consegue resolver todos os problemas...”.

2) *“Então para que todos os elementos da comunidade soberam dessa norma é necessária que haja comunicação entre eles”* (Inf. 20)

PE: *“Então, para que todos os elementos da comunidade saibam dessas normas, é necessário que haja comunicação entre eles”*.

Nesta frase, em vez do verbo ter sido colocado no pretérito perfeito do indicativo “soberam”, devia estar no presente do conjuntivo na 3ª pessoa do plural “saibam”. A expressão correcta da frase seria “...para que todos os elementos da comunidade saibam dessas normas é necessário que haja comunicação entre eles”. Nota-se entretanto, que utilizou correctamente o verbo “haver” no presente do conjuntivo.

3) “É preciso comunicar-lhes para o ser conhecidas” (Inf. 18)

PE: “É preciso comunicá-las para que sejam conhecidas”

Nesta frase, não se sabe o que é preciso ser comunicado, mas pressupõe-se à primeira, de acordo com o conteúdo, que está a falar das normas. São as normas que devem ser comunicadas a todos aqueles que fazem parte da sociedade, para que as mesmas sejam conhecidas. Inicia a frase com uso incorrecto do verbo, pois, utiliza-o no infinitivo, em vez de respeitar a regra da pronominalização, que diz que, quando um verbo termina em r, s ou z, passa para lo, la, los ou las e perde o r. O informante deixa a desinência do infinitivo (r) e ainda usa o pronome pessoal complemento indirecto na pronominalização do sintagma verbal em vez do pronome pessoal complemento directo (las). Ainda utiliza o pronome pessoal complemento directo (o) antes do verbo “ser”. Por não se usar a pronominalização em CCV e por desconhecerem as regras desse item em língua portuguesa, fez com que a aplicabilidade dessas regras fosse feita de forma inadequada.

Falta de concordância em número (singular/plural)

No que concerne à falta de concordância em número (singular/plural), pode-se constatar que há uma mescla do singular e do plural numa mesma frase. Os verbos, os nomes (substantivos) e os pronomes pessoais nas frases abaixo citadas não têm concordância em número, o que induz a falhas verificadas a nível de escrita, também relacionadas com interferências morfológicas. Em CCV, essa falta de concordância, é um fenómeno normal.

Carta Formal:

1) “A pessoas não consigui fazer higiene em condições” (inf. 05)

PE: “As pessoas não conseguem fazer higiene em condições”

O que se constata nesta frase é que há falta de concordância a nível do número, pois o correcto seria “as pessoas não conseguem” e não “as pessoas não consigui”, pois o substantivo comum “pessoas” encontra-se no plural e exige que o verbo também esteja no plural no presente do indicativo na 3ª pessoa do plural. Além da falta de

concordância verifica-se a transferência do verbo “konsigi” em CCV, que seria “guentis ka ta konsigi...”

2) “*Eu exijo que elas sejam respeitado.*” (inf. 04)

PE: “*Eu exijo que eles sejam respeitados*”

Pode-se ver que, na 2ª oração (integrante ou completiva) “que eles sejam respeitados”, o pronome pessoal “eles” não concorda em número com todo o verbo no tempo composto “sejam respeitado”. Concorda sim com o verbo auxiliar “sejam”, que se encontra no presente do conjuntivo, no entanto, falta a marca do plural no verbo principal no particípio passado “respeitado”. O informante exige que os seus direitos sejam respeitados. Correctamente ficaria “eu exijo que eles sejam respeitados”. Ainda se verifica a troca do fonema /j/ por /g/. Possivelmente pode, estar relacionado com o CCV, que utiliza o “Izigi” e o informante ouviu o som /g/ em vez de /j/. A falta de concordância em género vai ser analisada no item relacionado com esta temática.

Texto Dramático:

1) “*Muito em breve começavam a ter contacto com o telefone que imensas alegria (...)*” (inf 06, 09, 914, 16/grupo E)

PE: “*Muito em breve começariam a ter contacto com o telefone. Que alegria imensa!*”

O verbo “começar” encontra-se no tempo inadequado, pois o informante, ao contar a história no passado, transpôs esse verbo para o pretérito imperfeito do indicativo “começavam”, em vez de o colocar no condicional “começariam”, já que a frase começa por “Muito em breve...”, e esta expressão impulsiona para uma prolepse. Também se constata que há uma falta de concordância em número na palavra “imensas”, porque não concorda com a palavra “alegria”, pois “imensa” encontra-se no plural e “alegria” no singular.

2) “*[...] e emigrado a Portugal a procura da condições condigna....*” (Infs. 06, 09, 14, 16/grupo E).

PE: “[...] e emigrado a Portugal à procura de condições condignas...”

Nesta frase, o substantivo “condições” encontra-se no plural, e o adjetivo “condigna”, no singular. O correcto seria “... condições condignas”. A questão da troca da preposição será explicada mais abaixo no subcapítulo das interferências sintácticas.

Resumo:

1) “*O homem (...) necessitavam da comunicação.*” (inf. 04)

PE: “*O homem (...) necessitava da comunicação.*”

O substantivo comum “homem” encontra-se no singular, enquanto que o verbo “necessitar” foi colocado pelo informante no plural “necessitavam”. Há uma falta de concordância entre o nome e o verbo. Não é um caso de transferência, mas sim de aquisição de L2 simples, pois o falante sabe que se está a falar do homem de maneira geral e por isso, utiliza o substantivo no singular e coloca o verbo no plural.

2) “*O homem não pode viver só que eles precisa de um ser idêntico [...]*” (inf. 07)

PE: “*O homem não pode viver só, pois ele precisa de um ser idêntico.*”

Neste caso, o substantivo comum “homem” não concorda com o pronome pessoal “eles”, isso porque, para o informante, está-se a falar de Homem no seu sentido lato (homem, mulher), por isso a razão do “eles precisa” em vez de “eles precisam” no plural. O pronome “que” que se encontra na mesma frase, deve ser substituído pelo “pois”, que é uma conjunção explicativa. Esse sim é um caso de transferência, visto que em CCV, o substantivo é usado no plural e o verbo no singular. “Omis ka podi vivi el so, es precisa dun ser igual a es”

3) “*De acordo com Rousseau, os homens não pode resolver os seus problemas.*” (inf. 20)

PE: “*De acordo com Rousseau, os homens não podem resolver os seus problemas*”

O substantivo comum “homens” está no plural e o verbo “poder” encontra-se na 3ª pessoa do singular “podem”. Os “homens” exigia que o verbo estivesse na negativa, mas no plural “não podem”. Verifica-se nesta frase o mesmo fenômeno já citado na frase anterior que é o de transferência da LCV para a língua-alvo. Em CCV ficaria “Ómis há podi”. O substantivo comum “homem” encontra-se no plural e o verbo no singular. O que muda em CCV numa conjugação verbal é o pronome pessoal e o verbo permanece intacto.

Falta de concordância em género (masculino/feminino)

A nível da falta de concordância em género (feminino/masculino), ainda relacionado com as interferências morfológicas, constata-se também uma influência de língua materna (LM) na língua-alvo (LP). O uso indevido do masculino e feminino, em muitos casos, dificulta a produção de textos escritos num sujeito que não tem o português como língua materna. A falta de concordância está relacionada com a morfologia, e esse fenómeno tem dificultado sobremaneira o falante cabo-verdiano na sua comunicação.

Carta Formal:

- 1) “*Eu exigo que elas sejam respeitado.*” (inf. 04)

PE: “*Eu exijo que eles sejam respeitados*”

Como já tinha sido analisado esta frase no item anterior, realça-se aqui que, existe uma falta de concordância em género entre o nome “eles” e o verbo principal [eles (direitos) +verbo no tempo composto].

Texto Dramático:

- 1) “*Tinha un inkaregadu do paciente que nunca falava com ela*”
(Inf. 04, 07, 08, 18)

PE: “*Havia um encarregado do paciente que nunca falava com ele*”

No texto dramático na frase 1 “Havia um inkaregadu do paciente que nunca falava com ela (...)”, denota-se que há uma falta de concordância, pois o substantivo “paciente”, neste caso encontra-se antecedido por uma contracção da preposição onde o artigo que se junta à preposição encontra-se no masculino [de+o=do]..Correctamente seria “Havia um encarregado do paciente que nunca falava com ele”. Além da falta de concordância, a palavra “encarregado” foi escrita da mesma forma como se diz em CCV “inkaregadu”.Devia ter sido usado o verbo “haver” no pretérito imperfeito e não o verbo “Ter” á semelhança do CCV “Tinha un inkaregadu di pasienti ki nunca ka ta falaba ku el”. Observa-se aqui uma interferência da LM na LP a nível da grafia e do uso verbal.

Resumo:

1) *“Segundo Rousseau, ela diz que não fez sentido homem resolve todos os problemas sozinhos”* (inf. 01)

PE: *“Segundo Rousseau, não faz sentido que o homem resolva todos os seus problemas sozinho.”*

Para o informante, Rousseau é um nome feminino, por isso, é “ela” e o verbo em vez do “fez” no pretérito perfeito do indicativo devia estar no presente do indicativo “ não faz sentido” e ainda o verbo “resolver” encontra-se também no modo inadequado, pois em vez de “... que não faz sentido o homem resolve...”,devia ser “ ... que o homem resolva...” no conjuntivo, e não no presente do indicativo. O pronome “que”, remete para o conjuntivo. Também se detecta a falta de uso do artigo definido que na língua materna não seria usada “ ... y fla ma ka ta fazi sintidu ómi risolti tudu prubulema el so” e, por isso, este informante não o colocou em língua portuguesa. Ainda se verifica que na segunda oração há um problema de concordância entre o substantivo “homem” e os “seus problemas sozinhos”, pois encontra-se no singular e é ele sozinho e não sozinhos que tem que resolver os seus problemas.

2) *“Para que isso acontecesse era necessária que se juntassem. ”*
(inf. 15)

PE: *“Para que isso acontecesse seria necessário que se juntassem.”*

Pode-se constatar que o informante, por estar a se referir a uma comunidade utilizou “necessária” em vez de “necessário, visto que a palavra “comunidade” é um

substantivo que se encontra quanto ao género no feminino, e quanto ao número no singular.

3) “ [...] *sociedade só se evolui se informações ...*” (inf. 10)

PE: “[...] *A sociedade só evoluí se as informações...*”

Em vez de “as informações” no feminino plural, o informante não colocou o artigo que devia anteceder o substantivo “as”, e ainda como acréscimo introduziu o pronome pessoal reflexo “se” antes do verbo “evoluir”. Em CCV é usual não ser introduzido a marca do género. A frase ficaria “*Suciedade so ta ivolui si informason..*”. Este é mais um caso da interferência da LCV na LP (interferência morfológica).

4.1.2 - Interferências Sintáticas

Relativamente às interferências sintáticas, que se encontram relacionadas com a falta e/ou troca de preposições e do uso incorrecto dos pronomes pessoais, elas são frequentes nas produções escritas dos alunos da turma CT3. Pode-se, nesta secção, constatar que existem ainda grandes lacunas no uso correcto das preposições, dos artigos e dos pronomes. Denota-se que o aluno, por vezes, não consegue ver o que distingue um artigo/determinante e pronome de uma preposição.

Carta Formal:

1) “*Eu moradora da zona [...] Várzea*” (inf. 01)

PE: “*Eu, moradora da zona da Várzea*”

Nesta frase há uma omissão da contracção da preposição [de+a=da]. A forma correcta seria: “Eu, moradora da zona da Várzea”. Para a informante não havia necessidade de uma outra preposição semelhante àquela que antecede a palavra “zona”, que é, neste caso a preposição “da”. Este é um caso de derrube de uma preposição, porque o falante em CCV, não utilizaria a expressão “da zona” e por ter sido utilizada “da zona” por estar a usar a LP, achou não ser necessário colocar mais uma preposição, visto que em L1, utilizaria “ami Nta mora na várzea”

- 1) *“Venho por este solicitar-lhe pessoalmente que se digne dispensar o seu precioso tempo à se ocupar por resolver...”* (inf. 06)

PE: *“Venho por este meio solicitar-lhe que se digne em dispensar o seu precioso tempo a se ocupar em resolver...”*

Nesta frase, na expressão “que se digne dispensar”, há uma falta da preposição “em” e também se verifica o uso da contracção da preposição [a+a=à], em vez do determinante [a] na expressão “...à se ocupar”. Consta-se ainda uma outra troca de preposição, nesse caso, a preposição “em” pela preposição “por” na expressão “...a se ocupar por resolver...” Observa-se aqui mais um caso de interferência sintáctica, pois, o informante omitiu uma preposição na segunda oração na expressão “... que se digne dispensar”, porque em CCV a expressão seria “...ki si digne dispensa...” sem a preposição.

- 2) *“Deixo o meu contacto por caso de queres entrar em contacto”* (inf. 14)

PE: *“Deixo o meu telefone para o caso de querer entrar em contacto”*

Para além da repetição da palavra “contacto”, há também uma troca da preposição “para”, pela preposição “por” utilizado na expressão “por caso”. A expressão frásica correcta seria “...para o caso” e o tratamento informal incorrecto para esse tipo de carta.

- 3) *“Por isso tivemos muitas dificuldades de fazer higiene pessoal”*
(inf. 20)

PE: *“Por isso tivemos muitas dificuldades em fazer higiene pessoal”*

Na frase 4, constata-se novamente, o uso inadequado de preposições, pois, em vez de “de fazer”, seria “em fazer”. Em CCV seria “... nu tivi txeu difikuldadi na/di fazi...”, por isso o uso da expressão “de fazer” na LP.

- “E muito obrigado por sua compreensão”* (inf. 22)

PE: *“E muito obrigado pela sua compreensão”*

À semelhança da frase anterior, observa-se novamente o fenómeno de troca, visto que em vez da contracção da preposição [por+a=pela], utiliza a preposição “por”.

O falante não soube associar a contracção da preposição [por+a] ao pronome possessivo que precede essa contracção. Em CCV, a frase seria “Muto obriguadu pa bu komprenson”.

- 4) “*Venho[...] me solicitar que está falta de água esta um desespero*” (inf. 03)

PE: “*Venho informar-lhe que esta falta de água tornou-se desesperante*”

Nota-se que, na frase 5, para além do uso do pronome reflexo “me” de forma inadequada, pois neste caso, ele não está a solicitar a si próprio, e sim a alguém, por isso, o pronome adequado seria “lhe”. Além disso, o verbo “solicitar” pouco se adequa a essa frase, pois ele vem “informar” que a falta de água tornou-se desesperante; ainda trocou o pronome demonstrativo “esta” com o verbo “estar”.

Texto Dramático:

- 1) “*David sai a procura de emprego juntamente com a irmã*” (Infs. 02, 05, 11, 12/grupo A)

PE: “*David sai à procura de emprego juntamente com a irmã*”

Nesta frase, há um uso do determinante/artigo “a” em vez da contracção de preposição [a+a=à] na expressão “...a procura de emprego...”. Na maioria dos casos, esses informantes não utilizam a contracção da preposição, e quando o fazem, usam-no de forma desenquadrada. Também influência da CCV.

- 2) “*[...] Gaby chega, interrompendo os dois pois os pais à chamava e pela voz estavam mesmo furiosos.*” (infs. 10, 15, 17, 18/grupo B)

PE: “*Gaby chega interrompendo os dois pois os pais a chamavam e pela voz estavam mesmo furiosos.*”

Nesta frase, acontece exactamente o contrário da frase anterior, pois na expressão “...os pais à chamavam” o informante trocou o artigo definido “a” pela contracção da preposição [a+a=à]. Ainda utilizou o verbo “chamar” na 3ª pessoa do singular, quando, na verdade, são duas pessoas (os pais) que a chamavam. Pelo facto de o informante considerar que é somente uma pessoa que é chamada, não era necessário

concordar (em número) o substantivo “pais” com verbo. A expressão correcta seria “...os pais a chamavam”.

3) “*Gostava de iniciar a nossa aula por falar sobre a comunicação.*” (infs. 01, 03, 20, 23/grupo C)

PE: “*Gostava de iniciar a nossa aula a falar sobre a comunicação.*”

Na frase acima citada, acontece igualmente uma troca entre o artigo definido feminino singular “a” e a preposição “por”, pois o ideal seria “Gostaria de iniciar a nossa aula a falar” e não “por falar”.

4) “*Mas o enfermeiro desistiu a tentar.*” (infs 04, 07, 08, 18 grupo D)

PE: “*Mas o enfermeiro desistiu de tentar.*”

Aqui verifica-se mais uma troca, só que neste caso, da preposição “de” pela preposição “a”. Não faria sentido afirmar que a palavra “a” neste caso é um artigo definido. É sim o primeiro “a” (preposição) da contracção da preposição [a+a=à]. À semelhança doutras expressões tais como “a dizer”, “a comparar”, entre outros, o informante fez, na verdade, a mesma analogia, razão que o levou a colocar “a tentar” em vez “de tentar” no entanto, a escolha não foi adequada.

5) “*A relação entre eles era fraca, o enfermeiro não conseguiu corresponder os desejos do paciente*” (infs. 04, 07, 08, 18/grupo D)

PE: “*A relação entre eles era fraca, o enfermeiro não conseguia corresponder aos desejos do paciente*”

Aqui também há uma troca da contracção da preposição [a+os=aos] pelo determinante artigo masculino plural “os” na expressão “corresponder os desejos”. O verbo “corresponder” exige, neste caso, o uso de uma preposição, pois quem corresponde, deve corresponder a algo. Nesta frase a expressão correcta seria “...corresponder aos desejos do paciente”.

6) “*O dia chegava com o raiar da sol.*” (infs. 06, 09, 14, 16/grupo E)

PE: “*O dia chegava com o raiar do sol.*”

Pode-se constatar que, nesta frase, houve troca do género da preposição do masculino para o feminino. Sabendo que o substantivo “sol” pertence ao género masculino, a expressão correcta seria “raiar do sol”, e não “raiar da sol”.

7) “ [...] *com o pano de terra sempre amarrado a coxa*”
(infs. 06, 09, 14, 16 grupo E)

PE: “[...] *com o pano de terra sempre amarrado à coxa*”

Aqui também acontece, como em algumas frases anteriores, a troca da contracção da preposição “à” pelo determinante/artigo feminino singular “a”.

8) “ [...] *e emigrado a Portugal a procura da condições condigna....*” (infs. 06, 09, 14, 16/grupo E)

PE: “[...] *e emigrado para Portugal à procura de condições condignas.*”

Vê-se que, nesta frase em que, o informante devia usar a preposição “para”, utilizou o determinante “a”. Também, em vez do uso da preposição “de”, utilizou a contracção da preposição [de+a=da]. Esta mesma frase dos informantes 06, 09, 14 e 16, foi analisada na questão da concordância em número.

Resumo:

1) “*Permitindo a perpetuação à comunidade.*” (inf. 03)

PE: “*Permitindo a perpetuação da comunidade.*”

Este informante, em vez de utilizar na expressão “perpetuação a comunidade” a contracção da preposição [de+a=da], utilizou a contracção da preposição “à”, fazendo com que a frase perdesse o sentido. Permite-se a “...perpetuação da comunidade” e não “... a perpetuação à comunidade”

2) “*O homem é um ser racional a contrario dos animais.*” (inf. 07)

PE: “*O homem é um ser racional ao contrário dos animais.*”

Nota-se claramente, nesta frase, a transferência da estrutura da língua materna para a língua-alvo: o uso do “a contrario” em vez de “ao contrário”, é usual na língua

cabo-verdiana. Este é um caso de troca da contracção da preposição por uma preposição simples. Em CCV a frase ficaria “ Ómi é un ser rasonal a kontráriu di animal”

3) “ [...] e ajuda na evolução da comunidade de geração na geração, da época a época.” (inf. 07)

PE: “[...] e ajuda na evolução da comunidade de geração em geração, de época para época.”

Há novamente troca, pois o informante usou, nesta frase, a contracção da preposição [em+a=na], em vez da preposição “em” na expressão “de geração na geração”. Também na expressão seguinte “da época a época”, utilizou a contracção da preposição [de+a=da], e a preposição “a”, em vez de ter utilizado respectivamente as preposições “de” e “para”.

4) “E preciso comunicar-lhas.” (inf. 05)

PE: “É preciso comunicá-las.”

Neste exemplo, utilizou-se inadequadamente o pronome, pois em vez de “comunicá-las”, porque se refere às normas de uma sociedade, o informante utilizou “comunicar-lhas”. As “normas” têm, nesta frase, o papel de complemento directo e não complemento indirecto, por isso, o pronome pessoal correcto é “las”, e não “lhas”. Também não se constata a queda do “r” que é a marca do infinitivo.

5) “Numa comunidade possui normas.” (inf. 20)

PE: “Uma comunidade possui normas.”

Há aqui neste exemplo, uma troca de um determinante/artigo indefinido “uma” por uma contracção da preposição [em+uma=numa]. O correcto seria “Uma comunidade possui normas”. Em CCV, a frase seria “Nun kumunidadi ten norma”, e foi isso que o informante quis fazer em LP, contudo, o uso da contracção da preposição, em detrimento do artigo indefinido feminino plural faz com que esta frase se torneasse pouco clara.

4.1.3 – Interferências Lexicais

As interferências lexicais encontram-se relacionadas com os “falsos amigos”, com os empréstimos de formas e palavras da língua materna que são introduzidas na língua alvo, que neste caso, é a língua portuguesa, por falta de domínio dessa língua.

O léxico, do ponto de vista da gramática generativa, designa uma componente da mesma, que contem, segundo Xavier e Mateus (1992: 225), itens idiossincráticos e os seus traços sintácticos, incluindo os traços categoriais e os contextuais.

Os exemplos que se seguem são elementos comprovativos que, na produção de textos dos alunos, há uma forte inclinação para o uso da L1 quando aos informantes lhes faltam palavras no discurso em L2. Nas frases apresentadas, encontram-se interferências a nível de impropriedade vocabular, de uso do léxico da língua materna como empréstimo para minimizar a carência lexical da língua-alvo (LP).

Carta Formal:

- 1) *“Venho por este meio reclamar a vossa excelência sobre a falta de água que não dão para ousar [...]”* (Inf. 9)

PE: *“Venho por este meio informar à vossa Excelência, sobre a situação da falta de água e da sua qualidade que não dá para ser usada.”*

Neste exemplo, em vez do verbo “reclamar”, o objectivo foi “Informar”. Há, por isso, uma impropriedade vocabular no início da frase. Relativamente à concordância em número entre o substantivo e o verbo na expressão frásica (item anteriormente tratado) “[...] a falta de água que não dão para ousar”, o informante começa a frase no singular, “a falta de água”, e, ao introduzir a oração subordinada na negativa, muda o verbo para o plural “que não dão”, em vez de “a falta de água que não dá...”. Também o uso do verbo “ousar” em vez de “usar” fez com que a frase perdesse todo o seu sentido, visto que, mesmo sendo os dois verbos transitivos, possuem significados diferentes em LP. O verbo “usar” está relacionado com o “fazer uso”, o “utilizar”, enquanto que o verbo “ousar” tem a ver com o “atrever-se a”. O informante também utilizou o artigo definido “a”, em vez de usar a contracção de preposição [à+a=à] em “...reclamar a vossa

excelência...”. Nesta frase, constata-se uma falta de domínio do léxico verbal da língua portuguesa

- 2) *“Há muitas pessoas que não tem agu e não é sempre que pode tirar agu”* (Inf. 12)

PE: *“Há muitas pessoas que não têm água e nem sempre têm acesso à mesma”*

A palavra “agu” encontra-se em língua cabo-verdiana, e a expressão “que pode tirar águ” também, pois em CCV diz-se “ y ka senpre ki podi trado agu”. O que o informante quis dizer com a expressão “tirar agu” é que nem sempre se tem acesso à água que vem da rede.

- 3) *“Venho a ti informar que bo resolve o nosso problema”* (Inf. 22)

PE: *“Venho solicitar-lhe que resolva o nosso problema”*

A mesma situação está presente nesta frase, ainda da carta formal: “Venho a ti informar que bo resolve o nosso problema”. O que o informante fez foi, trocar novamente o verbo “solicitar” por “informar” e ainda introduzir o pronome pessoal sujeito “bo” na frase, ou seja, em vez do “tu” da LP, utilizou o “bo” do CCV. Por ser uma carta formal, em vez do pronome “bo”, o mesmo podia ter utilizado, o “nho” ou “senhor” se a carta fosse escrita em LCV. Nesta frase, houve uma interferência lexical, pois o informante fez um empréstimo do pronome pessoal sujeito “bo” para a L2

Texto Dramático:

- 1) *“Depois de dois anos de angústia, chegara a informação de que todos careciam dando boas vindas* (infs. 06, 09, 14, 16/grupo E)

PE: *“Depois de dois anos de angústia, chegara a informação que todos esperavam”*

A frase é ambígua, devido à escolha do verbo “carecer” no pretérito imperfeito do conjuntivo que, não foi a adequada, na medida em que em LP, esse verbo significa “sentir falta” e o que o informante quis dizer é que esperavam por essa notícia: “depois

de dois anos, chegara a notícia que todos esperavam”/“a notícia tão esperada”, pois “a pessoa ia regressar”.

Resumo:

- 1) “*Por isso es decide forma um contrato social*” (Inf. 08)

PE: “*Por isso eles decidiram firmar um contrato social*”

Neste exemplo, o informante usa o pronome “es” da língua fonte (língua cabo-verdiana), em vez do “eles” em língua-alvo (língua portuguesa). O verbo “formar” não tem o mesmo significado que o “firmar”, por isso, a frase perdeu o sentido, porque o primeiro está relacionado com “criar”, “dar origem”, e o segundo, com “consolidar”, “reforçar”. Nesta frase, as pessoas da comunidade firmaram um contrato social, não o formaram.

A título de conclusão pode-se afirmar que, em muitos casos apresentados, houve transferência do léxico da língua materna (LM) para a língua portuguesa (L2). Os alunos utilizam palavras, expressões e verbos com significados ou grafias próximas entre essas línguas, para cessar as dificuldades lexicais da língua-alvo (língua portuguesa). Há uma espécie de invasão da língua materna na língua segunda pela falta de vocabulário na língua portuguesa criando dificuldades ao aluno em encontrar as fronteiras divisórias entre a L1 e a L2.

4.1.4 - Interferências Semânticas

As interferências semânticas são muito comuns em falantes que têm, muito próximas, duas línguas, como é o caso de Cabo Verde, que tem como língua materna a cabo-verdiana, e língua segunda a portuguesa. Isso porque, existem palavras que ocorrem simultaneamente nessas línguas, mas que em muitos casos, têm significados diferentes. As mais usuais e mais conhecidas são chamadas de “falsos amigos”. Essas palavras ou expressões conhecidas por “falsos amigos” parecem semelhantes, mas têm

significados diferentes nas duas línguas, originando assim uma perda do verdadeiro significado que tinha na língua de origem (Cardoso 2007:11).

Nas produções escritas dos alunos da turma Científica Tecnológica 3, verificam-se alguns casos de interferências semânticas que passam a ser apresentadas:

Carta Formal:

- 1) *”Reclamo o meo dreito de consumidor [...]”* (Inf. 04)

PE: *“Exijo o meu direito como consumidor”*

Neste exemplo, o informante quer “exigir” o seu direito de consumidor, e porque, na língua cabo-verdiana se “reclama” como se fosse uma exigência, utiliza a mesma fórmula analógica. Também a palavra “direito”, foi escrita da mesma forma que é pronunciada em CCV “dreito”, com a queda da vogal “i”.

- 2) *“Por favor resolve essa situação o más origente possível”* (Inf. 22)

PE: *“Por favor resolva essa situação o mais urgente possível”*

Aqui, o verbo “resolver” encontra-se no modo inadequado (imperativo). Por ser uma carta formal endereçada a uma entidade de gestão de uma dita empresa, devia ter sido usada uma forma de tratamento mais formal com o verbo no presente do conjuntivo na 3ª pessoa do singular “resolva”. O informante também substituiu por analogia o “mais” advérbio de quantidade em L2, para o “más” da L1 com o mesmo significado de “mais”.

- 3) *”Venho por este meio solicitar que a falta de água [...]”* (Inf. 22)

PE: *“Venho por este meio informar que a falta de água”*

Nesta frase, como já tinha sido citado em outros exemplos, verifica-se que houve uma substituição do verbo “informar” pelo verbo “solicitar”, caso que ocorre em CCV onde o verbo “informar” pode, em alguns casos significar uma solicitação. O que o informante quis é informar ao Director dessa empresa sobre a falta de água existente na sua zona.

Texto Dramático:

1) *”Defendia e cuidava com unhas e garras do quatros filhos, com uma galinha cuida dos seus pintainhos com ajuda da grande data de virtudes”*
(Infs. 04, 05, 07, 08, 18)

PE: *“Defendia e cuidava com unhas e dentes os quatros filhos, como uma galinha, que cuidava dos seus pintainhos, com a perda das suas inúmeras virtudes”*

Constata-se que foi usado um “cliché” - unhas e dentes - de forma incorrecta, pois usou “unhas e garras”, fez a ligação entre as unhas que pertencem aos seres humanos e a garra que pertencem a outros seres vivos (animais); também o substantivo comum “filhos” encontra-se no plural e o informante achou correcto colocar o numeral cardinal no plural, o que é uma redundância na medida em que “quatro” já implica plural. Também utilizou a contracção da preposição [de+o=do], em vez do determinante artigo masculino plural. O informante desta frase possivelmente têm alguma ligação com a variante de Barlavento, pois utilizaram “[...] com ajuda da grande data de virtudes”. A palavra “data” em língua portuguesa, está relacionada com os números de um determinado dia ou efemérides, pertence ao calendário que açambarca o dia, o mês e o ano, mas na língua cabo-verdiana na região de barlavento, a mesma palavra exprime quantidade, ou seja “data de virtudes” é exactamente “muitas virtudes”.

Observa-se claramente que se tem uma situação de “falsos amigos”, onde uma mesma palavra pode ter significados diferentes em L1 e L2, embora exista essa mesma palavra em CCV com significado idêntico à LP. Em suma, pode-se ver que o termo “data” em língua cabo-verdiana tem dois significados: uma para calendarização e outra para exprimir quantidade.

2) *”Bom dia meus alunos e boas vindas ao novo ano lectivo. Antes de mais não quero que marota os uniformes no intervalo.”* (Infs. 01, 03, 20, 23)

PE: *“Bom dia meus alunos e bem-vindos ao novo ano lectivo”*

Nesta frase, constata-se uma troca entre o “bem-vindo” e “boas vindas”. Por serem as duas expressões de saudação, os informantes utilizaram de forma aleatória uma delas, pensando serem idênticas, o que originou um desvio linguístico e semântico, pois a frase perdeu o seu sentido e ênfase. Na segunda frase, é visível a situação de

“falsos amigos” relacionados com a interferência semântica, na medida em que, introduziu-se nessa frase, uma palavra que existe nas duas línguas com significados diferentes. O verbo “amarrotar” em CCV significa “marota” (amarrotar) e o adjectivo feminino “marota” em português tem o significado de “maliciosa”, “impúdica”.

Relacionado com este item, verifica-se o fenómeno de interferências semânticas no discurso produzido pelos alunos, pois houve diversos casos de analogia semântica entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa. O uso das palavras introduzidas nos diferentes géneros pertence muitas vezes ao léxico da L1. Na falta de ferramentas para sustentar o seu discurso coeso e coerente em L2, os informantes socorrem-se algumas vezes, de forma inconsciente, da língua materna para esse fim utilizando os “falsos amigos”.

4.2 - Estudo comparativo entre os textos produzidos pelos alunos da ilha de Santiago e a aluna da ilha do Maio.

O objectivo deste subcapítulo é analisar as interferências existentes entre os textos da aluna da ilha do Maio, e de alunos da ilha de Santiago. Segue-se a análise:

4.2.1 - Tipos de interferências: similitudes e diferenças

Nesta análise comparativa entre as produções dos informantes da ilha de Santiago e da informante da ilha do Maio, pode-se observar que existem semelhanças e diferenças a nível de interferências morfológicas, sintácticas, lexicais e semânticas.

Seguem-se os exemplos:

Informante da ilha do Maio (14)

Carta Formal

- 1) “*Venho mui respeitosaente reclamar sobre a falta de água que sta alastrar por todo o país*” (Inf. 14).

PE: *“Venho mui respeitosamente alertar sobre a falta de água que se tem alastrado pelo país”*

Na frase acima citada, a informante da ilha do Maio quer, no fundo, “alertar/chamar a atenção” ao Exmo Senhor Director da dita empresa, sobre a falta de água que se vive na ilha de Santiago e, quiçá, em todo o país. Nesta frase, há interferência morfológica, relacionado com o uso do verbo no tempo inadequado “...sta alastra...” e ainda uso do verbo auxiliar “estar” no Cabo-verdiano. O correcto em LP seria “...que se tem alastrado...”

2) *“Eu escrevi esta carta por motivo de carencia”* (Inf. 14).

PE: *“Escrevi esta carta devido à escassez de água”*

Esta frase não se encontra completa, e, entrelinhas, a informante deixa pressupor que, a razão que a leva a escrever a carta é a escassez de água que se tem alastrado pelo país. Tem carência desse liquido tão precioso e alerta para uma solução rápida e eficaz desse problema. Na verdade, há um uso de léxico pouco adaptável ao contexto da frase. Nesta frase, há interferências lexicais

3) *“Deixo o meu contacto por acaso de queres entrar em contacto”*
(Inf. 14).

PE: *Deixo o meu telefone para o caso de querer entrar em contacto.*

A informante quer deixar o seu contacto ao responsável, o número, onde pode ser contactada para possíveis esclarecimentos. No entanto utilizou para o “acaso”, em vez de o “caso”. As interferências encontradas já tinham sido explicadas anteriormente.

Informantes da ilha de Santiago

Carta Formal

1) *“Venho por este meio reclamar a vossa Excelência que o nosso problema de abastecimento de água que está ta afecta a nossa comunidade, tem sido problemas para muitas famílias”* (Inf. 10)

PE: *“Venho por este meio informar à vossa Excelência, que o problema de abastecimento de água tem afectado muitas famílias na nossa comunidade”*

Também nesta frase do informante da ilha de Santiago, acontece a mesma coisa, pois há uma troca entre o verbo “reclamar” e “informar”, isso porque, na língua cabo-verdiana, o “reclamar” implica muitas vezes, “informar”, principalmente em situações que exprimam problemas, por isso são usados como sinónimos (interferências lexicais). O informante, partindo do princípio de que já se tem conhecimento do problema de falta de água, “reclama”, mostrando o seu desagrado, transferindo a conotação do “reclamar” como “informar” em língua cabo-verdiana. Pelo conteúdo da carta denota-se que quer “informar” e “reclamar” para que a situação seja regularizada. Informar sobre a situação precária que se vive na comunidade devido à falta de água que tem afectado muitas famílias. Na expressão “... que está a afecta a nossa comunidade...”, nota-se novamente a interferência da língua materna, pois em CCV seria “...ki sta ta afeta..”.

1) *“Veio por este meio pedir-lhe que analisa-se a nossa situação”*
(Inf. 12)

PE: *“Venho por este meio solicitar que analise a nossa situação”*

Já nesta frase o informante utiliza o verbo “pedir” em vez de “solicitar” que se analise a situação, o que é muito pouco usado numa carta dessa natureza (interferências lexicais). Também usou o verbo “vir” no pretérito perfeito em vez do presente do indicativo. Também, em vez do verbo “analisar” no presente do conjuntivo, utilizou o verbo na conjugação reflexa, embora deixe transparecer que tinha a intenção de colocar esse verbo no pretérito imperfeito do conjuntivo, o que não seria adequado. Em CCV, a frase seria “Nbem pidi pa nhu analisa nos situason”, por isso, mesmo introduzindo o “que” no início da 2ª oração (subordinante) “... que analisa-se...”, o informante, à semelhança do CVV, deixou permanecer o verbo no presente (interferências morfológicas).

2) *“Veio por este meio reclamar o meu direito de consumidor, sendo que cumpro os meus direitos”* (Inf. 04)

PE: *Venho por este meio reclamar os meus direitos, por cumprir os meus deveres”*

O verbo “reclamar” é usado correctamente, pois o objectivo do informante, é mesmo “reclamar”, por ser um consumidor que cumpre os seus deveres e, por isso, tem os seus direitos. No entanto, o verbo encontra-se, inadequadamente, na terceira pessoa

do pretérito perfeito do indicativo na 3ª pessoa do singular “veio”. Inicia a frase com o pronome pessoal sujeito na primeira pessoa “Eu”, e depois coloca o verbo na terceira pessoa. Há aqui novamente o problema da concordância entre o sujeito e o verbo. O ideal seria que o verbo estivesse no presente do indicativo na 1ª pessoa “Eu, venho por este meio” ou mesmo no pretérito perfeito na primeira pessoa do singular “Vim por este meio...” Em CCV, a frase seria “Nben reklama nha direito di consumidor pamodi nta kumpri nhas diveris”. Aqui, o informante, tal como na sua língua materna, utiliza “eu veio” (interferências morfológicas na flexão verbal).

3) “*Eu exigo que elas sejam respeitado*” (Inf. 04)

PE: “*Eu exijo que eles sejam respeitados*”

Nesta frase, na questão da troca do “j” pelo “g”, pode-se apresentar duas leituras: a primeira relaciona-se com a analogia que o informante faz entre a 1ª e a 3ª pessoas do singular do verbo “exigir”, ou seja, “eu exijo” e “ele/ela exige”; a segunda análise pode estar relacionada com a questão do verbo “exigir” no infinitivo ser escrito com “g”, e para o informante da ilha de Santiago, a sua conjugação em todas as pessoas deve ser feita da mesma forma (substituição de um fonema da língua-alvo por outro da língua de origem).

Para além da troca do /j/ pelo /g/ em algumas pessoas desse verbo, observa-se uma falta de concordância, a nível do género e do número, pois está a falar dos seus direitos e exige que “elas sejam respeitado” e não que “eles sejam respeitados”. O substantivo “direitos”, é masculino e encontra-se no plural, por isso, não se pode dizer “elas”, e o verbo principal que devia estar no plural em consonância com o nome, encontra-se no singular. Há uma interferência morfológica a nível de concordância igual a CCV, onde a frase ficaria “Nta izigi ki es ser ruspetadu”. Em CCV, não há concordância entre o pronome e o verbo. A análise desta frase pode ser confirmada no item da falta de concordância em número. Há uma interferência morfológica.

4) “*Venho a ti informar que resolve o nosso problema*” (Inf. 22)

PE: “*Venho a lhe solicitar que resolva o nosso problema*”

Igual à aluna da ilha do Maio, este informante de Santiago também utilizou o verbo inadequado, pois o aluno queria solicitar que resolvessem o problema da falta de

água. Neste caso, houve uma interferência lexical, por falta de domínio e desconhecimento da estrutura deste género textual. Da mesma forma como se pronuncia a segunda pessoa do pronome pessoal reflexo em CCV (ti) por muitos, o informante também o utilizou em língua portuguesa. Por ser uma carta formal, devia ter sido utilizado um tratamento mais formal, e não o informal da expressão a “ti informar que resolve o nosso problema”.

Constata-se que a informante da ilha do Maio e os da ilha de Santiago, têm em comum entraves na escolha de verbos adequados para determinadas situações da carta formal, embora saibam, pelo que foi aprendido na sala de aula, que o tratamento usual para estas situações é o formal. Contudo, têm algumas dificuldades na distinção entre o verbo “informar”, “reclamar”, “exigir” e “pedir”. Por estarem a viver numa situação de carência de água nos seus domicílios, querem “informar” aos responsáveis da empresa sobre a falta de água e “solicitar”, a resolução rápida desse problema.

A língua materna, nesses exemplos, tem uma grande responsabilidade na troca dos tempos e modos verbais. O verbo “reclamar” é o mais usado nas produções em análise, na medida em que, implicitamente, também se está a reclamar sobre algo e, em CCV e LP o reclamar pode também implicar exigir, protestar, razão pela qual os alunos o utilizaram aleatoriamente. Também se nota interferências a nível de concordância em género (feminino e masculino), e no uso do pronome pessoal “te” que é pronunciado “ti” no CCV, e é transferido, como é dito em L1, pelos informantes da ilha de Santiago, enquanto que a informante da ilha do Maio não faz essa transferência.

Resumo

No resumo, constata-se que existem semelhanças entre esses alunos no uso dos pronomes, principalmente na pronominalização do complemento directo. Os exemplos que se seguirão serão elementos comparativos para dita afirmação.

Informante da ilha do Maio:

- 1) *“Numa comunidade existem normas e regras e é necessária a comunicação para transmitir-lhas”* (Inf. 14)

PE: “*Numa comunidade, existem normas e regras, e é necessário a comunicação para transmiti-las*”

Informantes da ilha de Santiago:

1) “*É imprescindível comunicar-lhas*” (Inf. 03)

PE. “*È imprescindível comunicá-las*”

2) “*... é preciso comunicar-lhas*” (Inf. 05)

PE: “*... é preciso comunicá-las*”

Como já tinha sido referido nas análises feitas da produção da turma no geral, observa-se que, na frase 1 da informante da ilha do Maio, a mesma teve dificuldades na concordância entre a palavra “necessária” e a “comunicação”. Para ela, a comunicação por pertencer ao género feminino tem que ser “necessária” no feminino. Também é necessário “transmiti-las”, pois está a falar das regras e não “transmitir-lhes”. As regras da pronominalização do SN2 e do SP têm características diferentes. Na pronominalização do SN2 com papel de complemento directo, quando o verbo termina em r, s ou z passa para lo, la los, las enquanto que na pronominalização do SP com papel de complemento indirecto passa para lhe, lha lhes, lhas. O mesmo acontece com os informantes da ilha de Santiago, pois “... é imprescindível comunicá-las. Tal como a informante da ilha do Maio, este da ilha de Santiago, pronominalizou o complemento directo como se fosse complemento indirecto (interferências sintácticas). Há um pouco domínio da pronominalização na língua-alvo, por não ser usada em CCV. Na língua materna desses informantes ficaria “... é imprescindível kumunika kes norma”

Em suma, constatou-se que, a nível de pronominalização do Sintagma Nominal com papel de complemento directo da concordância entre nome e o verbo da troca de verbos adequados às frases, existem semelhanças entre os informantes da ilha de Santiago e a informante da ilha do Maio. Comprova-se então que, ainda existem lacunas que devem ser revistas pelos professores de língua portuguesa, no que tange ao uso dos verbos, dos pronomes e à pronominalização de palavras que desempenham nas frases os papéis de complemento directo e indirecto.

CAPÍTULO V

Análise conclusiva

5.1- Considerações Finais

Interferências linguísticas nas produções escritas dos alunos do 12º ano de escolaridade na Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa.

Se no primeiro capítulo se debruçou sobre a situação de Cabo Verde a nível geográfico, social, económico e principalmente linguístico, no segundo, fez-se a análise do inquérito, no terceiro a diferenciação entre os termos transferência, interferência e empréstimo versus aquisição e aprendizagem e no quarto a análise das produções escritas e estudo comparativo entre a produção da aluna oriunda da ilha do Maio e os restantes alunos da ilha de Santiago, só resta neste último capítulo, fazer o balanço das interferências linguísticas existentes na turma do 12º ano de escolaridade da Escola Cónego Jacinto Peregrino da Costa.

Convém realçar que, todas as línguas do mundo são passíveis de alteração ao longo dos tempos, e uma língua viva pertencente a uma comunidade linguística, tende a sofrer inúmeras mudanças de acordo com o seu tecido social. Em Cabo Verde, a língua portuguesa tem sofrido diversas alterações, por não ser a língua materna dos cabo-verdianos e por ser ensinada nas escolas como língua primeira. O português revela variação devido às diversas interferências que vem sofrendo, essencialmente no léxico, na constituição frásica e na morfologia. O que se vê é que o português escrito no arquipélago, encontra-se bastante próximo da língua cabo-verdiana, isso porque, as duas línguas coabitam em espaços geográficos idênticos e cada uma, de forma firme, tende a entrar na linha do outro.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, apreende-se que, a LCV, é utilizada sistematicamente como recurso prévio para escrita da língua portuguesa, quando os mesmos não possuem, nas suas mentes, o léxico ou estruturas frásicas claras da língua portuguesa. Isso acontece, porque, a vivência desses alunos foi feita, toda ela, na língua materna - LCV. As interferências de L1/LM, língua cabo-verdiana, sobre a L2, língua portuguesa, são bem visíveis nessas produções.

A nível sintáctico, uma das principais características identificadas relaciona-se com o uso dos pronomes que muitas vezes não são utilizados, na deficiente pronominalização do sintagma nominal, bem como também, no pouco uso do próprio pronome reflexo. Esse fenómeno é resultante do facto de que, na língua cabo-verdiana, esses pronomes não são usados e os alunos em consonância com a sua língua materna, também não os usam na língua segunda. Ainda a nível sintáctico, é necessário que se diga que há uma utilização desmedida das construções gerundivas que se realizam de formas diversas em relação às construções frásicas não finitas. Essa influência advém, não da LCV, mas sim, da variante brasileira, situações que não foram detalhadas na presente tese.

A relação entre o sujeito e o predicado, e entre o determinante e o nome é muito confusa, pois, os alunos não usam concordância nem em género nem em número entre o determinante e o nome e entre o sujeito e o predicado. Essa concordância é feita de forma aleatória. Como em LCV, o determinante pode estar no plural e o nome no singular, os alunos utilizam a mesma fórmula para a língua portuguesa. Por exemplo, se em LCV é: *kes kasa*, o determinante pronome demonstrativo está no plural e o nome no singular e, por analogia, os alunos também o fazem em língua portuguesa utilizando “*Aquelas casa*”. Essa falta de concordância em género, número e pessoa nas produções escritas dos alunos é talvez, devido ao deficiente domínio que se tem das regras de concordância da língua portuguesa, o que leva às interferências da LCV na LP. Como no cabo-verdiano, há uma ocorrência predominante do género masculino e, relacionados com os verbos, não se verifica nas suas conjugações a relação entre e pessoa e o número, os alunos também não fazem essa relação na língua portuguesa, originando, assim nas frases, discrepâncias a nível do número, da pessoa e da flexão verbal.

Em relação ao Léxico, o que os alunos fazem é transferir, algumas vezes, palavras da LCV para um enunciado produzido na LP. Há uma invasão da LCV na LP. Isso porque, talvez, os alunos não possuem ferramentas suficientes e capazes de separar as duas línguas, já que, ainda a língua materna não é ensinada nas escolas do país. Não seria inapropriado afirmar que talvez essas deficiências encontradas a nível Sintáctico, Morfológico, Fonético, Semântico e Lexical, advêm da forma como a língua portuguesa é ensinada nas escolas como se de primeira língua se tratasse.

Devia ser vantajoso para o usuário da língua cabo-verdiana aprender e dominar correctamente, tanto a sua língua materna, como a sua segunda língua, o que faria com que o fenómeno de bilinguismo se tornasse uma realidade. Não é por ser de base lexical portuguesa que as duas línguas podem ser consideradas idênticas. Possuem sim similaridades no uso das construções relacionadas com o Sujeito e o Verbo (S+V), contudo, diferenciam-se no uso do objecto directo e indirecto, visto que, em português, a estrutura é S+V+OD+OI (sujeito+ verbo+objecto directo+objecto indirecto), e no cabo-verdiano, é S+V+OI+OD (sujeito+verbo+objecto indirecto+objecto directo). Depreende-se que essa aproximação lexical entre as duas línguas, em vez de ser positiva, tornou-se uma barreira para a aprendizagem da L2, devido à metodologia utilizada, que pouco ajuda nesse processo, na medida em que, após 38 anos de independência, a língua portuguesa continua a ser ensinada como língua materna sem se ter em conta a distinção entre elas.

Na análise do subcapítulo do estudo comparativo entre a aluna da ilha do Maio e os da ilha de Santiago, nota-se claramente que são similares as interferências existentes entre esses alunos, o que não seria desapropriado afirmar que esse fenómeno se relaciona com a proximidade entre as duas ilhas. Seria interessante em trabalhos futuros, confirmar ou descartar a hipótese que, os alunos de Barlavento têm ou não os mesmos tipos de interferências. O interessante é que na análise dos dados, os alunos que aparentam viver em melhores condições em zonas ditas de classe média alta, não possuem bibliotecas, nem centros de estudos, ao contrário dos que pertencem às classes baixa e média. Esses, nas suas zonas, têm bibliotecas apetrechadas, com materiais informáticos e centros de estudo. Contudo, observa-se claramente nas diferentes produções que, mesmo tendo todo o equipamento em mãos, há uma grande dificuldade em distanciar as duas línguas, devido ao pouco uso da língua portuguesa nas zonas onde residem e ao pouco hábito de leitura. Essa transferência que ocorre entre a L1 e a L2, advém claramente das semelhanças entre as duas línguas que, nalguns casos na produção dos alunos, não facilitou a aprendizagem, mas induziu à produção de enunciados pouco coerentes. Essa relação histórica entre a L1 e a L2 é que dificulta, em vez de ajudar, a proficiência do aluno, pois a LCV tornou-se a fonte de testagem de hipóteses para a segunda língua, que é a LP.

Muitos itens ficaram por esmiuçar e muitas questões por responder, mas o certo é que, apenas com a padronização e a oficialização da língua cabo-verdiana, germinará

a certeza de que a LCV poderá ser ensinada nas escolas a par e passo com a LP. Somente o ensino poderá limar as arestas que têm dificultado a ascensão da língua cabo-verdiana, para uma língua de total situação de comunicação (formal/informal). Por isso, torna-se premente a sua plena padronização, para que haja campo propício para o desenvolvimento da LCV. É evidente que será um trabalho que insere alguma formalidade e responsabilidade, já que se deve mobilizar informações factuais, através dos falantes do arquipélago. Deverá ser feita essencialmente uma avaliação formativa e construtiva, que funcionará como auxiliar no diagnóstico da implementação do ensino da LCV nas escolas.

Para concluir, uma citação de Saliés:

“É mais provável que a L1 e a L2 sejam simplesmente dois caminhos para externalizar, através de fala ou escuta, uma operação interna que envolve estruturas conceituais, porque as estruturas conceituais derivam principalmente das experiências de vida. A L1 ou a língua em que o aprendiz foi socializado garante autonomia de voo nos processos conduzidos conceitualmente” (Saliés, 1995: 58).

O carácter criativo decorre do facto de que a L1, como língua primeira, vira fonte de testagem de hipóteses para a segunda língua, o que possibilita o aprendiz a correr riscos indo além do *input*, por isso, para evitar esse fenómeno, é necessário que essas duas línguas estejam no mesmo patamar e que se tenha um bom domínio das mesmas, para saber e conhecer a linha divisória que as une e as separa. Só assim, o usuário, conseguirá evitar qualquer tipo de interferência. Em Cabo Verde, essa realidade só se concretizará com a tomada de medidas linguísticas adaptáveis à realidade das ilhas e assunção de novas estratégias metodológicas para o ensino da LP. Assim, as duas línguas poderão ser usadas em qualquer situação de comunicação.

5.2 – Recomendações

A título de recomendação, sugere-se que nesta actual Revisão Curricular do EBI (Ensino Básico Integrado) e do ES (Ensino Secundário), se tenha em conta novas metodologias e estratégias para o ensino da língua portuguesa como língua segunda, pois só assim, os alunos poderão distinguir essas duas línguas, sem se correr o risco de haver interferências, já que as duas se assemelham e têm influído mutuamente no

discurso desses usuários. Com novas estratégias e ensino das duas línguas em simultâneo nas escolas, poder-se-ia evitar as múltiplas interferências que se têm verificado nos enunciados dos estudantes. Através de projectos curriculares e metodologias modernas que prevêem objectivos e prioridades propícias às duas línguas, as mesmas podem ser ensinadas em paralelo sem que haja interferências negativas.

Para uma maior valorização da LCV, aconselha-se que o seu ensino seja feito no Básico tendo já alguns estudiosos que o recomendam, assim como Dora Pires na sua tese de doutoramento ‘El Caboverdiano, Lengua Materna De La República De Cabo Verde, Su Enseñanza-Aprendizaje En Las Escuelas Del País’, Cuba 2011, e quiçá, no Pré-Escolar, pois o aluno, ao ter total domínio da sua língua materna, não terá problemas em aprender a sua segunda língua. O que faz falta, é o domínio da sua língua materna para que possa separar as duas, sabendo usá-las em situações diversas, sem intromissão de uma na outra, a não ser que o próprio usuário o queira assim fazer. Essa recomendação não se cinge somente aos alunos, pois o professor de língua portuguesa também precisa dominar bem a sua língua materna, para conseguir transmitir os conteúdos programáticos da língua portuguesa, e criar dinâmicas para o sucesso do ensino-aprendizagem da L2, sem nenhum preconceito. Se numa primeira fase, o aluno utilizar como recurso, expressões da sua língua materna em certas situações para produzir enunciados na língua de aprendizagem, cabe ao professor desmistificar essa problemática, mostrando que não é um “bicho de sete cabeças” quando se recorre a essa estratégia, e que é muito usual no caso de contactos linguísticos. O professor do futuro terá que ser capaz de dominar tanto a língua cabo-verdiana como a língua portuguesa.

A padronização da grafia, a normalização do léxico fundamental da língua cabo-verdiana são “pedras de toque” para maior valorização da LCV. Com esses requisitos, poder-se-á ter manuais escritos nessa língua que servirá de base para aprendizagem da mesma. Ao se iniciar o ensino da LCV no Pré-Escolar e no Básico, já no Secundário, o aluno não terá problemas em ter a sua língua materna como língua de estudo, pelo facto de a dominar, e nem precisará de utilizar recursos de uma para a outra, pois terá pleno domínio das duas línguas (a cabo-verdiana e a portuguesa). No Ensino Superior, a aprendizagem dessa língua não se cingiria ao elementar e estaria num patamar mais elevado do que se tem actualmente. O aparecimento do Mestrado em Crioulística e Língua Cabo-Verdiana, é mais um passo para o desenvolvimento da língua materna. A formação dos professores mestres nessa área servirá para que os mesmos se

transformem em futuros formadores dos professores da LCV. Com professores formados, grafia padronizada, léxico sedimentado e manuais escolares, à partida, estarão criadas as condições mínimas para o arranque do ensino da língua cabo-verdiana. O gabinete de apoio à LCV recém-criada tem e terá um papel fulcral na divulgação, assunção e aceitação da mesma, por todos aqueles que têm essa língua como materna. Convém entretanto realçar que, em todo esse trabalho, deve-se “saber ouvir” todas as camadas sociais cabo-verdianas de Santo Antão a Brava, sem exclusão e/ou busca de protagonismo e exclusividade, para se poder “saber fazer”, na medida em que, a língua é de todos aqueles que fazem parte deste pequeno e grande país.

Que a Comissão Nacional das Línguas do Ministério da Cultura cumpra o seu papel de trabalhar para a equidade das línguas portuguesa e cabo-verdiana, e afirmação das mesmas em Cabo Verde, porque ambas são importantes para o país.

BIBLIOGRAFIA

AKERBERG, Marianne, *Pronunciación en L2: Teoría y práctica*, Conferência na Universidade de Oriente, Puebla, 2006.

ALMADA, José Luís, *O ano mágico de 2008: Olhares retrospectivos sobre a história e a cultura cabo-verdianas*, Editora IBNL, Praia, 2008

AMARO, Alice, *Português: 10º o essencial*, Edições Asa, Porto, 2006, 3ª edição

ANÇÃ, Mª Helena, “Da língua materna à língua segunda”, in *Revista Noesis* nº 51, 1999, pp.14-16, Junho/Setembro, pp. 59-60. Disponível no site <http://www.dgicd.min.edu.pt>, Consultado no dia 16 de Fevereiro de 2012

ANDRADE, Amália e Maria do Céu Viana, “Fonética”, in Faria, Isabel et al. (org) *Introdução à linguística geral e portuguesa*, Editorial Caminho SA, Lisboa, 1996, 2ª Edição

ANTUNES, Irandé Costa, *Aula de Português: encontro & interação*, Parábola Editorial, São Paulo, 2009, 7ª Edição

ASSUNÇÃO, Ana Lúcia, *Variiedades nas normas “de prestígio sociais”*. Disponível no site: <http://monografias.brasilecola.com/educação>, consultado no dia 8 de Outubro de 2012

BAKHTIN, Mikhail, “Os gêneros do discurso” in *Estética da criação verbal*, [trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão: Marina Appenzeller], Martins Fontes, São Paulo, 2000, 3ª Edição, p. 279-287.

BAKHTIN, Mikhail, *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Hucitec, São Paulo, 1995, 7ª Edição

BARBOSA, Jorge Morais, *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do português*, Livraria Almedina, Coimbra, 1994

BARROS, Manuel Ferreira et al., “Variação linguística: perspectiva dialectológica” in Faria, Isabel et al. (org), *Introdução à linguística geral e portuguesa*, Editorial Caminho SA, Lisboa, 1996, 2ª Edição

BICHO, Verónica, *Funcionamento da língua portuguesa*, Sebenta Editor, Mem-Martins, Lisboa, (s/d)

BRITO, Arminda, *A Língua portuguesa no espaço linguístico cabo-verdiano*, Revista Nortsul, Praia, 1991, pp.25-26

BRITO, Karim Siebeneicher, *Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: a influência da língua precedente*, Tese de mestrado pela Universidade federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2007. Disponível no site [http://www.dspace.c35/ufpr/br/dspace/dissertação final.pdf](http://www.dspace.c35.ufpr.br/dspace/dissertação%20final.pdf), consultado no dia 15 de Dezembro de 2012

BRITO, Semedo, Manuel, *Caboverdianamente ensaiando*, Volume 1, Ilhéu Editora, Cabo Verde, 1995, 1ª Edição

CAMPOS, Maria Henriqueta et al., *Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa*, Editorial Notícias, Lisboa, 2002, 44ª Edição

CARDOSO, Ana Josefa, *A importância do erro e as interferências linguísticas no processo de aquisição de uma língua não materna*, 2007, in <http://www.multiculturas.com/textos/escola.multicultural>, consultado a 5 de Janeiro de 2012

CARREIRA, António, *Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*, Centro de estudos da Guiné-portuguesa, Lisboa, 1972

CARREIRA, António, *O Crioulo de Cabo Verde: Surto e Expansão*, Gráfica Europam, Lda, Mem Martins, Lisboa, 1982

CARVALHO, M. J., *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português*, Universidade de Aveiro, Portugal, 2004

CORDER, P., "The Significance of Learners' Errors", IRAL, Heidelberg, v.5, n.4, 1967, p.161-170

CUNHA, Celso e Lindley Cintra, *Nova Gramática do português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa, 1984, 6ª Edição

CUNHA, Celso e Lindley Cintra, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Editorial Sá da Costa, Lisboa, 1991, 8ª edição

CHOMSKY, Noam, *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge, MA, 1965

DELGADO, Carlos Alberto, *Crioulo de Cabo Verde: Situação linguística da zona de barlavento*, IBNL, Praia, 2008

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., “Géneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”, 1996 in Dolz, J., Schneuwly, B., *Géneros orais e escritos na escola* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro], Mercado de Letras, Campinas, São Paulo, 2004

DUARTE, Dulce Almada, “A problemática da utilização das línguas nacionais: língua, nação, identidade cultural” in *Revista Raízes* nº5/6 Janeiro/Junho, Praia, 1978, pp.35-51

DUARTE, Dulce Almada, “Uma nova pedagogia de ensino do português em Cabo Verde” in *revista Raízes* nº 2, ano I, Abril/Junho, Imprensa Nacional, Praia, 1997, pp.4-15

DUARTE, Dulce Almada, *Bilinguismo ou diglossia?*, Spleen-Edições, Mindelo, 1998, 2ª Edição

DUARTE, Inês, *Língua portuguesa: instrumento de análise*, Universidade Aberta, Lisboa, 2000

DUBOIS, Jean et al., *Dictionnaire de Linguistique*, Larousse, Paris, 1973

ELLIS, Rod, "Classroom Learning Styles and Their Effect on Second Language Acquisition: A Study of Two Learners." *System*, 1989, 17 (2), 249-262

ELLIS, Rod, *The Study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1994

FERGUSON, Charles A., “Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins” in Hymes, Dell, *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 1971, pp. 141–150.

- FERGUSON, Charles, “Diglossia” in *Word*, nº 15, 1959, pp. 325-340
- FIRMINO, Gregório, *A “Questão Linguística” na África pós colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*, Promédia, Maputo 2002
- FISHMAN, J.A., “Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena”, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, nº1, 1980, pp.3-15
- FISHMAN, J.A., *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language*, in *Society*, Newbury House Publishers, 1972
- FONSECA, Mário, “Padronização do alfabeto: sua importância (defesa da língua cabo-verdiana, do bilinguismo e do multilinguismo) ” in *Revista Cultura*, nº2, Praia, 1998, pp.107
- GALLISSON, R e D. Coste, *Dicionário de didáctica das línguas*, Livraria Almedina, Coimbra, 1983
- GOMES, Maria Alice e C.F. Alcobia, *Projecto multidimensional para a aprendizagem da língua portuguesa em Cabo Verde*, Colecção Sete, Lisboa, 1996
- GONZALEZ, N. T. M., *Cadê o pronome? O gato comeu? Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*, Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 1994
- GRIFFIN, Kim. *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2L*, Editora Arco/Libros, S.L., Madrid, 2005
- HAUGEN, E., “The analysis of linguistic borrowing”, *Language* 26, 1953, 210-231
- HEILMAIN, Hans-Peter, “Um olhar sobre o devir da literalidade do crioulo” in Almada, José Luís Hoppfer (org), *O ano mágico de 2008: olhares retrospectivos sobre a história e a cultura cabo-verdianas*, Editora IBNL, Praia, 2008
- HUB FARIA, Isabel et al., *Introdução à linguística Geral e Portuguesa*, Editorial Caminho, SA, Lisboa, 1996, 2ªedição

JARVIS, S., “Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in interlanguage lexicon”, *Language Learning*, v.50, n.2, 2000, p. 245-309

KATHAPULA, José Mateus, “O panorama linguístico de Moçambique e a contradição da linguística na definição de uma política linguística” in *1º Encontro da Associação portuguesa de linguística*, Lisboa, 1986, 1ªedição

KATO, M. A., *No Mundo da Escrita – Uma Perspectiva Psicolinguística*, Editora Ática, São Paulo, 1990

KRASHEN, Stephen D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition?*, University of Southern California, 1981

LADO, R., *Linguistic Across Cultures*, University of Michigan Press, Michigan, 1957

LEIRIA, Isabel, *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*, Versão do texto apresentado no 1º Congresso de português língua não materna (21 a 23 de Outubro de 1999), Lisboa, 1999. Disponível no site <http://www.aulaintericultural/org/IMG/pdf/portuguêsLSeLE.pdf>.

LIMA, Augusto Mesquitela, “O bilinguismo e o problema da escrita” in *Colóquio de Mindelo*, S.Vicente, 1979

LOPES Filho, João, *Introdução à cultura cabo-verdiana*, Instituto Superior de Educação, Praia, 2003

MACNAMARA, J., “How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency?” in Kelly, L. G. (ed.) *Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar*, University of Toronto Press, Toronto, 1969, pp. 80-97

MATEUS, M. H. et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, Livraria Almedina, Coimbra, 1983

MATEUS, M. H. M., Andrade, A, Viana, M., Villalva, *A Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*, Universidade Aberta, Lisboa, 1990

MATEUS, Mª Helena Mira et al., *Gramática da língua portuguesa*, Livraria Almedina, Coimbra, 2003

- MATEUS, Maria Helena Mira, “O ensino do Português como Língua não Materna: algumas recomendações” in Mateus, Maria Helena Mira et al. (org). *Diversidade Linguística na escola portuguesa*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2008a
- MATEUS, Maria Helena Mira, Dulce Pereira e Glória Fischer (orgs.): *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2008b
- MCLAUGHLIN, B., *Theories of second language learning*, Edward Arnold, London, 1987
- MCLAUGHLIN, Barry, *Theories of second-language learning*, Edward Arnold, London, 1987
- MELO LOPES, Amália de, *A Aula de Português: Reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*, Edições Calabedotche, 2003
- MONTEIRO, José Lemos, *Para compreender LABOV*, Editora Vozes, Petrópolis, 2000
- MOTA, Maria Antónia et al., “Línguas em contacto”, in Hub Faria, Isabel et al (org), *Introdução à linguística geral e portuguesa*, Editorial Caminho, SA, Lisboa, 1996, 2ª Edição
- MOUNIN, Georges, *Dictionnaire de la Linguistique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974.
- MOURA, Denilda (org), *LINGUA E ENSINO: dimensões heterogêneas*, EDUFAL, Maceió, 2000
- MUSSALIM, Fernanda e Ana Cristina Bentes, *Introdução à linguística*, Cortez Editora, Brasil, (s/d)
- NEVES, Ana Cristina Viegas, *Língua e Poder em Cabo Verde: a Situação de Diglossia nas Escolas Primárias*, Tese para a obtenção do grau de Doutor na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Zurique, 2007, Disponível no site: <http://www.sfs.unituebingen.de.linguidtlist.org/pubs/diss/browse>, consultado no mês de Novembro de 2012

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa, “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas” in CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, Associação Brasileira de Hispanistas, San Pablo, 2002, disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>, consultado em 23 de Outubro de 2012

PEREIRA, Dulce et al., “Crioulo de Cabo Verde”, in Almada, José Luís Hoppfer, *O ano mágico de 2008: olhares retrospectivos sobre a história e a cultura cabo-verdiana*. Editora IBNL, Praia, 2008

PEREIRA, Dulce, *Crioulo de base portuguesa*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2006

PERES, João A. e Telmo Mória, *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Editorial Caminho, SA, Lisboa, 1995

PIRES, Dora, *El Caboverdiano, Lengua Materna De La República De Cabo Verde, Su Enseñanza-Aprendizaje En Las Escuelas Del País*, Cuba, 2011

RINGBOM, H., *The role of the first language in foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon, 1987

CAVALCANTE, M. A., “A variação linguística e os Parâmetros Curriculares Nacionais” in MOURA, M. D, MORAIS, G. (Org.), *Língua e Ensino: Dimensões Heterogêneas*, Maceió, Edufal, 2000

SALIÉS, Tania M. G., “Revisiting the role of L1 in L2: Two cases studies” in Oktesol, Oklahoma State University, 1995

SCHUTZ, Ricardo (2006). *Interferência, interlíngua e fossilização*. Disponível no site <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>, consultado no dia 5 de Abril de 2012.

SEARLE, Jonh, *Os actos de fala*, Livraria Almedina, Coimbra, 1981

SELINKER, L., “Interlanguage” in Iral, V.X/3.Heidelberg, Julius Groos, Verlag, 1972

SEQUEIRA, M^a de Fátima, “O bilinguismo como factor de desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico”, in *1º Encontro da associação portuguesa de linguística*, Lisboa, 1986, 1ª edição.

SILVA, Filinto E. Correia, *Cabo Verde 30 anos de cultura (1975-2005)*, IBNL, Praia, 2005

SOTIROPOULOS, Dimitri, “Diglossia and the national language question in modern Greece”, in Auwera, Johan (org), *Linguistics, An International Review*, n° 197, Mouton, The Hague - Paris - New York, 1977, pp. 5-31

TARALLO, Fernando, *A pesquisa sociolinguística*, Editora Ática, SA, São Paulo, 1986

TEIS, Denize Terezinha *Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas* (2004), Revista Trama, Vol. 3, número 5, 1º semestre de 2007 pp. 73 – 87. Disponível no site: <http://www.index.php/trama/article/download> consultado no dia 15 de Dezembro de 2012

THATCHER, P., “Acquisition and learning theory matters”, *International Review of Applied Linguistics*, XXXVIII/1, 2000, 161-174

THOMASON, S G. and Kaufman, T., *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, University of California Press, Berkeley, 1998

VEIGA, Manuel (coord.), *Cabo Verde: Insularidade e literatura*, Editions Karthala, Paris, 1998

VEIGA, Manuel, “A Língua Cabo-verdiana!”, *Africana Revista do Centro de Estudos Africanos*, n° especial, Universidade Portucalense, Porto, 1993, pp 297-329.

VEIGA, Manuel, *A construção do bilinguismo*, IBNL, Praia, 2004

VEIGA, Manuel, *Crioulo de Cabo Verde*, ICL, Mindelo, 1996, 2ª Edição

WINFORD, Donald, *An Introduction to Contact Linguistics*, Blackwell, Oxford, 2003

XAVIER, Maria Francisca e Maria Helena M. Mateus, *Dicionário de termos linguístico*, volume I, Edições Cosmos, Lisboa, 1990

XAVIER, Maria Francisca e Maria Helena M. Mateus, *Dicionário de termos linguísticos*, volume II, Edições Cosmos, Lisboa, 1992

História Geral de Cabo Verde, Volume III - Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga - Instituto de Investigação Científica Tropical Lisboa, Direcção Geral do Património Cultural de Cabo Verde, Praia, 1991

Autores:

- ❖ DOMINGUES, Angela
- ❖ CORREIA E SILVA, António
- ❖ AMARAL, Ilidio do
- ❖ BALENO, Ilidio
- ❖ CABRAL, Iva Maria
- ❖ ALBUQUERQUE, Luís de
- ❖ MADEIRA SANTOS, Maria Emília
- ❖ TORRÃO, Maria Manuel

História Geral de Cabo Verde, Volume II, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga - Instituto de Investigação Científica Tropical Lisboa, Instituto Nacional da Cultura de Cabo Verde, Praia 1995

- ❖ CORREIA e Silva, António
- ❖ BALENO, Ilidio
- ❖ CABRAL, Iva Maria
- ❖ MADEIRA SANTOS, Maria Emília
- ❖ SOARES, Maria João
- ❖ TORRÃO, Maria Manuel
- ❖ COHEN, Zelinda

Volume III - Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga - Instituto de
Investigação Científica Tropical Lisboa, Instituto Nacional de Investigação, Promoção e
Património Cultural de Cabo Verde, Praia, 2002

- ❖ CORREIA E SILVA, António Leão
- ❖ BALENO, Ilídio
- ❖ CABRAL, Iva Maria
- ❖ COHEN, Zelinda
- ❖ SOARES, Maria João
- ❖ MADEIRA, Maria Emília

ANEXOS

Inquérito

Inquérito:

Dados do aluno

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: __/__/____
3. Morada: _____
4. Telefone: _____
5. Signo: _____
6. Agregado familiar: _____
7. Profissão dos pais:
Pai: _____
Mãe: _____
8. Formação Académica:
Pai: _____
Mãe: _____
9. Escola que frequentou no ensino básico:

10. Escola que frequentou no ensino secundário:

11. Distancia casa/ escola: _____
12. A sua zona tem:
Biblioteca
Centro de estudos
Livraria
Outros
13. Tem hábito de leitura?

- Pouco
- Muito
- Suficiente

Justifique _____

14. Que livros aprecia mais?

- Romance
- Banda desenhada
- Novela
- Contos

Justifique _____

15. Alguma vez recebeu um livro de presente?

- Sim
- Não

16. Se sim, indique quando _____

17. Tem dificuldades em Língua Portuguesa?

- Sim
- Não

18. Quais as suas dificuldades a nível da língua portuguesa?

- Escrita
- Fala
- Escrita e fala
- Gramática

19. Sabe usar correctamente os verbos na língua portuguesa?

- Sim
- Não

•Razoável

20. Conhece as funções sintáticas das palavras:

•Sim

•Não

21. Como foram ministradas as aulas de Língua Portuguesa no ensino básico?

22. E no ensino secundário?

23. O que acha que poderia ser mudado?

Justifique. _____

24. A nível da fala em qual das línguas se sente melhor a comunicar?

Português

Crioulo

Porquê? _____

25. Há interferência do crioulo na sua comunicação em português?

• n

• b

• Porque? _____

26. Quando acontece esta interferência?

27. Há interferência do português na sua comunicação em crioulo?

• Sim

• Não

• Algumas veze

28. Se houver alguma interferência explique em que momentos é que acontece?

Textos Produzidos pelos Alunos

RESUMO

Informante - 01

Tema: Comunicação

Segundo Rosseau, ela diz que não fez sentido homem resolve todos os problemas sozinhos, e ela decidiu com os seus semelhantes tentar resolver esse problema criando um acordo social como por exemplo: para que eles tenham varias coisas em comum e a integração do homem numa comunidade. Ela diz que a existência da comunidade exige comunicação eles têm que estabelecer uma comunicação entre eles por simples que esteja porque numa comunidade têm que exigir regras ou normas de uma maneira ou le outra através da comunicação. e então ela fala do papel e da importância da comunicação na comunidade e ela diz que a linguagem genética na vida de um individuo e ela diz no homem tem que existir aprendizagem porque ele não é nada se não for recebendo o conhecimento.

Informante - 02

Tema: Comunicação

Segundo Rosseau não existe homem nenhum que consiga resolver todos os problemas que aparecem e por isso juntou-se com outras pessoas e criou um acordo que tem força, segurança para todo o mundo e que por comunidade.

A comunidade para existir tem que ter a comunicação, para que homens formassem comunidades precisam de um meio de comunicação. Para ser uma comunidade organizada tem que ter regras para estabelecer ordem e entendimentos entre as pessoas e sempre devem comunicar um novo membro daquela comunidade sobre a regras. A comunicação tem um dever importante para a formação da comunidade.

Através da genética origina a herança biológica da aprendizagem do individuo e nos animais a herança molecular é essencial para a aprendizagem dos homens.

Informante - 03

Tema: Comunicação

Segundo Rosseau o homem não faria sentido sem a comunicação a sua existência e necessária para ir estabelecendo a relação entre os membros. É imprescindível comunicar-lhas. A comunicação tem um papel fundamental na constituição de uma comunidade. Nos animais a herança molecular é mais importante que a aprendizagem. E a aprendizagem humana pode ser levada a cabo graças à comunicação. A comunicação transmite os conhecimentos, da informação, da experiência, permitindo a perpetuação à comunidade. Permite a evolução comunitária e o trabalho criativo de cada geração parte sempre e um escalão superior ao de precedente.

Informante - 04

Tema: Comunicação

Segundo Rosseau a vida não teria lógica se o homem resolvesse todos os problemas por si só, daí a ideia de construir uma comunidade em que podia se integrar. O homem necessitava da comunicação para o construir, sendo ela a chave na constituição de uma comunidade.

No homem a aprendizagem é mais importante que a herança molecular mas nos animais é o contrário e ela só pode desenvolver com a ajuda da comunicação sendo que ela ajuda na transmissão de novos conhecimentos, na informação, na experiência e na evolução comunitária, permitindo a eternização da comunidade.

Informante - 05

Tema: Comunicação

Segundo Rosseau o homem não pode resolver os seus problemas sozinho então resolveu elaborar um contrato social isto é uns acordos que permitiram várias coisas em comum. Para que um novo membro chegasse e precisasse comunicar-lhas. A comunicação

serviço como acto, acção forma de contacto com o grupo a que se inseriu adaptando ao mesmo tempo com muito mais facilidade expressando nos seus semelhantes.

Informante - 07

Tema: Comunicação

Rousseau diz que o homem não pode viver só, que ele precisa de um ser idêntico para resolver os seus problemas pessoais como sociais com isso surge uma comunidade. O homem é um ser reacional a contrario dos animais, precisam da comunicação para adquirir conhecimentos que os outros iguais um dia já o tiveram, pois ela faz com que o conhecimento seja transmitida continuamente numa sociedade e ajuda na evolução da comunidade de geração a geração, de época a época.

Informante - 08

Tema: Comunicação

Segundo Rousseau, o homem não consegue resolver todos os seus problemas, por isso ele decide formar um contrato social entre seus semelhantes formando uma comunidade, que exige comunicação e criação de normas directivas para a formação da comunidade e estabelecer a relação entre os membros-

A comunicação tem um papel fundamental na constituição de uma comunidade, o homem aprende graças a comunicação, porque ela transmite conhecimentos, informações, experiências permitindo a evolução de uma sociedade.

Informante - 10

Tema: Comunicação

Rousseau afirma que o homem sozinho não consegue resolver os problemas e precisa dos outros para entregar numa comunidade. Ainda diz que na comunidade o homem tem a necessidade de comunicar, para isso precisa estabelecer a comunicação entre eles para

que o outro membro conheça essas regras porque a comunicação tem um papel importante numa comunidade porque assegura a transmissão dos conhecimentos, informações e conhecimentos. Sociedade só se evolui se informações passarem.

Informante - 11

Tema: Comunicação

Rousseau dizia que o homem não conseguiu resolver todos os problemas sozinho por isso decidiu elaborar junto dos seus semelhantes um contrato social. Numa comunidade há que ter comunicação. Os homens precisam de comunicar para poder construir uma comunidade seja qual for o tipo de comunicação. Existem regras e normas dentro de uma comunidade mas essas só se estabelecem com a comunicação entre eles...

Nos animais a herança molecular é mais importante que a aprendizagem, em quando que no homem é o contrário.

Informante - 14

Tema: Comunicação

Tendo em conta que o homem é um ser social, Rousseau criou juntamente com os colaboradores um “contrato social” para que o homem pudesse interagir na comunidade. Para haja uma comunidade é necessário um meio de comunicação entre os homens.

Numa comunidade existem normas e regras e é necessária a comunicação para transmitir-lhas. A comunicação desempenha um papel muito importante na comunidade. A sociedade só se evolui se informação existir.

Diferentes dos animais que já nascem aprendidos o homem aprende comunicando. Em fim a comunicação por sua vez tem várias utilidades como por exemplo : partilha de conhecimento, da informação da experiência, além do mais faz com que a comunidade desenvolva cada vez mais.

Informante – 15

Tema: Comunicação

Na antiguidade havia a necessidades dos homem de resolver alguns problemas da sociedade, assim defendia Rosseau para que isso acontecesse era necessária que se juntassem o que diz-se contrato social... A comunicação servio como acto ação forma de contacto...

Informante - 16

Tema: Comunicação

Segundo Rosseau o homem elaborou um contrato social. Por esse meio surgiu a comunidade que a comunicação e normas directivas para manter relação entre os seus semelhantes e que através de comunicação o homem aprende e há evolução da comunidade tem um papel importante com o grupo a que se inseriu, adaptando ao mesmo com muito mais facilidade e expressando os seus semelhantes.

Informante - 17

Tema: Comunicação

Apercebendo-se que ninguém pode resolver os problemas que aparecessem sozinhos Rosseau com ajuda de alguns outros fizeram um contracto social em que juntos resolveram os problemas da comunidade, e para tal o homem precisa de se comunicar tendo ela uma grande importância na vida do homem que transmite e não so regras de uma comunidade mas tambem a aprendizagem, os conhecimentos, os informações em fim o dia a dia do homem.

Informante – 18

Tema: Comunicação

Segundo Rousseau, não faria sentido se o homem por se só resolve-se sozinho todos os problemas que aparecessem, e decidiu elaborar acordos afim de integrar todos na sociedade.

A comunidade exige a comunicação, que por sua vez possui normas directivas.É preciso comunicar-lhes para ser conhecidas.A aprendizagem humana é a base da comunicação, ela assegura a transmissão do conhecimento e entre outros benefícios.

Inforamnte – 20

Tema: Comuniicação

De acordo com Rousseau, os homens não pode resolver os seus problemas sozinhos,e elaborou um contrato social. Porque os homens para viver numa comunidade precisam de se comunicar, através do sistema de comunicção. Numa comunidade possui normas directivas que devem ser seguidos por todos, então para que todos elementos da comunidade soberam dessa noram é necessária que haja comunicação entre eles . Tambem segundo ele com a comunicação recebemos experiência,conhecimentos, informações... A sociedade só evolui se os informações, conhecimentos e experiências forem tratados com outros elementos da comunidade.

Carta Formal

Informante - 01

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Eu Ana Maria moradora da zona Varzea venho por este meio, escrevendo estas linha de papel para dizer que nós os moradores da Varzea estamos com falta de agua a 4 dias e a solução e deficil. Eu sou estudante da escola Conego Jacinto e hoje para eu vira para escola não houve agua nem para tomar banho e tive que raspar a barrila de agua que estava cheio de poeira. Espero que o Exº Sr. Director resolva a na situação.

Informante - 02

Tema: Carta de reclamação

Exº Sr. Director da Electra

Exº diretor da Electra vim por este meio reclamar o porque de tantas cortes de luz eletra e também que estes cortes estam e a estragar aparelhos domésticos das populason e dizer-vos que a população esta muito revoltado com esta situação e por isso nós vamos fazer uma marcha para ver se melhora a situação dos povos caboverdianos.

Informante - 03

Tema: Carta de reclamação

Cabo verde, Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Venho por este meio mui respeitosamente me solicitar que está falta de agua esta um desespero não podemos viver sem agua eu espera que o senhor resolva este problema. Fic agradecida por leres esta carta obrigado.

Informante - 04

Tema: Carta de reclamação

Veio por este meio comunicar ao director da Electra que devido ao cortes frequentemente de luz reclamo o meo dreito de consumidor sendo que cumpro os meus direitos de consumidor e eu exigo que elas sejam respeitdas e caso isso não aconteca informo não me cumpra-me-ei os meus direitos.

Informante - 05

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Eu venho por este meio comunicar que por falta de energia Electra a minha casa está com sérios problemas.

E com esse problema não se consegue trabalhar, estudar e pelo menos ver televisão. Esta situação está com contraste e desespero dos moradores da vila nova.

No entanto a vários dias que não temos agua e nem luz por isso eu comunico que essa situação tem de melhorar porque as pessoa não consigo nem fazer higiene em condições. Obrigado pelo vossa compreensão e sinceridade e espero que sejas humilde e resolvas essa situação.

Informante - 06

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Eu Eliane Almeida venho por este meio solicitar-lhe pessoalmente que se digne à dispensar o seu precioso tempo á se ocupar por resolver o problema que ultimamente nos aflicta, a falta de agua, por sem um bem de primeira necessidade, e por isso, nos é muito prejudicial a sua falta.

Apelo assim que resolva o mais urgentemente, esta questão que é de caracter social.

Saudações infinitas.

Informante - 07

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Ultimamente tem faltado agua na zona todos estão reclamando é muito difícil encontrar agua nas outras zona, muitos não tene como comprá-la. Precisamos muito de agua estamos com muita falta. Respeitosamente pede-vos que nos mande agua.

Informante - 08

Tema: Carta de reclamação

26 de Outubro de 2011

Exmo Sr: Presedente do central electra

Estou me dirigindo por este meio para reclamara a falta de agua, porque eu e a minha família temos tido varias dificuldades em relação a água, como já tivemos vários dias sem água, sendo minha família, uma família Munerosa .

Espero que essa situação melhore que atendas a minha reclamação.

Informante - 09

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Venho pro este meio reclamar a vossa excelência sobre a falta de agua que não dão pra ousar e porque há várias pessoas que estão a sentir necessidades de agua. E aguas que estão a vender no local que vendem agua, não dão para ousar porque esse tipo de agua causa doenças não só doenças também pode causar morte.

Informante - 10

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de Outubro de 2011

Exmo Senhor Presidente da Electra

Eu, Irlando Silva Mendes, venho por este meio reclamar a vossa Excelência que o problema do abastecimento da água que está ta afecta a nossa comunidade, tem sido um problema para muitas famílias.

Já que a água e um bem essencial para feço-lhe que avalie melhor o problema, para o bem da nossa sociedade.

Com muitas sinceridades

Informante - 11

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Escrevi esta carta porque estou muito insatisfeita com a falta frequente de agua na cidade da Praia por isso pesso que o senhor resolva essa situação mais rápido possível.

Porque está a causar vários problema para a população.

Muito obrigado pela vossa atenção tenha um bom dia.

Informante - 12

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Caro senhor director da Electra, veio por este meio pedir-lhe que analise-se a nossa situação atual da agua que vem a causar situações inesperada, e com a expectativa de melhorar esta situação antes que vem a tornar-se mais grave. Há muitas pessoas que não tem agu e não é sempre que pode tirar agu.

Informante - 14

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Eu Leinice Sidneia Sanches Cabral, natural da nossa senhora da graça, venho mui respeitosamente reclamar sobre a falta de agua que sta a alastrar por todo o pais.

Escrevi esta carta por motivo de carência. Deixo o meu contacto por acaso de quererem entrar em contacto.

Informante - 15

Tema: Carta de reclamação

Praia aos 16 de Outubro de 2011

Exmo Sr^a Directora ADA

Eu, Leonisa Gabriela Fernandes, venho por este meio comunicar a Sr^a Directora serviço A bastecimento Da Agua (ADA), que faz já 1 mês que não tenho agua abastecida em casa, sabendo que tenho todas a facturas provando que a minha conta está em dia, oque me dá direito ao bom uso de agua.

Casa o meu problema não for resolvido, prometo levar o caso mais adiante, contactando o presidente da Camara Municipal Da Praia. Aguardo resposta.

Minhas sinceridades

Informante - 16

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Eu Ligia Cabral venho por este meu ao Sr. Director da empresa Electra fazer um reclamação sobre a falta de agua sobre os danos causados e a sua falta energente da população com essa falta de agua causada pela sua falta.

Informante - 17

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director de ADA

Eu Ludmilde Cardoso me dirijo muito respeitosamente por este meio deixar a senhora a par das complicações que a falta de agua nos tem trazido. Eu não consigo viver .

Há dias que estamos sofrendo muito com a falta de agua e não há o que fazer para nos tentarmos safar; não há onde ia buscar e também não queremos ficar de mãos atadas.

Não temos como usufruir dos de nenhum dos caprichos que a agua nos fornece, e a nossa sobrevivência depende antes de tudo da agua, e principalmente as crianças, que não tem como entender e estão a sofrer muito.

Espero que em breve tenhamos uma resposta firme e que possa de uma maneira ou de outra no tirar desse sufoco.

Informante - 18

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Devido a falta de agua na cidade, vim por este meio, comunicar-lhe que esta situação que vêm alastrando a cidade da Praia, está fora de controle.

A situação é desesperadora, há pessoas que andam kilometros e mais kilometros para procurar o precioso liquido vital.

Há vários dias que a agua não chega à nossas casas e, como cidadã que têm as faturas “em dia”, espero a resolução desse problema. Obrigado pela vossa compreensão.

Informante - 19

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de Novembro 2011

Eu Monica Cabral Moura venho por este meio lhe informar que há uma grande falta de água aqui na cidade da Praia, o povo não está muito contente com esse problema.

Esse problema está a afectar a comunidade, muitas famílias não têm água em casa para cozinhar, por isso peço-lhes para resolver esse problema o mais rápido possível.

Minhas sinceridades

Informante - 20

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Eu Rosy António Biague, moradora de bairro Varzea companhia, estudou na escola secundaria Cónego Jacinto Peregrino da Costa, venho por este meio fazer uma pequena reclamação sobre frequente falta de agua que tem sido na minha zona durante o período de 4 ou 5 dias, por isso tivemos muitas dificuldades de fazer higiene pessoal. Espero que o senhor resolva a nossa situação.

Informante - 21

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de Outubro de 2011

Ex Sr. Director Geral da Electra

Devido a falta de agua que eta afectando a população da Várzea, veio por este meio com toda a respeito e sensibilidade pedir que o Exmo Sr resolve esse caso porque há muitas pessoas que não tem agua e não e sempre podem tirar agua devido ao trabalho.

Peço imenso desculpa caso ofendi alguém, e caso nos ajudar agradeço.

Informante - 22

Tema: Carta de reclamação

Sara Melissa J. Soares Frederico

Exmo Sr Director da Electra

Venho por este neo solicitar que a falta de agua na soma de Achadinha a 3 semana por favor resolve essa situação mas orientes possível o bom trabalho e uma boa tarde. E muito obrigada por sua compreensão.

Praia 25 de 20011

Informante - 23

Tema: Carta de reclamação

Praia, 26 de outubro, 2011

Exº Sr. Director da Electra

Eu Yannick Alves Araujo de 17 anos, filho de Raul Araujo e Marca Rosario venho por este meio muito respeitosamente reclamar devido a falta de água em minha residência na Varzea durante um mês. E é com muito respeito que eu lhe peço que resolva-me esta situação, porque a água é algo de grande importância para sobrevivência de um ser humano.

Texto Dramático

Grupo A – Informante – 02, 05, 12, 13;

Tema: Peça de Teatro

David decidiu emigrar para América, chegando lá se instalou na casa da irmã Elena sua irmã. Após dois dias depois, David saiu a procura de emprego juntamente com a irmã porque ele não havia adaptado ao inglês.

-Elena: David o que sabes fazer.

-David: Sou melhor em mecânica mas também faço outras coisas.

-Elena: Vamos começar pela oficina do John.

Chegando na oficina:

(em inglês)

-Elena: Olá John, como vais?

-John: Estou bem, e tu.

-Elena: Estou bem, este é meu irmão ele precisa de um emprego.

-John: Oi David, estas bem? (estendendo-lhe a mão).

David não percebendo nada do que o John dito, enquanto apertavam as mãos David balançava a cabeça.

-John: David tens algumas experiencia em mecânica.

Elena virando para o John dizendo-lhe:

-Elena: David não consegue falar ou entender ingles.

-John: Lamento muito mas não posso dar-lhe essa vaga.

-Elena: Porque?

-John: Porque ele não consegue falar ingles por isso tornaria muito difícil.

Elena ou explicar isso ou David. (já em português)

-Elena: David precisas aprender a falar porque se não será muito difícil arranjar emprego.

-David: O que eu posso fazer.

-Elena: É melhor ires frequentar o curso de ingles.

David frequentou o curso de ingles mas ainda possuía muita dificuldade em entender. Sai a procura de emprego na oficina, mas ele havia encontrado o cargo ocupado. Já depois de muita procura ele havia encontrado emprego numa fábrica onde trabalhava de carregador.

Informante – Grupo B – 10, 15, 17, 19;

Tema: Peça de teatro:

A comunicação e o amor

Numa bela cidade, viviam muitos adolescentes, e como á maioria dos adolescentes eles frequentavam o liceu.

Gaby e Taly duas grandes amigas iam caminhando para a casa colocando a conversa em dia, quando Taly de tanta distraída acaba esbarrando no Irlando um rapaz surdo e mudo do liceu, que também por sua distração não a tinha visto.

Foi ali que aconteceu o amor à primeira vista, Irlando pela sua grande educação logo abaixa e apanha repentinamente os livros que sem querer derrubou.

Gaby, a amiga dela, ausenta para atender uma chamada dos pais, deixando os dois sozinhos para se desculparem, e foi durante essa conversa que ela descobriu que ele era deficiente auditivo, e aí ela tenta arranjar outra forma de comunicar e se desculpar.

Os dois acabam trocando os números de telemóvel, identidade do facebook, e claro não podia esquecer dos olhares, mas como tudo que é bom acaba logo, Gaby chega correndo interrompendo os dois pois os chamava e pela voz estavam mesmo furiosos.

Irlando fica ali parado e pensando no sucedido, foi assim que ele regressa a casa e inspirado começa a escrever uma carta, expressando o seu sentimento, e sem pensar duas vezes ele vai à casa da Taly e chegando a porta não conseguiu tocar a campainha e então sai deixando a carta abaixo da porta, e regressa à casa.

Taly e Gaby estavam ali e por coincidência estavam falando do Irlando só que não era nada de bom, pois Gaby achava que os deficientes auditivos não deviam namorar com pessoas normais, ela sem querer era preconceituosa.

Então já de saída elas caminhavam para a porta de entrada e Taly espantada encontra a carta, sem saber de quem era, abre sem pensar duas vezes e ao abrir uma grande declaração de amor, e sai correndo ao encontro dele, e admite estar disposto a ultrapassar qualquer coisa para ficarem juntos até mesmo aprender a utilizar gestos, pois,

“O amor não avisa e nem tem hora para chegar, mesmo quando não temos a mesma de comunicar.”

Informante – Grupo C – 01, 03, 20, 21;

Tema: Peça de teatro

A comunicação

Numa sala de aula havia três alunos com deficiências, Surity deficiente auditiva, Cigueta deficiente visual e Mudete com deficiência oral. Era no início das aulas quando chegou á sala um professor chamado Siry, para dar a sua primeira aula que era sobre «Comunicação e tipos de comunicação».Sem saber que naquela sala a comunicação entre eles estava bloqueada devido as deficiências das três alunas e iniciou a sua aula:

-Bom dia meus alunos e boas vindas ao novo ano lectivo-disse o professor. Antes de mais não que marota os uniformes no intervalo

-Bom dia professor! – responderam os alunos.

-Eu sou o vosso novo professor de Portugues e gostaria de iniciar a nosso aula por falar sobre a comunicação. Mas antes gostaria de conhecer os meus alunos. Tu aí como é que te chamas?-acrescentou ele.

-O que , quer que eu vá para cama? Mas ainda é muito cedo! – espantada respondeu Surity.

-Tu es surda ou que? Diga-me o teu nome e o que a comunicação? – perguntou o professor novamente.

-Estás a falar mal da minha mãe? Olha que a minha mãe é uma moça esquerda... - afirmou Surity.

Ao mesmo tempo Mudete, a muda, começa a baralhar e a dificultar ainda mais a percepção do professor. No entanto Cigueta pergunta:

-Posso ver a sua cara senhos professor?

-Porque, tu não estas a ve-la ou também és cega? Mas e claro com aqueles óculos escuros tu consegues ver é nada.

-Professor sabe o que é, sou sim. Ver, posso não ver, mas ouvir posso – disse ela.

-Mas que tipo de comunicação e essa? Estamos a viver num mundo isolado onde não entendemos uns aos outros. Assim não dá para trabalhar – disse o professor e saio da sala.

No dia seguinte o professor veio uma estratégia para poder transmitir a sua mensagem aos alunos principalmente os que tinham problemas. Enquanto o professor usava a

linguagem oral a Ciguete que era cega ouvia e entendia a mensagem e quando ele utilizava a linguagem escrita e gestual a Mudete que não podia falar, e nem ouvir como a Surity percebiam a mensagem também. E finalmente eles conseguiam comunicar pacientemente uns com os outros.

Informante – Grupo D – 04, 07, 08, 18;

Tema: Peça de Teatro

Comunicar-me-ei de qualquer modo

Num hospital havia um paciente que era surdo, e ficou sem os movimentos dos pés; ela não sabia entender ainda o Braille, pois era ainda muito novo para entendê-la. Tinha um inkaregadu do paciente que nunca falava com ela, mas sentia triste por ela não conseguia corresponder os desejos da paciente, mas o enfermeiro não desistiu a tender fazer o paciente feliz e ajuda-la a se recuperar, mas sentia medo de comunicar de maneira errada, pois preferiu manter a distancia.

O pai da paciente que estava triste e desesperado fez um pedido ao enfermeiro:

-Por favor podes ajudar a minha filha por eu não estou muito ocupado e ela não confia em si mesma, nem em mim, assim ela não vai recuperar, por favor não a deixa sozinha. Eu vim aqui pessoalmente para comunicar isso ou responsável da minha filha, por favor não a ignore, ela não consegue viver sem o contacto dos outros.

-Não se preocupe eu farei de tudo que eta ao meu alcance, eu entendo, ninguém consegue viver sem ao menos partilhar os seus sentimentos, felicidades, tristezas com ninguém. Eu vou tentar! – disse o enfermeiro com garra.

Vendo a situação da paciente, numa cadeira de rodas e entendeu os sentimentos da paciente, e quis ajuda-la o mais rápido possível, pegou ela num lápis e um caderno e começou a desenhar, a fazer gestos, a fazer figuras de papel, parra a paciente. De repente com todos estes gestos, todos esses desenhos o enfermeiro construiu uma linda história sobre uma linda garota que tinha os mesmos problemas que a paciente que conseguiu andar, depois se casar e viver feliz para sempre. Essa história motivou a

paciente a tentar ser feliz da maneira que ela é, desde então eles ficaram a se comunicar por meio de gestos, desenhos, expressão facial e objectos.

Há muitos meios de comunicar com um semelhante, a comunicação é muito importante para nós porque é por com ela que transmitimos os nossos sentimentos, problemas, desejos com os outros. Não há como imaginar um mundo onde ninguém se comunica, onde existe uma escola sem nenhum meio de comunicação, onde não há interacção dentro de uma família, é meio impossível haver uma sociedade sem a comunicação, porque foi e é como ela é que construímos o nosso presente.

Informante – Grupo E – 06, 09, 14, 16;

Tema: Peça de Teatro

A comunicação

Um dos actos mais importantes que ocorre durante toda a existência do homem ajudou a melhor criar, rir e habituar-se numa dada sociedade a que a que pertence.

Sendo assim o nosso grupo veio por esse meio comunicativo também, no qual pretendemos expressar alguns dos benéficos adquiridos através do mesmo.

A história que se segue retrata uma antiga uma antiga época em que a comunicação tinha muito prestígio e atingira um grande valor perante uma tradicional e uma pacata família do exterior, que tinha como meio de se comunicarem como um filho que viajara ao exterior (emigrando) na procura de melhores condições de vida a cada por vezes o telefone e posteriormente a internet.

Lar doce lar

Vivia numa pequena casa de pedra de barro com o telhado de palha, onde o dia clareava com o raio do sol e a noite, e iluminava pela luz oscilante da lua...

A família pobre, humilde e unida em que se ausentara o pai, falecida com uma doença desconhecida, deixando em vida a esposa via uma negra, alta e tihosa, com o pano de terra sempre amarrado a coxa, defendia e cultivava unhas e garras dos quatro filhos, como uma galinha cuida dos seus pintainhos, com a ajuda da grande data de virtudes.

Avó Nha Rosa a rotina da família que era feliz simplesmente pela sua humildade veio a ser abalado (como antes referido), com a viagem do filho de vinte anos Paulo que tinha o ensino secundário e emigrado a Portugal a procura das condições condigna para amparar a sua tão estimada família.

Nha Rosa todas as noites ao deitar, ao amanhecer e ao pôr do sol rezava terço e ladainhas, com as lágrimas nos olhos e chorando, de saudade de aquele que um dia trouxesse a alegria às suas vidas e partir com um simples adeus se esperava certas de retornar, depois de 2 anos de angústia chegara a informação de que todos careciam “uma carta” escrita pelo próprio Paulo, dando boas vindas, cumprimentos e também recomendações ... o que todos nem sabiam e que Paulo sofria também com a distância e sem limites e com tamanhos puder, traduzida na carta.

Muito em breve começavam a ter o contacto com o telefone, que trazia imensas alegrias e esperanças até aos irmãos mais novos, que nada entendiam apenas riam nos e mas lágrimas mãe e da avó, o tamanho grito de desespero, enxaguavam o olho das duas, sem mais perguntas entendiam pequenos que parecia entender o que realmente se passa...

Ao longo de muitos tempos a comunicação o contacto entre eles foram feitos através do telefone... seguido da internet... até que dez anos seguidos, Paulo regressaram a cabo verde onde continua a viver junto à tua amada família da que nunca deveria ter saído.

