

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

KELLY DE AGUIAR ARRUDA

**LÍNGUAS CRIOLA CABO –VERDIANA E PORTUGUESA: A COEXISTÊNCIA  
DAS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL EM TURMAS DE 1<sup>OS</sup> E 2<sup>OS</sup> ANOS DE UMA  
ESCOLA DE ENSINO BÁSICO EM CABO VERDE**

RIO GRANDE  
2018

KELLY DE AGUIAR ARRUDA

**LÍNGUAS CRIOLA CABO –VERDIANA E PORTUGUESA: A COEXISTÊNCIA  
DAS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL EM TURMAS DE 1<sup>OS</sup> E 2<sup>OS</sup> ANOS DE UMA  
ESCOLA DE ENSINO BÁSICO EM CABO VERDE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Medeiros Nogueira

RIO GRANDE  
2018

Ficha catalográfica

A779I

Arruda, Kelly de Aguiar.

Línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa : a coexistência das línguas materna e oficial em turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos de uma escola de ensino básico em Cabo Verde / Kelly de Aguiar Arruda. – 2018.

146 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2018. Orientadora: Dra. Gabriela Medeiros Nogueira.

1. Língua crioula cabo-verdiana 2. Língua portuguesa  
3. Letramento 4. Alfabetização 5. Cabo Verde I. Nogueira, Gabriela Medeiros II. Título.

CDU 811.134.38

---

## AGRADECIMENTOS

---

Agradecer é algo que considero essencial, pois representa a gratidão que tenho por aqueles que fizeram parte deste processo e oportunizaram a conclusão desta etapa.

Pensar em cada pessoa que fez parte dessa caminhada é relembrar o caminho percorrido até aqui. Começo, então, agradecendo à minha orientadora, Gabriela Medeiros Nogueira, a quem chamo carinhosamente de “Ori”, por acreditar e confiar em mim, por se fazer sempre presente durante esses dois anos, por apontar outras possibilidades, por me dar liberdade e pela relação de respeito e amizade.

Agradeço ao Juner, meu marido, que se mostrou um grande companheiro, parceiro e incentivador, visto que sozinha esta caminhada não seria possível.

Da mesma forma, agradeço a minha família e aos amigos, pela ajuda sempre que possível.

Ao Professor Doutor Jorge da Cunha Dutra e à Professora Doutora Eliane da Silveira Meirelles Leite, por suas contribuições no Projeto utilizado no processo de seleção do Mestrado, assim como, à colega Thaís Fernandes Ribeiro Nóbrega, que emprestou o material para que eu pudesse estudar e concorrer à vaga do mestrado e pelas contribuições na pesquisa.

Ao Professor Doutor João Alberto da Silva, pela oportunidade de participar do Projeto que possibilitou esta pesquisa.

Ao Professor Doutor João Felisberto Semedo, pela atenção cedida ao grupo durante a estadia em Cabo Verde.

Aos amigos cabo-verdianos Juilson Paiva e Sónia Sanches, que foram sempre atenciosos. Obrigada pelo acolhimento, por apresentar Cabo Verde e sua cultura de maneira carinhosa e pelas traduções realizadas nesta dissertação.

Aos profissionais e às crianças da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia, pelo acolhimento.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU-FURG e PPGE-UFPEL, pelos aprendizados construídos, e à Professora Doutora Caroline Braga Michel pelas valiosas contribuições e atenção.

À Professora Doutora Eliane Peres e à Professora Doutora Gionara Tauchen, por terem feito parte da banca na qualificação e por fazerem contribuições que permitiram apresentar a pesquisa na configuração atual e ainda por fazerem parte da banca no momento da defesa.

Às amigas do mestrado, Eliane Costa Brião, Eneusa Xavier, Mariana Herrera e Karine Dias Pinto que, carinhosamente, me ajudaram e me ouviram durante esse percurso.

Agradeço à CAPES, por conceder a bolsa no Programa Pró-Mobilidade Internacional-CAPES/AULP e ao CNPq, por incentivar esta pesquisa, concedendo a bolsa de mestrado.

*[...] o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo.*

*Paulo Freire (1978)*

---

## RESUMO

---

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, na Linha de Pesquisa “Espaços e Tempos Educativos”, com apoio financeiro do CNPq. A questão que norteou a pesquisa foi: Que lugar as línguas crioulo cabo-verdiana e portuguesa ocupam em uma Escola de Ensino Básico em Cabo Verde, mais especificamente no 1º e no 2º ano? A perspectiva metodológica é de abordagem qualitativa, seguindo, principalmente, os pressupostos de Bogdan e Bicklen (1994); Silva (2009) e Godoy (1995). Dentre os dados interpretados por meio de análise documental, destaco leis, dissertações e também cadernos escolares e livros didáticos. Além destes, observações e filmagens realizadas em diferentes espaços da escola participante da pesquisa, bem como entrevistas com gestores, professores do 1º e 2º anos e estudantes da FURG, oriundos de Cabo Verde, além de registros no diário de campo. Como referencial teórico, destaco as contribuições de Brian Street (2003; 2006; 2010; 2013; 2014), no que diz respeito ao letramento como práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita e os conceitos de modelo autônomo e ideológico de letramento; Soares (2004; 2009; 2016; 2017) e Kleiman (2012), principalmente no que se refere ao conceito de alfabetização e letramento escolar. Autores como Bhabha (2014), Hall (2006) e Geertz (2008) subsidiaram as questões ligadas à identidade e à cultura. Amaral (1991), Lopes Filho (2008), Albuquerque e Santos (1991; 1995; 2002) e Barros (1939) foram referências para as discussões sobre a constituição de Cabo Verde, um país formado por dez ilhas, localizado a aproximadamente 450 km da costa ocidental da África, colonizado por europeus e africanos, em sua maioria, escravos. Da mistura de etnias e culturas, surge a representação humana de Cabo Verde, ou seja, o crioulo ou o cabo-verdiano, bem como a língua materna: crioulo cabo-verdiano. Contudo, após a independência do país, foi decretada como língua oficial o português. Os resultados desta investigação indicam que o lugar ocupado pelas línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, na escola investigada, é distinto e desigual, uma vez que as aulas são ministradas exclusivamente em língua portuguesa e a língua crioula cabo-verdiana é falada apenas em situações informais, tais como as que ocorrem no momento do recreio. A análise dos cadernos dos alunos, dos livros didáticos e dos vídeos produzidos no contexto escolar indicam que a aprendizagem da língua escrita também ocorre basicamente em língua portuguesa, mesmo que a legislação aponte para a necessidade de a língua crioula cabo-verdiana se fazer presente nos espaços oficiais, de modo concomitante à língua portuguesa. As

oportunidades desiguais de fala que ambas as línguas produzem, de certa forma, produzem uma hierarquização não só entre as línguas, mas, de modo mais amplo, entre culturas.

Palavras-chave: Língua crioula cabo-verdiana. Língua portuguesa. Letramento. Alfabetização. Cabo Verde.

---

## ABSTRACT

---

This Master's thesis was developed at the Graduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande (FURG), in the Research Line "Educational Spaces and Times", and had the financial support of CNPq. The study was guided by the following question: Which place do the Cape Verdean and Portuguese Creole languages occupy in a Basic School in Cape Verde, specifically in the first and second school years? The methodological perspective is of qualitative approach was grounded mainly on the assumptions of Bogdan and Bicklen (1994), Silva (2009), and Godoy (1995). Data were produced from documentary analysis, among which laws, masters' theses, as well as schoolbooks and textbooks should be highlighted. In addition, observations and filming were carried out at different spaces of the participating school, as well as interviews with managers, first and second year teachers, and FURG's students who are natives from Cape Verde, besides data records in a field journal. As theoretical reference, there are contributions of Brian Street (2003, 2006, 2010, 2013, 2014), regarding literacy as social practices involving the use of reading and writing and the concepts of autonomous and ideological model of literacy, and Soares (2004, 2009, 2016, 2017) and Kleiman (2012), especially with regard to the concept of literacy and school literacy. Authors such as Bhabha (2014), Hall (2006), and Geertz (2008) are brought up to the discussion of issues related to identity and culture; and Amaral (1991), Lopes Filho (2008), Albuquerque and Santos (1991, 1995, 2002), and Barros (1939) to the discussions on the constitution of Cape Verde, a country formed by 10 islands, located approximately 450 km on the west coast of Africa, colonized by Europeans and Africans, mostly slaves. From the mix of ethnicities and cultures comes the human representation of Cape Verde, that is, the Creole or Cape Verdean, as well as the mother tongue: Creole Cape Verdean. However, after the country independence, Portuguese was decreed as the official language. The results indicate that the place the Cape Verdean and Portuguese Creole languages occupy in the investigated school are distinct and unequal, since the classes are taught exclusively in Portuguese Language and the Cape Verdean Creole Language is spoken only in information situations, such as those occurring at the time of recreation. The analysis of student books, textbooks and videos produced in the school context indicates that the learning of written language also occurs basically in Portuguese language, even though the legislation points to the necessity of the Cape Verde Creole language to be present in official spaces, concurrently with the Portuguese language. The different speaking

opportunities of both languages produce, in a way, a hierarchy not only between languages, but also between cultures.

Keywords: Cape Verdean Creole language. Portuguese language. Literacy. Cape Verde.

---

## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b> – Imagem externa da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia.....	31
<b>Figura 2</b> – Imagem interna da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia.....	32
<b>Figura 3</b> – Arquipélago – Cabo Verde .....	39
<b>Figura 4</b> – Cabo Verde – entre continentes .....	41
<b>Figura 5</b> – Configuração do sistema de Ensino Básico .....	58
<b>Figura 6</b> – Configuração do sistema de Ensino Secundário .....	59
<b>Figura 7</b> – Estrutura do sistema de ensino em Cabo Verde.....	62
<b>Figura 8</b> – Anúncio sobre evento cultural .....	72
<b>Figura 9</b> – Moeda cabo-verdiana – Escudo .....	72
<b>Figura 10</b> – Produto cabo-verdiano – Cerveja Strela .....	73
<b>Figura 11</b> – Livro História de Cabo Verde – A tartaruga Luana e a Passarinha Luna na formação das ilhas de Cabo Verde .....	85
<b>Figura 12</b> – Língua materna no processo de alfabetização.....	86
<b>Figura 13</b> – Introdução da atividade – Canção Cabo Verde – C1a .....	89
<b>Figura 14</b> – Canção Cabo Verde – C1a.....	89
<b>Figura 15</b> – Atividade – encher linha – C3a (D) .....	92
<b>Figura 16</b> – Atividade – encher linha (letras) – C3a (D).....	92
<b>Figura 17</b> – Atividade – encher linha (sílabas) – C12b .....	93
<b>Figura 18</b> – Cartaz – 2º ano A .....	94
<b>Figura 19</b> – Cartaz – 1º ano B .....	94
<b>Figura 20</b> – Cartaz – 1º ano A .....	94
<b>Figura 21</b> – Cartaz – Palavras mágicas – 1º ano A.....	94
<b>Figura 22</b> – Atividade – cópia (palavra) – C1a .....	96
<b>Figura 23</b> – Atividade – cópia (texto) – C2a .....	96
<b>Figura 24</b> – Atividade – cópia (texto) – C3a (D).....	96
<b>Figura 25</b> – Atividade – cópia (texto) – C14b.....	97
<b>Figura 26</b> – Atividade – interpretação de texto – C14b.....	98
<b>Figura 27</b> – Texto – A aula de Educação Física.....	100
<b>Figura 28</b> – Composição – As férias – C13b.....	102
<b>Figura 29</b> – Livro didático – 1º ano.....	103

<b>Figura 30</b> – Livro didático – 2º ano.....	103
<b>Figura 31</b> – Texto introdutório do livro didático – 1º ano.....	106
<b>Figura 32</b> – Texto introdutório do livro didático – 2º ano.....	106
<b>Figura 33</b> – Cabo Verde e suas línguas – livro 2º ano.....	109
<b>Figura 34</b> – Continuação da atividade sobre as canções de Cabo Verde – livro 2º ano...	110
<b>Figura 35</b> – Texto sobre Cabo Verde – Mantenhas de todas as ilhas – livro 2º ano .....	111
<b>Figura 36</b> – Atividades (1, 2, 2.1) – livro 1º ano .....	114
<b>Figura 37</b> – Atividade (2) – livro 1º ano.....	116
<b>Figura 38</b> – Atividades (3, 3.1, 3.2) – livro 1º ano .....	116
<b>Figura 39</b> – Atividades (5, 6) – livro 1º ano .....	117
<b>Figura 40</b> – Atividades (1, 2) – livro 1º ano .....	119
<b>Figura 41</b> – Atividade (1, 2, 3) – livro 2º ano.....	121
<b>Figura 42</b> – Atividades (4, 5, 6) – livro 2º ano .....	122

---

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b> – Levantamento de dados dos cadernos escolares.....	87
<b>Quadro 2</b> – Mapeamento dos cadernos escolares.....	90
<b>Quadro 3</b> – Distribuição das atividades nas unidades – 1º ano.....	104
<b>Quadro 4</b> – Distribuição das atividades nas unidades – 2º ano.....	105
<b>Quadro 5</b> – Atividades do livro didático – 1º ano.....	112
<b>Quadro 6</b> – Atividades do livro didático – 2º ano.....	119

---

## SUMÁRIO

---

INTRODUÇÃO .....	154
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....</b>	<b>20</b>
<i>1.1 LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES REFERENTES À LÍNGUA CRIOULA CABO-VERDIANA.....</i>	<i>20</i>
<i>1.2 NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS .....</i>	<i>24</i>
<i>1.3 A PESQUISA E SUA CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA .....</i>	<i>28</i>
<b>2 CABO VERDE - UM PANORAMA SÓCIO-CULTURAL .....</b>	<b>38</b>
<i>2.1 ASPECTOS GEOGRÁFICOS, CLIMÁTICOS, O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E O SURGIMENTO DA LÍNGUA CRIOULA CABO-VERDIANA .....</i>	<i>38</i>
<i>2.2 O SURGIMENTO DO MESTIÇO COMO ELEMENTO DA CULTURA CABO-VERDIANA – UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....</i>	<i>45</i>
<b>3 CABO VERDE – EDUCAÇÃO E AS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL .....</b>	<b>52</b>
<i>3.1 DA COLÔNIA À ATUALIDADE – O SISTEMA EDUCACIONAL DE CABO VERDE.....</i>	<i>52</i>
<i>3.2 DIGLOSSIA E BILINGUISMO – UMA SITUAÇÃO A DESVENDAR.....</i>	<i>65</i>
<b>4 O QUE REVELAM OS DADOS DA PESQUISA?.....</b>	<b>75</b>
<i>4.1 AS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL- MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO.....</i>	<i>76</i>
<i>4.2 LÍNGUAS CRIOULA CABO-VERDIANA E PORTUGUESA EM UM CONTEXTO ESCOLAR .....</i>	<i>82</i>
<i>4.2.1 LÍNGUAS CRIOULA CABO-VERDIANA E PORTUGUESA EM UM CONTEXTO ESCOLAR – A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO, VÍDEOS, FOTOS E ENTREVISTAS.....</i>	<i>83</i>
<i>4.2.2 LÍNGUAS CRIOULA CABO-VERDIANA E PORTUGUESA EM UM CONTEXTO ESCOLAR – A PARTIR DOS CADERNOS ESCOLARES E FOTOGRAFIAS .....</i>	<i>87</i>
<i>4.2.3 LÍNGUAS CRIOULA CABO-VERDIANA E PORTUGUESA EM UM CONTEXTO ESCOLAR – A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</i>	<i>103</i>
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>141</b>

---

## INTRODUÇÃO

---

Esta não é uma pesquisa para e nem pelo povo cabo-verdiano, e sim, com o povo cabo-verdiano, cujo tem como objetivo principal compreender de que modo a Língua crioula cabo-verdiana e a língua portuguesa coexistem no cotidiano de turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia, situada na cidade de Praia, capital de Cabo Verde.

Embora o objetivo acima tenha sido delineado após o momento de qualificação do projeto do Mestrado, a coexistência entre a língua crioulo cabo-verdiana e a língua portuguesa no contexto dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos da referida escola é uma temática na qual estou envolvida desde minha formação inicial.

Em 2011, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e, como aluna da graduação, surgiu a possibilidade de minha aproximação com Cabo Verde, ou seja, em 2015, próximo ao início do 7<sup>o</sup> semestre, tive a oportunidade de participar como bolsista do “Projeto de cooperação internacional Brasil-Cabo Verde para formação de profissionais em ciências, matemáticas e tecnologias”<sup>1</sup>, coordenado pela Professora Dra. Gionara Tauchen. Parte desse projeto foi desenvolvido na Universidade de Cabo Verde, modalidade de Graduação Sanduíche, no âmbito do Programa Pró-Mobilidade Internacional – CAPES/AULP<sup>2</sup>.

Como bolsista, permaneci em Cabo Verde nos meses de março e abril de 2015, mais especificamente na cidade de Praia, capital do país, situada na Ilha de Santiago. Nesse período, além das ações que fizeram parte do plano de trabalho previsto pelo projeto, como, por exemplo, a participação em disciplinas ofertadas pela Universidade de Cabo Verde, tive a possibilidade de conhecer algumas práticas escolares voltadas para a alfabetização, que eram desenvolvidas nos 1<sup>os</sup> e nos 2<sup>os</sup> anos de uma escola pública de Ensino Básico<sup>3</sup>, na referida cidade.

O contato com os profissionais da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia se deu por intermédio do Professor João Felisberto Semedo<sup>4</sup>, o qual providenciou os trâmites

---

<sup>1</sup> Este projeto contou com apoio financeiro da CAPES, edital CAPES/AULP 2013.

<sup>2</sup> Cabe destacar que a participação no citado projeto foi possível por ser bolsista de um projeto anterior, denominado “Práticas Pedagógicas para Alfabetização Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, coordenado pela Professora Dra. Gionara Tauchen.

<sup>3</sup> O Ensino Básico em Cabo Verde equivale ao Ensino Fundamental no Brasil.

<sup>4</sup> Professor Dr. João Felisberto Semedo, docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia na Universidade de Cabo Verde e integrante no “Projeto de cooperação internacional Brasil-Cabo Verde para formação de profissionais em ciências, matemáticas e tecnologias”.

burocráticos para minha inserção na mesma. Na primeira visita à escola, fui apresentada à gestora da instituição que de forma solícita contou sobre o histórico, mostrou os espaços da escola e me apresentou aos professores. Na situação, chamou minha atenção o fato de as pessoas falarem concomitantemente a língua portuguesa e a língua crioula cabo-verdiana, aspecto que ficou subsumido frente a tantas outras possibilidades que me eram apresentadas.

Durante as observações das turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos do Ensino Básico, ocorreu-me solicitar aos alunos alguns cadernos escolares para levar ao Brasil. Para minha surpresa, recebi quinze cadernos, gentilmente doados por eles. Além dos cadernos doados, produzi vídeos de situações em sala de aula, fotografias e um diário de campo, com escritas a partir das observações realizadas. Realizei entrevistas com a gestora e as professoras das turmas observadas e adquiri livros didáticos, também do 1<sup>o</sup> e do 2<sup>o</sup> ano, além de outros materiais bibliográficos, como livros que contextualizam a história de Cabo Verde e que se tornaram fontes desta pesquisa<sup>5</sup>.

Os cadernos doados pelas crianças de Cabo Verde se tornaram material de meu interesse, mesmo antes de ingressar no Mestrado. A partir deles desenvolvi, sob orientação da professora Dra. Gabriela Medeiros Nogueira, o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, intitulado “Cadernos Escolares como fonte e/ou objeto de investigação: o que revelam as pesquisas?”, no qual busquei conhecer acerca do que é ensinado nesses anos escolares e os tipos de atividades propostas.

Para tanto, fiz um levantamento das produções acadêmicas realizadas e que tinham os cadernos escolares como objeto e fonte de pesquisa, a fim de mapear o que vinha sendo investigado nessa perspectiva. O presente trabalho foi defendido em 2015, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como um dos requisitos para a obtenção do título de Pedagoga.

Por meio do mapeamento feito, identifiquei que os cadernos escolares de alunos em processo de aprendizagem da leitura e da escrita possibilitam investigações tanto no campo da Alfabetização quanto no da História da Educação; além disso, conheci autores que se dedicam à temática em questão, bem como os referenciais teóricos utilizados. Este trabalho foi reorganizado em forma de artigo e apresentado no Congresso promovido pela ASPHE<sup>6</sup>, em 2015.

---

<sup>5</sup> Destaco que as fontes desta pesquisa não foram coletadas e produzidas para esta dissertação de mestrado, mas se tornaram dados da mesma.

<sup>6</sup> Associação de Pesquisadores em História da Educação. Os anais do 21<sup>o</sup> encontro da ASPHE encontram-se disponíveis em: <<http://asphebr.blogspot.com.br/2016/08/21-encontro-da-asphe-caxias-do-sul-2015.html>>.

Ao entender a potencialidade do material que trouxe de Cabo Verde e também meu interesse em pesquisar no campo da Alfabetização, participei em 2015 do processo seletivo para o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na linha de pesquisa “Espaços e Tempos Educativos”. A opção por essa linha ocorreu por perceber que ela “busca compreender as relações pedagógicas e formativas no âmbito da docência da educação básica e do ensino superior, abrangendo pesquisas no espaço formal e não-formal e seus vínculos com a escola e nos contextos educativos” (PPGEDU, [s/d]<sup>7</sup>, BRASIL, 2018).

Nesse sentido, apresentei o projeto: “Indícios de Alfabetização em Cadernos Escolares: um estudo comparativo entre Brasil e Cabo Verde”, pois percebi a possibilidade de vinculá-lo de forma coerente com a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação mencionada acima e ainda com os projetos de pesquisas no campo da alfabetização e letramento, desenvolvidos pela professora Dra. Gabriela Medeiros Nogueira.

Ao longo do primeiro ano do mestrado, reorganizei o projeto de pesquisa submetido na seleção do mestrado, para o momento da qualificação. Essa foi uma ocasião fundamental para o redirecionamento da pesquisa, pois, a partir das sugestões da banca, percebi que a intenção inicial da pesquisa bem como a fonte de investigação proposta não se sustentariam.

Precisei, portanto, revisitar o material produzido e coletado durante as observações realizadas na escola, no período em que estive em Cabo Verde. Foi, então, que reencontrei, no diário de campo, a presença da língua portuguesa e da língua crioula cabo-verdiana e identifiquei, em minhas reflexões, que, de alguma forma, essa questão chamou minha atenção durante o período vivido na cidade de Praia, além de ser uma temática interessante para aprofundar.

Assim, ao perceber que as crianças e as professoras se comunicavam em língua portuguesa (língua oficial), em sala de aula e, no pátio, as crianças falavam em língua crioula cabo-verdiana (língua materna), da mesma forma que as professoras e outros profissionais da escola. Além disso, em conversa com uma das professoras dessa escola, soube que a maioria das crianças, ao ingressar no 1º ano, fala somente a língua crioula cabo-verdiana.

Desse modo, a pesquisa passou a se ocupar da seguinte questão: Que lugar as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa ocupam em uma Escola de Ensino Básico em Cabo Verde, mais especificamente no 1º e 2º anos?

Considerando a questão de pesquisa anunciada, proponho os seguintes objetivos:

---

<sup>7</sup> As informações sobre cada linha do PPGEDU podem ser acessadas no seguinte link: <<http://www.ppgedu.furg.br/index.php/pesquisa/linhasdepesquisa>>.

- a) Identificar as mudanças ocorridas para o ensino das línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa nos primeiros anos do Ensino Básico, nas diferentes fontes da pesquisa;
- b) Mapear e analisar a presença das línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa na Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia;
- c) Investigar os usos e os significados atribuídos pelos participantes (professores e alunos) a ambas as línguas em turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia;

Considero que pensar sobre o lugar ocupado por ambas as línguas, em uma escola, mais especificamente em turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos, implica compreender como as pessoas as utilizam, isto é, conhecer sobre quais contextos, quando e por que uma e/ou outra língua é utilizada. Estar em Cabo Verde, portanto, foi fundamental, pois foi conhecendo diferentes contextos, participando de práticas sociais letradas com a população cabo-verdiana, com as crianças e professoras da escola, permitiu a possibilidade de refletir sobre minhas observações e as leituras que realizei para este estudo.

Por tal motivo, o recorte temporal desta pesquisa é definido pelas fontes coletadas e produzidas no período em que estive em Cabo Verde, ou seja, inicia em 2013, por ser o período em que encontro os primeiros registros nos cadernos escolares, e seu término em 2015, período em que finalizei as observações em Cabo Verde.

A partir desse recorte, foi possível compreender que a língua ensinada na escola não é a língua materna, e sim a do colonizador português, decretada como oficial. Essa questão permite, de certo modo, pensar as relações de poder que uma língua impõe à outra, e o que isso pode interferir nas práticas sociais de uma comunidade.

O interesse de investigar a coexistência dessas línguas em Cabo Verde impulsionou-me a buscar trabalhos acadêmicos que discutam essa questão no campo da Educação. Para tanto, a busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os termos “língua crioula cabo-verdiana”, “língua cabo-verdiana” e “língua crioula” como descritores para a obtenção dos trabalhos, sendo encontrados três, os quais serão discutidos no segundo capítulo.

Assumir tal temática como objeto de pesquisa possibilita fomentar a discussão sobre países africanos no âmbito da pós-graduação no Brasil, bem como fornece insumos para o debate nos cursos de formação inicial e continuada de professores, compartilhando os resultados desta investigação sobre a temática em foco.

Sendo assim, no primeiro capítulo, **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA**, apresento o levantamento de produções científicas referentes à língua

crioula cabo-verdiana e uma breve discussão acerca do referencial teórico, tendo os conceitos de letramento autônomo e ideológico cunhados por Brian Street (2003; 2006; 2010; 2013; 2014) como centrais para a análise dos dados. Além desse autor, Soares (2004; 2009; 2016; 2017) e Kleiman (2012) também embasam as reflexões realizadas ao longo da pesquisa. Ainda no primeiro capítulo, apresento os procedimentos metodológicos e o percurso realizado na produção e no mapeamento dos dados.

Tendo em vista que o contexto lócus da pesquisa é Cabo Verde, faz-se necessário apresentar questões pertinentes ao contexto do referido país. Desse modo, apresento, no segundo capítulo, **CABO VERDE – UM PANORAMA SÓCIO-CULTURAL**, os aspectos geográficos e climáticos de Cabo Verde como questões que influenciaram o povoamento do arquipélago desde o período de descobrimento e colonização. Ainda no mesmo capítulo, discorro sobre o nascimento da língua crioula cabo-verdiana, um dos focos de estudo da presente pesquisa. Em seguida, discuto o surgimento do mestiço, que se constitui a partir de diferentes povos e culturas e, a partir dessa apresentação, situo o leitor acerca do entendimento de identidade e cultura assumidos na presente pesquisa.

O terceiro capítulo, **CABO VERDE – EDUCAÇÃO E AS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL**, tem como objetivo discutir a constituição do sistema educacional de Cabo Verde, abordando seu caráter ideológico, imposto pela igreja católica em conjunto com a coroa portuguesa após a colonização do arquipélago, bem como o atual contexto educacional. Além disso, abordo o bilinguismo, a diglossia e a posição adotada em relação a tais fenômenos com as línguas portuguesa e crioula cabo-verdiana. Além disso, apresento dados de uma entrevista realizada com três alunos cabo-verdianos que investigaram, no âmbito do mestrado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em 2016 e 2017, buscando compreender, por meio de suas experiências, como se relacionam com as línguas materna e oficial.

No quarto capítulo, **O QUE REVELAM OS DADOS DA PESQUISA?**, apresento a reflexão e a análise dos resultados encontrados. Para organizar as fontes e a análise dos dados, utilizo os objetivos específicos da pesquisa como base, na tentativa de responder a questão de pesquisa. Contudo, não descarto o cruzamento entre as fontes, pois entendo que contribuem com a veracidade da pesquisa. Dessa forma, na primeira seção, faço uso das seguintes fontes documentais: legislação educacional de Cabo Verde, dissertações e jornal e revista digital, a fim de identificar as mudanças ocorridas no que diz respeito ao ensino das línguas, conforme apresentei anteriormente. A segunda seção busca analisar e mapear a presença das línguas materna e oficial, bem como investigar os usos e significados atribuídos a elas em um contexto escolar. Ao considerar o número significativo de fontes, optei por subdividir a seção,

selecionando as fontes a partir dos seguintes critérios: materiais produzidos no contexto da escola investigada; materiais utilizados em sala de aula e materiais utilizados pela rede pública de ensino de Cabo Verde. Por fim, nas considerações finais, retomo os aspectos principais do processo da pesquisa e dos resultados encontrados, destacando possibilidades para novas pesquisas.

---

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

---

Este capítulo está dividido em três seções: na primeira, apresento um panorama relativo ao que vem sendo estudado na área de Pós-Graduação em Educação sobre a língua crioula cabo-verdiana. Na segunda seção, faço uma breve discussão acerca do referencial teórico no qual esta pesquisa está alicerçada, especialmente a partir dos novos estudos envolvendo letramento e nos modelos autônomos e ideológicos cunhados por Brian Street (2003, 2006, 2010, 2013, 2014). Além do autor citado, a perspectiva de Soares (2004, 2009, 2016, 2017) e a de Ângela Kleiman (2012) também contribuem para as discussões e reflexões ao longo desta dissertação, trazendo à tona o debate relativo à pluralidade de tais práticas, que Street denomina de “eventos de letramento”, assim como as “práticas de letramento”, que são conceitos-chave do referencial teórico que respalda a análise dos dados da pesquisa aqui apresentada.

Na terceira seção, exponho os aspectos metodológicos da investigação, problematizando os pressupostos da pesquisa qualitativa e da pesquisa documental; além disso, descrevo os procedimentos realizados, contextualizando a escola e as fontes utilizadas, e a maneira como a análise dos dados foi desenvolvida.

### ***1.1 LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES REFERENTES À LÍNGUA CRIOULA CABO-VERDIANA***

Inicialmente procurei identificar o que vem sendo pesquisado na área de Pós-Graduação em Educação sobre os estudos referentes à língua crioula cabo-verdiana, por meio de dissertações e teses. Para tanto, foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, por disponibilizar um catálogo que possibilita a busca de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação de todo o país. A partir disso, entendi ser possível encontrar trabalhos que permitissem observar o que vem sendo discutido em relação à temática ora pesquisada.

Durante o mapeamento, foi necessário realizar um refinamento na busca, pois um número muito elevado de trabalhos foi sendo encontrado em diferentes áreas de pesquisa que fogem ao meu campo de investigação. Nesse sentido, optei por delimitar a busca à área da Educação.

Em relação ao descritor utilizado para a busca dos trabalhos, possuía a seguinte combinação de palavras: “língua crioula cabo-verdiana”, observada nos títulos dos trabalhos.

Contudo, somente um trabalho foi encontrado. Tendo em vista o resultado da busca, decidi aumentar o número de descritores, acreditando tratar-se de uma opção que resultaria em um número maior de trabalhos relativos à temática da minha pesquisa. No entanto, mantive algumas combinações de palavras, formando diferentes variações: “língua crioula” e “língua cabo-verdiana”.

Desse modo, a partir dos descritores: 1) língua crioula cabo-verdiana, 2) língua crioula e 3) língua cabo-verdiana, foi possível encontrar um número maior de trabalhos. O recorte temporal do levantamento feito foi definido com base nos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações CAPES, com início em 2004, estendendo-se até 2010.

Foram encontrados ao todo três trabalhos: duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Seguindo a ordem dos descritores anunciada, ou seja, utilizando o descritor “língua crioula cabo-verdiana”, encontrei uma dissertação, intitulada “Pensar currículo como um enunciado cultural com foco na língua crioula cabo-verdiana”<sup>8</sup>. Cabe salientar que a dissertação encontrada surgiu durante a busca com os três descritores, mas foi contabilizada somente uma vez, por se tratar da mesma pesquisa e, por esse motivo, será apresentada no primeiro descritor utilizado.

A dissertação teve como objetivo “estudar o movimento pela introdução do crioulo nos currículos escolares e a sua oficialização” (RODRIGUES, 2010, p. 12). Para a realização da pesquisa, o referido autor buscou “[...] desconstruir o conceito de tradição cultural, dando maior enfoque à tradução cultural, na tentativa de explicar o conceito construído pela identidade cabo-verdiana. [...] a compreensão desses conceitos [...] possibilita pensar o currículo como um enunciado cultural” (RODRIGUES, 2010, p. 11).

Nesse sentido, o autor traçou uma discussão relativa à constituição de Cabo Verde, pois compreende que, nesse percurso histórico, estão presentes marcas culturais, como a colonização do país, o surgimento da língua crioula cabo-verdiana, o processo de construção de uma identidade como sujeitos “crioulos”, enfim, questões culturais que explicam o motivo pelo qual Cabo Verde é um país crioulo.

Rodrigues (2010, p. 65) ressaltou que “na medida em que a língua portuguesa funciona como passaporte para o acesso aos meios oficiais, constitui-se, para a maior parte da população, como uma barreira ao exercício dos direitos garantidos pelo Estado”. A ressalva demonstra que

---

<sup>8</sup> RODRIGUES, Albertino Africano Mendes. **Pensar currículo como um enunciado cultural com foco na língua crioula cabo-verdiana**. 2010, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfteses/pensar\\_cur\\_157.pdf](http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfteses/pensar_cur_157.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.

não são apenas questões da identidade cultural de Cabo Verde que estão no cerne da discussão proposta pelo referido autor, mas também a relevância sócio-política, ao oficializar a língua crioula cabo-verdiana.

Os aspectos discutidos por Rodrigues (2010) e apresentados acima demonstram a pertinência em incluir a língua crioula cabo-verdiana no currículo escolar como disciplina, e sua oficialização, posto que grande parcela populacional fala apenas a língua materna. Nesse sentido, o referido autor discute também a relação existente entre as línguas, definida em sua pesquisa como sendo de bilinguismo, legitimado com a oficialização da língua crioula cabo-verdiana.

Embora o objetivo de Rodrigues (2010) não esteja tão próximo ao delineado para esta pesquisa, seu foco também é a língua crioula cabo-verdiana e, por isso, sua pesquisa é utilizada em alguns momentos deste estudo, pois apresenta contributos no âmbito da língua crioula cabo-verdiana.

Com o descritor “língua crioula”, encontrei a tese intitulada “Educação, Cultura e Ideologia em Cabo Verde: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial”<sup>9</sup>. No entanto, não foi possível realizar a leitura integral da pesquisa, pois o somente o resumo está disponibilizado no site da Biblioteca Digital de Produção Intelectual da Universidade de São Paulo.

Entretanto, foi possível observar que o objetivo da pesquisa de Tavares (2004, s/p.) foi o de analisar “o processo educativo em Cabo Verde, incidindo sobre a problemática da exclusão da língua materna (o crioulo) do sistema de ensino”. O referido autor afirma que a educação em Cabo Verde possui, ainda nos dias atuais, um caráter colonialista, visto que a Língua Portuguesa é a única, dentre as línguas, ensinada e oficializada, e acrescenta que sua “tese procura desconstruir a ideologia dominante em Cabo Verde a qual sustenta a inviabilidade da língua crioula como veículo de ensino e de aprendizagem no sistema escolar”. Para isso, sua pesquisa foi pautada em experiências realizadas em escolas bilíngues na Nova Inglaterra e nos Estados Unidos, as quais ensinam a língua crioula cabo-verdiana, como língua materna, concomitantemente à língua inglesa norte-americana a alunos descendentes de cabo-verdianos.

---

<sup>9</sup> TAVARES, Fernando Jorge Pina. **Educação, cultura e ideologia em Cabo Verde: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial**. 2004. [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://bdpi.usp.br/single.php?\\_id=001414935](http://bdpi.usp.br/single.php?_id=001414935). Acesso em: 18 set. 2017.

No terceiro descritor, “língua cabo-verdiana” encontrei a dissertação intitulada “As condições de produção de textos escritos em língua portuguesa de usuários da língua cabo-verdiana”<sup>10</sup>.

Em 2006, Tavares (2006, p. 32-33) buscou responder, em sua pesquisa de mestrado, “como está sendo ensinada a disciplina de LP<sup>11</sup> na EB<sup>12</sup>? Por que os aprendizes apresentam muitas dificuldades na produção de textos (orais e escritos) que dariam acesso à compreensão e produção de novos conhecimentos? Que fatores estariam na origem dessas dificuldades?”.

Para responder as questões propostas, Tavares (2006, p. 48) teve como objetivo compreender “o papel do crioulo e da língua portuguesa no processo de produção de textos escritos em LP de diferentes grupos de sujeitos usuários da LCV<sup>13</sup> em situação escolar/Círculo de Cultura<sup>14</sup>”. Como fonte de pesquisa, utilizou produções escritas de alunos e professores do 6º ano do Ensino Básico e Ensino Básico de Adultos.

Em sua análise, a referida autora considerou que a forma de ensino e aprendizagem não estava sendo suficiente para suprir as dificuldades na língua portuguesa e acrescenta que a causa desse problema não estaria apenas no fato de os alunos se comunicarem em língua crioula cabo-verdiana e escreverem em língua portuguesa, mas também pela falta de conhecimentos sobre o funcionamento estrutural de ambas as línguas, fato que está diretamente relacionado à formação das práticas realizadas em salas de aula.

Tavares (2006) sugeriu, como medida para um ensino de melhor qualidade na Educação Básica de Adultos, a utilização de novas abordagens, pois compreende que experimentar novos métodos e concepções possibilitaria resultados mais significativos na educação. Além disso, propôs o ensino da língua crioula cabo-verdiana como disciplina em paridade com a língua portuguesa, além da necessidade de se repensar o currículo e os manuais escolares. Sugeriu ainda a promoção de programas de formação docente, a oficialização da língua materna e a mobilização para que sua inserção no sistema educacional aconteça. A referida autora discute, por meio de alguns pesquisadores, a relação de bilinguismo e diglossia presente em Cabo Verde, considerando que o fenômeno presente entre as línguas materna e oficial diz respeito à

---

<sup>10</sup> Tavares, Maria dos Reis Moreno. **As condições de produção de textos escritos em língua portuguesa de usuários da língua cabo-verdiana**. 2006, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9930>>. Acesso em: 18 set. 2017.

<sup>11</sup> Tavares (2006), utiliza a sigla LP para fazer referência à língua portuguesa.

<sup>12</sup> Tavares (2006), utiliza a sigla EB para fazer referência ao ensino básico.

<sup>13</sup> Tavares (2006), utiliza a sigla LCV para fazer referência à língua cabo-verdiana.

<sup>14</sup> Círculo de Cultura se refere à educação de adultos.

diglossia, quando há, em um país, a existência de duas línguas, em que uma é mais valorizada, enquanto a outra, utilizada apenas em situações do cotidiano.

Diante dos trabalhos encontrados, minha primeira ressalva direciona-se à língua crioula cabo-verdiana como elemento presente em todas as esferas constituintes do país, visto que faz parte da identidade da população cabo-verdiana.

Outra questão a ressaltar é o período em que essas investigações foram desenvolvidas, pois há um intervalo de dez anos entre estas e a pesquisa que desenvolvo. A distância temporal permite observar as modificações ocorridas com as línguas investigadas até o momento do presente estudo.

Frente a tal cenário, considero que se faz necessário investir em pesquisas voltadas para a coexistência entre as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, pois percebo que a pesquisa que desenvolvi pode contribuir para o avanço da temática.

A seguir, apresento algumas discussões que vêm fomentando os estudos sobre letramento, referencial que fundamenta a presente pesquisa.

## ***1.2 NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS***

Considerando a relação entre as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa como um espaço de disputas, conforme é possível compreender no capítulo seguinte, percebi a necessidade de discutir sobre o letramento, uma vez que a língua materna é falada diariamente no cotidiano dos cabo-verdianos, enquanto as práticas letradas desenvolvidas pelas professoras da escola observada acontecem na língua oficial, ou seja, em língua portuguesa.

Além disso, compreendo que as relações de poder e ideologia estão presentes em diferentes práticas e em diversos contextos, entre eles o escolar. Desse modo, cabe ressaltar, a partir de Street (2014, p.23, 154), que

[...] as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos. [...] o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação.

Nesse sentido, adoto como principal referência teórica para análise dos dados desta pesquisa a perspectiva de Brian Street (2003, 2006, 2010, 2013, 2014). Para o referido autor, o letramento entendido como prática social vai além de habilidades procedimentais, sendo que o contexto em que o sujeito está inserido está repleto de relações de poder. Desse modo, pensar

em um único modelo de letramento significa, segundo Street (2006, p. 466), ignorar ou rejeitar que “existem vários modos pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais [...]”.

Assim, compreendo o letramento como práticas que ultrapassam as habilidades de ler e escrever, pois envolve interação, relação, significação, reconhecimento, aceitação, “articulação”, resistência, cultura, (re)construção e identidade. Nesse sentido, é inegável a existência de uma variedade de letramentos.

Segundo Magda Soares (2004), o termo letramento não fazia parte do nosso vocabulário no Brasil, mas surge pela carência de uma denominação às práticas sociais que envolvem questões de leitura e escrita que vão além de habilidades puramente procedimentais de alfabetização.

Soares (2009) esclarece que, seja por necessidade ou coincidência, a tentativa de conceituar a palavra letramento aparece próximo à década de 1980 e de maneira concomitante, em diferentes países, como Portugal, França e Estados Unidos, Inglaterra e Brasil. Além disso, acrescenta que, embora o termo seja uma transposição da palavra *literacy* que, em inglês, significa a condição de ser letrado, “[...] o contexto e as causas dessa emersão são essencialmente diferentes[...]” (SOARES, 2004, p. 6).

Ao colocar essa questão como cerne da discussão, Soares (2004) faz uma comparação entre países desenvolvidos como Estados Unidos e França e países em desenvolvimento, como o Brasil onde, nos dois primeiros, o surgimento do e a discussão sobre o letramento gira em torno das dificuldades da população em fazer uso de práticas de letramento e não sobre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética propriamente dito. Isso não significa que a alfabetização não seja uma questão também discutida, mas são tratadas separadamente. Já no Brasil, a discussão possui outro viés, pois a dificuldade na apropriação dos usos da leitura e da escrita está diretamente associada ao letramento e esse é um dos motivos pelos quais os conceitos se confundem, se misturam e perdem suas características.

Em uma entrevista concedida à Revista Brasileira de Educação Básica, Soares (2017)<sup>15</sup> afirma que o termo alfabetização poderia ter sido ampliado em seu conceito, abarcando as demandas que o letramento traz, descartando, dessa forma, a criação do referido termo, assim como defende Emília Ferreira. No entanto, acrescenta Soares (2017), “seria muito difícil que o novo conceito de alfabetização fosse compreendido, pois é um conceito já abstraído e utilizado

---

<sup>15</sup> Informações sobre a entrevista com Magda Soares concedida a Revista Brasileira de Educação Básica, podem ser encontradas no site: <[https://www.youtube.com/watch?v=APfxZZY\\_MYU&t=279s](https://www.youtube.com/watch?v=APfxZZY_MYU&t=279s)>.

há muito tempo pelas pessoas”. Logo, entendo a pertinência de uma palavra que conceitue as práticas que utilizam a leitura e a escrita como ferramentas para diferentes funções sociais.

Definir as especificidades dos termos alfabetização e letramento é um fator que, conforme Kleiman (2012), tem se intensificado nas pesquisas acadêmicas, justamente no esforço de distanciar os estudos sobre o efeito do letramento como prática social, dos estudos sobre a alfabetização como uma aquisição técnica e autônoma. Além disso, conceituar o letramento, segundo Street (2013, p. 53), é uma tarefa difícil porque “[...] na prática, o letramento varia de um contexto para o outro e de uma cultura para a outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições”. Por isso, para Street (2013, p. 54), o letramento “[...] sempre é objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas”.

Nos Novos Estudos sobre o Letramento, Street (2014) afirma que pesquisas estão proporcionando maior ênfase às reflexões do letramento como prática social, possibilitando a reflexão acerca das relações de poder que se estabelecem em determinadas situações e contextos, “especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (STREET, 2014, p. 9). A partir de tal compreensão, o referido autor estabelece dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo pressupõe “que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). A partir das colocações do autor, é possível entender que esse modelo parte do princípio de que a apropriação da língua por si só é suficiente para participar de outras práticas sociais, uma vez que possui características próprias, segundo as quais o indivíduo que desenvolver essas habilidades conseguirá participar de qualquer prática letrada, independentemente do contexto social e cultural.

Dessa forma, a aquisição da escrita é condição individual de quem aprende e poderia ser percebida como suficiente para ter êxito em outras práticas. Contudo, Street (2013, p. 53) esclarece que “o modelo, eu proponho, disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos. [...]”.

Sendo assim, o universalismo de um letramento nunca seria possível, pois as pessoas estão imbuídas de posicionamentos individuais e culturais, ou seja, possuem culturas e valores diferentes, modos de perceber as questões cotidianas de maneira subjetiva e, por isso, traçando

estratégias diferentes para participar de distintas práticas de letramento. Street (2014, p. 37) acrescenta que:

As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. [...] não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias.

Conforme o fragmento anterior, percebo que propor práticas universais às pessoas advindas de culturas e contextos diversos seria nefasto; afinal, esse modelo de letramento estabelece, conforme Street (2013, p. 53), “[...] concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas”. Com isso, acaba instituindo controle à ação dos sujeitos e governo de forma dominante que, na visão de Street (2006, p. 472), “[...] é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como único letramento”.

No sentido contrário ao caráter autônomo e técnico do modelo abordado, o mesmo autor (2014) apresenta o segundo modelo, por ele denominado como ideológico. Ao invés de rejeitar os aspectos técnicos do modelo autônomo, o modelo compreende as práticas de letramento não somente como relações culturais, mas também de poder, em determinada sociedade. Street (2014, p. 172-173) salienta que:

A própria ênfase de tantos autores na “neutralidade” ou “autonomia” do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão de poder. [...] Uma vez que todas as abordagens do letramento na prática envolverão um viés desse tipo, é melhor para o estudo admitir e expor logo de início o quadro ideológico particular empregado – assim ele pode ser examinado, contestado e refinado.

Considerando o excerto acima, destacar que o modelo ideológico é visto como uma possibilidade de busca na compreensão do sentido no uso da escrita nos diferentes contextos sociais, ou seja, a relação plural que os sujeitos estabelecem com a leitura e a escrita está imbricada aos conceitos por eles formados acerca de si, de sua personalidade, individualidade e comunidade.

Contudo, para pôr em foco as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita,” Street (2013, p. 55) cunha a expressão práticas de letramento que surge a partir do conceito de “eventos de letramento”, caracterizado por Heath (1983 apud STREET, 2013, p. 55) como “[...] qualquer ocasião na qual um texto escrito é integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Street (2003, p. 6) destaca ainda que:

O conceito “eventos de letramento” é na minha opinião bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as

características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho.

Para o autor, porém, os eventos de letramento permitem apenas a descrição, isto é, a observação de práticas que envolvem o letramento, mas escondem o real significado de determinados acontecimentos. Assim, é possível observar como determinada prática aconteceu, o tempo que durou, o que e como foi desenvolvida; no entanto, o significado da ação, para os sujeitos que fizeram parte dela, não é passível de análise.

Por isso, Street (2003) emprega a expressão “práticas de letramento”, entendendo que elas “[...] se referem a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (STREET, 2003, p. 8). Com isso, o referido autor lança a oportunidade de observação no processo individual e social, nas articulações e estratégias que os sujeitos utilizam para realizar as práticas que envolvem o uso da leitura e da escrita.

É nessa perspectiva que a presente pesquisa está alicerçada, pois investigo a coexistência da língua crioula cabo-verdiana e portuguesa em um contexto escolar, considerando o letramento como práticas aprendidas dentro de um contexto determinado, por meio de situações que envolvam a leitura e a escrita, seja de maneira individual ou não, buscando, dessa forma, responder aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Sendo assim, passo a discutir, na próxima seção e mais especificamente, os objetivos da pesquisa, sua configuração e os procedimentos metodológicos adotados.

### ***1.3 A PESQUISA E SUA CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA***

Tendo em vista que a língua oficial em Cabo Verde é a língua portuguesa e que a língua materna é o crioulo cabo-verdiano, o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender de que modo as referidas línguas coexistem no cotidiano de turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia, situada em Cabo Verde. Além desse, a pesquisa tem os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as mudanças ocorridas para o ensino das línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa nos primeiros anos do Ensino Básico, nas diferentes fontes da pesquisa;
- b) Mapear e analisar a presença das línguas crioulo cabo-verdiana e portuguesa na Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia;

- c) Investigar os usos e os significados que são atribuídos pelos participantes (professores e alunos) a ambas as línguas, em turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia.

A opção metodológica alinhada aos objetivos e ao referencial teórico é fundamental para que o pesquisador possa responder ou compreender as questões a que se propõe investigar (SILVA, et al., 2009). Por isso, a abordagem assumida para esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois é em tal perspectiva que a investigação vem se constituindo, uma vez que “[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p.191).

Desse modo, a abordagem qualitativa é mais adequada, pois os dados investigados emergem dos materiais coletados e produzidos no contexto em questão e não cabe ao investigador fazer uma pesquisa superficial; todavia, uma análise mais profunda demanda certos cuidados em virtude dos limites que a utilização da referida abordagem exige, tais como:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; [...] (GERHART E SILVEIRA 2009, p. 32).

Assim, é necessário que o pesquisador tenha cuidado ao produzir e analisar o material de análise, pois os dados devem ser produzidos de forma sensível e crítica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), uma investigação qualitativa se desenvolve de forma descritiva, pois os dados analisados não são quantificados e os pesquisadores buscam “analisar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”.

Nesse sentido, esta investigação tem como fonte de pesquisa: 1) Documentos coletados e produzidos na escola investigada, sendo eles: um diário de campo; cadernos escolares dos alunos dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos do início da escolarização; livros didáticos; fotografias e filmagens dos espaços da escola e das práticas desenvolvidas em sala de aula; entrevistas com as professoras das respectivas turmas observadas e da gestora da escola. 2) Documentos produzidos no Brasil, como a entrevista realizada com cabo-verdianos que estudam na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. 3) Documentos digitais e impressos, como

documentos oficiais de Cabo Verde, teses, dissertações, livros, jornais, revistas online, e-books e livros.

Os materiais recém citados possibilitam a compreensão acerca da forma como os alunos utilizam as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa no cotidiano escolar, exigindo uma perspectiva metodológica que oportunize “a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (SILVA et al., 2009, p. 456).

Sendo assim, a escolha por tal abordagem metodológica também se dá pelas fontes da pesquisa serem materiais, ajustáveis a metodologias que possibilitam investigações inovadoras, como a pesquisa documental, assim denominada por Godoy (1995).

É nessa perspectiva que os materiais apresentados para a investigação são identificados como documentos, pois são de “[...] natureza diversa, que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (Ibid.; p. 21). É desse modo que a pesquisa documental se constitui na abordagem qualitativa.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21)

Pelo ponto de vista adotado, a pesquisa documental é apropriada para a abordagem metodológica adotada para esta investigação. Godoy (1995) destaca que os documentos podem ser definidos como de ordem primária, com sua produção tendo sido realizada pelo sujeito que participou do evento investigado e secundária, quando coletado ou produzido por pessoa que não vivenciou o evento estudado. Bogdan e Biklen (1994, p. 149) acrescentam que:

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.

Pautada pelo que foi exposto acima, justifico a utilização das diferentes fontes de pesquisa nesta dissertação, por complementarem a análise. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 149) afirmam que “Embora discutamos diferentes tipos de dados separadamente, é importante salientar que eles raramente se encontram isolados na pesquisa”, fator determinante no modo como a análise se configura.

A seguir, discorro sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos no levantamento dos dados, entendendo a relevância de abordar a forma como foram recolhidos e produzidos os materiais para a análise e apresentando o caminho percorrido na busca pelos mesmos.

A Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia está localizada no bairro Achada de Santo António, o de maior número populacional da capital de Cabo Verde. De acordo com a gestora da instituição, Maria da Conceição Pires, a escola possuía, até 11 de março de 2015, data da primeira observação, 489 alunos oriundos de diferentes classes sociais, distribuídos em dezesseis turmas, entre o 1º e o 6º ano, nos turnos manhã e tarde.

Em relação à estrutura física, destaco que o prédio possui onze salas, sendo oito de aulas, uma de professores, uma para a gestora e uma biblioteca que divide espaço com os computadores. Além disso, possui um salão para reuniões, comemorações e atividades educativas, uma cozinha, banheiros para professores e alunos, uma horta que, devido à seca estava desativada, uma quadra de esportes e o pátio. A seguir, disponho as imagens da escola observada.

**Figura 1** – Imagem externa da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia



Fonte: Produzida pela autora

**Figura 2** – Imagem interna da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia



Fonte: Produzida pela autora

Nessa escola foi coletada e produzida a maior parte dos dados para a análise. Primeiramente, fui apresentada aos profissionais da escola; depois, iniciei as observações, que foram realizadas no período de 11 a 31 de março de 2015 em duas turmas de 1º ano e uma turma de 2º ano. Foram quatorze dias de observações, realizadas conforme a disponibilidade das professoras. Ao todo, foram observadas sete aulas na turma de 1º ano da professora (A), quatro aulas na turma de 1º ano da professora (B) e três aulas na turma de 2º ano da professora (C).

No decorrer das observações, foi possível fazer alguns apontamentos descritivos em um caderno de anotações, o qual, após o término de cada observação, era revisto para que pudesse suscitar reflexões sobre as questões registradas, constituindo-se, assim, em um diário de campo. Em relação ao registro, Guber (2014) destaca que:

[...] es una especie de cristalización de la relación vista desde el ángulo de quien hace las anotaciones o fija el teleobjetivo de la cámara. Pero este ángulo no es equiparable a 'la realidad registrada', en primer lugar porque un registro no puede dar cuenta de todo sino que implica un recorte de lo que el investigador supone relevante y significativo. Los criterios de significatividad y relevancia, a su vez, responden al grado de apertura de la mirada del investigador en esa etapa de su trabajo de campo (GUBER, 2014, p. 94).

Nesse sentido, é preciso que o investigador tenha cautela ao produzir os dados, sejam eles por meio do diário ou caderno de campo, câmeras fotográficas ou vídeos, pois a análise feita a partir dessas ferramentas são interpretações realizadas pela ótica do próprio pesquisador. Foi pensando nisso que o caderno utilizado durante as observações era limitado a anotações e, após o término do dia observado, era revisto e complementado por minhas interpretações e reflexões referentes às práticas consideradas relevantes na pesquisa.

Em relação às fotografias, Bogdan e Biklen (1994, p. 183) ressaltam que:

Alguns defendem que a fotografia é quase inútil como um meio de conhecimento objetivo [...]. Outros contrapõe com a noção de que representam um significativo

avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens.

Para esta pesquisa, as fotografias, quando associadas a outras fontes de investigação, possibilitaram a percepção de alguns dados e, até mesmo, a legitimação de outros, tornando possível lembrar detalhes, descrever lugares que, às vezes somente por meio da observação não eram percebidos. Foram produzidas 360 imagens durante o período de observação na escola investigada, que registraram momentos no pátio, no recreio, as conversas entre as crianças, os cartazes dispostos pelas salas, os diferentes espaços físicos da escola e as práticas realizadas em sala de aula.

Quanto aos vídeos, é importante destacar que eles contribuíram para a análise dos dados, pois retomar diversas vezes as cenas observadas, permite a identificação de acontecimentos inicialmente não percebidos. Diferentemente da câmera fotográfica, a filmadora ficou fixada em um determinado local e pôde registrar vários momentos, sem interrupções, com a vantagem de ser facilmente esquecida pelas crianças, o que possibilitou uma “naturalidade” por parte dos observados. Foram 560 minutos de registros em vídeo, referentes a práticas escolares nas salas investigadas.

Em relação às entrevistas, vale salientar que foram realizadas com o intuito de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Para tal, optei por realizar entrevistas semiestruturadas, pois segundo Barros & Lehfeld (2000, p.58), “[...] a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa”.

Destaco que as entrevistas com a gestora e com as professoras foram realizadas individualmente, já que não foi possível marcá-las com antecedência e organizar um horário possível para todas as entrevistadas. Por isso, não houve também uma ordem para a realização das mesmas, apenas questões norteadoras e, à medida que a conversa evoluía, novas questões surgiam.

Os momentos de entrevista foram descontraídos, tanto em relação à gestora, que em um horário disponível contou sobre o contexto e cotidiano da escola, quanto com as professoras do 1º ano (A e B) e a professora do 2º ano (C), que abriram mão do seu intervalo para conversar no recreio, conforme a disponibilidade que possuíam. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a variação na estrutura da entrevista oferece:

[...] ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite considerar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135).

Também nessa perspectiva foi desenvolvida uma entrevista com um segundo grupo, constituído de estudantes de Cabo Verde que estão no Brasil, desenvolvendo suas pesquisas no âmbito do mestrado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, conforme será apresentado no terceiro capítulo. Contudo, a mencionada entrevista teve como foco principal a compreensão e a contextualização de como é a relação existente entre as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, no cotidiano de Cabo Verde, ou seja, para além do espaço escolar.

Além das entrevistas, utilizei como fonte desta pesquisa cadernos escolares e livros didáticos das crianças do 1ª e 2º ano: com a autorização da gestora e das professoras, passei nas turmas em processo de alfabetização e expliquei às crianças o motivo pelo qual eu estava pedindo os cadernos, sendo que, como também já foi expresso, para minha surpresa, recebi quinze cadernos doados.

Um dado importante foi que dois alunos do 1º ano gostariam de participar da pesquisa doando seus cadernos, mas como estavam no 1º ano, não havia cadernos para doarem, pois os que estavam usando eram seus primeiros cadernos. A fim de não os decepcionar, resolvi fotografar seus cadernos e, dessa forma, além dos cadernos físicos que trouxe para o Brasil, constam no conjunto das fontes da pesquisa dois cadernos digitalizados.

O desejo de que seus cadernos integrassem o corpus de pesquisa fez com que eu passasse a olhar esse suporte com outra perspectiva, revelando que o material que tenho em mãos é uma fonte de pesquisa privilegiada, pois é o resultado da “cultura escolar” de um determinado lugar, de um determinado tempo histórico (GVIRTZ e LARRONDO, 2008), e que tem certa importância para a criança, pelo menos enquanto está sendo utilizado. Nessa direção, Viñao (2008) afirma que os cadernos “[...] não são apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula [...] e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz” (VIÑAO, 2008, p. 16).

Como fonte de pesquisa, os cadernos escolares representam o cotidiano individual de uma criança e também de uma coletividade, pois podem proporcionar uma gama de possibilidades de pesquisa não só no campo da Alfabetização e Letramento, mas em relação a uma diversidade de abordagens e pontos de vista. Contudo,

O objectivo, o material, o colectivo tem tendência a não ser visto ou sequer olhado, por óbvio ou insignificante. Neste contexto, falar de *cultura material* da escola é mudar o foco da atenção, é atrair o olhar para os conjuntos escolares (professores, alunos, materiais disponíveis ou utilizados, condições objectivas do parque escolar, dos apoios sócio educativos, normativos, perspectivas de educação e de ensino. Não é negligenciar o escrito - que foi produzido nas escolas -, mas relacioná-lo com o que eram hábitos sociais de leitura e escrita, de produção de textos escritos, da acessibilidade de materiais e dos próprios locais de ensino. Com o conceito de *cultura material* olha-se a escola na sua globalidade, relacionando-a com as possibilidades que a sociedade lhe confere e com o modo como esta se relaciona com a escola (FELGUEIRAS, 2005, p. 97).

Pela afirmação de Felgueiras (2005), embora o caderno seja uma valiosa fonte de investigação, acaba por impor alguns limites para a análise dos dados e, por isso, há pesquisas que os utilizam como mais uma fonte a ser investigada, ou seja, o caderno passa a ser visto, algumas vezes, como uma “prova de uma verdade que está mais além” (GVIRTZ e LARRONDO, 2008, p. 38), da mesma forma que outras fontes de investigação, como já mencionado anteriormente. A respeito desse aspecto, percebi que nenhum dos cadernos contém os registros do ano letivo por inteiro: todas as crianças trocaram-no pelo menos uma vez no ano, talvez porque a grande maioria utiliza cadernos pequenos.

Logo, outras fontes foram incluídas na pesquisa: na tentativa de ampliar as possibilidades de investigação, incluo os livros didáticos<sup>16</sup> utilizados por alunos da rede pública escolar de Cabo Verde, além das fontes já apresentadas. Trata-se de um conjunto de seis livros: dois livros de Língua Portuguesa, dois de Matemática e dois de Ciências Integradas usados no 1º e 2º anos da referida escola. Contudo, Bogdan e Biklen (1994) destacam um aspecto relevante acerca dos dados de uma pesquisa, afirmando que:

A investigação qualitativa envolve pegar nos objectos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa perceber-se da razão por que os objectos foram produzidos e como isso afecta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar. Também envolve saber quando descartar certos conjuntos de dados como sendo de valor duvidoso e quando os manter. BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 200)

Nesse sentido, compreendendo a relevância dos dados coletados e produzidos, realizei o mapeamento dos mesmos, levando em consideração a afirmação destacada acima por Bogdan e Biklen (1994) no que se refere tanto ao seu potencial quanto a sua irrelevância para a pesquisa. Por isso, um número menor de livros didáticos foi utilizado como fonte de pesquisa: no conjunto de seis livros, analisei somente os dois livros de língua portuguesa.

Para realizar o levantamento dos dados, refleti sobre a melhor forma de organizá-los, já que os mesmos não estão prontos, necessitando serem observados e organizados para produzir

---

<sup>16</sup> Os livros didáticos utilizados como fonte de pesquisa não fazem parte do material doado pelas crianças; são livros novos, adquiridos em uma livraria da cidade de Praia.

sentido. Então, o primeiro movimento que realizei foi de reaproximação dos documentos que possuo. Dessa forma, ouvi e transcrevi as entrevistas, observei os vídeos e as fotos, reli o diário de campo e percebi a necessidade de organizar o material, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 232),

Deve-se organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida a que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever. As técnicas de trabalhar mecanicamente com os dados são inestimáveis porque dão uma direção aos seus esforços [...] e, por isso, tornam manejável algo de potencialmente complexo. Ter um esquema é crucial; não importa o esquema particular que escolher.

Considerando a quantidade de dados de que disponho, optei por ordená-los de acordo com as técnicas de recolha, ou seja, com os materiais digitalizados criei pastas específicas para cada um (dois cadernos, fotos, vídeos) e posteriormente descrevi aspectos que julguei relevantes de cada um desses materiais. O mesmo procedimento foi utilizado para as entrevistas (transcritas) e para os materiais bibliográficos, como teses, dissertações, documentos oficiais e artigos de jornais e revistas online.

Em relação aos livros didáticos, digitalizei as imagens relevantes à pesquisa e mapeei o número de atividades relacionadas à língua crioula cabo-verdiana e à língua portuguesa. O mapeamento foi realizado por meio de quadros, conforme o número de livros analisados, ou seja, um quadro para o livro de Língua Portuguesa do 1º ano e um quadro para o livro de Língua Portuguesa do 2º ano. Os referidos quadros identificam o número de atividades em língua portuguesa e em língua crioula cabo-verdiana, individualmente e de forma articulada.

Da mesma forma procedi com os cadernos escolares. Atribuí, contudo, fichas digitalizadas que possibilitaram observar, quantificar e interpretar os dados contidos nos cadernos, além de permitir criar grupos de atividades com objetivos em comuns. Em se tratando das fotos produzidas no contexto da escola, também foram mapeadas e observadas, e as imagens passíveis de observação, introduzidas na interpretação dos dados e análise, conforme já anunciado.

No diário de campo foram destacadas as reflexões consideradas pertinentes à discussão. Cabe destacar que, caso encontrasse, nos materiais para análise, questões que não fossem específicas sobre a língua crioula cabo-verdiana e a língua portuguesa, mas que estivessem ligadas a elas, as mesmas também foram contempladas na discussão.

Nesse sentido, a organização das fontes da pesquisa buscou facilitar o levantamento dos dados que foram interpretados com base nos objetivos da investigação, a fim de responder a questão de pesquisa. Entretanto, não desconsiderei a possibilidade do cruzamento de fontes, uma vez que as compreendo como contributos para a veracidade da pesquisa.

Na primeira seção, então, busco identificar as mudanças ocorridas para o ensino das línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, nos primeiros anos do Ensino Básico. Para tal, selecionei como fontes para a análise documentos como, a legislação educacional de Cabo Verde e outras fontes bibliográficas, entre eles, Cardoso (2005), Lima (2007), Veiga (2015), Notícias do Norte de Cabo Verde (2017).

Na segunda seção pretendo mapear e analisar a presença das Línguas Crioulo Cabo-verdiana e Portuguesa na Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia e investigar os usos e os significados que são atribuídos pelos participantes (professores e alunos) a ambas as línguas em turmas 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia.

Entendendo que os objetivos acima podem ser interpretados por fontes em comum, optei por subdividir esta seção, estabelecendo como critério para a primeira subseção, as fontes produzidas no contexto da escola investigada, sendo as quais: diário de campo, fotografias, vídeos e entrevistas realizadas com as professoras da escola. Para a segunda subseção, os materiais utilizados em sala de aula, sendo eles os cadernos escolares e fotografia dos cartazes, que fazem parte do material utilizado nas salas de aulas. Os livros didáticos de Língua Portuguesa constituem a terceira seção, pois são utilizados pela rede pública de ensino de Cabo Verde.

No entanto, antes de apresentar a análise dos dados, é importante contextualizar o sistema educacional de Cabo Verde, com o objetivo de compreender o percurso que a educação foi delineando no início no período colonial até os dias atuais, bem como, perceber as relações que se estabeleceram, e ainda hoje se mantêm, acerca das línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa, assuntos que passo a discutir no capítulo seguinte.

---

## 2 CABO VERDE – UM PANORAMA SOCIOCULTURAL

---

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira apresento um panorama sobre o que vem sendo estudado na área de Pós-Graduação em Educação sobre a Língua

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama da constituição de Cabo Verde desde sua descoberta até o surgimento da língua crioula cabo-verdiana, contextualizando historicamente o país no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Serão abordados aspectos geográficos e climáticos, políticos, sociais e educacionais, bem como, a língua crioula cabo-verdiana e língua portuguesa, tema central desta dissertação.

Conhecer a localização geográfica e climática se faz necessário porque foram questões que influenciaram no povoamento desse território por europeus e africanos e, conseqüentemente, contribuíram na constituição do sistema econômico, político, social e cultural do país.

Um fato a destacar é que os autores consultados nem sempre apresentam uma mesma versão acerca das informações sobre os fatos históricos. Percebi, durante as leituras, diferentes posições e, em alguns casos, contradições entre os documentos estudados, como, por exemplo: divergência em relação aos descobridores do arquipélago, a data do descobrimento, a primeira ilha a ser descoberta e também uma possível habitação de outros povos africanos anterior à chegada dos portugueses. Contudo, não é propósito desta dissertação aprofundar o estudo em relação às divergências identificadas nos materiais e documentos, e sim apresentar parte das perspectivas históricas que discorrem sobre a formação do arquipélago.

Nesse sentido, utilizo, para a contextualização de Cabo Verde, por meio dos autores Albuquerque e Santos (1991) e Santos (1995, 2002), a *História Geral de Cabo Verde* – volumes I, II e III. Apresento dados do trabalho de Barros (1939), com a edição de número 56 dos cadernos coloniais, pois são importantes para a compreensão da história de Cabo Verde, assunto que passo a tratar a seguir.

### **2.1 Aspectos geográficos, climáticos, o processo de colonização e o surgimento da língua crioula cabo-verdiana**



ventos alísios que chegam do continente africano, denominados de barlavento e sotavento<sup>19</sup>. Integram o grupo de barlavento, as ilhas Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (inabitada), São Nicolau, Boa Vista e Sal. Fazem parte do grupo sotavento as ilhas Maio, Santiago (capital), Fogo e Brava.

Devido à posição geográfica, Cabo Verde compõe o grupo de países que fazem parte do Sahel<sup>20</sup>, definidos pelo clima quente e seco, caracterizado como: “tempo das brisas” e “tempo das águas”. O primeiro é marcado pela estação seca, decorrente nos meses de dezembro a junho, e o segundo também conhecido como estação das chuvas que, irregularmente, se dá nos meses de agosto a outubro, sendo a chuva o elemento que define as duas estações.

As condições climáticas acabam desfavorecendo as riquezas naturais e definem, assim, o caráter físico e humano do arquipélago, os quais apresentam contínuos desafios. Contudo, não é a temperatura, geralmente acima de 21°C, a geradora de grandes problemas, e sim as chuvas, que são irregulares e sua escassez castiga a vegetação natural e os animais.

É diante do cenário exposto que a ilha de Cabo Verde foi encontrada durante as navegações portuguesas, entre os anos de 1460 e 1462, por António da Noli e Diogo Gomes e, ao que tudo indica, estavam desabitadas; contudo, não é descartada a hipótese de que o arquipélago já tivesse sido habitado anteriormente à chegada dos portugueses.

As pesquisas de Amaral (1991) e Lopes Filho (2008) sugerem que as primeiras ilhas foram descobertas em 1º de maio de 1460 e, dentre elas, destaca-se a ilha de Santiago<sup>21</sup>, pois lá se deu o início do povoamento que começou em 1462 e, mais tarde, foi elevada ao título de Vila da Ribeira Grande (atual Cidade Velha). Assim que as ilhas foram doadas ao príncipe português D. Fernando, em 1460, iniciou o processo de povoamento por meio da instauração de capitânias<sup>22</sup>.

Para tal, D. Fernando, juntamente com alguns criados, António da Noli e alguns casais de uma província de Portugal, partiram em direção a Santiago, constituindo, assim, os primeiros povoadores conhecidos de Cabo Verde. Contudo, o clima não favorecia o trato com a agricultura e a pecuária e, por isso, António da Noli importou negros do continente africano, uma prática normal e aceita em Portugal, mais especificamente de Guiné e da Serra Leoa.

---

<sup>19</sup> Barlavento e sotavento assim são denominados pela direção dos ventos dominantes que vão de encontro entre si.

<sup>20</sup> Sahel é um grupo de países africanos que, em virtude da posição geográfica, apresentam características semelhantes em relação ao clima que é árido e semiárido.

<sup>21</sup> Na ilha de Santiago está localizada a cidade de Praia, capital de Cabo Verde.

<sup>22</sup> Segundo Serrão (2016), as capitânias foram as principais formas de organizar, administrar e povoar as terras do império português, no período dos séculos XV e XIX.

No entanto, para Domingues (1991) e Barros (1939), o povoamento não se deu da forma esperada, pois os possíveis colonos não tinham interesse em um ambiente que não potencializasse a agricultura e a pecuária. Além da questão econômica, existiam outros fatores que dificultavam o povoamento, como, por exemplo, a distância existente entre a ilha e o reino de Portugal e “[...] a adaptação a um meio natural que em pouco se assemelhava ao de Portugal e, logo, implicando experiências com novas culturas, bem como substituições de produtos tradicionais por outros [...]” (DOMINGUES, 1991, p. 45). Porém, a fim de explorar as terras recebidas, mas sem sucesso em relação a uma “migração espontânea”, após cinco anos, António da Noli percebeu a necessidade de conceder “benefícios” de forma que a migração acontecesse.

Reconhecendo o mercantilismo<sup>23</sup> como uma prática comercial muito lucrativa, António da Noli encontrou na posição geográfica do arquipélago a forma de atrair povoadores, ou seja, ao mesmo tempo em que o clima não era um fator que estimulasse o povoamento, a questão geográfica acabava favorecendo o comércio de produtos e escravos. A seguir apresento a imagem de Cabo Verde que permite visualizar sua posição geográfica em relação aos continentes:

**Figura 4 – Cabo Verde – entre continentes**



Fonte: Google Earth<sup>24</sup>

Na imagem da Figura 2, visualizamos Cabo Verde em uma posição geográfica favorável à prática de comércio de escravos, pois está localizado entre os continentes das Américas, Europa e África. De acordo com Amaral (1991), Domingues (1991) e Barros (1939),

<sup>23</sup> O mercantilismo é um sistema econômico que se baseia no desenvolvimento do comércio e da exportação. Suas doutrinas foram desenvolvidas entre os séculos XVI e XVIII na Europa. Disponível em: < <https://educavita.blogspot.com.br/2013/09/mercantilismo.html>>. Acesso em: 21 dez. 2017>. Acesso em: 21 dez. 2017.

<sup>24</sup> Informações sobre a Figura 2 podem ser encontradas no seguinte link: < <https://www.google.com/maps/@13.5595163,-4.4096595,3z/data=!3m1!1e3>>.

o arquipélago se torna um importante local para o exercício de tal prática, especificamente na Ilha de Santiago. A partir do benefício concedido, por intermédio da Carta Régia de 1466, os moradores poderiam ir a diferentes partes da Guiné comercializar escravos, além de isenções fiscais.

Estes benefícios foram concedidos para estimular a migração e, por isso, o povoamento de Cabo Verde passa a ser constituído principalmente por brancos europeus (em sua maioria portugueses, mas também vieram espanhóis) e africanos (em sua maioria escravos) que, embora sem as condições climáticas favoráveis à agricultura e à pecuária, de forma generosa, foram levados à ilha, para trabalharem nas plantações de algodão.

Segundo os autores citados, com um modelo de sociedade europeu e escravocrata, a Ilha de Santiago passou a receber uma quantidade significativa de escravos que vinham de diferentes partes da África e eram destinados, em sua maioria, para o trabalho nas lavouras de algodão; preparados para servirem aos seus donos, prestando serviços domésticos ou ainda exportados para a Europa e América, após a domesticação. Talvez esse último fator seja um dos motivos pelos quais grande parte desses escravos permaneciam pouco tempo na Ilha de Santiago.

Amaral (1991), Domingues (1991) e Barros (1939) acrescentam que, contudo, o cultivo do algodão veio a se tornar um dos principais meios de troca para a comercialização de escravos, fator que resultou em um número populacional de africanos muito maior que de europeus, uma vez que os portugueses não possuíam resistência física para o tipo de trabalho exigido, atribuídas às condições climáticas. Nem todos os africanos que povoaram Cabo Verde eram escravos: havia também africanos livres que participaram desse processo.

Os referidos autores destacam ainda que, juntamente com os escravos oriundos da costa ocidental da África, vieram as diferentes línguas africanas. Da mesma forma, aconteceu com os portugueses que, vindos de diferentes regiões de Portugal e das ilhas próximas, possuíam dialetos distintos. Com isso, a comunicação se tornava muito difícil, pois os portugueses se entendiam muito pouco entre si, devido aos diferentes dialetos e, de igual modo, acontecia com os africanos que, por possuírem também línguas distintas, também não se entendiam.

Em se tratando da comunicação entre europeus e africanos, a situação se tornava muito mais delicada, contudo, era necessária. A partir disso, surge, então, ~~uma~~ outra possibilidade de comunicação, abrindo espaço para o surgimento da língua crioula cabo-verdiana.

Cabe destacar, segundo o Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2007)<sup>25</sup>, que a denominação “crioulo” possui em sua origem um caráter histórico e linguístico. O caráter histórico já foi mencionado anteriormente, quando designado para explicar sua origem, mas, além de ser destinada aos escravos criados em Cabo Verde, o termo crioulo acabou sendo utilizado para se referir às pessoas que nasceram no arquipélago e também às línguas que ali eram faladas. Além disso, o referido Projecto (2007), acrescenta que:

Diz-se, ainda, que uma língua é um crioulo quando surge em condições sociolinguísticas muito especiais que obrigam à coexistência, numa comunidade relativamente estável, de falantes de línguas maternas diferentes que não se entendem mutuamente, mas que para sobreviverem, necessitam urgentemente de comunicar. Nestas condições, a língua adoptada pela comunidade é, por razões sociais, a do grupo dominante que em geral é muito inferior, em número, ao dos falantes das outras línguas maternas (PROJECTO DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA PORTUGUESA. 2007, p. 1).

Rodrigues (2010) confirma que a origem da língua crioula cabo-verdiana está associada à busca pela sobrevivência dos escravos que, por virem de diferentes partes da África e não falarem a mesma língua, precisavam estabelecer uma comunicação na busca pela resistência como grupo.

Contudo, havia também a necessidade de comunicação com os portugueses e, dessa maneira, surge a língua crioula cabo-verdiana. Além disso, o pequeno número de europeus, se comparado ao grande número de escravos e à falta de escolarização dos portugueses, dificultaram a imposição da língua portuguesa e contribuíram para o nascimento do crioulo, aliado ao tempo de permanência dos escravos na ilha, que era pequeno, e à diversidade linguística entre eles próprios.

Assim, de acordo com Rodrigues (2010), na tentativa de comunicação, os africanos reproduziam da maneira como compreendiam a língua portuguesa, mas essa se dava de maneira distorcida, pois os mesmos não falavam corretamente. A intenção dos portugueses, porém, não era corrigi-los ou ensiná-los a falarem a língua portuguesa, e sim efetivar a comunicação, a fim de que realizassem o trabalho determinado pelos seus donos. Portanto, aceitavam a forma como os africanos se comunicavam e passaram a fazer o mesmo, com a finalidade de se compreenderem mutuamente. Segundo Veiga (2015, p. 179),

Foi o nível zero das línguas em contacto, no chão da ilha de Santiago, primeiro, e, logo depois, nos rincões da ilha do vulcão. Nessa fase inicial, não havia, para os negros estantes ou flutuantes, nenhuma identidade linguística social, como também não havia ainda nenhuma identidade nem cultural e nem antropológica comunitária. Havia, sim,

---

<sup>25</sup> O Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa será referenciado dessa forma, nas citações, por não haver a descrição de seus autores e encontra-se disponível em:  
<[http://area.dge.mec.pt/gramatica/divling\\_escolaportuguesa.htm](http://area.dge.mec.pt/gramatica/divling_escolaportuguesa.htm)>.

mais bocados de história, pedaços de cultura e manifestações idiolectais do que uma comunidade antropológica e linguística coesa.

Ancorada na língua portuguesa nasce, então, a língua crioula cabo-verdiana. Rodrigues (2010, p. 27) acrescenta que, de acordo com pesquisadores, a língua crioula cabo-verdiana é originária de um pidgin, independente da língua-base, isto é, “um sistema de comunicação rudimentar”, praticado por pessoas que necessitam se comunicar, mas que falam línguas distintas.

O pidgin que é a forma mais rudimentar de comunicação verbal, ou seja, a linguagem veicular que surgiu como forma de resolver todo um embaraço social na comunicação nas primeiras décadas da colonização de Cabo Verde; O proto-crioulo, que corresponde ao aperfeiçoamento do pidgin pelo acrescento de vocábulos e pelo uso de um sistema gramatical mais estruturado que o do pidgin; (iii) O crioulo propriamente dito, resultante de uma soma considerável de vocábulos originários de uma língua em que se apoiou, adaptado aos órgãos articulatórios do grupo de aprendiz, e de formas gramaticais correctas mais complexas do que as utilizadas no proto-crioulo (CARREIRA 1982 apud MADEIRA, 2013 p. 79).

Desse processo surge a língua crioula cabo-verdiana, que é diferente entre ilhas do arquipélago, pois há um distanciamento entre as mesmas que as mantém isoladas, resultando, assim, em variações regionais (rurais e urbanas), uma vez que em cada ilha é falado um tipo de crioulo. Mas, independentemente dessa diferença dialetal de cada ilha, a língua crioula cabo-verdiana é considerada a língua materna de Cabo Verde e falada por quase toda a população. De acordo com o Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2007, p. 3),

Durante séculos, embora em vão, como se pode ver pela vitalidade actual do Cabo-verdiano, os governos portugueses tentaram erradicar o Crioulo e substituí-lo pela sua língua. Para muitos, o Crioulo era uma forma de falar desregrada, sem gramática, “incapaz de transmitir ideias abstractas”, que, por isso, não se podia descrever, nem estudar, nem ensinar nas escolas. Chegou mesmo a ser proibido nos locais públicos.

Nesse sentido, segundo Pereira D. (2006), essa repressão linguística trouxe consequências para a língua crioula cabo-verdiana, pois, por muito tempo, a população do arquipélago entendeu que falavam a língua portuguesa de forma errada, ou seja, não compreendiam a língua crioula cabo-verdiana como uma língua, e sim como uma variação da língua portuguesa, supondo que falar essa variação fosse uma desvalorização.

De acordo com Pereira D. (2006, p. 40), tamanha repressão resultou que “em 1921, o governo local emitiu uma Portaria proibindo o uso do crioulo em todas as repartições públicas, sob pena de aplicação de sanções disciplinares a quem não a cumprisse”. Nesse sentido, a língua crioula cabo-verdiana passa a ser usada no espaço familiar e em outros contextos não formais, distintamente da língua portuguesa, que era a língua oficial. Em relação à língua portuguesa, o Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2007, p. 3) acrescenta que esta

[...] era a língua de ensino e da vida pública, única língua de acesso à literatura e aos bens sociais. No entanto, essas barreiras acabavam por ser artificiais, pois, na prática, eram muito poucos os cabo-verdianos que tinham acesso à escola ou que tinham oportunidades de adquirir uma variedade do Português e de a falar. Alguns, por outro lado, tentavam alterar o seu Crioulo, de modo a torná-lo o mais parecido possível com o Português que sabiam. Criaram-se, assim, variedades de Crioulo.

O excerto anterior deixa claro que, mesmo com as tentativas de acabar com o uso da língua materna, no cotidiano dos cabo-verdianos a comunicação acontece na língua crioula cabo-verdiana. Lang (2012) acrescenta que a língua materna cabo-verdiana tem sua origem na língua portuguesa e sua forma mais antiga e até hoje viva teria surgido na Ilha de Santiago entre os escravos africanos importados de outras partes da África que, durante o processo de preparação para servir aos seus donos, conseguiram se comunicar e esse entendimento na comunicação explicaria a presença de “elementos luso-crioulos” em muitas línguas crioulas das Caraíbas. Embora esse argumento seja contestado por outros estudiosos, o fato é que a língua encontrou, em Cabo Verde, um espaço propício para se desenvolver.

Logo, a necessidade e tentativas de comunicação resultou em uma mistura de termos portugueses e africanos que, com resistência ou imposição, deram origem ao que hoje conhecemos por língua crioula cabo-verdiana, utilizada por quase todos os falantes de Cabo Verde.

De acordo com Semedo, Martins e Gomes (2015), a língua crioula cabo-verdiana é falada diariamente entre os cabo-verdianos que moram no arquipélago e os que estão fora do país, pois é reconhecida como língua materna, ensinada oralmente desde a infância e utilizada no cotidiano de Cabo Verde, dividindo ou disputando espaço com a língua portuguesa, decretada como língua oficial, utilizada em situações formais e ensinada nas instituições de ensino.

A relação existente entre as línguas portuguesa e crioula cabo-verdiana no contexto de Cabo Verde será discutida em uma seção específica, pois trata-se de um diálogo relevante para a interpretação dos dados da escola observada. Na sequência, apresento o surgimento do mestiço e a construção de uma identidade cultural.

## ***2.2 O SURGIMENTO DO MESTIÇO COMO ELEMENTO DA CULTURA CABO-VERDIANA – UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA***

Nesta seção discorro sobre a constituição étnica da sociedade cabo-verdiana, que deu origem ao nativo cabo-verdiano, isto é, ao mestiço, também conhecido como crioulo, sujeito constituído de diferentes povos e culturas, abordando a questão da identidade cultural de Cabo

Verde, (da qual faz parte a língua crioula cabo-verdiana) e esclarecendo o entendimento de identidade e cultura seguidos nesta dissertação.

Nesse sentido, é preciso retornar novamente ao período colonial de Cabo Verde. Baleno (1991) apresenta a constituição étnica dos diferentes povos que lá se estabeleceram, formados principalmente por dois grupos: os europeus e os africanos, como já afirmado anteriormente. Contudo, o referido autor explica não haver como ter certeza da origem e do número de grupos africanos que chegaram ao arquipélago, pois são mínimos os registros que apontam um caminho para tais respostas, visto que não havia interesse na origem do escravo, mas sim no seu porte físico.

Alguns autores, no entanto, tentaram, por meio de estudos, obter respostas referentes às etnias africanas instaladas em Cabo Verde e perceberam que a maior parte dos escravos era advinda da costa da Guiné e norte de Serra Leoa. No entanto, há controvérsias em relação aos grupos étnicos, pois, conforme Barros (1939, p. 10), “[...] foram introduzidos alguns casais de Jalofos, Felupes, Papeis e Balantas que deram origem aos primeiros caboverdeanos”.

Segundo Baleno (1991), não foram somente escravos que fizeram parte do povoamento de Cabo Verde: há a probabilidade da entrada de africanos livres no arquipélago, condição que oferecia riscos, por não haver garantias de que não fossem escravizados ao chegar em Cabo Verde. Diante disso, alguns solicitavam “a carta de alforria ao monarca português antes de irem para o arquipélago” (BALENO, 1991, p. 156).

O referido autor acrescenta ainda, em relação às diferentes etnias, que o número de portugueses era muito menor se comparado ao número de africanos que chegavam para trabalhar no arquipélago. E um dos fatores que contribuiu para que o número de brancos nascidos nas ilhas não aumentasse foi o raro número de mulheres brancas presentes no arquipélago, pois “[...] apenas os moradores de grandes posses se podiam dar ao luxo de levar consigo do reino as esposas e de, em Cabo Verde, sustentarem família legítima, ao nível da sua classe social” (BALENO, 1991, p. 152). Dessa forma, havendo poucas mulheres brancas no arquipélago, os senhores acabavam se relacionando com as escravas, contribuindo para o nascimento de uma sociedade mestiça:

É a mulher negra ou mestiça a parceira sexual dos residentes nas ilhas, quer em encontros fortuitos, quer para o estabelecimento de laços mais profundos. Comprovam o facto muitas cartas de legitimação passadas a favor de filhos resultantes desses cruzamentos [...]. Até porque os homens casados e com filhos legítimos não se coíbiam de estabelecer relações extra-conjugais de que resultavam filhos, mais tarde legitimados ou não, mas na esmagadora maioria mestiços. [...] (BALENO, 1991, p. 153).

Desse encontro nasce o mestiço ou crioulo cabo-verdiano, que passa a ser a etnia predominante no arquipélago. Em sua constituição, o crioulo se confronta com duas vertentes culturais: uma europeia, na qual os portugueses marcam sua hegemonia frente aos outros europeus, e uma africana, porém oprimida pela portuguesa, mas que possuem características próprias das culturas africana e portuguesa.

A respeito disso, Bhabha (2014, p. 23) entende que a “[...] passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”, criando significados e passando por um processo de construção cultural e de identidade que inicialmente vai se dividir entre a cultura europeia e a cultura africana. Do embate entre culturas deu-se o início da cultura cabo-verdiana, que surge na tentativa de manter os costumes e práticas de ambas raças.

Assim, surge mais um grupo na sociedade cabo-verdiana que, em princípio, foi dividido em europeus e africanos, tomando como fator determinante para tal a raça. Contudo, depois do surgimento do mestiço, a divisão é pautada pelo poder econômico. Segundo Baleno (1991), a divisão ocorre conforme uma pirâmide, na qual, no topo, estão os brancos e, em seguida, os mestiços e negros forros; na base, encontram-se os escravos.

No entanto, nessa camada intermediária da sociedade, há uma subdivisão entre os mestiços e negros alforriados, com os nativos ocupando um lugar social mais favorecido perante aos forros, pois provém do grupo socialmente dominante: os brancos. De acordo com Baleno (1991, p. 162), quando o mestiço é “plenamente assumido pelo pai e habilitado legalmente como herdeiro deste”, é aceito de forma mais fácil pela sociedade, diferentemente do africano alforriado. Essa legitimação era uma das poucas formas de o crioulo crescer na escala social.

Nessa sociedade organizada principalmente em função da raça e do poder social, são estabelecidas relações de força em todas as suas camadas constituintes, das quais o europeu se coloca de forma soberana. No entanto, não se pode generalizar, afirmando que todos os brancos viviam em condições sociais elevadas, assim como nem todos os mestiços eram reconhecidos por seus pais. Mesmo em meio a uma sociedade escravocrata e marcada pelas desigualdades, alguns mestiços reivindicavam, por exemplo, o fato de não ser “[...] tratado como eram os homens brancos [...] (Ibid.; p. 163)”, pois os mestiços possuíam situação financeira equivalente à dos homens brancos.

Ao que tudo indica, tal pedido traz como pressuposto que, acima das questões raciais, está o poder econômico. Embora ainda não houvesse uma identidade crioula formada, é notório um investimento do mestiço em ser reconhecido como cidadão. Além disso, há de se pensar na

resposta favorável a esse pedido devido ao cruzamento entre brancos e negros, conforme destaca Baleno (1991, p. 172):

A coexistência de brancos e pretos tem um caráter relativamente pacífico, não só pelos motivos que apontámos, mas também pelo facto das <<alianças>> que desde os primeiros momentos se vão estabelecer entre eles. Os brancos privados de mulheres da mesma raça, sentem-se forçados a recorrer às escravas negras e fazem vida com elas, o que é, sem dúvida, o primeiro passo para o esbater de preconceitos rácicos.

A partir das colocações de Baleno no excerto destacado, identifico o princípio de uma fusão cultural, um lugar que Bhabha (2014, p. 20) denomina de “entre-lugares” e que oportunizará o “terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”, ou seja, é nesse contexto que as diferenças culturais são produzidas através de um processo de constantes trocas na busca da constituição de uma identidade própria. E o mestiço surge como representante de uma identidade cultural que está a se constituir, através desse “espaço” de constantes processos que são construídos a partir da necessidade de adaptação e sobrevivência.

Madeira (2013, p. 77) destaca ainda que “ao falar da identidade, em Cabo Verde, é imprescindível destacar o papel das instituições de cariz social e religioso, que, nos primórdios da colonização e povoamento (1460-1462), foram importantes na afirmação cultural e identitária desta Nação”. Acrescido a isso, Correia e Silva (2001) afirmam que, após a chegada dos africanos escravos a Cabo Verde, e seu encaminhamento às fazendas de seus donos, sua adaptação dependia da aprendizagem da língua portuguesa, das regras do trabalho, da conduta desejada e da iniciação ao catolicismo. Contudo, ressaltam que essa aculturação do escravo não se dava exclusivamente à igreja, mas também aos que nas fazendas viviam. De acordo com dois autores,

A socialização do escravo recém-chegado era geralmente feita com o concurso múltiplo da igreja, dos senhores e seus feitores e, ainda, dos escravos mais antigos, muitas vezes já crioulos. Estes últimos, note-se, assumiam um importante papel de intermediação social e cultural entre os africanos acabados de chegar e o resto da sociedade. [...] A fazenda, substituta insular da comunidade aldeã africana, constituía a estrutura social de enquadramento, no seio da qual o africano era transformado, com o tempo, no escravo cabo-verdiano. Era aqui, lugar de trabalho, habitação, repouso, convívio, festa e de morte, onde o quotidiano se desenrolava nas suas múltiplas dimensões, o espaço privilegiado de aculturação. (CORREIA E SILVA, 2001, p. 310).

Diante disso, pode-se dizer que a integração dos escravos nesse novo contexto é mediada não só pela igreja, mas por todos que com eles conviviam e sobreviviam. A “aculturação” referida no excerto acima, era facilitada pelos pequenos grupos de escravos que chegavam à fazenda, dificultando a preservação da cultura grupal e individual de cada um, permanecendo apenas fragmentos de culturas, uma vez que, próximo ao século XVII, restavam poucos

africanos se comparados ao número de “crioulos e crioulistas”, contribuindo para a dissolução da língua de origem bem como dos ensinamentos que eram transmitidos oralmente e a própria religião. Dessa adequação ou tática para permanecer vivo, nesse novo espaço, os escravos experimentavam a vivência com diferentes culturas, o que implicou a construção de novas identidades. Segundo Hall (2006, p. 38),

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada".

Correia e Silva (2001, p. 313) acrescentam que, nesse momento histórico, a identidade social era aceita somente por intermédio do batismo, como “o início de uma nova trajetória” para o escravo e “a ruptura com o seu passado”. Apontam ainda que “a atribuição de um nome cristão a um escravo, peça, negro, designações generalizadas, significa que a partir do batismo, este mesmo escravo podia ser chamado, identificado, evocado, enfim, personalizado pelo resto da comunidade”.

Segundo Hall (2006), a identidade é construída conforme seu desenvolvimento, podendo ser compreendida como um processo de identificação, em um determinado contexto. Portanto, pode ser modificada e adaptada e, por entender a identidade como um processo em constante movimento, é que foi utilizado, na presente dissertação, o conceito de identidade pensado por Stuart Hall (2006).

Do mesmo modo, Baleno (1991) demonstra as formas como as identidades culturais vão se (re) construindo. Dentre elas, menciona os hábitos culinários portugueses, uma vez que os mesmos nem sempre conseguiam importar as iguarias utilizadas em suas receitas e, não podendo cultivá-las em solo cabo-verdiano devido às condições climáticas e físicas do novo ambiente, tinham impossibilitada a reprodução exata de suas receitas.

Além disso, a preparação das refeições portuguesas era realizada por mulheres africanas, pois boa parte dos homens que povoaram Cabo Verde vinham sem suas esposas. Dessa maneira, as receitas acabavam sendo modificadas, e os portugueses, adaptando-se à culinária, que teve grande influência africana.

Assim como a culinária, muitas outras práticas culturais foram modificadas e influenciaram na construção dos sujeitos. Refiro-me às questões morais, religiosas, entre outras. No entanto, algumas questões da tradição portuguesa se mantiveram, como a religião e a língua que, de acordo com Baleno (1991), mesmo a constituição étnica do arquipélago tendo sido formada em sua maioria por negros livres, negros escravos e um número mais reduzido de brancos, tal condição não foi suficiente para impor sua língua como modelo de sociedade.

Com base no exemplo recém exposto, destaco o conceito de cultura assumido nesta pesquisa e definido por Geertz (2008, p. 4) “como [...], essencialmente semiótico, [...] não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Na concepção do referido autor, a cultura é uma teia de significados construída pelo homem e que orienta a existência humana, ou seja, trata-se das relações estabelecidas entre os indivíduos que representam um significado, e interpretar a cultura e o homem é o mesmo que compreender essa teia de significados.

Indo nessa direção, o mestiço pode ser percebido como exemplo de construção de uma nova identidade cultural, na qual estão imbricados sistemas de valores, língua, religião, culinária, enfim questões que passaram por um longo processo de construção da identidade cultural.

Compreendo que esse momento histórico é marcado pela construção de uma identidade, pois o africano, ao chegar a Cabo Verde, precisava se reconhecer e se reconstruir como sujeito, uma vez que estava longe de suas raízes, era proibido de praticar sua religião, não utilizava sua língua e, como escravo, era desprovido de um nome. E nesse contexto de (re) construção que surge a identidade do mestiço e a construção da identidade própria cabo-verdiana, a partir das relações estabelecidas entre europeus e africanos de diferentes partes da África com suas culturas originárias.

A língua crioula cabo-verdiana é elemento importante da identidade cultural de Cabo Verde, já que surge a partir do contato de diferentes línguas, devido à necessidade de interação e comunicação entre sujeitos de culturas diversas que ali desembarcaram.

Finalizando, destaco que procurei, neste capítulo, mapear aspectos geográficos e climáticos de Cabo Verde, bem como apresentei o processo inicial de colonização e da constituição da língua crioulo cabo-verdiana, além de aspectos culturais e identitários. A seguir, apresento, no segundo capítulo, a fundamentação teórica e metodológica desta dissertação.

---

### 3 CABO VERDE – EDUCAÇÃO E AS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL

---

Neste capítulo, apresento e discuto sobre o sistema educacional de Cabo Verde, desde a sua colonização até os dias atuais. Para tanto, trato inicialmente do sistema educacional a partir do período colonial até a estrutura educacional vigente em Cabo Verde. Na sequência, abordo e relação de diglossia e bilinguismo na coexistência da língua materna (crioulo cabo-verdiano) e oficial (portuguesa). Por fim, apresento dados de uma entrevista realizada com três cabo-verdianos que estudam na FURG e moram em Rio Grande (RS), com o intuito de compreender, a partir da perspectiva de pessoas de origem cabo-verdiana, como se dá a coexistência dessas duas línguas no cotidiano do país.

#### **3.1 DA COLÔNIA A ATUALIDADE – O SISTEMA EDUCACIONAL DE CABO VERDE**

No século XV, durante a colonização de Cabo Verde, não havia uma preocupação com a educação nas colônias ultramarinas. De acordo com Furtado (2008), somente a partir do século XIX foi dada atenção ao ensino. O que existia era uma tentativa para que os escravos pudessem exercer uma comunicação com seus donos, que acontecia por intermédio das missões religiosas, sendo realizadas através da cristianização e de um ensino elementar da língua portuguesa. Moura (2009, p. 103) acrescenta que, para

[...] analisar a estrutura e funcionamento do sistema educativo cabo-verdiano no período colonial pressupõe, à partida, compreender o contexto sociopolítico do colonialismo português e, particularmente a conjuntura em que se desenvolve a política educativa para as colônias, com destaque para os países africanos (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique). Para isso, é fundamental compreender a relação e/ou cooperação entre o Estado, a Igreja católica e as missões religiosas no processo de denominação colonial.

Por aproximadamente cinco séculos, a igreja assumiu a função de ensinar em Cabo Verde e, como o país era colônia de Portugal, seu sistema de educação foi construído a partir dos moldes portugueses. Guimarães (2006 apud MOURA, 2009, p. 83) explica que, para se tornar legítima, a dominação da sociedade portuguesa não se fazia somente pelo uso da força, mas também por meio da educação, ou seja, por intermédio da religião, cuja finalidade era apoiar, implementar e manter o desenvolvimento da colônia, impondo seu modelo cultural e social. Ademais, conforme Correia e Silva (2001), citados no capítulo anterior, embora a igreja não tenha sido a única responsável por incutir a cultura portuguesa nos escravos e nativos, teve relevante participação através da imposição de sua ideologia.

De acordo com Santos e Soares (1995, p. 490), os padres “ensinavam latim e liam casos de consciência aos meninos e a todos que quisessem ouvir”. O método de ensino utilizado era “de perguntas e respostas em sabatinas”, o qual entusiasmava os jovens, pois estimulava a competição. Em se tratando dos adultos que se sentiam interessados ao perceber a dedicação dos jovens, Santos e Soares (1995, p. 491) afirmam que o ensino se dava de forma muito lenta, “quer por razões sociais quer pela falta de apetência para uma aprendizagem escolar”. Dessa forma, a igreja desempenhou um papel relevante, indo além das ações religiosas.

Para Lopes Filho (2008, p.131), a igreja foi uma instituição aliada à coroa portuguesa que, além de difundir e introduzir o sistema religioso, tinha como intenção ajustar os nativos aos moldes portugueses, por meio do ensino e da formação “moral, espiritual e cultural”. O mesmo autor atribui à igreja católica uma postura de interventora civilizatória, por meio do ensino das primeiras letras, influenciando, assim, o povo cabo-verdiano e disseminando, com o passar dos anos, a língua portuguesa. Diante disso, é possível perceber que a igreja desempenhou um papel de destaque, no qual a evangelização e a alfabetização se davam de maneira concomitantes.

Moniz (2007) acrescenta, com base nos estudos de Azevedo (1958), que o ensino estava dividido em 1º e 2º graus. Nas escolas elementares, eram desenvolvidas as primeiras e segundas classes, enquanto o segundo grau, desenvolvido nas escolas chamadas principais. Moniz (2007) acrescenta ainda:

Na seqüência da Reforma da Instrução Pública em Portugal, entre os anos de 1830 e 1835, foi reorganizado, ao abrigo do Decreto de 14 de agosto de 1845, o ensino primário nas Províncias do Ultramar. Este Decreto introduziu as bases para a edificação da escola pública nas possessões africanas, estabelecendo os princípios orientadores da instrução primária. Contudo, a escola só começou a funcionar nas ilhas, de forma efetiva, em outubro de 1848 (MONIZ, 2007, p. 151-152).

Para Neves (2008, p. 63), “[...] este ensino processa-se num espaço determinado que é a escola, base de todo um sistema para instruir, educar e preparar as crianças para uma futura intervenção na vida local, terreno onde as Missões Religiosas viriam a exercer papel exemplar [...]”. Furtado (2008, p. 13) acrescenta que, “em 1889, havia no arquipélago 56 escolas primárias frequentadas por cerca de três milhares de alunos. No final desse século, em 1898, havia 73 escolas com mais de 4.000 alunos”.

Em 1817, foi fundada, de forma precária, a primeira escola principal da cidade de Praia, porém, segundo Moniz (2007), ela é oficializada somente em 1845. Para Neves (2008, p. 65), esse grau de ensino era “superior à instrução primária (considerado nível secundário). O seu programa previa o ensino da Gramática Portuguesa, Geometria, Desenho, Escrituração Comercial”. Além dessas, perto dos anos 1960, funcionavam, de forma irregular, as disciplinas

de “Latim, também designada por Aula de Gramática Latina, frequentada sobretudo por aqueles que desejavam seguir a vida eclesiástica” (NEVES, 2008, p. 66).

Em 1860, conforme Moniz (2007), foi criado, na cidade de Praia, o Liceu Nacional de Cabo Verde, no qual eram ministradas disciplinas como: “Latim, Filosofia Racional e Moral, Teologia, Francês, Inglês, Desenho, Matemática” (Ibid.; p. 152). No entanto, por falta de pagamento aos professores, a instituição reduziu a instrução primária e, em seguida, teve suas portas fechadas. A autora acrescenta que a primeira instituição secundária foi o Seminário de São Nicolau, fundado em 1866, mas que, em 1892, passou a ser denominado Seminário-Liceu.

A grade curricular deste seminário era equiparada a dos liceus em Portugal. Dividido em dois ciclos, Estudos Preparatórios e Estudos Eclesiásticos, o Seminário dava maior ênfase à formação de sacerdotes, sem, contudo, deixar de formar pessoas (cuja frequência aos cursos era assegurada mediante o pagamento de uma propina no valor de dezoito reis) para desempenhar cargos públicos. Os candidatos a sacerdote só pagavam a metade desse montante.

Nos Estudos Preparatórios, os alunos cursavam as seguintes disciplinas: Literatura Clássica, estudo das Línguas, Filosofia Racional, Direito, Economia Política, Moral, Princípios de Direito Natural, Retórica, Geografia, Cronologia e História, Ciências Físico-Químicas e Matemática. Nos Estudos Eclesiásticos, com a duração de três anos, os alunos cursavam: História Sagrada, História Eclesiástica, Teologia Sacramental, Teologia Dogmática, Direito Canônico, Direito Eclesiástico, Português, Música e Canto Eclesiástico (MONIZ, 2007, p. 152):

Percebo, na esteira das contribuições de Moniz (2007), que a perspectiva de formação cristã proposta pelo Seminário, ou seja, que a organização curricular subordinava-se à intenção da igreja na formação do cidadão cabo-verdiano, impondo, de certa forma, a consciência religiosa e cultural portuguesa. No entanto, segundo Moura (2009), a igreja perde sua força política em 1910, após a instituição da proclamação da República Parlamentar e, dentre os objetivos desse novo modelo de sociedade, estava sua modernização. Contudo, a fim de atender tal desafio, era necessário a ruptura entre o Estado e a igreja e, por conseguinte, com a escola, mas essa separação não ocorreu nas colônias, e sim na metrópole.

De acordo com Moura (2009), ainda em 1917, a taxa de analfabetismo ultrapassava 90% da população cabo-verdiana, o que motiva o surgimento da primeira reforma educacional: “Plano Orgânico da Instrução Pública em Cabo Verde”, que implementa o Ensino Primário e o Normal, o Ensino Secundário e o Profissional, determinando, segundo Moura (2009, p. 111), que “o ensino primário passou a abranger três graus, nomeadamente, o ensino primário elementar, o ensino primário complementar e o ensino primário superior”.

Destaco que cada modalidade de ensino tinha a seguinte configuração:

O **ensino normal primário** com três anos de duração e cujo objectivo era preparar os professores para as escolas primárias locais. Funcionava na escola de ensino primário superior de São Nicolau.

O **ensino secundário** ministrado no liceu nacional, cuja a sede ficava em São Vicente.  
[...]

O **ensino profissional** incluía o ensino da arte marítima, o ensino industrial e o ensino agrícola (MOURA, 2009, p. 111).

Tal configuração foi desenvolvida com a finalidade de “satisfazer as aspirações da sua população”, além de levar em consideração a taxa de analfabetos (CABO VERDE, 1917). Com o Ensino Secundário, a igreja incutiu ao povo cabo-verdiano valores morais europeus e determinou as regras de civilização e a educação, estruturando a sociedade conforme seu ideal social.

Moura (2016) salienta que o sistema educacional colonial seguia dois eixos: um com o objetivo de atender a elite, desenvolvido por meio da educação formal e outro, por intermédio da igreja, atendendo as classes mais pobres e atingindo o objetivo educacional da época: a manutenção colonial. Moura (2009, p. 105) esclarece que, “com o golpe de estado de 1926 (Estado Novo), a Igreja voltaria a recuperar o estatuto hegemónico que detinha e veria reforçada a sua influência espiritual e material na sociedade portuguesa”.

Após recuperar sua relação com o Estado, a igreja assumiu novamente a responsabilidade para com a educação. E dessa reaproximação começou a participar de forma mais efetiva acerca dos objetivos educacionais por meio de leis aprovadas pelo Estado.

No fim da década de 40, o Ensino Primário se tornou obrigatório e, de acordo com Furtado (2008), na década de 60, o Ensino Primário inicialmente era dividido em quatro anos, ou seja, da 1ª à 4ª classe. O Ensino Secundário era dividido em sete anos, quais sejam: Ciclo Preparatório (1º e 2º anos), Curso Geral (3º, 4º e 5º anos) e Curso Complementar (6º e 7º anos) no qual, para a aprovação, era necessária a realização de provas tanto escritas quanto orais em todos níveis. Dessa forma, a educação de Cabo Verde não condizia com a realidade vivida pelo seu povo, pois tinha como característica a manutenção da colônia. Contudo, Furtado (2008, p. 19) considera que trouxe benefícios para o ensino da época, pois:

- 1- As metodologias tradicionais de ensino referentes à iniciação à leitura, à escrita e ao cálculo, eram acessíveis aos professores, podendo ser aplicadas sem grandes embaraços e, conseqüentemente, a maioria da população podia perfeitamente colaborar na alfabetização e iniciação à aritmética;
- 2- Os manuais da Língua Portuguesa davam conveniente importância à educação para os valores morais, éticos e cívicos, contribuindo deste modo para a formação social e pessoal dos alunos, o que normalmente não se alcança com muitos textos da actualidade;
- 3- O elevado e necessário rigor aplicado ao Sistema de avaliação permitiam por um lado que os professores evidenciassem esforços no sentido de fazerem que as matérias “ensinadas” fossem assimiladas e por outro lado, que os alunos se dedicassem a revisão das matérias em casa com as famílias e ou sozinhos.

Dessa forma, é perceptível que o sistema educacional em Cabo Verde mantinha o interesse em moldar a população cabo-verdiana segundo os valores coloniais, sendo esta uma das funções da educação. Em 1968 foi implementado, segundo Furtado (2008, p. 19), “a

segunda reforma do ensino e, com o Diploma Legislativo nº 1663, de 19 de Junho o Ensino Primário Elementar de cinco anos”, sendo constituindo do pré-escolar e 1ª a 4ª classes. A reforma em questão tornou obrigatório o ensino a partir dos seis anos de idade, bem como sua gratuidade:

O ensino elementar tinha como principal missão promover a integração dos alunos no meio, tornando-os elementos activos e participantes. Para o efeito, tinha que dotá-los de instrumentos básicos, em termos de conhecimentos, hábitos e habilidades necessárias a realização do trabalho manual, assim como contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade, no sentido da responsabilidade do espírito de solidariedade, do gosto, do esforço, estimulando sempre a espontaneidade e a criatividade (FURTADO, 2008, p.26).

Pela leitura dos estudos de Moniz (2007), é possível perceber que, na década de 60, foram instituídos alguns decretos com a intenção de demonstrar preocupação com a educação; no entanto, estão relacionados a manobras a fim de acabar com as denúncias as quais Portugal vinha recebendo acerca do desleixo com a educação.

De acordo com o referido autor, com os Decretos 43.064, de julho de 1960; o 43.158, de setembro de 1960; o 45. 908, de setembro de 1964 e o 47. 480, de março de 1968, houve algumas mudanças, cabendo destacar a expansão de escolas nas províncias. Para tanto, foi recomendada a criação do ciclo preparatório, como já mencionado anteriormente, mas cabe ressaltar que este é resultado da “fusão do 1º ciclo do ensino liceal e do 3º ciclo preparatório do ensino técnico” (Ibid.; p.165).

Entretanto, nos anos de 1972-1973, época da independência de Cabo Verde, o panorama educacional do arquipélago não era muito favorável, pois as taxas de analfabetismo ainda eram elevadas. Conforme Moniz (2007, p.172), “[...] mais de 68.000 alunos freqüentaram o ensino primário, com um índice de aproveitamento de 57%. Dos 489 estabelecimentos existentes à época [...] A média de alunos por estabelecimento era de 141 alunos”. O referido autor acrescenta que essas alterações tinham como propósito reduzir o alto índice de analfabetos, informação divulgada pelos líderes da ONU e, por isso, eram voltados ao Ensino Primário.

Além do Ensino Primário Elementar, como um dos ciclos do Ensino Básico, foi criado o Ensino Complementar, integrando o segundo ciclo do Ensino Básico. Esse segundo ciclo, com duração de dois anos, tornava obrigatória a frequência nas 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> classes. Para Furtado (2008, p. 26),

O ciclo complementar, de 5ª a 6ª classe, foi orientado no sentido de serem prosseguidos e reforçados os objectivos do nível anterior através do desenvolvimento sistemático dos hábitos, atitudes e conhecimentos que permitam ao aluno participar de forma activa e consciente tanto na sua vida escolar como na vida comunitária. Deverá ainda capacitar os jovens para uma escolha esclarecida das vias profissionais e/ou escolares facultando-lhes a aquisição de capacidades mínimas no domínio

profissional e contacto com os diversos ambientes do trabalho proporcionando-lhes ao mesmo tempo uma informação generalizada.

Segundo Moniz (2007, p.171), no início da década de 70, o sistema de ensino passou a ser constituído de dez anos, sendo o “pré-primário, o ensino primário, o ensino preparatório, e o ensino secundário com duas vias, a liceal (de cinco anos) e a técnica, de três anos”. O pré-primário, com duração de um ano, era destinado às crianças de seis anos de idade, enquanto o ensino primário, com sete anos e duração de quatro anos.

Já o Ensino Preparatório era desenvolvido em dois anos e “[...] se apresentava como o elo de ligação entre o básico e o secundário (Ibid.; p. 171)”. Por fim, o ensino secundário possuía “duas vias, a liceal (de cinco anos) e a técnica, de três anos” (Ibid.; p. 171).

Para tal, era necessário estruturar o espaço físico a fim de atender essa demanda. Contudo, isso não foi possível, pois os estabelecimentos de ensino não comportaram tamanha procura e isso resultou na “[...] adoção do regime de desdobramento (dois turnos), reduzindo-se, significativamente, o número de horas letivas no ensino primário, diminuindo para mais ou menos duas horas e trinta minutos/dia para as duas primeiras classes” (ibid.; p. 171).

Embora alguns autores contestem os reais objetivos para melhorar a situação educacional do país, não se pode negar que as reformas revelaram uma tentativa de aumentar a qualidade na educação, visto as várias reformas ocorridas. Outros teóricos vão além dessa compreensão, como é o caso de Vieira (2012, p.7), defensor da ideia de que as reformas visavam assegurar “a igualdade de oportunidades no acesso aos diferentes níveis de ensino”. Contudo, de acordo com Vieira (2012), o sistema educacional possuía muitos problemas, tais como:

Os conteúdos curriculares retratavam a realidade política, económica, geográfica, social e cultural da metrópole, ignorando, por completo, o contexto social e a língua cabo-verdiana. As reformas políticas implementadas tiveram algum impacto sobre a expansão do acesso à educação. Embora desempenhasse um papel importante no processo de alfabetização durante esse período, a educação tinha como finalidade a “inculcação” e “legitimação” da cultura dominante da metrópole. Em suma, apesar da educação colonial ter-se revelado inadequada e *aterritorializada* à realidade e às expectativas da nação cabo-verdiana, reconheceu-se, em Cabo Verde, o valor da educação na formação, dirigida para a escola primária e o analfabetismo, e que viria a entrar em cisão com o poder colonial, erigindo-se em Estado, de modo a procurar novos paradigmas da sua afirmação e realização (VIEIRA, 2012, p. 7-8).

Por isso, e pelo que foi explicitado anteriormente, embora tenham ocorrido esforços a fim de melhorar o ensino por meio de reformas educacionais, uma parte muito pequena da população teve acesso à educação e pode, segundo Moniz (2007, p. 172), “[...] assumir funções de auxiliar no quadro do sistema colonial”. No entanto, após a independência de Cabo Verde, em 1975, o ensino se tornou responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais, que buscaram atender as necessidades educacionais de

um país agora independente. Para Furtado (2008, p. 23), as ações dos ministérios pretendiam diminuir a taxa de analfabetismo, ampliar a oferta do ensino e melhorar a qualidade educacional. Essa visão, “encontra-se expressamente traduzida no documento do III congresso do partido no poder, o PAIGC<sup>26</sup>, realizado em 1977”. De acordo com o referido autor,

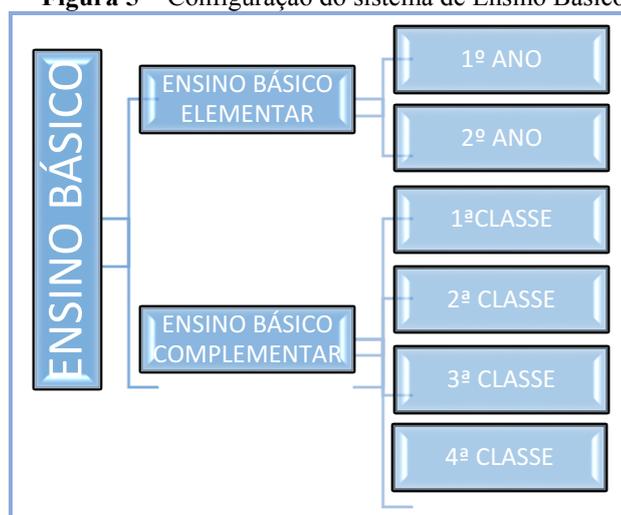
É nesta perspectiva que ao mesmo tempo se procurou consolidar a organização do ensino escolar básico e secundário foi feita uma grande aposta na educação extra escolar que teve como eixo fundamental a educação de jovens e adultos que até então tinham sido excluídos do ensino formal e, por o combate ao analfabetismo que em 1975 rondava os 60 a 90 %.

Outros objectivos preconizados para a educação relacionam-se com os princípios da universalidade e da funcionalidade da educação, os quais permitem a sua integração no processo de desenvolvimento do país. Relativamente ao primeiro princípio, a educação deve abranger todos os membros da sociedade. Pelo princípio da funcionalidade da educação operacionaliza-se o objectivo de uma educação contextualizada que integre a teoria e a prática, que ligue o trabalho intelectual ao manual e que, ao mesmo tempo, proporcione ao indivíduo conhecimentos e competências necessárias à vida e reforce a identidade cultural (FURTADO 2008, p. 24).

Considerando o excerto acima, pode-se dizer que havia uma certa preocupação com a manutenção da identidade cabo-verdiana. Ressalto ter sido esta a primeira vez que identifiquei tal aspecto no material do qual disponho como fonte de pesquisa. Furtado (2008) acrescenta ainda que, a partir de reforma de 1977, surge, então, uma nova organização do sistema educacional de Cabo Verde, que se configurou em dois ciclos: o Ensino Básico e Ensino Secundário, com duração total de onze anos.

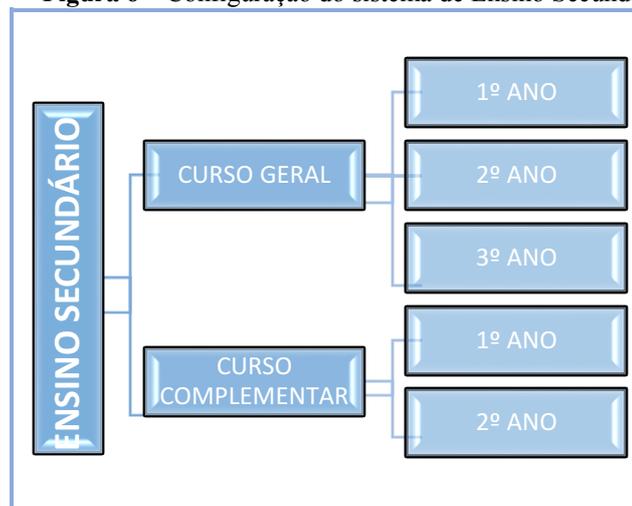
A seguir apresento duas figuras que tornam clara a compreensão da estrutura educacional existente.

**Figura 5 – Configuração do sistema de Ensino Básico**



Fonte: Furtado (2008, p. 27)

<sup>26</sup> A sigla PAIGC significa “Partido Africano para a independência da Guiné e Cabo Verde” (FREIRE, 1978, p. 15).

**Figura 6** – Configuração do sistema de Ensino Secundário

Fonte: Furtado (2008, p. 27)

As Figuras 5 e 6 esclarecem que o Ensino Básico está dividido em Ensino Básico Elementar e Ensino Básico Complementar. O primeiro, constituído de 1º e 2º anos, com duração de dois anos. Já o segundo, de um período de quatro anos, sendo composto de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª segunda, terceira e quarta classes. O Ensino Secundário, por sua vez, possui duração total de cinco anos, sendo dividido em Curso Geral e Complementar. O primeiro é organizado em 1º, 2º e 3º anos, com três anos de duração e, completando esse ciclo, o complementar, composto de 1º e 2º anos, em um período de dois anos. Em 1990, ocorre outra reforma educacional e, segundo a Lei de Bases de 1990, o sistema educativo apresenta como objetivos e princípios:

1. A educação visa a formação integral do indivíduo.
2. A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de modo a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso.
3. No quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental.
4. A educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade (CABO VERDE, 1990, s/p.).

O excerto acima apresenta um discurso de defesa da manutenção da identidade cultural e formação integral do indivíduo cabo-verdiano. Esse novo momento político, segundo Vieira (2012, p. 11), tem início na “década 1990, e conduziu o país para a senda da liberalização da economia e do mercado global, fazendo emergir um novo discurso, dominante em todos os sectores”, inclusive na educação que, amparada pelo Banco Mundial e pelo Banco Africano para o Desenvolvimento, adotam um discurso neoliberal.

Esse discurso pode ser percebido no art. 11º da Lei de Bases de dezembro de 1990, que apresenta a escola de Cabo Verde como “um centro educativo capaz de proporcionar o

desenvolvimento global do educando, em ordem a fazer dele um cidadão apto a intervir criativamente na elevação do nível de vida da sociedade” (CABO VERDE, 1990, p.4). Conforme Vieira (2012), dentre as profundas reformas políticas que acontecem na década de 90, também constam as do sistema educacional, que passou por uma modificação correspondente à realidade interna de Cabo Verde.

Conforme a Lei de Bases do sistema educativo de 1990, a estrutura educacional “compreende os subsistemas da Educação Pré-Escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração” (CABO VERDE 1990, p. 5), abrangendo “os ensinamentos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino” (Ibid.; p. 5). Além disso, “A educação extra-escolar engloba as actividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar” (Ibid.; p. 5).

O Ensino Básico mantém os seis anos de duração, mas se divide em três ciclos de dois anos, com ensino monodocente. O Ensino Secundário passa a ter duração de seis anos, com três ciclos de dois anos. A Educação Pré-Escolar passou a fazer parte do sistema educativo e há a integração do Ensino Superior. Desse modo, o sistema educacional de Cabo Verde é constituído, nesse momento, por Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Médio, Ensino Superior e modalidades especiais de ensino (Ibid.; p. 7).

A Educação Pré-Escolar é destinada a crianças com idades que variam de três anos até a idade de frequentar o Ensino Básico. A pré-escola é de responsabilidade “[...] das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado [...] cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades” (FURTADO, 2008, p. 29). Cabe ressaltar que, embora a Educação Pré-Escolar seja ofertada, sua inserção não é obrigatória, assim como ocorre na Educação Superior. Em relação ao Ensino Básico, o referido autor esclarece que:

A primeira fase do ensino básico abrange actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda de formação geral, enquanto que a terceira visa o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.

Constituem de entre outros, objectivos do ensino básico: favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal do indivíduo, a sua inserção na comunidade, a compreensão e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana (FURTADO, 2008, p. 29).

O reforço à identidade cultural do país surge em 1977 e se mantém no novo contexto de independência. Esse discurso aparece de forma marcante na Lei de Bases do Sistema Educativo, de dezembro de 1990, no capítulo II, Art. 9º, conforme apresento a seguir:

A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações colectivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspectos mais relevantes da vida e da cultura caboverdianas.

Com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar os indivíduos na colectividade em desenvolvimento, o sistema educativo deve valorizar a língua materna, com manifestação privilegiada da cultura (CABO VERDE, 1990, p. 3).

Durante trinta anos, houve uma evolução nas leis educacionais, visto que, na década de 60, os valores transmitidos eram coloniais. Observa-se, ainda, que o sistema educacional, na década de 90, determina como objetivo e princípios do sistema educacional que “a educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade”, tendo por base a vida e a cultura cabo-verdiana, reforçando a identidade cultural, “estimulando, preservando e reafirmando os valores culturais e do património nacional” (Ibid.; p. 3).

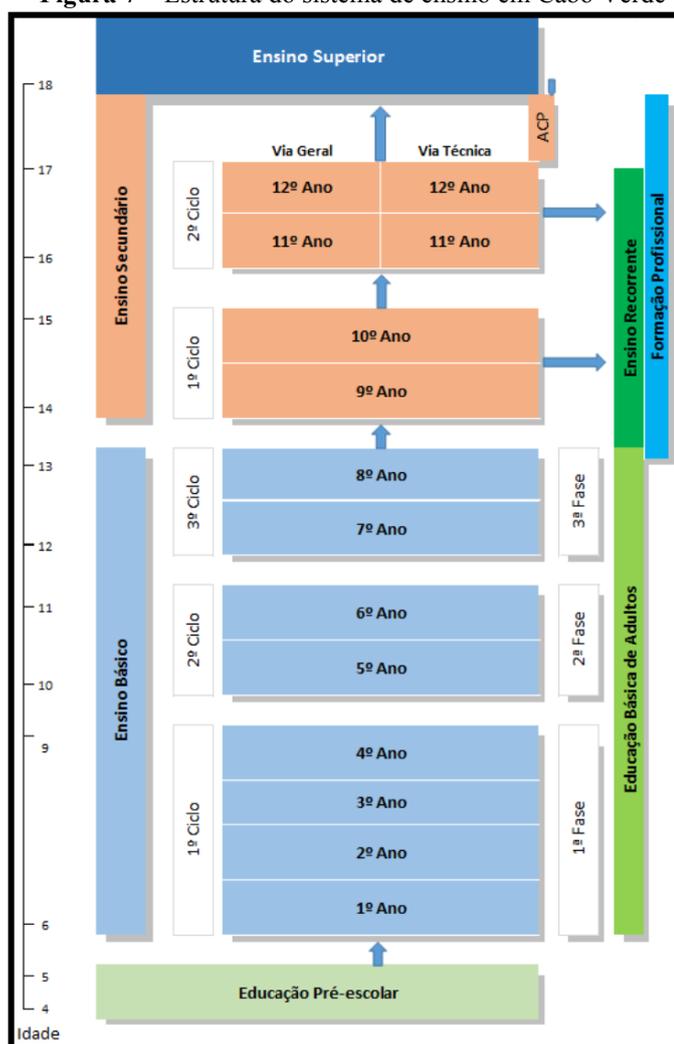
Já no Ensino Secundário, houve modificação no tempo de duração: “o primeiro ciclo constitui um tronco comum para as duas vias do ensino que se iniciam a partir do 9º ano de escolaridade”, enquanto entende como objetivo: “ [...] aumentar o nível de conhecimento e possibilitar uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento de estudos” (FURTADO, 2008, p. 29-30). O segundo e o terceiro ciclos possuem um viés geral e técnico que, além de “aprofundar e alargar os conhecimentos e aptidões obtidos” no ciclo anterior, visam a inserção na vida activa” (CABOVERDE, 1990, s/p.).

Em 2010, conforme consta no Artigo 23º, do Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, ocorreu uma reformulação no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Na sequência, apresento a imagem reproduzida a partir do Anuário 2014/2015<sup>27</sup>, que mostra de forma mais clara a constituição do atual sistema de ensino cabo-verdiano:

---

<sup>27</sup> O Anuário consiste em um documento desenvolvido anualmente pelo Ministério da Educação e do Desporto, apresentando estatísticas referentes ao sistema de ensino de Cabo Verde.

**Figura 7** – Estrutura do sistema de ensino em Cabo Verde



Fonte: Ministério da Educação e do Desporto – MINEDU<sup>28</sup>

É possível visualizar, na Figura 7, o Ensino Básico<sup>29</sup>, que passa a ter duração de oito anos, divididos em três ciclos, no qual o primeiro deles vai do 1º ao 4º ano, os 2º e 3º ciclos são de dois anos cada e o ingresso da criança no 1º ano se dá a partir dos seis anos de idade. O Ensino Secundário passa a ter quatro anos de duração, divididos em dois ciclos de dois anos cada, dos quais: “a) Um 1º Ciclo da via do ensino geral, que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional; b) Um 2º Ciclo com uma via do ensino geral e uma via do ensino técnico (CABO VERDE, 2010, p. 8).

<sup>28</sup> Mais informações sobre a estrutura do sistema de ensino de Cabo Verde podem ser encontradas em: <[http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com\\_jdownloads&view=summary&id=913:anuario-da-educacao-ano-letivo-2014-2015&catid=4&Itemid=574](http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_jdownloads&view=summary&id=913:anuario-da-educacao-ano-letivo-2014-2015&catid=4&Itemid=574)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

<sup>29</sup> O Ensino Básico é organizado em áreas disciplinares, destacando-se a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões (Artística, Física Motora e Musical) (FURTADO, 2008, p. 29).

Os objetivos gerais do Decreto-Legislativo nº 2/2010 permanecem com o propósito de acabar com o analfabetismo e formar o indivíduo de maneira completa, ligado ao trabalho e proporcionando a construção de “conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos” (Ibid.: p. 4), permitindo que o mesmo possa fazer parte da comunidade e progredir.

Segundo o Decreto referido acima, a manutenção da identidade cabo-verdiana se mantém presente na seguinte expressão: “[...] deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade” (Ibid.: p. 4). Em relação aos objetivos específicos para o Ensino Básico, destacam-se:

- a) Favorecer a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuam para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade;
- b) Desenvolver capacidades de imaginação, observação, reflexão, como meios de afirmação pessoal;
- c) Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e preservação do meio circundante;
- d) Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- e) Desenvolver atitudes positivas em relação às questões ambientais;
- f) Despertar o interesse pelos ofícios e profissões;
- g) Desenvolver atitudes, hábitos e valores de natureza ética;
- h) Promover o domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação e de estudo, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita dos educandos;
- i) Proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação facultativa de uma segunda, nas escolas que reúnam condições para o efeito;
- j) Promover o conhecimento, apreço e respeito pelos valores que consubstanciam a identidade cultural cabo-verdiana (CABO VERDE, 2010, p. 6-7).

Destaco os objetivos dos itens “d, h e i”, a fim de refletir sobre a utilização da língua oficial, ou seja, a língua portuguesa, ensinada na escola e no contexto social de Cabo Verde. Acredito haver uma ambiguidade no objetivo do item d, uma vez que, a partir das observações realizadas por mim, em diferentes lugares da cidade de Praia, da minha inserção na escola por quinze dias, das entrevistas realizadas com cabo-verdianos e da fonte bibliográfica utilizada nesta pesquisa, as interações no cotidiano em Cabo Verde acontecem na maior parte do tempo em língua crioula cabo-verdiana, fato que pode ser percebido no item h, com a tentativa de promover o domínio da língua oficial.

Desse modo, não foi possível identificar, nos momentos em que me fiz presente, a língua portuguesa como parte do cotidiano das pessoas em diferentes contextos, com a mesma intensidade que a língua crioula cabo-verdiana, a não ser nas aulas observadas na Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia. Nesse sentido, reflito sobre até que ponto a população da cidade de Praia, de fato, se apropria da e significa a língua portuguesa e de que modo os vínculos familiares e a tolerância estão sendo fortalecidos, conforme aponta o objetivo

exposto no item d, do excerto acima, sendo que a língua aprendida na escola não estabelece, muitas vezes, relação com o contexto percebido por mim, fora do espaço escolar observado.

Quanto ao objetivo exposto no item i, penso que a língua portuguesa, embora seja a língua oficial e esteja presente na mídia, em alguma medida, possa ser percebida pelas crianças como uma língua estrangeira, uma vez que muitas delas falam apenas a língua crioula cabo-verdiana antes de ingressar na escola.

Em contrapartida, assim como a Lei nº 103/III/90, de 29 de dezembro, o Decreto-Legislativo nº 2/2010 mantém, no Art. 9º, a educação como um dos meios de preservação da identidade cultural de Cabo Verde. Mas o que destaco como novidade no referido Decreto que revê a Lei nº 103/III/90, na redação dada pela Lei nº 113/V/99, está no item h do Art. 10º, o qual expressa como um dos objetivos da política educativa investir no ensino da língua crioula cabo-verdiana na modalidade escrita, com vistas a sua oficialização (CABO VERDE, 2010).

Além disso, embora não seja objetivo desta investigação analisar o Ensino Secundário, percebo que esse nível de ensino também teve avanços em relação à língua crioula cabo-verdiana: um dos objetivos que o Decreto-Legislativo nº 2/2010 institui para o Ensino Secundário é a promoção do “domínio da escrita da língua materna cabo-verdiana, bem como da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita” (Ibid.; p. 7), além de possibilitar o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos e novas habilidades intelectuais e físicas a fim de participar da sociedade, como base científica, tecnológicas e culturais desenvolvendo competências para o mercado de trabalho.

A história educacional cabo-verdiana é uma herança do colonizador e suas reformas educacionais são o resultado da sociedade desejada em diferentes momentos. Dessa forma, as políticas públicas educacionais trazem, ao longo do tempo, modificações que vão inserindo, mesmo que de forma um tanto tímida, a língua crioula cabo-verdiana no contexto educacional.

Acredito que essa conquista constitucional foi possível após a Independência que, ao reforçar a identidade cabo-verdiana, em suas políticas públicas, fomentou a utilização da língua materna, de maneira a ultrapassar seu uso, em suas diferentes modalidades, em espaços informais, chegando, assim, ao contexto educacional.

No entanto, percebo que as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa estabelecem relações distintas em determinados contextos, como na Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia e os diferentes espaços onde estive na cidade de Praia, fato abordado anteriormente. Essa relação está presente também nas dissertações encontradas no levantamento de Dissertações e Teses referentes à língua crioula cabo-verdiana.

Sendo assim, discuto, na seção seguinte, a situação sociolinguística de Cabo Verde, visto que é um aspecto presente na história cabo-verdiana e discutida por diferentes autores que divergem sobre essa relação.

### ***3.2 DIGLOSSIA E BILINGUISMO – UMA SITUAÇÃO A DESVENDAR***

Embora esta pesquisa não esteja inserida no campo da linguística ou da sociolinguística, considero relevante contextualizar a discussão sobre as relações de diglossia e bilinguismo estabelecidas entre as línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa, em Cabo Verde, pois as compreendo como relações de poder presentes em diferentes espaços da Cidade da Praia.

Diante disso, faço uma síntese sobre o conceito de diglossia e bilinguismo, justificando a escolha pela utilização dos dois conceitos e pelos autores que os definem. Discorro brevemente sobre o surgimento da diglossia e bilinguismo no país e apresento uma entrevista realizada com cabo-verdianos na tentativa de discutir sobre a relação estabelecida entre as línguas materna e oficial em Cabo Verde.

Cabe destacar que o tema diglossia e bilinguismo promovem discussões ferrenhas entre vários pesquisadores devido a divergência acerca da relação estabelecida entre as línguas Portuguesa e Crioula cabo-verdiana, pois enquanto alguns autores defendem que a relação que se estabelece em Cabo Verde é de bilinguismo outros consideram que a situação estabelecida no país é de diglossia.

Grosjean (2008), conceitua como bilíngue o indivíduo faz uso de, pelo menos, duas línguas em seu cotidiano e argumenta que a aquisição das línguas por pessoa bilíngue se dá em momentos distintos da vida, assim como, uma das línguas é melhor falada se comparada a outra sendo que “muitos lêem ou escrevem em apenas uma das línguas que falam. Além disso, poucos bilíngües são capazes de interpretar ou traduzir proficientemente” (Ibid.; p. 164).

Nessa perspectiva, são bilíngues as pessoas que podem ou não ler e escrever as línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa, contudo, podem se comunicar em ambas as línguas, ou seja, utilizam, “pelo menos uma das habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala, audição)” (Ibidem. p. 164).

Para Grosjean (2008), o bilinguismo pode ser percebido como um fenômeno comum, em países que utilizam mais de uma língua, visto que o falante não precisa ser fluente nas duas línguas. Ressalto que o conceito proposto por Grosjean (2008) pôde ser por mim observado na cidade da Praia, quando interagi com pessoas que possuem distintas habilidades em relação às

línguas, como, por exemplo, quando em um restaurante, ao falar com a cozinheira ela respondeu em língua crioula cabo-verdiana e, com gestos, me fez compreender que não falava a língua portuguesa, porém compreendia o que eu dizia; ou quando perguntei sobre um determinado ponto turístico e, após ser informada, solicitei o endereço por escrito, mas a pessoa, apesar de conversar fluentemente em língua portuguesa, não escrevia na língua oficial.

Nesse sentido, considero o bilinguismo como situação presente em Cabo Verde e faço uso, nesta pesquisa, do conceito cunhado por Grosjean (2008) para definir bilinguismo.

Em relação à diglossia, foi a partir de Fergusson (1971 apud LOPES A., 2011 p. 36) que o conceito ganhou destaque. Para o referido autor, uma relação diglósica é estabelecida quando em uma comunidade existem duas línguas nas quais uma exerce superioridade sócio-política sobre a outra e esclarece que essa relação ultrapassa as questões gramaticais e de padronização, sendo identificada, também, na função social atribuída às línguas, ou seja, a valorização de uma em relação à inferioridade de outra, a forma como é adquirida, seu uso em literaturas e em contextos específicos.

Sob esse ponto de vista, também percebo uma relação diglósica em Cabo Verde, uma vez que a língua materna não possui uma norma padronizada devido às variações linguísticas das ilhas e esse é um dos motivos pelos quais não é oficializada e não é aceita em todas as situações. Assim como a literatura encontrada é, em sua grande maioria, em língua portuguesa. Diante desse cenário, a diglossia também é considerada, nesta pesquisa, como fenômeno presente no contexto cabo-verdiano.

Assim, discorro sobre o modo como a diglossia e o bilinguismo surgiram em Cabo Verde, pois, segundo Veiga (2015), essa relação era inexistente no país até a metade do século XVI, sendo que a necessidade de desenvolver a comunicação, no período histórico em questão, estabelecia uma certa tolerância linguística. As línguas portuguesa e crioulo cabo-verdiano conviveram de forma “pacífica do século XV ao século XIX” (Id.; 2009, p. 2), período em que o sistema educacional foi assumido pela igreja, com o objetivo de manter e incutir a educação nos moldes portugueses. Conforme o referido autor:

Esta situação fez com que a Lp fosse sempre considerada como língua de prestígio e o Ccv como língua de amizade e do coração. Tratando-se de situações informais de comunicação, o Ccv<sup>30</sup>, sobretudo junto da elite letrada, teve quase sempre um estatuto de minoridade, chegando mesmo o seu uso a ser considerado desprestigiante. E isto, particularmente devido à falta de um alfabeto e de uma escrita estandardizados, à inexistência, durante muito tempo, de uma gramática escrita e à sua ausência tanto na administração como no sistema formal de ensino (VEIGA 2009, p. 1).

---

<sup>30</sup> Ccv: utilizado por Veiga (2009) como sigla para a expressão “língua cabo-verdiana”.

É possível perceber, por intermédio da ideologia imposta pela igreja e as relações de poder que se estabeleceram durante a construção da história de Cabo Verde, que a língua crioula cabo-verdiana foi colocada em um patamar de língua subalterna. O excerto acima apresenta as características descritas por Fergusson (1971), no início desta seção, que apontam para uma situação de diglossia.

A relação diglósica entre as línguas surge, na segunda metade do século XVI, quando a igreja atribui à língua portuguesa um caráter de prestígio, ao passo que menospreza a língua crioula cabo-verdiana. No entanto, não impediu que, a partir do século XVII, como presume Vieira (2015), a língua crioula cabo-verdiana se consolide, passando a ser considerada a língua materna dos cabo-verdianos. Contudo, as tentativas de tornar Cabo Verde um país bilíngue tiveram início após sua independência, na década de 70, embora o bilinguismo fosse uma realidade no país.

Nesse contexto, surge também “a preocupação de puristas da língua portuguesa e defensores do Império colonial, relativamente à pujança do CCV<sup>31</sup>” (VIEIRA, 2015, p. 181). Essa objeção segue até a metade do século XX e os defensores da língua portuguesa percebiam a língua crioula cabo-verdiana como uma grande concorrente à língua oficial. A língua portuguesa era percebida pelos puristas como língua de civilização, ao contrário da língua materna, que não possuía qualquer regra gramatical. Conforme essas colocações, é possível perceber que, da mesma forma que alguns defendiam o uso do crioulo, outros o negavam (Ibid.; p.181).

Tendo isso em vista, percebo que as relações de diglossia e bilinguismo estão presentes no cenário acima descrito, pois ao mesmo tempo em que os puristas compreendem a língua crioula cabo-verdiana como uma língua concorrente à portuguesa, depreciam-na pela falta de padronização. Além disso:

[...] a particularidade atribuída às línguas designadas crioulas não reside apenas neste imaginário que elas constituem um grupo linguístico diferente das outras línguas, como também é um facto de que são línguas, na sua maioria orais, sem tradição escrita, não padronizadas, estatutariamente línguas não oficiais nos países onde são faladas e se restringem apenas ao papel de língua materna das respectivas comunidades. Decorrentes do facto de não serem oficializadas, não são padronizadas e dificilmente são utilizadas na modalidade escrita: quer na Administração quer no ensino, espaço onde domina a língua oficial que normalmente é a língua do colonizador. Por isso, a língua portuguesa era vista como a língua de prestígio, que permite adquirir o saber e que dá acesso aos cargos administrativos em detrimento da língua cabo-verdiana (LIMA, 2007, p. 14).

---

<sup>31</sup> CCV: utilizado por Vieira (2015), como sigla para a expressão “língua cabo-verdiana”.

Nesse sentido, a relação estabelecida, no momento histórico em foco, é marcada pela existência de duas línguas, na qual a primeira, denominada crioula cabo-verdiana, assume o papel social diferente da língua portuguesa, pois é a língua materna e de tradição oral, utilizada em situações não formais, e a segunda, decretada como língua oficial, de tradição oral e escrita, utilizada em ocasiões formais conforme já mencionado anteriormente.

Contudo, a língua crioula cabo-verdiana deixou de aparecer somente em contextos orais, ou seja, embora não tenha sido decretada como língua oficial até o momento, está presente na forma escrita em diferentes lugares da cidade de Praia, como lojas, restaurantes e até na escola onde realizei as observações para esta pesquisa.

Diante do cenário apresentado, senti a necessidade de compreender como as pessoas que nasceram e viveram nesse contexto de Cabo Verde, percebem tais relações, pois acredito que o depoimento de cabo-verdianos possa contribuir para a compreensão da situação de coexistência de duas línguas. Além disso, entendo que, de certa forma, amplia as fontes utilizadas na presente pesquisa, bem como o cruzamento entre o referencial teórico, documental e empírico.

Desse modo, tendo em vista que convênios de intercâmbio acadêmico entre Brasil e Cabo Verde são firmados e há alunos desse país estudando na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, considereei, juntamente com minha orientadora, importante aproveitar a oportunidade e realizar uma entrevista com os referidos estudantes para compreender melhor como se dá, no cotidiano, o uso de ambas as línguas a partir da perspectiva de cabo-verdianos.

Sendo assim, fizeram parte da entrevista três pessoas, com idades de 26, 24 e 28 anos. Eles desenvolvem pesquisas, como bolsistas, no âmbito do mestrado, na referida universidade, sendo os dois primeiros nos Programas de Pós-Graduação em Química Tecnológica e Ambiental e o terceiro, em Física. Para resguardar suas identidades, os entrevistados serão referidos nesta dissertação por E1, E2 e E3.

A entrevista semiestruturada teve duração de 36 minutos e foi realizada de forma coletiva, em um formato de conversa, estruturada a partir de questões norteadoras, sendo que, conforme dúvidas foram surgindo, novas perguntas foram realizadas.

Além da perspectiva sócio-linguística que trata das situações de diglossia e bilinguismo, outra discussão que vem sendo realizada entre pesquisadores e destacada pelos entrevistados é a oficialização da língua crioula cabo-verdiana. Ao perguntar “Como percebes a Língua Crioula na escola? e Como pensas que deveria ser? ”, obtive as seguintes respostas:

E1: Acho que deveria ter uma disciplina que falasse só de Língua Crioula, mas para a aula ser dada em Crioulo acho desnecessário porque **nós temos que falar a Língua Portuguesa, todas as coisas são em português, facilita a vida. Imagina se as aulas**

**passassem a ser dadas em Crioulo, as pessoas teriam dificuldade de falar o Português.**

E2: Para mim pode botar sim, oficializar e botar o crioulo sim, mas o português também tem que estar lá, **afinal é uma das cinco línguas mais faladas no mundo**, então é importante que Cabo Verde tenha. É uma forma de ligá-lo” (informação verbal, grifo meu)<sup>32</sup>.

A partir do trecho destacado, é possível inferir que os entrevistados consideram que a língua crioula cabo-verdiana deve ser oficializada e fazer parte do sistema educacional como uma disciplina, assim como a língua oficial. No entanto, eles ressaltam que as aulas deveriam ser ministradas em língua portuguesa, pois se assim não fosse, acabaria por prejudicar a aprendizagem da língua oficial e a inserção internacional que a língua portuguesa possibilita.

Quando o entrevistado E1 diz que “nós temos que falar a língua portuguesa”, a forma imperativa como se expressa pode ser lida como uma imposição, visto que “[...] **todas as coisas são em português**”. Além disso, acredito que o uso da expressão “**essas coisas**” a que E1 se refere, possa dizer respeito à literatura em geral existente em Cabo Verde e utilizada nos diferentes níveis de ensino, além do número de materiais escritos em português, que circulam no mundo e, por isso, a expressão “**facilita a vida**” se torna verdadeira, uma vez que possibilita a inserção em países de língua portuguesa.

Contudo, quando E1 lança a hipótese de as “[...] **aulas passassem a ser dadas em crioulo, as pessoas teriam dificuldade de falar o português**”, penso que a dificuldade possa estar atrelada ao fato de a referida língua ser utilizada basicamente no espaço escolar. Outra questão indicada por E1 é o elo que a língua portuguesa mantém com o mundo; logo, deixar de usar o português significaria diminuir a possibilidade de expansão cultural, uma vez que a língua portuguesa “[...] **é uma das cinco línguas mais faladas no mundo**” (E2). Exemplo disso é a possibilidade dessa entrevista, que só foi possível porque os estudantes falam a língua portuguesa.

O fato mostra a importância dada à língua oficial, uma vez que possibilita a inserção de cabo-verdianos em espaços distintos, como estudar em outro país, por exemplo. Além disso, esclarece que, quando se trata da literatura e da relação de Cabo Verde com outros países, a predominância é em língua portuguesa, seja na forma escrita ou oral, e a relação de bilinguismo não ultrapassa o nível das tentativas.

Contudo, ao refletir sobre a percepção dos entrevistados acerca do modo como percebem a língua crioula na escola seria possível observar que as questões pontuadas são particularizadas demais, tendo em vista algo que é muito maior, ou seja, as relações entre as

---

<sup>32</sup> Informação fornecida pelos entrevistados E1 e E2, em entrevista dada para esta investigação, na cidade do Rio Grande, Rio Grande do Sul, em agosto de 2017.

línguas estão atreladas a um passado colonialista e imperialista e perceber a presença da língua crioula em um papel secundário poderia reafirmar a relação diglósica no país ao colocá-la em uma posição de desvalorização.

Quando perguntado sobre o modo como definem o sentimento pelas línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, é possível perceber que:

E2: Crioulo é a primeira língua que eu tive contato, **é a língua que eu uso quando estou em casa, que eu uso com os amigos no dia a dia. É a língua que eu uso com os vizinhos. É um vínculo cultural nosso.** Eu não sei ao certo como definiria ela. E o português é uma linguagem que eu uso para as situações mais formais, mas como é que eu definiria cada coisa. **O sentimento é igual, só que dependendo do contexto eu uso uma língua ou outra.** Não tem tanta diferença de sentimento é mais pela questão de função, de contexto eu vou por uma coisa ou outra.

E3: Para mim quando eu falo crioulo eu me sinto muito mais à vontade. **Português eu me sinto um pouco limitado, sei lá, eu não consigo me expressar da mesma maneira que me expesso em crioulo.**

E1: É basicamente isso, crioulo é nossa língua, é a língua que amamos desde quando nascemos e português é uma língua **que falamos por obrigação** para podermos nos comunicar na sala de aula e tal. (informação verbal, grifo meu)<sup>33</sup>

A partir do trecho destacado, identifiquei duas posições distintas. Enquanto dois entrevistados, E3 e E2, afirmam que ficam mais à vontade para se expressarem em crioulo, E1 afirma que não sente essa diferença. Ao caracterizar as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, o E2 não explica, em princípio, o sentimento que possui pelas referidas línguas; contudo, afirma que sua língua materna é utilizada em contextos interativos no cotidiano, em casa, com os amigos e vizinhos, enquanto que a língua portuguesa é utilizada em situações formais. Fica claro, em sua fala, que a língua materna demarca a identidade cabo-verdiana.

Contudo, a relação de bilinguismo está presente durante a fala dos entrevistados. A fluência do E3 ao utilizar a língua materna e a obrigatoriedade do E1 ao usar a língua oficial em contextos formais demonstram habilidades linguísticas menos fluentes em língua portuguesa e a possibilidade de escolher a língua que deseja utilizar nos diferentes eventos de que participa, além de manifestarem sentimentos distintos em relação às línguas utilizadas.

Diferente do que foi observado quando as questões tratavam da língua portuguesa e da língua crioula cabo-verdiana na oralidade, quando as questões abordam a escrita em língua materna, é possível observar que:

E3: A primeira vez que eu escrevi em crioulo... é que se você sabe escrever em português, sabe o som aí vai, consegue. A primeira vez que eu escrevi foi no facebook, nunca aprendi com ninguém, isso aí é por instinto.

E2: Também, ninguém me ensinou. Não foi na escola nem nada. É muito parecido com o português, então, no fundo não fica tão difícil assim escrever. É que nem, por exemplo, o som do “c” – casa. Em português é com “c”. Para nós em crioulo botamos um “K”, algumas coisas assim têm diferença, mas é que não tem regra também, tal

<sup>33</sup> Informação fornecida pelos entrevistados E2 e E3 em entrevista dada para esta investigação, na cidade do Rio Grande, Rio Grande do Sul, em agosto de 2017.

coisa é assim que se escreve. Às vezes eu boto um “k” as vezes eu boto um “c”, mas para dizer que alguém me ensinou, não.

E1: O crioulo (escrito) está presente em todos os lugares. (informação verbal)<sup>34</sup>.

A partir dos relatos citados, percebo que a falta de padronização na escrita cabo-verdiana não constitui um problema para que a comunicação seja realizada. Ainda mais se for levado em consideração que, por não ser uma língua oficializada, não é veiculada ao sistema de ensino e, por isso, e por ter como base a língua portuguesa, ensinada formalmente na escola, a língua crioula cabo-verdiana (na forma escrita) foi desenvolvida a partir de uma prática de letramento própria da cultura cabo-verdiana.

Além disso, a forma escrita da língua materna é uma maneira de perpetuar o idioma, pois mesmo que não obedeça a um padrão, não seja normalizada, essas questões não são exigências, por exemplo, nas mídias digitais. Assim, em um idioma, no qual essa prática letrada (STREET, 2014), se faz presente e necessária, a escrita cabo-verdiana emerge com tamanha força que se mantém.

Sobre isso, Street (2014, p. 37) afirma que “[...] as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido”. Atribuo a consideração do referido autor às convenções escritas, pelo menos os cabo-verdianos.

Nesse sentido, os dados encontrados se distanciam do que nos apresenta Mendes (apud MADEIRA, 2013, p. 81), ao fazer referência à “exclusividade dos contextos da escrita para a língua portuguesa”, uma vez que, segundo os entrevistados E1 e E3, as tecnologias da informação são um dos vários espaços onde a língua crioula cabo-verdiana tem aparecido na modalidade escrita (informação verbal).

A língua materna, na forma escrita, é utilizada em diferentes contextos de Cabo Verde. Além das redes sociais, é possível observar, por exemplo, em eventos culturais, em mercadorias e na moeda cabo-verdiana (denominado escudo cabo-verdiano), conforme apresento nas figuras abaixo, seguidas de suas traduções.

---

<sup>34</sup> Informação fornecida pelos entrevistados E1, E2 e E3 em entrevista dada para esta investigação, na cidade do Rio Grande, Rio Grande do Sul, em agosto de 2017.

**Figura 8** – Anúncio sobre evento cultural



Fonte: Inforpress<sup>35</sup>

**Tradução**  
 Crioulo Jazz Festival  
 Praia 2017  
 Cabo Verde  
**Traduzido por:**  
 Juilson Paiva

**Figura 9** – Moeda cabo-verdiana – Escudo



Fonte: Banco de Cabo Verde<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Mais informações sobre o anúncio da figura 8 podem ser encontradas em:  
 <[http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com\\_jdownloads&view=summary&id=913:anuario-da-educacao-ano-letivo-2014-2015&catid=4&Itemid=574](http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_jdownloads&view=summary&id=913:anuario-da-educacao-ano-letivo-2014-2015&catid=4&Itemid=574)>

<sup>36</sup> Mais informações sobre moedas de Cabo Verde, podem ser encontradas em:  
 <<http://www.bcv.cv/vPT/Notas%20e%20Moedas/Notas/Paginas/19992000Escudos.aspx?lst=1&page=2>>

**Tradução**

“Se for para viver nesse mal  
De não ter  
Quem me queira  
Quero morrer sem a luz  
Na minha cruz  
Nessa dor  
De entregar a minha vida  
No martírio de amor”

**Traduzido por:** Juilson Paiva

**Figura 10** – Produto cabo-verdiano – Cerveja Strela



Fonte: Produzida pela autora

**Tradução**

Filho da Terra  
Cerveja estrela crioula

**Traduzido por:**

Juilson Paiva

Diante das figuras apresentadas e da discussão exposta nesta seção, percebo a coexistência na modalidade oral e escrita, das línguas portuguesa e crioula cabo-verdiana no cotidiano de Cabo verde, mais especificamente na cidade de Praia, local onde me fiz presente.

Nos espaços visitados, as pessoas utilizavam as línguas materna e oficial nas situações de comunicação. Em alguns lugares, como restaurantes, por exemplo, por perceberem que eu era uma estrangeira, dirigiam-se a mim em língua portuguesa, mas, com seus pares, conversavam em língua crioula cabo-verdiana. Na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), se fazia o uso das duas línguas. Em alguns momentos, os colegas de sala de aula eram lembrados de que havia uma estrangeira (eu) que não falava “crioulo”.

Nas ruas, as conversas também se davam nas duas línguas, assim como em lojas, bares e outros centros comerciais. Em veículos de comunicação, como a televisão, por exemplo, os telejornais são apresentados em língua portuguesa, assim como as novelas. Isso demonstra que

a escolha da língua utilizada está diretamente relacionada à função que ela exerce na sociedade e na comunicação e à relação bilíngue estabelecida.

Exemplos vivenciados por mim podem contextualizar o que discuto acima: ao visitar a Cidade Velha<sup>37</sup>, uma menina de aproximadamente dez anos de idade se ofereceu para mostrar um ponto turístico próximo a sua casa. Conversamos em língua portuguesa todo o tempo do trajeto, mas, ao pedir autorização a sua mãe para nos guiar, realizou a comunicação oral em crioulo cabo-verdiano. Pude perceber que a comunicação oral em casa ocorre na língua materna; caso contrário, teria se comunicado com a mãe em língua portuguesa. Também na igreja, quando tive a oportunidade de assistir a uma celebração, a mesma foi realizada em língua crioula cabo-verdiana.

Com isso, e por tudo o que foi exposto nesta seção, entendo que as relações de diglossia e bilinguismo estão presentes no cenário atual de Cabo Verde. Embora tenham ocorrido avanços em relação à língua crioula cabo-verdiana, estes se deram de maneira muito tímida.

Cabe destacar que entendo essas relações atreladas a valores de prestígio social, político e econômico. São sociais, pois os sujeitos que não estabelecem comunicação em língua portuguesa são rotulados de analfabetos, uma vez que a língua portuguesa é ensinada no sistema escolar. O fato de não conseguir frequentar a escola demonstra também o pertencimento às classes menos favorecidas.

A partir do que foi discutido nesta seção, destaco que, ao considerar os fenômenos de diglossia e bilinguismo na pesquisa, concordo com o discurso de Chimamanda Adichie<sup>38</sup>, ao apontar uma outra perspectiva para um determinado tema, ou seja, em 2009 a escritora realizou uma palestra na TED<sup>39</sup>, em que discursou sobre **conhecer apenas uma versão de um determinado lugar ou pessoa**, assunto que intitulou de “o perigo de uma única história” e esclareceu que **uma única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos.** (Grifo meu).

Nesse sentido, ao considerar as relações de diglossia e bilinguismo, nas experiências vividas em Cabo Verde, nas fontes da pesquisa e por compreender que tais fenômenos acontecem concomitantemente, é possível desenvolver uma percepção diferente da forma em

<sup>37</sup> Ponto turístico da Ilha de Santiago. Primeira cidade a ser povoada durante a colonização portuguesa.

<sup>38</sup> Mais informações sobre a palestra de Chimamanda Adichie está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>.

<sup>39</sup> TED é uma organização sem fins lucrativos que produz conferências sobre ideias que possibilitam uma nova visão do mundo. A TED Global é uma ramificação que divulga esses eventos na mídia digital. Mais informações estão disponíveis em: <<https://www.ted.com/about/our-organization>>.

que outras pesquisas que discutem a temática percebem essa relação, pois as considero como fenômenos ainda atuais em Cabo Verde.

Mesmo o bilinguismo não sendo legitimado constitucionalmente, de maneira que, tanto a língua crioula cabo-verdiana quanto a língua portuguesa sejam ensinadas e valorizadas como línguas oficiais, na prática acaba possibilitando que outra língua seja falada, além da materna, alargando, de certo modo, as relações sociais e as oportunidades de estudo e trabalho fora do contexto cabo-verdiano. Além disso, a língua crioula cabo-verdiana, na forma escrita, é uma realidade em diversos contextos.

Diferente do bilinguismo, não descarto a possibilidade de as relações de diglossia serem menos frequentes com a oficialização da língua crioula cabo-verdiana, uma vez que a superioridade sócio-política em relação às línguas poderia a diminuir. Contudo, tendo em vista que há muito se discute sua padronização e normalização, entendo que talvez ainda leve um tempo para que a oficialização se efetive. No entanto, o fato de torná-la legítima seria um avanço, à medida que a colocaria em paridade com a língua portuguesa e poderia ser veiculada nos espaços formais sem objeções, elevando, nesse sentido, seu status.

Na mesma direção, a língua portuguesa passaria a ser valorizada e não mais percebida como uma língua utilizada por obrigação, e sim pelo direito de escolha. Essa troca de papéis entre as línguas crioulo cabo-verdiano e portuguesa contribuiria para a valorização e a manutenção da identidade cabo-verdiana, por se tratarem de elementos culturais, e o bilinguismo se tornaria, oficialmente, uma realidade, o que em meu entendimento já é. Contudo, uma determinação legal não é suficiente para alterar o modo como as relações se estabelecem no cotidiano; portanto, essa não é uma questão simples e imediata.

Neste capítulo, foi possível compreender de forma mais clara as relações que se estabelecem em Cabo Verde no tocante às línguas. No próximo capítulo, apresento a análise dos dados, que foi um processo construído a partir de um olhar mais amplo, dirigido não apenas às ausências, mas também aos movimentos e possibilidades que estão surgindo.

É nessa perspectiva que interpretei e analisei os dados que passo a apresentar.

---

## 4 O QUE REVELAM OS DADOS DA PESQUISA?

---

Após discorrer sobre como o sistema de ensino foi sendo delineado em Cabo Verde, assim como as relações que se estabelecem acerca das línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa parto, a seguir, para a interpretação e análise dos dados.

Nesse sentido, busquei compreender de que modo as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa coexistem nos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos, da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia, situada em Cabo Verde para, então, responder a seguinte questão: Que lugar as línguas Crioulo cabo-verdiana e Portuguesa ocupam em uma Escola de Ensino Básico em Cabo Verde?

Destaco que, para responder a questão da pesquisa, optei por não defender um único ponto de vista, mas compreendê-los para mostrar que eventos podem ser interpretados a partir de diferentes perspectivas. Sendo assim, para analisar os dados, organizei as fontes, interpretadas com base nos objetivos específicos da pesquisa, pois permitiram selecionar as fontes adequadas para responder cada objetivo. Além disso, utilizei as diferentes fontes anunciadas anteriormente de forma concomitante, ou seja, minha opção foi pensar que o entrecruzamento das diferentes fontes potencializa a análise e a compreensão dos dados, como apresento a seguir.

### **4.1 AS LÍNGUAS MATERNA E OFICIAL- MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO**

Para tratar das mudanças ocorridas no ensino das línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, nos primeiros anos do Ensino Básico, utilizei a legislação educacional de Cabo Verde e as seguintes fontes bibliográficas: Cardoso (2005), Lima (2007), Veiga (2015) e digitais como Notícias do Norte de Cabo Verde (2017) e a Revista Voa Português (2016).

Ao ler a Resolução n° 48, de 14 de novembro de 2005, optei por observar os aspectos pertinentes ao ensino da língua crioula cabo-verdiana, visto que a língua portuguesa é oficializada constitucionalmente e legitimada no sistema educacional. Ao considerar a valorização da língua crioula cabo-verdiana, a referida Resolução toma para si, formalmente, a construção de um bilinguismo<sup>40</sup> no país (CABO VERDE, Resolução n° 48, 2005). Desse modo,

---

<sup>40</sup> O termo “bilinguismo”, presente nos documentos oficiais de Cabo Verde, como a Resolução 48/2005, é considerado como a inclusão da língua crioula cabo-verdiana com vistas a uma futura oficialização da língua,

é possível perceber na legislação o reconhecimento de duas línguas, visando à oficialização da língua materna.

Considero pertinente mencionar o 1º Colóquio Linguístico sobre a Língua Crioula Cabo-Verdiana, realizado em 1979 – anterior à resolução supracitada – que, quatro anos após a independência, já demonstrava a intenção de inserir a língua cabo-verdiana no país, propondo, além de um alfabeto, outras questões, conforme destaca Lima (2007, p. 77):

- a realização de estudos necessários com vista à introdução do crioulo no ensino;
  - a elaboração de gramáticas (nomeadamente, de gramáticas do crioulo escritas em crioulo), de um dicionário, de silabários, etc.;
  - a introdução do crioulo como matéria de estudo nas escolas de Formação de Professores;
  - a adopção de uma metodologia de ensino do português que permita a utilização correcta desta língua;
  - o incentivo ao uso e à prática do crioulo como língua de produção literária;
  - o incentivo à recolha e ao estudo da tradição oral como meio e forma de conhecimento da língua e da cultura cabo-verdianas;
  - a introdução do crioulo nos *mass-média*, sobretudo na rádio e nos jornais;
- e a longo prazo:
- a introdução do crioulo na vida administrativa, económica, social e política do país;
  - o acesso do crioulo ao estatuto de língua oficial e a definição política do seu papel face ao estatuto e ao papel da língua portuguesa no país. (Grifo meu)

Pelas propostas destacadas acima, percebo que, em 1979, havia o entendimento acerca da necessidade de estudos mais aprofundados da língua crioula, a fim de se pensar em um alfabeto mais elaborado, que atendesse os critérios necessários de uma língua oficial. Nesse sentido, a pesquisa científica é a alavanca inicial para a padronização e posterior oficialização da língua materna.

Contudo, os resultados obtidos no referido evento não foram suficientes para conquistar o reconhecimento do governo, ou seja, mesmo tendo sido realizada uma discussão sobre o tema, que resultou em recomendações e propostas, ainda não se observava, naquela época, avanços em relação à regulamentação oficial. Ainda assim, independentemente da aprovação, o alfabeto passou a ser utilizado, embora sua adesão não tenha sido unânime.

Passados dez anos do 1º Colóquio, foi realizado o Fórum Internacional de Alfabetização Bilíngue, evento ocorrido em 1989, momento no qual foi recomendada a atualização do alfabeto construído em 1979, a partir da verificação de sua desatualização em relação às “[...] práticas de escrita com incidência no alfabeto de base portuguesa, praticada em Cabo Verde [...]” (VEIGA, 2015, p. 183). Em 1994, foi criada a Comissão de Padronização, segundo a qual:

[...] sob as bases de um novo sistema de escrita, o alfabeto de 79 viria a ceder lugar ao Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano, o ALUPEC, proposto por esse

---

pois nesta investigação compreendo o bilinguismo como situação sócio-linguística já estabelecida em Cabo Verde.

Grupo em 1994, e que viria ser aprovado, a título experimental, em 1998 (VEIGA, 2015, p. 183-184).

O Decreto que aprovou o Alfabeto Unificado Para a Escrita do Crioulo Cabo-Verdiano – ALUPEC, foi da Lei nº 67, de 31 de dezembro de 1998 e, segundo consta no documento, “A padronização do ALUPEC não significa a existência de uma escrita unificada [...]” (CABO VERDE, Lei nº 67, 1998, p.5). Na verdade, o governo reconhecia, por meio do referido Decreto, a relação de diglossia entre as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, visto que “apresentam estatutos e funções diferenciadas” (Id.; p.18). Essa afirmação pode ser observada a seguir:

[...] o Português é língua oficial e internacional e o Cabo-Verdiano (ou o Crioulo) é língua nacional e materna. Ao primeiro estão reservadas as funções de comunicação formal: administração, ensino, literatura, justiça, mass-média. Ao segundo, pelo seu lado, estão reservadas as funções de comunicação informal, particularmente o domínio da oralidade (CABO VERDE, 1998, p, 18).

Consta ainda no documento o entendimento de que a língua crioula cabo-verdiana é utilizada no contexto diário e percebida como parte da cultura do país, fato destacado no capítulo anterior pelos estudantes cabo-verdianos entrevistados. Contudo, para que o país se desenvolva de forma tranquila, a valorização e construção da língua crioula cabo-verdiana se faz necessária. Porém, o documento esclarece que isso só será possível se a língua materna for padronizada, facilitando a escrita e estimulando sua utilização. Desse modo, há muitas questões que ainda precisam ser revistas na gramática da língua.

A aplicação do ALUPEC passou por um período experimental e, embora receba muitas críticas, consta na Constituição, de acordo com a Resolução nº 8, de 1998, que “Será valorizado, progressivamente, o crioulo cabo-verdiano como língua de ensino” (CABO VERDE, Resolução nº 8, 2005, p. 1242).

Outras etapas foram destacadas na Resolução nº 48, de 2005, como contribuições para a aprovação da estratégia de valorização da língua materna, sendo “o Fórum sobre Os Caminhos da Valorização da Língua Caboverdiana de 2002 e a consulta em 2005, junto de Instituições e personalidades no País e na Diáspora [...]” (CABO VERDE, Resolução nº 48, 2005, p. 1242).

Contudo, sobre os dois últimos eventos recém citados, não foram encontradas referências mais aprofundadas. A referida Resolução destaca ainda que “[...] não é possível a construção de um “bilinguismo assumido” se não houver uma paridade real e progressiva, a nível de estatutos, de ensino e de utilização das duas línguas” (Ibid.; p. 1242).

Em 1999, durante a revisão da Constituição, a Assembleia Nacional abordou a promoção, preservação e valorização da língua materna e cultura cabo-verdiana, no Artigo 7º,

como dever do Estado. E no Artigo 9º, o qual referencia o mesmo com o tema “Línguas Oficiais”, destacando que:

1. É língua oficial o Português.
2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.
3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las (CABO VERDE, Lei n.º 1/V, 1999, p. 5).

Embora estratégias venham sendo desenvolvidas para possibilitar a legitimação da língua materna, percebo, em meados do século XXI, a diglossia presente na constituição cabo-verdiana. Destaco que o item 2 da constituição ressalta que promove condições para oficializar a língua crioula, sem esclarecer, no entanto, quais seriam essas condições.

Porém, observando a Resolução nº 48 de 2005, é possível perceber, por parte do governo, ações mais pontuais em relação à língua crioula cabo-verdiana, dispostas como “Estratégias de afirmação e valorização da língua caboverdiana” (CABO VERDE, Resolução nº 48, 2005, p. 1243), as quais são dispostas a seguir:

1. As instituições de ensino superior públicas e as escolas públicas de formação de professores devem incluir a disciplina de Língua caboverdiana, de forma autônoma e ensinada como matéria.
3. O Instituto Superior da Educação (ISE) deve concluir, no decurso de 2006, o processo de criação do Centro de Língua e Cultura Caboverdianas, com o objectivo prioritário de proceder ao estudo científico da língua e da cultura caboverdianas.
4. De igual nodo, o Departamento governamental responsável pela área da investigação cultural continuará a aprofundar os estudos gramaticais, lexicográficos e sociolinguísticos da língua caboverdiana.

A partir do que foi escrito no excerto acima, compreendo que, para ser valorizada, a língua crioula cabo-verdiana precisa atender a padrões da norma culta e, por isso, a necessidade de aprofundar os estudos acerca da língua. Além disso, a presença dessa língua, como disciplina, na formação de professores no ensino superior, demonstra a intenção de preparar profissionais aptos a alfabetizar em língua crioula cabo-verdiana no Ensino Básico e Ensino de Adultos. Percebo, por meio dessa Resolução, indícios do governo para a inclusão da língua crioula cabo-verdiana na educação.

Outra ação realizada foi a institucionalização do ALUPEC, como o alfabeto cabo-verdiano, em 23 de janeiro de 2009. O ato foi publicado na página oficial do governo de Cabo Verde e justifica a ação:

[...] pelo seu carácter útil e cultural e pelo seu valor cultural e social. Contudo, e conforme fez questão de frisar a Porta-Voz do Conselho de Ministros, a institucionalização do ALUPEC não prejudica a utilização, pelos cabo-verdianos que

dele façam uso, da variante utilizada em uma das ilhas de Cabo Verde (CABO VERDE, 2009, s/p.)<sup>41</sup>.

Embora o ALUPEC receba muitas críticas, ao que tudo indica, houve um comprometimento com os cabo-verdianos das diferentes ilhas acerca das variantes linguísticas existentes, questão que, por muito tempo, inviabilizou o reconhecimento do ALUPEC como alfabeto, visto a variação linguística decorrente nas ilhas.

Após oficialização do ALUPEC como alfabeto cabo-verdiano, em 2010, o Decreto-Legislativo nº 2, de 7 de maio, define objetivos para a política educativa. Dentre eles, destaco o item h, pois define como uma de suas metas: “h) Aprofundar o conhecimento e a afirmação da escrita da língua nacional cabo-verdiana, enquanto primeira língua de comunicação oral, visando sua utilização oficial a par da língua portuguesa (CABO VERDE, 2010, p. 5).

Nesse sentido, o passo seguinte à oficialização do alfabeto é sua apropriação, a fim de que a língua cabo-verdiana se consolide na forma escrita e, assim, seja reconhecida constitucionalmente. No entanto, foi em 2015, mais especificamente a partir da aprovação da Resolução nº 32, de 15 de abril, no Artigo 3º, que algumas medidas são validadas acerca da afirmação e valorização da língua crioula cabo-verdiana. Dessas, destaco a primeira medida anunciada:

Apoio e incentivo a estudos e experiências, visando a introdução do ensino da e na língua materna no sistema de ensino, do pré-escolar ao superior, bem como a institucionalização de um modelo de ensino bilíngue mais adequado ao contexto do país (CABO VERDE, 2015, p. 817).

A partir do que foi exposto, percebo que, somente em 2010, o governo introduz, de forma explícita, a afirmação da língua crioula cabo-verdiana na modalidade escrita, simultaneamente à língua portuguesa, no contexto escolar e, em 2015, são anunciadas as medidas que tornam a inserção da língua crioula cabo-verdiana possível.

Nessa perspectiva, apresento o Projeto Piloto de Educação Bilíngue, coordenado pela Professora Ana Josefa Cardoso (2005), que visa colaborar para a inclusão da língua crioula cabo-verdiana, o qual foi desenvolvido no âmbito de seu doutorado e instituído pelo Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde, com implementação nos primeiros anos do Ensino Básico.

Cabe destacar que, segundo o portal de Notícias do Norte de Cabo Verde (2017, s/n), a coordenadora do projeto, intitulado “Si ka fila tudu, ta fila un póna<sup>42</sup> – uma experiência de

<sup>41</sup> Essa informação encontra-se no site oficial do governo de Cabo Verde. Disponível em: <<https://governo.cv/index.php/rss/1250-governo-institucionaliza-alupec-como-alfabeto-cabo-verdiano-v15-1250>>.

<sup>42</sup> Traduzido por Juilson Paiva, “Si ka fila tudu, ta fila un póna” significa: “Se tudo não der certo, um pouco dará”.

Educação Bilingue” afirma que está “mais que provado” que o ensino da língua crioula cabo-verdiana contribui no processo de aquisição de outra língua. Além disso, embora o projeto esteja sendo desenvolvido com crianças do 1º ano, foi aprovado seu desenvolvimento até o 6º ano da Educação Básica.

De acordo com o referido portal, o projeto teve início na Ilha de Santiago, mais especificamente em uma escola na cidade de Praia e uma em Flamengos, no ano letivo de 2013, cujo término se dá em 2014. Como apresentou bons resultados, o projeto teve continuidade no ano letivo de 2014/2015, em mais duas escolas e, no ano seguinte, em mais duas escolas, totalizando seis.

Ana Josefa Cardoso sublinhou que a principal motivação do projecto foi a situação linguística que se vive em Cabo Verde e a evidência de que o ensino monolíngue, apenas em português, “não tem dado provas de eficácia suficiente” **para que os alunos tenham um bom desempenho na língua portuguesa** que, por sua vez, também veicula as aprendizagens de todas as áreas curriculares (NOTÍCIAS DO NORTE DE CABO VERDE, 2017, s/n, grifos da autora).

Embora promover a valorização da língua crioula cabo-verdiana seja uma estratégia significativa para reduzir as relações de diglossia, questão ainda presente no país e impulsionadora do projeto apresentado por Ana Josefa Cardoso, é necessário refletir sobre o trecho em destaque acima que visa à potencialização do ensino da língua portuguesa, pois parece surgir no discurso da Ministra da Educação Maritza Rosabal não como uma motivação, e sim como um objetivo, ao declarar que “com esta iniciativa, o Executivo pretende fortalecer a língua portuguesa no país”. Teixeira (2016) esclarece que:

A língua portuguesa é abordada como língua primeira de Cabo Verde, quando não é. Temos uma eficácia do sistema muito baixa, em que apenas 44 por cento das crianças que começam o primeiro ano finalizam o 12º em tempo” [...] “duplicidade linguística afecta o processo”, porque “**a nossa língua materna é o crioulo, mas como língua instrumental de trabalho e de comunicação temos que fortalecer a língua portuguesa** (TEIXEIRA, 2016, s/n, grifo da autora)<sup>43</sup>.

A declaração acima poderia ser percebida como um exemplo do que Street chama de modelo autônomo de letramento, “no sentido que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações” (STREET, 2013, p. 54), ou seja, o governo insere a língua crioula cabo-verdiana no sistema educacional, utilizando a valorização da língua materna como véu para encobrir seu objetivo principal, que é buscar o fortalecimento da língua portuguesa.

No entanto, outra perspectiva é possível, uma vez que essa experimentação possibilita, ao conformar sua eficácia, a oficialização e a valorização da língua crioula cabo-verdiana.

---

<sup>43</sup> Reportagem publicada em 07 de dezembro de 2016, por Eugênio Teixeira no site Voa Português sobre medida que entra em vigor no próximo ano letivo e visa melhorar a aprendizagem da língua portuguesa em Cabo Verde.

Nesse sentido, a diglossia possivelmente arrefeçaria o uso da língua materna e o bilinguismo passaria a ser uma realidade.

Destaco que os movimentos ocorridos na língua crioula cabo-verdiana e que estão imbricados na educação demonstram uma sequência. Primeiramente houve a intenção de valorizar a língua materna e torná-la oficial. Para tanto, houve a necessidade de inseri-la no sistema educacional e de um alfabeto e profissionais capazes de alfabetizar. Então, surge a disciplina em nível superior e, em seguida, um projeto experimental.

Ou seja, essas ações foram baseadas em estudos e pesquisas; contudo, há estudiosos que defendem a hipótese de que nada se fez. Cabe lembrar que Cabo Verde se tornou independente em 1975, isto é, há apenas 42 anos. Esse recorte temporal permite refletir e ponderar sobre os estudos necessários para desenvolver uma língua e o período para pesquisas, elaboração, aceitação, experimentação, ajustes e oficialização.

Da mesma forma, é preciso levar em consideração o processo realizado até que a língua seja inserida na educação, pois, desse resultado, depende a oficialização da língua crioula cabo-verdiana, sua valorização, a perpetuação de uma língua, a extinção das relações de diglossia e o bilinguismo assumido.

Sendo assim, considero propício analisar nas fontes da pesquisa, a presença das línguas oficiais e materna, assunto que trato a seguir.

#### ***4.2 LÍNGUAS CRIOULA CABO-VERDIANA E PORTUGUESA EM UM CONTEXTO ESCOLAR***

Na seção anterior, discuti sobre as mudanças ocorridas acerca do ensino das línguas portuguesa e crioula cabo-verdiana nos primeiros anos do Ensino Básico a partir de fontes bibliográficas.

Nesta seção, procurei mapear e analisar a presença de ambas as línguas e investigar os usos e os significados que são atribuídos pelos participantes (professores e alunos) às línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, em turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia.

Para tal, dividi em subseções as fontes selecionadas: os materiais produzidos no contexto da escola investigada, como diário de campo, fotografias, vídeos e entrevistas realizadas com as professoras da escola constituem a primeira subseção; os materiais utilizados em sala de aula como cadernos escolares, além de registros fotográficos (cartazes que fazem parte do processo de ensino) compõem a segunda subseção e os livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados pela rede pública de ensino de Cabo Verde, a terceira subseção.

A seguir apresento a análise dos materiais que compõem a primeira subseção.

*4.2.1 LÍNGUAS CRIOULA CABO-VERDIANA E PORTUGUESA EM UM CONTEXTO ESCOLAR – A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO, VÍDEOS, FOTOS E ENTREVISTAS*

Inicialmente destaco que foi o registro no diário de campo de uma observação que realizei na escola Nova Assembleia, em uma sala de aula do 1º ano, o grande motivador da temática desta investigação. Registro reproduzido a seguir:

Em sala de aula as crianças conversam entre si e com as professoras apenas em Língua Portuguesa. [...] quando a professora observa alguma conversa em língua materna, logo trata de lembrar que os diálogos estabelecidos em aula devem ocorrer em Língua Portuguesa (Diário de campo, 11/ 03/2015).

O excerto anterior, referente à escrita simples de uma observação realizada em 2015, que não tinha como foco o estudo sobre a língua em Cabo Verde, e sim a descrição de situações vivenciadas, acabou sendo tão potente, a ponto de se tornar o disparador do que veio a ser o foco de pesquisa desta dissertação.

Perceber que a predominância da língua portuguesa, na fala, não acontecia nos espaços externos à sala de aula, evidenciou que a comunicação, quando informal, se dava basicamente na língua crioula cabo-verdiana, especialmente nas situações de entrada e saída da escola e no período do recreio. Do mesmo modo, presenciei algumas vezes as professoras conversando entre si em língua crioula cabo-verdiana. Essas diferentes situações em que a língua crioula cabo-verdiana e a língua portuguesa dividiam/compartilhavam espaços, foram chamando minha atenção, inicialmente porque, para mim, era algo inusitado, uma vez que no Brasil vivo em um contexto em que basicamente se fala uma língua. Depois porque pude refletir sobre quais situações essas línguas coexistiam ou eram excluídas, até essa temática se tornar o ponto central da pesquisa desta dissertação.

É possível perceber a presença da língua crioula cabo-verdiana e portuguesa no contexto da escola observada; contudo, elas ocupam diferentes espaços na escola, que variam de acordo com a função atribuída a elas, ou seja, à sala de aula, está reservado o uso da língua portuguesa, pois é entendido como um espaço para o ensino. No pátio, o uso das línguas se dá de forma diversificada, mas a predominância é da língua crioula cabo-verdiana, pois seu uso é indicado para os espaços informais.

Outro fato a ser destacado diz respeito às relações estabelecidas, entre professores e crianças, uma vez que conversam somente em língua portuguesa. Isso demonstra, até certo

ponto, que o uso da língua oficial é destinado às relações formais. Além disso, assim como ocorre fora do contexto escolar, a relação diglósica está presente dentro da escola investigada.

Isso me levou a perceber certa formalidade e uma relação em que o distanciamento entre os professores e as crianças se faz presente. Nas situações de interação dos professores entre si, como, por exemplo, em conversas no momento do recreio, também observei a predominância da língua materna, assim entre as crianças, mostrando que a língua crioula cabo-verdiana ficou reservada às interações entre pares, em momentos de relações mais pessoais e menos formais. Algo que já refletia nos registros que realizei, como pode ser percebido no excerto a seguir: “É possível que essa relação aconteça por ser um local onde o ensino é veiculado em Língua Portuguesa e, por isso, os professores não estimulam a comunicação oral em língua materna” (Diário de Campo, 19/ 03/ 2015).

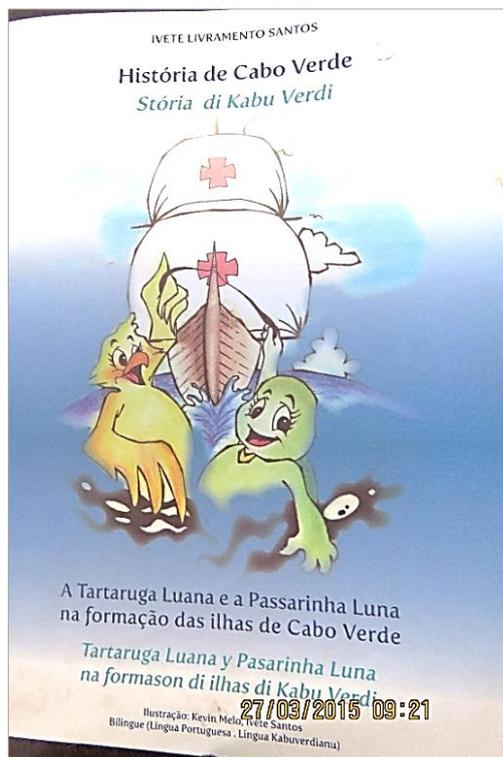
Essa questão me fez pensar sobre a língua crioula cabo-verdiana como elemento cultural dentro do espaço escolar, pois o Decreto – Legislativo 2/2010, garante, no Artigo 79º, como direito cultural, o incentivo ao uso da língua crioula cabo-verdiana na modalidade escrita (CABO VERDE, Decreto – Legislativo nº 2, 2010). Nesse sentido, busquei a presença da língua materna nos registros fotográficos e em vídeo.

Dois momentos foram observados nos registros em vídeo, nos quais as práticas de oralidade e escrita se aproximam do contexto vivido pelas crianças de maneira mais significativa. O primeiro momento trata de uma prática realizada no dia 16 de março de 2015, desenvolvida pela professora (A) do 1º ano, no início da aula. Após todos sentarem, a professora (A) perguntou o que haviam feito no fim de semana. As crianças levantaram as mãos e a professora escolheu uma das crianças que, em língua portuguesa, contou a todos como havia sido seu fim de semana e assim se repetiu com todas as crianças.

A prática descrita acima não foi desenvolvida em língua materna; contudo, as crianças falaram sobre o contexto em que vivem, sobre a família, lugares, brincadeiras, comidas, enfim, sobre a realidade na qual estão inseridas em um contexto externo à escola.

O segundo momento é referente à segunda observação, realizada no dia 27 de março de 2015, na turma da professora (B), quando ela apresenta à turma um livro que será lido no próximo trimestre. O título é *História de Cabo Verde*, de Ivete Livramento Santos. Sua visualização pode ser conferida na figura a seguir:

**Figura 11** – Livro História de Cabo Verde – A tartaruga Luana e a Passarinha Luna na formação das ilhas de Cabo Verde<sup>44</sup>



Fonte: Produzida pela autora

Trata-se de um livro bilíngue, no qual uma página é escrita em língua portuguesa e a outra, em crioula cabo-verdiana. Ao apresentar o livro, algumas crianças falaram que já haviam lido, enquanto outras conheceram somente ali. A história trata das aventuras da tartaruga Luana, a passarinha Luna e a Constituição de Cabo Verde.

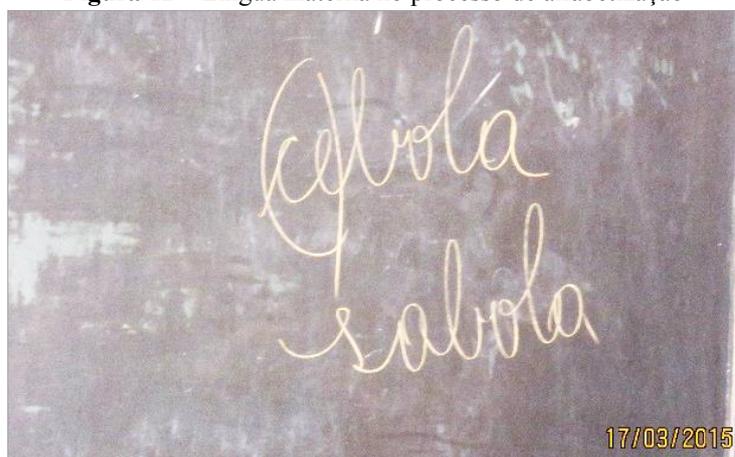
A utilização de livros como o apresentado acima, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, possibilita que a criança estabeleça relação entre as línguas. Em se tratando de uma visão que ultrapassa a alfabetização, mas que não se desvincula dela, ao abordar materiais que oportunize, por exemplo, conhecer a história de Cabo Verde, permite que a criança construa um vínculo de identidade com seu país, incorporando a realidade vivida fora do contexto escolar, para que consigam dar significado a partir do repertório conhecido e, assim, poder ampliá-lo.

<sup>44</sup> O livro História de Cabo Verde - A tartaruga Luana e a Passarinha Luna na formação das ilhas de Cabo Verde é de autoria de Ivete Livramento Santos, com ilustrações de Kevin Melo & Ivete Santos, traduzido para a Língua Crioula cabo-verdiana por Manuel António Barbosa. Impressão e acabamento: Pêbê, 2011.

Conforme Petit (2008, p. 38), a leitura pode “nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas”. Nesse sentido, incorporar materiais cabo-verdianos nas atividades escolares orais e escritas possibilita o reconhecimento de pertencimento a um determinado contexto e contribui para a construção e subjetivação da identidade.

Percebo, no primeiro momento apresentado acima, a presença da língua materna em uma situação de incentivo à literatura. Contudo, a presença da língua crioula cabo-verdiana no processo de ensino foi possível registrar uma única vez, a partir da seguinte fotografia:

**Figura 12** – Língua materna no processo de alfabetização



Fonte: Acervo pessoal da autora

A Figura 12 representa um momento específico da aula em que as línguas aparecem de forma articulada. A professora (A) escreveu no quadro a palavra “sabola” que, segundo ela, corresponde à palavra “cebola”, em língua portuguesa. Embora não tenha conseguido escutar a explicação, percebi que a professora (A) utilizou como recurso para esclarecer a grafia correta da palavra “cebola”, o termo em língua crioula cabo-verdiana, de forma a estabelecer a comparação. Ao tratar da aprendizagem da leitura e da escrita em uma segunda língua, Pereira (2009) destaca que a língua materna pode, em algumas situações, interferir na língua que está sendo aprendida.

Aprender a ler e a escrever são desafios para as crianças e, por isso, os professores precisam reflectir sobre os procedimentos envolvidos no processo de alfabetização. Geralmente, as crianças ao serem alfabetizadas apresentam dificuldades que estão ligadas ao processo da aprendizagem da linguagem escrita, na medida em que a escrita não reflecte uma exacta correspondência com a fala. A aprendizagem da leitura em Cabo Verde tem uma função diferente da dos países onde as crianças aprendem em LM<sup>45</sup>. Este facto provoca alguns problemas que têm que ver com a dicção das palavras e com a compreensão. A criança, ao falar em Língua Portuguesa, introduz aspectos da sua língua materna, o Crioulo e ao falar em Crioulo faz interferência com o Português,

<sup>45</sup> Pereira (2009) utiliza a sigla LM para referir-se à expressão “Língua Materna”.

na medida em que as duas línguas apresentam semelhanças ao nível do léxico (PEREIRA, 2009, p. 129-130).

De acordo com o excerto acima, é possível perceber que as relações entre as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa podem produzir algumas interferências durante o processo de alfabetização em língua portuguesa. Em contrapartida, acredito que a oralidade na língua materna possa contribuir para que a criança reflita e estabeleça relações com a língua portuguesa, uma vez que muitas desconhecem a língua oficial ao iniciarem o processo de alfabetização.

Destaco que, ao final da aula, conversei com a professora (A) e perguntei o motivo de as aulas não ocorrerem em língua crioula cabo-verdiana e o que ela pensa sobre o desenvolvimento de atividades que articulem as duas línguas, uma vez que as crianças conseguem estabelecer uma relação mais clara, correlacionando a língua materna à nova língua a ser aprendida. Como resposta, obtive a seguinte explicação: “não é permitido o uso do crioulo em sala de aula porque o ensino é em língua portuguesa” (Professora A, 17/03/2015).

A resposta da professora indica que, mesmo com o incentivo ao uso do ALUPEC na escrita da língua crioula cabo-verdiana, em 1998, no Decreto de Lei nº 67 e sua valorização como língua de ensino (Resolução nº 8, de 1998), além de outras estratégias de valorização dispostas na Resolução nº 48, de 2005, como foi discutido no início deste capítulo, parece que a determinação ainda não chegou ao cotidiano da escola investigada.

Nesse sentido, dou sequência à análise a partir das fontes que compõem a segunda subseção, quais sejam: cadernos escolares e fotografias.

#### 4.2.2 LÍNGUAS CRIOULA CABO-VERDIANA E PORTUGUESA EM UM CONTEXTO ESCOLAR – A PARTIR DOS CADERNOS ESCOLARES E FOTOGRAFIAS

Conforme anunciado no início desta dissertação, quando estive observando a escola em Cabo Verde, tive acesso a quinze cadernos, cedidos pelas crianças, sendo três do 1º ano e doze do 2º ano, os quais fazem parte do *corpus* de análise desta pesquisa. No quadro abaixo, é possível observar detalhadamente o período dos registros encontrado dos cadernos, o ano de escolaridade cursado pela criança e o número de aulas registradas em cada caderno.

Para a identificação, os cadernos são caracterizados da seguinte forma: Cadernos: pela letra “C”; numeração de 1 a 15: referente ao número de cadernos; cadernos digitalizados: acréscimo da letra (D); cadernos de 1º ano: acréscimo da vogal “a” e cadernos de 2º ano: acréscimo da vogal “b”.

**Quadro 1** – Levantamento de dados dos cadernos escolares

<b>Identificação dos cadernos</b>	<b>Período dos registros</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>Aulas registradas</b>
<b>C 1 a</b>	14/02/13 – 12/06/13	1º	67
<b>C 2 a</b>	16/01/14 – 27/02/14	1º	30
<b>C 3 a (D)</b>	15/09/14 – 16/03/15	1º	47
<b>C 4 b (D)</b>	15/09/14 – 27/03/15	2º	116
<b>C 5 b</b>	04/02/14 – 02/03/15	2º	36
<b>C 6 b</b>	08/10/14 – 18/11/14	2º	21
<b>C 7 b</b>	07/12/14 – 16/02/15	2º	33
<b>C 8 b</b>	09/10/14 – 24/02/15	2º	47
<b>C 9 b</b>	16/10/14 – 29/10/14	2º	5
<b>C 10 b</b>	02/02/15 – 20/02/15	2º	11
<b>C 11 b</b>	16/09/13 – 04/02/14	2º	78
<b>C 12 b</b>	15/09/14 – 09/01/15	2º	63
<b>C 13 b</b>	15/09/14 – 19/01/15	2º	73
<b>C 14 b</b>	16/09/13 – 04/12/13	2º	54
<b>C 15 b</b>	12/11/13 – 20/05/14	2º	55

Fonte: Produzida pela autora a partir do levantamento de dados nos cadernos

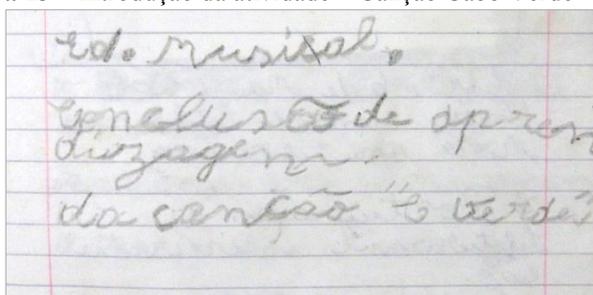
Destaco que em nenhum dos cadernos o ano letivo está registrado por completo, pois possuem dimensões pequenas e, após a utilização, foram substituídos. Outras questões observadas e que justificam o baixo número de aulas registrados, em alguns cadernos, é que muitas folhas são deixadas em branco durante o registro das aulas e também o número de folhas destacadas. Entretanto, é possível observar nos cadernos que os registros se referem a diferentes períodos, compreendidos entre os anos de 2013 e 2015. Saliento que o período letivo em Cabo Verde tem início no mês de setembro e término em julho e, por isso, foi possível observar, entre os cadernos, alguns em que os períodos letivos são de 2013/2014 e de 2014/ 2015.

O conjunto de cadernos é composto por disciplinas como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Expressão Plástica e Expressão Física. Nesta pesquisa foram consideradas, na análise, apenas as atividades de Língua Portuguesa; entretanto, quando observei alguma atividade relacionada às línguas portuguesa e crioula cabo-verdiana, em outra disciplina, também a considerei na análise.

Nos cadernos de 1º ano, foram observadas 144 aulas registradas e, nos cadernos de 2º ano, foram 592 aulas. Esse dado considerou apenas os dias letivos que apresentavam o registro da data.

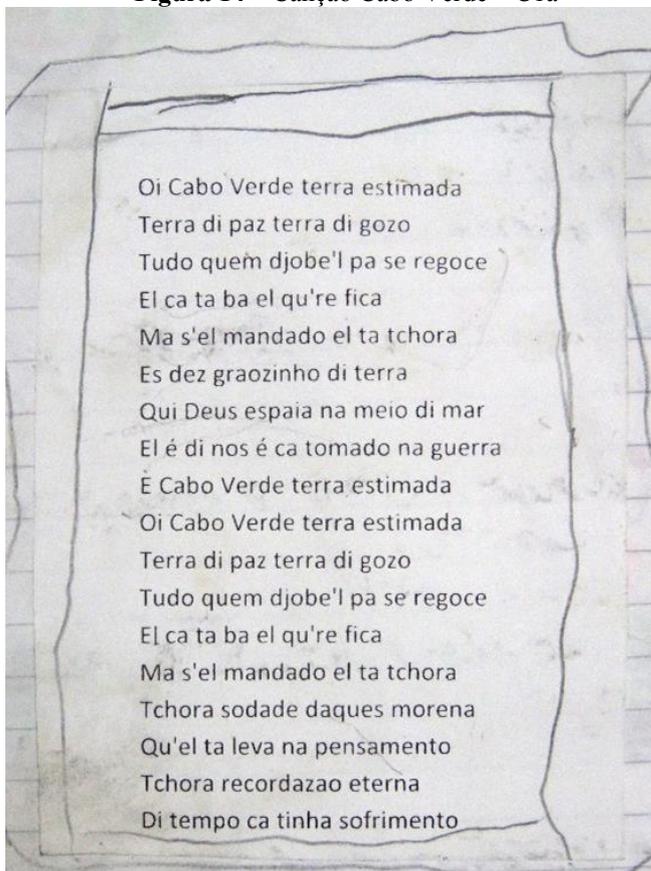
Um fato que me causou estranheza é o de, em quinze cadernos escolares investigados, ter encontrado apenas o registro de uma atividade em língua crioula cabo-verdiana, nos 736 dias letivos localizados. A atividade apresentada a seguir foi registrada no dia 3 de maio de 2013 e possui como título conclusão de aprendizagem da canção “C. Verde”, seguida de sua tradução:

**Figura 13** – Introdução da atividade – Canção Cabo Verde – C1a



Fonte: Acervo pessoal da autora

**Figura 14** – Canção Cabo Verde – C1a



Fonte: Acervo pessoal da autora

Oi Cabo Verde terra estimada  
 Terra de paz, terra de deleite  
 Todos que lhe veem pelo seu  
 encanto  
 Ele não vai, ele quer ficar  
 Mas se for mandado ele vai chorar  
 Estes dez grãozinhos de terra  
 Que Deus espalhou no meio do  
 mar  
 Ele é nosso, não foi tomado na  
 guerra  
 É Cabo Verde terra estimada  
 Oi Cabo Verde terra estimada  
 Terra de paz, terra de deleite  
 Todos que lhe veem pelo seu  
 encanto  
 Ele não vai, ele quer ficar  
 Mas se for mandado ele vai chorar  
 Chora de saudade das morenas  
 Que ele leva no pensamento  
 Chora das recordações eternas  
 Do tempo que não havia  
 sofrimento

**Traduzido por:** Sónia Sanches

A Figura 14 apresenta uma canção em folha fotocopiada e anexada ao C1a em 3 de maio de 2013 referente a uma atividade de Educação Musical, com o título de “Conclusão de aprendizagem da canção “C Verde”. Segundo consta no título, a aprendizagem da canção escrita em língua crioula cabo-verdiana foi concluída, mas não há como perceber seu desenvolvimento, nem tão pouco se foi cantada.

Além do que foi exposto, não há, nos cadernos do 1º ano, o registro de nenhuma atividade de cópia em língua crioula cabo-verdiana. Nos cadernos de 2º ano, também não há qualquer registro de atividade com a língua materna.

Ao refletir sobre essa situação de ausência da língua crioula cabo-verdiana do contexto educacional, é possível referir Street (2014), quando define o modelo autônomo de letramento. Segundo o referido autor,

[...] o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; [...] – as maneiras como os processos sociais de leitura e de escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, [...] o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais[...] (STREET, 2014, p. 129-130).

De acordo com o fragmento citado, ao separar a língua materna, no convívio escolar das crianças, ocasiona que as práticas letradas desenvolvidas pela escola não possibilitem que elas construam um significado real sobre as práticas das quais participam fora do contexto escolar. Segundo Chamoiseau, Bernabé e Confiant (1990), esse é um dos motivos por que os sujeitos não se reconhecem, pois se constituíram a partir de uma visão colonial, na qual a língua aprendida não é a materna.

A ideologia colonialista, portanto, na qual a língua crioula cabo-verdiana é ignorada, não estimula nem tampouco promove a língua materna como elemento cultural de Cabo Verde. Ao contrário, a língua materna basicamente inexistente nos registros dos cadernos escolares: há uma desconsideração de que a maior parte das práticas sociais realizadas fora da escola se dão nessa língua; logo, há uma negação da cultura constituinte de um povo nos cadernos escolares.

Sendo assim, dou sequência à análise dos cadernos, procurando identificar as atividades mais e menos privilegiadas pelos professores, por compreender que a preferência dada, ou não, a determinados tipos de atividades demonstra a intenção do professor em determinadas práticas. Para melhor organizar o mapeamento das atividades, foi necessário agrupar os títulos de atividades com objetivos afins, conforme apresento a seguir:

- a) **Copiar:** atividades que solicitam a cópia de letras, sílabas, palavras, frases e textos em seus diferentes gêneros;
- b) **Oralidade:** atividades que solicitam a narração, recitação, dramatização e entoação de textos e também as atividades que solicitam a leitura associada ou não à outra atividade;
- c) **Interpretação textual:** atividades desenvolvidas após as atividades de cópia e leituras, que apresentem questões referentes aos textos copiados;
- d) **Escrever:** atividades que solicitam a produção de palavras, frases e textos;
- e) **Uso do livro didático:** enunciados de atividades no livro didático de Língua Portuguesa.

A partir do agrupamento das atividades, organizei um quadro, demonstrando o número total de atividades encontradas nos registros dos cadernos escolares investigados, conforme anteriormente anunciado. As atividades estão divididas por ano escolar, ou seja, caderno de 1º ano e os de 2º ano, como é possível observar a seguir:

**Quadro 2 – Mapeamento dos cadernos escolares**

<b>Atividades registradas</b>	<b>Cadernos do 1º Ano</b>	<b>Cadernos do 2º Ano</b>
Copiar formas	9	-
Copiar letras	34	29
Copiar sílabas	5	8
Copiar palavras	29	34
Copiar frases	4	6
Copiar textos	30	170
Oralidade	-	21
Uso do livro didático	14	121
Escrever palavras	24	68
Escrever frases	20	38
Escrever textos	16	87
Interpretação textual	-	85

Fonte: Produzida pela autora a partir do levantamento de dados nos cadernos

Conforme o quadro acima, é possível perceber que as atividades mais desenvolvidas pelas professoras são as de cópia. Considerando o número de cadernos de 1º e 2º anos, apresentado no Quadro 1, observa-se que o número de atividades é maior nos cadernos de 1º

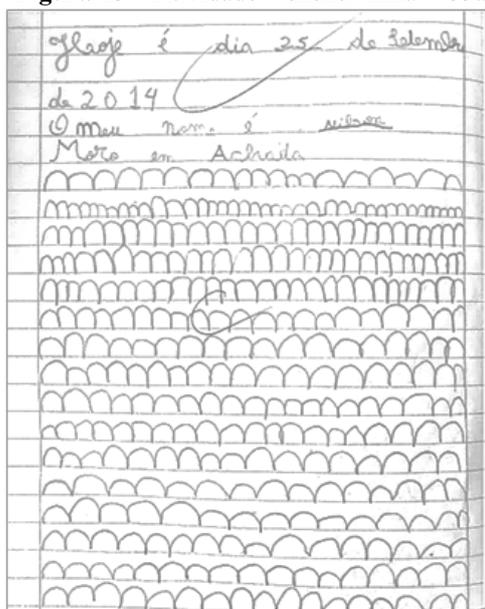
ano; contudo, esse número se equipara aos cadernos do 2º ano, nas atividades de cópia de texto e no uso do livro didático. Não foram observadas atividades de oralidade e interpretação de textos nos cadernos de 1º ano.

Esclareço que a busca realizada se deu apenas em atividades de Língua Portuguesa, uma vez que a única atividade em língua crioula cabo-verdiana encontrada no conjunto de cadernos observados é um texto que não possibilitou análise, conforme apresentado na seção anterior. Trata-se de um dado relevante, se considerar o universo de quinze cadernos escolares investigados.

A intenção foi analisar as atividades escolares que dizem respeito à leitura e à escrita, procurando perceber o significado atribuído às línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa. Nesse sentido, o caderno é entendido como o produto do letramento escolar, pois permite interpretar as diferentes práticas desenvolvidas no processo de ensino da língua escrita, no cotidiano escolar da escola observada.

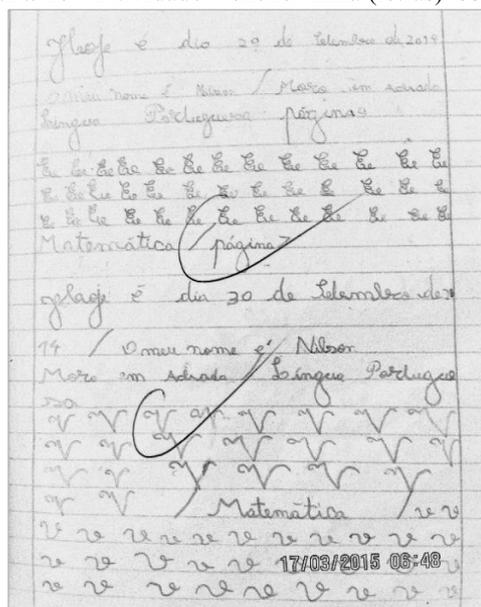
Assim, ao considerar a preferência dada pelos professores a determinadas atividades escolares, percebi, durante o levantamento, um número significativo de atividades relacionadas à cópia. Entre elas, destaquei nove<sup>46</sup> atividades de treino motor, 34 de cópia de letras, 21 de cópia de sílabas e 30 de cópia de textos. As atividades foram registradas no ano letivo de 2014/2015, em cadernos do 1º e 2º anos, como é possível observar abaixo.

**Figura 15** – Atividade – encher linha – C3a (D)



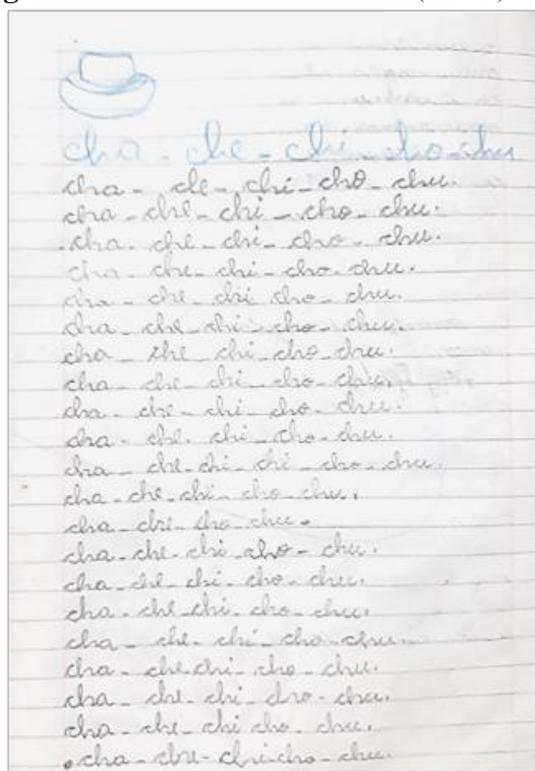
Fonte: Acervo pessoal da autora

**Figura 16** – Atividade – encher linha (letras)-C3a (D)



Fonte: Acervo pessoal da autora

<sup>46</sup> Considero 9 um número expressivo de atividades relacionadas ao treino motor, visto que os dados estão presente em apenas um caderno escolar. C1a (D).

**Figura 17** – Atividade – encher linhas (sílabas) – C12b

Fonte: Acervo pessoal da autora

As atividades presentes nas figuras acima demonstram uma prática de alfabetização baseada em uma concepção associacionista, ou seja, que considera a prática de exercícios com uma ordem crescente de dificuldades, critério para que a criança desenvolva as habilidades necessárias para serem alfabetizadas (SOARES, 2004).

Nessa direção está o treino motor, no qual o preenchimento de linhas com formas, letras, sílabas e palavras expressa a necessidade de uma preparação, a fim de capacitar a criança para a aprendizagem da aquisição do sistema de leitura e escrita, como se a cópia, por si só, fosse suficiente para desenvolver tais habilidades, uma vez que não raro encontramos crianças que copiam perfeitamente, mas ainda não desenvolvem escritas espontâneas e não leem. Além disso, Hébrard (2001) aponta que, aparentemente:

[...], por meio do exercício, passa a acontecer não somente uma técnica do corpo mas também uma técnica intelectual específica feita do saber de fazer *gráficos*. Fazer exercícios é aprender a apresentar. É preciso tomar esta expressão em todos seus sentidos. Apresentar, isto é, guiado por uma preocupação constante de limpeza, de boa manutenção, de elegância ingênua ou afetada, fazer do caderno o pequeno teatro do saber escolar (HÉBRARD, 2001, p. 137).

Nesse sentido, é possível perceber, nas atividades escritas, a tentativa de desenvolver a letra esteticamente, como é possível observar na Figura 16. Viñao (2008, p. 23) esclarece que as atividades escritas representam “a aculturação no mundo escrito, a aprendizagem e a

interiorização das normas, pautas e proibições culturais que regem em cada sociedade e momento, a escrita”. É nessa perspectiva que as atividades escolares encobrem o letramento escolar, ou seja, privilegiam um modelo de letramento autônomo, que determina um protótipo ideal de identidade e valores a serem desenvolvidos.

Esse aspecto pode ser observado também nos cartazes que compõem os espaços das salas de aula observadas, conforme apresento a seguir:

**Figura 18** – Cartaz – 2º ano A



Fonte: Produzida pela autora

**Figura 19** – Cartaz – 1º ano B



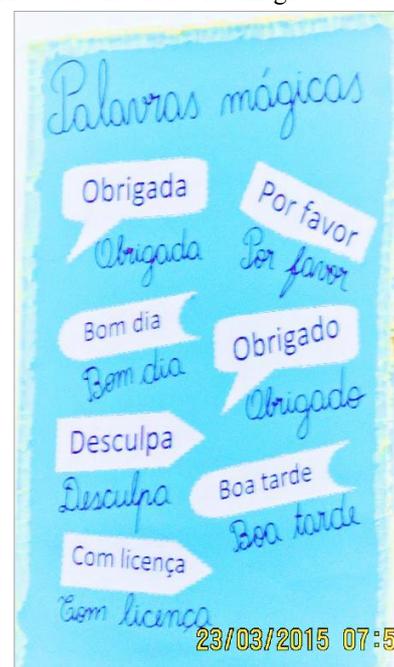
Fonte: Produzida pela autora

**Figura 20** – Cartaz – 1º ano A



Fonte: Produzida pela autora

**Figura 21** – Cartaz – Palavras mágicas – 1º ano A



Fonte: Produzida pela autora

É possível perceber, nas figuras 18 e 19, a presença de sílabas e da letra cursiva. De acordo com a estética dos cartazes, ao que tudo indica, não foram construídos pelas crianças e possivelmente tenham sido reutilizados, uma vez que alguns se encontram plastificados. Foi

observado que, durante as aulas, as crianças recorrem aos cartazes sempre que possuem dúvidas acerca da ortografia de alguma palavra. Além disso, os cartazes transmitem valores que devem ser adotados na escola. (Figuras 20 e 21).

Os dados apontados podem significar o modo como as professoras compreendem o espaço da sala de aula, assim como a concepção de alfabetização. Ademais, expressam muito sobre o conceito “autônomo” de letramento proposto por Street (2014). Segundo o autor,

Entre os processos institucionais que contribuem para a construção e a interiorização da voz pedagógica na escola, focalizamos a “rotulação do espaço” e os “procedimentos”. A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só por meio de formas particulares de fala e de textos, mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído. Os “procedimentos” representam o modo como regras para o engajamento dos participantes como professores e como alunos são continuamente afirmados e reforçados dentro de práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele [...] (STREET, 2014, p. 130).

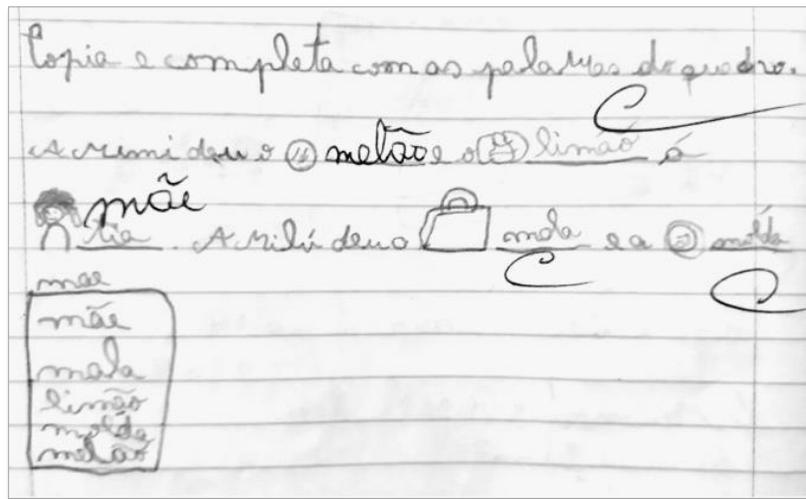
De acordo com o referido autor, a sala de aula pode ser um espaço que naturalize as práticas letradas difundidas pela escola, contribuindo para que o letramento escolar seja incorporado pela criança de forma inconsciente.

Nessa direção, é possível que os cartazes presentes no cotidiano escolar manifestem de maneira supostamente neutra a ideologia que a criança deve adotar acerca da escrita, do controle sobre o corpo e de valores, questões que contribuem para o que Chamoiseau, Bernabé e Confiant (1990, p.1) chamaram de “[...] uma escrita para o Outro, uma escrita emprestada [...]”. Percebi, durante as observações na escola, que algumas crianças resistem às práticas instituídas, mas há as que agem de acordo com o contexto ao qual estão expostas.

Durante as observações, pude perceber, nas paredes das salas de aula, que os cartazes presos às paredes expõem uma prática de ensino. Cabe destacar que, como fonte de pesquisa, os cartazes constituem um material que dão visibilidade ao que vem sendo discutido nos cadernos.

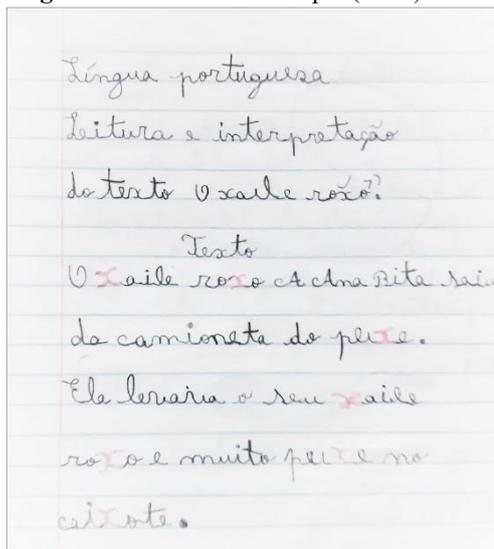
As atividades a seguir mostram a continuidade das práticas de repetição e memorização, indo além das sílabas, ou seja, avançam para a cópia de palavras, frases e textos, como é possível observar:

**Figura 22** – Atividade – cópia (palavra) – C1a



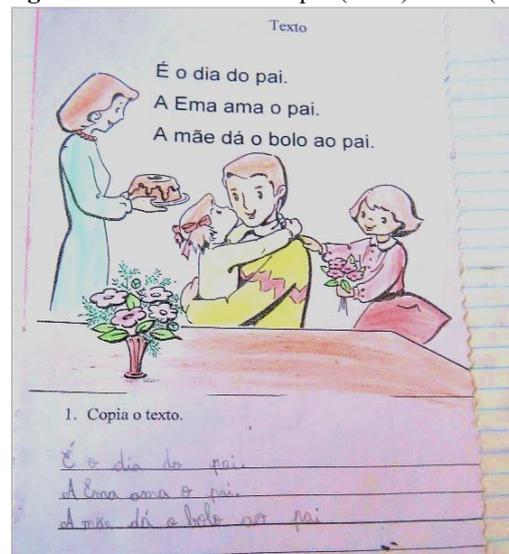
Fonte: Acervo pessoal da autora

**Figura 23** – Atividade – cópia (texto) – C2a



Fonte: Acervo pessoal da autora

**Figura 24** – Atividade – cópia (texto) – C3a (D)



Fonte: Acervo pessoal da autora

As figuras anteriores apresentam atividades de cópia de palavras, cópia de textos que reúnem palavras com a consoante que se deseja ensinar e cópia de textos com encontros vocálicos e para treino da caligrafia. É possível observar nas atividades acima a falta de coerência e coesão nos textos, sendo apresentados de forma fragmentada.

A Figura 22 utiliza como recurso para a cópia, representações das palavras a serem copiadas. Além dos desenhos, que acredito não estarem claro para as crianças, acrescenta um quadro com as referidas palavras que devem preencher as lacunas das frases. Contudo, acredito que o desenho que representa o “melão” não foi compreendido pela criança, da mesma forma que o quadro com as palavras, pois a lacuna deveria ter sido preenchida pela palavra “mãe”; a

criança, porém, utilizou a palavra “tia”. Percebo, no conjunto de cadernos analisados, que a maior parte das atividades tem por objetivo central a cópia.

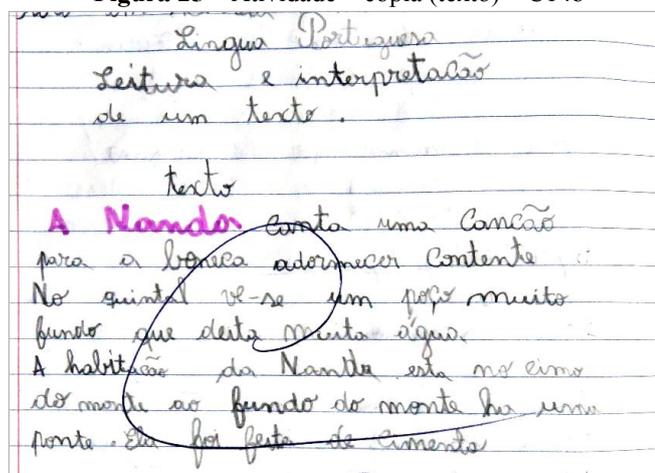
Durante o período de inserção na escola, identifiquei que a grande maioria das atividades eram copiadas e, em uma das conversas informais com a professora (A), perguntei a ela como compreendia a cópia durante o processo de alfabetização.

Obtive como resposta que “ao copiar o aluno exercita a escrita. É uma forma de ajudar a ter uma letra legível, ao mesmo tempo ele fixa o conteúdo, é por isso que reforço a cópia, mas a maioria já está alfabetizada” (A, 12/03/15). A alfabetização, portanto, está associada ao ato da cópia, ou seja, ao entendimento de que, ao exercitar a cópia, a criança, além de treinar a letra, está memorizando a grafia das palavras. Segundo Soares (2016, p. 73),

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as condições de produção da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real.

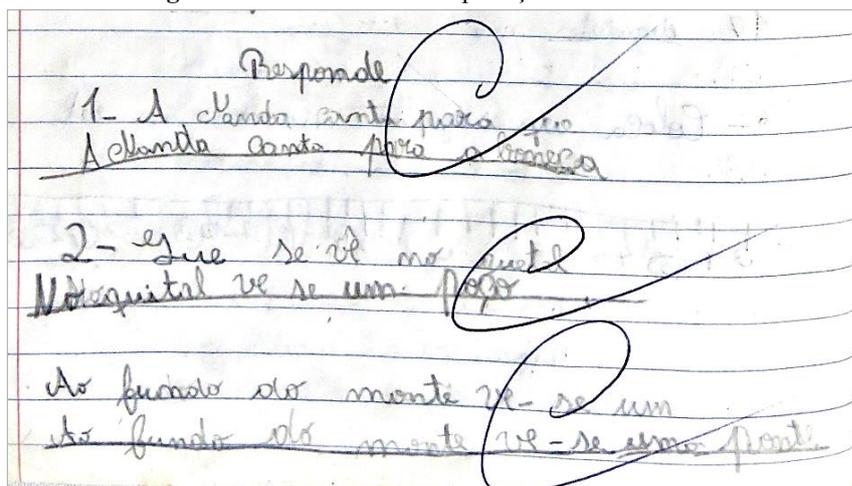
Segundo o fragmento em destaque, entendo que atividades de repetição e memorização prejudicam a apropriação da língua escrita e demonstram a perspectiva de alfabetização assumida pelas professoras que, aparentemente, optaram por uma proposta tradicional de ensino. Destaco ainda que, em nenhum dos textos copiados (30, nos cadernos do 1º ano e 170 nos de 2º), há indícios de reflexão e análise sobre a leitura, como é possível perceber na figura abaixo:

**Figura 25** – Atividade – cópia (texto) – C14b



Fonte: Produzida pela autora

Figura 26 – Atividade – interpretação de texto – C14b



Fonte: Produzida pela autora

Grande parte das atividades mapeadas que tratam sobre compreensão de textos estão relacionadas a cópia de frases do texto, identificação de palavras, completar as frases com palavras do texto, ou seja, as atividades não exigem uma interpretação mais acurada, como é possível observar na Figura 26.

Percebo, ainda, que as atividades apresentadas criam uma dicotomia entre a alfabetização e o letramento. Determinadas práticas letradas contribuem para a construção de um letramento próprio da escola, que se desarticula do processo de alfabetização e das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças. Conforme Street (2016, p. 132),

A apresentação escolar do texto, portanto, não problematiza seus sentidos e conteúdo, pois o foco é a forma. Definem-se problemas técnicos, atinentes à gramática e a sintaxe, e as soluções, uma vez dadas, são incorporadas a uma lista geral de regras prescrições sobre a própria natureza da língua.

Uma alfabetização pensada no modelo autônomo de letramento não possibilita que as crianças compreendam a função de um texto para além do ensino. Essa associação entre a cópia e a produção de conhecimento está totalmente desvinculada das práticas sociais das quais as crianças participam. Nessa direção, Kleiman (2012) denomina as práticas de letramento como um fenômeno que:

[...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 2012, p. 20).

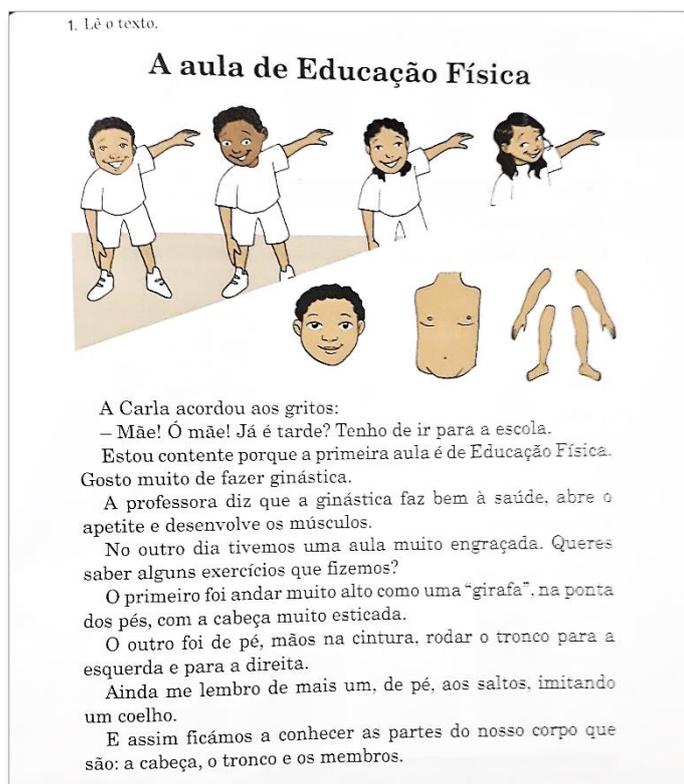
Pelo exposto acima, outras agências de letramento, como a família e a comunidade, orientam diferentes tipos de práticas, como leituras de jornais, livros infantis, contação de

história, listas de compras e outras inúmeras práticas que contribuem para que a criança construa, reflita, interprete e signifique sua realidade. Entretanto, muitas dessas práticas não são associadas ao letramento escolar.

Segundo Street (2014), o letramento escolar dissemina, por meio do ensino tradicional, que os alunos estarão preparados para realizarem interpretações após alcançarem um elevado grau letrado, pois é baseado em um modelo autônomo. Contudo, se tornar capaz de interpretar, de ser crítico não é fator específico à escrita, e sim aos sujeitos. Nesse sentido, o letramento é um instrumento que possibilita atingir essas habilidades mais rapidamente, visto que os aproxima do conhecimento.

Algumas práticas que envolvem a articulação de atividades escritas e orais foram observadas na escola investigada. A grande maioria trata de atividades escritas, como construção de frases que envolvem gênero, número e grau, as quais, após o término, algumas crianças vão ao quadro negro e escrevem a frase que construíram; na sequência, todos leem em coro.

Assim, apresento uma atividade observada no livro didático e registrada em vídeo. Anterior a isso, destaco que a referida prática será analisada nesta subseção, por tratar de uma atividade que envolve a oralidade e a escrita e por estar descrita na rotina do caderno escolar. Foram observados, nos cadernos escolares, 135 registros de atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Dessa forma e por compreender que o cruzamento de tais fontes contribui no desenvolvimento da discussão, apresento a atividade a seguir:

**Figura 27 – Texto – A aula de Educação Física**

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014b)

A atividade diz respeito a uma observação realizada na turma da professora (C) do 2º ano, do dia 26 de março de 2015, referente ao texto “A aula de Educação Física”. No primeiro momento da atividade, a professora (C) e as crianças conversaram em língua portuguesa sobre o conteúdo do texto e em seguida a mesma leu o texto para as crianças. Após, realizaram a leitura coletiva do texto e, na sequência, cada uma das crianças leu uma frase ainda do mesmo texto. A figura abaixo permite compreender o desenvolvimento da atividade, que após será descrita.

A atividade foi desenvolvida da seguinte forma:

**Professora (C):** - Vamos ler o texto.

- Os quatro meninos vão fazer?

**Crianças:** Ginástica. **Professora (C):** - Educação Física, não é?

**Crianças:** Sim.

**Professora (C):** - E depois aparece que temos o quê?

**Crianças:** - Cabeça, tronco, braços e pernas.

**Professora (C):** - Temos o que? Temos a cabeça, o tronco e os membros (mãos e pés), não é?

- Quando fazemos educação física todo o nosso corpo mexe, não é? Temos que fazer ginástica para todas as partes de nosso corpo.

**Crianças:** - Sim.

**Professora (C):** Vou ler o texto.

Após a realização da leitura pela professora (C), ela fez, junto às crianças, uma leitura coletiva e, ao fim desta, deu início à leitura individual, em que cada criança leu uma frase do texto, lido duas vezes, a fim de que todas realizassem a leitura. Em seguida, realizaram as atividades referentes ao texto lido. “A conscientização da intenção de leitura predispõe o aluno para os níveis de compreensão e velocidade requeridos e, ao mesmo tempo, ajuda-o a clarificar o que quer extrair da informação [...]” (SIM-SIM, 2002, p. 209). Assim, a breve contextualização do texto, como foi observado no relato da aula desenvolvida pela professora (C), é uma forma de contribuir para que a leitura possa ser interpretada mais facilmente pela criança. Segundo Terzi (2012, p. 109),

Esse momento se caracteriza por uma ampliação das relações entre a língua oral e a escrita o uso contextualizado do léxico que se dá na fala é buscado na compreensão da escrita. Assim como na fala, a criança se utiliza de conhecimentos anteriormente adquiridos, de suas experiências, suas crenças e seus valores para fazer sentido na leitura. Porém, embora ela veja o texto como uma unidade semântica, sua pouca exposição à escrita ainda não lhe permite ver o texto como produto de um autor distante.

Dessa forma, ela vai interpretar o texto, utilizando seus conhecimentos e desprezando as informações que desconhece no texto, mas que são necessárias para compreender a intenção do autor. Com isso, sua interpretação irá ao encontro de suas experiências, pois irá recorrer a memória para dar significado ao texto. Nesse sentido, a leitura de frases sem conexão ou descontextualizadas perdem o sentido.

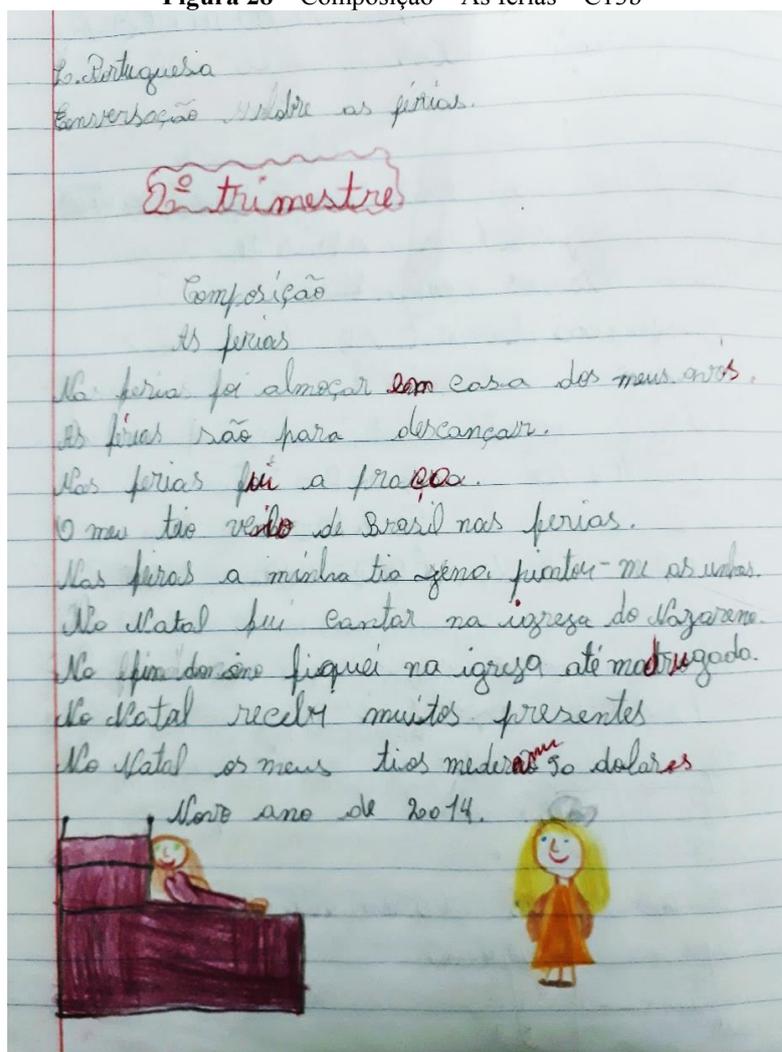
[...] uma vez percebida a escrita num contínuo comunicativo do qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora, a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. Porém a contraposição das duas modalidades não se dá unidirecionalmente. Ao mesmo tempo que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece (TERZI, 2012, p. 113-114).

No excerto acima como no anterior, Terzi (2012) demonstra a importância da relação entre a oralidade e a escrita no processo de alfabetização bem como a necessidade de buscar referências no repertório de palavras que foi sendo construído. Nesse sentido, inserir a língua crioula cabo-verdiana nas atividades letradas desenvolvidas pelas crianças e utilizar materiais que façam parte desse contexto possibilitaria uma interpretação mais coerente com a autoria do texto, além de oportunizar que a escrita seja compreendida como a manifestação de seu

pensamento, pois é a partir do reconhecimento da língua que a criança construirá outros significados na língua portuguesa e, assim, poderá refletir sobre o modo como esta funciona.

Quanto às práticas de produção escrita, observei 253 atividades (60 nos cadernos de 1º ano e 193 nos de 2º ano), considerando as atividades dos livros didáticos que foram registradas nos cadernos escolares. Dentre as atividades observadas, constam a escrita de palavras, frases e textos. Abaixo é possível observar uma composição registrada em um caderno do 2º ano.

**Figura 28** – Composição – As férias – C13b



Fonte: Acervo pessoal da autora

A atividade acima é uma produção textual feita após uma provável conversa entre a professora e a turma acerca do período de férias, como é possível observar no cabeçalho da imagem. A atividade estabelece um tema e trata-se de uma escrita espontânea da criança. Além disso, a contextualização sobre a temática férias é um fato que contribui para que a criança faça uso de seu conhecimento prévio. Em relação às práticas escolares que não levam em consideração o contexto da criança, Kleiman (2012, p. 19) esclarece que:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, [...] passam a ser, [...] apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Nesse sentido, destaco a necessidade de serem pensadas atividades que oportunizem que a criança reflita sobre sua escrita, estabeleça relação com a língua materna e a que está aprendendo, demonstrando a necessidade de materiais que contribuam de forma significativa para a ampliação do vocabulário da criança com questões do seu contexto, conforme apresentado acima.

Contudo, ao interpretar os dados acima, me questiono acerca da valorização da língua materna, tema já abordado nesta dissertação, mas que suscita reflexão, pois, ao que parece, essa prática não é legitimada na escola investigada, uma vez que exclui a língua crioula cabo-verdiana da sala de aula e desconsidera seu predomínio fora da escola. Para Street (2014, p. 140), “[...] a questão a ser explorada é como e por que essa versão de letramento é construída, assimilada e interiorizada em tantos contextos diferentes, incluindo a própria escola”. O autor ainda acrescenta que

A suposta concordância em torno do que constitui o letramento serve para naturalizar a sua própria posição ideológica: ela não aparece como um argumento a favor de seu próprio tipo preferido de letramento e cultura, mas como um fato consumado da vida moderna, uma necessidade pela qual somos todos conduzidos (STREET, 2014, p. 143).

Considerando o excerto acima, conclui-se que a escola é, a partir das práticas observadas, indiferente à língua crioula cabo-verdiana, ao conduzir o processo de alfabetização, como foi possível observar nesta subseção, a partir das fontes analisadas, pois, embora a língua materna esteja presente nos materiais analisados, poucas foram as práticas em que foi abordada com vistas à sua valorização.

Sendo assim, busco, na subseção seguinte, observar tais questões a partir dos livros didáticos.

#### *4.2.3 LÍNGUAS CRIOULA CABO-VERDIANA E PORTUGUESA EM UM CONTEXTO ESCOLAR – A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA*

Ao observar que os livros didáticos são editados em Portugal, busquei conhecer acerca da produção de livros didáticos usados em Cabo Verde. Foi no artigo de Eleutério Afonso, publicado em 2017, na Revista Santiago, que encontrei breves esclarecimentos acerca da produção e elaboração de livros didáticos em Cabo Verde.

Segundo o referido autor, a Reforma Curricular de 1999 em Cabo Verde marcou o início da produção dos livros didáticos, embora não fosse uma obrigatoriedade. E, dentre as reformas,

em 2010, houve uma adequação dos livros didáticos com vistas à melhoria do ensino. Os primeiros livros de Matemática e Ciências Integradas do 1º ano foram produzidos por autores portugueses e, mais tarde, por autores de Cabo Verde.

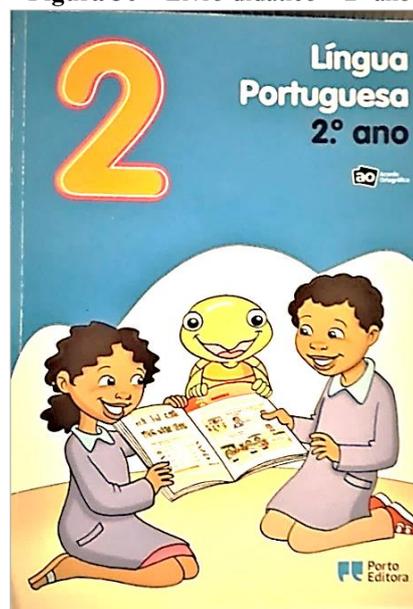
Os livros didáticos de língua portuguesa de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos e Ciências Integradas do 2º ano foram produzidos por autores cabo-verdianos que integravam o programa de elaboração dos livros, mas ambos os livros foram impressos por editoras portuguesas (Texto e Porto). Para esta pesquisa, a análise foi realizada nos livros didáticos de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos de Língua Portuguesa (elaborados por cabo-verdiano e editados pela editora Porto), pois durante o levantamento dos dados realizado nesses materiais, foram encontradas atividades em língua crioula cabo-verdiana apenas nos livros de Língua Portuguesa, ou seja, não encontrei atividades nos de Matemática do 1º e 2º ano nem nos de Ciências Integradas do 1º e 2º ano. Por isso, não serão tratados nesta dissertação. Nas figuras abaixo, apresento as imagens dos livros didáticos utilizados a partir de 2011.

**Figura 29** – Livro didático – 1º ano



Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014a)

**Figura 30** – Livro didático – 2º ano



Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014b)

Segundo dados encontrados no site do Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde, os livros investigados são utilizados nas escolas de Educação Básica, desde 2011 e mantidos até pelo menos o período em que realizei as observações na escola investigada em 2015. Cabe destacar que os livros didáticos são considerados como uma das fontes de pesquisa no conjunto das demais fontes, as quais foram anteriormente citadas.

Sendo assim, o primeiro livro didático consultado é do 1º ano e sua constituição é a seguinte: Introdução; Estrutura do manual (o qual apresenta a composição estrutural do livro); Índice; Unidades (um total de oito); Exercícios complementares; Poemas, rimas e legendas; Anexo e um minidicionário<sup>47</sup>, distribuídos em 112 páginas. As unidades possuem os seguintes títulos:

Unidade 1: Comunicando e expressando na escola e na família;

Unidade 2: Comunicando e expressando sobre o natal<sup>48</sup>;

Unidade 3: Comunicando e expressando sobre a habitação;

Unidade 4: Comunicando e expressando sobre a Pátria;

Unidade 5: Comunicando e expressando sobre os transportes e comunicações;

Unidade 6: Comunicando e expressando sobre as atividades econômicas e as profissões;

Unidade 7: Comunicando e expressando sobre as atividades culturais e recreativas;

Unidade 8: Comunicando e expressando sobre o meio ambiente.

O número de atividades relativas às unidades citadas acima é estabelecido conforme demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 3** – Distribuição das atividades nas unidades – 1º ano

<b>Unidade</b>	<b>Nº de atividades</b>
1	132 <sup>49</sup>
2	18
3	14
4	15
5	14
6	7
7	20
8	37

Fonte: Produzida pela autora a partir da análise dos livros didáticos

<sup>47</sup> O minidicionário está na última folha do livro e é composto por uma tabela na qual as palavras em língua crioula cabo-verdiana e língua portuguesa sejam registradas, juntamente com o significado das palavras em língua crioula cabo-verdiana.

<sup>48</sup> Cabe destacar que o Natal é tratado na Unidade 2, porque o ano letivo tem início em setembro.

<sup>49</sup> O número elevado de atividades se justifica por ser uma unidade que reúne os temas: escola, família, educação, vestuário e alimentação.

Em relação ao livro didático do 2º ano, sua organização é similar à do livro do 1º ano, ou seja, possui Introdução; Estrutura do manual e Índice. Contudo, há o acréscimo de uma breve contextualização de Cabo Verde, composta pelos títulos: Cabo Verde e suas ilhas (p.6); Canções de Cabo Verde em língua crioula cabo-verdiana e língua portuguesa (p. 6 e 7) e o texto “Mantilhas de todas as ilhas” (p.8), além das oito unidades, o minidicionário, no mesmo formato que o livro do 1º ano e a última página com dois pequenos textos. As unidades possuem os seguintes títulos, respectivamente:

Unidade 1: Comunicando e expressando na escola e na família;

Unidade 2: Comunicando e expressando sobre a higiene, o vestuário e a alimentação na escola e na família;

Unidade 3: Comunicando e expressando sobre o natal;

Unidade 4: Comunicando e expressando sobre a nossa Pátria;

Unidade 5: Comunicando e expressando sobre transportes e comunicações;

Unidade 6: Comunicando e expressando sobre as atividades culturais e recreativas;

Unidade 7: Comunicando e expressando sobre as atividades económicas e as profissões;

Unidade 8: Comunicando e expressando sobre o ambiente e os seres vivos/ não vivos.

A distribuição das atividades, nas unidades acima, é estabelecida conforme demonstro no quadro abaixo:

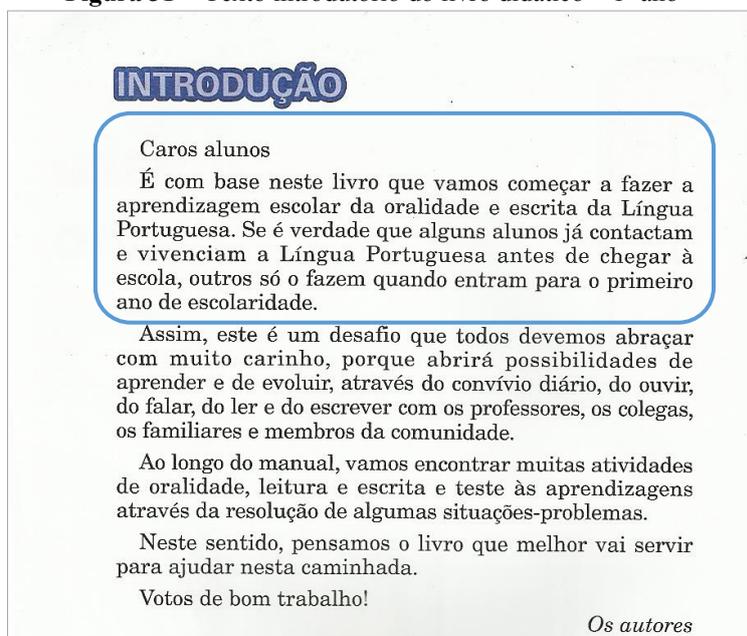
**Quadro 4** – Distribuição das atividades nas unidades – 2º ano

<b>Unidade</b>	<b>Nº de atividades</b>
1	30
2	50
3	35
4	37
5	37
6	18
7	42
8	95

Fonte: Produzida pela autora a partir da análise dos livros didáticos

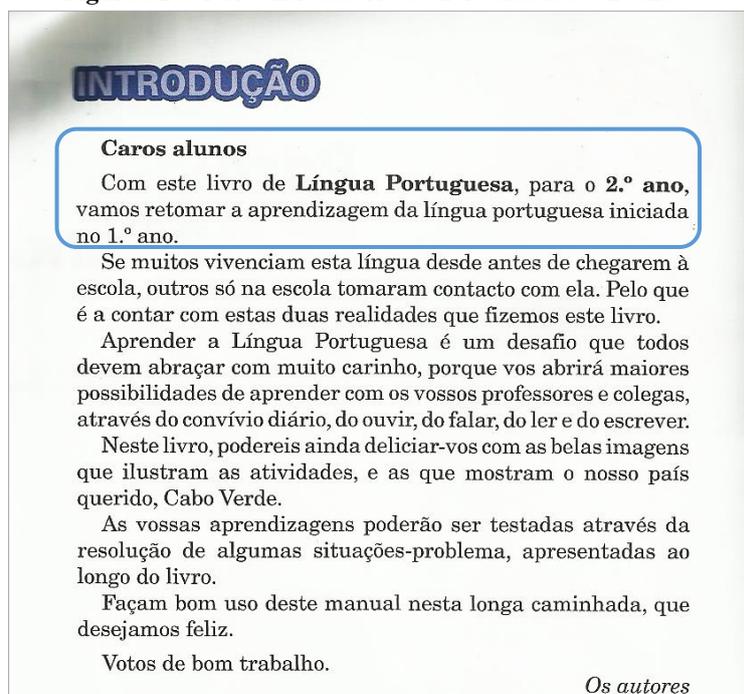
A partir do que foi exposto acerca da organização dos livros, discuto, inicialmente, a Introdução apresentada nos livros didáticos do 1º e 2º anos. Em seguida, discorro acerca do conteúdo que aborda Cabo Verde, no livro do 2º ano, pois está ausente no livro do 1º ano.

**Figura 31** – Texto introdutório do livro didático – 1º ano



Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014a)

**Figura 32** – Texto introdutório do livro didático – 2º ano



Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014b)

A Figura 31 se refere ao texto introdutório do livro didático de Língua Portuguesa, utilizado em turmas de 1º ano. É possível perceber, no trecho destacado, que a alfabetização escolar ocorre em língua portuguesa, questão reforçada na nota introdutória do livro do 2º ano, conforme exposto na Figura 32.

Primeiramente, é preciso considerar que, de acordo com a Constituição de Cabo Verde, a aquisição do sistema de leitura e escrita se dá em língua portuguesa. Contudo, o fato de estar citado na introdução (Figura 31), que algumas crianças só têm contato com a língua portuguesa após entrarem na escola, e ser esclarecido que a alfabetização se dará em língua portuguesa (Figura 31) sugere haver crianças que falam somente a língua crioula cabo-verdiana. A partir disso, entendo que o livro didático estabelece uma ruptura com o uso da língua materna ao entrar na escola. Nesse sentido, a proposta que os livros apresentam parece desconsiderar tal realidade.

Segundo Street (2006, p. 475), “Isso também revela como os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes”, ou seja, existe uma diversidade de letramentos e a utilização e a interpretação dessas práticas sociais no real contexto linguístico de Cabo Verde deveriam ser observadas durante a escolarização.

Assim, destaco a relevância de desenvolver assuntos que caracterizam o contexto do país, pois, segundo Saramago (1994, p. 153), “É desta tensão entre a diferenciação e a integração, manifestada por meio de práticas de aproximação e distanciamento com as situações sociais de referência, que se constitui boa parte dos processos sociais de construção das identidades [...]”.

Isso demonstra que o contraste entre a escolarização e o conhecimento vivenciado até os seis anos de idade, ou seja, período anterior ao ingresso da criança na escola, é um fator que poderia ser repensado, a fim de que a criança construa significados nesse novo contexto, que é a instituição escolar.

Além dessa primeira discussão, apresento, a seguir, as imagens sobre o material relativo a Cabo Verde, que aparece no livro como anexo, e não como parte integrante das unidades que compõem os conteúdos desenvolvidos.

Figura 33 – Cabo Verde e suas línguas – livro 2º ano

**Cabo Verde e as suas línguas**

Nu ba skola pa nu ba prende. / Vamos à escola aprender!

Língua

Língua

C  
A  
B  
O  
-  
V  
E  
R  
D  
I  
A  
N  
A

**Navegando entre as línguas**

1. Identifica as canções que se encontram em crioulo e as que estão em português.

P  
O  
R  
T  
U  
G  
U  
E  
S  
A

**Canções de Cabo Verde em Língua cabo-verdiana**

<p><b>Nu bai skola prenda</b></p> <p>Mos, feria sta sábi, ma N tẽ sodadinha skola Nu bai, nu bai, Nu bai pa skola prenda</p> <p>Ba prenda purtuges Ba prenda matimatika Nu bai, nu bai, nu bai pa skola prenda</p> <p>Siensias integradas Ba prenda informátika Nu bai, nu bai, nu bai pa skola prenda</p> <p>Ba prenda frances, ba prenda ingles Nu bai pa skola prenda Pa N tem prufison Pa N podi ser filis Ken kre ser dotor, ami Ken kre ser pilotu, ami Ken kre ser prusor, ami Ken kre ser romosa, ami Nu mesti ké? ni mesti studa!</p>	<p><b>Kabrinha teimosa</b></p> <p>Tinha un kabrinha Ki era mut trakina Se mãi ta dal konsei El k a táva uvi Se mãi ta vizal senpre Kera pel tmase kuidod Na prig kel ta kore Sel andase pa tud lod Kabrinha era teimoza Ta faze u kel kria Até k txgá un bel dia Kel xkapá de kei dun ólt Má desde akel dia El txá dser teimoza El vrá tuvi kse mãi E tud koza vrá dret</p>
--	---

6

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014b).

A Figura 33 apresenta o mapa de Cabo Verde e as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa como línguas daquele país. Após, propõe uma atividade para que o aluno identifique as duas línguas, na letra das canções em destaque. A atividade tem continuação na página seguinte, como é possível observar na figura abaixo:

**Figura 34** – Continuação da atividade sobre as canções de Cabo Verde – livro 2º ano

<b>Canções de Cabo Verde em línguas cabo-verdiana e portuguesa</b>	
Quando vou à escola	: <b>Barkinhe</b>
Sinto-me tão feliz	: na nh barquinho navega
Tenho muitas coisas a aprender	: ke pa levá un pok di sol
Tenho aí amigos	: pa tud kes menino ke ta
E a professora	: vive triste
Que é para mim como uma mãe	: sen pás i sen amor
Vamos cantar	: ken kre viajá ma mi
Saltar correr	: no ta bai pa tude konte di
E ser crianças	: munde
Muito felizes	: pa nos ka tem nenhum
Vamos cantar	: frontera
Saltar correr	: ke ta fase nos Pará; um
E ser crianças muito felizes.	: tava ta ba pa xkola

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014b)

Percebo, por meio das Figuras 33 e 34, que a atividade tem como função a identificação das línguas. A presença de textos em língua crioula cabo-verdiana, nos livros didáticos, pode ser considerada uma maneira de valorizar a identidade cultural, especialmente quando vem atrelada às canções cabo-verdianas. A relação com a língua é uma das temáticas investigadas por Petit (2008). Em uma de suas publicações, a referida autora faz referência ao escritor Patrick Chamoiseau (1994), como exemplo da relação vivida entre a língua e a escola na infância. Expressa o autor:

No começo do ensino fundamental terá um aprendizado que engessa seu corpo, seu espírito e sua língua. E a imposição de uma língua estrangeira — [...] a língua do colonizador — sobre o crioulo, que era sua expressão nativa. As crianças aprendem a se vigiar, a extirpar de suas bocas qualquer expressão crioula, a corrigir suas pronúncias, a se afastar do falar de suas mães (CHAMOISEAU, 1994 apud PETIT, 2008, p. 35).

Para o mencionado autor, a escola é responsável por incutir, na criança, a cultura colonizadora. Dessa forma, a língua crioula vai, aos poucos, deixando de ser usada, perdendo seu valor frente à língua oficial. Contudo, Chamoiseau (1994) apresenta o lado oposto a esse movimento, uma vez que:

[...] do momento em que se é prisioneiro do traçado das letras do outro, preso no grilhão de uma língua ou de uma cultura colonial, até o momento em que a escrita do outro, pouco a pouco, lhe dá um espaço e lhe permite ocupar um lugar na língua, encontrando aí suas próprias palavras, seu próprio modo de dizer ou escrever (CHAMOISEAU 1994 apud PETIT, 2008, p. 36).

Nesse sentido, o aprendizado escolar imposto aos cabo-verdianos é utilizado como ferramenta para que ele, de alguma forma, faça uso de sua língua materna, o que foi possível observar a partir da entrevista realizada com cabo-verdianos ao falarem sobre a escrita em

língua crioula cabo-verdiana. Às práticas como esta, Chamoiseau, Bernabé e Confiant (1990, p.5) chamam de “reaprender a olhar positivamente o que palpita à nossa volta”, o que certamente o povo cabo-verdiano já vem realizando.

A seguir, apresento a última imagem relativa ao material que contextualiza Cabo Verde e antecede as unidades com o conteúdo programático.

**Figura 35** – Texto sobre Cabo Verde – Mantenhas de todas as ilhas – livro 2º ano

1. Observa a imagem.  
2. Lê o texto.

### Mantenhas de todas as ilhas

O Ministério da Educação recebeu cumprimentos dos alunos de todas as ilhas de Cabo Verde, neste início do ano.

Da ilha da **Boa Vista**, a Mónica, que é surda, mandou uma mensagem filmada em língua gestual, dizendo – **Gostamos de estudar**. Do **Sal**, o Moisés, que é cego, enviou a frase: – **Bom ano letivo para todos(as)** – escrito em Braille. Da Brava, o Edmilson escreveu: – **Votos de sucessos no presente ano letivo**; do **Fogo**, a Sofia fez um desenho do vulcão com um **menino a sorrir** sobre a cratera; de **São Vicente**, a Vânia mandou uma mensagem a sair da boca do Monte Cara, dizendo: – **Felicidades para todos**; De **Santo Antão**, o Dércio escreveu: – **nô krê kunsê otus amiges inda ês ône**; De **São Nicolau**, a Ludmila mandou um postal com a imagem de um dragoeiro dizendo: – **Vamos proteger o ambiente!** De **Santiago**, o Paulo escreveu: **Mais higiene para melhor saúde**; do **Maio**, a Soraia escreveu: – **Não sujemos as nossas praias!** O Walter, que estava num acampamento em **Santa Luzia**, mandou fotografias das espécies protegidas para fazer uma exposição na escola.

3. Responde, de acordo com o texto, no teu caderno.

- 3.1. Faz a lista das mensagens enviadas.
- 3.2. Indica a mensagem da tua ilha.
- 3.3. Escolhe uma mensagem, a que possas responder e escreve a resposta.
- 3.4. Uma das mensagens não está na língua portuguesa. Identifica qual delas e de que ilha veio.

4. Escreve seis frases sobre a tua ilha ou a tua zona. De seguida, dita ao teu professor.

8

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014b).

A atividade número 1 propõe a observação do mapa que apresenta a disposição das ilhas que formadoras do país, indicando os ventos que as dividem, assunto mencionado no primeiro capítulo desta dissertação. A atividade 2 indica que o texto apresentado deve ser lido. Diz respeito a um texto sobre mensagens de saudação, recebidas pelo Ministério da Educação das diferentes ilhas de Cabo Verde.

O texto descreve cumprimentos manifestados sob diversas formas de expressão, destacando linguagem gestual, braile, escrita em língua portuguesa, escrita em língua crioula cabo-verdiana, desenho, postal, fotografia. Cabe destacar que, dentre as mensagens reproduzidas no livro, uma é em língua crioula cabo-verdiana: “nô krê kunsê otus amigos inda ês ône”<sup>50</sup>.

Ao que tudo indica, a língua crioula cabo-verdiana é apresentada como uma possibilidade de expressão, assim como a língua de sinais, entre outras, sem haver menção de que essa é a língua materna e é uma das línguas concomitantes no país bilíngue. Talvez a possibilidade de o texto ter sido escrito nas duas línguas desse uma outra dimensão de pertencimento, diferente de ser arrolada como uma outra forma de expressão.

Talvez ainda o texto tenha a intenção de apresentar geograficamente o país. Contudo, as Figuras 33, 34 e 35 estão dispostas de forma isolada das unidades que contemplam os conteúdos. Além disso, mesmo que o texto possibilite a leitura nas duas línguas, a língua crioula cabo-verdiana aparece de forma muito ínfima se comparada ao material como um todo.

Apesar de compreender que os livros didáticos são direcionados ao ensino da língua portuguesa, considero que aspectos da identidade cultural podem contribuir tanto para o aprendizado da língua portuguesa quanto para a valorização da língua crioula cabo-verdiana, (dependendo da forma como for utilizado). Se a língua materna for percebida a partir de uma perspectiva cultural, pode ser entendida como um aspecto imbricado à alfabetização, considerando especialmente o que discute Soares (2016, p. 33):

[...] o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

O fragmento transcrito esclarece que a participação de forma efetiva em práticas de letramento também é condição para ser considerado alfabetizado, porque não diz respeito somente ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, a relevância da língua materna na alfabetização está atrelada à construção da subjetivação e da identidade cultural, a fim de que a criança consiga participar das práticas sociais nas quais se insere. Conforme Chamoiseau, Bernabé e Confiant (1990), pensar a partir da perspectiva significa compreender que:

[...] nos proclamamos Crioulos. Isso será para nós uma atitude interior, ou melhor: uma vigilância, ou melhor ainda, uma espécie de invólucro mental em cujo interior se construirá nosso mundo em plena consciência do mundo. Essas palavras que vos transmitimos não são do domínio da teoria, nem de princípios eruditos. Sintonizam-

---

<sup>50</sup> “Nô krê kunsê otus amigos inda ês ône”: “Nós queremos outros amigos ainda esse ano”. Tradução de Juilson Paiva.

se com o testemunho. Procedem de uma experiência estéril que tivemos antes de nos dedicarmos a recuperar nosso potencial criativo e ativar a expressão do que somos (CHAMOISEAU, BERNABÉ E CONFIANT, 1990, p. 1).

Negligenciar a visão crioula apontada pelos referidos autores é acolher a educação herdada pelos europeus e aceitar a língua crioula cabo-verdiana como uma língua desprestigiada. Contudo, a constituição cultural de Cavo Verde foi construída a partir da identidade cultural europeia e africana, ou seja, de uma intersecção entre etnias, valores e culturas. Silenciar a cultura cabo-verdiana é o mesmo que tentar apagar a identidade do país.

Além do que foi exposto e discutido acima, apresento, a seguir, as atividades que abordam as línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa em conjunto ou individualmente, presentes nas unidades dos livros didáticos de Língua Portuguesa de 1º e 2º anos.

A primeira que trato se refere ao livro didático do 1º ano. No quadro a seguir, apresento o número de atividades contabilizadas.

**Quadro 5** – Atividades do livro didático – 1º ano

<b>Atividades</b>	
Língua crioula cabo-verdiana	-
Língua portuguesa	250
Língua portuguesa - Língua crioula cabo-verdiana	7

Fonte: Produzida pela autora a partir da análise livro didático do 1º ano

Foram observadas um total de 257 atividades (algumas atividades são subdivididas, no entanto, foram contabilizadas como sendo somente uma), encontradas no livro didático do 1º ano. As atividades em que a língua crioula cabo-verdiana e a língua portuguesa aparecem relacionadas estão localizadas na unidade 1 do livro, cujo título é “Comunicando e expressando na escola e na família”, e somam sete atividades. Não foram encontradas atividades apenas em língua crioula cabo-verdiana: somente articulada com a língua portuguesa. O número de atividades de Língua Portuguesa identificadas no livro é de 250. A seguir, apresento e descrevo as atividades que relacionam a língua crioula cabo-verdiana e a língua portuguesa.

**Figura 36** – Atividades (1, 2, 2.1) – livro 1º ano

**Navegando entre as línguas**

1. Observa as imagens. Completa as falas com texto em língua portuguesa.



A Ana disse: \_\_\_\_\_

O Paulo disse: \_\_\_\_\_



A Ana disse: \_\_\_\_\_

O Paulo disse: \_\_\_\_\_

2. Com o teu colega, cria frases que usas para saudar em língua vabo-verdiana e em língua portuguesa.

2.1. Completa com as frases para saudar em língua cabo-verdiana.



A Ana flla / Ana dzê: \_\_\_\_\_

Paulo flla / Paulo dzê: \_\_\_\_\_



A Ana flla / Ana dzê: \_\_\_\_\_

Paulo flla / Paulo dzê: \_\_\_\_\_

26

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014a)

Conforme é possível observar (Figura 36), a primeira atividade tem por objetivo o desenvolvimento da escrita em língua portuguesa e não faz referência à língua crioula cabo-verdiana. A segunda atividade, subdividida em duas, solicita primeiramente a criação de frases em língua crioula cabo-verdiana e em língua portuguesa. Compreendo que essa atividade estimula a oralidade em língua portuguesa, visto ser a língua que a maior parte das crianças não domina, pois a língua crioula cabo-verdiana é a língua materna falada desde os primeiros anos da infância.

Em seguida, a atividade de número 2.1 solicita que se complete as frases em língua crioula cabo-verdiana. Esta é uma das raras vezes em que aparece, no livro, uma atividade acerca da construção da escrita em língua crioula cabo-verdiana; contudo, os enunciados nos quadrinhos são em língua portuguesa.

As Figuras 33, 34, 35 e 36 se referem à presença da língua crioula cabo-verdiana no material didático utilizado em aula durante o processo de alfabetização. São apenas três exemplos em todo o material e, nesse sentido, questiono qual o objetivo de haver essa escrita bilíngue no material? Seria para cumprir a legislação que prevê a presença da língua crioula cabo-verdiana no cotidiano escolar? Seria uma tentativa de ensinar essa língua de forma escrita? Ou seria para fortalecer a aprendizagem da língua portuguesa? Neste momento, busco em Berger e Lukmann (2004, p. 56) uma definição de linguagem para auxiliar essa reflexão:

A linguagem que pode ser aqui definida como sistema de sinais vocais, é o mais importante sistema de sinais da sociedade humana. [...] A vida cotidiana é sobretudo, a vida com a linguagem, é por meio dela, de que participo com meus semelhantes. A compreensão da linguagem é por isso essencial para a minha compreensão da realidade da vida cotidiana (BERGER e LUKMANN, 2004, p. 56, 57).

Conforme o excerto acima, a linguagem é mais do que sinais vocais, ou seja, é o elemento que possibilita organizar o pensamento e planejar as ações do cotidiano dos sujeitos. Apresenta a perspectiva de uma forte relação com o cotidiano e de comunicação com o outro. Nesse sentido, é possível refletir acerca da relevância do ensino da língua crioula cabo-verdiana na escola, pois a inserção da língua materna no sistema educacional propicia que a criança dê significado ao contexto onde vive, tendo em vista que o cotidiano em Cabo Verde decorre na língua crioula cabo-verdiana.

Além disso, a língua crioula cabo-verdiana deixou de ser uma língua exclusivamente oral, conforme já foi mostrado no capítulo anterior. Dessa forma, a inserção da língua materna no ensino escolar possibilitaria que a criança participasse e significasse as práticas sociais que envolvem o uso da linguagem e escrita cabo-verdianas.

Avançando na discussão, apresento as seguintes atividades:

**Figura 37** – Atividade (2) – livro 1º ano

**Navegando entre as línguas**

2. Escreva e compara as formas de uma pessoa se apresentar, nas línguas cabo-verdiana e portuguesa.


Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014a)

**Figura 38** – Atividades (3, 3.1, 3.2) – livro 1º ano

**UNIDADE 1**

3. Escreve no quadro da esquerda uma frase para saudar e apresentar-se em língua portuguesa.  
Escreve no quadro da direita uma frase para saudar e apresentar-se em língua cabo-verdiana.

Língua Portuguesa	Língua Cabo-verdiana

3.1. Escreve as palavras que se escrevem de forma igual, em língua portuguesa e língua cabo-verdiana.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.2. Escreve as palavras que se escrevem de forma diferente, em língua portuguesa e língua cabo-verdiana.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014a)

Como é possível perceber na Figura 38, a atividade 3 solicita que a criança escreva uma frase de saudação e apresentação em língua crioula cabo-verdiana e em língua portuguesa. Em seguida, que copie as palavras escritas nas referidas línguas de forma idêntica (3.1) e, na última (3.2) atividade, que copie as palavras diferentes.

As atividades expostas nas Figuras 37 e 38 permitem observar que, embora sejam línguas distintas, há diferenças e semelhanças entre elas. Além disso, acredito que atividades que envolvam a linguagem podem contribuir para que a criança possa se apropriar da escrita da língua materna para, assim, conseguir estabelecer relação entre as línguas. Em relação à articulação das línguas, Pereira (2009, p. 33) afirma que:

[...] a transferência faz uso de estruturas paralelas às duas línguas para solucionar os problemas que possam surgir com as dificuldades linguísticas que decorrem na aprendizagem da LNM<sup>51</sup>. Pode ser uma interferência positiva se ajuda a obter uma solução, mesmo que imediata. Mas se as estruturas forem diferentes, a interferência é negativa porque complica a comunicação.

Nessa ótica, observo, a partir das Figuras 37 e 38, que as atividades apresentadas possibilitam à criança refletir sobre a língua materna e estabelecer relações com a língua portuguesa. Além disso, um aspecto positivo a ser destacado é o conhecimento linguístico que a criança dispõe acerca da língua crioula cabo-verdiana, para estabelecer essas relações com a língua portuguesa, visto que é construído a partir das relações estabelecidas fora do contexto escolar. Na visão de Soares (2016, p. 17),

<sup>51</sup> Pereira (2009) utiliza a sigla LNM para se referir à língua não materna.

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Nesse sentido, é preciso levar em conta não somente as semelhanças entre as línguas, pois ambas possuem estruturas gramaticais distintas, podendo gerar interferências durante o processo de alfabetização. Tais interferências podem ser linguísticas e culturais, uma vez que a alfabetização não acontece separada do contexto de quem aprende, ou seja, há um conjunto de práticas letradas que envolvem a leitura e a escrita, das quais a criança participa e que poderiam ser aproveitadas pela escola.

**Figura 39** – Atividades (5, 6) – livro 1º ano

**UNIDADE 1**

4. Com as letras móveis, constrói frases sobre a utilidade dos objetos. Completa os espaços.

O  \_\_\_\_\_ serve para escrever.

O  \_\_\_\_\_ serve para apagar o quadro.

4.1. Constrói outras frases sobre a utilidade dos objetos e escreve-as no quadro

5. Encontra sete das palavras que estão na tabela, na sopa de letras.

<b>aluno</b>	<b>Lápis</b>	<b>madeira</b>	<b>carteira</b>
<b>cometa</b>	<b>escola</b>	<b>alunos</b>	<b>Cadeira</b>
<b>Caneta</b>	<b>escada</b>	<b>roda</b>	<b>Fato</b>

B	C	A	D	E	I	R	A	E	Q
L	A	P	I	S	P	M	S	B	V
R	L	G	M	C	A	N	E	T	A
O	U	A	K	O	S	T	D	F	H
F	N	R	A	L	U	N	O	S	J
A	O	U	Ç	A	Y	W	W	Z	X

 **Navegando entre as línguas**

6. Pronuncia, com o teu colega, essas palavras em língua cabo-verdiana; Formula três frases sobre a utilidade dos objetos acima apontados e monta-as com letras móveis; Escreve as mesmas frases em língua portuguesa.

	
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

34

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014a)

Destaco, na Figura 39, que as palavras em língua portuguesa, na atividade 5, foram aproveitadas para o exercício de oralidade na atividade de 6, a qual pretende a pronúncia das palavras em língua crioula cabo-verdiana. Após, é solicitado que as crianças elaborem três frases com essas palavras, sem determinar a língua que deveria ser utilizada. Por fim, as crianças deverão escrever as frases em língua portuguesa.

Em relação à aprendizagem da escrita de uma segunda língua no processo de alfabetização, Pereira (2009, p. 29) ressalta que

A aquisição, o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem oral são fundamentais para a aprendizagem da leitura. Porém, uma criança que aprende a ler numa LNM<sup>52</sup> tem dificuldades redobradas, uma vez que, para além de aprender a oralidade na sua LM, terá de aprender na LNM que é a de ensino, como é o caso de Cabo Verde onde o Crioulo (a Língua Caboverdiana) é a LM e o Português, Língua Não Materna, a língua que a criança tem de utilizar para realizar as aprendizagens sobre o conhecimento linguístico e nas várias formas de comunicação que efectua no dia-a-dia.

A citação anterior trata da importância da relação entre oralidade e escrita no contexto de língua materna e não materna, destacando que a primeira é fundamental para a segunda. Assim sendo, o autor segue afirmando que o fato de a criança ser alfabetizada em uma segunda língua antes de ser em sua língua materna torna o processo mais complexo, pois terá de aprender a oralidade em duas línguas.

A partir desse ponto de vista, percebo que a língua crioula cabo-verdiana possa ser considerada no processo de alfabetização, já que o observado, não somente nos livros didáticos, mas nos dados analisados, principalmente nos cadernos, é que, embora a língua oficial seja ensinada como se fosse a língua materna, com atividades de repetição centradas na gramática a língua crioula é essencial para que o processo tenha um significado mais efetivo.

No caso da atividade 6, identifiquei a intenção de utilizar os conhecimentos que a criança tem de sua língua materna para auxiliar na aprendizagem da língua portuguesa. Nesse sentido, é possível afirmar que, trazer para o contexto de sala de aula aspectos da prática social, do letramento, é fundamental no processo de construção da alfabetização.

As solicitações da atividade 6 lembraram o que Soares (2016) define como facetas da alfabetização. A autora diferencia as concepções de aprendizagem da escrita em três principais facetas: ~~em~~ a linguística, a interativa e a sócio-cultural, e esclarece que se referem às competências que devem ser desenvolvidas.

Nesse sentido, compreendo, na atividade citada, que o objeto a ser aprendido pela criança é o sistema alfabético de leitura e escrita (faceta linguística). Porém, associada a outras

---

<sup>52</sup> Pereira (2009) utiliza a sigla LNM para se referir à língua não materna.

competências, como a de construção de palavras, a partir de uma língua familiar (faceta interativa), uma vez que apresenta outras estratégias linguísticas, articulando as línguas de modo que oportunize a reflexão sobre elas e a produção de novas palavras.

Na última atividade do livro do 1º ano, há a articulação das línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa, conforme apresento abaixo:

Figura 40 – Atividades (1, 2) – livro 1º ano

**UNIDADE 1**

**Navegando entre as línguas**

1. **Jogo:** o que é isto? Keli é kuzé.

janela	Lápis	Caderno	aluno
Porta	Quadro	caneta	Caneta
Carteira	Mesa	Borracha	giz
mochila	Cadeira	Quadro	janela
régua	secretária	borracha	casa-se-banho

2. Com o teu colega, apanha as etiquetas das palavras que o professor fez, circula pela sala e associa as etiquetas aos objetos a que se referem. Alterna com o teu colega.

Completa.

		
É _____	É _____	É _____
		
É _____	É _____	É _____
		
É _____	É _____	É _____

Escreve as frases em PORTUGUÊS	Escreve as frases em CABO-VERDIANO

40

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014a)

Na Figura 40, a atividade 1 tem como título “**jogo:** o que é isto? Keli é kuzé”, mas não há explicação de como deverá ser desenvolvida. No entanto, durante entrevista com a professora “A”, do 1º ano, a mesma explicou que a atividade tem como objetivo identificar os objetos existentes na escola. A partir disso, imprimiu etiquetas com as palavras da atividade 1

e, ao associarem as palavras aos objetos, as mesmas deveriam ser coladas aos objetos, conforme solicita a atividade 2.

Após, dariam continuidade à atividade 2, copiando as palavras nos espaços das imagens. A última parte da atividade solicita a escrita de frases em língua crioula cabo-verdiana e língua portuguesa e se assemelha à atividade da Figura 39, a qual utiliza o mesmo recurso para comparar as línguas e, assim, poder refletir sobre elas. Das atividades observadas, a última se diferencia de como a “escrita e a cópia” vinham sendo propostas até então, apresentando uma estratégia mais lúdica. E, com isso, uma forma mais prazerosa de aprender a língua portuguesa. Para Pereira (2009, p. 63),

A aprendizagem da leitura é antecedida fundamentalmente pela aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Aprender a ler não se limita só à memorização das letras que constituem o alfabeto e na sua junção para formar palavras e frases. É uma actividade que envolve vários factores e descobertas. O raciocínio da criança deve ser estimulado através de exercícios lúdicos para desenvolver a leitura, incrementando as regras no convívio com os livros e com outros materiais de leitura.

Conforme o fragmento acima, alfabetização implica o desenvolvimento de diferentes conhecimentos, habilidades, processos linguísticos e cognitivos e envolvimento em práticas com diferentes situações que envolvem o uso da escrita, ultrapassando os métodos tradicionais de ensino escolar.

Quanto ao livro didático do 2º ano, o quadro a seguir demonstra os seguintes números de atividades contabilizadas:

**Quadro 6** – Atividades do livro didático – 2º ano

<b>Atividades</b>	
Língua Crioula cabo-verdiana	1
Língua Portuguesa	338
Língua Portuguesa - Língua Crioula cabo-verdiana	5

Fonte: Produzida pela autora a partir da análise do livro didático do 2º ano

A totalidade de atividades encontradas no livro somam 344. Dessas, 5 relacionam as duas línguas, 1 apenas a Língua Crioula cabo-verdiana e 338 atividades sobre a Língua Portuguesa. As atividades que tratam da Língua Crioula cabo-verdiana e Língua Portuguesa juntas e somente da Língua Crioula cabo-verdiana, estão distribuídas na unidade 4.

A partir desses dados é visível a desigualdade do número de atividades que envolvem a Língua Crioula cabo-verdiana e a Língua Portuguesa. Nos dois livros didáticos analisados, as

atividades que envolvem as línguas estão localizadas em apenas uma das oito unidades que compõe cada livro. Na unidade 1 do livro didático do 1º ano e na unidade 4 do livro didático do 2º ano. Tais atividades aparecem de forma articulada em ambos os livros, porém, é no livro do 2º ano que há uma atividade em Língua Crioula cabo-verdiana. Sendo possível observá-la abaixo:

**Figura 41** – Atividade (1,2, 3) – livro 2º ano

**UNIDADE 4**

1. Lê o texto com atenção.

**Terra di sabura**

Nu labanta	.....	Nu trabadja
Pa nu gia nos téra	.....	Pa futuru de nos tera
Nu perta pano	.....	Nu djunta mó
Pa nu ten força	.....	Pa si progresu
Refrão	.....	Kabu Verdi
Si nu mára mó.	.....	Terra di sabura
Kenha ki ta fazi?	.....	Pás ku morabeza
Só nos ké donu	.....	É só li ki ten
Di nos Kabu Verdi	.....	Kabu Verdi
Nu trabadja	.....	Pátria di nos tudo
Pa nos téra avansa	.....	Nu po-l la riba
Sô ku nos inpenhu	.....	Nu leba-l pa frénti
É ta bai pa dianti	.....	Filomeno Ortet

**Pátria** – país onde nascemos.  
**Morabeza** – amabilidade, hospitalidade, capacidade de receber bem as pessoas.

2. Responde.

- Em que língua está escrito o texto?

\_\_\_\_\_

**Tradução**

“Levantemo-nos  
 Para guiarmos a nossa terra  
 Apertemos o pano  
 Para que tenhamos força...”

3. Continua a tradução de uma estrofe, com a ajuda do professor ou alguém da comunidade:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

43

**Terra de maravilha**  
 Levantemo-nos  
 Para guiarmos a nossa terra  
 Apertemos o pano  
 Para que tenhamos força

Se cruzarmos os braços  
 Quem vai fazer?  
 Só nós somos donos  
 Do nosso Cabo Verde

Trabalhemos  
 Para nossa terra avançar  
 Basta nos empenharmos  
 É daqui para adiante

Trabalhemos  
 Para o futuro de nossa terra  
 Vamos nos unir  
 Para seu progresso

Cabo Verde  
 Terra de maravilha  
 Paz e hospitalidade  
 É só aqui que existe

Cabo Verde  
 Pátria de todos  
 Vamos erguer-te  
 Vamos levar-te para a frente

Filomeno Ortet.  
**Traduzido por:** Juilson Paiva

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014b)

É possível observar, por meio da tradução anterior, que o texto se refere ao sentimento de um povo em relação a sua terra. No entanto, não é possível afirmar, por intermédio dos livros e dos cadernos, se a leitura foi realizada individualmente, silenciosamente ou coletivamente,

porém, foi possível identificá-la registrada no caderno escolar, sendo isso, um indício de que provavelmente foi desenvolvida.

Além deste texto, como já anunciei anteriormente, localizei outros dois escritos em Língua Crioula cabo-verdiana, contudo, os demais não deixam pistas sobre seu desenvolvimento. Acredito que o uso de textos em língua materna, durante o processo de alfabetização, possibilita a construção e a manutenção da identidade cultural da criança, pois é por meio da língua materna que ela se identifica com o contexto o qual pertence, com as pessoas as quais estabelece relação e suas significações que a definem e a identificam como sujeito. Na língua oficial, contudo:

[...] não recorta o real como faz a língua materna. [...] O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua (REVUZ, 1998, p. 223).

Nessa perspectiva, o letramento não pode estar dissociado do processo de alfabetização, pois tão importante quanto procurar metodologias que contribuam para o aprendizado é permitir que a criança se identifique e construa significados ao que é ensinado. É nessa lógica que o uso de textos em sala de aula se torna relevante, não somente para a leitura, mas também em relação à escrita.

As atividades expostas a seguir na figura 42, são sequência das apresentadas na figura 41:

**Figura 42** – Atividades (4, 5, 6) – livro 2º ano

**UNIDADE 4**

**4.** Com a orientação do teu professor rodeia, no texto, as palavras que em cabo-verdiano se escrevem de maneira diferente que em língua portuguesa.

**5.** Faz uma lista dessas palavras.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**6.** Escreve, em Língua Portuguesa, as palavras seguintes.

• bai _____	• riba _____
• kenha _____	• diante _____

Fonte: (AFONSO; FURTADO, 2014b)

Conforme observamos na figura 42, a atividade número 4 solicita que palavras em Língua Crioula cabo-verdiana sejam escritas de forma diferente das palavras em Língua

Portuguesa sejam circuladas. Na atividade número 5, as palavras que forem circuladas, na atividade anterior, devem ser listadas. Na atividade número 6 é solicitado a tradução de algumas palavras escritas em Língua Crioula cabo-verdiana. Dessa forma, as figuras 41 e 42 compõem um conjunto de atividades que embora estejam articulando as línguas, são específicas para o aprendizado da leitura e escrita da Língua Portuguesa, pois não buscam desenvolver habilidades de compreensão do texto. Segundo Sim-Sim (2007, p.9):

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para a obtenção do significado da informação registrada através da escrita.

A partir da afirmação da autora citada acima, compreendo que para ser um leitor é preciso dar significado ao texto escrito. Nesse sentido, é relevante desenvolver os aspectos culturais cabo-verdianos para que o aprendizado da Língua Portuguesa tenha sentido para a criança, pois a compreensão e reflexão sobre os textos lidos possibilita que ela construa e aperfeiçoe seus conhecimentos. No entanto, as atividades nas referidas línguas, mostram que a Língua Crioula cabo-verdiana está presente nos livros didáticos de maneira pouco relevante. Segundo Street (2014, p.154):

O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou a escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários gêneros letrados usados na sociedade e descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. Quando exatamente a maioria dos estudantes vai revisar e criticar seu aprendizado escolar senão durante o processo em que o vivenciam?

A afirmação de Street (2014), pode ser melhor compreendida se retornar ao número de atividades encontradas nos livros didáticos em que as referidas línguas aparecem de forma articulada ou não. Ao considerar os dois livros didáticos menos de 4,6% das atividades se refere a Língua Crioula cabo-verdiana, ou seja, das 608 atividades contidas nos dois livros didáticos, apenas 13 são desenvolvidas de maneira a relacionar as línguas materna e oficial mostrando novamente as relações de poder e de herança colonial.

Destaco que no livro didático do 1º ano as atividades que se referem a Língua Crioula cabo-verdiana estão limitadas a primeira unidade do livro e seus objetivos giram em torno da oralidade, cópia, comparação e identificação das línguas. Já as atividades do livro do 2º ano, possuem como objetivos, além dos citados para as atividades do livro do 1º ano, a tradução da língua da língua materna.

Observando as solicitações das atividades apresentadas neste capítulo, apropriando-me do referencial teórico elegido para esta pesquisa e retornando minhas considerações descritas até

então, entendo que para a utilização de atividades em Língua Crioula cabo-verdiana tem o propósito de escopo para o ensino da Língua Portuguesa. Mesmo ao observar atividades que articulem as duas línguas, elas não têm continuidade. Isso permite compreender o motivo pelo qual tais atividades presentes no livro do 1º ano não ultrapassem sua primeira unidade, isto é, a função da Língua Crioula cabo-verdiana fica restrita ao ensino da Língua Portuguesa, fato que se repete no livro didático do 2º ano, uma vez que estão presentes no quarto capítulo por este apresentar a temática “Pátria”.

Por meio dos cadernos escolares, vídeos, fotografias e entrevistas, foi possível perceber que em algumas ações a tentativa de inserir a Língua crioula cabo-verdiana no processo de alfabetização, não como língua a ser aprendida, mas como elemento da cultura cabo-verdiana.

A Língua Crioula se faz presente oficialmente no contexto da escola, todavia, o valor mais elevado que a língua atinge é ao servir de instrumento para o aprendizado da Língua Portuguesa. Como já abordei anteriormente, compreendo essa questão de forma positiva, entretanto, não a percebi de forma concreta durante o período de observações na escola investigada, ou seja, período em que a valorização e afirmação da Língua Crioula cabo-verdiana já havia sido garantida na constituição.

Observei nas fontes investigadas, alguns textos em Língua Portuguesa que retratam questões do cotidiano de Cabo Verde, como o dia a dia em escolas e lugares específicos como o mercado público, contudo, as atividades de interpretação dos textos estão restritas a identificação e cópia de palavras e frases. Atividades que contemplem a vida real das crianças possibilita uma maior significação, caso estimule e compreensão e reflexão sobre o texto.

A partir dessa análise, foi possível perceber, por meio do material coletado e produzido na escola investigada, como as práticas sociais de letramento são percebidas, pois à Língua Crioula cabo-verdiana e os objetivos das atividades demonstram a forma como o letramento escolar é proposto na escola investigada. De acordo com Kleimam (2012, p. 19):

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, [...] passam a ser, [...] apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Nesse sentido, entendo a importância em desenvolver na escola outros e significados e usos do letramento que não as práticas sociais que sustentam o modelo de letramento da escola investigada. Contudo, para Street (2014, p. 140) “[...] a questão a ser explorada é como e por que essa versão de letramento é construída, assimilada e interiorizada em tantos contextos diferentes, incluindo a própria escola”. O autor ainda acrescenta que:

A suposta concordância em torno do que constitui o letramento serve para naturalizar a sua própria posição ideológica: ela não aparece como um argumento a favor de seu próprio tipo preferido de letramento e cultura, mas como um fato consumado da vida moderna, uma necessidade pela qual somos todos conduzidos (STREET, 2014, p. 143).

Dessa forma, a escola secundariza o processo de alfabetização em Língua Portuguesa como se uma língua materna não os tivesse constituído. Isto é possível ser observado na ruptura da língua materna em sala de aula. Contudo, Street (2006, p. 475) afirma “[...] que precisamos assumir uma visão menos paternalista e menos estreitamente pedagógica do processo:” ou seja, o autor vai se utilizar da discussão de Kulick e Stroud (1990), para explicar:

[...] como os indivíduos numa sociedade recém-letrada, longe de serem passivamente transformados pelo letramento, em vez disso aplicam ativa e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus próprios propósitos e necessidades (KULICK e STROUD apud STREET, 2006, p. 475).

A partir da interpretação, configurada pelos autores acima, percebi que muitos cabo-verdianos se utilizam da aprendizagem da Língua Portuguesa para desenvolverem práticas sociais que envolvem a escrita na língua materna no contexto em que vivem, como é possível observar na entrevista realizada com cabo-verdianos no Brasil.

Acrescido a isto, cabe trazer um posicionamento de Street que põe em jogo a condição de dominante de um modelo de letramento autônomo, pois [...] não podemos supor que na medida em que as pessoas adquirem o letramento, adquirirão também as convenções para usar o repertório conforme a expectativa da cultura ministrante (STREET, 2006, p. 466-477).

Nesse sentido, os resultados obtidos na pesquisa são no mínimo interessantes para refletir sobre o desenvolvimento do ensino dentro de um espaço de letramento escolar. Será que o aprendizado construído pelas crianças da escola investigada servirá como ferramenta na resistência a dominação imposta pela instituição Escola ou será esta a maneira encontrada para legitimar a dominação de um povo cuja identidade cultural possui as marcas da escravidão?

Nesse sentido, encaminho as considerações finais dessa pesquisa.

---

## CONSIDERAÇÕES

---

A coexistência da Língua Crioula cabo-verdiana e da Língua Portuguesa no 1º e 2º ano de uma Escola de Ensino Básico, em Cabo Verde, foi um tema que exigiu um intenso trabalho de contextualização e me remeteu à um período histórico anterior a colonização do país, pois foi na sua localização geográfica e aspectos climáticos, que encontrei os fatores determinantes para a constituição do arquipélago e conseqüentemente para o surgimento e desenvolvimento da Língua Crioula cabo-verdiana, ou seja, a língua materna dos cabo-verdianos, aprendida no contexto familiar, elemento da identidade cultural do país, mas ainda hoje, não oficializada.

Nesse sentido, conheci e compreendi aspectos que possibilitaram a realização desse estudo e que agora revisito com a intenção de construir um apanhado geral sobre as principais questões oportunizadas pela investigação para enfim, finalizar as considerações dessa pesquisa que buscou responder a seguinte questão: Que lugar as línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa ocupam em uma Escola de Ensino Básico, na cidade de Praia em Cabo Verde, mais especificamente em turmas de 1ºs e 2ºs anos?

Inicialmente, foi necessário compreender de que modo a Língua Crioula cabo-verdiana e a Língua Portuguesa coexistiam no cotidiano de 1ºs e 2ºs ano da escola investigada. Assim, busquei identificar as mudanças ocorridas para o ensino das línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa nos primeiros anos do Ensino Básico; mapear e analisar a presença da Língua Crioula cabo-verdiana e Portuguesa na Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia e investigar os usos e os significados atribuídos pelos participantes (alunos e professores) a ambas as línguas.

Destaco que o cruzamento dos dados relativos as fontes utilizadas neste estudo, constituíram aspectos importantes nas considerações finais dessa pesquisa. Dessa forma, as diferentes fontes coletadas e construídas na Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia, possibilitaram a seguinte interpretação: A partir das fontes bibliográficas, já descritas anteriormente, foi possível perceber que os primeiros movimentos em direção a Língua Crioula cabo-verdiana datam em 1979, ou seja, quatro anos após a independência do país, no qual percebo o início de algumas ações que buscam alavancar a Língua Crioula cabo-verdiana na modalidade escrita, uma vez que já era assumida como língua oral.

Após discussões e propostas, por meio de colóquio e Fóruns algumas ações começam a surgir como o Alfabeto Unificado Para a Escrita do Crioulo Cabo-verdiano (ALUPEC),

aprovado em caráter experimental em 1998 e aprovado em 2009. Entre Resoluções, Revisões e Decretos já mencionados, em 2005 é legitimada a afirmação e valorização da Língua Crioula cabo-verdiana. Em 2015 são anunciadas, medidas que tornam a inserção da língua materna possível. Neste mesmo período, outra ação foi implementada, em regime experimental. Diz respeito ao Projeto Piloto de Ensino Bilíngue, coordenado por Cardoso (2005) que ainda se encontra em processo de avaliação.

Com isso, identifico que a primeira mudança concreta, ocorrida para o ensino das línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa, nos primeiros anos do Ensino Básico, têm início no ano de 2015, com a Resolução que define estratégias para que a língua materna seja inserida no sistema de ensino (CABO VERDE, Resolução n.º 32/2015).

A segunda e última mudança, compreendo como uma das estratégias, da Lei citada acima, para a afirmação da língua materna. Corresponde ao Projeto Bilíngue também mencionado anteriormente, que surge como tentativa de introduzir a Língua Crioula cabo-verdiana no sistema de ensino e começa pelos primeiros anos do Ensino Básico. Nesse sentido, percebo às medidas anteriores à 2015 como movimentos que construíram as bases que possibilitam a inserção da língua materna em paridade com a Língua Portuguesa no sistema de ensino.

Quanto a presença das Línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa, ao levar em consideração as circunstâncias em que estas foram expostas na escola observada, ao que tudo indica, estão presentes de modos que variam, ou seja, a partir das reflexões registradas no diário de campo, percebo que a relação de diglossia e bilinguismo presentes em Cabo Verde, se refletem, de certa forma, no cotidiano da escola, pois ambas línguas são faladas neste contexto.

Contudo, o uso da Língua Portuguesa é dominante nas salas de aula observadas, por ser compreendido pelas professoras como o “lugar do ensino”, um lugar formal. À língua Crioula cabo-verdiana ficou reservado os momentos informais, como no recreio e horários de entrada e saída da referida escola. Assim como a língua materna, a Língua Portuguesa também sofre uma variação nos modos de coexistir, pois nada impedia que a comunicação fora do espaço das salas de aula, continuasse acontecendo em Língua Portuguesa. No entanto, a preferência era pela Língua Crioula cabo-verdiana.

Essa observação me remeteu a entrevista realizada com os cabo-verdianos que ao falar sobre o sentimento direcionado as línguas não hesitou em manifestar que as conversas na língua materna nos espaços ditos “informais” oportunizam a valorização da língua crioula cabo-verdiana, elemento cultural dos crioulos.

Outras fontes permitiram observar a presença das línguas nas práticas escolares desenvolvidas. Por meio de fotografias e entrevista com a professora, compreendo que a alfabetização é direcionada à Língua Portuguesa e a língua materna é utilizada como o último recurso para sanar alguma dúvida.

Em fontes como vídeo e reflexões no diário de campo, observei tentativas de valorizar a língua materna, como nos momentos do recreio e de incentivo à leitura, por meio de um livro bilíngue, assunto também já abordado. Nesse sentido, a possibilidade de que a criança atribua significado ao seu país, amplie seu vocabulário, passe a olhar o seu contexto de maneira mais subjetiva permite compreender que a professora atribui significativa importância ao uso da língua materna em suas práticas. Indo por essa direção, entendo que a professora significava as línguas de forma equiparada.

Entretanto, as considerações a partir de agora não são favoráveis a Língua Crioula cabo-verdiana, pois na grande parte dos dados analisados, sua presença foi compreendida como ínfima porque não raras vezes, as atividades observadas desconsideram a língua materna do processo de alfabetização.

A partir da percepção abordada acima, concordo com as ideias de Street (2014) acerca do modelo autônomo de letramento, ou seja, quando a escola compreende que alfabetizar em Língua Portuguesa sem usar como referência as situações vividas no contexto da criança, é suficiente para que ela consiga participar de forma efetiva, de práticas sociais letradas em seu cotidiano fora do espaço escolar. Quanto a isso, é possível que a criança não consiga, em alguns momentos, estabelecer relação entre a escola e práticas que participa, além de colocar em cheque a própria identidade cultural.

A partir do levantamento e mapeamento dos dados, foi possível perceber a presença parcial da Língua Crioula Cabo-verdiana nos livros didáticos. Já nos cadernos escolares analisados, a Língua Crioula cabo-verdiana é quase inexistente. Esse dado demonstra a forma como as línguas são usadas e significadas pelas professoras, ou seja, a língua materna é apresentada secundariamente e compreendida como um instrumento metodológico que tem por função contribuir no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Desse modo, compreendo a relevância da Língua Crioula cabo-verdiana no processo de alfabetização em Língua Portuguesa, pois compreendo que ignorar a língua materna, nas práticas escolares tem o mesmo significado que desconsiderar o contexto social das crianças, visto que a comunicação em Língua Crioula cabo-verdiana, por exemplo, é uma prática social desenvolvida na maior parte do tempo no cotidiano cabo-verdiano.

Por isso, considerar a língua materna nas práticas letradas desenvolvidas na escola, permite a construção de sentido na alfabetização em Língua Portuguesa. Isso demonstra que as técnicas e habilidades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem da Língua veiculada na escola devem estar envolvidas em práticas sociais letradas, pois é essa relação que confere realidade a tais práticas.

Após a discussão acima e ao observar a relação entre as línguas dentro e fora do contexto escolar investigado, percebo que na escola os modos de coexistir são mais evidentes, pois no cotidiano de Cabo Verde as pessoas escolhem o momento de utilizar uma ou outra língua, de modo que na escola essa questão já é demarcada e varia de acordo com a função atribuída a elas. Além disso, a maioria dos dados analisados possibilita compreender que a posição mais elevada atribuída a língua materna foi de auxiliar na aprendizagem da Língua Portuguesa.

A partir de então, é possível responder a questão que impulsionou este estudo, pois o lugar que as línguas Crioula cabo-verdiana e Portuguesa ocupam no ambiente de uma escola em Cabo Verde, mais especificamente em turmas de 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos da Escola de Ensino Básico Integrado Nova Assembleia, é distinto e desigual, retrato do passado colonial e imperial.

Como foi possível compreender, a análise demonstrou que a língua materna exerce um papel secundário no ensino dessa escola, ou seja, a Língua Crioula cabo-verdiana é desvalorizada (ao contrário do que foi deliberado na Constituição), pois não pode ser utilizada como instrumento de comunicação, salvo quando for preciso aplicá-la como metodologia de ensino para a Língua Portuguesa que em contrapartida, é a língua valorizada, oficializada e que possibilita a alfabetização.

Acredito que as crianças vivenciam uma situação de diglossia na escola investigada, mas fazem uso de estratégias fornecidas pelo próprio modelo de letramento autônomo a fim de lutar pela manutenção da língua materna, participar das práticas sociais que se desenvolvem no dia a dia da escola e resistir a imposição da língua oficial, utilizando a Língua Crioula cabo-verdiana e a Língua Portuguesa conforme a necessidade.

Após tudo o que foi discutido, acredito que os recortes apresentados neste estudo, foram suficientes para demonstrar o lugar que a Línguas Crioula cabo-verdiana e a Língua Portuguesa ocupam no contexto escolar de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos de uma escola de Ensino Básico em Cabo Verde.

Ao tecer as últimas considerações acerca desta investigação, busquei considerar o que Chimamanda Adichie (2009), escritora já apresentada nesta Dissertação, defende como o perigo de uma única história, pois criam discursos que se tornam verdades difíceis de serem desconstruídas.

Isso não significa desconsiderar o que foi analisado, pois foram interpretações realizadas a partir de dados que sustentam a investigação. Contudo, esta pesquisa é uma possibilidade dentre outras tantas, ou seja, ela não é a única. E pensar que não existem outras perspectivas pode ter consequências negativas, pois são desconsiderados outros pontos de vista.

Refletir sobre a situação educacional acerca das línguas, significa compreender que a oficialização de uma língua exige muitos estudos e pesquisas. Inicialmente, a vontade de um país independente em possuir sua língua materna como oficial e depois, estratégias para tal objetivo como pesquisas, a criação de um alfabeto, profissionais preparados para alfabetizar, um curso superior para capacitar os professores, projetos pensados para o ensino, a experimentar e a inserção da língua no sistema de ensino, caso não necessite de ajustes.

Enfim, percebo uma sequência de ações que são relevantes para o momento que se vive hoje em relação as ações mais pontuais na Educação Básica, como a experimentação do Projeto Bilíngue em algumas escolas de Cabo Verde. Há pesquisadores que defendem a hipótese de que nada ou muito pouco se fez após a independência do país. Contudo, Cabo Verde se tornou independente em 1975, ou seja, há 42 anos. Esse recorte temporal, permite refletir sobre os estudos necessários para desenvolver uma língua, assim como, o período para pesquisas, elaboração e aceitação de projetos, experimentação, ajustes e oficialização, demonstrando que muito tem sido feito.

Cabe destacar que as análises feitas por meio das fontes de pesquisa, podem ser percebidas, não como uma ausência da língua materna no contexto da escola investigada, e sim, como as primeiras evidências da Língua Crioula cabo-verdiana na Escola de Ensino Básico Nova assembleia.

Nessa perspectiva, o Projeto Piloto de Educação Bilingue é um objeto de pesquisa interessante de se investigar, pois, uma vez que está inserido em escolas, possibilita a observação e análise sobre a forma como esse processo está sendo legitimado, ou seja, o modo como as línguas estão dividindo e ocupando o espaço escolar.

Contudo, considerar que por mais neutras que algumas propostas possam parecer, sejam elas ações governamentais ou privadas, são demandas sociais que consolidam o letramento escolar. Nesse sentido, a possibilidade de pesquisa que buscam compreender os significados do letramento e as consequências ideológicas nas práticas desenvolvidas em que o letramento se insere, são campos férteis.

No término desta Dissertação, cabe ainda destacar que ter como objeto de pesquisa a coexistência da Língua Portuguesa e Crioula cabo-verdiana em uma cidade no continente africano, ampliou meu olhar sobre outras possibilidades de interações, de culturas e de vida.

Adentrar nos diferentes aspectos que compõem a história de um povo, especialmente a partir de um olhar estrangeiro, me fez refletir sobre o quanto somos próximos e diferentes ao mesmo tempo e pensando sobre tudo isso, compreendo que a pessoa que eu era no início desta escrita não é a mesma que coloca esse ponto final.

---

## REFERÊNCIAS

---

- AFONSO, Eleutério. **Os erros e gralhas nos manuais são sintomas... não o problema**. Praia, Cabo Verde: Santiago, 2017. Disponível em: <<https://santiagomagazine.cv/index.php/ponto-de-vista/592-as-necessidades-do-sistema-educativo-sao-outras-os-erros-e-gralhas-nos-manuais-sao-sintomas-nao-o-problema>>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- AMARAL, Ilídio do. Cabo Verde: Introdução Geográfica. In: ALBUQUERQUE, Luís de; SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.). **História Geral de Cabo Verde**. Lisboa: ICCP; Praia: INAC, 1991, p. 1-22. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/HistoriaCV/HGCV-V1&p=1>>. Acesso em: 22 abr. 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRAS DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: 2011**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. **NBR 10520: 2002**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. **NBR 6023: 2002**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. **NBR 6024: 2012**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento – Apresentação. Rio de Janeiro, 2012.
- \_\_\_\_\_. **NBR 6027: 2012**: Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro, 2012.
- \_\_\_\_\_. **NBR 6028: 2003**: Informação e documentação – Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: Acesso
- BALENO, Ilídio Cabral. Povoamento e Formação da Sociedade. In: ALBUQUERQUE, Luís de; SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.). **História Geral de Cabo Verde**. Lisboa: ICCP; Praia: INAC, 1991, p. 125-178. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/HistoriaCV/HGCV-V1&p=1>>. Acesso em: 22 abr. 2017.
- BANCO DE CABO VERDE. Emissão 1999- **2000 Escudos**. Cabo Verde. Disponível em: <<http://www.bcv.cv/vPT/Notas%20e%20Moedas/Notas/Paginas/19992000Escudos.aspx?lst=1&page=2>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BARROS, Simão. **Cadernos coloniais**: origens da colônia de Cabo Verde. 56. ed. Lisboa: Cosmos, 1939. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/CadernosColoniais/CadernosColoniais-N56&p=1>>. Acesso em: 10 maio 2017.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Banco de Teses e Dissertações da Capes**: Dados das Teses e Dissertações da Pós-Graduação. 2002. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

CABO VERDE. Assembleia Nacional. Lei n.º 1/V de 23 de novembro de 1999. **Constituição da República de Cabo Verde**: 1ª Revisão Ordinária – 1999. Instituto Estudos Políticos - Luso Fórum para a Democracia. Cabo Verde, 23 nov., 1999. Disponível em: <<http://www.ucp.pt/site/resources/documents/IEP/LusoForum/constituicao%20cape%20verde.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 3.435, de 8 de outubro de 1917. Dispõe o Plano Orgânico da Instrução Pública (POIP). **Boletim Oficial do Governo da Província de Cabo Verde**. Praia, Cabo Verde, 30 out., 1917. n. 18 ao n. 43. Disponível em: <<http://mvecv.ie.ulisboa.pt/items/browse?collection=26>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 67, de 31 de dezembro de 1998. Aprova, a título experimental, o Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua cabo-verdiana. **Boletim Oficial da República de Cabo Verde**, Praia, Cabo Verde, 31 dez., 1998. n. 48, Disponível em: <<http://alupec.kauberdi.org/>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 103/III, de 29 de dezembro 1990. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Boletim Oficial da República de Cabo Verde**, Praia, Cabo Verde, 29 dez., 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/6e91cb4eb0fdcf264c81b6a663d5f60944b7442d.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 113/V, de 18 de outubro de 1999. Altera LBSE n.º 103/III/90, de 29 de dezembro. **Boletim Oficial da República de Cabo Verde**, Praia, Cabo Verde, 18 out., 1999. Disponível em: <[http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com\\_jdownloads&task=download.send&id=290&catid=3&m=0&Itemid=538](http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_jdownloads&task=download.send&id=290&catid=3&m=0&Itemid=538)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto-Legislativo n.º 2, de 7 de maio de 2010. Revê as LBSE, aprovadas pela Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro, na redação dada pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de outubro. **Boletim Oficial da República de Cabo Verde**, Praia, Cabo Verde, 07 mai., 2010. Disponível em: <[http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com\\_jdownloads&task=download.send&id=326&catid=3&m=0&Itemid=538](http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_jdownloads&task=download.send&id=326&catid=3&m=0&Itemid=538)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Anuário estatístico 2014/15**: estatística de educação. Praia: Gabinete de Estudos e Planeamento. Disponível em:

<[http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com\\_jdownloads&view=summary&id=913:anuario-da-educacao-ano-letivo-2014-2015&catid=4&Itemid=574](http://www.minedu.gov.cv/index.php?option=com_jdownloads&view=summary&id=913:anuario-da-educacao-ano-letivo-2014-2015&catid=4&Itemid=574)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 32, de 15 de abril de 2015. Revoga a Resolução n.º 48, de 14 de novembro de 2005 e aprova medidas conducentes à afirmação e valorização da língua cabo-verdiana. **Boletim Oficial da República de Cabo Verde**, Praia, Cabo Verde, n. 25, 15 abr. 2015. Disponível em: <<http://alupec.kauberdi.org/>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 48, de 14 de novembro de 2005. Aprova as medidas conducentes à afirmação e valorização da língua cabo-verdiana. **Boletim Oficial da República de Cabo Verde**, Praia, Cabo Verde, 14 nov., 2005. n. 46. Disponível em: <<http://alupec.kauberdi.org/>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

CARDOSO, Ana Josefa Gomes. **As interferências linguísticas do cabo-verdiano no processo de aprendizagem do português**. 2005. 335 f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais), Universidade Aberta, Lisboa, 2005. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/633/1/LC225.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

CHAMOISEAU, Patrick; BERNABÉ, Jean; CONFIANT, Raphaël. **Elogio da criouldade**. Tradução Magdala França Vianna. Paris: Gallimard, 1990.

COOK-GUMPERZ, Jenny e colaboradores. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORREIA E SILVA, António Leão. A sociedade Agrária: Gentes das águas: senhores, escravos e forros. In: ALBUQUERQUE, Luís de; SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.). **História Geral de Cabo Verde**. 2. ed. Lisboa: ICCP; Praia: INAC, 2001. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/HistoriaCV/HGCV-V2&p=1>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

COSTA, Gisleyne Cássia Portela. **Letramento Ideológico e Informatividade: a produção escrita em sala de aula**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2016. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 01 nov. 2017

DOMINGUES, Ângela. Administração e Instituições: Transplante, adaptação, funcionamento. In: ALBUQUERQUE, Luís de; SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.). **História Geral de Cabo Verde**. Lisboa: ICCP; Praia: INAC, 1991. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/HistoriaCV/HGCV-V1&p=1>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

ENCICLOPÉDIA CULTURAMA. **Definição, Conceito, Significado. O que é mercantilismo?** [s.l.], Set. 2013. Disponível em: <<https://educavita.blogspot.com.br/2013/09/mercantilismo.html>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**. v. 16, n. I (46), jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2293/46-dossie-felgueirasml.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

FILHO, João Lopes. Mestiçagem, emigração e mudança em Cabo Verde. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, S. Paulo, 29-30: 129-140, 2008/2009/2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/africa/article/download/96111/95334>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FURTADO, João Paulo Mendes. **Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da Independência**. 2008. 63 f. Trabalho Científico (Bacharelado em Supervisão e Orientação Pedagógica), Instituto Superior de Educação, Praia, 2008. Disponível em: <<http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2688/1/Mono%20Jo%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo, (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p, 20-29 mai./jun. 1995. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/godoy%20sobre%20pesquisa.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

GOOGLE EARTH. **Mapa mundi Cabo Verde**. Il. color, dimensões: 8 cm x 14 cm, 2017. Disponível em: <<https://earth.google.com/web/@-8.2166731,-27.26714579,-5767.3535089a,13395382.45473862d,35y,0h,0t,0r>>. Acesso em: 17 maio 2016.

GOVERNO DE CABO VERDE. **Governo institucionaliza ALUPEC como alfabeto cabo-verdiano**. 2009. Disponível em: <<http://www.governo.cv/index.php/rss/1250-governo-institucionaliza-alupec-como-alfabeto-cabo-verdiano-v15-1250>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GROSJEAN, François. Bilingüismo individual. Tradução Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. 1994. **Revista UFG**, v.5, dez/2008, p. 163-176. Disponível em: <[https://www.proec.ufg.br/up/694/o/05\\_17\\_Traducao.pdf](https://www.proec.ufg.br/up/694/o/05_17_Traducao.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2017.

GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo e reflexividad**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014. Disponível em: <[http://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/ciudadycomunicacion/wp-content/uploads/2014/11/Guber\\_Rosana\\_-\\_La\\_Etnografia\\_Metodo\\_Campo\\_y\\_Reflexividad.pdf](http://facultad.pucp.edu.pe/comunicaciones/ciudadycomunicacion/wp-content/uploads/2014/11/Guber_Rosana_-_La_Etnografia_Metodo_Campo_y_Reflexividad.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2017.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, n. 1, p. 115- 141, jan./ jun. 2001.

INSTITUTO DE LINGUÍSTICA TEÓRICA E COMPUTACIONAL (ILTEC). **Diversidade linguística na escola portuguesa**. Lisboa: ILTEC, ME, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/divling/index.html>>. Acesso em: 11 maio 2017.

KLEIMAM, Angela B. O que é letramento? In: KLEIMAM, Angela B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LANG, Jürgen. **Gramática do Crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde)**. 2012. Disponível em: <<https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/2372/PrimeiroCapCAtuloIncluCAdo.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

LIMA, Adelaide Tavares Monteiro. **A língua cabo-verdiana e a política linguística no País – Cabo Verde**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em letras neo-latina), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/adelaidetavaresmonteirolimamestrado.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

LOPES, Amália Melo. **As Línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística**. Praia: Edições Uni-CV, 2016.

LOPES FILHO, João. Mestiçagem, emigração e mudança em Cabo Verde. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, São Paulo, n. 29-30, p. 129-140, 2008/2009/2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/africa/article/view/96111/95334>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MADEIRA, João Paulo. A língua cabo-verdiana como elemento da identidade. **Revista de Letras**, v. II, n. 12, p. 77-85, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10961/4767>>. Acesso em: 04 maio 2017.

MONIZ, Elias Alfama Vaz. **Africanidades e eurocentrismos em pelepas culturais e educacionais no fazer-se histórico do Cabo Verde**. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13006>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>>. Acesso em: 29 set. 2017.

MOURA, Alcides Fernandes da. **Eficácia Social (qualidade e equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde**. 2009. 595 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educación), Faculdade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 2009. Disponível em: <[https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2597/9788498872590\\_content.pdf?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2597/9788498872590_content.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 28 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. O sistema educativo cabo-verdiano nas suas coordenadas socio-históricas. **Revista brasileira de história da educação (RBHE)**. Paraná, Maringá, v. 16, n. 1, p. 79-109, jan/abr. 2016. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/642>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

NEVES, Baltazar Soares. **O Seminário-Liceu de S. Nicolau**: Contributo para a História do Ensino em Cabo Verde. Lisboa: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2008. Disponível em: <<http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/EB010.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

NOTÍCIAS DO NORTE. Cabo Verde, 23 fev. 2017. Disponível em: <<http://noticiasdonorte.publ.cv/56300/ana-cardoso-nao-podemos-continuar-fingir-nossa-lingua-materna-nao-existe-mante-la-do-sistema-educativo/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

PEREIRA, Dulce. **O essencial sobre a Língua Portuguesa**: crioulos de base portuguesa. Lisboa: Caminho S.A., 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/251433658/7-Dulce-Pereira-Linguas-crioulas-de-base-portuguesa-ra-r-pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

PEREIRA, Júlia Ramos Melício. **A alfabetização de crianças caboverdianas em Língua Portuguesa como língua não materna**: o ensino da leitura. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares), Universidade Aberta, Lisboa, 2009. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1426>>. Acesso em: 15 out. 2017.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/petit-michele-os-jovens-e-a-leitura.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil). Disponível em: <[https://zellacoracao.files.wordpress.com/2009/03/porque-nao\\_ensinar\\_gramatica\\_escola.pdf](https://zellacoracao.files.wordpress.com/2009/03/porque-nao_ensinar_gramatica_escola.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2018.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RODRIGUES, Albertino Africano Mendes. **Pensar currículo como um enunciado cultural com foco na Língua Crioula Cabo-Verdiana**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfeses/pensar\\_cur\\_157.pdf](http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfeses/pensar_cur_157.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.

SANTOS, Maria Emília Madeira Santos; SOARES, Maria João. Igreja, Missionação e Sociedade. In: ALBUQUERQUE, Luís de; SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.). **História Geral de Cabo Verde**. Lisboa: ICCP; Praia: INAC, 1995, p. 359-508. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/HistoriaCV/HGCV-V2&p=1>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis. **Sociologia – Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 16, p. 151-171, 1994. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/928>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SEMEDO, Adilson Carvalho Filomeno. **Religião e cultura: a influência da religião católica na reprodução da dominação masculina em Cabo Verde**. Lisboa: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2009. Disponível em: <<http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/EB011.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SEMEDO, Victor Manuel Eugénia; MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Maria Amélia Rodrigues de Carvalho. Caminhos Históricos da Oficialização da Língua Cabo-Verdiana. **Revista Científica das áreas da História, Letras, Educação e Serviço Social**. Centro Universitário de Belo Horizonte, v. 8, n. 2, ago./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index>>. Acesso em: 24 set. 2017.

SERRÃO, José Vicente. **E-Dicionário da Terra e do Território no Império Português**. Tipos de capitânias. In: SERRÃO, J. V.; MOTTA, M.; MIRANDA, S. M. (Dir), Lisboa: CEHC-IUL, 2016. Disponível em: <10.15847/cehc.edittip.2016v007>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 9, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009, p. 4554-4566.

SIM-SIM, Inês. Desenvolver a linguagem, aprender a língua In: CARVALHO, Adalberto de (Org.). **Novas metodologias em Educação**. [Lisboa]: Porto Editora, nº 8, 2002. p. 197-226. (Coleção Educação). Disponível em: <[http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/desenv\\_ling.PDF](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/desenv_ling.PDF)>. Acesso em: 23 set. 2017.

SIM-SIM, Inês. O Ensino da Leitura: a compreensão de textos. **Ministério da Educação**. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa, 2007. Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan./fev./mar./abr., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. Entrevista concedida a Luiza Oliveira. **Revista Brasileira de Educação Básica – Pensar Educação, Pensar o Brasil**. [s.l.]: 31 ago. 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=APfxZZY\\_MYU&t=279s](https://www.youtube.com/watch?v=APfxZZY_MYU&t=279s)>. Acesso em: 10 set. 2017.

STREET, Brian V., **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr., 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio 2016.

TAVARES, Fernando Jorge Pina. **Educação, cultura e ideologia em Cabo Verde**: um estudo sobre a exclusão da língua materna do sistema de ensino, no período pós-colonial. 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://bdpi.usp.br/single.php?\\_id=001414935](http://bdpi.usp.br/single.php?_id=001414935)>. Acesso em: 18 set. 2017.

TAVARES, Maria dos Reis Moreno. **As condições de produção de textos escritos em Língua Portuguesa de usuários da Língua cabo-verdiana**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9930>>. Acesso em: 18 set. 2017.

TEIXEIRA, Eugênio. Português passa a ser ensinado em Cabo Verde como segunda língua. **Voa Português**. Angola, 7 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.voaportugues.com/a/portugues-segunda-lingua-cabo-verde/3626880.html>>. Acesso em 12 out. 2017.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a Construção da Leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAM, Angela B. (Org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Linhas de Pesquisa**. Rio Grande, [s/d]. Disponível em: <<http://www.ppgedu.furg.br/index.php/pesquisa/linhasdepesquisa>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

VEIGA, Manuel. Cabo Verde: da Diglossia à Construção do Bilinguismo. **PAPIA**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 177-187, jul./dez., 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/2513-5954-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. O Crioulo e o Português em Cabo Verde. **SIBILA** - Revista de poesia e crítica literária. n. 17, abr. 2009. Disponível em: <<http://sibila.com.br/mapa-da-lingua/o-crioulo-e-o-portugues-em-cabo-verde/2753>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

VIEIRA, Arlindo. Reformas Curriculares em Cabo Verde. **Portal do Conhecimento de Cabo Verde**. Cabo Verde, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10961/1517>>. Acesso em: 10 maio 2017.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

## ANEXO

ANEXO A – Autorização de uso de imagem de profissionais da Escola de Ensino Integrado Nova Assembleia

## AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Roberto José Rodrigues Cabral, nacionalidade Cabo Verde, estado civil Casado, portador da Cédula de identidade RG nº. 476289, inscrito no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, município de Praia –

cabo Verde. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos, voz, entrevistas e documentos, para ser utilizada como subsídio em pesquisa acerca dos espaços e metodologias de alfabetização a serem observadas nas escolas de Educação Pré-escolar e Ensino Básico da cidade de Praia – Cabo Verde, desenvolvidas na Universidade federal do Rio Grande, sob orientação da coordenadora do projeto 52/ 2014 – Projeto de Cooperação internacional Brasil – Cabo Verde para formação de profissionais em ciências, matemática e tecnologias, sob coordenação da Professora Gionara Tauchen.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Gionara, B de Vargas de 2015.

Tauchen

Coordenador(a) do Projeto

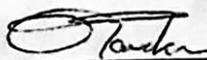
## AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Flávia de Bonació Sabino R. Pais, nacionalidade caboverdeiana, estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG nº 28541, inscrito no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, município de Praia – cabo Verde. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos, voz, entrevistas e documentos, para ser utilizada como subsídio em pesquisa acerca dos espaços e metodologias de alfabetização a serem observadas nas escolas de Educação Pré-escolar e Ensino Básico da cidade de Praia – Cabo Verde, desenvolvidas na Universidade federal do Rio Grande, sob orientação da coordenadora do projeto 52/ 2014 – Projeto de Cooperação internacional Brasil – Cabo Verde para formação de profissionais em ciências, matemática e tecnologias, sob coordenação da Professora Gionara Tauchen.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Achoa de São António, 30 de Janeiro de 2015.



\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) do Projeto

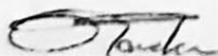
## AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Maria Ilaides Javanes Rosa, nacionalidade Cabo Verde, estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG nº. 67692, inscrito no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua A. S. A., nº. \_\_\_\_\_, município de Praia – cabo Verde. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos, voz, entrevistas e documentos, para ser utilizada como subsídio em pesquisa acerca dos espaços e metodologias de alfabetização a serem observadas nas escolas de Educação Pré-escolar e Ensino Básico da cidade de Praia – Cabo Verde, desenvolvidas na Universidade federal do Rio Grande, sob orientação da coordenadora do projeto 52/ 2014 – Projeto de Cooperação internacional Brasil – Cabo Verde para formação de profissionais em ciências, matemática e tecnologias, sob coordenação da Professora Gionara Tauchen.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Praia, 26 de Março de 2015.



\_\_\_\_\_  
Coordenador(a) do Projeto

### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

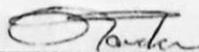
Eu, Zilma Lopes Pereira, nacionalidade Cabo-verdiana estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG nº. 23089, inscrito no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, município de Praia –

cabo Verde. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos, voz, entrevistas e documentos, para ser utilizada como subsídio em pesquisa acerca dos espaços e metodologias de alfabetização a serem observadas nas escolas de Educação Pré-escolar e Ensino Básico da cidade de Praia – Cabo Verde, desenvolvidas na Universidade federal do Rio Grande, sob orientação da coordenadora do projeto 52/ 2014 – Projeto de Cooperação internacional Brasil – Cabo Verde para formação de profissionais em ciências, matemática e tecnologias, sob coordenação da Professora Gionara Tauchen.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Praia, 13 de Março de 2015.



Coordenador(a) do Projeto

## ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido dos cabo-verdianos entrevistados no Brasil

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) referente ao pesquisa de mestrado desenvolvido por Kelly de Aguiar Arruda, pelo Programa de Pós-Graduação em educação-PPGEdu da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Gabriela Medeiros Nogueira, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (53) 999539909 ou e-mail gabynogueira@me.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais busca compreender o lugar que as línguas crioula-cabo-verdiana e portuguesa, ocupam e dividem dentro do espaço escolar de uma escola de Ensino Básico em Cabo Verde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de semi-estruturada [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Rio Grande, 04 de agosto de 2017.

Assinatura do(a) participante:

Kelen Josué Moreira Gomes

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Kelly de A. Arruda

Assinatura do(a) orientador(a):

Gabriel Medeiros Nogueira

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) referente ao pesquisa de mestrado desenvolvido por Kelly de Aguiar Arruda, pelo Programa de Pós-Graduação em educação-PPGEdu da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Gabriela Medeiros Nogueira, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (53) 999539909 ou e-mail gabynogueira@me.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais busca compreender o lugar que as línguas crioula-cabo-verdiana e portuguesa, ocupam e dividem dentro do espaço escolar de uma escola de Ensino Básico em Cabo Verde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de semi-estruturada [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Rio Grande, 04 de agosto de 2017.

Assinatura do(a) participante: Guilherme Pereira

Assinatura do(a) pesquisador(a): Kelly de A. Arruda

Assinatura do(a) orientador(a): Gabriela Medeiros Nogueira

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) referente ao pesquisa de mestrado desenvolvido por Kelly de Agular Arruda, pelo Programa de Pós-Graduação em educação-PPGEdu da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Gabriela Medeiros Nogueira, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (53) 999539909 ou e-mail gabynogueira@me.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais busca compreender o lugar que as línguas crioula-cabo-verdiana e portuguesa, ocupam e dividem dentro do espaço escolar de uma escola de Ensino Básico em Cabo Verde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de semi-estruturada [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Rio Grande, 04 de agosto de 2017.

Assinatura do(a) participante: Sônia Maria V. S. Cardoso

Assinatura do(a) pesquisador(a): Kelly de A. Arruda

Assinatura do(a) orientador(a): Gabriela Medeiros Nogueira