

**MARIA DOS REIS MORENO TAVARES**

**AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DE USUÁRIOS DA LÍNGUA CABO-VERDIANA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SÃO PAULO

2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARIA DOS REIS MORENO TAVARES**

**AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DE USUÁRIOS DA LÍNGUA CABO-VERDIANA**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edivanda Mugarbi de Oliveira.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

SÃO PAULO

2006

BANCA EXAMINADORA

---

---

---



### Nota Prévía

A presente Dissertação foi produzida no âmbito do Convénio Internacional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação/Curriculo, e o “Institut pour le Développement et l'Éducation des Adultes”, Genebra Suíça.

*Prendi le ku skrebe nos  
lingua e un diver y un  
direitu ki nos tudu ke  
kabuverdianu ten!...*

À

CISA, minha irmã que teve de abandonar a família principalmente o filho, meu sobrinho, Fábio Mateus, os estudos e o trabalho para no momento mais crucial e mais difícil da minha vida, me apoiar para que eu pudesse continuar a viver mesmo enfrentando um “Câncer”.

Jamais esquecerei da tua dedicação e de quão grande é o teu amor e a excelência da tua companhia na luta que me fez lembrar que a *“VIDA É UM DOM DE DEUS”* .

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaríamos de agradecer a todas as irmãs da congregação de Nossa Senhora Cônegas de Santo Agostinho, principalmente as irmãs da *Comunicade "Sedes Sapientiae"* Leda, Valdete, Zélia, Helena, Ilda, Alba, Geralda, Maria Helena, Marta Maria, Élina, Henriqueta, que fizeram o possível e o impossível para que, vivendo e convivendo no mesmo lar eu me pudesse curar e ter oportunidade de acreditar que ter fê em Deus é o único caminho para se viver a vida com mais saúde e amor.

Aos meus excelentes filhos Adailton, Sheila, Kathia e Juca especialmente à minha neta Sheiliany e o meu companheiro José Silva Ferreira pelo carinho e paciência demonstrados ao longo da minha ausência.

À minha mãe Protásia, aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, cunhados, cunhadas, e a todos os familiares, amigos e conhecidos espalhados pelo mundo que me ajudaram a compreender a vida lutando e trabalhando sempre. Uma profunda gratidão a Nossa Senhora da Luz que nos guia e ilumina os nossos caminhos na luta pela vida.

É com muita satisfação e gratidão que agradeço ao Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA) na pessoa do Professor Dr. António Faundez, ao Instituto de Pesquisa e Educação IPE na pessoa da Professora Dra. Edivanda Mugrabi, pela capacidade e competência intelectual demonstrada ao longo do curso na promoção e valorização da qualidade e viabilidade do mesmo.

Se hoje registramos grandes avanços em nível da prática de formação, foi graças à luta constante e consistente que fizeram para que pudéssemos apresentar, no final do curso, a dissertação em discussão.

O nosso agradecimento é extensivo a todos que lutaram para que a abordagem "Pedagogia do Texto" conhecida e experimentada em Cabo Verde como uma das propostas que oferecem melhores possibilidades para uma Educação de Base de qualidade. Referimo-nos particularmente aos senhores Drs. Jean-Marie Bill e Carlo Santerelli, que muito se dignaram e lutaram para a nossa participação nas ações e atividades promovidas pelo Projecto Suíço.

Um apreço carinhoso vai para todos os colegas de trabalho da DGAEA, em particular, para os senhores Director Geral da DGAEA, Mestre e Dr. Florenço Mendes Varela e para o Ex-Director Geral Dr. António Carlos Lopes da Silva, que incansavelmente se dignaram conceder-nos tempo e disponibilidade para não só participarmos do curso mas também para realizarmos todas as atividades solicitadas pelos professores integrados no projeto de formação em Pós-Graduação.

À digníssima Senhora Ministra da Educação de Cabo Verde, Dra. Filomena Martins agradecemos profundamente, durante os 25 anos de trabalho realizado no Ministério da Educação, mais concretamente na DGAEA, foi a primeira vez em que nos encontramos com uma Ministra que tanto interesse mostrou em saber, conhecer e promover a continuidade de uma nova abordagem a “Pedagogia do Texto”, bem como em criar condições para que possamos participar, até ao fim, e acreditar que não só é possível, como é necessário, dar um novo rumo à educação de qualidade.

Ao Senhor Secretário de Estado da Educação Dr. Octávio Tavares e todos quantos trabalham ao seu lado, e que contribuíram para que a nossa participação nessa formação fosse plena e efetiva.

A todos os professores da UFES e da PUC-SP, principalmente ao Professor Dr. Erineu Foerste e professora Dra. Aparecida Junqueira que muito contribuíram para que o nosso projeto de investigação fosse hoje uma realidade. Agradecemos pelas contribuições valiosas que deram.

Aos nossos excelentes colegas do curso que nos deram e fizeram tudo o que esteve ao seu alcance para que nós encarássemos e vivessemos com muita fé, muito amor e muita coragem. Agradecemos a todos e a todas do fundo do nosso coração, porque só nos reforçamos sabendo que a vida é uma luta.

Um particular apreço e agradecimento, endereçamos à PUC-SP, principalmente a todos os professores do Programa EDUCAÇÃO: CURRÍCULO pelo empenho e capacidade intelectual que tiveram para que possamos hoje concluir o curso com sucesso. Um carinho muito especial vai para o professor Dr. Alípio Casalio que não obstante as dificuldades por que passamos esteve sempre ao nosso lado dando forças e procurando soluções para que nós ultrapassássemos, com dignidade, todas as barreiras impostas pela vida.

## **ABREVIATURAS**

**ALUPEC** – Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo Cabo-verdiano

**CC** – Círculo de Cultura

**CCV** – Crioulo de Cabo Verde

**CI** – Ciências Integradas

**CS** – Ciências Sociais

**CV** – Cabo Verde

**DGAEA** – Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos

**EBA** – Educação Básica de Adultos

**EB** – Educação/ Ensino Básico (a)

**EBC** – Ensino Básico Complementar

**EBI** – Educação /Ensino Básico (a) Integrado (a)

**ES** – Ensino Secundário

**IP** – Instituto Pedagógico da Praia

**INIC** – Instituto Nacional de Investigação Cultural

**L2** – Segunda Língua

**LCV** – Língua Cabo-verdiana

**LM** – Língua Materna

**LP** – Língua Portuguesa

**M** – Matemática

**SD** – Seqüência Didática

**UNFPA /FNUAP** – Fundo das Nações Unidas para População

## RESUMO

Esta dissertação aborda aspectos relacionados com os processos e práticas da produção escrita em língua portuguesa de diferentes usuários da língua Cabo-verdiana na Educação Básica (EB): estudantes/professores em formação no Instituto Pedagógico, alunos do 6º ano de escolaridade, animadores que trabalham nos Círculos de Cultura da Educação Básica de Adultos (EBA) e formandos da 3ª fase da (EBA), divididos em 19 grupos.

A análise dos processos e práticas da produção de textos escritos realizadas em quatro turmas com um total de 92 sujeitos, permitiu-nos identificar as funções da Língua Portuguesa e da Língua Cabo-verdiana nos processos de produção dos textos escritos em português pelos sujeitos, assim como alguns aspectos dos textos relativos à coesão e à coerência desses textos.

A análise mostrou-nos que durante os processos e práticas da produção de textos escritos em português, os sujeitos utilizam a Língua Cabo-verdiana (LCV), o Crioulo, para as discussões orais e no momento da redação do texto utilizam as duas línguas, Língua Portuguesa (LP) e a LCV. Ficam evidentes aí aspectos relacionados com a interferência e/ou influências da L1 sobre a L2. Tais interferências podem limitar de alguma maneira, no manejo dos recursos lingüísticos que possibilitam o uso adequado dos mecanismos de coesão e coerência textual.

Outro aspecto importante colocado em evidência na análise está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem de textos. De um lado, os conteúdos temáticos são trabalhados de forma superficial, com informações desvinculadas umas das outras dificultando a compreensão e apropriação dos conceitos estudados. De outro lado, os gêneros de textos e as formas linguísticas são pouco trabalhados, deixando que os aprendizes entendam que todos os textos devem ser estruturados de uma única maneira.

A nossa análise foi fundamentada à luz dos conceitos e das concepções propostos por Bakhtin (2000), Mugarib (2002), Bronckart (2003), Charaudeau e Maingueneau (2004).

Palavras chaves: Cabo Verde, Crioulo cabo-verdiano, educação, currículo, ensino-aprendizagem, línguas, bilinguismo, Pedagogia do Texto, gêneros de textos, produção de textos, formação, animadores, professores.

## RÉSUMÉ

Cette dissertation aborde des aspects rapportés avec aux les processus et des pratiques de la production écriture dans la langue portugaise de différents utilisateurs de la langue Capverdienne dans l'Éducation Basique (EB) étudiants/enseignants en formation dans l'Institut Pédagogique, élèves de la 6<sup>o</sup> année de scolarité, animateurs qui travaillent dans les Cercles de Culture de l'Éducation Basique d'Adultes (EBA) et les apprentis de la 3<sup>ème</sup> phase de (EBA) divisés en 19 groupes.

L'analyse des processus et les pratiques de la production de textes écrits réalisées en quatre groupes avec un total de 92 sujets nous a permis l'identifier les fonctions de la Langue Portugaise et de la Langue Capverdienne dans le processus de production des textes écrits en Portugais par les sujets, ainsi que quelques aspects des textes relatifs à la cohésion et à la cohérence de ces textes.

L'analyse nous a montré que pendant les processus et pratiques de la production de textes écrits en Portugais, les sujets utilisent la Langue Capverdienne (LCV), le Créole, pour les discussions orales et au moment de la rédaction du texte ils utilisent les deux langues, Langue Portugaise (LP) et LCV. Restent évidents là des aspects rapportés avec l'interférence et ou influences de la L1 sur la L2. Telles interférences peuvent limiter de quelque manière, dans le maniement des ressources linguistiques qui rendent possible l'utilisation appropriée des mécanismes de cohésion et de cohérence littérale.

D'autre aspect important placé en évidence dans l'analyse est rapporté avec processus d'enseignement-apprentissage de textes. D'un côté, les contenus thématiques sont travaillés de forme superficielle, avec des informations libérées uns des autres en rendant difficile la compréhension et l'appropriation des concepts étudiés. D'autre côté, les types de textes et les formes linguistiques sont peu travaillés, en laissant que les apprentis comprennent que tous les textes doivent être structurés d'une seule manière.

Notre analyse a été motivée à la lumière des concepts et des conceptions proposées par Bakhtin (2000), Mugarib (2002), Bronckart (2003), Charaudeau et Maingueneau (2004).

Mots clés: Cap Vert, Éducation, curriculum, langues, genres de textes, enseignement-apprentissage, production de textes.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPITULO I: O CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
1.1. Situação sócio-lingüística em Cabo Verde .....	17
1.2. Situação do ensino em Cabo Verde .....	24
1.2.1. Breve histórico da educação de jovens e adultos em Cabo Verde.....	24
1.2.2. A situação da formação de animadores e professores	29
<b>CAPITULO II: PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>33</b>
2.1. O ensino de língua em Cabo Verde .....	33
2.2. A primazia da língua portuguesa em detrimento do crioulo, nos processos educativos .....	34
2.3. O lugar da língua cabo-verdiana e do português na formação de professores e animadores .....	39
2.3.1. Programa de língua cabo-verdiana para a formação de Professores do Instituto Superior da Educação (ISE) .	39
2.3.2. Programa de língua e literatura cabo-verdiana para a formação de professores da Educação Básica Integrada (EBI) no Instituto Pedagógico (IP) .....	41
2.3.3. Programa de Metodologia de Ensino do Português como Língua Segunda para formação de professores da EBI e IP	42
2.3.4. Programa de língua portuguesa para complemento da formação científica e pedagógica dos professores da EBI no IP .....	44
2.4. Plano curricular/programa da Educação Básica de Adulto (EBA)	45
2.5. Problema de pesquisa .....	48
2.6. Objetivos .....	49
2.6.1. Geral .....	49
2.6.2. Específico .....	49
2.6.3. Hipóteses .....	50

<b>CAPITULO III: REFERENCIANDO NOSSA OPÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>51</b>
3.1. Conceitualização língua, linguagem, gêneros textuais e enunciado .....	51
3.2. Noção de texto e de mecanismos de textualização .....	54
3.3. Noção de seqüência didática .....	54
3.4. Noção de reformulação .....	55
3.5. Concepção de bilíngüe/bilingüismo .....	57
<b>CAPITULO IV: METODOLOGIA .....</b>	<b>64</b>
4.1. Caracterização dos sujeitos .....	64
4.2. Procedimentos para coleta de dados .....	66
4.3. Da transcrição das gravações .....	70
4.4. Procedimentos para análise de dados .....	70
<b>CAPITULO V: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>71</b>
5.1. A preparação da produção escrita .....	72
5.1.1. A exposição oral dos conteúdos por parte dos professores e animadores .....	72
5.1.2. Discussão sobre a situação/contexto de comunicação .....	78
5.1.3. Discussões relativas à planificação e organização textual .....	84
5.1.4. Os contextos e situações do uso da LP e da LCV no processo de preparação e de produção dos textos escritos .....	93
5.2. Resultados dos processos e práticas da produção de textos .....	100
5.2.1. Copus analisados.....	100
5.2.2. Aspectos semânticos dos textos escritos.....	100
5.2.3. Os critérios de análise dos textos produzidos .....	111
5.2.4. Como os produtores de textos fizeram a reformulação/ revisão do texto escrito .....	119
<b>CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>135</b>

## APRESENTAÇÃO

O tema da dissertação de mestrado “As condições de produção de textos em língua portuguesa pelos usuários da língua cabo-verdiana”, muitas vezes está mais associado aos aspectos que têm a ver mais com o insucesso do que com o sucesso escolar.

Para nós, escrever esta dissertação constituiu um desafio e uma opção muito arriscada e complexa. Tratou-se de penetrar no campo em que o domínio de duas ou mais línguas é necessário para se comunicar com eficiência e eficácia em qualquer contexto e situação de comunicação.

Torna-se mais complexo quando se trata de um país eminentemente de comunicação oral, cujo processo de ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e das outras disciplinas, se realiza em língua portuguesa, mas, em que todo o discurso oral é feito na língua materna que é o “crioulo” a língua dos cabo-verdianos, mesmo no caso da comunicação nos estabelecimentos de ensino em que antes da independência nacional de 1975 era obrigatório comunicar-se apenas em língua portuguesa.

Hoje, com 31 anos de independência, vivemos o dilema da introdução do ensino da língua materna nas escolas.

Vários estudos estão a ser feitos no sentido de se conseguir os elementos e recursos necessários e indispensáveis para que se possa concretizar o sonho de muitos cabo-verdianos de aprender a ler e escrever na sua própria língua, já que é do uso cotidiano de todos.

O discurso corrente de muitos professores e animadores, principalmente da educação básica, sobre as limitações e dificuldades dos alunos aprenderem a língua para se comunicarem (oral/escrito) pode estar associado ao desconhecimento do funcionamento da estrutura da sua própria língua materna e/ou à estratégia metodológica ou seja, do ensino da língua portuguesa como se se tratasse de uma língua materna, do conhecimento de todos.

Os processos e práticas de produção de textos constituem dificuldades em diversos níveis de ensino, principalmente tratando-se da diversidade de gêneros textuais que contribuem e possibilitam a estruturação e organização de saberes e conhecimentos necessários para a apropriação de determinadas matérias em estudo.

Assim, as pesquisas efetuadas, ainda não deram conta, a nosso ver, de como os falantes da língua cabo-verdiana escrevem textos utilizando a língua portuguesa. Ou seja, como os processos e práticas da oralidade contribuem para a organização e estruturação de uma determinada problemática, como é o caso da “Migração, imigração e emigração cabo-verdiana” que selecionamos para produzir o texto que permite estudar as interferências, influências de L1 para L2 e vice-versa.

Por isso, este trabalho significou assumir um desafio, um risco e também uma tarefa gratificante, por um lado, porque foi uma forma de podermos reforçar a nossa aprendizagem na leitura/escrita da nossa própria língua, o “crioulo”. Por outro lado, pela perspectiva do contraponto crítico que, certamente, este trabalho irá desencadear nos interessados em apostar na oficialização e implementação da nossa língua nos currículos e programas da educação, para ser ensinada e aprendida nas escolas cabo-verdianas.

E, por último, para se poder dialogar sobre a necessidade da prática comunicativa cujo objetivo consiste em propôr um verdadeiro conhecimento do crioulo e do português, a partir da formação, principalmente de professores e animadores que ensinam línguas, ao nível da sociolinguística e psicolinguística. Para tal, é necessária a mudança da política lingüística em Cabo Verde

## **CAPITULO I**

### **O CONTEXTO DA PESQUISA**

#### **1.1. Situação sócio-lingüística em Cabo Verde**

Cabo Verde (CV) foi descoberto em 1460, está situado a 455 km. da costa ocidental africana e é formado por dois grupos de ilhas:

a) o de Sotavento: Santiago, Maio, Fogo e Brava; ilhéus desabitados de Santa Maria (junto à cidade da Praia), Lis Carneiro, Sapado, Grande e de Cima;

b) o de Barlavento: S. Antão, S. Vicente, S. Luzia (desabitada), S. Nicolau, Sal e Boa Vista; e ilhéus desabitados dos Pássaros (S. Vicente), Branco e Raso.

A superfície total do arquipélago é aproximadamente de 4.033 km<sup>2</sup>. Segundo o censo de 2000, a população total é de 434.625 habitantes, dos quais 239.455 (55%) concentram-se na Ilha de Santiago onde se encontra a Capital, Praia, (com 104.953 habitantes). Cerca de 6% da população, de 4 e/ou mais anos tem o Ensino Básico Integrado (EBI), 18,6% possuem o Ensino Secundário (ES), enquanto que só 1,1% da população tem o curso superior. A taxa de analfabetismo dos maiores de 15 anos é de 25,2%, sendo 32,8% para as mulheres.

A situação lingüística em CV se caracteriza pela presença de duas línguas: o Crioulo e a Língua Portuguesa (LP). Enquanto a LP é oficial e utilizada no ensino, na literatura, na média e nas situações formais de comunicação, Crioulo é a língua de comunicação na família, língua das tradições orais, principal suporte musical, isto é, língua da oralidade e das situações informais de comunicação.

No dizer de VEIGA (2004) esta situação lingüística fez com que a LP fosse sempre considerada como língua de prestígio e o Crioulo de Cabo Verde (CCV)

sempre teve um estatuto de menoridade, chegando mesmo o seu uso a ser considerado desprestigiante.

Não existem muitos estudos, nem estatísticas oficiais, a nosso conhecimento, que abordem de forma precisa a percentagem de falantes do português, a percentagem de falantes do crioulo e de falantes bilíngües. No entanto, segundo uma pesquisa realizada e publicada por Sanches (2005) com o título “Atitude de alguns cabo-verdianos perante a língua materna”, podem ser encontrados alguns dados interessantes acerca deste tema. Sanches no seu inquérito, fez a seguinte pergunta: «*Na sua opinião qual é a percentagem de cabo-verdianos que fala e escreve correctamente a língua portuguesa?*» (p.94). Os inqueridos opinaram do seguinte modo: 7% acham que é uma percentagem grande; 74% acham que é uma percentagem reduzida e 19% acham que é uma percentagem diminuta.

Segundo os pesquisadores, historiadores e lingüistas, o Crioulo de Cabo Verde (CCV) surgiu após o povoamento de CV, com o processo de colonização portuguesa. Outros dizem ainda que o CCV estaria relacionado com a miscigenação entre as línguas africanas (dos escravos negros oriundos da Costa Ocidental da África) e línguas europeias (dos brancos europeus oriundos de diversos países da Europa). A tentativa de comunicação entre os negros e os seus senhorios brancos deu origem a um *pidgin*<sup>1</sup>. Com a evolução, este *pidgin* deu origem à língua que hoje é designada o Crioulo de Cabo Verde ou Crioulo Cabo-verdiano.

Veiga (1996) diz que estudos feitos por Taylor, Thampson, Stewart, Whinou, concluíram que a gênese desse Crioulo, o de CV, também estaria num *pidgin* de base portuguesa que data do século XV-XVI, o qual proviria de um outro *pidgin* originário do Mediterrâneo Oriental. Este foi batizado com o nome de “língua de reconhecimento” por Anthony Naro<sup>2</sup>, surgido na Europa, e como resultado do treino lingüístico «dos cativos trazidos da África Oriental».

---

<sup>1</sup> Segundo DUCROT e TODOROV (1982:80), fala-se de língua *pidgin* quando houve criação duma língua gramaticalmente coerente, e que, por outro lado, corresponde, tal como as línguas nacionais e os dialectos, ao conjunto das necessidades de comunicação dos seus usuários.

<sup>2</sup> Veiga (1998) apud NORA António “A study on the Origins of Pidgnization”, in Language n. ° 54, 1978.

Segundo Veiga tudo leva a crer que a «língua de reconhecimento» se teria transformado num «código adquirido» e a sua difusão, através do Continente Africano, viria a ter lugar particularmente no início do séc. XVI por intermédio dos «lançados» isto é, os que naquela altura, faziam comércio nos rios e portos africanos sem licença régia. Tendo em conta essa teoria, o CCV, teria nascido então, de um treinamento ministrado em Portugal a escravos aí levados para esse efeito e, a partir de um saber simples de fácil aquisição e que já era conhecido pelos marinheiros portugueses. Mas, o treino do “negro” para a aprendizagem da língua exigia um tempo razoável, o que por força de circunstância não era possível.

Neste sentido, poder-se-ia falar de uma outra teoria de cunho racista, que justifica a formação do Crioulo como resultado da incapacidade intelectual dos escravos para assimilar a complexidade da língua do dominador, deturpando a que já era um sistema. Rejeitando tal explicação alguns investigadores sustentam que a teoria válida para o nascimento do CCV estaria relacionada com o resultado de uma dialética entre um sistema relativamente mais estável (o dos portugueses) e sistemas linguísticos diversos (utilizados pelas diversas etnias de escravos). A necessidade de comunicação tanto do ponto de vista social, econômico, como cultural, impunha uma certa tolerância lingüística, que seria aceite por ambas as partes (dominador-dominado), como exigência de sobrevivência).

Neste caso, o CCV não teria surgido de uma língua emprestada (o português) nem muito menos de uma língua imposta. Ele é o resultado de uma “feliz” elaboração a partir das línguas dos escravos e da língua do dominador. Essa elaboração foi suficiente para conferir ao produto emergente a autonomia estrutural necessária para erigir-se em língua de pleno direito, que não se confunde com a LP nem com as línguas africanas que estiveram na base da sua origem.

O crioulo não se tornou língua oficial, contrariamente à situação de outros países africanos, cujos processos de independência deram um status importante às línguas nacionais. Várias são as razões apontadas em vários debates promovidos pela comunicação social e artigos publicados relacionados com a língua cabo-verdiana. Nesses debates, os participantes discutem a questão da

oficialização da língua cabo-verdiana do ponto de vista histórico, cultural, político e económico.

Em relação a questão histórica, Almada (2003: 16) afirma que: «...o crioulo é uma língua conceitualmente distinta do português, o que torna absurda a expressão “dialecto do crioulo”, consagrada na época colonial e na terminologia pseudo-científica que, a partir do séc. XVIII, pretendeu pejorar as línguas dos povos colonizados com conotações que nada tinham a ver com a linguística.»

A mesma autora afirma que: «O reconhecimento dessa diferença conceitual é importante, pois, contrariamente àquilo que possa parecer numa análise superficial, as duas línguas, a cabo-verdiana e a portuguesa, são intrinsecamente diferentes, pese embora o facto de mais de 90% do atual léxico crioulo ter a sua origem no português dos sécs. XV e XVI». (p.16) Talvez por isso, o crioulo de Cabo Verde não tenha sido oficializado.

Em relação ao aspecto cultural a mesma autora diz que: «O reconhecimento dessa diferença conceitual é igualmente importante, na medida em que implica um outro reconhecimento de âmbito mais vasto: é o da permanência de uma continuidade cultural no seio dos africanos, que possibilitou uma certa resistência à ação desculturativa do colonizador.» (p.17) E nesse sentido que a autora lembra-nos que: «A língua cabo-verdiana nasceu e evoluiu no quadro dessa resistência e, até aos nossos dias, ela continua a funcionar como elemento primordial da identidade cultural do cabo-verdiano.» (ibidem).

Em relação ao aspecto político e no que toca aos programas, resoluções e decretos governamentais em Cabo Verde, que tem a ver com a política linguística, tanto na Primeira como na Segunda República, foram vislumbradas algumas luzes no que se refere à oficialização do crioulo do ponto de vista teórico. Mas, do ponto de vista prático poucas foram as iniciativas segundo a nossa percepção. Senão vejamos:

Na Primeira Republica (1975 -1990<sup>3</sup>) nota-se uma nova atitude frente à língua materna. Realizou-se um Colóquio linguístico em 1979, cujos resultados foram publicados na obra *Discrissão Strutural di Língua kabuverdianu*.

---

<sup>3</sup> In O Caboverdiano em 45 Lições de VEIGA Manuel (2002).



Em 1982, foram editadas algumas obras poéticas e/ou romances escritos em crioulo, alguns trabalhos foram feitos para introduzir o ensino da «estrutura do crioulo» na escola de formação de professores do Ensino Secundário, atual Instituto Superior da Educação.

A Segunda Republica (a partir de 1991), beneficiou-se dos passos dados na Primeira Republica e por isso tem apresentado programas mais ambiciosos quanto à afirmação e à valorização do CCV. Com efeito, pelo despacho ministerial de 6.9.93 foi criado o «grupo para a padronização do alfabeto», tendo por objectivos:

- Realização de um estudo para a padronização do alfabeto;
- Fornecimento ao governo de subsídios que lhe permitam uma tomada de posição tecnicamente fundamentada e culturalmente acertada».

Em relação ao aspecto económico, os debates promovidos têm demonstrado que existe uma insuficiência de recursos económicos, como por exemplo:

- materiais didáticos necessários e indispensáveis para oficialização do crioulo, afim de torná-lo funcional no processo ensino-aprendizagem;
- deficiente formação de professores capazes de ministrar um ensino da língua cabo-verdiana de forma consistente no sentido de se apropriar e aplicar na comunicação principalmente escrita;
- despesas exageradas tanto ao nível de preparação como ao nível de execução, que podem colocar em dúvida a capacidade económica e administrativa do Estado. Apontam como exemplo a não continuidade do projecto de alfabetização bilingue experimentada pelo Ministério da Educação, concretamente a DGAEA, etc.

Paralelamente a estes aspectos, o programa de Governo (2001/2005:114) diz que: «No domínio da língua, o Governo aprofundará a política de promoção e valorização do crioulo ou língua cabo-verdiana, tendo em vista a sua oficialização. Em concomitância, tomará, igualmente, medidas no sentido de fazer com que o país caminhe progressivamente para um bilinguismo

assumido.» (p.114). Neste sentido, entendemos que do ponto de vista prático ainda existe alguma resistência, passividade e preconceito concernentes à oficialização do crioulo, associado ainda às questões de variantes das diferentes ilhas (que também podem constituir uma das dificuldades).

A proibição do uso do Crioulo durante algum tempo, ou seja antes da independência nacional, principalmente na administração pública, não fez com que o mesmo desaparecesse. Vários textos escritos manifestam que em Cabo Verde desde a primeira metade do século XIX se escreve em Crioulo. Como exemplo, temos um estrato do poema de TAVARES (1999) que diz o seguinte: «*Se é pam vivê na es mal de ca tem quem que q'rem, Ma'n q're morré sem luz na nha cruz, na es dor, na es bida na martirio de amor!...*»<sup>4</sup> (se é para viver nesse mal de não ter quem me quer, é melhor morrer sem luz na minha cruz nessa dor, nessa vida de martírio de amor)<sup>5</sup>.

No entanto, a forma de escrever o Crioulo vem evoluindo e modificando, à medida que avançam as pesquisas e estudos realizados sobre essa língua. Hoje existe uma nova proposta de ortografia, apresentada por um grupo de pesquisadores lingüistas para escrita do CCV. A proposta é denominada “*Alfabeto Unificado para Escrita do Crioulo de Cabo Verde*” (ALUPEC)<sup>6</sup> que apesar de ter ficado pronto em 1994, só foi aprovado em 1998 pelo Conselho dos Ministros, a título experimental, através do decreto-lei n.º 67/98, sob a indicação do Instituto Nacional de Investigação Cultural. Ele retoma do alfabeto latino quase todas as letras, com excepção do C e do Q que são substituídas pela letra K. Esta é sua composição:

Aa, Bb, Dd, DJ, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Kk, Ll, LH, Mm,  
Nn, NH, Ñ, Oo, Pp, Rr, Ss, Tt, TX, Uu, Vv, Xx, Zz.

---

<sup>4</sup> Tirada da nota de (2.000\$00) dois mil escudos (Moeda cabo-verdiana) de 1 de Julho de 1999.

<sup>6</sup> Aprovado pelo Primeiro Ministro, Dr. Carlos Veiga pelo (decreto lei nº 67/98, BO nº 48) a título experimental durante 5 anos. Sobre esta aprovação, o Primeiro Ministro, em conferência de imprensa, publicado no jornal a Semana, nº394, de 12.3.99 diz o seguinte: «Eu acredito perfeitamente que, tal como noutros países que são crioulos também, é possível, ver o crioulo (caboverdiano) a ser escrito, a haver jornais e o ensino em crioulo. Em termos de ensino, a faculdade que nós temos de podermos utilizar duas línguas – uma, a nossa língua materna, e outra, a língua portuguesa; que também é nossa –, é vantajosa para Cabo Verde».

$$Y^7 = i/e$$

Dígrafos: Ch “decha” (deixa) Nh “vinhu”, Lh “pilha”, dj “odju” (olho)

Trígrafo: tch/txeu como em “tcheu/txeu” (muito).

Veiga afirma que o desprestígio do Crioulo tem a ver com a falta de um alfabeto e de uma escrita estandardizados, a inexistência durante muito tempo, de uma gramática escrita e a sua ausência tanto na administração como no sistema formal de ensino.

Postulando a necessidade de reconhecimento oficial do Crioulo, Veiga publicou já várias obras incluindo uma gramática da LCV, (em 1996) um livro de carácter didático, intitulado “*O Cabo-verdiano em 45 lições*”, publicado pelo Instituto Nacional de Investigação Cultural (INIC), em 2002. Esta última obra apresenta estudos sociolingüísticos e gramaticais (morfologia e sintaxe), e conta, de forma sucinta, a história do Crioulo, desde a sua formação, até a questão atual da sua afirmação como LCV.

Em seus diferentes trabalhos, esse autor tenta demonstrar que os cabo-verdianos vivem numa situação de diglossia devido à distância existente entre as ilhas, que apesar de ser pequena, favorece a formação de variedades dialetais e socioletais. Mas sua preocupação maior é a defesa da idéia segundo a qual um bom aprendizado do Português exige um bom conhecimento do Crioulo e que, portanto, qualquer Reforma do Ensino feito à margem da L1 está dotada ao fracasso ou então a uma rentabilidade menor.

A posição dos profissionais do ensino acerca da questão postulada por Veiga é variada. O inquérito feito por Sanches (2005) sobre “*Atitude de alguns cabo-verdianos perante a língua materna*”, a que já fizemos referência, foi realizada no espaço do encontro nacional de professores de português, organizado pelo Instituto Superior da Educação, na capital do país (Praia), nos dias 19, 20 e 21 de Maio de 2004. O objectivo desse encontro foi de conhecer, compreender e comparar atitudes de alguns cabo-verdianos em relação à sua língua materna. Foram inquiridos 100 professores que lecionam a disciplina de

---

<sup>7</sup> É utilizado como elemento de coordenação das frases.

língua portuguesa, oriundos de todas as ilhas do país, sendo 90% com os graus de bacharel ou licenciatura e 10% sem formação específica.

Nesta pesquisa foram colocadas várias questões entre as quais, “*o que pensam da língua cabo-verdiana*”. As respostas obtidas foram as seguintes: 52% dos inquiridos responderam que é uma língua que precisa ser normalizada; 13% acham que deve ser introduzida na escola em curto prazo, 49% acham que deve ser introduzida em médio prazo e 27%, que deve ser introduzida em longo prazo.

Dos inquiridos, 81% de professores consideram que se deve investir no ensino da língua cabo-verdiana, 4% responderam que não deve ser introduzido na escola e 15% responderam que tem dúvidas.

Em relação ao mesmo assunto, 46% dos inquiridos propõem que se introduza a língua cabo-verdiana no nível primário; 42% no nível secundário e 9% no nível superior. 77% acham que o professor deve recorrer à língua cabo-verdiana para fazer chegar a sua mensagem com mais clareza aos seus alunos; 19% acha que o professor pode usar apenas quando necessário em sala de aula e 4% acha que o crioulo nunca deve ser usado em sala de aula. 76% acredita que o nível de ensino pode melhorar com a introdução da língua cabo-verdiana nas escolas ao lado da língua portuguesa; 5% acredita que não e 19% tem dúvidas.

90% dos professores acham que apesar das dificuldades do país, o Governo deve investir na formação dos professores e na produção de materiais didáticos para o ensino da língua cabo-verdiana. 93% são de opinião que apenas um número reduzido de cabo-verdianos fala e escreve correctamente o português; 95% pensam que a língua cabo-verdiana deve ser oficializada.

Daí que 89% inquiridos sejam da opinião que o ALUPEC deve ser introduzido no ensino; apesar da maioria achar que essa introdução deve ser a médio ou em longo prazo. Os professores da língua portuguesa deixaram bem claro nas suas respostas que possuem a consciência do grande valor da língua materna de um povo principalmente no processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2. Situação do ensino em Cabo Verde**

A educação/formação de recursos humanos em Cabo Verde (CV) converteu-se, desde a independência do País, em 1975, num dos principais

desafios de desenvolvimento social, econômico, cultural e político. Com efeito, deparava-se com uma situação de bloqueio em fazer avançar o país com uma taxa de analfabetismo a rondar os 61.3%. De forma geral, os dados do censo de 2000<sup>8</sup> apontam para uma redução do analfabetismo que era de 37% em 1990, passando para 25,2%. Significa que houve uma redução na ordem de 12% nos últimos 10 anos.

### **1.2.1. Breve histórico da educação de jovens e adultos em Cabo Verde**

Durante o período colonial, que terminou com a proclamação da independência nacional a 5 de Julho de 1975, o Ensino Básico (EB) estava voltado para as crianças mais privilegiadas, ficando a grande maioria fora do sistema educativo, e os adultos não tinham direito a esse tipo de ensino.

Com a independência nacional, a sociedade cabo-verdiana passa por grandes transformações económicas, sociais e culturais e a prioridade estabelecida pelos primeiros governos vai para a educação, mais precisamente para a educação de base de crianças, jovens e adultos. É nesse momento que se começam a dar os primeiros passos para a implementação de um ensino primário de 4 anos, obrigatório e gratuito para as crianças e se organizam as primeiras campanhas de luta contra o analfabetismo, com base no voluntarismo dos estudantes e militantes afetos ao processo da independência nacional.

Era urgente a necessidade de aumentar a participação de toda a população na luta contra o subdesenvolvimento e uma das formas mais eficazes era melhorar a capacidade educativa dessa população.

Segundo os documentos oficiais a Educação Básica de Adultos (EBA) teve início na década de 60. O Boletim Oficial (BO) nº 5 de 29 de Janeiro de 1966, despachado pelo Governador Leão Maria Tavares Rosário do Sacramento Monteiro, determina que fica autorizado o funcionamento, no ano lectivo de 1965/1966, dos cursos de Educação de Adultos nos concelhos/ilhas de Boa Vista, Brava, Maio, Praia, Santa Catarina, S. Nicolau, Ribeira Grande, Tarrafal de Santiago, e S. Vicente (p.8).

---

<sup>8</sup> Instituto Nacional de Estatística (INE), Cabo Verde, 2002, p.27.

Nessa altura a alfabetização e a educação de jovens e adultos define a sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional que visava diminuir rapidamente a taxa de analfabetismo, então muito elevada.

No início utilizavam-se os materiais didáticos do ensino primário, o ensino da linguagem era orientado pelo chamado “método silábico”. As sessões partiam de temas e palavras geradores seleccionadas e organizadas em função das suas características fonéticas. As sílabas deviam ser repetidas, memorizadas e retomadas para formar outras palavras.

Já em 1976 criou-se o Departamento da Educação Extra Escolar (DEEE), dependente da Direcção Geral do Ministério a Educação e, em 1977, começam a aparecer os primeiros manuais próprios para adultos como é o caso do “no *djunta mon*” (juntamos as mãos), inspirado no chamado método de alfabetização cultural de Paulo Freire.

Em 1983 foi elaborado um novo manual, desta vez designado de “*dja tchiga ora*” (*Chegou a hora*) com o apoio do Instituto de Ação Cultural, instituição criada por Paulo Freire. Foi com o apoio desse mestre brasileiro, que coordenou uma equipa de técnicos experientes, que foram organizadas as primeiras campanhas de alfabetização em Cabo Verde, onde a alfabetização e a consciencialização apareciam de mãos dadas. O paradigma pedagógico que se constrói nessas práticas baseia-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social.

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação da pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária. Assim, a Educação Básica de Jovens e Adultos (EBJA), partiu de um exame crítico da realidade dos educandos, da identificação da origem dos seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Para além da dimensão sócio-política, essas idéias pedagógicas têm um forte componente ético, o que implica um profundo comprometimento do educador com o educando, e uma base conscientizadora de Paulo Freire, cujo princípio está na “*Leitura do mundo precede a leitura da palavra*”.

Em 1987, a DEEE é substituída por uma Direcção Geral, constituindo um subsistema autónomo de educação de jovens e adultos. É nesse mesmo ano que surgiram novos manuais para a 1ª e 2ª fases da educação de adultos, elaborados por autores nacionais, que são utilizados até o ano lectivo 1997/98. Até 1994, a EBJA era realizada em duas fases, a 1ª e a 2ª, num período lectivo de 9 meses cada, que equivalia a 4 anos de escolaridade primária.

Segundo a proposta do Plano Curricular da DGAEA (1999: 7), de 1979 a 1998, foram alfabetizados 4.099 na 1ª fase e 28.925 na 2ª fase. Em 1990 a taxa de analfabetismo baixou para 30% e estabelece-se uma nova estratégia de EBJA, com os seguintes objectivos:

- Ampliar o subsistema de educação com mais uma fase;
- Criar um corpo estável de animadores com carreira própria integrada no estatuto do pessoal docente;
- Priorizar a faixa etária dos 15 aos 35 anos de idade;
- Desenvolver outras actividades como animação para leitura, formação profissional básica em vários domínios e áreas de conhecimentos e saberes. Esses com base em micro-projectos articulados com outras instituições de formação profissional básica para integração dos aprendizes no mercado de trabalho, a fim de aumentar o número de efetivo e fazer permanecer os aprendizes nos círculos de cultura (CC);
- Criar uma rede de leitura pública e móvel em nível nacional para evitar o chamado analfabetismo de retorno, etc.

Com a implementação de uma nova estratégia, surgiram novos objetivos a partir de 1995, como parte das orientações dadas pelo Governo. Cria-se legalmente a 3ª fase de educação de base de jovens e adultos, que completa um ciclo equivalente a 6 anos de escolaridade básica obrigatória, com experiência piloto em quatro concelhos, Praia, S. Vicente, S. Nicolau e Sal. A avaliação dessa experiência serviu para que no ano seguinte se generalizasse a ampliação da oferta do terceiro ano de escolaridade para os restantes concelhos do país.

Com esta experiência, a alfabetização e educação de jovens e adultos<sup>9</sup>, deixa de ser vista como um fenómeno de campanha, para ser considerada como fazendo parte de um processo de educação permanente de jovens e de adultos, integrando no próprio processo de desenvolvimento comunitário.

O desenvolvimento de atividades de animação comunitária passa a ser considerado a base onde estão integradas todas as outras áreas de conhecimento, desde a alfabetização à formação profissional de base, assim como a biblioteca fixa e móvel que visam a promoção social e cultural quer dos aprendizes no CC quer das localidades onde vivem. Alguns dados podem dar uma idéia da atual situação na área da EBA:

- Nessa mesma altura (1995), perto de 6.000 formandos passaram com sucesso nas atividades de formação profissional de base e mais de 12.000 presenças foram registadas nas atividades de animação comunitária.
- De 1995 a esta data organizaram-se dois cursos articulados de formação em exercício para os animadores em educação de adultos, vinculados à implementação desse plano curricular, animadores esses que presentemente têm uma carreira própria integrada no Estatuto do Pessoal Docente.
- Com a nova lei orgânica do Ministério da Educação do ano de 1996, a Direcção Geral da Educação passa a denominar-se Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos.

Em 1994, mudanças no sistema educativo das crianças (passagem de 4 para 6 anos de escolarização obrigatória, aprovação automática dos alunos nos (1º, 3º e 5º anos de escolaridade etc.) provocou mudanças na educação de jovens adultos).

A Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA) em 1995/96, adaptou os currículos e programas. A educação de jovens e adultos que se fazia em duas fases (1ª e 2ª) e durante 2 anos, passou a ser feita em 3 fases (1ª, 2ª, e 3ª) e durante três anos. As equivalências com a educação das crianças passaram a ser as seguintes: a 1ª fase corresponde ao 1º e 2º anos, a 2ª fase ao

---

<sup>9</sup> Proposta de Plano Curricular da Educação Básica de Adultos, da DGAEA, Maio/1999.



3º e 4º anos, e a 3ª fase ao 5º e 6º anos de escolaridade. Foi reforçada a formação dos animadores para trabalhar nos círculos de cultura (CC) nessas três fases da Educação Básica de Adultos (EBA).

Outra mudança interessante a sublinhar aqui foi a introdução, em 1999, de uma nova abordagem denominada Pedagogia do Texto (PdT), nos CC da 1ª, 2ª e 3ª fases em três Municípios do país. Segundo os animadores, os resultados da avaliação contínua e final realizada no ano letivo 2001/2002 mostram que o nível de conhecimento dos aprendizes em relação à leitura, escrita e compreensão de textos melhorou significativamente, assim como o nível de aprofundamento dos conhecimentos e saberes e sua aplicação em diferentes situações e contextos de comunicação.

Faundez (1999) no boletim Intercâmbios n.º 12 diz que a Pedagogia do Texto (PdT) poderia ser definida como um conjunto de princípios pedagógicos cuja base teórica é construída pelas idéias mais convincentes, para nós, de diferentes ciências, dentre as quais se encontram a lingüística (lingüística textual), a psicologia (sócio-interacionista), a pedagogia e a didática. Além disso, essa abordagem toma em consideração os conhecimentos mais avançados de disciplinas a aprender e a ensinar assim como as pesquisas pertinentes. O objetivo da PdT é fundamentalmente propôr um ensino-aprendizagem eficaz que permita aos participantes dos processos educativos de se apropriarem qualitativamente de conhecimentos necessários para compreender e, se possível transformar a realidade natural e sócio-histórica, de maneira a se desenvolverem historicamente enquanto seres humanos.

### **1.2.2. A situação da formação de animadores e professores**

#### **a) Formação de animadores da EBA**

Durante todo o percurso da EBA, a alfabetização e educação de adultos eram feitas por professores primários, sem formação específica em educação de jovens e adultos. Depois foram criados grupos de alfabetizadores voluntários, que receberam formação relativa ao chamado método Paulo Freire, ou seja, alfabetização a partir de temas e palavras geradoras. Mais tarde, esses alfabetizadores passaram a receber uma gratificação pelo trabalho que vinham

prestando. A maioria desses alfabetizadores possuía de 4 a 6 anos de escolaridade, nível exigido para leccionar na educação básica.

Com a inclusão da 3ª fase no Plano Curricular do Ministério da Educação, esses alfabetizadores foram informados de que deveriam estudar para concluir o ciclo preparatório, ou seja, ensino complementar correspondente ao 6º ano de escolaridade e continuar os estudos no secundário.

Com a nova estratégia implementada pela DGAEA cuja visão era de ampliar e abranger os objectivos, houve a necessidade de realizar mudanças no trabalho dos alfabetizadores, que até então tinham a missão de apenas ensinar a ler e a escrever aos jovens e adultos. Eles deveriam tornar-se animadores dos círculos de cultura cuja missão seria de reforçar a cobertura dos círculos de cultura, em todas as comunidades do país, na 1ª fase de alfabetização e educação de jovens e adultos e consolidar a 2ª e 3ª fases, priorizando a faixa etária dos 15 aos 49 anos com especial incidência no sexo feminino.

Com a integração da 3ª fase a DGAEA sentiu a necessidade de realizar cursos de formação que permitissem:

- a capacitação dos animadores para o melhor desempenho de suas funções;
- a passagem de voluntários/contratados para assalariados, em “pé” de igualdade com os professores do EBI, etc.

Estes constituíram aspectos fundamentais para a motivação e incentivação dos que participariam de um curso promovido pela DGAEA, cuja seleção recaía sobre as pessoas com maior nível de escolarização.

O curso foi organizado em duas fases (1ª e 2ª), e em módulos, com a duração de 2 anos, isto é, 1994/97. Na 2ª fase de formação em exercício participaram apenas os animadores que concluíram a 1ª fase com a classificação final igual ou superior a 14 pontos e que tivessem completado o 10º ano de escolaridade. O curso foi realizado com a colaboração do Instituto Pedagógico da Praia (IP) instituição encarregada da formação de professores do ensino básico.

Este curso foi regulamentado no Boletim Oficial (BO) através do Decreto – Lei nº65/94 de 28 de Novembro, série 680 I – Nº39, com os seguintes objectivos:

- Capacitar os actuais educadores de adultos através da aquisição de conhecimentos científicos e psico-pedagógicos indispensáveis ao exercício da profissão;
- Adequar a formação dos educadores às exigências e especificidades da educação básica de adultos;
- Melhorar o desenvolvimento dos animadores de adultos e elevar a qualidade e eficácia das acções de alfabetização e educação de jovens e adultos;
- Possibilitar através da adequada certificação o ingresso progressivo na carreira de educador de adultos.

A estrutura curricular do curso foi constituída pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática; Ciências Integradas, Educação de Adultos, Prática Pedagógica (com estágio de desenvolvimento de sessões nos CC), elaboração de um relatório do estágio como trabalho de fim do curso.

Ao assegurar a todos os educadores de adultos a possibilidade de formação em exercício, o curso materializa o princípio da necessidade de valorização e capitalização da experiência acumulada que, associado à elevação do nível de conhecimento científico e pedagógico contribuiria para a melhoria do desempenho individual dos educadores de adultos.

Hoje a DGAEA tem um corpo significativo de animadores com formação em exercício e que trabalha como profissionais do Ministério da Educação, com as mesmas regalias dos professores da EBI.

Alguns animadores que na altura não possuíam os requisitos para participar na 2ª fase de formação em exercício, tiveram que se matricular no Instituto Pedagógico para realizar o curso. Os animadores que continuaram os seus estudos, fazendo a formação superior estão a trabalhar, actualmente no ensino secundário.

#### **a) Formação de professores EBI**

A formação de professores do EBI surge na mesma linha de pensamento, ou seja, capacitá-los para lecionarem até o 6º ano de escolaridade. Esta formação foi regulamentada no Boletim Oficial, no capítulo III que diz o seguinte:

- A formação do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios orientadores constantes do nº 1 do artigo 55º da Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro;
- A formação do pessoal docente compreende a formação inicial e a formação contínua (...) prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo;
- A formação inicial visa conferir a qualificação profissional para o exercício da função docente;
- A formação contínua visa desenvolver e qualificar o pessoal docente e promover a eficácia e a efetividade do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira.

A formação para os professores da EBI é realizada em duas modalidades:

- Através do Instituto Pedagógico os candidatos a professores inscrevem-se, e após a realização da seleção matriculam-se e frequentam o curso durante 3 anos;
- Em exercício de funções, por módulos sob a orientação dos professores da mesma instituição educativa IP.

A estrutura curricular do IP compõe as mesmas disciplinas que fazem parte do currículo e programa da EBI incluindo as áreas de: expressões (musical, plástica, física), didática, gestão educativa, comunicação/expressão, cultura e língua cabo-verdiana, etc.

## **CAPÍTULO II**

### **A PROBLEMATICA DE INVESTIGAÇÃO**

#### **2.1. O ensino de língua em Cabo Verde**

As reformas e mudanças realizadas em Cabo Verde têm sido acompanhadas de muitas críticas, principalmente nas formas de abordagem utilizadas nos processos de educação e formação, com maior realce nos processos de ensino-aprendizagem das disciplinas e, em particular, a LP. Há uma tendência em comparar a qualidade de ensino da época colonial portuguesa com aquilo que está sendo praticado hoje, na formação e educação em geral e em particular na EB.

Muitos alunos não passam do nível básico, ou seja, do 4º e/ou 6º anos de escolaridade. A grosso modo, os resultados do processo de ensino-aprendizagem não têm sido positivos, há reprovações sucessivas e é elevada a taxa de abandono.

Atualmente, reclama-se que os alunos concluem a EB sem terem desenvolvido as competências mínimas na produção de textos (oral e escrito). Os pais, os encarregados da educação e os professores das outras áreas disciplinares reclamam, atribuindo responsabilidades aos docentes<sup>10</sup> que ensinam a disciplina da LP na EB. Os próprios docentes estão se autocriticando afirmando que os alunos apresentam muitas dificuldades, na leitura e escrita, porque vêm dos níveis e fases anteriores sem terem dominado os conteúdos propostos, nos currículos e/ou planos de estudos.

Essas preocupações levam os profissionais da área a colocar um conjunto de questões como por exemplo: Como está sendo ensinada a disciplina de LP na EB? Porque os aprendizes apresentam muitas dificuldades na produção de textos

---

<sup>10</sup> Refere-se a professores e animadores.

(orais e escritos) que dariam acesso à compreensão e produção de novos conhecimentos? Que fatores estariam na origem dessas dificuldades?

Por nossa parte pensamos que dois fatores essenciais devem ser considerados na explicação do insucesso do sistema educacional cabo-verdiano: 1) o fato do crioulo não ter um status definido no sistema educacional; 2) a formação dos professores/animadores para o ensino-aprendizagem de línguas. Examinaremos esses dois aspectos mais abaixo.

## **2.2. A primazia da Língua Portuguesa em detrimento do Crioulo, nos processos educativos**

Apesar da língua portuguesa não ser dominada pela grande maioria dos cabo-verdianos, é ela que serve como língua de ensino de todas as disciplinas, em todos os processos de escolarização tanto das crianças quanto dos jovens e adultos. Ora, isso causa sérias limitações para os aprendizes.

Persistem grandes dificuldades na aquisição das estruturas lingüísticas, sintáticas e semânticas, que permitem organizar, estruturar e produzir um texto escrito conforme as convenções do registro formal do português. A convivência precária dos cabo-verdianos com a LP, através do quotidiano das novelas portuguesas e brasileiras (estas com maior realce) e outros programas de rádio e televisão, não autoriza pensar que os cabo-verdianos estejam aptos para o uso do português para a comunicação oral e escrita. Isso gera uma esquizofrenia no processo educacional que convém examinar de perto.

Segundo as nossas observações, no processo de ensino-aprendizagem há uma interferência permanente das duas línguas; os aprendizes falam quase todo o tempo em crioulo enquanto aprendem a ler, escrever, contar, etc. em português. Aqueles aprendizes que conseguem permanecer no sistema educacional só utilizam o português quando se encontram numa situação de comunicação escrita. Quando se trata de escrever algo em parceria com outros, a discussão desencadeada durante o processo de escritura é realizada quase sistematicamente em crioulo, o português servindo apenas para a escrita enquanto tal.

Seria importante saber quais as implicações psicopedagógicas da utilização dessas duas línguas na relação ensino-aprendizagem em salas de aulas e nos CC. Ou seja, qual é o papel da LM no ensino-aprendizagem da LP? Será que a alternância de línguas por parte dos locutores falantes da LCV é verificada em todos os processos e práticas de redação em grupo, que levam à construção de um texto escrito, isto é, a planificação, a textualização e a revisão/reescrita de textos?

Durante a nossa experiência profissional, ora como formanda, ora como formadora, vimos questionando as abordagens utilizadas nos processos ensino-aprendizagem da LP, que vêm apresentando lacunas a cada dia, dificultando, muitas vezes, encontrar respostas para determinadas situações lingüísticas e conceituais que poderiam facilitar o processo de produção textual de maneira mais coesa e coerente. A título de exemplo, no ano letivo 2003/2004, em Cabo Verde, num CC de 18 aprendizes da EBA, cujo currículo constam três áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas), as notas da avaliação final mostraram que na disciplina LP, a reprovação foi mais elevada que nas outras disciplinas (dos 18 aprendizes, 10 tiveram nota negativa em LP). Isto levou-nos a questionar que aspectos e abordagens utilizados para o ensino-aprendizagem da LP estariam a provocar tais reprovações. Por isso, é necessário investigar para se saber especificamente, qual é o peso da LP nas produções verbais dos aprendizes cabo-verdianos, tanto do sistema formal como do não formal.

Percorrendo todas as escolas, desde o nível básico até aos níveis mais avançados, o que se pode constatar, em CV, é que pouco se fala em LP, mas, escreve-se muito nessa língua. Mesmo estando no contexto da formação/educação e/ou em salas de aulas e CC, comunica-se em LCV. Só se fala a LP quando se dirige ao professor/formador, mas apenas na sala de aula, estando já fora, professores e alunos falam em LCV a não ser que estes, não sejam cabo-verdianos. De igual modo, em algumas situações, dentro das salas de aula e CC os aprendizes dirigem-se ao professor falando em crioulo, por exemplo, quando contam algo, como um acontecimento recente (acidente, festas, concursos relacionados com a Aids, droga, etc.) que aparecem nos programas de televisão e/ou de rádio, ou seja, quando abordam temas que não consideram

como sendo conhecimentos científicos ou conteúdos relacionados com a disciplina.

Durante as nossas visitas de acompanhamento e orientação pedagógica feitas nos CC, observamos que durante a produção em grupo de qualquer gênero de texto (oral e/ou escrito) em LP, a LCV aparece com maior incidência em relação à LP. Quando os aprendizes pedem esclarecimentos, apresentando questões relacionadas com o trabalho de produção em grupo, utilizam a L1 e os animadores, por sua vez, respondem em crioulo.

Essas dificuldades colocam em evidência problemas relacionados com o domínio e apropriação da LP, e a gestão do tempo disponível e necessário para a apropriação tanto da LP como de novos conhecimentos vinculados às concepções científicas. Coloca em evidência também a necessidade de utilização de uma abordagem científico-pedagógica que permita proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade.

O que se tem constatado, ainda, é que durante os processos de ensino-aprendizagem, os animadores, mesmo notando dificuldades na produção de textos por parte dos aprendizes, muitas vezes não sabem como contribuir para que os educandos as superem. Limitam-se a fazer correções pontuais (dizem apenas “está errado” e risca-se por cima), ou seja, não se explica o porquê da correção e tampouco se analisam as causas e as conseqüências do erro. Tais dificuldades parecem estar na base do problema de produção e de compreensão de textos escritos, visto que não se desenvolveu a prática de refletir sobre dificuldades inerentes aos processos da produção escrita dos aprendizes.

É necessário buscar estratégias que permitam ensinar e aprender a língua para estruturar melhor os textos que os aprendizes produzem. Mas para isso é preciso verificar como é que os textos estão sendo produzidos e que abordagens lingüísticas e didáticas utilizar para minimizar e/ou eliminar as dificuldades que existem na produção de textos escritos.

Do ponto de vista da produção acadêmica, seria importante dar continuidade aos estudos que permitam encontrar respostas e sugerir outras estratégias da abordagem de língua, tomando em consideração a valorização da LM.



Do ponto de vista didático, deveríamos encontrar uma outra forma de iniciar o ensino-aprendizagem da língua, ou seja, em vez de se começar o ensino-aprendizagem pela LP, poder-se-ia começar pela LM, que possibilitaria uma nova prática do ensino-aprendizagem de línguas em CV e/ou ensinar as duas línguas (L1 e L2), proposto por Veiga (2004), ou seja, a efetivação do bilingüismo real em CV.

Infelizmente ensina-se a L2 sem questionar a L1, ou seja, parece haver uma certa “ignorância” da L1 por parte de quem ensina e de quem aprende a LP. Mas tudo isso precisa ser pesquisado para se poder encontrar alternativas para resolver os problemas encontrados.

As preocupações com o ensino-aprendizagem da LP, principalmente no que tange à qualidade da escrita, vêm aumentando a cada dia. Hoje os lingüistas, os autores e os professores, discutem em diversos meios de comunicação social. Por exemplo, no JORNAL A SEMANA, publicam-se artigos que dão indicações de como escrever melhor para evitar a incoerência e incompreensão dos textos escritos em LP.

Foi publicado no JORNAL HORIZONTE de 29 de Agosto, um artigo de opinião, intitulado «*Está Coxo o Ensino da Língua Portuguesa*». Nesse artigo o autor, Rodrigues, faz referência ao desabafo dos professores que afirmam: «*Eu já não sei ensinar o português, os alunos não sabem ler nem escrever. Falam mal e não compreendem nada. Não querem estudar e odeiam os livros...acho que eles têm uma péssima preparação...*» p.4. Esta constitui uma preocupação, talvez, de muitos professores e mostra que algo vai mal no processo de ensino-aprendizagem da LP.

Sobre esse mesmo assunto, o JORNAL “ARTILETRA” de Abril/Maio de (2004: 25) apresentou a mesma preocupação num artigo intitulado “*Um olhar meigo sobre a catástrofe que é o ensino das Línguas na Ilha de São Nicolau*”, realçando as dificuldades de ordem técnica, lingüística e pedagógica. Isto levamos a concordar com Rodrigues (2003) quando afirma que: “... torna-se tão necessário quão urgente que as autoridades competentes procurem soluções pedagógicas... acertadas que possam, por um lado, resgatar o prestígio da língua e, por outro, salvar o Sistema de um iminente “colapso.”.

A DGAEA realizou uma experiência de aplicação de um “Projeto-piloto experimental de alfabetização bilíngüe”. A implementação do projeto foi feita nos anos letivos 1987/92, em três concelhos do País (Praia, Santa Cruz, Santa Catarina); os resultados da avaliação final da experiência foram positivos.

O projeto foi proposto pelo Plano Nacional de Desenvolvimento, devendo fornecer elementos lingüísticos, metodológicos e de programação que poderiam ser considerados para a Reforma do Ensino em CV. Mas com as sucessivas mudanças governamentais, não foi possível a sua continuidade.

Esta experiência foi feita com base num trabalho de pesquisa realizado pelos lingüistas nacionais e estrangeiros, que fizeram a coleta no “*universo vocabular*”, através de gravações de leituras de palavras, frases e textos, em LCV e que analisaram o corpus recolhido. A análise permitiu que fosse elaborada uma proposta de grafia para a escrita, nas variantes da Ilha de Santiago. A partir dos estudos dessa grafia, elaborou-se uma gramática<sup>11</sup> elementar provisória, e um léxico para a fase experimental do processo de implementação do projeto.

Para a operacionalização da experiência, foi feita a análise dos dados recolhidos e, com base neles, produziu-se uma gramática em LM, para o uso exclusivo dos animadores. Elaborou-se um guia do orientador, para eles orientarem os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. Produziram-se manuais e outros materiais didáticos com base no vocabulário selecionado. Após terem essas condições criadas, organizaram-se CC para o ensino-aprendizagem de leitura, escrita e cálculo em LM. Para o ensino-aprendizagem nos CC, o manual foi dividido em duas partes: a primeira destinava-se ao ensino-aprendizagem da LM e a segunda ao ensino-aprendizagem da LP.

Nessa experiência, havia uma 1ª fase em que os formandos aprendiam a ler e a escrever na sua própria LM, com o apoio de um manual também em língua materna. Na 2ª fase eles utilizavam um manual em LP e aprendiam a ler e a escrever também em LP. Ambas as fases foram experimentadas durante um ano letivo em duas disciplinas (Língua e Matemática). Caso esse projeto tivesse continuado, talvez encontrássemos respostas para muitas questões atuais..

---

<sup>11</sup> FANHA Dulce (1991), diz que a gramática apresentada tem como tentativa...Introdução da língua materna no ensino em Cabo Verde.

O Colóquio realizado em Mindelo São Vicente em 1979, sobre “*A Problemática do Estudo e da Utilização do Crioulo*”, foi considerado mais um passo significativo e de muita importância para a valorização do Crioulo. A perspectiva desse Colóquio era precisamente contribuir para a melhoria da qualidade e rendimento do Sistema Educativo em LCV.

### **2.3. O lugar da língua cabo-verdiana e do português na formação de professores e animadores.**

A fim de podermos analisar e compreender os processos e práticas de produção de textos em LP dos sujeitos usuários da língua em Cabo Verde convém examinarmos o lugar da língua materna no processo de formação de professores e de animadores.

#### **2.3.1. Programa de língua cabo-verdiana para a formação de professores do Instituto Superior da Educação (ISE)**

O programa de língua cabo-verdiana, o crioulo, no ISE se apresenta como um “*primeiro contacto com o estudo da língua cabo-verdiana*”. A duração do curso é de três meses, duas vezes por semana e durante duas horas. Os objetivos da formação contemplam os seguintes aspectos:

- percebam a necessidade de desenvolver atitudes de distanciamento e abstração na sua constituição como objeto de estudo científico;
- estudem a língua cabo-verdiana enquanto componente fundamental da identidade nacional, compreendendo os mecanismos da sua formação e desenvolvimento, bem como a sua estrutura fonológica, morfológica e sintática;
- sejam capazes de proceder a uma reflexão autônoma e objetiva sobre a língua cabo-verdiana nas suas variações e variedades.

Os conteúdos programáticos para o ensino-aprendizagem dessa língua são os seguintes:

- fase pré-científica e científica;
- formação e evolução do crioulo;

- situação sóciolingüística;
- criouliização e descriouliização;
- implicação da L1 no ensino da L2 aspectos lingüísticos;
- estrutura da língua morfologia flexional e derivacional
- estrutura de complementação e padronização.

É certo que os estudantes já têm o domínio oral do crioulo, mas pressupõe-se que o domínio dessa língua escrita deveria ser ensinada e aprendida durante o curso, caso os objetivos fossem possibilitar aos estudantes uma aprendizagem bilíngüe que pudesse contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de línguas.

Mas, entendemos que o tempo estipulado para o estudo aprofundado dessa língua nas práticas pedagógicas em salas de aula é insuficiente. Primeiro porque os objetivos propostos não contribuem necessariamente para ampliar o domínio da língua materna nem para ensiná-la de forma objectiva a seus futuros aprendizes. Segundo, os conteúdos programáticos não oferecem grandes possibilidades para a realização de pesquisas comparativas do crioulo cabo-verdiano com outros crioulos existentes em diversos países. Terceiro porque estudos isolados de unidades lingüísticas sem ter em conta os aspectos macro e micro da língua limitam e dificultam a capacidade de usar essa língua para aprender outras línguas como L2 e línguas estrangeiras. Quarto porque os materiais didáticos são insuficientes, limitados (apesar de existirem alguns com maiores informações) impedindo a consolidação dos aspectos teóricos trabalhados. Por último tomou-se em conta o estudo de duas variantes, de duas ilhas que são centros urbanos. Ora, grande parte dos falantes interroga tal escolha, dizendo que a complexidade e a amplitude das diversidades e variedades lingüísticas que ocorrem em Cabo Verde precisa de tempo para estudar e analisar de forma mais cuidadosa e consistente a fim de propor sugestões do ponto de vista lingüístico-discursivo e didático-científico, para permitir uma comunicação plena e um bilingüismo concreto e real.

O trabalho com pequenas unidades lingüísticas, (silabas, palavras e frases) não permite que os alunos escrevam e utilizem textos para comunicar na própria

língua, e tampouco produzir gêneros de textos que permitam dominar essa língua para comunicar em diferentes contextos e situações de comunicação.

Apesar das dificuldades e limitações em torno dos objetivos e conteúdos de aprendizagem da L1 deveria haver formas, ou seja, atividades de pesquisa que permitissem dar continuidade à prática de ensino nas escolas.

### **2.3.2. Programa de língua e literatura cabo-verdiana para a formação de professores da Educação Básica Integradas (EBI) no Instituto Pedagógico (IP)**

O Programa de Língua e Literatura Cabo-verdiana de autoria de Araújo A. Pereira J. et al (s/d.) para a formação de professores do IP que lecionam na EBI tem como objetivos capacitar os alunos professores fornecendo-lhes instrumentos da língua materna para poderem compreender melhor a língua portuguesa e prever erros que com certeza aparecerão ao longo da sua prática docente. Por outro lado, visa suscitar nos alunos-professores o interesse pela cultura e literatura, a fim de conhecer e/ou ampliar e enriquecer os conhecimentos sobre a cultura, a literatura e os escritores.

Para o cumprimento desses objetivos, o programa apresenta os seguintes conteúdos:

- no domínio da língua: *o crioulo de Cabo Verde, conceito, origem, formação, evolução, estruturas básicas, relação com a língua portuguesa, interferências, variantes, alfabeto cabo-verdiano – padronização, descrioulização e recrioulização, bilingüismo e diglossia perspectivas futuras;*
- no domínio da literatura: *tradição oral dança, música, gastronomia; usos de costumes tradições literatura escrita.*

O programa faz referência aos aspectos históricos sociais e culturais da língua, mas, os conteúdos, de nosso ponto de vista, vão mais ao encontro do estudo de uma disciplina que poderia ser qualificada de cultura cabo-verdiana. A própria bibliografia apresentada limita a possibilidade de desenvolvimento da competência lingüística dos professores no sentido de poderem aprender a

ensinar a língua a fim de que os alunos possam comunicar e ser efetivos bilíngües.

No capítulo de metodologia, diz o seguinte: *É sabido que os professores trabalham num contexto bilíngüe...». Ora se considerarmos a definição do bilíngüismo dada por Hagège (1996) há necessidade de se esclarecer que em Cabo Verde não se trabalha num contexto bilíngüe, uma vez que nem os alunos nem os professores têm igual domínio das duas línguas, o Crioulo e o Português.*

Em nosso ponto de vista o programa não deveria se limitar a *«...prever erros que com certeza aparecerão ao longo da sua prática docente...»* mas deveria propor conteúdos de estudo e aprendizagem que evitassem erros sistemáticos.

### **2.3.3. Programa de Metodologia de Ensino do Português como Língua Segunda para formação de professores da EBI do IP**

O Programa de Metodologia de Ensino do Português como Língua Segunda na EBI proposto para a formação dos professores do IP da autoria de Silva, M. e Tomar, E. (2003) tem como princípios orientadores:

- Adequar os modelos de formação dos professores às exigências do currículo do EBI e das necessidades desse subsistema, em professores formados;
- O nível de exigência e o âmbito do programa de LP o desenvolvimento de capacidades e habilidades para construir e produzir aprendizagens em direcção à comunicação;

Para tal, o programa apresenta como objetivos e atividades os seguintes aspectos: ser emissor e ser receptor, tendo em vista realizar o percurso comunicativo completo, obstacularizar a distorção das situações e atingir o fim social da comunicação.

A nosso ver, só será possível realizar um percurso comunicativo completo se os professores estimularem a produzir uma diversidade de textos (orais e escritos), a compreender a diversidade de gêneros textuais que circulam na

sociedade tendo em vista “atingir o fim social” ao qual o próprio programa considera como exigência.

Este programa diz ainda que «o professor trabalha num contexto diglósico e muitas vezes bilíngüe, com alunos de diferentes níveis e ritmos de aprendizagens e que é fundamental conhecer métodos e técnicas facilitadoras de aprendizagem lingüísticas, cognitivas e sócio-afetivas, a partir das necessidades das crianças, suas experiências e cultura.». Concordamos que o professor trabalha num contexto diglósico, e isso torna o processo complexo, quando se pretende «... caminhada coerente do oral ao escrito.>>, que o programa propõe fosse a partir do estudo de diferentes gêneros de textos que dariam forma e estrutura aos saberes e conhecimentos estudados, apreendidos assim como formas de utilização/aplicação na prática.

Neste aspecto poder-se-ia falar de comunicação plena se os professores não trabalhassem apenas com questões de métodos e técnicas do ensino da escrita da leitura, de gramática de ortografia mas também que trabalhassem a partir de gêneros de textos organizados em seqüências didáticas que garantissem o desenvolvimento de competência comunicativa, ou seja, produção e compreensão da diversidade de gêneros de textos (orais e escritos).

Caso esses aspectos fossem tomados em consideração poder-se-ia também responder às outras exigências do programa que é «conhecer a estrutura da língua materna – o cabo-verdiano - que poderia levar a compreender as interferências da L1 na L2 e vice-versa;».

Se o programa tivesse mais bem organizado, talvez se poderia cumprir o objetivo principal (*«O objetivo principal do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Cabo Verde prende-se com a aquisição da competência comunicativa do oral e do escrito.»*), respondendo assim aos objetivos preconizados nos programas da EB que é de dar ao professor <<...meios e técnicas adequadas para fazer aluno compreender/utilizar o discurso autêntico (oral e escrito) e reagir de forma adequada ao que ele vê, lê, e escreve...». Desse modo, o aluno não passaria apenas para o ensino-aprendizagem de métodos e tipos de leitura; metodologia do ensino-aprendizagem da escrita; redação ortografia técnicas de correção dos textos escritos, etc., mas sim por um trabalho de elaboração de seqüências didáticas em que as problemáticas seriam

estudadas a partir de diferentes gêneros de textos (orais e escritos), respondendo ao que o programa de formação dos professores propõe que é: « desenvolver e consolidar a competência de comunicação nas suas componentes lingüísticas, referencial, discursiva e sócio-cultural...». Isso certamente levaria a estudar e dominar a estrutura e funcionamento da LM para melhor compreender as interferências da mesma na L2 e vice-versa.

#### **2.3.4. Programa de língua portuguesa para complemento da formação científica e pedagógica dos professores da EBI no IP**

O Programa de Língua Portuguesa para a formação de professores da EB (s/d, s/n/), para o curso de complemento da formação científica e pedagógica diz o seguinte: «... a língua destaca-se pela sua importância como sendo um instrumento por excelência de comunicação. Ela constitui os alicerces sobre os quais todo “edifício” histórico literário e social ergue.»

É certo que o estudo da língua deve responder a uma visão e perspectiva histórico-social para permitir ao estudante e/ou ao usuário compreender melhor o contexto e situação de comunicação.

O mesmo programa diz ainda que o objetivo é «Levar os formandos a dominar os diferentes conteúdos gramaticais a nível: fonológico, fonético, morfológico, lexical, sintático e semântico e desenvolvendo a competência comunicativa – ouvir, falar, ler e escrever, com clareza e correção.» A primeira vista, este objetivo pareceria bastante completo e complexo, mas do nosso ponto de vista é ambíguo porque contradiz o próprio conceito de língua definido neste programa. Se a língua é definida com sendo histórico-social, e instrumento por excelência de comunicação, acreditamos que o objetivo não deveria responder apenas aos conteúdos gramaticais, aprendizagem das regras gramaticais, mas sim considerar ferramentas textuais que permitam o desenvolvimento de capacidades comunicativas.

Se o programa do ensino da língua materna/crioulo considera que o ensino da LP deve ser «...através de diálogo, apresentação de trabalhos de grupo, debates, pesquisas...» para os formandos superarem as lacunas, não se consegue verificar neste programa conhecimentos que permitam aos professores



compreenderem o papel e a função da LM em relação à LP no processo de ensino-aprendizagem

Do nosso ponto de vista, os objetivos, os conteúdos e as estratégias apresentados nesses programas valorizam apenas os conteúdos gramaticais. Neste caso, é possível pensar que os professores estão sendo formados para darem aulas apenas sobre regras gramaticais. Apesar do programa propor textos de apoio (gramática e dicionário) para realização de exercício gramatical, fica difícil para o aluno desenvolver a capacidade de produção de *textos coesos e coerentes*.

O programa contempla apenas o estudo de dois gêneros de texto, (narrativo e descritivo) como forma de estudar os elementos da narração: ação, personagens, espaços, tempo, etc. e as características (retrato físico, psicológico e social). Infelizmente não contempla o estudo de gêneros textuais que dariam acesso aos alunos a possibilidade de sistematizar, organizar os conhecimentos aprendidos sobre a língua. Pareceria que os textos que produzem não têm como objetivo estruturar e organizar os conhecimentos ou experiências vividas, mas sim exercitar os conteúdos gramaticais ensinados e aprendidos. Senão vejamos: «Escrita de pequenos textos para identificação dos tipos de sujeito e de predicados (...) Produção de textos empregando os pronomes (...) escreva um pequeno texto no quadro indicando a ação dentro do grupo verbal, passe a ação para os diferentes tempos verbais (...).>>

#### **2.4. Plano curricular /programa da Educação Básica de Adultos (EBA)**

Segundo o programa, a Língua Portuguesa é lecionada diariamente de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> durante 1 hora isto é, 5hs semanais perfazendo um total de 160hs durante o ano letivo. As disciplinas de Ciências Integradas (CI) /Ciências Sociais (CS) são lecionadas 4 vezes por semana durante 1 hora diária isto é, 4hs semanais perfazendo um total de 128hs durante o ano letivo.

Se analisarmos bem os programas constantes do Plano Curricular da DGAEA para o ensino-aprendizagem da língua, verificaremos que os objetivos e os conteúdos propostos são na sua maioria relacionados com os de ciências

integradas/ciências sociais. Em nível dos conteúdos propriamente ditos, apresenta uma lista de regras gramaticais que devem ser apreendidas.

Senão vejamos o que diz o programa:

- confrontar os alunos com uma visão panorâmica da formação da nação cabo-verdiana;
- promover a interdisciplinaridade com outras áreas disciplinares;
- ler e interpretar textos diversos (informativos, narrativos, históricos); aprofundar conhecimentos gramaticais;
- identificar períodos mais marcantes da história do povo das ilhas;
- rever a conjugação verbal com incidência sobre o conjuntivo;
- construir frases corretas, empregando conjuntivo;
- identificar questões ambientais; reconhecer a emigração como um dos aspectos socioeconômico caracterizadores da história de Cabo Verde (diferenciar imigração de emigração);
- distinguir textos literários e textos não literários;
- organizar debates no CC (a importância desta técnica);
- produzir relatos decorrentes dos debates;
- e noção de interdisciplinaridade<sup>12</sup>

No plano macro o programa lembra-nos que: a língua deve permitir ao aprendiz a aquisição de competência mínima em quatro habilidades: falar, ler, escrever, compreender.

Para nós, promover a interdisciplinaridade seria bom se tivéssemos em linha de conta que ela permite conhecer o objeto de estudo sob várias perspectivas e apropriá-lo, segundo porque permite economizar o tempo ao vez de estar a repetir os conteúdos que já haviam sido trabalhados em ciências ou na disciplina de língua; terceiro possibilitaria o uso da língua para organizar

---

<sup>12</sup> A interdisciplinaridade que aparece no programa de língua foi levada em conta na seleção da problemática de estudo que responde tanto aos objetivos e conteúdos das duas disciplinas Língua Portuguesa e Ciências Integradas/Ciências Sociais e por que também conforme havíamos anunciado os objectivos e conteúdos das duas disciplinas se aproximam e aparecem de forma repetida em ambos os programas a serem trabalhadas em no primeiro semestre e no segundo semestre.

textualmente os conhecimentos e saberes das ciências. A noção de interdisciplinaridade aparece como forma de permitir o debate no CC enfatizando a técnica de produzir um relato decorrente do mesmo. Este relato é designado no programa de um texto informativo. Neste sentido, entendemos que há uma dificuldade no que diz respeito à compreensão de diferentes gêneros de texto. A nosso ver, um relato apresenta uma estrutura textual diferente da de um texto informativo.

Outro aspecto a destacar é que, pouco se trabalha sobre a produção de textos, apesar de serem mencionados três tipos de texto: informativo, narrativo e histórico.

Por outro lado, é longa a listagem de regras gramaticais que o programa propõe como forma de aprender a língua. A nosso ver, essas regras não oferecem grandes possibilidades de aprendizagem e domínio da língua para comunicar em diferentes contextos e situações de comunicação. A disciplina de CI/CS para além da necessidade de trabalhar os três tipos de textos apresentados exige o domínio de outros gêneros de texto, acima mencionados, que dariam acesso aos conhecimentos científicos como no caso do estudo das plantas, dos alimentos do organismo humano, do meio ambiente, etc. Esses conhecimentos não serão apreendidos apenas com o estudo dos gêneros informativo, narrativo e relato e com o estudo de regras gramáticas a partir de construção de frases. Além disso, o programa não apresenta aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem da produção de texto (oral e escrito), ou seja, a redação parece ser um conhecimento dominado.

Neste sentido parece que o objetivo geral de que a língua deve permitir ao aprendiz a aquisição de competência mínima em quatro habilidades (falar, ler, escrever, compreender) fica limitado pela forma com que o programa apresenta os conteúdos de aprendizagem. Mesmo porque parece haver um disfuncionamento quando apresenta dois programas com objetivos e conteúdos aproximados e com manuais diferentes e que repetem matérias de estudo.

A nosso ver, é necessário que os estudantes se apropriem das línguas como conhecimento e como instrumento, desenvolvendo a competência comunicativa, lingüística, discursiva, em diferentes contextos e situações, o que implica também conhecer os princípios de utilização da própria língua (LM) em

situações concretas de comunicação. E isso, só será possível a partir de um trabalho organizado tendo em vista o desenvolvendo de capacidades diversas dentro do espaço educativo (escola e no CC).

## 2.5. Problema de pesquisa

Assim, a escolha do tema ligado à produção escrita em Língua Portuguesa (LP) de diferentes grupos de sujeitos usuários da Língua Cabo-verdiana (LCV), justifica-se pela necessidade de se conhecer mais profundamente as condições em que os cabo-verdianos produzem textos escritos, pelas razões que iremos explicar ao longo deste trabalho de pesquisa. De momento analisemos um caso. Numa das formações de animadores, realizada na cidade da Praia, em Cabo Verde, foi dada como tarefa produzir um texto explicativo sobre a problemática da degradação ambiental. Verificou-se que durante todo o processo da produção, falava-se em Crioulo e um dos elementos do grupo (porta-voz) escrevia o texto em LP fazendo automaticamente a “tradução” para LP, sobre o que os colegas do grupo diziam/ditavam em Crioulo «... *skrebe, nu ta fla ason di omi... nu ten ki splika... ki ason di omi...* » (escreve, temos que dizer ação do homem... temos que explicar que ação do homem... “).)

À medida que um dos elementos do grupo acabava de apresentar a sua frase, sua idéia, discutia-se em Crioulo e o grupo chegava a um consenso e escrevia-se em LP. Para terem certeza de que o que foi dito em Crioulo constava do texto escrito, a pessoa que escrevia, lia (em voz alta) em LP e se tivesse que fazer alguma alteração, fazia-se utilizando as duas línguas (Crioulo e Português) e depois se escrevia de novo, até que o texto escrito ficasse claro.

Como já dissemos, este caso que acabamos de descrever é muito frequente na Educação Básica (EB) e/ou outros níveis de ensino, em que todos são cabo-verdianos: comunica-se em Crioulo, desde o início até o final da discussão, ou seja, até o momento da escrita do texto, e esta é feita em LP. Os usuários da LCV alegam que as idéias fluem melhor em Crioulo. No processo de discussão organizam as idéias, frases e ditam-nas para serem escritas utilizando ainda a LCV. Só depois, fazem a “passagem” daquilo que foi dito em LCV para a LP. No entanto, para poderem entregar o texto “bem” escrito, os grupos fazem uma espécie de “reformulação” do texto final da mesma forma, organizando idéias

em LCV e depois em LP para escrever. A primeira vista pareceria que eles não têm nenhum critério e/ou padrão para rever o texto escrito e/ou “tradução”.

Com esta pesquisa pretendemos analisar algumas situações de produção escrita de usuários da LCV, a partir da observação, gravação, transcrição, descrição, comparação e análise dos processos e produtos da produção escrita em pequenos grupos. A nosso conhecimento, não existe estudo específico que focalize tal problema.

Esta pesquisa está relacionada ainda, com aquilo que tem sido a nossa ação pedagógica (formação e acompanhamento pedagógico de professores e animadores), tanto na EBA como no EBI. Nessas ações temos verificado dificuldades e limitações dos docentes (professores e animadores) na preparação, execução e avaliação de aulas<sup>13</sup>/sessões<sup>14</sup> no que diz respeito à produção de diversos gêneros de texto, principalmente o gênero explicativo.

## **2.6. Objetivos**

Os objetivos deste trabalho são os seguintes:

### **2.6.1. Geral**

Analisar 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 em situação escolar/Círculo de Cultura.

### **2.6.2. Específicos**

- Descrever os contextos de alternância das duas línguas, nas discussões mantidas durante o processo de elaboração em grupo de textos escritos em situação escolar, por parte de aprendizes e de professores/animadores.

---

<sup>13</sup> Denominamos aulas quando estamos a referir ao processo ensino-aprendizagem em contexto de salas de aulas e situação de interação professora e alunos da EBI.

<sup>14</sup> Denominamos sessões quando estamos a referir ao processo ensino-aprendizagem em contexto de Círculo de Cultura (CC) em situação de interação animadora e formandos.

- Examinar as funções da LP e da LCV no processo de produção dos textos escritos pelos sujeitos.

- Analisar alguns aspectos da coesão e a coerência dos textos escritos pelos diferentes grupos de sujeitos.

### **2.6.3. Hipóteses**

Tomando em conta aquilo que vem sendo observado nas práticas pedagógicas tanto nas salas de aula da EBI, como nos CC da EBA testaremos as seguintes hipóteses:

- o crioulo é amplamente utilizado durante todos os aspectos da produção: na busca conceptual, na seleção de conteúdos, na planificação textual, na tomada de decisão sobre a textualização (a formulação concreta, a ortografia e a pontuação).
- As discussões centram-se mais no objeto de discussão do que nas formas lingüísticas (léxico/estrutura).

### **CAPÍTULO III**

#### **REFERENCIANDO NOSSA OPÇÃO TEÓRICA**

Para respaldar a utilização de certos conceitos neste trabalho, bem como para clarificar as concepções a partir das quais analisaremos os dados recolhidos em campo, recorreremos a Bakhtin (2000), Mugarib (2002), Bronckart (2003), Charaudeau e Maingueneau (2004), Plazaola (2000), Hagège (1996), dentre outros autores que discutem conceitos de língua e linguagem, de discurso e enunciação, de gêneros textuais, de bilingüismo, ou seja, aspectos que permitem analisar de forma consistente os processos e práticas da produção de um texto.

#### **3.1. Conceitualizando língua, linguagem, gêneros textuais e enunciados.**

Bakhtin (2000) define o conceito de língua como sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas, mas como o resultado apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da linguagem verbal, que seria um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação dos locutores*.

Para diferenciar a língua de enunciado, ele afirma que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também por sua construção composicional que são indissociáveis denominados de gêneros do discurso.

Com efeito, a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social e a enunciação como tal só se torna efetiva entre os falantes, visto que ela é um produto da interação de indivíduos socialmente organizados. Mesmo não havendo um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Segundo este autor a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise dos gêneros de discurso, nos quais os enunciados aparecem configurados. Segundo Bakhtin os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Neste sentido, o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (da língua como sistema), visto que, para ele a unidade real da comunicação verbal é o enunciado.

Bakhtin explica que os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. Na língua materna, a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical, não se aprende nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Os gêneros do discurso organizam as nossas falas da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas).

A consequência dessa concepção é que quaisquer que sejam os objetivos de um estudo acerca da linguagem humana, o ponto de partida só pode ser o texto.

Bronckart (2003) na sua análise explica que a espécie humana é caracterizada pela extrema diversidade e complexidade de forma de organização e atividade de cooperação dos indivíduos, regulados e mediados por verdadeiras interações verbais designadas por *agir comunicativo*. Neste sentido, a linguagem propriamente dita teria então emergido, sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvido em uma mesma atividade.

A linguagem é, portanto primeiramente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. A



linguagem organiza-se em discursos ou em textos sob o efeito da diversificação das atividades não verbais, com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros. Através desses gêneros e desses signos com significações sempre moventes, que se constroem os mundos representados definidos do contexto das atividades humanas.

Bronckart realçando a tese central do interacionismo sócio-discursivo informa que a dimensão de acontecimento da ação de linguagem constitui um comportamento ou ato material, oral ou escrito inscrito nas coordenadas do espaço – tempo. Essas representações dos parâmetros objetivos do ato verbal constituem o aspecto, físico do contexto da ação de linguagem, ou seja, o estabelecimento de contextos social, físico e verbal como aspecto fundamental para a produção de gêneros de textos.

Assim, os mecanismos de interação que continuam e se desenvolvem durante toda a vida entre atividade de linguagem e organização psíquica, a partir da prática da linguagem, da criança e depois do adulto, consiste essencialmente na prática dos diferentes gêneros de “discursos” em uso nas formações sociais nas quais cada indivíduo se insere. A organização textual em si mesma quer seja produzida na modalidade oral ou na escrita, é dotada dessa função de reestruturação.

Mugrabi (2002) define a língua como sendo um sistema de signos cujo funcionamento repousa sobre um certo número de regras. Essas regras circunscrevem unidades micro tais como as «palavras», os «grupos de palavras» e as «frases», ou seja, um conjunto de categorias lingüísticas que são objetos privilegiados dos gramáticos e de certos estudos em lingüística.

Sendo assim, os aspectos macro e micro da língua constituem porções do texto em sua totalidade, e é essa unidade que permite a comunicação humana.

A autora define a situação, o contexto de produção/comunicação como sendo a representação que o produtor de um texto se faz sobre dois conjuntos de fatores: o primeiro conjunto tem a ver com o lugar da produção; o momento da produção; o emissor; o receptor e refere-se ao mundo físico. E o segundo conjunto tem a ver com o lugar social; a posição social do emissor; a posição social do receptor, as finalidades, e refere-se ao mundo social e subjetivo.

### **3.2. Noção de texto e de mecanismos de textualização**

Sobre o conceito de texto e sua produção, recorremos a Mugaribí (2002), que utiliza a noção de texto para referir-se a toda produção verbal (oral ou escrita) que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada tendendo a produzir sobre o destinatário o seu efeito de coerência. Considera que cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto de sua produção; exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; é composto de frases articuladas umas às outras segundo regras composicionais mais ou menos estritas; colocam em ação mecanismos de textualização e modos de enunciação particulares destinados a assegurar sua coerência inteira; são produtos da atividade humana, e como tais são articulados às necessidades, interesses e condições de funcionamento de uma sociedade dada.

Em relação aos mecanismos de textualização retomamos Mugaribí (2002: 32) que diz que eles correspondem às «...operações psicolingüísticas que contribuem de um lado à organização linear do conteúdo que o produtor de texto deseja veicular e, de outro, à coerência do texto: as operações de conexão, de coesão (verbal e nominal) e de posicionamento enunciativo. Essas operações se traduzem em ocorrências locais de unidades lingüísticas...». Segundo a autora, deve haver a organização linear dos conteúdos para permitir a explicação e compreensão dos do objeto de estudo.

### **3.3. Noção de seqüência didática (SD)**

Zabala (1998:18) define a seqüência didática como sendo um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização, entre si, de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Schneuwly, Dolz e outros (2004:97) definem a SD como sendo um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Segundo Schneuwly, Dolz e outros (2004:97), a Seqüência Didática (SD) tem como <<... finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto,

permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O esquema da SD apresenta:

- Uma situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final (...) é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada segundo duas dimensões a serem distinguíveis:
  - a) Apresentar um problema de comunicação bem definido: *qual o gênero a abordar? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?*
  - b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos: (...) fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. A SD deve ser realizada no âmbito de um projeto de classe, elaborada durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

### **3.4. Noção de reformulação**

O conceito de reformulação é discutido por Charaudeau e Maingueneau (2004). Para eles a reformulação em lingüística e em análise do discurso é vista como uma relação de paráfrase, ou seja, consiste em retomar um dado utilizando uma expressão lingüística diferente daquela empregada para a referência anterior e cobre os fenômenos de anáfora, de cadeia de referência e de co-referência.

A reformulação pode ser encarada igualmente como um fenômeno *enunciativo*: um locutor retoma, reformulando-o, o discurso de um outro locutor ou o seu próprio discurso. Estão concernidos os fatos do discurso citado (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre, discurso direto livre, ilhota textual), mas também o dialogismo, no sentido bakhtiniano do termo, inerente a qualquer produção discursiva.

As reformulações, além de ser observadas durante as discussões podem também, de igual modo, ser verificadas nos textos que os grupos de sujeitos produziram. Do ponto de vista *discursivo*, é preciso notar que qualquer reformulação introduz um desnível entre argumento e conclusão, o que é suficiente para dar ao conjunto um certo valor argumentativo. Neste sentido, fala-se da questão de refutação que é um ato reativo argumentativo de oposição. Do ponto de vista do uso, “refutar” tende a designar quaisquer *formas* de rejeição explícitas de uma posição, com exceção das proposições de ação.

Em se tratando dos conteúdos, Charaudeau e Maingueneau, lembram-nos que no *domínio dos discursos de transmissão de conhecimentos, a explicação* constitui uma categoria de análise que atualiza, de maneira privilegiada, as dimensões cognitivas e as dimensões comunicativas do modo discursivo prototípico de certos gêneros discursivos que aí são mobilizados e que se organizam de seguinte maneira:

- Do *ponto de vista sintático*, o verbo *explicar* repousa: por uma relação de tipo causa-conseqüência, dois fatos, dois fenômenos ou dois processos, representação mais adequada ao que seria uma explicação científica;
- Do *ponto de vista enunciativo*, o ato de explicar estabelece, por conseqüência, um enunciador que explica em duas posições diferentes: seja na posição de transmitir conhecimentos, inclusive aqueles produzidos por outros, o que o inscreve em uma situação triangular, na qual o mediador (aquele que ensina ou vulgariza) reformula o discurso “erudito” em função de seus destinatários; seja em uma posição de testemunha (e não de agente) que será próprio dos discursos científicos de produção de conhecimentos;
- Do *ponto de vista cognitivo-discursivo* trata-se de compreender as diferentes formas e funções de explicação, como categoria construída pelo discurso e que deixa traços na materialidade textual.

No que diz respeito às *dimensões cognitivas e dimensões comunicativas*, a articulação entre os três pontos de vista (sintática, enunciativo, cognitivo discursivo) leva a abordar essa categoria prototípica dos discursos de transmissão de conhecimentos por meio do estudo de suas *dimensões cognitivas*

*e de suas dimensões comunicativas*. Na primeira encontram-se as denominações, designações, reformulações e tematizações, que transformam os objetos de conhecimento em objetos de discurso, e que informam sobre a natureza e a organização dos saberes ou do saber-fazer transmitidos em função dos esquemas cognitivos próprios ao seu domínio. Na segunda encontram-se os lugares enunciativos que o discurso constrói, assim como as representações que ele faz do discurso dos outros.

### **3.5. Concepção de bilíngüe/bilingüismo**

Sobre as concepções de bilíngüe/bilingüismo Plazaola (2000), num estudo sobre o bilingüismo, nos lembra que desde o começo do século, um certo número de trabalhos pretendia confirmar que o bilingüismo tinha efeitos perniciosos, tais como problemas emocionais, perturbações da personalidade.

Depois dos anos 60 as críticas foram voltadas para conteúdos ideológicos e critérios científicos adotados nos trabalhos acerca do bilingüismo, tais como a falta de definição dos grupos de pessoas interrogadas, o tipo de teste e as condições de sua transmissão.

Para se poder ter um entendimento sobre esses conceitos a mesma autora começa por dizer que a definição tradicionalmente admitida pelo bilingüismo diz que um indivíduo será considerado bilíngüe se ele faz prova nos dois sistemas lingüísticos com competência igual àquela do locutor nativo. Trata-se de uma definição muito forte, que não se pode aplicar senão em casos raros, talvez mesmo inexistentes.

Em outro extremo, outros autores estimam que o bilíngüe é um sujeito que possui uma competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas: compreender, falar ler e escrever em uma língua estrangeira seja qual for o nível da aprendizagem, o que do ponto de vista dela parece um pouco excessivo. Outros estudiosos consideram o bilingüismo como sendo a capacidade de um indivíduo a se exprimir em uma segunda língua, respeitando os conceitos e as estruturas próprias desta língua em vez de parafrasear sua LM.

Se em sua origem o termo bilingüismo é empregado para falar de uma “propriedade” lingüística de certos indivíduos e de certas comunidades, agora se

fala do bilingüismo em relação ao ensino. A problemática do bilingüismo, tratada até então, sobretudo pela Psicolingüística, interessa daqui para frente aos sistemas de educação/formação.

Os eventuais efeitos negativos do bilingüismo não têm sido objeto de estudos sérios e suficientemente profundos. Não foi demonstrado que o bilingüismo tenha conseqüências positivas ou negativas para a inteligência, as capacidades lingüísticas, a aprovação escolar, a adaptação emotiva ou o funcionamento cognitivo. Em quase todos os casos, os resultados obtidos são contrariados por outras pesquisas ou puderam ser colocados em dúvida por razões de método.

As hipóteses sobre o funcionamento cognitivo bilíngüe colocaram ênfase sobre dois aspectos:

- a) A aquisição inicial simultânea de duas línguas é considerada como ideal de bilingüismo;
- b) Quando um indivíduo aprendeu uma língua em sua infância e uma outra como língua estrangeira, ele construiu primeiramente um sistema mais ou menos completo.

Segundo Plazaola existem ensaios que apresentam uma conceitualização que se tornou clássica e que define três formas do bilingüismo, chamadas de composta, coordenada e subordinada. O bilingüismo composto seria o resultado da aquisição precoce, enquanto que o bilingüismo coordenado corresponde ao caso em que as línguas são adquiridas em ambientes diferentes, na própria família e no estrangeiro, por exemplo. E pode-se pensar que o ensino tradicional de listas de vocabulário produziu o modo subordinado.

Novas orientações nos estudos sobre o bilingüismo: o falar bilíngüe

O locutor bilíngüe pode ser considerado como lugar de encontro entre dois sistemas lingüísticos no interior de um mesmo indivíduo. Essas produções lingüísticas podem assim ser consideradas como um espaço de estudo privilegiado de contactos entre sistemas lingüísticos.

Vários estudos partiram de uma visão idealizada do bilingüismo que o considera como a justaposição de duas competências monolíngües. É preciso também sublinhar que as instituições e as sociedades estigmatizam os falares

dos bilíngües, considerando esses traços como “contaminações” de uma língua sobre a outra. Mas, as contribuições da sociolingüística, tende-se a considerar o “falar” bilíngüe como um conjunto original cujo estudo do funcionamento pode ser mais benéfico que descobrir os desvios ou as insuficiências em relação às normas “standard” das línguas.

Em relação às situações de mudança bilíngüe PLAZAOLA é de opinião que a qualidade do bilíngüe deveria ser associada à situação como também à pessoa. Os estudos que se consagram ao falar bilíngüe, utilizam o termo de “marcas transcódicas” para se referir aos diversos tipos de traços de mudança de código bilíngüe. Pode-se assim distinguir:

- a) a escolha da língua: em que as situações de interação se caracterizam pela escolha da língua e sua mudança. Os fatores que intervêm são a transacional, ligada a objetivos sociais em que o estatuto do locutor sobrepõe à personalidade do sujeito ou o contrário; pessoal quando a interação concerne à esfera privada e próxima do indivíduo.
- b) O empréstimo e a transferência: nas interações bilíngües os fatos mais assinalados são: o empréstimo é freqüentemente lexical, enquanto que se utiliza o termo transferência quando se trata de mudanças fonológicas (referência ao acento), ou morfossintáticas. O empréstimo tem freqüentemente implicações semânticas, ou seja, ele surge quando as significações de termos das duas línguas não coincidem. Este tipo de empréstimo, particularmente lexical, pode compreender um processo de estabilização na comunidade migrante como pode até mesmo fazer da língua - dialeto do grupo.
- c) A alternância de códigos: consiste em uma passagem de um código a outro sem transição, no interior de uma mesma intervenção.

Plazaola conclui que o estatuto social das línguas como fator determinante e que a atividade lingüística do locutor bilíngüe e situações bilíngües constituem uma reorientação no campo da pesquisa sobre o bilingüismo que prova uma legitimidade crescente do que se chama a partir de então o falar bilíngüe, legitimidade essa que se coloca em relação com o reconhecimento das situações

sociolingüísticas bilíngües. Diante das evoluções sociais associadas às línguas é de sublinhar os benefícios do (bi-) plurilingüismo.

Sobre os conceitos de bilingüismo/bilíngüe Hagège (1996), na obra intitulada *“A Criança de Duas Línguas”* demonstra a importância e o interesse do ensino bilíngüe e multilingüe. Mas, para concretização desse ensino, ele diz que seria necessário colocar algumas questões como: se a exposição precoce a duas línguas não implicaria riscos para o desenvolvimento das crianças pequenas; a idade em que convém introduzir o ensino de uma segunda língua; faculdades intelectuais cujo desenvolvimento é facilitado pelo bilingüismo; a eficácia comparada da aprendizagem das línguas no início da vida e durante o período adulto; os casos de esquecimento de uma das línguas, nomeadamente da LM.

Em resposta a essas questões, ele afirma que há necessidade de uma educação bilíngüe e multilingüe precoce eficaz. A manutenção de uma boa competência bilíngüe pressupõe que a prática das duas línguas seja feita de forma permanente, em particular durante os primeiros anos, em que inúmeras novidades solicitam a curiosidade da criança e vêm povoar a sua memória.

O conceito de bilíngüe/bilingüismo proposto por Hagège segue a mesma linha de pensamento de Plazaola. Ele considera que ser verdadeiro bilíngüe implica que saiba falar, compreender, ler e escrever duas línguas com a mesma facilidade. E que um critério seguro desta perfeição das duas competências é, no manuseamento de cada uma das duas línguas, o igual conhecimento, ou seja, a igual rapidez de utilização, enquanto locutor, e de identificação, enquanto ouvinte, de determinadas estruturas que caracterizam todas as línguas.

Diz ainda que um verdadeiro bilíngüe é também, aquele em que a prática permanente e antiga de duas línguas mantém viva a memória, e logo a disponibilidade imediata, das expressões compactas, bem como das formulações preferidas. O que significa que ele seja sempre capaz de as traduzir de uma língua à outra. Para ele, um bilíngüe deve, conhecer os diferentes registros possíveis em cada uma das duas línguas que ele pratica e, logo, saber utilizá-los corretamente, bem como identificá-los no interlocutor. Por outro lado, possui o conhecimento suficiente das duas normas para ficar ao abrigo dos fenômenos de contaminação, por efeito dos quais se emprega numa língua, uma palavra ou um



grupo de palavras, atribuindo-lhes o significado que possuem as palavras de forma próxima da sua, uma língua ligada à primeira por parentesco ou influência;

Considera ainda que um verdadeiro bilíngüe é ainda, suposto possuir duplamente o que se designa como uma competência comunicativa. O que significa que ele conhece os princípios de utilização de cada uma das duas línguas em situações concretas de comunicação. Ele chama a atenção de que a língua ocupa, com efeito, um lugar particular, que a distingue de todas. Ela é o instrumento de que nos servimos para ensinar seja que matéria for. Convém, assim, tratá-la como o exige a sua natureza. Entretanto, a singularidade da língua em relação a todo o resto que a escola ensina, está longe de ser claramente reconhecida, para que se possam ter percebido as suas conseqüências pedagógicas.

Hagègè informa-nos da experiência de um modelo de educação bilíngüe por imersão em Vale de Aosta. Segundo ele, este modelo permitiu compreender a necessidade de se alargar o ensino bilíngüe com perspectiva para multilíngüe, deixando perceber que a imersão não se faz sem levantar problemas sociais.

A experiência mostrou que as crianças que antes da imersão na língua estrangeira, recebiam do seu ambiente uma boa formação na sua língua materna, pertenciam freqüentemente a meios favorecidos, ainda que não se trate aqui de uma regra sem exceções. O domínio semântico adquirido pela criança na sua língua materna é uma condição prévia para uma boa aquisição da língua estrangeira por imersão.

A escrita desempenha aqui um papel essencial. A criança deverá já possuir boa base de leitura na sua língua materna, mesmo que não seja ainda capaz de ler rapidamente. A experiência de Vale de Aosta realça ainda, o contributo das línguas regionais para a educação bilíngüe precoce, ajuda na compreensão das particularidades e desenvolvimento das aptidões na aquisição da língua na escola.

As produções lingüísticas dos bilíngües foram, durante muito tempo, avaliadas à luz das normas unilíngües. Mas, as pesquisas confirmam que o bilíngüe, em particular de códigos alternados, está longe de ser apenas a adição encarnada de dois unilíngües, possui uma dupla competência que, nos casos mais correntes, cresce à medida da aprendizagem. A alternância dos códigos

deverá mesmo ser considerada como índice de elevada competência comunicativa em cada uma das duas línguas. A alternância de códigos deverá ser distinguida da interferência. A *alternância* é um processo a maior parte das vezes consciente, enquanto que a *interferência* é um cruzamento involuntário entre as duas línguas.

A interferência resulta, quando o processo se desenvolve numa determinada duração histórica, numa verdadeira integração por influência, acabando freqüentemente as palavras da L2, por ser tratada segundo as mesmas regras da língua dominante, tanto na sua estrutura morfológica, como no seu comportamento sintáxico.

A criança, na aprendizagem das línguas, põe em prática, por uma propensão natural do corpo e do espírito sem conhecer os fundamentos teóricos, enquanto que o adulto, e já o adolescente, são informados da teoria, mas têm dificuldades em aplicá-la na sua conduta geral. Na idade adulta, a capacidade de deslocar de uma língua a outra no decurso de uma comunicação verbal, afirma-se ainda mais, em particular nas comunidades onde a prática faz coexistir duas línguas. Nas que falam bilíngüe a opção que eles fazem de uma tal alternância, pressupondo uma igual destreza em saltar de uma língua à outra, estabelece entre eles uma convivência que não deixa de ter implicações lúdicas. Mas, evidentemente, trata-se aqui da oral, e o critério essencial continua a ser a capacidade de utilizar com igual facilidade, nas duas línguas, tanto a escrita como a oral.

Hagège e Plazaola discutem os conceitos de bilíngüe/bilingüismos. Alguns estudiosos da LCV consideram que os cabo-verdianos são bilíngües, outros consideram que a diglossia é a que mais se adapta à situação lingüística cabo-verdiana. Para distinguir esses conceitos retomamos, de novo, Charaudeau e Maingueneau, que afirmam que o conceito de diglossia foi elaborado por Ferguson (1959) para descrever a situação lingüística de um país onde coexistem duas variedades próximas, cujos estatutos e usos são fortemente contrastados: uma variedade alta, prestigiada, e uma variedade baixa, reservada às trocas lingüísticas quotidianas.

Segundo eles, os sóciolingüistas americanos tenderam a chamar “diglossia” todos os bilingüismos desiguais. Do um ponto de vista discursivo e

dinâmico, o conceito de Ferguson caracteriza a diglossia. Realça que a questão da delimitação das línguas é socialmente incerta e, portanto, os membros de uma comunidade têm tanto a possibilidade de considerar que se trata de duas variantes de uma mesma língua quanto de considerar que se trata de línguas diferentes. No que concerne às produções verbais, as situações diglósicas caracterizam-se pela importância das interferências entre formas que pertencem à variedade alta, e as formas que pertencente à variedade estigmatizada.

A obra de Hagège demonstra que uma educação bilíngüe precoce estaria à mão de todos, desde que os Estados consentissem em criar os meios para a sua generalização, na sua política educacional. E, sobre esse aspecto ele afirma que é necessário reconhecer que toda criança pode tornar-se bilíngüe e depois multilíngüe, desde que sejam satisfeitas certas condições.

Uma das primeiras condições que ele propõe é a formação de professores, o seguimento e a continuidade dos professores, também propostas por Veiga (2004), Duarte, (2003) e Lopes (2003). Hagège apresenta alguns meios para formar cidadãos bilíngües como: ensino precoce das línguas estrangeiras; tratamento instrumentalista da língua a ensinar; a imersão; o intercâmbio maciço de professores; formação desses professores; a seleção e produção de materiais pedagógicos, etc.

É com base nessas concepções, conceitos e abordagens teóricas que fundamentamos a nossa análise sobre os processos e produtos da produção textual em LP dos usuários da LCV.

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA

A melhor forma de verificar como é que os diferentes sujeitos usuários da LCV produzem textos escritos em LP, é observar os processos e práticas que levam à produção de um texto escrito, durante as práticas pedagógicas a fim de poder analisá-los, conforme descreveremos a seguir:

#### 4.1. Caracterização dos sujeitos

A coleta de dados foi feita em duas instituições da EB: Instituto Pedagógico (IP), instituição vocacionada para a formação de professores para lecionar na EBI; e DGAEA, instituição vocacionada para a formação de animadores para lecionar na EBA conforme quadro abaixo:

Lugar da produção dos textos	Turmas observadas		Categorias dos sujeitos
	N. ° de turmas.	N. ° de sujeitos.	
IP	1	31	P = Professora A = Alunos
Escola (EBI)	1	33	P = Professora A = Alunos
Círculo de cultura	1	16	Aa = Animadora F = Formandos
Animadores da (EBA)	1	12	aA = animadores
Total de turmas observadas	4	Total dos sujeitos	92

#### a) Quem são os alunos/estudantes do IP

No momento da coleta de dados, os estudantes estavam já no final do curso, assistindo aulas e realizando estágio. Todos tinham o 12º ano de

escolaridade, ano anterior à universidade. O curso tem a duração de três anos sendo o último ano reservado para estágio e elaboração de uma monografia.

### **b) Quem é a professora dos alunos/estudantes do IP**

A professora que lecionava no IP era licenciada pelo Instituto Superior de Educação cujo curso era “Estudos Cabo-verdianos e Portugueses”, leciona as disciplinas de LP, LCV e Comunicação/expressão.

### **c) Quem é a professora da EBI**

A professora que lecionava para os alunos do 6º ano de escolaridade era estudante do 1º ano do curso de Francês no ISE e era habilitada com o curso do IP.

### **d) Quem são os animadores da EBA**

Dos animadores que participaram como sujeitos de nossa pesquisa, quatro teve a formação para trabalhar na AEBA, dez estão a trabalhar na AEBA, mas nunca tiveram nenhuma formação, apenas têm o 12º de escolaridade. Esses animadores estão a trabalhar com CC da 1ª, 2ª e 3ª fases. Foram orientados pela pesquisadora para se organizarem em pequenos grupos e produzir um texto do gênero explicativo.

Deste modo, foram observados, gravados e descritos a situação, o contexto, os processos, e resultados da produção nessas duas instituições. Em cada uma delas foram selecionados dois grupos: professores e alunos do EBI e animadores e formandos da EBA, perfazendo um total de quatro grupos. Esses grupos têm as seguintes características: alunos do 6º ano de escolaridade da EBI; professores/estudantes que estão em formação e lecionando nas salas de aulas; animadores da EBA e formandos da 3ª fase<sup>15</sup> dos CC da EBA, durante curso de

---

<sup>15</sup> A 3ª fase da Educação Básica de Adultos é equivalente ao 6º ano de escolaridade da Educação Básica Integrada (para crianças).

formação em abordagem “Pedagogia do Texto” (PdT), coordenado pela própria pesquisadora.

No processo de formação dos animadores entre vários temas discutidos um deles era precisamente “*o texto como instrumento e objeto de conhecimento*”. Para trabalhar este tema foram realizadas atividades em forma de atelier a fim de instrumentalizar os participantes na tarefa de produção de um texto do gênero explicativo.

No primeiro atelier os participantes tiveram como tarefas definir conceitos básicos como: texto, tipos/gêneros de textos, comparar e diferenciar diversos gêneros de textos, estrutura de uma seqüência explicativa, situação/contexto da comunicação etc. No segundo atelier, foram distribuídos alguns textos de apoio que permitissem avaliar e validar o trabalho realizado no primeiro atelier. No quarto foi apresentada a problemática de “*Migração e emigração cabo-verdiana*” como forma de os participantes aplicarem os conhecimentos adquiridos nos ateliers anteriores. Ou seja, a tarefa seria produzir um texto para explicar a uma pessoa/grupos de pessoas e/ou publicar no Jornal ALFA o referido fenômeno. Por último, os participantes foram distribuídos em pequenos grupos para darem início às discussões sobre o tema e elaborar o texto do gênero solicitado.

#### **4.2. Procedimentos da coleta de dados**

Como não seria possível observar e gravar todos os grupos de uma mesma categoria de sujeito, mantivemos nossa atenção voltada para um grupo constituído de cinco elementos. Os textos dos demais grupos foram recolhidos e serviram de comparação entre as categorias de locutor.

Os grupos tiveram a tarefa de produzir um texto do gênero explicativo, em LP, a partir de uma dada problemática, que possivelmente, permitiria por um lado, aprofundar os conhecimentos de forma organizada e interdisciplinar, ou seja, conhecer o objeto de estudos em várias perspectivas, e por outro lado, construir novos conhecimentos sobre os objetivos e objeto de estudo, sistematizando-os, estruturando e aplicando através da produção de um gênero de texto escrito.

A gravação de aulas e sessões foi feita a partir do momento em que se iniciou a exposição oral das docentes até ao final da redação escrita em pequenos grupos pelos participantes.

Para poder cingir os objetivos da pesquisa, procedemos da seguinte maneira para recolher os dados:

- Negociamos com as professoras e a animadora das turmas observadas detalhes como planeamento conjunto de uma seqüência didática (SD) (anexo 1) a ser aplicada nas salas de aulas e nos CC com os aprendizes, tomando como base o currículo da EBI e da EBA.
- Seleccionamos documentos que poderiam servir para a preparação do tema a ser abordado no texto de acordo com a problemática a ser estudada, bem como participamos na preparação dos recursos didáticos e materiais a serem utilizados durante os processos e práticas da produção escrita.

O tempo para a produção do texto explicativo demorou, mais ou menos 2h00. Num primeiro momento as professoras e a animadora fizeram uma exposição sobre a problemática a ser tratada no texto, em seguida foram dadas algumas instruções para o trabalho de grupo, e num terceiro momento os grupos produziram o texto escrito.

#### **a) Instruções dadas às professoras/animadora para a preparação e a produção do texto explicativo**

As professoras e a animadora tiveram as seguintes instruções para definir a situação de comunicação: produzir um texto escrito do gênero explicativo, sobre problemática das *“Migrações Internas e Emigração Cabo-verdiana”*. A produção deveria ter em conta os seguintes objetivos e conteúdos abaixo para cada uma das disciplinas (língua e ciências).

### **Objetivo do ensino-aprendizagem da língua**

Produzir um texto do gênero explicativo que permita a compreensão do objeto de estudo, tendo em conta os seguintes aspectos: a estrutura do gênero, os organizadores textuais e o tempo verbal.

### **Conteúdos relativos ao ensino-aprendizagem da língua<sup>16</sup>**

Definição do gênero explicativo; características de gênero explicativo; estrutura do texto explicativo segundo as fases da produção do texto explicativo; situação e contexto da comunicação; mecanismos de textualização (os organizadores textuais, os tempos verbais); sinais de pontuação, etc.

### **Objetivos do ensino-aprendizagem das ciências sociais e/ou integradas**

Compreender o fenômeno de Migrações Internas e Emigração Cabo-verdiana.

### **Conteúdos relativos ao ensino-aprendizagem da língua<sup>17</sup>**

Conceitos de migrações, emigração e imigração; origem da emigração cabo-verdiana; tipos de emigração; fases, períodos e países de destino dos

---

<sup>16</sup> Os conteúdos que constituíram o objeto de estudo e de conhecimento, foram retirados dos currículos da EB e, a sua preparação obedeceu aos princípios da abordagem PdT. A escolha de esta abordagem a nosso ver, justifica-se pelo fato de que, os gêneros de textos, a sequência didática, os mecanismos de textualização, etc., estão mais vinculados a essa abordagem do que os outros métodos que estão sendo utilizados, em Cabo Verde. Esses métodos são por vezes, muito repetitivos, conseqüentemente perde-se muito tempo para ensinar e aprender um conteúdo e o objeto de conhecimento muitas vezes não está vinculado às novas abordagens e concepções científicas.

<sup>17</sup> Esta problemática faz parte do currículo da EB tanto na disciplina da Língua Portuguesa como na de Ciências Integradas/ Ciências Sociais e constitui um fenômeno que vem mobilizando pessoas tendo em conta as conseqüências (positivas e negativas) que acarretam tanto no nível econômico, social, político, cultural como no nível demográfico. Por isso, na sequência didática preparou-se essa problemática numa perspectiva interdisciplinar tendo em conta duas disciplinas, Língua Portuguesa e Ciências Integradas e/ou Ciências Sociais a fim de melhor compreender o objeto de estudo exercitando e aplicando os conhecimentos existentes, construir novos conhecimentos e estruturá-los num texto escrito.



emigrantes cabo-verdiana; causas e conseqüências (positivas e negativas) mecanismos de controle da emigração cabo-verdiana.

Para a preparação da produção do gênero explicativo com os aprendizes, sobre a problemática proposta, as professoras e animadora receberam as seguintes instruções:

- trabalhar o conteúdo previsto nas duas disciplinas durante uma semana, em cinco sessões/aulas de 2h00 cada e de 2ª a 6ª feiras, perfazendo um total de 10h00;
- o 5º dia de aulas e/ou sessões os aprendizes produziram um texto escrito sobre a problemática em estudo, como forma de consolidarem os conhecimentos sobre o objeto de estudo estruturando-os num gênero de texto explicativo e que esta última atividade seria gravada.

O tempo estabelecido para a produção foi de 2h00 para ambos os grupos de sujeitos. Na preparação para a produção de textos, ou seja, durante os 5 dias de aulas e sessões, foi sugerida a utilização de revistas especializadas, jornais que circulam dentro e fora do país, obras de investigação científica, etc., que têm a ver com a problemática que constitui o objeto de estudo e de conhecimento para os produtores de textos utilizarem como auxiliar nos processos e práticas da produção escrita.

Para além da observação e gravação em áudio de aulas/sessões, foram tiradas algumas fotografias (anexo 2) que ilustram os grupos de sujeitos. Por outro lado, foram considerados os registros feitos nos cadernos durante o estudo da problemática ao longo da semana, de cada um dos componentes dos grupos a fim de se verificar como são aproveitados esses registros nas produções de textos.

Foi realizada ainda uma entrevista informal e individual com esses grupos de sujeitos a fim de esclarecer alguns aspectos relacionados com os processos e práticas de produção de textos.

### 4.3. Da transcrição das gravações

A transcrição foi feita respeitando a língua utilizada pelos locutores durante os processos e práticas da construção do texto. Mas, na apresentação dos resultados da análise “traduzimos” para o português os enunciados produzidos em LCV. Os enunciados em crioulo foram colocados em itálicos e os enunciados em português foram colocados em letras normais.

Para a transcrição dos enunciados em LCV, foi utilizado o Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo – Língua Cabo-verdiana – (ALUPEC). Os componentes de cada grupo foram denominados por letras e números.

Nos CC utilizamos a letra **Aa** para Animadores e **F** para os elementos que constituem o grupo de formandos da 3ª fase da EBA e **aA** para animadores em formação. Nas escolas utilizamos a letra **P** para professoras e **A** para alunos.

A transcrição dá conta das circunstâncias em que foram utilizadas a LCV e a LP, como se dá a “passagem” da LCV à LP e em que se centram as discussões durante os processos e práticas de produção (nos conteúdos ou nas formas lingüísticas - léxico/estrutura -), nas hesitações, nas interrupções que ocorreram durante o processo de produção do texto.

### 4.4. Procedimentos para análise dos dados

Para trabalhar os dados tomamos como ferramentas de análise aspectos que permitem segmentar os discursos e atribuir a esses segmentos funções particulares, que podem ser relacionadas com a utilização de uma ou de outra língua, distribuídas em duas grandes categorias:

1. Função das unidades do discurso: função metalingüística; função de reformulação; função de progressão temática, etc.
2. Contextos de utilização do discurso, tendo em vista o conteúdo: busca de conceitos, planificação textual, textualização, formulação, ortografia, pontuação, etc.

A análise foi feita à luz dos conceitos e concepções que serviram de referencial teórico.

## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS**

Apresentamos neste capítulo os resultados da análise dos dados recolhidos acerca do papel da língua cabo-verdiana, crioulo (LCV) e da língua portuguesa (LP) no processo de produção de textos escritos em LP em situação escolar/Círculo de Cultura, assim como os contextos em que ocorre a alternância de línguas, durante as discussões mantidas no processo de elaboração em grupo de textos escritos. Verificaremos em que contexto os sujeitos utilizam a LCV e a LP, bem como alguns aspectos relacionados com a coesão e a coerência dos textos escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa como produto das discussões orais,

Tomaremos como ponto de partida a sequência didáctica preparada, os dados recolhidos da observação e da gravação da redacção escrita, ou seja, os aspectos que ocorrem durante as práticas pedagógicas tanto nas salas de aula da EBI, como nos CC da EBA.

Os resultados da análise dão conta dos aspectos relacionados com as diferentes etapas da construção do texto, ou seja, a seleção dos conteúdos, a planificação textual, a textualização, a reformulação/reescrita do texto final ao mesmo tempo em que, tenta verificar se esse processo permitiu aos produtores do texto apropriarem-se de conceitos e conhecimentos referentes ao objeto de estudo.

Os dados recolhidos foram analisados segundo os procedimentos e a organização da recolha, razão pela qual a apresentação dos dados segue essa mesma lógica, ou seja, análise da exposição oral das professoras e da animadora, depois análise das discussões orais entre os aprendizes para a produção escrita e por último análise dos dados referentes aos textos resultados desses processos.

## 5.1. A preparação da produção escrita.

### 5.1.1. A exposição oral dos conteúdos por parte das professoras e animadora

Conforme tínhamos dito, para a recolha de dados no IP, na EBI e na EBA elaboramos uma seqüência didática conjunta que foi aplicada pelas duas professoras da turma do IP e da EBI e pela animadora do CC da EBA.

Em ambos os casos, o trabalho de preparação da produção dos textos iniciou-se com a exposição oral das professoras e da animadora, acerca do tema em estudo.

Esta foi realizada segundo uma dinâmica de perguntas feitas pelas professoras e respostas dadas pelos aprendizes acerca dos conceitos e conteúdos acima referidos. Os exemplos que seguem exemplificam tal dinâmica:

#### Sala do IP

**P**<sup>18</sup> - conforme combinamos vamos trabalhar o tema “Migrações”<sup>19</sup>

Internas e Emigração Cabo-verdiana. “O que significa emigrar?”

**A**<sup>20</sup> - significa sair de um país para o outro

**P** - emigrar significa de um país para o outro

**A** – emigração saída de pessoas de um país para outro

**P** – quando é que começou a emigração inicia-se no século XVIII na América

#### Sala da EBI

**P** - emigração...<sup>21</sup> agora quero uma pessoa para me dizer o que é a emigração...

**A**- pursora emigração é a saída de um pessoa de um país pa otu

**P**- e a saída

**A**- di um país pa otu país<sup>22</sup>

<sup>18</sup> Fala da professora do IP.

<sup>19</sup> Letras normais discurso em Língua Portuguesa.

<sup>20</sup> Fala dos estudantes/professores do IP.

<sup>21</sup> Símbolos utilizados para compreender a transcrição. (...) reticência significa pausa curta de cada falante.

<sup>22</sup> Discursos com interferência/influência das duas línguas. Por isso, está transcrito em itálico.

Sala da EBA

**aA<sup>23</sup>16** - *por exemplo também podemos citar grandes números de pessoas em Cabo Verde está ... conta o número muito elevado de pessoas então ... a pessoas que estão aqui sem trabalho de mão de obra podem ir a pessoas que podem emigrar aí é o surgimento da emigração ... agora vamos ver qual é a diferença entre a uma coisa que já tínhamos visto aqui diferença entre essa palavra ... emigração e imigração*

**F<sup>24</sup>17** - *migrason ... migrason e saida di un ilha*

**F18** - *nau migrason e saida nos tera natal*

**F19** - *nau nau*

Como se pode observar, a exposição oral das docentes limitou-se à exploração de certos conceitos e informações relacionados com a disciplina de CI/CS. Não se constatou orientações e/ou discussões concernentes à disciplina de Língua que permitissem aos grupos munir-se de certas ferramentas lingüísticas necessárias para produzir o texto do gênero esperado. Percebe-se também pouca articulação entre os diferentes aspectos do fenómeno em estudo, como se fossem dimensões diferentes.

A professora da EBI, que trabalha com crianças, introduziu a disciplina de expressão musical para iniciar a aula. Os alunos cantaram duas músicas cuja temática era sobre a emigração cabo-verdiana. De seguida fizeram aquilo que a prática escolar convencionou chamar de “interpretação” do conteúdo das músicas. Posteriormente iniciaram o estudo da problemática também com base em perguntas e respostas.

---

<sup>23</sup> “F” refere-se à fala dos formandos da 3ª fase da EBA.

<sup>24</sup> “aA” refere-se à fala da animadora do CC da 3ª fase da EBA.

A exposição da animadora do EBA e da professora do EBI foi um pouco diferente precisamente porque trabalharam a problemática durante a semana e no quinto dia fizeram resumo oral dos conteúdos trabalhados durante a semana. Depois disso sugeriram aos grupos que se aproveitassem dos conhecimentos adquiridos durante a semana para produzir o texto.

Segundo Schneuwly, B. Dolz, J. et al. (2004:152) a exposição oral deve ser tratada como um objeto de ensino de expressão oral. Segundo eles, mesmo se a exposição vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, ela permanece como uma atividade bastante tradicional. A exposição de fontes diversificadas acerca da informação visada, e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral, constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo. Do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido.

A intervenção didática, no trabalho sobre a exposição deve, portanto, levar em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias, e que visam a transmissão de um saber a um auditório, mas também, questões ligadas ao conteúdo, além, de aspectos mais técnicos, como procedimentos lingüísticos e discursivos característicos desse gênero oral.

Schneuwly, B. Dolz, J. et al (2004) dizem que a exposição oral é um gênero discursivo que se realiza numa situação de comunicação específica, que poderíamos chamar de bipolar, reunindo o orador ou o expositor e o seu auditório.. Dizem ainda que a exposição oral é um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual, um expositor especialista dirige-se a um auditório de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou explicar alguma coisa (idem: 218)

Essas observações teóricas nos permitem avaliar a necessidade de implementar, na formação de professores e animadores, o estudo de gêneros tais como a exposição oral, pois nossos dados mostram uma certa dificuldade das docentes na gestão eficaz desse gênero, em sala de aula. A exposição oral da professora do IP não parece ter permitido o estudo dos conteúdos e conceitos de forma consistente. Todas as respostas dadas às perguntas colocadas foram

aceites (muitas vezes respondidas em coro e/ou a professora não ouvia) mesmo quando estavam erradas e confusas. Em outras palavras, tudo ficou na base de informações que os estudantes do IP tinham durante o percurso acadêmico e/ou conhecimento do cotidiano.

Tanto as perguntas como as respostas se efetuavam de forma rápida que não dava tempo e/ou oportunidade para que os estudantes refletissem sobre elas antes de responder. Muitas vezes a própria professora se encarregava de responder as questões colocadas por ela, como se pode constatar nos turnos de fala abaixo.

**P5:** *<quando é que começou a emigração... inicia-se no século XVIII na América onde estudaram este tema>*

**A6:** *<no liceu ... na disciplina de Cultura Cabo-verdiana>.*

Antes de definir bem os conceitos a professora colocou uma série de questões sobre o tipo de emigração e os países de emigração, causas da emigração, além de ter tentado fazer a diferença entre “*Imigração*” e “*emigração*”. A respeito deste último aspecto, ela mesma respondeu:

**P7** - países de emigração tipos de emigração

**A8** – forçada livre espontânea ((resposta em coro))

**P9:** *<forçada como ... emigração cabo-verdiana tem as duas causas>*

**A10:** *<emigração com “i” ou com “e” acho que é saída>.* Assim, os estudantes respondem as questões de forma errada

**A11:** *<portugueses e chineses>*

O diálogo mantido entre professora e alunos induz a erros e/ou reduções, como é o caso de afirmar que:

**P9:** *<... a emigração Cabo-verdiana tem as duas causas>.*

**P27-** *e nós sabemos que uma das causas da emigração ... uma das coisas que levam as pessoas a emigrar é o quê*

**A28-** falta de trabalho ... muito bem ... sobretudo no nosso país que se trata de um país pobre pobre

**P29-** pobri né... muitas vezes as pessoas emigram por falta de trabalho...não só também por falta de trabalho mas também há outras coisas que levam as pessoas a emigrar vamos lá pensar ... que mais... o que leva as pessoas a emigrar o que levam as pessoas a emigrar vamos ... vamos pensar nas causas da emigração... vamos lá

**A30-** melhores condições de vida.

**P31-** só por causa de melhores condições de vida que levam as pessoas a emigrar. ... já vimos várias formas de emigração que não são para à procura de melhores condições de vida.

**A32-** para estudar

**P33-** para estudar... muito bem... que mais... ou que mais... muitas pessoas também emigram por ilusão ... não é... muitas mesmo tendo condições de vida razoável emigram por causa da ilusão não é ... acham que essas pessoas estão lá com boas condições de vida e essas pessoas acabam por emigrar ...

A concepção da professora acerca das causas da emigração é reducionista, uma vez que estas são diversificadas. A própria bibliografia disponível em classe apresenta as causas da emigração em diferentes esferas: demográfica, social, econômica, política e cultural.

Em alguns momentos a professora limita-se a explicar um conceito pela via da explicitação de significado de uma palavra ou pela utilização de um sinônimo.

**P1:** <conforme combinamos vamos trabalhar o tema “Migrações Internas e emigração Cabo-verdiana o que significa emigrar.”>

**P21:** <então ... o quê que significa a imigração qual é a idéia que vocês tem de emigração uma pessoa uma pessoa (os estudantes respondiam em coro e ela não conseguia captar a as respostas dadas por eles) vamos prestar atenção na aula que conceito têm



*da emigração nos podemos considerar os cabo-verdianos emigrantes ou não>.*

**A24:** <sim>

**P25:** <diga aquilo que sabes>..

**A26:** <quando da pesca da baleia>.

Um texto explicativo não pode ser construído com idéias e informações que limitam ou deformam o objeto de estudo. Este gênero exige definição de conceitos bem articulados entre si que permitam a compreensão da problemática em estudo.

Quanto à animadora da EBA observou-se que ela fez um pouco diferente em relação às outras professoras. Escreveu o sumário no quadro: “*Língua Portuguesa e Ciências Sociais: Produção de texto sobre a Emigração cabo-verdiana*”, seguido de perguntas, que transcrevemos abaixo, para orientar a produção do texto:

1. *Porquê que uma pessoa emigra?*
2. *Qual é o surgimento da emigração?*
3. *Qual é a diferença entre a migração e emigração?*
4. *Define conceitos, períodos, causas e conseqüências.*

Estas perguntas foram escritas no quadro preto para que os formandos refletissem sobre elas e respondessem. Após ter escrito o sumário fez questionamentos seguido de explicação sobre a problemática colocando questões aos formandos que por sua vez respondiam.

Em relação às perguntas colocadas, queremos chamar a atenção para dois aspectos. Primeiro, a elaboração de perguntas precisas por parte da animadora aparece como uma zona de dificuldade na abordagem de um tema complexo. Examinando as perguntas formuladas, entendemos que o ponto <<1 *Porquê que uma pessoa emigra?*>> seria o mesmo que especificar as causas que estão na origem da emigração que aparece na pergunta número 4. A pergunta nº 3 também *repete de alguma maneira a questão 4.*

O segundo aspecto é que essa falta de rigor na elaboração das perguntas revela um despreparo por parte da docente no plano do conteúdo a ser tratado. Os conceitos e conteúdos são tratados de forma superficial, não se aprofundando na explicação. Fica-se na “*Introdução ao estudo de...*” O perigo desse despreparo, é que a aprendizagem limite-se ao senso comum. Neste caso, para que serviria a escola?

### **5.1.2. Discussão sobre a situação/contexto de comunicação**

Muitos autores defendem que no trabalho didático a explicitação da situação da comunicação no momento da produção de um texto é essencial, pois, permite a tomada de consciência por parte dos aprendizes acerca de alguns parâmetros que exercem uma influência preponderante na construção de um texto, tais como o gênero de texto a produzir, a finalidade da comunicação, o destinatário, a situação social da interação que o enunciador matém com o destinatário, etc.; Para a produção de um texto explicativo, em última instância, a tomada em conta desses parâmetros vai exigir a exploração das fontes de informação; a estruturação da exposição; a hierarquização das idéias e elaboração de um plano segundo certas estratégias discursivas (exemplificação, ilustração e explicação, antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação, etc.)

Vejam como as professoras/animadora agem em sala de aula e CC, com respeito a esta dimensão importante na produção de um texto.

#### **a) Como funcionou a discussão sobre a situação/contexto de comunicação no IP**

As indicações que a professora deu aos estudantes para produção de texto foram as seguintes:

**P29:** <<... então vocês tem o vosso grupo de trabalho não é, portanto tudo aquilo que já falamos oralmente ela<sup>25</sup> gostaria de ver de certeza registado num trabalho registado num trabalho de grupo ... então vocês vão se sentar em grupo ... irão ver como fazer essencialmente o que nós tivemos a falar e se vocês tiverem

---

<sup>25</sup> A professora refere-se à pesquisadora.

*outras ideias que querem desenvolver e aquelas que aprenderam no liceu até tenho aqui no instituto<sup>26</sup> ... mas vocês já trazem alguns conhecimentos sobre a emigração e imigração e migração ... portanto vocês vão tomar os vossos colegas de grupo ela<sup>27</sup> ... até pensou um pormenor para de trazer folhas para vocês fazerem o trabalho para não ter que arrancar os vossos cadernos, pensou no pormenor cada grupo vai... para poder desenvolver o trabalho...eu gostaria que vocês retomassem os vossos colegas de trabalho o quê ... o grupo dá prática qual é que fica melhor o grupo de comunicação/expressão que nós já tínhamos formado o grupo prática<sup>28</sup> qual que fica melhor.>>*

Posto isso, os grupos juntaram-se e iniciaram o trabalho de produção escrita. Não foi, dada nenhuma outra instrução, apenas que se registraria o que falaram oralmente. Essas indicações fizeram com que os estudantes no início da produção de texto questionassem qual era a tarefa concreta do trabalho de grupo.

**A1-** *nu sa ta ben fazi un rezumu di aula ka si (nós vamos fazer um resumo, não é?)*

**A2-** *nu sa ta ben fazi trabadju nu sa ta ben fazi ruzumi di kel aula li e ka si ( nós vamos fazer um trabalho, nós vamos fazer resumo desta aula, não é?)*

**A3-** *e ka keli ( não é este.)*

**A4-** *nu kumesa go (vamos começar agora.)*

**A5-** *então primeiro vamos ter de começar por migração*

**A7-** *emigração espontânea*

**A8-** *nau nau então purmeiru vamos ter que começar por migração emigração*

**A9-** *emigração*

<sup>26</sup> Não se percebe o quê que a professora está a referir-se que tem no Instituto.

<sup>27</sup> A professora está a referir-se à pesquisadora.

<sup>28</sup> Que preparam aulas em grupo e um dos alunos/professor/estagiário leciona numa das salas da EBI.

Nesse pequeno trecho de transcrição podemos constatar que os estudantes não tinham clareza sobre o que iriam fazer em pequenos grupos. Em nenhum momento a professora se referiu ao gênero de texto que eles deveriam elaborar tampouco à situação de comunicação que deveriam ter em conta para a produção do texto, apesar de termos combinados anteriormente com ela que deveria ficar bem claro que os estudantes deveriam produzir um texto do gênero explicativo em que iram explicar o fenômeno de “*Migrações e Emigração Cabo-verdiana*”.

**b) Como funcionou a discussão sobre a situação/contexto de comunicação na EBI**

Não tendo a prática de explicitar, na produção de texto, a situação de comunicação, a professora da EBI deu apenas algumas pistas no nível do conteúdo, mas não sobre o gênero a produzir ou sobre o interlocutor, etc.

**61P:** <<...agora vocês vão escrever um pequeno texto sobre a emigração não é para Portugal já vimos abordar no seu aspecto geral não é ... todo mundo vai concentrar e fazer um trabalho sobre a emigração ... agora prestem muito atenção vão organizar as ideias e depois vão escrever de acordo com aquilo que já falamos..>>

Por parte dos alunos também não houve a preocupação em se representar os parâmetros de comunicação talvez porque realizam a tarefa de uma maneira puramente escolar, ignorando a necessidade de imprimir uma certa pertinência comunicativa. Iniciaram o trabalho da seguinte maneira:

**A1<sup>29</sup>**- *nhos skrebe trabadju di grupo (Vocês escrevem, trabalho de grupo.)*

**A2**- *tema*

**A3**- *imigrason*

---

<sup>29</sup> Cada número que se segue representa o discurso de cada um dos falantes/alunos que constituem o grupo de trabalho de redacção do texto em grupo. Feita pequenas traduções para a língua portuguesa.

**A4-** *kuze ke imigrason (o quê emigração?)*

**P5-** *nhos fala altu pe pode grava dja nhos obi ka nhos liga ku pursora ki stali (Vocês falem alto para ela gravar. Já ouviram? Não liguem a professora que está aqui.)*

**A6-** *a nu skrebi si...imigrason ( Ah! Vamos escrever assim: emigração.)*

**A7-** *skrebe si imigrason (Escreve assim emigração.)*

**A8-** *alto pa*

**A9-** *o que e emigração*

Em relação à animadora, é interessante observar que a formação recebida na qual acentuamos a importância da definição da situação de comunicação suscitou algum impacto na sua maneira de trabalhar. Com efeito, ela teve limitações em conseguir definir com clareza alguns parâmetros da situação de comunicação para a produção de textos.

**46Aa:** *<<... depois o quê que vamos fazer agora o nosso objectivo é de dividir grupo ... vamos fazer um grupo estamos muito pouco ... um grupo de 5 ... um grupo de 6 ... 2 grupos de 6 ... vamos vou fazer divisão um grupo vai ficar aqui...vamos apontar no quadro os principais assuntos que vocês irão discutir no grupo ... primeiro vocês vão aí por exemplo ... não precisam de copiar as perguntas é só vão desenvolver ... primeiro vão falar a 1ª pergunta ... depois conta a história ... como ... e que surgiu a emigração a diferença entre a emigração e imigração ... depois definir os conceitos de quê de emigração e imigração ... vamos citar períodos fases da emigração ... de onde ... e que vai até onde qual que é as causas e consequências ... países do destino primeiro país que os Cabo-verdianos (cv) foram emigrados ... no fim vão pegar uma conclusão ... objectivo do nosso texto ... veja que nós já tínhamos falado sobre a produção de texto ... aí estamos a fazer um texto explicativo ... devemos ter o quê ... o espaço o tempo o emissor ... então nesse caso vocês têm é que arranjar os vossos receptores ...*

*por quem é que vocês estão a explicar o quê a emigração é que vão escolher ... se é para uma pessoa amiga se é para uma outra sala se é para o namorado ou namorada ... alguma coisa tem que enviar ...>>*

**c) Como funcionou a discussão sobre a situação/contexto de comunicação por parte dos formandos do Círculo de Cultura da 3ª fase da EBA**

Os formandos também discutiram e tentaram definir a situação de comunicação apesar das dificuldades e limitações que tiveram.

*F<sup>30</sup>47- pa kenha ki nu ta skrebe (Para quem que nós vamos escrever?)*

*F48- otu sala otu sala (Outra sala, outra sala.)*

*aA<sup>31</sup>49- kalmamenti dipos di diskuti (Calmamente, depois de discutir.)*

*F50- o nu fazi pa pursora (Ou vamos fazer para a professora.)*

*F51- pa pursora (Para professora.)*

*F52- o pa kel sinhora li pa ... ken ki nu ta fazi ... kel trabadju pa kel sinhora li nu poi nomi di kel pesoa ki nu as ta manda (Ou para esta senhora aqui, para quem vamos fazer? Este trabalho para esta senhora ali. Vamos por o nome dessa pessoa que nós vamos mandar?)*

*aA53- nhos ten ki poi destinatariu ... kel go nhos ki sabi (Vocês têm que colocar destinatário. Isto agora vocês é que sabem.)*

*F54- nomi di sinhora ... modi (Nome da senhora. Como?)*

*F55- ken ki sta skrebe ... purmeru (Quem está a escrever?)*

*F56- di sinhora R<sup>32</sup> ... di sinhora R po di sinhora R (De senhora R De senhora Reis. Pode Senhora R?)*

*F57- e e nu po data ... po data ... konpu so kabasada li ( É, É! Vamos pôr a data. Põe data. Melhora só o cabeçalho ali.)*

<sup>30</sup> “F” refere-se à fala dos formandos da 3ª fase da EBA.

<sup>31</sup> “aA” refere-se à fala da animadora do CC da 3ª fase da EBA.

<sup>32</sup> “R” designa o nome da pesquisadora.

**F58-** *duzi di dos mil y kuartu ... nu ta fazi un ... bu ta skrebe ... bata skrebe di bo dipos nu ten (Douze de dois mil e quatro. Nós vamos fazer um, você vai escrever.)*

**F66-** *nomi di kel sinhora li ... nomi ... dona R ... un ta poi pa R (Nome desta senhora aqui.Nome. Dona R. Eu ponho para R.)*

**d) Como funcionou a discussão sobre a situação/contexto de comunicação por parte dos animadores do Círculo de Cultura da EBA**

Os animadores em formação ao nível da abordagem PdT **reagiram tal qual os formandos dos círculos de cultura**, ou seja, tentaram aplicar os conhecimentos que tiveram sobre a situação/contexto de comunicação, como se pode ver no exemplo abaixo.

**A29** – *prontu dja nu le kel parti li*

**A30** – *okei nton pa undi ki nu sta kumesa e pundi ki nu sta kumesa... na kel parti ki ta fala de introduson un ki nu ta ben quando ocorre a emigração «... emigração ocorreu ....» para corrigir a concordância verbal... «...quando ocorrem a emigração kes datas ki kes dukumentus istorikus ta comprova ma purmeru movimentu foi nu inisiu fin du sek XIX foi ku vinda de kes estranjerus ku peska di baleia nu ba ta poi*

**A31** – *ezenplu dexan ranja un ezenplu mas fixi*

**A32-** *nau purmeru intruduson kasime nu ten ki po purmeru lugar undi ki nu fazi, mumentu di produson kenha tanbe ki as ta fazi e pa ken ki nu ta manda testu*

**A33** – *nu ten ki ta skrebe pa nu splika pa ken ki resebe y ki ten asesu a testu e ta komprendi y e ta splika pa otu algen*

**A34** – *nton nu poi emisor*

**A35** – *nau un sta flaba nhós alguns kuza mo ki nu ta skrebe testu*

Em resumo podemos dizer que a tentativa de definir a situação/contexto de comunicação não foi observada nem no IP entre os estudantes, nem na EBI entre os alunos do 6º ano, mas apenas nos círculos de cultura.

Neste contexto é importante chamar atenção para o que diz Schneuwly, Dolz et al (2004:97): <<...redigir um texto explicativo para uma outra turma e/ou num projeto interclasses permite ao aluno compreender melhor a tarefa que lhe é proposta e facilita a apresentação da situação.>>

### 5.1.3. Discussões relativas à planificação e organização textual

Schneuwly, Dolz et al (2004) alertam que a organização interna da exposição deve considerar a capacidade de planeamento de um texto, exige uma triagem das informações disponíveis, à reorganização dos elementos retidos e, por fim, à sua hierarquização, distinguindo idéias principais de secundárias, com finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada.

Na EBI não se notou aspectos relativos à planificação textual, salvo entre os animadores e os formandos da 3ª fase.

#### a) Discussões realizadas pelos formandos da 3ª fase

**F59-** *nu ta diskuti nu ta tchiga un konkluzon ... ki nu ten ki skrebe testu ... ora ki nu sta diskuti ningen ka ta skrebe (Nós vamos discutir e quando chegarmos a uma conclusão escrevemos. Nós temos que escrever o texto. Quando estivermos a discutir ninguém pode escrever.)*

**F60-** *izatu ... izatamenti (Exato, exatamente.)*

**F61-** *nos nu ta diskuti nu ta skrebe manenti (...)*<sup>33</sup>

**F62-** *pamodi si nu ka tchiga un konkluzon nu ta skrebe tudu mal (...)*

**F63-** *porquê que uma pessoa emigra*

**F64-** *n podi poi bu nomi (...)*

---

<sup>33</sup> (...) significa pausa longa entre os turnos de fala.



**aA65-** não se esquecem no texto temos que ter a introdução desenvolvimento e conclusão

**F66-** nomi di kel sinhora li ... nomi ... dona R ... n ta poi pa R

**F67-** quer dizer o quê imigração porque uma pessoa emigra

**aA68-** já temos um espaço ... espaço Lavadouro ... destinatário

**F70-** skrebe X<sup>34</sup>

**F71-** nhos skrebe tanbe e mesma koiza ... bu ta poi ezatamenti di X para dona R ... diskonta un linha bu ta poi ... purke ki uma pesoa emigra

**F72-** nau e kabesariu ... pesoa imigra para uma vida milhora

**F73-** O que leva uma pessoa a emigra ... okei nu kumesa ... o quê que leva pessoa emigra

**F74-** pa purcura midjoris kondisons di vida

**F86-** djou poi emigrason

**F87-** pesoas imigra ... imigrason signifika ... entri parentis prokurar midjoris kondisons di vida

**F88-** para procurar nau ... à procura de midjoris kondisons di vida

**F92-** modi ke pa poi ... tcheu bes es ka ta bai so pa es ba djube midjoris kondison di vida otu ta bai iluzon

**F214-** kes studantis ki ta bai ka ta volta o ta torna volta ... a terceira fase decorre

**F215-** le go bu odja kuze ki sta falta

## **b) Discussões realizadas entre os animadores**

**A1** – nós vamos começar .... o nosso trabalho

**A2** – ka ta da pa nu trabadja tudo keli (...)

**A3** – nu sta ben inicia nós trabadju ke ((utilizam bibliografia apontada no relatório para pesquisa da pesquisa)) produson di un testu sobri imigrason di migrason en kabu verdi kon istu nu ta ben

<sup>34</sup> “X” dirige o discurso a um dos colegas do mesmo do grupo.

*fazi un pikenu konversa undi ki nu ta ben pergunta kuandu ki inisia imigrason li na Kabu Verdi? y tanbe nos imigrantis pa undi ki bai si es ba pa purtugal si es ba pa Spanha ... pa Lisboa a nos nu ten ki ta konxe kes dadus prisizus kes*

**A4** - nos nu ten ki ta sabi kuze ki leba es

**A5** - kuze ki leba es pa kes imigrason

**A6** – kas ke orijen kas ke kauza

**A7** – kuze ki leba es pa país fora nu pudi aprizentaba ki kondison di vida kes tinha pa ba y tanbe ki, vantajens kes ta trazi pa nos propri pais

**A8** – nos nu sabi ma dentru di konsikuensias nu ten konsikuensias puzitivas konsekuensias negativas mas nu debe fla kal ke puzitiva kal ke negativa

**A9** – bon a nos na kumesu nu ten stadu ta odja nu odja ma purmeru movimentu di imigrason ki izisti na Kabu Verdi foi nu sekulu y dizanovi XIX en ki nu nota tanbe en ki nu odja mera ku peska di baleia kes prumeru baleias na peska Kabu Verdi e ndi kes atxa interesanti kontrata omis di Kabu Verdi pa ba fazi peska djuntu kuas ... nton nu debe fla lisiin kumesa na sekulo XIX

**A13** – Tudu algen ten nuson kuze ke imigrason ka ... inton nu ta le testu kada kenha ki tene testu ta djobe kuze ke mas inportanti dipos nu ta tchiga un konsensu ((planificam estratégias de pesquisa documental, como irão tirar informações e como irão ser utilizados e organizados as informações tiradas dos textos lidos)).

**A14** – nu ta ben dizenvolvei

**A15** – sin

**A16** – dja nhos poi introduson nu ta skrebe introduson dipos nu ta ben fazi dezenvolvimentu

**A17** – dipos nu ta konklui ((em corro))

**A24** – kual e oriji kuandu ki kontisi

**A25-** kes fazi na kel fazi ta mostra kuze ki ta entra y kuze ki ki ka ta entra pa nu podi fazi un testu dretu kal ke purmeru kal ke sigundu na kes parti ta mostra

**A26** – pamodi ki nu ka podi le purmeru

**A27** – tudu kes ficha

**A28** – ka nu le tudu ((eram vários documentos para ler e o tempo limite de duas horas para elaboração do texto escrito, para além dos dois textos e documentos de consultas entregue pela pesquisadora, procuraram outros na biblioteca do Centro onde decorria a formação))<sup>35</sup>

**A29** – pruntu dja nu le kel parti li

**A30** – okei nton pa undi ki nu sta kumesa e pundi ki nu sta kumesa ((esfolha os textos)) ... na kel parti ki ta fala de introduson (refere-se a parte do texto do livro) un ki nu ta ben quando ocorre a emigração ((faz uso de informação do livro «... emigração ocorreu ....» para corrigir a concordância verbal... «...quando ocorrem a emigração.) kes datas ki kes dukumentus istorikus ta comprova ma purmeru movimentu foi nu inisiu fim du sekulu XIX foi ku vinda de kes estranjerus ku peska di baleia nu ba ta poi

**A31** – ezenplu dexan ranja un ezenplu mas fixi

**A32-** nau purmeru intruduson kasime nu ten ki po purmeru lugar undi ki nu fazi, mumentu di produson kenha tanbe ki as ta fazi e pa ken ki nu ta manda testu ((tentativa de definição de contexto/situação de comunicação))

**A35** – *nau un sta flaba nhós alguns kuza mo ki nu ta skrebe testu*

**A36** – *kuze ke imigrason interna ... nu pode leba en konta puzenpu nu pode purmeru pa luxanburgu o nau o nu podi papia di imigrason é entrada o nau komu nu sabi e ta fala na emigrason na sekulu XIX ku vinda des piskadoris pa peska di baleia y*

---

<sup>35</sup> Pequenos comentários da pesquisadora.

*tanbe na vinda pamo e so dipos kes entra ne ... y y nos y omens pasa ta bai pa ses pais ne purmeru é imigrason dipos e emigrason ((estabeleceram a ordem dos acontecimentos, fazem uma espécie de pensamento lógico. Para melhor ordenarem e hierarquizarem os conteúdos no texto escrito) keli e un pontu di vista dimeu X<sup>36</sup> abo mo ki bu ta atxa? (chama o colega para validar o seu argumento perguntando o que acha da opinião dele) un ka sabi ki kumentario ki nhos ta fazi a serka disu.*

Como pudemos constatar nestes dois pequenos trechos a discussão considerou alguns elementos da planificação dos conteúdos e conceitos, mas não mencionou aspectos relacionados com a textualização, ou seja, aspectos lingüísticos/gramaticais.

Nota-se que a planificação textual não é um aspecto dominado nem por parte dos animadores e muito menos por parte dos formandos.

Tendo em vista que a planificação consiste na mobilização de conhecimentos, quer acerca do mundo e das coisas, quer procedimentais, quer acerca dos modos de atuar, quer contextual referente às situações de produção, há que retomar o estudo deste conceito para se poder aplicá-lo convenientemente no trabalho da produção de textos. É importante salientar no entanto que se trata não tanto da construção de um plano, no sentido tradicional, mas da representação de um destinatário e de um objetivo na comunicação, associado ao conteúdo/tipo de texto (macroplanificação) e a concepção de um esquema organizado (macroplanificação) condizente com o discurso na sua forma final.

### **c) Discussões relativas aos mecanismos de textualização**

Mugrabi (2003) diz que: *<<Durante a produção de um texto, o produtor deve realizar três operações psico-lingüísticas que contribuem de um lado à organização linear do conteúdo que ele deseja veicular e, de outro, à coerencia do texto: operações de conexão, de coesão (verbal e nominal) e de*

---

<sup>36</sup> Chama a atenção do colega pelo facto da mesma estar algum tempo sem dizer nada.

*posicionamento enunciativo.*>> Outros aspectos que a produção de um texto escrito exige estão relacionados com o uso de certas normas tais como a pontuação, a ortografia, etc., ou ainda, com a seleção de certos itens lexicais. É com base nestas diferentes dimensões da textualização que analisamos os dados recolhidos.

#### **d) Discussões relativas às operações de uso das regras de pontuação**

Segundo Mugaribí (2005:61)<sup>37</sup> «A pontuação é um sistema de sinais gráficos que contribuem para a organização de um texto escrito e que aponta indicações prosódicas, marcando relações sintáticas, ou vinculam informações semânticas. Os sinais de pontuação podem corresponder a fenômenos orais (pausa, entoação ou terem um papel meramente gráfico)>>.

O que podemos constatar é que durante as discussões orais até ao momento da estruturação do texto escrito, poucas vezes e apenas alguns grupos discutiram acerca dos sinais de pontuação. Este foi o caso dos formandos da 3ª fase e dos animadores. Vejamos o exemplo:

**F125-** de melhores condições de vida

**F126-** pontu (.)

**F127-** pontu nau

**F128-** pontu (.) nau sin ... dipos bu ta poi tanbe falta di tchuba trabadju  
.. virgula (,) pontu (.) trabalho

**F129-** falta trabalho falta chuva

**F140-** ten ki ten virgula (,)

**F141-** prontu

**F163-** surgiu através da pesca da baleia ... os americanos pescavam

**F164-** CV n ta poi virgula (,) o nau

**F165-** sin

**F172-** os americanos estavam nas águas de CV....

---

<sup>37</sup> In Relatório de pesquisa sobre “O ensino-aprendizagem da escrita nas escolas indignas”.

**F173-** ka ten virgula (,) ka ten nada ... ka ten nun kau ki ta poi virgula(,)

**e) Discussões relativas ao uso de concordância nominal e verbal**

**A30** – okei nton pa undi ki nu sta kumesa e pundi ki nu sta kumesa...  
na kel parti ki ta fala de introduson ... un ki nu ta ben quando  
ocorre a emigração ... emigração ocorreu .... para corrigir a  
concordância verbal... «...quando ocorrem a emigração. kes  
datas ki kes dukumentus istorikus ta comprova ma purmeru  
movimentu foi nu inisiu fim du sekulu XIX foi ku vinda de kes  
estranjerus ku peska di baleia nu ba ta poi

**F<sup>38</sup>228-** fika pior ... acabaram por piorar

**F229-** situações

**F300- situações nau situação** ora ke mas di un ... não conseguiram  
nada e nem dinheiro pa volta pa si tera

**F301-** e ka midjora situação

**F302-** el e ba buska vida midjor pa mudjer ku fidju e ka manda e piora  
situason e ka midjora nada e piora

**A<sup>39</sup>33:** “...a emigração cabo-verdiana primeiro **começou começaram**

**A71:** minis nhos fala si

**A72:** e patricio

**A73:** os país que recebem,

**A74:** que recebiam

**A75:** que recebeu

**F182-** *migração é pessoas que saíram dentre de sua ilha*

**F183-** *migrason e um kuza ka meste fla diferenza ... migrason e tal tal  
tal y emigrason e tal tal tal*

**F166-** e barkus o barku

**F167-** barku debe ser un

**F168-** barku por si fixar mais tarde na América do norte

<sup>38</sup> **F** refere a Formandos da 3ª fase do Círculo de Cultura da EBA.

<sup>39</sup> **A** refere a Animada do Círculo de Cultura.

Durante praticamente todas as discussões o grupo utiliza a língua materna, e quando começa a escrever recorre às duas línguas, o Crioulo e a Portuguesa. Ora isso tem repercussões diretas no uso da concordância verbal e nominal, que não ocorre de forma adequada, criando disfuncionamentos na coesão textual. Muitas vezes os sujeitos mostram sua insegurança no uso do modo e tempo verbais: **A73**: *os país que recebem*, **A74**: *que recebiam*

**A75**: *que recebeu.*

Essa insegurança, é também visível no uso de adequado tempos verbais mesmo por parte dos estudantes<sup>40</sup>, que por várias vezes tentam usar estratégia de autocorreção. No exemplo que se segue eles apresentam duas versões sem saber que estaria correta **A33**: *<...a emigração cabo-verdiana primeiro começou/começaram (...) e depois passam/passado com o tempo...>*

#### **f) Discussões relativas ao léxico/estrutura e regras ortográficas**

Aspectos relacionados com o léxico/estrutura foram poucos expressivos durante as discussões. Alguns elementos pontuais foram notados por parte dos aprendizes da EBI como, por exemplo: **A38 a A41**: *<dignidade e/ou definidade..>* Esses podem estar relacionados com a forma de pronunciar e escrever as palavras.

Notou-se ainda, durante as discussões sobre a adequação de determinados termos segundo o contexto do parágrafo e ou parte do texto em estruturação. Muitas vezes manifestaram dificuldade em procurar outro equivalente, preferindo mudar o discurso. O exemplo que segue caracteriza essa observação **A100**: *< dignison di pesoas ki ... dignison nau ... diminuison di mon di obra na.>*; **A107**: *<*, **108**: *<rapatiadus...>*, *<... dipoladus ...>*. Para melhor explicar o que significa o que queriam dizer, sugere: **A113**: *< nu podia poba si, muitas vezes kes pesoas ta kaba pa mandadu a forsa pa tera>* ou seja, (nós

---

<sup>40</sup> Estudantes em formação para leccionarem na Educação Básica Integrada.

podíamos por assim, muitas vezes essas pessoas acabam por ser mandado embora à força, para o seu país de origem).

### Hesitações e repetições

Nas discussões foram encontradas hesitações e repetições que convém examinar em detalhe, tanto de um ponto de vista teórico como empírico. Segundo Fávero (2003: 56-57), «As hesitações são tidas como um tipo de “problema” que é captado durante sua formulação/linearização, isto é, *on line*, caracterizando-se pelo seu aspecto prospectivo, já que tem como escopo algo que vem depois. Fávero (1995) diz que «... a hesitação é um indício de “dificuldades” cognitivo/verbal localizado na estrutura sintagmática.»

Fávero (1996) diz que «... a repetição é uma das actividades de formulação mais presentes na oralidade, podendo assumir um variado conjunto de funções. Dentre elas, podemos destacar a sua contribuição para a organização do discurso e a manutenção da coerência textual, bem como a organização tópica e a geração de sequências mais compreensivas.

Neste contexto, Fávero (2003: 61) diz que: «...o texto oral é produzido passo a passo, criação coletiva dos interlocutores. Enquanto actividade de formulação textual, as repetições conduzem à produção de segmentos inteiros duas ou mais vezes, motivados por fatores de ordem interacional, cognitiva, textual.>>

De um ponto de vista empírico, durante as discussões em grupo pudemos observar que tais fenômenos aparecem quando os alunos e formandos deparam com palavras/expressões que apresentam dificuldades para ler e/ou escrever. Frequentemente eles utilizam estratégias de formulação como:

- a) Silabação - para ditar em língua portuguesa, ao colega que está a escrever o texto. Isto ocorre quando a palavra é de difícil pronúncia e escrita; **A47**: «... me di ca men to as ...Medicamentosa..., **A45**: a-ssis-tem... **A26**- agora e mi gra ção **F207**- periudu e ka kriolu ... pe-ri-u-du... **F210**- prinsipalmenti os Estados Unidos da America ... is-ta-dus ... prin-si-pal-men-ti...



**P23-** porquê saída de pessoas não é né... de um país para o outro ... imigrante significa saída né saída imigrante significa saída sa-i-da **A10-**: mi-mi-migração **A45-** a a – sis... ten –cia »;

- b) Repetição - um outro aspecto relacionado com a hesitação que frequentemente se observa é a repetição, principalmente quando um ou outro elemento do grupo pretende corrigir-se como em **A33**: «...começou começaram ...começou começaram ...».

#### **5.1.4. Os contextos e situação do uso da LP e da LCV no processo de preparação e de produção dos textos escritos**

##### **a) A alternância de línguas no processo de preparação da produção dos textos**

As exposições orais das docentes foram feitas em LP e as respostas às perguntas colocadas por elas foram frequentemente dadas também em LP. Durante o processo de produção escrita os animadores, os alunos, os formandos todos discutiram em LCV só no momento da escrita utilizaram a LP. Os estudantes do IP usaram a certa altura a LP e depois passaram para LCV. Por exemplos:

**A16-** lá é imigração ((questionamento da resposta dada pelo colega))

**A17-** nau de china para Cabo Verde é imigração

**A18-** sim de china para Cabo Verde é imigração

**A19-** la es ta bem pa nós país ((o colega argumenta com uma explicação))

**A20-** agora vamos definir ... emigração imigração entrada de pessoas no nosso país

**A21-** entrada de pessoas num país de acolhimento ((corrige a resposta do colega))

**A22-** sim no país de acolhimento exemplo ((A21 acaba por concordar com a resposta dada pelo A21 e22))

**A99-** gentis du bai la ... kumo<sup>41</sup> ta fladu

**A100-** digrison di pesoas ki ... digrison nau ... diminuison di mon di obra na

**A101-** dizuluzon as ves si spetativa ka realiza

colocam-na no texto. Apesar de haver poucas discussões, mesmo assim, grande parte das informações ficaram fora do texto escrito, produto final ))

**A102-** abandonu familiar

## **b) Aspectos relacionados com Interferência e ou influência da L1, no L2**

Existem situações que podem ser classificadas de interferência lexical e/ou de pronúncia dialetal visto que o discurso produzido e realizado por alguns falantes oriundos de uma ilha cuja variante apresenta algumas diferenças em relação aos falantes de outras ilhas. Seguem exemplos de alguns casos observados:

**A12:** «**purzenplus...** **A39:** <mas **tanbe** é forçada...» isso se deve ao fato de os grupos ser formados por participantes de diferentes ilhas do país, por outro lado, a pronúncia é melhor quando os falantes mudam automaticamente de línguas, L1 para L2, ou seja, elaboram um discurso mais “apropriado” para ser escrito  
**A12:** «... podemos dar com exemplo aqui em Cabo verde...»,

Às vezes verifica-se uma nítida interferência /influência do L1 durante o discurso em L2. Essas foram registradas em todos os grupos observados. Vejamos alguns exemplos colocados em negrito, **A15:** «...**tanbe** não é so a imigração é emigração... O **tanbé...** **A11-** migração é deslocação de pessoas dentro de mesmo país de um lugar para outro ... **A12:** - **purzenplus purzenplus** podemos dar como exemplo aqui em Cabo Verde já temos um exemplo de saída de pessoas do Fogo para a Ilha de são Tiago...**A13-** São Nicolau para São Vicente e vice versa...**A14-** agora e emigração ne emigração com é...**A15-**

<sup>41</sup> “kumo ” expressão utilizada na variante ilha do Fogo. Na variante de Santiago é “Modi”.

emigração e a saída de pessoas de um país para o outro **A8**- nau nau então **purmeiru** vamos ter que começar por migração emigração

**A8** - nau nau então **purmeiru** vamos ter que começar por migração emigração...**A5**- então **primeiro** vamos ter de começar por migração **F33**- eu Lisboa sai da terra natal para passar férias em Lisboa...**A34**- espera acham que férias é emigrar...**F33**- em Lisboa sai da terra natal para passar férias em Lisboa...**34**- espera acham que férias é emigrar...**F185**- e movimento das pessoas de ses ilha pa otus ilhas...**F186**- sim é movimentação das pessoas ... sin mas nos go nu ta poi e sirkulason di pesoas entri as ilhas...**F187**- nau di un ilha para outra ...nos nu ka ten ki fazi igual nos nu ta fazi differenti...**A61** – mas o ki bu txiga la bo e imigranti pamo bus ta ba na pais di akohlimentu nton pais di distinu prublema ... emigranson esterna y interna e istu nesti kazu nu sta fala di emigrason interna...**P41**- quebra o isolamento entre os países ... os cabo-verdianos encontram trabalhos e recebem salários superior do seu país pamodi ... estamos nos aspectos positivos que mais... vocês estão a ver aqui muitas coisas que estão aqui nas revistas não é ... normalmente são coisas de quem ... dos emigrantes..**A54**- **pursora** emigração é a saída de um pessoa de um país pa otu

Trata-se de termos utilizados em Crioulo, mas em vários discursos em L2 de pessoas com mais formação ao falar a LP apresentam pronúncia segundo os exemplo acima apresentados.

É nesses contextos que muitas vezes a pessoa está a falar em Crioulo e acha que está a falar Português. Alguns estudiosos designam de Português de Cabo Verde. A questão é se existe Português de Cabo Verde e Português de Portugal.

### **c) Discussões relativas à estrutura do género de texto solicitado**

Guimarães (2004.14) sustenta que as relações que definem a estrutura temática do texto têm a ver com a «... integração de unidades significativas, mas estendem-se a outros eixos da significação, tais como: as práticas

intertextuais, as operações metalingüísticas, e os procedimentos que asseguram a coesão e a coerência do texto.»

Observamos que durante as discussões os elementos dos grupos não consideraram os aspectos relacionados com a estrutura do texto que iriam produzir. Como não se trabalha com a diversidade de gêneros textuais os produtores dos textos reproduzem uma concepção fortemente difundida nas práticas escolares que todos os textos têm a mesma estrutura: *introdução desenvolvimento e conclusão*. E isso apesar de termos insistido, durante a preparação conjunta (pesquisadora, professoras e animadora) da seqüência didática, que o texto a ser produzido seria um texto do gênero explicativo, e que este gênero apresenta uma estrutura diferente e específica em relação a outros gêneros. Segundo nossas orientações o referido gênero de texto deveria ser estruturado e elaborado de modo a responder a três fases: *fase de problematização, fase de explicação e fase de conclusão*.

Mas, no momento da produção, as professoras deram indicações genéricas: **A65-** “...*não se esquecem no texto temos que ter a introdução desenvolvimento e conclusão...*”

Do nosso ponto de vista, entendemos que esta é uma forma “tradicional” de abordar a produção textual, na medida em que faz os aprendizes acreditarem que a estrutura dos textos é estática e igual em todos os gêneros. Por isso, as discussões realizadas no IP, entre os estudantes e entre os alunos da Educação Básica Integrada não tiveram em conta a estrutura do texto solicitado. Como já dissemos, as indicações dadas para a produção escrita restringem-se ao conteúdo semântico:

**P29-** “... *tudo aquilo que já falamos oralmente ela<sup>42</sup> gostaria de ver de certeza registado num trabalho registado num trabalho de grupo ... irão ver como fazer essencialmente o que nos tivemos a falar e se vocês tiverem outras ideias que querem desenvolver e aquelas que aprenderam no liceu até tenho aqui no Instituto<sup>43</sup> ... mas vocês já trazem alguns conhecimentos sobre a emigração e*

<sup>42</sup> A professora refere-se à pesquisadora.

<sup>43</sup> Não se perceber o quê que a professora está a referir que tem no Instituto.

*imigração e migração ..... para poder desenvolver o trabalho ...  
registar que falaram oralmente...”*

Esta indicação não foi muita clara porque os estudantes do IP (professores da EBI) ficaram na dúvida sobre qual seria a tarefa do grupo questionaram entre si.

**A1-** *nu sa ta ben fazi un rezumu di aula ka si*

**A2-** *nu sa ta ben fazi trabadju nu sa ta ben fazi ruzumi di kel aula li e ka  
si*

**A3-** *e ka keli*

Para orientar os alunos, a professora teve que reforçar a sua indicação de que os estudantes não deveriam se esquecer de que no texto

**P4-** *“... temos que ter a introdução desenvolvimento e conclusão...”*

Segundo Bakhtin (200) os gêneros do discurso <<...nós o adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Os gêneros do discurso organizam as nossas falas da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Para estudar os gêneros do discurso, é necessário organizá-los em seqüências de comunicação. Mugaribi (2002), diz que o objetivo de uma seqüência explicativa é fazer o destinatário compreender alguma coisa, de aumentar os seus conhecimentos, de transmitir-lhe uma interpretação de fatos de dados de conhecimentos supostamente não conhecidos por ele.

A seqüência didática preparada para o estudo do fenômeno de *Migrações e Emigração Cabo-verdiana* que poderia ter ajudado na organização e estruturação dos conhecimentos estudados não foi tida em consideração talvez pelas seguintes razões.

- No IP a prática usual é registrar os pontos que serão trabalhados (e que a professora apresentou-nos numa folha que iria ser o trabalho

dela) durante a exposição sobre os conteúdos e não sobre os aspectos lingüísticos e discursivos.

- Na EBI a professora da classe deve apresentar um plano de aula diária à coordenação pedagógica seguindo a estrutura proposta pela mesma. Nos dois casos pela primeira vez as professoras entraram em contacto com uma SD que prevê atividades para várias aulas. Segundo elas é difícil utilizar tal organização didática, uma vez que a forma de abordagem dos conteúdos propostos pela pesquisadora é diferente daquilo que vem sendo a prática escolar.

Já, os formandos da 3ª fase e os animadores fizeram alguma menção à planificação do gênero explicativo durante as discussões mantidas no grupo pelo fato da animadora do CC vir tentando, na medida do possível, trabalhar com gêneros de textos.

#### Discussões entre os animadores

**A33:** < nu ten ki ta skrebi pa nu splika...> (Nós temos que escrever e explicar.)

**A62:** < nu ten ki djobe pamodi nos nu ten ki ilaboraba un testu splikativu pur isu ki ten ki djobe tudu splikason.>

**A116:** < numeru di algen ki emigra ka nu ba fala so ku idea mas dentu di konhesimentu ... nu ten ki ta splika>

**A119:** < nesesidadi di mon di obra uzadu todus os meus ... kuandu ki ovi purmeru movimentu di emigrason forsada para Santome ki foi 18 di Maiu di mil oituentus y sinkuenta y tal era na final di sekulu XVIII nu ten ki kordena situason e splikason> **A121:**< nau mas nu ten ki defini kel konseitu, konsikuensia>

**A122:** < pur inzenplu nu ta fla si kada kauza ten si dizenvolvimentu>

**A154:** < as pessoas começaram a emigrar-se... dja nu odja falta pa nu mete Konseitu > o século XX 1900

**A92** – a emigração para a Roça de São Tomé

**A93** – keli e na kauza

- A94** – e na kauza ki nu sta
- A95** – na keli e so a nivel di konstruson
- A96** – agora gosi nu sten skrebe kontestu
- A97** – dja kaba gosi nu sten skrebe
- A98** – pamodi kes sai
- A99** – a nos nu ka fala na kelotu parti
- A100** – nau nu ka fala
- A101** – sin a nos e si ki nu dadu
- A102** – nu debe fla kauza na strangeru
- A119** – nesetidadi di mon di obra uzadu todus os meus ... kuandu ki ovi purmeru movimentu di emigrason forsada para Santome ki foi 18 di Maiu di mil oitusementus y sinkuenta y tal era na final di sekulu XVIII nu ten ki kordena situason e splikason
- A120** – anu di 1863 vantajen un otu asuntu a emigrason forsada para Sontome e si ki nu ten ki fla
- A121** – nau mas nu ten ki defini kel konseitu, konsikuensia
- A122** – pur inzenplu nu ta fla si kada kauza ten si dizenvolvimentu
- A123** – kel imigrason pa Santome nu ta djobe kal si obujetivi ali nu ta tra vantajen e disvantajen

Discussões entre os formandos da 3ª fase

- F74-** pa purcura midjoris kondisons di vida
- F75-** purkura midjoris kondisons di vida ... keli e kabesaliu ... dja sta ... pa purkura midjoris kondisons di vida ... sin e keli ke purgunta
- A76** - mas altu
- F77-** nu ten ki poi pamodi ke sa ta emigra pe ba purcura midjoris kondisons di vida dipos e ta kunsu poi kelotu
- F78-** e ten ki da risposta kompletu
- F79-** sin ki djan entendi mas purmeru ... sin mi tanbe djan intendi mas
- F80-** keli ten ki komesa si ...eten ki ba purkura midjoris kondisons de vida dipos e tal tal ke kelotu

**F81-** *sin kela e purmeru kuza ki ta fladu*

**F82-** *shan flau kes pesoas imigra ... zen ... shan flau ... zen ... shan flau as pesoas emigran para prokura di uma vida midjor*

**F83-** *sin ... dipos bu ta kontinua*

**F84-** *palavra konpletu ... konpletu*

Apesar dessas tentativas, os gêneros de texto, em particular o explicativo que permitem conhecer e explicar o objeto de estudo principalmente em ciências e, em particular CI/CS não são utilizados na EB, uma vez que os programas e os textos dos manuais didáticos valorizam mais os gêneros narrativos e descritivos em detrimento dos outros gêneros que circulam na sociedade. Os próprios estudantes do IP que trabalham com a EB, questionados sobre os gêneros de textos apresentam dificuldades em diferenciá-los.

Como já vimos no processo de ensino-aprendizagem, a exposição feita pela professora só incide no nível do conteúdo e conceitos, e mesmo aqui há sérias limitações. Em nenhum momento é realizado um estudo sistemático sobre os aspectos lingüísticos.

## **5.2. Resultados dos processos e práticas da produção de textos**

### **5.2.1. Corpus analisado**

Foram analisados 18 textos produzidos por 92 sujeitos, sendo 7 textos dos 31 estudantes do IP que são professores da EBI, 2 textos dos 12 animadores da EBA, 6 textos dos 33 alunos da EBI, 3 textos dos 16 formandos da 3ª fase da EBI. O processo de produção de 4 desses textos foi gravado e transcrito.

### **5.2.2. Aspectos semânticos dos textos escritos**

Os textos produzidos pelos sujeitos de uma maneira geral versam conhecimentos relativos aos conteúdos propostos como objeto de estudo:



### Nível histórico – coordenadas temporais

São mencionados nos textos orais e escritos as épocas históricas em que mais ocorreu a emigração cabo-verdiana: XIX o 1º movimento de emigração com a pesca da baleia ou seja; 1800 a 1849; final do séc. XVIII; início do século XVIII; meados do séc. XVII no principio do séc. XVIII 1850 a 1860; maior desenvolvimento séc. XIX e séc. XX de 1900 a 1.900 e tal.

### Nível geográfico – coordenadas espaciais

São mencionados nos textos os seguintes espaços nos quais se movimentou a emigração cabo-verdiana: lhas de Cabo Verde, Estados Unidos da América, roças de São Tomé e Príncipe, Angola, Guiné Bissau, França, Portugal, Luxemburgo.

### Tipos e formas de emigração:

Aparece a seguinte categorização: migração forçada, migração clandestina, migração livre e espontânea.

### Fases/períodos e países de destino dos emigrantes

São mencionados os seguintes:

1ª fase 1900 e 1920 Estados Unidos

2ª fase 1927 e 1945 Europa, África e América.

3ª fase 1946 e 1973 Europa.

### Vantagens da emigração

Foram referidas as seguintes: remessa dos emigrantes, entrada de divisas, desenvolvimento do país, desenvolvimento cultural, intercâmbio, etc.

## Desvantagens da emigração

Foram apontadas como principais desvantagens: a desintegração das famílias, trabalhos forçados, exploração da mão-de-obra tráfico de droga, delinquência juvenil, o alcoolismo, a prostituição, etc.

Como veremos a seguir, esses conhecimentos e saberes estão nos textos como informações, idéias desvinculadas entre si, não como uma explicação argumentada para fazer compreender o fenômeno das “*Migrações e emigração Cabo-verdiana*”.

### Texto produzido pelos alunos da EBI

#### Trabalho de grupo tema a emigração<sup>44</sup>

*“O que é a emigração*

*A emigração é a saída de pessoas de um país para fixar noutra país.*

*A imigração é a entrada de pessoas num país.*

*Migração saída e entrada de pessoas.*

*A emigração apresenta algumas desvantagens e vantagens que são:*

*Vantagens*

*Entrada de divisas dinheiro no país e aperfeiçoamento de mão-de-obra*

*Permite que os cabo-verdianos encontram trabalho e recebem o salário superior ao seu país, quebrar o isolamento do país .*

*Aumento da população no país de chegada de desenvolvimento cultural ou académico etc.*

*Desvantagens ou aspectos negativos*

*Trabalho duro e (mal)<sup>45</sup> pago, a entrada de pessoas no alcoolismo nas drogas e na prostituição roubo assaltos as condições de habitações difíceis moram por vezes em casas impróprias para uma vida com um mínimo de dignidade não tem acesso a assistência médica e medicamentosa gratuita ou participada pelo estado aparecimento de bairros degradados, falta de medicamentos surgimento de doenças, falta de higiene e saneamento básico.*

*As fases da emigração*

*A emigração actual*

*A primeira fase decorreu entre 1900e 1920 nesta fase a emigração destinou-se principalmente aos Estados Unidos da América e foi muito determinado pela influência dos emigrantes pioneiros que chamavam para junto de si, familiares e patrícios.*

*Os países que receberam grandes contingentes de população de Cabo Verde são Estados Unidos, Senegal, Guiné e América do Sul.*

*A segunda fase decorreu entre 1927 e 1945 nesta segunda fase nota-se duas grandes alterações: diminuição do número total de emigrantes; mudança no destino da emigração os dados estatísticos referente a este período são os seguintes:*

- Portugal
- Senegal e Guiné
- América do sul

*É de notar que a emigração para os Estados Unidos decresceu bastante por outro lado a emigração para Portugal toma o primeiro lugar como o destino dos cabo-verdianos.*

<sup>44</sup> O texto produzido pelo grupo que foi observado, gravado e transcrito pelos alunos da EBI.

<sup>45</sup> O que estiver entre parênteses foi o próprio grupo que corrigiu ao entregar o texto.

*Terceira fase decorreu-se entre 1946 e 1973 características:*

*O número de emigrante aumenta bruscamente o destino passa a ser a Europa com destaque o Portugal. Países que recebiam emigrantes Portugal, França, Luxemburgo, Itália e Suíça.*

*Tipos e formas de emigração*

*Tipos de emigração*

*A emigração livre*

*E a emigração forçada*

*A emigração quando a pessoa emigra da sua espontânea iniciativa*

*A emigração forçada quando a pessoa for obrigado a emigrar*

*As formas da emigração*

*Emigração internas e emigração externas*

*Emigração internas (dentro de chaveta)*

- *Emigração intrailha deslocação dentro da mesma ilha*
- *Intraregião dentro da mesma região*

*Emigração externas (dentro de chaveta)*

- *Interilhas deslocação de uma ilha para outro*
- *Interegional deslocação de uma região para outro*
- *Internacionais deslocação de um país para outro*

*(burrões) Migrações pendulares deslocação diária de pessoa casa local de trabalho, local de trabalho casa.*

*Emigração definitivas quando as pessoas emigram sem sentido de voltas.*

*(burrões) Migração temporária quando a pessoa emigra com sentido de voltar.*

*(burrões) Migração sazonal quando a pessoa emigra (burrões) feita em alguns estações do ano.*

*Como por exemplo verão.*

*M, N, C, W e E<sup>46</sup>*

---

<sup>46</sup> Letras atribuídas aos nomes dos produtores do texto.

Trabalho de grupo tema a emigração  
 O que é a emigração T1 G1  
 A emigração é a saída de pessoas de um país  
 para ficar noutro país.

A imigração é a entrada de pessoas num  
 país.

Migração saída e entrada de pessoas.

A emigração apresenta algumas desvantagens  
 e vantagens que são:

Vantagens

entrada de diversos dinheiro no país e  
aperfeiçoamento de mão-de-obra

Permite que os luto-Verdianos encontrem  
 trabalho e recebem o salário superior ao  
 seu país, quebrar o isolamento do país

Aumento da população no país de chegada  
 desenvolvimento cultural ou académicos. (etc)

Desvantagens ou aspetos negativos  
 trabalho duro e ~~mal~~ <sup>ma</sup> pago

a entrada de pessoas no alcoolismo nos  
 drogas e na prostituição roubo e assaltos

as condições de habitação difíceis moram  
 por vezes em casas inaproprias para uma vida  
 com um mínimo de dignidade não tem

acesso a assistências, médicos e medicamentos  
 gratuita ou participada pelo estado, aparecimento  
 de Bairros ~~onde~~ degradados, falta de  
 medicamentos surgimento de doenças 21



Esses textos mostram claramente que há uma certa ausência de explicitação dos parâmetros da situação de comunicação, o que pode ter influenciado de forma negativa no produto final (texto escrito). Com efeito, dos textos produzidos apenas 2 deles (os textos produzidos pelos formandos do Círculo de Cultura da 3ª fase e dos animadores em situação de formação) tentam articular-se a uma situação de comunicação.

Segue o texto produzido<sup>47</sup> pelos animadores da EBA

*“S. D.<sup>48</sup> 11 de Março de 2005*

*Formação dos animadores por iniciativa de R<sup>49</sup> criou um grupo de trabalho constituído por: O, L, A, J e I,<sup>50</sup> com a vista elaboração de um trabalho integrado um projecto colectivo da migração interna e migração Cabo- Verdiana.*

*Nos nosso foi atribuído o encargo de fazer uma produção do texto sobre migração interno e migração Cabo- Verdiana.*

*Foi iniciada às 11 H 15*

*- A migração Cabo- Verdiana começou muito cedo através dos baleiros Americanos quando estes vieram.*

*A migração Cabo- Verdiana começou entre os finais do séc. xvii e princípio do séc. xviii entre 1863 que prolongou até 1866 ocorreu morte, secas prolongadas isso tudo provocou o recrutamento do serviço para rocas de São Tomé e príncipe que na altura necessitou de muita mão-de-obra abundante de barata para a cultura do cacau e café. Essa migração precisavam 1000 indivíduos ambos e sexos.*

*A partir de uns as pessoas começaram a emigrar de livre espontânea vontade em busca de melhor condições de vida*

*( saúde, emprego, estudos) normalmente nem todos conseguem atingir os seus objectivos porque muitos sofrem problemas graves desapitações social e discriminação sobre tudo as situações de crise económica transformando-se em vítimas do racismo e da chinofobia. Mas por outro lado muito são beneficiados porque encontram melhores condições de vida ( saúde, emprego ). Também as das diviseis do emprego tem tido? Ao desenvolvimento fundamental no país. Alem dos diviseis entrado no país recebe diversos bens de consumo provenientes do país.”*

---

<sup>47</sup> Este texto foi observado, gravado e transcrito o processo da produção. Foi digitado assim como está no texto original ou seja manuscrito.

<sup>48</sup> Nome do lugar da produção do texto

<sup>49</sup> Nome do receptor do texto.

<sup>50</sup> Nomes dos produtores do texto.

São Domingos 11 de Março de 2005

Texto parcial ao género

Formação dos ~~meus~~ <sup>participantes do HD DOO Pico</sup> animadores ~~por iniciativa~~ <sup>criou</sup> um grupo de trabalho constituído por: Orlando, Judite, Angila, João José, Ivandiso com a vista <sup>de</sup> elaboração de um trabalho integrado um projecto colectivo da migração interna e migração cabo-verdiana.

Nesse ~~nosso~~ foi atribuído o encargo de fazer uma <sup>produção</sup> do texto sobre migração interna e migração cabo-verde.

Foi iniciado os 11:15

Emigração  
- A migração cabo-verdiana começou muito cedo através dos baleiros americanos quando estes vieram. onde/para onde.

A migração cabo-verdiana começou entre os finais do séc XVII e princípios do séc XVIII entre 1850 a 1860 quando os baleiros americanos vieram os mares do arquipélago a apanha dos citicós, teve maior desenvolvimento durante o séc XIX.

Devido as <sup>fracas</sup> fracas precipitações, de 1863 que prolongou até 1866 ocorreu morte, seco prolongado isso tudo provocou o recrutamento do serviço para os <sup>ilhas</sup> ilhas de São Tomé e Príncipe que na altura necessitavam de muita mão-de-obra abundante e barata para a cultura do cacau e café. essa migração precisavam <sup>precisavam</sup> 1000 indivíduos de <sup>de</sup> ambos e seco.

Apartir de uns tempos as pessoas começaram a emigrar de livre espontaneidade em busca de melhor <sup>de</sup> condições de vida (saúde, emprego, estudo). Normalmente nem todos conseguem atingir os seus objectivos porque muitos sofrem problemas graves de desapitação social e discriminação <sup>sobretudo</sup> sobre todos as situações de crise económica transformando-se em vítimas do racismo e da chincelria. Mas por outro <sup>outro</sup> lado, muitos são beneficiados <sup>por</sup> por encontram melhor <sup>de</sup> condições de vida (saúde, emprego). Também os remessas dos diversos emigrantes tem tido o desenvolvimento fundamental

~~do desenvolvimento~~

das diversas entradas no país. Além dos diversos entrados no país recebe diversos bens de consumo provenientes do outro país. que país?

Segue o texto produzido<sup>51</sup> pelos formandos da 3ª fase da EBA

L<sup>52</sup> 22-12-04

A<sup>53</sup>

R<sup>54</sup>

### Emigração<sup>55</sup>

*Segundo dizem os nossos antepassados as pessoas emigravam á procura de melhores condições de vida.*

*Também falta de trabalho, falta de chuva, luxuria e.T.c.*

*A emigração através da pesca da baleia.*

*Os americanos pescavam nas águas de cabo verde e contratavam cabo-verdianos para trabalhar como tripulações nesses barcos acabaram por se fixar mais tarde na América do norte.*

*A ilha de Brava foi os pioneiros a ser contratado a trabalhar na América do norte.*

*E assim surgiu a emigração cabo-verdiana.*

*Temos migração e emigração.*

*Migração é circulação de pessoas entre as ilhas.*

*Emigração é a saída de país origem para estrangeira.*

*A emigração começou no período de 1900 a 1920, nesta fase da emigração destinou-se principalmente ao Estados Unidos da América.*

*As causas da emigração, são falta de condições financeiras, desemprego e a procura duma ordenado melhor de Cabo Verde.*

*As consequências, são: os emigrantes foram procurar uma vida melhor e acabaram por piorar as situações.*

*Não conseguiram nada, e nem recursos para regressar a sua terra natal,*

*A emigração melhorou muito a vida dos Cabo- Verdianos, mas também tem o seu lado negativo.*

*A, M, T, M e C.<sup>56</sup>*

<sup>51</sup> Este texto foi observado, gravado e transcrito o processo da produção. Foi digitado assim como está no texto original ou seja manuscrito.

<sup>52</sup> Letras atribuídas ao lugar da produção do texto.

<sup>53</sup> Letra atribuída ao formando que escreveu o texto. Elemento do grupo

<sup>54</sup> Letra atribuída ao receptor do texto.

<sup>55</sup> Este texto foi observado em todos os seus processos e práticas até à redacção final do texto escrito.

<sup>56</sup> Letras atribuído aos nomes dos produtores dos textos.



T1  
 Para sa Reis  
 Emigração  
 Segundo dizem os nesses antepassados  
 as pessoas emigravam à procura  
 de melhores condições de vida.  
 Também falta de trabalho, falta de  
 chuva, de luxúria, etc.  
 A emigração surgiu através da pesca  
 da baleia.  
 Os Americanos pescavam nas águas  
 de Cabo Verde, e contratavam cabo-  
 verdianos para trabalhar como tripulação  
 nesses barcos e acabaram por se  
 fixar mais tarde na América do  
 Norte.  
 A Ilha Brava foi os pioneiros a ser  
contratado a trabalhar na América do  
 Norte.  
 É assim surgiu a emigração cabo-  
 verdiana.  
 Tems Migração e Emigração.  
 Migração é circulação de pessoas entre  
 as ilhas.  
 Emigração é a saída de país origem  
 para estrangeiros.

(+1) @fr



O texto<sup>57</sup> que se segue foi produzido pelos alunos/estudantes do Instituto Pedagógico da Praia (IP).

Migração - é o deslocamento de pessoas dentro do mesmo país.  
 Como exemplo: deslocamento de pessoas do Fogo para O Santiago, também pessoas do S<sup>ta</sup> Antão para São Vicente.

Emigração - é a saída de pessoas para o exterior como exemplo: Caboverdeanos saí de Cabo Verde para os Estados Unidos da América.

Imigração - é a entrada de pessoas num país de acolhimento.  
 Como exemplo: Os chineses saem da China e vem para Cabo Verde, e não só chineses como os nigerianos, portugueses etc...

A Emigração Caboverdeana teve o seu início nos meados e finais do séc XVII e início do séc XVIII, com a pesca da baleia para os estados unidos de América.

Tipos de Emigração:

- livre ou espontânea;
- forçada.

- Dentro da emigração livre podemos apontar destinos como Portugal, América, Suíça e entre outros.

- Dentro de emigração forçada podemos apontar destinos como S. Tomé.

Raúl de Silva Barros nº 24  
 António Durval Alves Martins nº 3

<sup>57</sup> Este texto foi digitado no computador sem nenhuma alteração, ou seja foi assim como está estruturado.



## Causas da Emigração:

- Procura de melhores condições de vida;
- Ambição e o poder;
- Condições geográficas de Cabo Verde, que desfavoreceu a emigração;
- Falta de emprego;
- Falta de chuva.

## Consequências da emigração:

positivo:

- Entrada de divisas no novo país;
- Ajuda no desenvolvimento do país e ajudar no emprego de pessoas que mais necessitam para viver.
- Melhorias de condições de vida das pessoas que residem no exterior;

Negativo:

- Dificuldades;
- Separação de famílias;
- Diminuição de mão-de-obra no país;
- Abandono familiar;
- Racismo;
- Entrada no mundo da droga e da prostituição;
- Desistência por parte das pessoas quando muitas vezes o objectivo não foram alcançados;
- Repostação por parte de algumas pessoas que não respeitam regras que são impostas nos outros países desfavorecendo a imagem desses países.

Norberto Monteiro Torreses Nº 23

António Alberto de Andrade nº 2

Gilberto Miranda nº 15

### 5.2.3. Os Critérios de análise dos textos produzidos

Para analisarmos esses textos centramos-nos em alguns elementos que consideramos importantes, tanto no plano macro quanto no plano micro do processo de apropriação da linguagem escrita. São eles: dimensão comunicativa, que tem a ver com a situação e contexto da produção segundo o gênero solicitado e o propósito da sequência didática; e dimensão lingüística/discursiva, que tem a ver com as pequenas unidades língüísticas, ou seja, ortografia, concordância nominal e verbal, pontuação, acentuação.

#### a) Dimensão comunicativa

##### Atuação dos sujeitos face à situação de produção

A reação dos sujeitos frente ao gênero solicitado pode ser resumida no quadro abaixo.

Textos escritos parcial ou integralmente relativos ao gênero solicitado	Texto diferente do gênero solicitado	Texto copiado dos textos de referência (caderno e documentos) relativo ao gênero solicitado	Texto copiado dos textos de referência (caderno e documentos) diferente do gênero solicitado
7	8	1	2

Com exceção dos animadores e formandos que têm sido expostos à abordagem PdT, os restantes sujeitos não deram conta desse aspecto. Os gêneros produzidos estão mais aproximados do tipo informativo.

A animadora que orientou a sessão dos formandos, sujeitos de pesquisa, trabalha a situação de comunicação nas produções textuais por isso, nos textos produzidos por eles é visível a consideração de tais aspectos.

Nos textos produzidos pelos estudantes do IP e os alunos da EBI, não existe nenhuma referência a esses parâmetros, o que nos parece normal tendo em vista que as aulas seguiram as suas atividades /estratégias habituais.

### **b) Os conteúdos da produção escrita**

A exposição oral da professora durante a preparação da produção escrita começou com as causas, **P27**:< pesca da baleia... mais ou menos que século ou início foi tanto do início tanto do início foi século X alguém se lembra em que século> e consequência, enquanto que os alunos começaram pela planificação / organização de informações :< tema>,<imigrason> e de seguida pela definição do conceito:< kuze ke imigrason.>

Constataram-se confusões no tratamento dos conteúdos sobretudo na definição dos conceitos de migração /emigração /imigração, ficando os aprendizes prisioneiros do senso comum, do conhecimento espontâneo.

Um aspecto notável que nos chamou a atenção, tanto nos discursos das professoras como dos alunos, é que ambos deixam os seus enunciados incompletos para que “o outro” complete a frase e/ou unidades de sentido. Esse aspecto apareceu frequentemente nas seguintes falas: **A14**:< kuze...>**A15**:< a emigração...>, **A17**:< e desvantagem...> **A25**:< permite que os cabo-verdianos encontram trabalho e recebem um...>; **A26**:< salário superior ao seu país...>**A26**:< salário superior ao seu país ...>, etc., **P36**:< recebem mais dinheiro...>

No que se refere às fases da emigração, apesar de não haverem sido mencionadas durante a exposição oral das professoras, os alunos tiveram a preocupação de discutir e colocar nos textos escritos visto que as mesmas estavam nos livros didáticos que utilizaram ao longo do processo da produção de textos.

**A58**: <gosi poi as fases de emigração>,

**A59**: < nu skrebe fase da emigração>,

**A60**: <as fases da emigração.>

Não foi discutido durante a exposição oral de forma explícita os tipos de emigração e as suas definições. Mas os alunos durante as suas discussões fizeram menção a estes aspectos.

Como já dissemos, a estrutura tomada em conta para a produção de qualquer gênero do texto pelos diferentes grupos de sujeitos é a seguinte: *Introdução, desenvolvimento e conclusão*. Uma estrutura diferenciada, como no caso do gênero explicativo, é estranha para os estudantes do IP e para os alunos da EBI. Segundo a conversa tida com alguns estudantes dessa instituição de formação (IP), no decorrer dos estudos académicos eles tabalharam apenas os seguintes tipos de textos: aviso, anúncio, notícia, narrativo / descrição.

As instruções dadas pelas professoras, bem como a dificuldade em hierarquizar e organizar informações, fizeram com que os textos produzidos tanto pelos estudantes do IP como pelos alunos do EBI apresentassem o conteúdo em forma de pontos desarticulados entre si. Na verdade, segundo esses alunos, os textos que entregaram são, ou um resumo da explicação das professoras, das informações que tinham nos cadernos, e também, dos conceitos que estão nos manuais didáticos do 5º e 6º ano de escolaridade da língua portuguesa e de Ciências Integradas, ou o relato de pessoas que viveram e vivem os referidos fenômenos.

As explicações foram substituídas por informações e definições de alguns conceitos. Ora, um texto do gênero explicativo não se restringe apenas a esses aspectos, mas sim busca informações de forma articulada e coesa para permitir a compreensão global do mesmo.

Neste sentido, as dificuldades a nível semântico são evidentes, isto é, os alunos manifestam uma certa dificuldade em organizar as informações acerca de conceitos e conteúdos, para que o destinatário do texto possa compreendê-lo. Por exemplo, no que diz respeito à evolução histórica, observa-se que há uma contradição entre as datas apontadas nos textos (início do século XVII, século XVII, início do século XVIII, século XVIII, etc). Essa contradição dificulta situar o fenômeno tanto no tempo (fases e períodos) quanto no espaço (países de emigração).

### c) Como os sujeitos produzem o texto do gênero explicativo

Na visão de Mugarib (2002:) o gênero explicativo é aquele que propõe uma solução a um problema, ou fornece uma resposta a uma questão que do produtor o texto se formula a si próprio ou que retoma de outros. O objetivo deste gênero de texto é fazer o destinatário compreender alguma coisa, aumentar seus conhecimentos, transmitir-lhe uma interpretação de fatos, dados, conhecimentos supostamente não conhecidos por ele. Este gênero pode ser organizado da seguinte maneira:

fase de problematização que assegura a articulação e que consiste na exposição de comunicação e que consiste na exposição do problema. Esta exposição pode ser realizada em três variações possíveis:

- a) constatação e questão;
- b) histórico e questão;
- c) concepção inadequada e questão.

A fase explicativa que resolve o problema, propondo uma explicação, isto é uma representação geral do fenômeno-constatação que neste caso é “*Migrações e Emigração Cabo-verdiana*”. Esta fase pode ser composta por diferentes partes:

- a) exposição do desenrolar cronológico do fenômeno explicitando as diversas etapas; (no tema dos nossos sujeitos, poderia ser visto do ponto de vista da origem, etapas, período da evolução da “Migração e emigração Cabo-verdiana” tanto no ponto vista das datas como também do número de emigrantes que partiram);
- b) exposição de uma interpretação globalizante do fenômeno incluindo afirmação geral, definição apresentação de causa, modos de desenvolvimento do fenômeno diversos casos possíveis de realização e exemplos.



A fase conclusiva que é constituída seja de um comentário avaliativo da explicação, seja de outras considerações.

A segunda fase pode ser observada no conjunto dos textos, mesmo que desorganizada, já que as informações aparecem desordenadas e desarticuladas umas das outras, pelo fato que já mencionamos da ausência de um trabalho com os textos e sobre os textos, ou seja, análise crítica sobre o próprio texto que por um lado facilitaria o aprofundamento das informações e conhecimentos que os aprendizes já dispõem.

A terceira fase observa-se em quase todos os textos visto que ela já constitui uma das fases que faz parte da estrutura tradicional que a maioria dos professores e alunos consideram que todos os textos têm. No entanto observa-se nos textos elaborados pelos estudantes/professores do IP e pelos alunos da EBI, que não foi terminado por uma conclusão mais sim por definição de conceitos «*Emigração definitivas quando as pessoas emigram sem sentido de voltar... (burrões) Migração temporária quando a pessoa emigra com sentido de voltar.... (burrões) Migração sazonal quando a pessoa emigra (burrões) feita em alguns estações do ano. Como por exemplo verão.*»<sup>58</sup> e/ou e por outros aspectos como desvantagens da emigração por exemplo Consequência de Emigração: Positivo- Entrada de divisas no nosso país; Negativo- saudades;- Separação de familiar; - Diminuição de mão-de-obra no país;- Abandono familiar;- Racismo..<sup>59</sup> que do ponto de vista dos aprendizes parecem ser pertinente. No entanto observa-se que o grupo tentou construir uma conclusão tecendo alguns comentários avaliativos do fenômeno em estudo. «*As consequências, são: os emigrantes foram procurar uma vida melhor e acabaram por piorar as situações. Não conseguiram nada, e nem recursos para regressar a sua terra natal, A emigração melhorou muito a vida dos Cabo-verdianos, mas também tem o seu lado negativo*».<sup>60</sup>

#### **d) Dimensão linguístico/discursiva**

<sup>58</sup> Do texto dos alunos da EBI.

<sup>59</sup> Do texto dos estudantes/professores do IP.

<sup>60</sup> Do texto dos formandos da EBA.

## O domínio do sistema de escrita

Apesar das limitações e dificuldades no desenvolvimento das competências e das capacidades na organização dos conhecimentos no texto escrito os sujeitos conseguiram escrever um texto com elementos que dão algumas informações acerca da problemática em estudo. Mas, nesses textos pudemos observar certas dificuldades tanto nos aspectos macro como nos aspectos micro da língua. Esses aspectos são de ordem fonográfica, ortográfico, pontuação, acentuação gráfica, concordância nominal e verbal, translineação, Interferência e/ou influência do oral no/para a escrita.

Para melhor organização e apresentação passamos a pontuar pequenas unidades linguísticas, partindo dos textos escritos, com alguns exemplos:

A nível da ortografia:

Exemplos de palavras com disfuncionamentos	Ortografia padrão
Recorços	Recursos
Estoriadores	Historiadores
Forcada	Forçada
Sorgi	Surge
Atravéz	Através
Forca	Força
Ficchar	Fixar
Apartir	A partir
Clandistino	Clandestino
Incomvenientes	Inconvenientes
Aamérico	América
Caraterísticas	Características
Parra	Para
Defenitivas	Definitivas
Perfeizamento	Aperfeiçoamento
Viagem	Viajem



Os disfuncionamentos que apresentamos no quadro acima retratam algumas ocorrências encontradas nos textos escritos pelos grupos de sujeitos. Para além desses aspectos podemos destacar ainda casos de omissão e troca de letras, confusão entre letras n e m que tem a ver com a dificuldade de apropriação de regras relacionados com a nasalização, confusão no uso dos dígrafos “RR” e “SS” gerados pelos sons [S] que pode ser representado pelos grafemas / S/; /SS/; /C/ ; / Ç/; /SC/; /CH/; /JG/; /QC/ /X/, nas palavras que podem estar relacionadas com a forma de pronúncia (“estoriadores/ historiadores”), não controle das regras de utilização de certos grafemas

### **e) A nível da pontuação e acentuação**

Segundo Mugarib (2005:61) «A pontuação é um sistema de sinais gráficos que contribuem para a organização de um texto escrito e que aponta indicações prosódicas, marcando relações sintáticas, ou vinculam informações semânticas. Os sinais de pontuação podem corresponder a fenômenos orais (pausa, entoação ou terem um papel meramente gráfico)>>.

Nos textos dos animadores e professores é surpreendente o não domínio do sistema de pontuação. Pudemos observar tanto nos processos e práticas como no produto final (texto escrito) que os sinais de pontuação são utilizados de forma aleatória, isto é, num dado momento os aprendizes colocam um dos sinais de pontuação sem questionar a adequação de seu uso.

Parece que não há um ensino-aprendizagem das regras de pontuação como um dos aspectos da coesão textual. No decorrer das supervisões pedagógicas efetuadas nas salas de aula e nos círculos de cultura pudemos constatar que são apresentados aos aprendizes os sinais de pontuação e para que servem cada um deles, mas que poucas atividades são desenvolvidas para que os mesmos se exercitem e compreendem o uso desses sinais no trabalho de produção de texto, ou seja, de organização textual.

O uso de letra maiúscula é um dos problemas nos textos analisados. Os sujeitos usam letras maiúsculas “a torta e a direita” no meio de frases, no meio da escrita de uma palavra, nas palavras que não precisam, etc. Perguntando aos

aprendizes o porquê dessas situações respondem que: *“A minha letra é assim; escrevo com pressa; isso não interessa, as pessoas entendem perfeitamente...”*

Outro fenômeno evidente na análise de alguns textos é que estão estruturados em forma de itens e praticamente há uma ausência de pontuação assim como é praticamente ignorado o uso de letras maiúsculas e minúsculas. Nos textos escritos pelos formandos EBA são utilizadas letras maiúsculas depois do ponto final. Mas nota-se também que colocando ponto final, continuam o texto numa outra linha, não usando o parágrafo.

Aspectos que tem a ver com a relação sintática entre as frases também foram observados com frequência em todos os textos, mas com maior relevância nos textos dos formandos da EBA. Eles podem ser agrupados do seguinte modo:

- Justaposição das frases sem nenhum elemento explicitando ligação.
- Conjunto de palavras que não constituem unidades de sentido, ou seja, não chega a ser uma frase.

#### **f) A nível da concordância nominal e verbal**

Segundo MUGRABI, E (2005: 62) «Os textos são construídos de unidades menores cujo funcionamento deve ser analisado pelos aprendizes para uma produção mais consistente de seus textos orais ou escritos.» Para que isso seja concretizado é necessário que os aprendizes tenham o domínio da linguagem formal da língua padrão que estabelece uma relação de dependência existente entre os elementos constituintes imediatos da frase (sintagma nominal -SN- e sintagma verbal -SV). Sobre esse aspecto constatamos nos textos produzidos pelos aprendizes há muitas dificuldades no domínio daquilo que a gramática tradicional convencionou chamar de concordância nominal (flexão nominal de número e de gênero), e concordância verbal (flexão verbal de número).

Analisando os textos verificamos que os produzidos pelos alunos da EBI e pelos formandos da EBA apresentam maiores dificuldades em estabelecer relações de concordância nominal e verbal do que os textos produzidos pelos

estudantes do IP e animadores. Mas isso, não significa que estes não tenham dificuldades nesse domínio.

Durante os processos e práticas da produção escrita observamos que o problema da concordância é maior. Alguns dos exemplos apresentados nas páginas anteriores mostram que alguns dos erros de concordância estão relacionados com a interferência e/ou influência do L1 e/ou vice-versa. Durante as discussões, os elementos do grupo, em alguns momentos, interrogaram sobre a concordância entre nome e verbo.

#### **5.2.4. Como os produtores de textos fizeram a reformulação/revisão do texto escrito**

O trabalho sobre análise e reflexão da/sobre língua não parece ser uma atividade cotidiana da prática pedagógica na educação básica.

Os grupos que foram observados, gravados e transcritos os processos e práticas da produção de texto, fizeram a reformulação e revisão do texto em construção a partir da leitura das frases, de uma parte do texto. Esta reformulação/revisão teve como fim verificar o que foi discutido oralmente, o que já está escrito e o que falta escrever.

Durante a reformulação/revisão poucas vezes referiram a aspectos lingüísticos/discursivos. A reformulação/revisão foi feita mais ao nível dos conceitos e conteúdo do que ao nível da articulação, ou seja, da coesão que pode de alguma maneira colaborar para a coerência textual, e facilitar a compreensão e interpretação da mensagem que se quer transmitir.

Pudemos observar nas produções dos formandos da 3ª fase e dos animadores da EBA a tentativa de utilização de alguns recursos lingüístico/discursivo em interrelação com os conteúdos/temáticos. Quatro aspectos estão na base dessa tentativa:

- a) Conhecimento de diferentes gêneros de textos já trabalhados no círculo de cultura (visto que a animadora participou em três cursos de formação em que foi estudado os gêneros de texto como conhecimento e como instrumentos);

- b) Os animadores receberam instruções dadas pela própria pesquisadora para a produção do texto;
- c) Utilizaram documentos<sup>61</sup> de apoio para produção do texto
- d) Seguiram alguns aspectos da sequência didática preparada como orientação da aula de produção escrita, etc.

Por outro lado, os animadores e formandos da EBA trabalham com rascunhos ou seja os registros que tinham nos cadernos, o que não aconteceu com os estudantes professores do IP que apenas utilizaram conhecimentos que haviam sido adquiridos no seu percurso acadêmico, que são na sua maioria, do senso comum a da vivência cotidiana. Os alunos utilizaram para além dos registros dos cadernos os seus livros de ciências integradas e de língua portuguesa não só para auxiliar na definição dos conceitos e recolha de informação mas também para permitir a reformulação/revisão dos textos produzidos. Os estudantes do IP usaram como fonte de informações, apenas o que a professora deu e o que tinham adquirido no seu percurso acadêmico.

Assim, pelo que pudemos constatar a reformulação/revisão foi mais ao nível da ortografia e poucas vezes ao nível da concordância e articulação entre frases e parágrafos. Houve poucas reflexões sobre a escrita. A preocupação foi sobretudo com a segmentação do texto em palavras e em frase e com a convenção ortográfica.

Também não pudemos verificar durante o nosso trabalho de coleta de dados, o domínio de registros formais, o planeamento prévio do discurso (o que vamos fazer, como vamos fazer - tentativa de plano do texto - ver descrição), a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos convenientes e o uso de procedimentos de negociação de acordos para a produção do texto. Estes aspectos carecem ainda de ser ensinados e aprendidas no estudo da produção de géneros de texto. O recurso ao sistema de pontuação para dividir o texto em frases parece ser feito de forma espontânea sem se ter em conta o registro formal da Língua Portuguesa.

---

<sup>61</sup> Livro da Edivanda Mugaribí “ensino-aprendizagem de línguas e outras obras publicadas sobre a temática em estudo, manuais didáticos, citados na bibliografia final”.

A revisão do texto não parece ser da responsabilidade do aluno, apenas do professor. Os alunos elaboram o texto entregam-no ao professor e ele corrige com caneta vermelha conforme tínhamos dito, para que o aluno veja o nº de erros que cometeu.

Como forma de arrematar a nossa visão sobre a reformulação/revisão dos textos escritos pelos grupos observados e não observados mas cujos textos foram entregues entendemos o seguinte:

- O estudo das formas lingüísticas na produção escrita tanto no aspecto formal como nos aspectos discursivos para que se compreendem as diferenças e semelhanças das suas ocorrências podem-se notar que existe uma fronteira que pode separar um “*saber fazer*” de um “*saber aprender e a ensinar*”.
- Nota-se que durante o processo de redação do texto há uma tentativa de rever o texto lendo as frases, as orações, os parágrafos. mas apenas nos aspectos que referimos, ou seja, ortografia e alguns aspectos relacionados com os conceitos e conteúdos discutidos oralmente.
- A exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de outros textos não fazem parte do trabalho principalmente nos textos produzidos pelos professores do IP. Segundo a opinião de alguns deles, em exercício de função docente, “*os textos são utilizados apenas para leitura, interpretação, gramática, copia e ditado (ou seja) para ver os erros,*” não para analisar no sentido de melhorar a qualidade, estimular o hábito de escrever para aprender e escrever melhor, a fim de minimizar as dificuldades e limitações de /na redação de texto.

Aprender uma língua dominá-la e utilizá-la não passa apenas pela conjugação dos verbos, ortografia e sistema de pontuação. Seria bom se podessemos ver a escrita na seguinte ordem: “*A escrita para estudar, a escrita como forma de revisão, a escrita como forma de aprendizagem*” (e apropriação de

conhecimentos e saberes a serem aplicados em diferentes contextos e situação de comunicação - oral/escrito -) tendo em conta o destinatário / leitor.

Estes aspectos podem estar a dificultar e influenciar na aprendizagem e na progressão dos conhecimentos e saberes necessários para os estudantes avancem e mudem do nível em que se encontram para outro mais avançado, desenvolvendo as suas competências comunicativas e promovendo uma educação de qualidade.

### **a) Opinião dos alunos sobre a elaboração de composição/redação na escola**

Segundo uma conversa informal tida com os alunos da EBI, e do Ensino Secundário, a composição/redação não tem sido hábito de trabalho em salas de aula. Quando o fazem, os professores corrigem os erros riscando a vermelho por cima e devolvem. Não existe nenhum trabalho de ensino aprendizagem sobre aquilo que foi escrito para que se possa evitar que se cometam os mesmos erros. Algumas vezes são feitas correções colectiva mas enfatiza-se apenas os aspectos ortográficos e as regras gramaticais. Os aspectos relacionados com as operações de conexão que permitem estruturar um texto não são mencionados nem trabalhados.

A maioria dos alunos disse que fazem a composição/redação com mais frequência quando são aplicados testes de avaliação sumativa.

Alguns alunos apontaram como tema de composição/redação que foram objetos de produção escrita os seguintes: “o meu professor primário; a minha professora; a minha professora é linda; O que é emigração; as plantas; a minha escola, a família, etc”.

Nessas conversas informais percebemos que sobre gênero de texto “nunca falaram” apenas trabalharam textos para caracterizar personagens e o assunto/ação. Os alunos apontaram como tipos de texto trabalhados os seguintes: narrativo, formal, informal, descritivo, notícia e avisos.

Com isso, mais uma vez pudemos perceber que a aula de língua portuguesa se transforma em verdadeira aula de regras de gramática, ortografia, etc.

## **b) Cadernos dos alunos**

O que podemos constatar é que os cadernos dos alunos são um material importante para o desenvolvimento da sua aprendizagem, por isso, eles devem ser verificados permanentemente pelos professores.

Durante as observações e gravação da produção escrita na EBI verificamos que a maioria das informações que os alunos utilizaram para produzirem os textos foram retiradas dos cadernos. Poucas vezes recorriam aos livros didáticos.

Por isso, entendemos que o caderno do aluno deve conter conhecimentos e saberes organizados e estruturados para facilitar, principalmente na construção de novos conhecimentos ensinados e aprendidos.

Pelo que pudemos constatar os cadernos dos formandos que continham informações sobre “Migrações e emigração cabo-verdiana” objeto do estudo e da produção do texto do género explicativo continha erros de diferentes níveis como por exemplo:

## **c) Dificuldades na escrita detetadas nos cadernos dos alunos**

Problemas encontrados nos cadernos dos alunos são de várias ordens e relacionam-se com a utilização:

- De margens nos cadernos
- Translineação (sílabas e traços de união)
- Acentuação das palavras
- Pontuação de frases /textos
- Organização de:
  - Datas
  - Sumários
  - Informações e conteúdos das aulas
  - Temas /assuntos das aulas
- Caligrafia
- Erros ortográficos

- Concordância
- Utilização de letras maiúsculas e minúsculas
- Situações relacionadas com higiene (folhas soltas e rasgadas, páginas ou partes da página/folhas com borrões exagerados, etc.).

Esses erros constantes dos cadernos dos alunos influenciaram de alguma maneira na construção e escrita dos textos que eles produziram. Se de fato a escrita é uma atividade, um processo de desenvolvimento cognitivo (saber) (conhecimento) psico-motora (fazer bem) cultural (atitudes valores), entendemos que ela deve ser ensinada para que se possa aprender a fazê-lo de forma consistente.

Por isso, passamos a apresentar algumas sugestões para minimizar essas dificuldades.

#### **d) Como minimizar e resolver essas situações?**

Corrigindo os textos a partir de elaboração de uma ficha/grelha de controle dos textos (analisando tanto ao nível dos conteúdos como ao nível da utilização dos recursos lingüísticos) que pode ser elaborado e utilizada de forma:

- Individual
- Em pequenos grupos
- Coletivo

#### **Com que recursos?**

- Dicionários dos
  - Verbos
  - Sinônimos
  - Significados
- Prontuário ortográfico
- Gramáticas, etc.



**Como**

- Identificar e mostrar todos os erros
- Corrigir cada um deles
- Utilizando os instrumentos já apontados.

Em resumo, podemos dizer que do ponto de vista da utilização dos aspectos micro da língua, verificamos que o conjunto dos sujeitos apresenta muitas dificuldades no uso dos recursos lingüísticos para a estruturação de um texto, tais como a pontuação, a acentuação, a concordância, verbal e nominal, a relação sintática entre as frases, o uso de maiúsculas e minúsculas.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À guisa de conclusão, consideramos que a nossa pesquisa permitiu-nos entender muitas reclamações feitas de que os alunos concluem a Educação Básica sem terem desenvolvido as competências mínimas (ouvir falar, falar, ler, escrever e compreender) na produção de textos (oral/escrito). Constatamos essas deficiências na qualidade dos textos que a maioria dos grupos produziu e apresentou. Esses textos apresentam muita carência ao nível de:

- Estruturação e organização de conhecimentos e saberes construídos sobre o objeto de estudo;
- Funcionamento dos mecanismos das operações de coesão e coerência textual que permitem a compreensão integral e global dos conteúdos discutidos no texto, etc.

Tudo leva a crer que se está a priorizar o cumprimento do programa (exigência institucional) colocando um pouco à margem a questão de ensinar, aprender e aplicar os conhecimentos necessários propostos nos currículos e programas da EB.

Isto leva-nos a responder à nossa questão inicial de como está sendo ensinada a disciplina da língua portuguesa na EB. A forma de ensinar e aprender a língua com base nas regras gramaticais não permite que os aprendizes minimizem as dificuldades que têm sobre a língua para comunicar, o que, por sua vez, facilitaria a compreensão e produção de novos conhecimentos.

Para responder à questão: “Que fatores estariam na origem dessa dificuldade.” Entendemos que não é apenas por falarmos uma língua e escrevermos noutra, mas sim também por causa de desconhecimentos, e do disfuncionamento das estruturas das duas línguas, o que, por sua vez, está relacionado com deficiente formação, autoformação e do seguimento das práticas pedagógicas em salas de aula e círculos de cultura.

Se continuarmos a partir do princípio que os alunos já conhecem a língua portuguesa e continuarmos a ensiná-la como se se tratasse da L1 continuaremos com dificuldades e limitações em concretizar o bilingüismo e conseqüentemente teremos dificuldade em aprender as outras línguas estrangeiras. A linguagem da comunicação social é limitada e como é óbvia a bagagem cultural desenvolvida também é limitada. E, para que se desenvolva permanentemente o hábito e o gosto de leitura e de escrita da diversidade de textos é necessário não só aumentar o nível de vocabulário como também elevar o nível de competência comunicativa nas duas línguas.

O uso da L1 na comunicação social (CS) (oral/escrita) poderia permitir ao autor, leitor e escritor o conhecimento e desenvolvimento da estrutura linguística em língua materna caso a CS também tomasse como padrão a proposta do ALUPEC. Mas, o que se nota nos escritos de alguns artigos publicados é que cada um segue seu padrão. Tudo isso, cria algumas barreiras na aprendizagem e apropriação da estrutura da LCV à sua aplicação na comunicação escrita. Para além dos aspectos “societais” e “dialetais” que influenciam e/ou interferem na comunicação em LP (oral/escrita) existe também a questão do português do Brasil. Todos os dias entram nas casas dos cabo-verdianos uma quantidade significativa de novelas brasileiras com as quais se vai ouvindo falar a LP e aprendendo a falar melhor, “quiçá” a escrever melhor.

O que acontece é que ao apropriar-se da LP existem diferenças entre os dois registros linguísticos LP de Portugal (LPP) e LP do Brasil (LPB). Os estudantes por estarem a assistir e ouvir falar a (LPB) acabam por se apropriar desse registo e ao falar a LPP são influenciados pelo LPB interferindo de forma significativa nos discursos oral e escrito dos estudantes cabo-verdianos. Muitas das expressões utilizadas no registo Brasileiro são consideradas erros no registo de Portugal.

Isso significa que na comunicação oral e escrita neste momento, estamos perante três situações complexas e de extrema importância que exigem uma reflexão profunda e o repensar de como formar os docentes para aprender e ensinar as línguas. A verdade é que se precisa encontrar respostas para as diversas situações que ocorrem em salas de aula e círculos de cultura para as

quais os docentes não estão bem instrumentalizados nem a nível sociolingüístico nem a nível psicolinguístico para resolver.

A “Pedagogia do Texto” poderia ser uma abordagem que daria acesso a esses conhecimentos que os docentes precisam para trabalhar as línguas. Não estamos e menosprezar os métodos “tradicionais” utilizados no processo de ensino-aprendizagem desde a independência nacional. A nossa opinião não é de se fazer uma ruptura total dos métodos “tradicionais” em uso mas sim de atualizar, de alargar, e de experimentar as novas abordagens e concepções que vêm sendo adotadas a cada dia, no sentido de se obter resultados significativos e de qualidade na educação básica.

Essa abordagem poderia permitir acrescentar alguns conhecimentos dos diferentes autores no que concerne ao ensino de línguas e propor indicações que pudessem contribuir para que não se “ignore” a L1 ao ensinar a L2.

Em Cabo Verde, estudos mais frequentes em matéria de produção escrita em língua portuguesa dos falantes da língua cabo-verdiana, o crioulo, contribuiriam não só para se ter elementos que dariam suporte a uma mudança de estratégias e abordagens didáticas, no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas, como também poderiam possibilitar a criação de mecanismos mais apropriados para a formação de professores e animadores da Educação Básica.

Estes iriam por um lado, apropriar-se das diferentes abordagens e teorias atuais para o ensino-aprendizagem bilíngüe, e por outro, procurar recursos didáticos e pedagógicos para a efetivação do ensino tanto da L1 como da L2 no seu verdadeiro sentido e significado.

A apropriação do L1 e do L2 seria feita através de uma formação ao nível das ciências da linguagem que permitisse conhecer a língua para comunicar tanto na modalidade oral como na escrita.

Talvez os docentes devessem ser preparados a esse nível, ou seja, de as dificuldades presentes nos processos e práticas do ensino-aprendizagem de línguas terem um outro sentido e significado para ambos (os que ensinam e os que aprendem as línguas).

Apesar de existirem vários estudos e investigações desenvolvidas tanto por nacionais como por estrangeiros sobre o CCV, poucos foram os que incidiram sobre os processos e práticas do ensino-aprendizagem das produções em LP dos

usuários da LCV, sobretudo, num trabalho de redação em grupo e que trouxesse informações da situação escolar para que se possa fazer um diagnóstico dos processos e produtos resultantes dessas práticas de produção de texto escrito, de modo a aumentar e ampliar as ferramentas e instrumentos de aprendizagem da LCV através de pesquisas.

Em nosso entender a educação vive ainda de conteúdos “tradicionais”, e é necessário que se revejam esses conteúdos, adequá-los e adaptá-los ao nível do contexto atual que estamos atravessando, em que debate sobre a qualidade do ensino é uma necessidade e realidade.

Para que possamos comunicar nas duas línguas e possamos utilizar as diversas formas de linguagem que permitem a compreensão, a expressão/comunicação, o relacionamento e participação na vida social, reconhecendo à língua cabo-verdiana, a sua importância como agente transformador do meio, da sociedade e da cultura cabo-verdiana, considerando os valores humanos, é necessário capacitar os docentes, no sentido de adquirirem e consolidarem hábitos de leitura e de escrita nas duas principais línguas utilizadas em Cabo Verde.

Ao lado disso, desenvolver hábitos de pesquisa e análise, de/sobre aprendizagem de línguas de forma sistemática e permanente que possibilitem a apreensão de informações, e de formação numa perspectiva crítica e voltada para uma educação permanente, no sentido de utilizar os conhecimentos nos contextos lingüísticos/comunicativos tanto na vida académico/profissional, como na vida política, social e cultural. Desse modo, estaremos promovendo uma educação mais consciente e significativa para os alunos/estudantes e professores/animadores de Cabo Verde.

No que concerne ao ensino da língua, tanto na sua modalidade oral como na escrita, deve-se investir mais em pesquisas de carácter linguístico/discursivo para se encontrar formas reais e concretas para a sua resolução, ou seja, de se fazer ensinar e aprender a língua cabo-verdiana em “pé” de igualdade com a língua portuguesa. Nos currículos e programas da educação básica poder-se-ia incluir duas disciplinas: uma para ensinar e aprender a língua cabo-verdiana; outra para, ensinar e aprender a língua portuguesa.

Só assim estaremos de igual modo, minimizando as reclamações, que a cada dia, são feitas ao nível da leitura e escrita e a resolver muitas das dificuldades e limitações na escrita de textos em português. Seria uma das formas de, não só, desenvolver competências lingüísticas-comunicativas nas duas línguas, uma vez que muitos dos alunos quando entram para a escola nem sequer tiveram oportunidade de refletir sobre a sua própria língua “Materna” L1 quanto mais sobre a segunda língua que é o Português.

Esta pesquisa sobre processos e práticas de texto escrito em português dos usuários da língua cabo-verdiana levou-nos a confirmar que estamos vivendo uma situação de diglossia, isto é, que o bilingüismo é uma questão ainda em estudo. Esta situação chamou-nos a atenção sobre a necessidade de uma reflexão mais aprofundada e mais séria no sentido de experimentarmos e utilizarmos as novas abordagens do ensino-aprendizagem de línguas tomando em linha de conta o Crioulo como L1 e o Português como L2 e, por outro lado, considerar os gêneros textuais como alicerce para se organizar e sistematizar os novos conhecimentos aprendidos. Seria uma das formas de podermos dominar e apropriar as ferramentas lingüísticas e comunicar (oral/escrito) em diferentes situações e contextos da vida.

Em forma de sugestões apontamos os seguintes aspectos que se seguem:

- Analisar os currículos e programas do ensino-aprendizagem de forma aprofundada para não só atualizá-los mas também para propôr uma nova forma de ensinar e aprender as línguas;
- À luz dos reajustes dos currículos e programas, poderão ser elaborados novos manuais didáticos principalmente de língua (que poderiam ser); um específico para o ensino da L1 e outra para L2;
- Elaboração de novos programas de formação de professores em particular dos que lecionam a disciplina de línguas;
- Promover a formação dos docentes;
- Acompanhar as práticas pedagógicas em salas de aula e círculos de cultura de forma sistemática e permanente;

- Incentivar para que permanentemente se faça a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas de modo a permitir discussões e encontrar soluções para as dificuldades;
- Promover e incentivar práticas de pesquisas em salas de aulas, para buscar ferramentas que permitam melhorar o ensino das línguas.
- Oficializar o ensino da língua cabo-verdiana, desde o ensino básico ao superior;
- Mobilizar e selecionar recursos para que se concretize o ensino da língua cabo-verdiana na Educação Básica.

Estas considerações e sugestões são úteis para um trabalho de investigação mais aprofundado dos processos e práticas de ensino-aprendizagem de línguas a fim de permitir o desenvolvimento de competências e de capacidades comunicativas, tanto ao nível da oralidade como ao nível da escrita, no sentido de não só, se poder aprender e ensinar as línguas, crioulo e português na educação básica, como também possibilitar o bilingüismo efetivo como forma de facilitar a aprendizagem de outras línguas estrangeiras.

## BIBLIOGRAFIA

AMOR, E. **Didáctica do português, fundamentos e metodologias**. 5. ed. Lisboa, Texto editora 1999.

ARAÚJO, A. E. PEREIRA, M. J. Et. Al. **Programa de Comunicação e Expressão**. Instituto Pedagógico da Praia, Cabo Verde, s.d.

\_\_\_\_ **Programa de língua e literatura cabo-verdiana**. Instituto Pedagógico da Praia, Cabo Verde. s.d.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10. ed. Hucitec, São Paulo 1981.

BARROS, C. **Um olhar meigo sobre a catástrofe que é o ensino das línguas na ilha de S. Nicolau**, *Jornal Artiletra de Educação, Ciência e Cultura*, Ano XIII, N.º 57, Abril/Maio de 2004, Cabo Verde, pg. XXVI.

BRITO, A. SEMEDO, J.M. **Nossa Terra Nossa Gente: Introdução à Geografia de Cabo Verde**. Cabo Verde: 1995.

BRITO, A. FERNANDES, F. **No Mundo das Palavras**, Manual da Língua Portuguesa, 3ª fase, DGAEA, Praia, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursiva**. São Paulo: 2003.

CARREIRA, A. **Cabo Verde Classes Sociais Estrutura Familiar Migrações**. Biblioteca Ulmeiro nº9, Lisboa, 1977.

\_\_\_\_ **Migrações nas ilhas de Cabo Verde**. ICVL 1983, pág. 65 a 261.

CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Contexto, São Paulo: 2004.

COTA, G. MUGRABI, E. **A pedagogia do Texto e a Interdisciplinaridade**. IDEA, Vitória: 2002.

DUARTE, D. **Bilinguismo ou diglossia?** 2. ed. Cabo Verde: 2003.

DUCROT, O. TODOROV, T. **Dicionário das Ciências da Linguagem**. Publicações Dom Quixote, 6. ed. Lisboa: 1982.



FANHA, D. **Proposta de gramática para ortografia do léxico da LCV**. MEC-DEE- Cabo Verde: 1991.

GUIMARÃES, E. **Articulação de Texto**. São Paulo, 9. ed. editora ática edição revista e atualizada 2004.

HAGÉGÉ, C. **A Criança de duas Línguas**. Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa: 1996.

LIMA, M de L. **Programa de língua Cabo-verdiana**. Curso de Bacharel. Instituto Superior da Educação de Cabo Verde. Ano lectivo 2000-2001.

LOPES, A. **A aula de português: reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita**. Ed. Calabedotche, Cabo Verde: 2003.

MECJD, **Proposta de Proposta Curricular da EBA**, DGAEA, Praia, 1999.

Ministério da Educação e do Desporto. **Plano curricular do Ensino Básico**. Projecto de renovação e Extensão do ensino Básico (portaria n.º 53/93 de 6 Setembro).

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

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da textualidade na escrita da criança**. UFES, Vitória: 1991.

\_\_\_\_\_. **O ensino-aprendizagem de línguas nos documentos oficiais e nas escolas Indígenas Tupinikim e Guarani**, Relatório de Pesquisa. Vitória 2005.

PEREIRA, D e TÓMAS, M I. **Os espaços do crioulo, textos nos crioulos de base portuguesa**. Comissão Nacional para as comemorações dos Descobrimientos Portugueses, s/d.

PLAZAOLA, G, **O Bilinguismo**: o problema de sua definição e a evolução da pesquisa. Université de Genève, 2000.

RODRIGUES J. **Está coxo o ensino da língua portuguesa**. JORNAL HORIZONTE, 29 de Agosto de 2003.

SANCHEZ, A. **Didáctica das Ciências Sociais e Pedagogia do Texto**. Corporação Educativa CLEBA Universidade Católica de Oriente, 2003.

SANCHES.M.F. **Atitude de Aguns Cabo-verdianos perante a língua materna**. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia, 2005.

SCHNEUWLY. B, DOLZ. J & outros. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004.

VARELA F. et al. **Manual de formação em exercício dos animadores em Educação de Adultos**. 1º caderno. DGEE. Cabo Verde: s.d.

VEIGA, M. **O Crioulo de Cabo Verde**: introdução à gramática. INIC, 2. ed. Cabo Verde: 1996.

\_\_\_\_ **O Cabo-verdiano em 45 Lições**. INIC, Cabo Verde: 2002.

\_\_\_\_ **A Construção do Bilingüismo**. IBNL, 1ed. Cabo Verde: 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**, Porto Alegre, Brasil 1998.



# **A N E X O S**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR<sup>62</sup>****Língua Portuguesa e Ciências Sociais e/ou Ciências Integradas****1. Contexto e justificativa**

O ensino-aprendizagem de línguas em Cabo Verde (CV) não é uma tarefa fácil quanto parece à vista “desarmada”. No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa (LP), tanto na sua modalidade oral como na da escrita, até hoje não se encontrou forma concreta para a sua resolução, visto que é um processo complexo e difícil. A língua falada é o Crioulo mas os aprendizes estão confrontados com uma outra língua, a Portuguesa, que é ensinada como se se tratasse da Língua Materna (L1) e os aprendizes são “obrigados” a aprender essa língua para comunicar (oralmente e por escrito) bem como para a aprendizagem de outras disciplinas.

Há uma reclamação generalizada de que os alunos estão a concluir a Educação Básica (EB) com muitas dificuldades e limitações na escrita de textos em português. Antes da Independência Nacional, o uso da LP era obrigatório principalmente, nas instituições públicas e nas escolas. Hoje essa língua é pouco falada, quer nas escolas e nos Círculos de Cultura (CC) quer nas instituições educativas, em CV. A LP é utilizada apenas (por alguns) para os aprendizes comunicarem com o professor/animador em situações de ensino-aprendizagem. Nos CC, da Educação Básica Integrada (EBA) pode-se constatar que durante uma sessão com os formandos, eles falam em Crioulo, apenas utilizam a LP para fazer leitura de textos escritos por uma outra pessoa e/ou registos dos cadernos ou também trabalhos escritos produzidos por eles.

Quando se pede para produzir um texto escrito em português, sobre uma dada problemática e/ou conteúdos, em pequenos grupos, as discussões são feitas, na sua maioria, em Crioulo e no final utilizam as duas línguas (Crioulo e Português) para estruturar o texto escrito.

---

<sup>62</sup> Esta sequência didáctica já foi analisada e (re)elaborada com as professoras e animadoras da EB, sujeitos de pesquisa.

Nos processos e práticas até a conclusão de um texto escrito em português, pode-se verificar, nos discursos dos usuários da Língua Cabo-verdiana (LCV), problemas relacionadas com as “interferências”, “*empréstimo*”, “*alternância de códigos*” e/ou “*transferência*”, que muitas vezes, dificultam a expressão dos conteúdos em estudo e sua estruturação num texto escrito em LP.

Ao nosso conhecimento, não existe estudo específico que focalize e analise os processos e práticas, de redação em grupo, de textos escritos em LP dos usuários da LCV. Daí o interesse em realizar uma pesquisa sobre “**As condições da produção escrita em LP de diferentes grupos de sujeitos usuários da LCV**” a fim de analisar esses processos e produtos.

Entendemos que esses processos e práticas só serão efetivados e observados através de um trabalho em salas de aulas e nos CC em que surgem oportunidades de observar e gravar aulas e sessões de produção de texto escritos em atividades de grupo.

No entanto, para que este trabalho tenha qualidade e cientificidade, é importante preparar e aplicar uma sequência didática sobre uma dada problemática que constitui objecto do ensino-aprendizagem dos aprendizes. Para que os aprendizes tenham uma visão abrangente e aprofundada do objeto de estudo, é necessário que o mesmo seja estudado e analisado em diferentes disciplinas, ou seja, na perspectiva interdisciplinar, que por um lado, poderia permitir a explicação e compreensão do objeto de estudo, e por outro contribuir para uma construção progressiva de novos conhecimentos e de forma mais abrangente e global.

**A sequência didática** que se apresenta é definida por DOLZ Joaquim e outros (2004:97) como sendo: «...um conjunto de actividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito.». Esta sequência didática propõe um conjunto de actividades que irá permitir o estudo do género explicativo, partindo da problemática “*Migrações Internas e Emigração Cabo-verdiana*”, isto é, actividades que vão desde discursos orais utilizados durante os processos e práticas de produção em grupo até à redação de um texto escrito do género explicativo. Este género deverá dar conta da explicação e compreensão dos conceitos e conteúdos subjacentes à referida problemática nas escolas da EBI e nos CC da EBA. Esta sequência didática irá

ser aplicada pelo/a professor/a na sua respectiva sala de aula e pelo/a animador/a no seu respectivo CC.

Pensamos que esta sequência didática irá responder ao que DOLZ e outros (2004:97) dizem que: «... *Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.*» Entendemos que ainda, o gênero explicativo é um dos gêneros de texto que mais limitações e dificuldades apresenta no processo de ensino-aprendizagem na EB e porque também acreditamos no que diz DOLZ e outros (2004:97-98) que: «*O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. (...) As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos à prática de linguagem novas ou dificilmente dominadas.*»

Neste sentido estruturamos está sequência interdisciplinar que irá dar conta dos conteúdos subjacentes ao ensino-aprendizagem do gênero de texto explicativo bem como a explicação e a compreensão da problemática em estudo visto tanto do ponto de vista da Língua, como do ponto de vista das Ciências Sociais e/ou Ciências Integradas. Acreditamos que para que os novos conhecimentos sejam organizados e veiculados aos objetos de estudo de em duas disciplinas consideramos os seguintes questionamentos que vão desde a prática das discussões orais à escrita do texto do gênero explicativo.

DOLZ e outros (2004: 122) chamam atenção para o fato de que «Dentro de uma sequência didática, é preciso prever uma alternância entre atividades escritas e orais e, em particular, nas sequências orais, que são mais difíceis de conduzir...». Por isso, o trabalho será feito em grupo e os aprendizes terão uma problemática com a qual deverão discutir e elaborar um texto do gênero explicativo, parece importante considerar essa alternância mesmo nas atividades que descrevemos mais adiante e no intuito de que os aprendizes irão realizar uma construção progressiva de conhecimentos.

**O conceito da língua** a ter em conta nesta sequência é o discutido por BAKHTIN (2000) que diz que a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores (...). A utilização da língua se efectua em forma de enunciados (orais e escritos),

concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da actividade humana (...). Esta actividade opera nos recursos da língua (lexicais, fraseológicas e gramaticais), mas também na construção composicional. São indissociáveis e são denominados de gêneros do discurso.

**A opção interdisciplinar** desta sequência didáctica justifica não só pelo fato da pesquisa ser efectuada em situação de ensino-aprendizagem, numa actividade de redacção em grupo, nas salas de aulas e no CC, mas também pelo fato de que a problemática seleccionada “*Migrações Internas e Emigração Cabo-verdiana*” faz parte de um dos conteúdos constante do programa da EB da disciplina de Ciências Integradas (Geografia, História e Ciências Naturais) nos CC que ainda não experimentaram a abordagem educativa “Pedagogia do Texto” e em Ciências Sociais nos CC onde esta abordagem é já uma realidade. Diante disso, o conceito de Ciências a ter em conta é aquele discutido por SANCHES, que responde tanto as Ciências Integradas como as Ciências Sociais na sua plenitude.

SANCHEZ, A. (2003:3) analisa e **definição Ciências Sociais** tendo em vista a sua construção e desenvolvimento histórico. Diz que: as ciências sociais entendem-se por um conjunto de ciências que estudam as relações dos seres humanos entre si ou relações sociais (fenómenos demográficos, relações de propriedade, tecnologia, divisão do trabalho, estratificação e organização social) com seu meio ambiente (características do território, ocupação e condicionamentos, etc.) e os fenómenos culturais e as mentalidades (valores, ideologias, religião, política, direito, arte literatura, costumes tradições, etc.). Estas relações se transformam, estão marcadas num determinado espaço e numa época particular. A compreensão das mesmas se faz através do tempo (história), no espaço (geografia) e na cultura e/ou civilização a que pertencem (outras ciências humanas).

Diz ele que BRAUDEL (1993), na sua obra intitulada “*As Civilizações Actuais*”, define estas relações com as diferentes ciências do homem sinalando que as civilizações são espaços (geografia), são sociedades (sociologia), são economias (economia) e são mentalidades colectivas (psicologia social).

**O conceito de interdisciplinaridade** que propomos como opção de trabalho, está na linha da definição apresentada por GRAÇA e MUGRABI (2002)



como sendo a interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa relação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

A nossa **opção interdisciplinar** está relacionada ainda, com a proposta de SILVA e AZEVEDO (orgs.) (1995:54) que diz o seguinte: «A Interdisciplinaridade vem sendo compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, onde se propõe um único tema com abordagens em diferentes disciplinas. Por definição interdisciplinar significa o que é comum entre duas ou mais disciplinas.» Por outro lado, segundo os mesmos autores, «...o interdisciplinar aparece como um princípio novo de reorganização das disciplinas científicas e de reformulação das estruturas pedagógicas de seu ensino.». Idem p.325. para que isto aconteça.

A problemática que propomos como objeto de estudo dos aprendizes na EB deverá ser feita através de um trabalho de redação em grupo, ou seja, de produção de um texto do gênero explicativo em que o fenômeno “*das migrações internas e emigração cabo-verdiana*” será aprofundado, explicado e estruturada num texto escrito que permite sistematizar os conhecimentos a partir dos processos e práticas que levam à produção escrita.

**O conceito de explicação** é discutido por CHARAUDEAU e MAINGUENEAU (2003: 228). Esses autores apud (Adam, 1996:33) dizem que: «A *linguística textual* faz da sequência explicativa um dos tipos de sequência de base.» Segundo eles, em epistemologia, a explicação é definida por suas características conceituais (...). Na língua *corrente* a palavra, “explicar” e “explicitar” remetem a cenários, a tipos de discursos e a interações extremamente diversos (...). A *explicação* constitui uma categoria de análise que actualiza, de maneira privilegiada, as dimensões cognitivas e as dimensões comunicativas.

*Do ponto de vista sintático*, o verbo *explicar* repousa: seja numa estrutura de três atantes, dos quais dois são animados... que liga, por uma relação de tipo

causa consequência, dois fatos, dois fenómenos ou dois processos, representação mais adequada ao que seria uma explicação científica.

*Do ponto de vista enunciativo*, o ato de explicar estabelece, por consequência, um enunciador que explica em duas posições diferentes:

- Seja na posição de transmitir conhecimentos inclusive aqueles produzidos por outros, o que o inscreve em uma situação triangular, na qual o mediador (aquele que ensina ou vulgariza) reformula o discurso “erudito” em função de seus destinatários;
- Seja em uma posição de testemunha (e não de agente) que será próprio dos discursos científicos de produção de conhecimentos.

*Do ponto de vista cognitivo-discursivo* trata-se de compreender as diferentes formas e funções de explicação, como categoria construída pelo discurso e que deixa traços na materialidade textual.»

Toda Todas essas propostas e perspectivas de pesquisa surgem na sequência de uma nova abordagem denomina de “Pedagogia do Texto” na qual eu acredito, não só pelos seus objectivos e princípios consignados mas também porque ela vem sendo experimentada nos CC da 1ª, 2ª e 3ª fase da EBA em Cabo Verde. Segundo os animadores e os resultados da avaliação contínua e final realizada no ano lectivo 2001/2002, o nível de conhecimento dos aprendizes em relação à leitura e escrita de textos melhorou significativamente.

FAUNDEZ (1999) no boletim Intercâmbios n.º 12, diz que a Pedagogia do Texto (PdT) poderia ser definida como um conjunto de princípios pedagógicos cuja base teórica é construída pelas idéias mais convincentes, para nós, de diferentes ciências, dentre as quais se encontram a linguística (linguística textual), a psicologia (sócio-interaccionista), a pedagogia e a didáctica. Além disso, essa abordagem toma em consideração os conhecimentos mais avançados de disciplinas a aprender e a ensinar assim como as pesquisas pertinentes. O objectivo da PdT é fundamentalmente propor um ensino-aprendizagem eficaz que permita aos participantes dos processos educativos se apropriarem qualitativamente de conhecimentos necessários para compreender e, se possível, transformar a realidade natural e sócio-histórica, de maneira a se desenvolverem historicamente enquanto seres humanos.

Por essa razão estruturamos essa sequência didática levando em consideração os seguintes aspectos a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem:

**2. Problemática:** Migrações Internas e Emigração Cabo-verdiana.

**3. Disciplinas envolvidas:** Língua Portuguesa, Ciências Sociais e/ou Ciências Integradas.

**4. Público-alvo:** Animadoras e professoras da EB, aprendizes da 3ª fase da Educação Básica de Adultos (EBA) e alunos do 6º ano de escolaridade da Educação Básica Integrada (EBI).

**5. Duração:** 5 dias de 2h00 diária para cada sessão/aulas.

**6. Objetivos:**

## LÍNGUA

**Geral:** Estruturar um texto do gênero explicativo que permite a compreensão da problemática, dos organizadores textuais e do tempo verbal do gênero explicativo.

**Específicos:** Identificar as características e a estrutura do gênero explicativo; produzir texto explicativo aplicando os organizadores textuais e os tempos verbais desse gênero de texto.

## CIÊNCIAS SOCIAIS E/OU INTEGRADAS

**Geral:** compreender os fenômenos de Migrações Internas e Emigração Cabo-verdiana.

**Específicos:** conhecer a origem e os contextos em que ocorrem as migrações internas e a emigração cabo-verdiana; Identificar as causas e consequências (sociais, demográficas, económicas e políticas); discutir as

vantagens e desvantagens; analisar os mecanismos de controle de migrações internas, de imigração e da emigração Cabo-verdiana.

## **7. Conteúdos e conceitos:**

**Língua Portuguesa:** definição do gênero explicativo; características de gênero explicativo; estrutura do texto explicativo, fases da produção do texto explicativo; situação e contexto da comunicação; mecanismos de textualização; os tempos verbos (passado, presente e futuro); sinais de pontuação, etc.

**Ciências Sociais e/ou Ciências Integradas:** conceitos de migrações, emigração e imigração; origem da emigração Cabo-verdiana; tipos de emigração; fases, períodos e países de destino dos emigrantes cabo-verdianos; causas e consequências (positivas e negativas) mecanismos de controle da emigração cabo-verdiana.

## **8. Atividades/Estratégias:**

### **1ª Etapa – prática da linguagem oral-**

- Apresentação da problemática e do gênero do texto que constitui o objeto de estudo durante a semana;
- Diagnóstico com os aprendizes sobre os pré-requisitos, ou seja, levantamento de conhecimentos sobre o gênero do texto explicativo, para a avaliação das capacidades iniciais dos aprendizes;
- Diagnóstico com os aprendizes sobre os pré-requisitos sobre a problemática das *“Migrações Internas e Emigração Cabo-verdiana”*.

### **2ª Etapa – prática de leitura e escrita**

- Distribuição de um conjunto de textos de gêneros diversificados
- Análise e comparação desses gêneros de textos
- Identificação e caracterização do gênero do texto explicativo

- Discussão sobre a estrutura do texto explicativo
- Registro das características e estrutura do gênero do texto explicativo (no quadro e nos cadernos diários)
- Distribuição de textos e documentos para leitura
- Indicações para a leitura individual (levantamento de conceitos e ideias principais contidas no texto lidos que permitam explicar e compreender o objeto de estudo)
- Leitura individual desses textos
- Registro das informações mais importantes retiradas dos documentos, que permitem explicar a problemática
- Análise dos conteúdos e conceitos da leitura individual de textos distribuídos, em pequenos grupos.

#### **4ª Etapa – Entrevistas com migrantes e emigrantes**

- Individualmente e/ou em grupo os aprendizes irão realizar uma entrevista informal com os colegas e/ou com pessoas migrantes/emigrantes em que vão recolher as suas percepções sobre *“Migração Interna e emigração cabo-verdiana”* a fim de identificar as vantagens e desvantagens das mesmas.
- Preparação de questionários
- Aplicação dos questionários
- Em atividades de grupos os aprendizes irão organizar os dados recolhidos durante as entrevistas para a análise e comparação com os dados obtidos durante a leitura de documentos.

#### **3ª Etapa – Explicação da problemática (conteúdos e conceitos)**

- Exposição sobre os conteúdos e conceitos subjacentes à problemática de *“Migrações internas e Emigração Cabo-verdiana”*, feita pela animadora e/ou professora
- Organização de trabalhos em pequenos grupos para partilhar conhecimentos e saberes sobre os conteúdos e conceitos em estudo

- Discussão e conclusão em plenária.

### **5ª Etapa – Produção Escrita<sup>63</sup>**

Redação, em grupo, do texto do gênero explicativo:

- A professora/animadora irá fazer um breve resumo explicativo sobre os conteúdos e conceitos trabalhados durante o estudo da problemática, retomando as características e a estrutura do texto do gênero explicativo
- Elaboração do plano de texto
- Identificação da situação/contexto da produção/comunicação do texto do gênero explicativo
- Os participantes serão divididos em pequenos grupos de 5 elementos cada, para produzirem um texto do gênero explicativo
- Em seguida, os aprendizes, em grupo iniciarão o trabalho da produção do texto
- Divisão dos aprendizes em pequenos grupos para a produção de textos.
  - **Apresentação e leitura do texto escrito<sup>64</sup>**
  - Elaboração de uma grelha de controle para analisar os conteúdos temáticos e linguístico/gramatical.
  - Revisão do texto 1 pelos aprendizes tendo em vista a análise realizada a partir da grelha de controle
  - Socialização dos textos revisados pelos grupos de aprendizes
  - Envio do texto para ser publicado no Jornal ALFA e/ou para outros círculos de cultura analisarem.

### **Avaliação/auto-avaliação**

---

<sup>63</sup> A pesquisadora iniciará o trabalho de recolha de dados (observação e gravação) sobre os processos e práticas da produção de textos do gênero explicativo, em pequenos grupos.

<sup>64</sup> Término da coleta de dados. Mas o trabalho com /sobre o texto, deverá continuar. Isto é, deverá ser elaborada uma ficha de controle para a análise e revisão do texto produzido e proceder à sua reescrita.

A avaliação será feita de modo contínuo, durante e no final de cada actividade realizada, ou seja, a partir da verificação de como os aprendizes estão a produzir o texto escrito. Isto é, as discussões que dizem respeito à busca conceptual/conteúdos assim como à planificação textual, ou seja, a forma concreta do texto (textualização, formulação, a ortografia e a pontuação), etc.

Segundo DOLZ, (2004:108) «*A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas... ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional.*». Assim, pensamos que a avaliação da produção escrita dos aprendizes será feita a partir da revisão do próprio texto final a fim de poderem fazer a reescrita do texto um.

Esta avaliação, segundo o mesmo autor «*...serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.*» Idem (107). Isto é, permite verificar a aprendizagem dos aprendizes nos aspectos relacionados com a situação da comunicação, a progressão dos conteúdos temáticos, linguístico/gramatical e as regras de estruturação de um texto escrito tanto ao nível da coesão como ao nível da coerência.

## BIBLIOGRAFIA

BRITO A. e FERNANDES F. **No Mundo das Palavras**. Manual da Língua Portuguesa, 3ª fase, DGAEA, Praia: 1998.

BRITO A. e SEMEDO J. **Nossa Terra Nossa Gente - Introdução à Geografia de Cabo Verde** -. PFIE, Praia: 1995.

CARREIRA, A. **Cabo Verde classes sociais estrutura familiar migrações**. Lisboa: Biblioteca Ulmeiro nº9, 1977.

COTA, G. e MUGRABI, E. **A pedagogia do texto e a Interdisciplinaridade**, IDEA, Vitória: 2002.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2. Ed. Lisboa: 1984.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Mercado de Letras, PUC-SP: 2004.

LELLO & Irmãos. **Dicionário Prático Ilustrado**. Ed. Porto: 1990.

MUGRABI, E. **A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas**. Vitória: Instituto de Educação de Adultos, Vitória: 2002.

MECJD, **Proposta de Proposta Curricular da EBA**. DGAEA, Praia: 1999.

SANCHEZ, A. **Didáctica das Ciências Sociais e Pedagogia do Texto**. Corporação Educativa CLEBA Universidade Católica de Oriente, 2003.



SILVA, L. AZEVEDO, J. (orgs.) **Paixão de Aprender II**. Editora Vozes Petrópolis, 1995.

TAVARES, Maria dos Reis. Projecto de pesquisa. **Os Processos e Práticas da Produção Escrita em LP de diferentes grupos de sujeitos usuários da LCV**, Vitória: 2005.

Jornal “A SEMANA”, Sexta-feira, 15 de Junho de 2001, In. Correio da ilhas, Emigração, Cabo Verde na Organização Internacional de Migrações (OIM).

**Anexo 2**

Preparação da pesquisa com o gestor da EBI



Preparação da pesquisa com o coordenador pedagógico da EBI





Preparação da pesquisa com a professora da EBI

Elaboração da sequência didática



Produção do texto em grupo pelos alunos da EBI



Produção do texto em grupo pelos alunos da EBI





Produção do texto em grupo pelos alunos da EBI



Produção do texto em grupo pelos alunos da EBI





Leitura do texto produzido pelos alunos da EBI



Leitura do texto produzido pelos alunos da EBI



Porta voz de cada grupo após a leitura do texto





Alunos da escola da EBI onde foi feita a pesquisa

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)