

O CABO-VERDIANO E O PORTUGUÊS EM CONVIVÊNCIA:

DESCRIÇÃO, ENSINO, LITERATURA E CULTURA

ORGANIZADORES

LUÍS FILIPE MARTINS RODRIGUES
HILARINO CARLOS RODRIGUES DA LUZ
ALEXANDRE ANTÓNIO TIMBANE



Luís Filipe Martins Rodrigues
Hilarino Carlos Rodrigues da Luz
Alexandre Antônio Timbane
(Organizadores)

**O CABO-VERDIANO E O PORTUGUÊS
EM CONVIVÊNCIA: DESCRIÇÃO,
ENSINO, LITERATURA E CULTURA**

1ª Edição

Belém-PA
Home Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by Home Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
9198473-5110
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Capa

Lony Alves

Revisão de texto

Tomé Varela

Produtor editorial

Laiane Borges

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C116

O cabo-verdiano e o português em convivência: descrição, ensino, literatura e cultura / Organizadores Luís Filipe Martins Rodrigues, Hilarino Carlos Rodrigues da Luz, Alexandre António Timbane. – Belém: Home, 2023.

228 p., fotos.; 16 X 23 cm

ISBN 978-65-84897-72-4

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Rodrigues, Luís Filipe Martins (Organizador). II. Luz, Hilarino Carlos Rodrigues da (Organizador). III. Timbane, Alexandre António (Organizador). IV. Título.

CDD 469.07

Índice para catálogo sistemático

I. Língua portuguesa - Estudo e ensino



Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias são da exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof^a. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof^a. Dra. Elane da Silva Barbosa-UERN

“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.

Equipe Home Editora

Comissão Científica (em ordem alfabética)

Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Universidade Federal de Sergipe, Brasil)
Amado Martínez Morgado (Universidade de Guantánamo, Cuba)
Amália Vera-Cruz Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
António Gislailson Delfino da Silva (Universidade de Lisboa, Portugal)
António Gonçalves (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Aurora Almeida de Miranda Leão (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Brain Daniel Tachiua (Universidade Licungo, Moçambique)
Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)
Don Oguttuh (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Emanuel Semedo (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Fortunato Pedro Talani Diambo (Universidade Lueji A`Nkonde, Angola)
Francisco Alerrandro da Silva Araújo (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Giverage Alves do Amaral (Universidade Wutivi, Moçambique)
Graça Gomes de Pina (Università degli Studi di Napoli "l'Orientale", Italy)
Hilarino Carlos Rodrigues da Luz (Universidade NOVA de Lisboa, Portugal)
Hilário Sabonete Nhambalo (Direção Provincial da Educação de Cunene, Angola)
Itamar Rodrigues Paulino (Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil)
João Muteteca Naugege (Universidade Lueji A`Nkonde, Angola)
Joaquim João Martinho (Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola)
José Leite Jr. (Universidade Federal do Ceará, Brasil)
Letícia de Almeida Barbosa (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Liliana Maria do Vale Cerqueira Faria Gonçalves (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Luís Filipe Martins Rodrigues (Universidade de Santiago, Cabo Verde)
Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Manuel Quivuna (Instituto Superior de Ciências de Educação de Uíje, Angola)
Maria Goreti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
Mário Alexandre Garcia Lopes (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Martins JC-Mapera (UniLicungo, Mozambique)
Nyambura Salome (Kenyatta University, Kenya)
Oscar Rosário Jorge Daniel (Universidade Rovuma, Moçambique)
Raquel Meister Ko. Freitag (Universidade Federal de Sergipe, Brasil)
Silva Jacob Alage (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Thiago Evangelista dos Santos (Universidade de Brasília, Brasil)

Agradecimentos

As parcerias acadêmicas internacionais são muito importantes para o desenvolvimento da ciência. As parceiras científicas entre investigadores e professores de diversas instituições de ensino superior são salutares porque criam interação, buscam a partilha de conhecimentos, de metodologias de pesquisa e de ensino, o que engradece e aumenta os conhecimentos entre os participantes. Desta forma, agradecemos as nossas instituições e departamentos, nomeadamente o Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras, da Universidade de Santiago, Santiago, Cabo Verde, o CHAM, Centro de Humanidades, NOVA FCSH/Uac, Portugal e o Instituto de Humanidades de Letras, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, Brasil.

Agradecemos as nossas famílias que, com paciência, nos apoiaram nas horas que trocamos entre o lazer pela edição e revisão dos capítulos publicados nesta obra que por sinal é uma singela contribuição para a nação cabo-verdiana. Os nossos agradecimentos se estendem ao revisor principal, Dr. Tomé Varela, à querida prefaciadora, a Profa. Dra. Amália Melo Lopes (Cátedra Eugénio Tavares de Língua Portuguesa, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde), aos avaliadores e ao Comité científico.

Estendemos os nossos sinceros agradecimentos aos autores dos capítulos publicados nesta obra pela colaboração, pela confiança e pela compreensão nos momentos em que solicitamos ajustes e correções finais. Aprendemos bastante com as pesquisas publicadas e esperamos tê-los em próximos projetos.

À editora pela colaboração.

Luis Filipe Martins Rodrigues
Hilarino Carlos Rodrigues da Luz
Alexandre António Timbane

SUMÁRIO

Prefácio, Amália Melo Lopes	7
Apresentação	10
1 Decisões sobre a língua, desprezo da vontade do povo: uma análise crítica da política linguística em Cabo Verde, Alexandre António Timbane	14
2 A origem dos crioulos de base lexical portuguesa no contexto da colonização europeia em África, Silas Abner Dos Reis Lopes	32
3 Breve tipologia da minioração no cabo-verdiano (variedades de Santiago e Fogo), Ana Karina Tavares Moreira, Eliane Cristina Araújo Vieira Semedo	46
4 Descrição fonológica da variedade linguística de Santo Antão: revisão bibliográfica sobre o CVSA, Maria do Céu dos Santos Baptista	62
5 Transposição didática e formação de professores, João Rocha de Oliveira	78
6 Ensino de português como L2 em Cabo Verde: uma análise do tratamento da morfologia no manual didático do 7º ano, Eliane Semedo, Isana Ramos, Maria Graça	92
7 Experiências do ensino bilingue na Ilha de Santiago, Cabo Verde: perspectivas e desafios, Jacica Helena Lopes Fernandes	106
8 A diversidade cultural da CPLP no manual <i>Linguagens-8º ano</i> , Jassica Fernandes e Luís Filipe Martins Rodrigues	127
9 Hábitos de leitura em Cabo Verde: práticas e políticas de incentivo à leitura, Merlinia Ester Bernardino Correia	142
10 Conexões Brasil-Cabo Verde: literaturas, culturas e identidades em diálogo, Eidson Miguel da Silva Marcos, Rosilda Alves Bezerra.....	162
11 A primeira e a última <i>claridade</i> : configurações discursivas em confronto poético, José Leite Jr.	171
12 A criação de um universo literário e filosófico em língua cabo-verdiana e portuguesa na poesia de Tomé Varela, Carlos Bellino Sacadura	205
13 Mapeamento da presença de Henrique Teixeira de Sousa no <i>Cabo Verde-Boletim de Propaganda e Informação</i> , Hilarino Carlos Rodrigues da Luz ...	215

Prefácio

Recebi o convite dos organizadores para prefaciар *O Cabo-Verdiano e o Português em Convivência: descrição, ensino, literatura e cultura*, com um argumento incontestável. Aceitei o convite de forma impulsiva, mas com muita honra, e feliz por saber que o empreendimento tinha sido bem-sucedido e que o livro estava, finalmente, concluído.

Apesar do curto tempo disponível, foi com imensa alegria e satisfação que li a obra, cuja leitura fácil e acessível, foi gerando em mim emoções e reflexões. O privilégio de primeiro leitor permitiu-me valorar a sua totalidade e relevância, bem como a riqueza e especificidade de cada capítulo.

Resolvi então escrever sobre o que mais me impactou e aquilo de que mais gostei. Este texto é, portanto, uma espécie de passeio pelas emoções e reflexões que o trabalho produzido foi suscitando em mim.

Realço, em primeiro lugar, o pioneirismo da publicação no campo linguístico cabo-verdiano. Trata-se da primeira produção exclusivamente dedicada a aspetos da linguística cabo-verdiana, desenvolvidos, na sua maioria, por investigadores cabo-verdianos. E aqui, permitam-me registar a sensação de orgulho pessoal, ao constatar que sete dos autores, alguns deles agora colegas, foram meus alunos no percurso da sua formação académica.

Em segundo lugar, destaco o coletivismo da produção. Com efeito, nela participam investigadores seniores, calejados nestas andanças, e juniores, e também pesquisadores cabo-verdianos e não cabo-verdianos, todos interessados no estudo de Cabo Verde, num *djunta mon* de construção coletiva de conhecimento e de generosidade. Um exemplo a seguir.

Em terceiro lugar, saliento a abertura científica, sustentada pela diversidade das contribuições. Por isso, o presente livro contribui, com conhecimento, para questões de fundo, a partir de perspetivas linguísticas diversas, mas complementares entre si: política linguística, linguística descritiva da língua cabo-verdiana, ensino de línguas e suas metodologias; e literatura e cultura cabo-verdianas.

Friso, em quarto lugar, a relevância desta publicação. Um trabalho que se impunha, num contexto em que, como não me canso de repetir, a política linguística, particularmente nas dimensões de planificação do estatuto das línguas e das políticas linguísticas educacionais, está de costas voltadas para os resultados da investigação. Não ter em conta os resultados da investigação para a definição de políticas públicas é comum, no nosso país. Contudo, no domínio da política linguística, este facto atinge uma situação de quase aberração, por a ele se juntar, a um tempo, o desrespeito pelo valor simbólico da língua materna e do papel dessa língua no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos seus falantes; a desconsideração do

ecossistema linguístico cabo-verdiano no ensino de línguas; e o incumprimento dos direitos humanos de natureza linguística.

Diria que, nesta matéria, predomina ainda a prática de valorização das opiniões e não do conhecimento, com base numa crença (consciente ou não) e prática generalizadas: a de que o conhecimento é o resultado das vivências e das experiências do quotidiano com a(s) língua(s) e que quanto mais alto o posicionamento do agente na esfera política e na hierarquia institucional mais legítimo é esse conhecimento.

Em quinto lugar, sublinho a sua tripla função, reforçada com as vantagens de acesso possibilitadas pelo formato digital. Na verdade, configura-se como uma fonte relevante de estudo e de investigação para estudantes do ensino superior; como mais um instrumento para se romper com a alegada inexistência de produção científica sobre o cabo-verdiano que permita alicerçar as medidas de política linguística que se impõem; e ainda, para os muitos interessados nesta matéria, permite superar muitas das certezas sem fundamentos que ainda permeiam o discurso de tantos falantes.

Em sexto lugar, foco a informatividade que sustenta as funções acima apontadas. Neste domínio, e sem querer entrar em grandes detalhes e comparações sobre a especificidade de cada contribuição, a obra tem a virtude de evidenciar ricas informações, fundamentadas em investigações de que os autores são agentes e nas quais tratam com intimidade os pressupostos teórico-metodológicos adotados.

Não menos meritórios são as conclusões, propostas e desafios, alguns deles com potencial para suscitar discussões acaloradas, tão importantes como as informações para o desenvolvimento da literacia linguística. Ainda que queira deixar ao leitor o desafio de mergulhar nos vários capítulos, não resisto a apontar algumas, poucas, passagens ilustrativas do que acabo de dizer, criteriosamente selecionadas de entre aquelas que eu gostaria de aprofundar com os autores:

Não dá para tolerar que as políticas linguísticas impeçam o desenvolvimento de uma língua que é falada no país inteiro... Alexandre Timbane (p.14)

... o cabo-verdiano, que denominaremos a partir de agora de Verdianês (partindo do adjetivo “verde” no nome Cabo Verde). Silas Lopes (p.32)

Um aspeto digno de registo é a necessidade do uso sistemático de acentos agudos [na variedade de Santo Antão], inclusive no a, onde o Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano (ALUPEC) não os prevê, se se pretender diferenciar na escrita palavras que se distinguem apenas pela categoria gramatical, o lugar do acento fónico e o grau de abertura das vogais. Maria do Céu Baptista (p.62)

Ser professor de Língua Portuguesa atualmente constitui-se como desafio estimulante, porque é através da língua portuguesa que se percebe o mundo que nos rodeia, os seres que nos cercam, a nossa interioridade. João Rocha de Oliveira (p.78)

Nenhuma atividade de morfologia [no Manual de LP Santos, M.; Santiago, R., 2020] faz alguma relação entre as características e regras da LP e as da LCV. Para alunos do 7º ano, não é fácil fazer essas relações de forma autónoma. Espera-se, então, que o professor tenha a sensibilidade de fazer as devidas comparações entre as línguas praticadas no país para facilitar o

processo de aprendizagem da L2. Eliane Semedo, Isana Ramos e Maria Graça.(p.92).

... as evidências demonstram que de facto o ensino bilingue realmente contribui na melhoria do desempenho escolar dos alunos, o que interfere no processo de aprender outras línguas com mais facilidade... Jacica Fernandes(p.106).

... os pais/EE têm o hábito de oferecer aos filhos presentes como: telemóvel, viagens, passeios, mas livro raramente acontece, salvo [...] na época escolar. Merlinia Correia (p.142).

... as (re)conhecidas relações de diversas ordens entre o Brasil e o arquipélago de Cabo Verde, chamam a atenção para as possibilidades de desdobramento que tais similitudes propiciam. [...] abrindo caminhos para novas descobertas. Eidson Marcos e Rosilda Bezerra.(p.162).

Ao terminar este prefácio, dou os meus parabéns a todos os valorosos que ousaram embarcar nesta viagem, partilhando os resultados das suas investigações; presto uma singela homenagem e manifesto os meus profundos agradecimentos aos caríssimos colegas que estiveram à frente deste empreendimento, pelo imenso labor e entrega pessoal que, sei, estão por trás dele; e presto um merecido reconhecimento ao estimado colega e amigo Alexandre António Timbane, que abraçou a causa da questão linguística em Cabo Verde, inserindo-a nos seus interesses de investigação e estimulando a organização desta coletânea.

Finalmente, registo que a leitura me deixou a sensação de ansiar por mais, pelo que faço votos de que este primeiro volume possa servir de inspiração para muitos mais, em convergência de conteúdo com este, ou mesmo, mais ambiciosos ou mais robustos para cada tema.

Praia, 28 de abril de 2023.

Profa. Dra. Amália Melo Lopes
Cátedra Eugénio Tavares de Língua Portuguesa
Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Apresentação

A ideia da organização de um *e-book* versando sobre as línguas cabo-verdiana e portuguesa, ensino, literatura e cultura cabo-verdianas surgiu no dia 31 março de 2022, aquando de duas palestras proferidas pelo Prof. Dr. Manuel Veiga e pelo Prof. Dr. José Leite Jr., ambos convidados do Projeto “Matabicho Linguístico e Pedagógico”¹, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil. Desta feita, a organização deste *e-book* começou por ter os seus primeiros passos no final de 2022 com a celebração de uma parceria entre os professores Luís Filipe Martins Rodrigues (Universidade de Santiago - Cabo Verde), Hilarino Carlos Rodrigues da Luz (Universidade NOVA de Lisboa - Portugal) e Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Universidade Federal de Sergipe - Brasil).

Esta obra reúne trabalhos de investigadores que se dedicam ao estudo de Cabo Verde buscando contribuir para o avanço da ciência e da partilha dos saberes. Surge no meio de “dificuldades de toda sorte”, nomeadamente a falta de tempo devido ao excesso de trabalho, a falta de apoio ou de recursos financeiros para o efeito, questões que não nos fizeram perder de vista o foco e a relevância da sua organização. O *e-book* é um formato de livro que circula com mais rapidez e fluidez entre leitores, podendo ser lido em dispositivos informáticos disponíveis no cotidiano. Para a preparação dos capítulos publicados contamos com o apoio incondicional da Comissão Científica internacional que analisou e aprovou os textos ora publicados.

A obra é composta por treze capítulos: os primeiros quatro textos abordam as políticas e a descrição linguística do português e do *kabuverdianu*, segundo a linguagem da terra; do quinto ao nono texto se discute a didática e o ensino das línguas e os quatro últimos capítulos analisam temas da literatura e da cultura cabo-verdiana.

O primeiro estudo, da autoria de Alexandre António Timbane, tem como título “Decisões sobre a língua, desprezo da vontade do povo: uma análise crítica da política linguística em Cabo Verde”. Nele se discute a política linguística adotada por Cabo Verde, assim como a problemática do ensino e a resistência na oficialização da língua *kabuverdiana* que é, por sinal, a língua da maioria da população. A língua portuguesa e o *kabuverdianu* compartilham o mesmo espaço geográfico e a mesma comunidade. Apesar de o português ser pouco falado pelos cabo-verdianos, ela é a língua usada nos momentos formais. O capítulo faz uma reflexão sobre caminhos para uma política linguística inclusiva, que não seja

¹ Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=guVfMpEzwVY> .

preconceituosa em/com relação a língua da maioria do povo - o *kabuverdianu*.

O segundo capítulo tem como título “A origem dos crioulos de base lexical portuguesa no contexto da colonização europeia em África”, e foi escrito por Silas Abner dos Reis Lopes. Nesse estudo, o autor analisa os contextos do surgimento do *kabuverdianu*, assim como analisa os usos desta língua considerada de base lexical portuguesa. Ele nomeia o *kabuverdianu* como Verdianês. Para, além disso, cita os outros crioulos formados pela base lexical portuguesa, mormente: o *kriol* guineense; o de Casamansa; o São-tomense; o Angolar; o Principense e o Fa d’Ambu que fazem parte dos crioulos da Alta Guiné e do Golfo da Guiné e que precisam de ser respeitados e reconhecidos pelos países onde eles são falados, pois eles são um o patrimônio imaterial e histórico dos povos que os falam.

O capítulo seguinte, “Breve tipologia da minioração no cabo-verdiano (variedades de Santiago e Fogo)”, da autoria de Ana Karina Tavares Moreira e de Eliane Cristina Araújo Vieira Semedo, faz uma análise das ocorrências de miniorações nas variedades de Santiago e de Fogo do cabo-verdiano, obtidas em *corpora* orais espontâneos e em expressões idiomáticas amplamente conhecidas nessas duas variedades. Foram analisados aspetos sintáticos e semânticos da omissão ou não realização de verbos nas miniorações, com o objetivo de perceber os contextos e as restrições aliados a essas estruturas.

O quarto capítulo, “Descrição fonológica da variedade linguística de Santo Antão: revisão bibliográfica sobre o CVSA”, da autoria da Maria do Céu dos Santos Baptista, apresenta os inventários fonémicos (vocálicos e consonânticos) e os padrões silábicos e acentuais que ocorrem na variedade. A autora estuda com base num *corpus* constituído por produções de catorze falantes de diferentes zonas da ilha. Na pesquisa faz-se a análise das vogais, consoantes, padrões silábicos e acentuais e, como resultados, verifica-se que as vogais tónicas formam um quadro composto de oito vogais que podem ocorrer em sílaba inicial, média e final. As vogais átonas sofrem uma redução, dado que as vogais abertas não ocorrem na posição átona.

O quinto capítulo, “Transposição didática e formação de professores”, da autoria de João Rocha de Oliveira, levanta a problemática da formação de professores e da didática de ensino. Para a sua efetivação, o capítulo analisa as diversas perspetivas teóricas tendo em vista questões relacionadas à importância da formação de professores, a transposição didática, a formação contínua, formação inicial de professores em Cabo Verde.

O sexto capítulo, “Ensino de português como L2 em Cabo Verde: uma análise do tratamento da morfologia no manual didático do 7º ano”, da autoria de Eliane Semedo, de Isana Ramos e de Maria Graça. Nele se faz uma análise do manual de português do 7º ano do ensino básico cabo-verdiano. Criticam-se as políticas linguísticas e defende-se a elevação do

estatuto do *kabuverdianu*. O capítulo busca caminhos para uma educação linguística adequada aos contextos sociolinguísticos de Cabo Verde.

O sétimo capítulo tem como título “Experiências do ensino bilíngue na Ilha de Santiago, Cabo Verde: perspectivas e desafios”, da autoria de Jacica Helena Lopes Fernandes. A pesquisa busca compreender o funcionamento da proposta pedagógica de ensino bilíngue desenvolvida em uma das escolas localizada no interior da Ilha de Santiago – Cabo Verde. O processo de ensino e aprendizagem é desafiador especialmente quando se trata de ensino bilíngue. O capítulo busca verificar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação dentro e fora da sala de aula, durante a experiência do ensino bilíngue.

O oitavo capítulo, “A diversidade cultural da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) no manual *Linguagens*, do 8º ano”, da autoria de Jassica Fernandes e Luís Filipe Martins Rodrigues, procura compreender a presença, a tipologia de materiais e atividades relacionadas com a cultura lusófona no manual oficial usado na disciplina de Língua Portuguesa. Os autores confirmam a presença de diversos fatores, textos e atividades com o objetivo de trazer temas de inter e multiculturalismo, levando os discentes a conhecer e a respeitar outras culturas. O capítulo apresenta sugestões por forma a que as referências ao mundo lusófono possam ser mais diversificadas.

O nono capítulo, “Hábitos de leitura em Cabo Verde: práticas e políticas de incentivo à leitura”, da autoria de Merlina Correia, estuda a situação da leitura nas aulas de português no Liceu Amílcar Cabral, Santa Catarina, Cabo Verde; caracteriza a dinâmica da leitura dos alunos no Liceu Amílcar Cabral. Da pesquisa se conclui que a leitura é uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem e ela pode ocorrer com base em diversos gêneros textuais objetivando lançar pistas sobre a competência de Leitura na disciplina de Língua Portuguesa. Impõe-se a necessidade de refletir sobre a contribuição da leitura na formação do aluno e a utilidade da criação do hábito de ler desde muito cedo.

O décimo capítulo, “Conexões Brasil/Cabo Verde: literaturas, culturas e identidades em diálogo”, da autoria de Eidson Miguel da Silva Marcos e Rosilda Alves Bezerra, fala da trajetória literária de Cabo Verde em paralelo com recortes do percurso literário brasileiro, especificamente o chamado Regionalismo nordestino, mapeando algumas aproximações que se deram entre realidades histórica, cultural, geofísica e humana, tendo como plataforma de discussão a prosa do cabo-verdiano Luís Romano Madeira de Melo, recortada no romance *Famintos*, de 1962, no qual são descritos eventos que se desenvolvem no arquipélago de Cabo Verde e que têm por tema a miséria da vida, a falta de água e as desigualdades socioeconômicas, sendo que o relacionamento mais íntimo que associa esses eventos é de ordem geográfica.

O décimo primeiro capítulo é sobre “A primeira e a última *claridade*: configurações discursivas em confronto poético” e é da autoria de José Leite Jr. Neste capítulo, o autor observa a natureza discursiva de poemas. O autor reforça que não se produz um poema que seja fora das contingências **histórico-sociais**, mas isso não significa dizer que uma coisa determina a outra. Para o autor, a opção semiótico-discursiva é o discurso que confere sentido à vivência humana, seja na contingência individual, seja na coletiva. É o discurso – cuja manifestação final é o texto (oral, escrito ou sincrético) – que confere sentido histórico à sociedade.

O décimo segundo capítulo tem como título “A Criação de um Universo Literário e Filosófico em Língua Cabo-Verdiana e Portuguesa na Poesia de Tomé Varela” e é da autoria de Carlos Bellino Sacadura. A poética de Tomé Varela mostra que a interpretação se desenvolve numa expressão estética ligando-se à vida e às suas dimensões fundamentais: o *amor*, a *amizade*, o *saber*, o *sagrado* ou a *esperança*. Conclui-se que a expressão poética do mundo, ao nível pessoal e universal, não podia estar mais longe da ambição manifestada pelos maiores *sistemas* filosóficos: conseguir, ou pelo menos visar e ter como fim alcançar, organizar e estruturar a *totalidade* do saber.

E, finalmente, o décimo terceiro capítulo que tem como título “Mapeamento da presença de Henrique Teixeira de Sousa no *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*”, de Hilarino da Luz, onde, entre outros assuntos, apresenta os números do boletim onde o autor cabo-verdiano publicou alguns dos seus textos.

Os organizadores deste *e-book* desejam que os leitores encontrem as suas identidades expressas ou por meio da cultura, da literatura, das línguas ou do ensino. Espera-se que outros pesquisadores/investigadores se sintam motivados a escrever ou a editar mais obras que possam partilhar os saberes culturais e científicos. Desta forma, endereçamos os nossos agradecimentos aos autores que confiaram na nossa proposta, assim como os avaliadores que gentilmente deram os seus pareceres técnicos. Agradecemos às nossas famílias pelo tempo que dividimos entre elas e o *e-book*. Esperamos que esta coletânea seja útil para a sociedade cabo-verdiana e em especial para a comunidade científica. Boa leitura!

Organizadores

Luís Filipe Martins Rodrigues*
Hilarino Carlos Rodrigues da Luz**
Alexandre António Timbane***

* Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras, Universidade de Santiago, Santiago, Cabo Verde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5903-5609>

** CHAM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH, Universidade NOVA de Lisboa, 1069-061 Lisboa ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5694-5781>

*** Instituto de Humanidades de Letras, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil/Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2061-9391>

CAPÍTULO 1

Decisões sobre a língua, desprezo da vontade do povo: uma análise crítica da política linguística em Cabo Verde

Alexandre António Timbane

Introdução

Como é sabido, Cabo Verde é um país lusófono formado por povos originários da África e da Europa. Foi uma colônia portuguesa tendo alcançado a independência em 1975, após anos de luta contra o colonialismo, sendo não feita a luta armada no país. A formação da língua cabo-verdiana resulta dos processos históricos da colonização ocorridos a partir do século XV e que contribuíram fortemente para a formação sociolinguística. Hoje a língua cabo-verdiana tem variedades e é, sem dúvidas, um “elemento identificador de um povo e de uma cultura, sem possibilidades ou margens para ser confundida com outras línguas. É nesta lógica que os cabo-verdianos procuram dar ênfase à identidade nacional, a suas manifestações culturais, valorizando a língua falada, que é vivida em todos os momentos da sua existência, do nascimento à morte.” (Semedo, Martins e Gomes, 2015, p. 63).

A língua portuguesa e a língua *kabuverdiana* compartilham o mesmo espaço geográfico e a mesma comunidade. Apesar do português ser pouco falado pelos cabo-verdianos, ela é a língua de ensino na educação formal de crianças e jovens (Tavares, 2006), tal como veremos mais adiante. Por outro lado, o *kabuverdianu* é a língua da maioria, da cultura, das tradições e da vida cotidiana do povo cabo-verdiano. Desta feita, a população cabo-verdiana em 2021 era de 483 628 habitantes, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2021). As cidades da Praia e São Vicente são as mais populosas com 29,4% e 15,3% respectivamente. A maioria da população é bilingue em *kabuverdianu* e português. (Alexandre; Oliveira, 2018; Lopes, 2011). Para além do português e do *kabuverdianu* existe a língua gestual cabo-verdiana.

Nesta ordem de ideias, “as línguas são equiparadas pelo valor cultural, mas expressariam aspectos distintos da cultura cabo-verdiana.” (Torquato, 2011, p. 180). Quer dizer, “a língua é apresentada como veículo e expressão da cultura, como pólo catalisador da consciência nacional, o que explicava sua utilização na mobilização das populações e nas reuniões de trabalho do Partido.” (Torquato, 2011, p. 160). Os cabo-verdianos estão cientes de que a língua *kabuverdiana* é a língua mais usada, pois é adquirida desde o seio familiar permitindo a comunicação no espectro mais amplo.

Partimos da ideia de que quem deveria mandar na língua deveria ser a comunidade de fala, assim como deveria indicar os caminhos para uma política de língua. Infelizmente essas tarefas são incumbidas aos políticos

para decidir qual língua a comunidade deve usar. Isso é triste porque o político é eleito pelo povo e deveria ouvir a sociedade e respeitar a vontade do povo. Infelizmente em Cabo Verde e nos diversos países africanos de língua portuguesa quem manda na língua são os políticos. O povo está sequestrado pelos políticos, pois é o povo que deve seguir a vontade do político. Nesta pesquisa se pretende analisar criticamente as relações entre língua e poder, assim como suas relações com a sociedade; pretende-se debater os conceitos de política e planejamento linguístico; explicar os entraves entre o que a sociedade quer e as decisões políticas buscando uma descolonização linguística que é extremamente visível na sociedade africana; por fim descrever caminhos possíveis para uma política e planejamento linguísticos mais integrativas. Não é por acaso que o político e historiador de Burquina Fasso, Joseph Ki-Zerbo, argumentava da seguinte maneira: “...não creio que possa alfabetizar os africanos sem recorrer às línguas africanas (...se recorrêssemos a essas línguas, poderíamos fixar-nos, como objetivo a médio prazo, assegurar a alfabetização total.” (Ki-Zerbo, 2006, p. 152).

A pesquisa é de caráter bibliográfico porque tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa. (Piana, 2009). A primeira seção debate sobre os conceitos de política e planejamento linguístico trazendo os primeiros linguistas sobre a temática. Trata-se de uma análise crítica por forma a observar como tanto a política quanto o planejamento participam no destino das línguas. Seguidamente o capítulo analisa criticamente aspectos sobre o ensino e os usos do cabo-verdiano e do português em contexto cabo-verdiano. A terceira seção aponta para documentos internacionais que auxiliam a compreensão das políticas linguísticas. O capítulo termina apresentando alguns caminhos possíveis para uma educação linguística mais inclusiva e integradora olhando a realidade de Cabo Verde. Os debates que vamos levantar neste capítulo visam contribuir para uma visão mais ampla sobre as questões linguísticas que são aspectos ligados à identidade. Lembro-me das palavras de Torquato (2009, p. 193-194) quando debate que “o papel do lingüista no empreendimento de políticas visa a estabelecer a mediação tanto em relação às necessidades sociais e às reivindicações em favor da sociedade feitas ao Estado quanto em relação às demandas do Estado no processo de conquista da adesão dos cidadãos às políticas efetuadas.” Os debates a ser levantados aqui não são uma receita mágica nem obrigação para que os políticos sigam uma cartilha. Mas, sim, visam oferecer um olhar mais científico sobre as línguas em Cabo Verde. A razão do desenvolvimento desta pesquisa, que é de caráter bibliográfico, explicarei nas conclusões do texto.

1.A política e o planejamento linguístico em Cabo Verde

Iniciamos esta parte definindo os principais conceitos que vão guiar as discussões. O primeiro é a política linguística que está voltada para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo), entre outros.” (Severo, 2013, p. 451). Já o planejamento linguístico “focado na implementação das decisões sobre a língua através de estratégias (políticas), como as políticas educacionais, com

vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos.” (Cooper, 1989, *apud* Severo, 2013, p. 452). Calvet (2007) argumenta que a política linguística se insere nas decisões feitas pelo Estado, pelos políticos. Esta determinação era suposta que partisse da população, mas infelizmente não é bem assim. As decisões desta política linguística vão a belo prazer dos políticos e não da vontade real do povo. Será que o povo é ignorante para tomar decisões sobre as suas próprias línguas? Será que o político é o habilitado para tomar essa decisão contrariando a vontade do resto da população?

Estas perguntas são de reflexão, para entendermos que este conceito de “política linguística” veio na esteira da colonialidade, na ideia de que o povo não conhece os seus próprios desejos e nem sabe tomar as decisões acertadas. Vejamos bem: se em Cabo Verde, 99,9% (exagerando!) das pessoas falam o *kabuverdianu* por qual razão esta língua não pode ser oficial? O *kabuverdianu* não tem dicionário? Não tem gramática? Não tem literatura? Tudo isso existe, ou melhor, tudo isso pode ser construído e aperfeiçoado, a depender do interesse. Se “todo o poder emana do povo” (Rousseau, 2011), daí a palavra democracia: **demo** (povo) + **cracia** (poder), como se justifica que 46 anos após a independência, Cabo Verde não consegue proclamar a independência linguística da língua nacional e da maioria do povo? Não dá para entender. Não dá para tolerar que as políticas linguísticas impeçam o desenvolvimento de uma língua que é falada no país inteiro e internacionalmente, tal como o estudo de Gois (2008) aponta. É verdade e real que “a língua de acolhimento e vivência em Cabo Verde é a língua cabo-verdiana, alvo quer de oportunidade, quer de incentivo para a sua aquisição. A língua oficial, neste sentido, aparece como secundarizada, mesmo em funções profissionais em que se adivinharia um papel fundamental da Língua Oficial.” (Rodrigues, 2021, p. 126).

Esta pesquisa não defende que o português seja substituído pela língua cabo-verdiana, mas assim que as duas sejam oficiais, mais as línguas de sinais que pouco se fala dela. O que estamos defendendo é acrescentar ao português, o *kabuverdianu* e a língua gestual caboverdiana². De acordo com Lopes (2011, p. 533), “a orientação da política linguística visaria o seu domínio extensivo, via a instrução formal, e a desconstrução da suposta obrigação social do seu uso em situações formais. Tal postura teria como consequência a construção de uma atitude favorável à LP, como língua disponível ao lado da LCV, para uso opcional dos falantes, nas situações mais íntimas e informais, sem imposições sociais.”

Apelando ao conceito democracia, seria interessante democratizar as línguas faladas em Cabo Verde para além de as proclamar como línguas nacionais, com objetivos comuns que são a comunicação e as identidades do povo cabo-verdiano. Sobre a questão da oficialização, Almada (2006) argumenta que é muito crítico quando se afirma que “a **oficialização** será um simples reconhecimento do direito de todos os cabo-verdianos se exprimirem (oralmente e por escrito) em crioulo. Isso não significará que, se as pessoas quiserem continuar a exprimir-se em português (a outra língua oficial), não o possam fazer. Simplesmente, dar-se-á liberdade a cada um

² Cabo Verde já tem o seu primeiro dicionário da língua gestual cabo-verdiano: <https://www.youtube.com/watch?v=gb8JZ1bFAK8>.

para utilizar, conforme entender e souber, o **crioulo** ou o **português**. E deixar-se-á de **torturar** as pessoas, **obrigando-as** a terem que falar português, mesmo quando, francamente, não o dominam nem se sentem à vontade para o fazer, como tantas vezes acontece, sobretudo nas cerimônias e actos públicos e oficiais!...” (Alamada, 2006, p. 19-20, grifos do autor).

Não há nada mais difícil que ser obrigado a falar ou usar uma língua pouco conhecida. A oficialidade do português está prevista no artigo 9º da Constituição da República de Cabo Verde (2010) em seu inciso primeiro: “É língua oficial o Português”. No segundo, lê-se que “o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa”. O terceiro inciso aponta que “todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las”.

A “criação de condições para a oficialização” previstas na Constituição não foram conseguidas até hoje (46 anos após a independência). Acompanhei a luta de muitos pesquisadores/investigadores, profissionais da educação e membros da sociedade civil cabo-verdianos nas suas lutas para que a língua *kabuverdiana* seja oficializada. Os materiais legitimadores (dicionário, gramáticas, obras literárias) sobre a língua cabo-verdiana já existem, produzidos e publicados³. Não há nos PALOP um país que tenha instrumentos mais consolidados como os da língua *kabuverdiana*, de Cabo Verde. As questões da variabilidade da língua não constituem problema porque não existe uma língua em uso que não varie e nem mude. O português de Portugal é diferente do português brasileiro, português timorense ou mesmo português angolano. Ninguém deixou de ensinar a língua devido a sua variabilidade. A questão central é o reconhecimento oficial por meio do reconhecimento escrito, em forma de lei ou decreto. A par da língua portuguesa e da língua *kabuverdiana* é necessário incluir a língua gestual (de sinais) cabo-verdiana. Concordamos inteiramente com o professor Manuel Veiga quando afirma o seguinte:

Não é novidade para ninguém em Cabo Verde que a língua oficial e de prestígio, a língua de aprendizagem e a língua de

³ BRUSER, Martina; SANTOS, André dos Reis. *Dicionário do crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde) com equivalentes de tradução em alemão e português*. Narr, Tübingen, 2002; CARDOSO, Eduardo Augusto. *O crioulo da ilha de S. Nicolau de Cabo Verde*, 1989; FERNANDES, Armando Napoleão Rodrigues. *O dialecto crioulo-Léxico do dialecto crioulo do Arquipélago de Cabo Verde*, 1969; LANG, Jürgen. *Breve esboço da gramática do crioulo da ilha de Santiago (Cabo Verde)*, 1999; LANG, Jürgen. *Gramática do crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde)*, 2012; MASSA, Jean-Michel e Françoise. *Dictionnaire encyclopedique et bilingue portugais français-Cabo Verde - Cap-Vert*. vol. 3. Mindelo: Ponto & Vírgula Edições, 2002; MENDES, M; QUINT, N.; Ragaçes, F; Semedo, A. *Dicionário Prático Português-Caboverdiano / Dicionário Português-Berdiánu Kiriolu di Santiago Ku Splikasom di Uzu di Kada Palábra*. Lisboa: Verbalis, 2002; Nicolas Quint, Mafalda Mendes, Aires Semedo, Fátima Ragaçes. *Dicionário prático português-caboverdiano*. Verbalis, 2002; Nicolas Quint-Abrial. *Dicionário Caboverdiano-português, variante de Santiago*. Lisboa: Verbalis, 1998; QUINT, Nicolas. *Dictionnaire Cap-verdien-français*. Paris: L'Harmattan, 1999; Quint-Abrial, Nicolas (1998). *Dicionário Caboverdiano-Português: Variante de Santiago*, Lisboa: Verbalis Computação e Linguagem, 1998; SILVA, Baltasar Lopes da. *O dialecto crioulo de Cabo Verde*, 1957; VEIGA, Manuel. *Introdução à gramática do crioulo*. Praia: Instituto Cabo verdiano do Livro e do Disco, 1995; VEIGA, Manuel. *Le créole du Cap-Vert. Étude grammaticale descriptive et contrastive*, 2000; VEIGA, Manuel. *O caboverdiano em 45 lições*, 2002; *Dicionário trilingue*: <https://www.youtube.com/watch?v=saUsUWZKsFE>.

situações formais de comunicação é a Portuguesa. O Crioulo continua a ter um prestígio social baixo, não obstante ser a língua informal do dia-a-dia, a língua nacional e materna. Isto deve-se [a múltiplos factores]: não é a língua oficial; tem um alfabeto e uma ortografia que não se encontra muito disseminado socialmente; não é ensinado de uma forma sistemática, nem apresenta uma linguagem literária suficientemente representativa. Está praticamente ausente da comunicação social; mantém uma esporádica presença oral na função pública, justiça, igrejas e parlamento. Se a Língua Portuguesa se encontra codificada e descodificada por uma pequena elite da nossa sociedade, o Crioulo, por seu turno, é a língua das massas, da comunidade, da família, do amor, do afecto, da tradição, da simbologia ambiental e do dia-a-dia das comunidades. (Veiga, 2004, p. 100).

Diante dos argumentos lógicos do professor Veiga, o que se tem mais a dizer/comentar? A questão da política linguística de Cabo Verde é sumariamente ligada à “vontade política” e não verdadeiramente a falta de recursos nem de materiais legitimadoras. Se os políticos representam a vontade do povo, está claro que não falta nada para que a língua *kabuverdiana* seja língua oficial e de ensino em todos os níveis de ensino. Ensinar a língua *kabuverdiana* no 10º ano é pouco demais. Seria importante expandir em todos os níveis de ensino. Este ensino do cabo verdiano no 10º ano faz parte da planificação linguística. A planificação é a execução das decisões da política linguística. Por outro lado, “à língua portuguesa tem sido atribuído o prestígio de ser a língua da modernidade e do acesso aos bens culturais valorizados nos estratos mais altos da sociedade. A língua cabo-verdiana, por sua vez, tem sido menosprezada, ora como uma “corruptela” da língua portuguesa, ora como dialeto inferior dessa língua, ora como língua das tradições incapaz de dizer os conteúdos da modernidade e do desenvolvimento.” (Torquato, 2009, p. 199).

Concordamos com Torquato, mas a descolonialidade não pode permitir que haja língua mais prestigiada que outras. A língua balanta na Guiné-Bissau, a língua xichangana em Moçambique, a língua kikongo em Angola, a língua angolar em São Tomé e Príncipe, a língua tétum em Timor Leste não são idiomas inferiores comparativamente ao português. Cada língua é importante no seu contexto, na sua comunidade e não deveria ter hierarquia entre elas. O português se torna privilegiado porque a Carta Magna o protege. Se as outras línguas cabo-verdianas estivessem registradas e reconhecidas pela constituição não teríamos desequilíbrio ideológico entre elas. O quadro a seguir ilustra as relações entre o português e o *kabuverdianu* nas suas qualidades e funções:

Quadro 1: Relações entre português e *kabuverdianu*

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA CRIOLA
Oficial	Materna
Internacional (ou “estrangeira”)	Nacional
Formal	Informal
Escrita	Oralidade
O Estado (a burocracia)	A nação

Dominação cultural	Resistência cultural
Elite	Massa cabo verdiana
Modernidade	Tradição

Fonte: Dias (2022, p. 15)

O quadro 1 não deixa dúvidas do desequilíbrio do valor entre as duas línguas. Com o *status* da oficialidade entre as duas línguas, o quadro não poderia estar desta forma. A ideia é colocar todas as línguas em pé de igualdade e de oportunidade, o que promoveria a autoestima, a igualdade de oportunidades entre os cidadãos. Se não temos cuidados com a língua, podemos excluir alguns membros da sociedade. A língua é usada como instrumento de poder e por vezes, é usada na exclusão social (Timbane, Mendonça Rezende, 2016)⁴. Pessoas que não falam uma determinada língua são excluídas em alguns espaços da sociedade. De acordo com Pereira (2015, p. 18):

a vontade política de oficializar o Crioulo está a ser objeto de discussão acesa no seio da comunidade, pois normalizar uma língua pode implicar a valorização de uma variedade (tendencialmente, aquela falada pela maioria considerada mais culta e urbana) em detrimento das outras existentes, o que por si só cria um clima desconfortável para os falantes das outras variedades, assim desqualificados.

De acordo com Lopes, "as línguas não são meros instrumentos de comunicação. Elas têm também um valor simbólico. A oficialização imediata da LCV não teria efeitos práticos imediatos (escrita, uso oficial na escrita e ensino) por lhe faltarem os requisitos fundamentais, mas teria um valor simbólico de alto significado, reforçando a identidade nacional." (Lopes, 2011, p. 531).

Terminamos esta seção afirmando que os problemas da política linguística só podem ser resolvidos pelos cabo-verdianos. Nada está impedindo que a língua *kabuverdiana* e a língua gestual sejam línguas oficiais. Apenas a vontade política. Entendemos que o poder político não pode ser superior ao povo que representa. Não se pode descartar a vontade do povo, os anseios da sociedade cabo-verdiana. Há exemplos em África de políticas linguísticas inclusivas. A África do Sul oficializou onze línguas (Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa and isiZulu) e deixou claro, na sua constituição, que reconhece o uso e *status* historicamente diminuídos das línguas indígenas do povo e o Estado deve tomar medidas práticas e positivas para elevar o *status* e avançar no uso dessas línguas. Traduzindo de inglês para português, a Constituição da República da África do Sul, 1996 (capítulo 1º):

- a) O governo nacional e os governos provinciais podem usar qualquer idioma oficial específico para fins de governo, levando em consideração o uso, praticidade, despesas, circunstâncias regionais e o equilíbrio das necessidades e preferências da população como um todo ou na

⁴ "A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique" (*Revista Travessias*, vol.10, nº3, ed. 28º, 1996).

- provincia em questão, mas o governo nacional e cada governo provincial devem usar pelo menos duas línguas oficiais;
- b) Os municípios devem ter em conta o uso da língua e as preferências dos seus residentes;
 - c) O governo nacional e os governos provinciais, por meio de medidas legislativas e outras, devem regular e monitorar o uso das línguas oficiais. Sem prejuízo do disposto na subsecção, todas as línguas oficiais devem gozar de paridade de estima e devem ser tratadas de forma equitativa;
 - d) Um Conselho de Línguas Pan-Sul-Africano estabelecido pela legislação nacional deve: promover e criar condições para o desenvolvimento e uso de: (i) todas as línguas oficiais; (ii) as línguas Khoi, Nama e San; e (iii) língua de sinais.

Esta constituição não deixa sombra de dúvidas sobre onde e como usar as línguas na África do Sul. Numa política linguística deste tipo é impossível termos desigualdades de valor entre línguas. Quando argumentamos que a política linguística deve tomar medidas cabíveis é que estamos cientes que não pode haver um planejamento eficiente se não houver uma política linguística firme. Sobre esta questão, o professor Louis-Jean Calvet argumenta: “o planejamento lhes parece muito mais importante do que a política e tem-se, às vezes, a impressão de que eles fantasiam a possibilidade de um planejamento sem política.” (Calvet, 2007, p. 17). Realmente o planejamento não vinca se não houver uma política linguística que autoriza, que legitima, que ratifica. Agora a culpa da política linguística não é mais do colonialismo. Os colonos foram embora há pelo menos 46 anos e fica claro que a “identidade africana, não se pode, apesar de tudo estabelecer o multiétnico e o multinacional com base em línguas estrangeiras (...) a partir da natureza plurinacional das sociedades, seria necessário (...) regressar à alfabetização e à escolarização nas línguas maternas africanas” (Ki-Zerbo, 2006, p. 72). Ki-Zerbo acrescenta que “o problema das línguas é fundamental, porque diz respeito à identidade dos povos. E a identidade é necessária, tanto para o desenvolvimento quanto para a democracia. As línguas também dizem respeito à cultura, aos problemas da nação, à capacidade de imaginar, à criatividade.” (Ki-Zerbo, 2006, p.73).

2.Aspectos críticos do ensino e uso das línguas em cabo-verdiano

A educação formal cabo-verdiana utiliza o português como a língua de ensino nos diversos níveis de ensino. Ter uma língua é um direito do cidadão e que essa língua deve ser respeitada. O português tem todo privilégio em contexto de ensino embora algumas outras línguas europeias (inglês e francês) sejam apreendidas como línguas estrangeiras em contexto local. Esta escolha foi imposta pela Constituição de 1975, ano da independência e a princípio era a fuga ao enfrentamento da variabilidade de dialetos do cabo-verdiano. Nesse período pós-colonial pareceria um caminho mais acertado escolher apenas o português para o ensino, mesmo sabendo que o cabo-verdiano era a língua da maioria do povo. Mas esses problemas de 1975 nunca desapareceram e nunca se calaram porque trata-se de um povo único, com características próprias. Aliás, Moçambique, Angola, São Tomé e

Príncipe e Guiné-Bissau também escolheram esse caminho: o da oficialização de uma só língua com o “medo” de que a diversidade linguística poderia causar separação ou lutas entre diferentes grupos étnicos. São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau nem se preocuparam em colocar algum artigo na constituição em que se determina que o português fosse língua oficial, quer dizer, as constituições desses dois países não fazem alusão a nenhuma língua. É grave.

Por outro lado, os países que manifestaram a oficialidade do português nas suas constituições não tiveram o devido cuidado de incluir de forma mais clara o lugar das mais de 20 línguas faladas nesses espaços geográficos. O que acontece em Cabo Verde é que o português ficou restrito à escola, tal como o estudo de Arruda (2018) apresenta quando afirma: “o uso da Língua Portuguesa é dominante nas salas de aula observadas, por ser compreendido pelas professoras como o **lugar do ensino**, um lugar formal. À língua Crioula cabo-verdiana ficou reservado os momentos informais, como no recreio e horários de entrada e saída da referida escola.” (Arruda, 2018, p. 127, grifo da autora). Outro estudo da investigadora Amália Lopes concluiu que a extensão da língua *kabuverdiana* é mais forte do que a da língua portuguesa, com a evidente participação das pessoas do tipo formal e dos jovens na mudança das relações entre as duas línguas. Lopes acrescenta que “esse papel dos jovens estará certamente relacionado com a manifesta tensão do ponto de vista linguístico, vinculada às suas relações identitárias com as duas línguas e à compreensão que têm do estatuto delas.” (Lopes, 2011, p. 494).

O dilema língua portuguesa e língua *kabuverdiana* é permanente nas escolas porque os alunos se sentiriam mais motivados em aprender numa língua mais próxima. A língua *kabuverdiana* é importante, carrega valores que o aluno traz do seu meio familiar. De acordo com Alexandre e Oliveira, “o que se observa em Cabo Verde é uma variedade do português que é falada como L2 (e oficial) pela maioria da população, não havendo já uma clara separação funcional entre o *kabuverdiano* e o português. Por isto, a variedade de português falada em Cabo Verde depende de vários fatores, como (i) o grau de instrução dos falantes; (ii) o grau de exposição à língua portuguesa (e a qualidade do *input*) e (iii) as condições socioeconômicas dos falantes.” (Alexandre; Oliveira, 2018, p. 175). Sobre este aspecto, Moura (2019, p. 51) e Rodrigues (2021) concordam com esta questão e apontam para a necessidade do estabelecimento de políticas linguísticas que o coloquem em pé de igualdade com o português.

Para terminar, apresentaremos mais dois estudos (da Rosa, 2009 e Almada, 2006) que estabelecem um paralelo entre o português e o *kabuverdiano*, analisando criticamente políticas linguísticas cabo-verdianas. De acordo com Almada (2006, p. 119) a oficialização do crioulo “não quer dizer que se pretenda que **crioulo (língua kabuverdiana)** deva tomar o lugar do **português (língua portuguesa)**. Não! O que se quer é que o **crioulo (língua nacional)** adquira o estatuto que lhe permita ter acesso, ao lado e em paralelo com a língua portuguesa (**língua oficial**), a todos os níveis de relação e de actividade (política administrativa, social ou cultural). Por outro lado, a língua *kabuverdiana* é internacional, uma vez que a “diáspora cabo-verdiana e os mais variados centros espalhados por esse mundo fora, com toda a sua profunda experiência no desenvolvimento de material pedagógico,

devem ser entendidos como a mais-valia para este projecto.” (Rosa, 2009, p. 300).

3. Debates críticos sobre documentos internacionais sobre as línguas

Os documentos internacionais têm se debruçado sobre a questão “línguas” e Cabo Verde é signatário da grande maioria desses documentos. A seguir vamos apresentar alguns desses documentos para ilustrar que os políticos cabo-verdianos estão cientes da problemática da política linguística. Não é possível que Cabo Verde tenha assinado documentos internacionais sem que tenha lido os artigos desses documentos. Assinar significa concordar, estar a par e dispor-se para cumprir as recomendações desses documentos. Iniciemos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que, no artigo 2º, defende que “todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, **de língua**, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.” Impedir que a língua cabo-verdiana seja oficial e de uso livre é uma das violações da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A Carta Africana dos Direitos Humanos (1981) e dos povos, no artigo 2º, defende que “toda a pessoa tem direito ao gozo dos direitos e liberdades reconhecidos e garantidos na presente Carta, sem nenhuma distinção nomeadamente de raça, de etnia, de cor, de sexo, **de língua**, de religião, de opinião política ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.” A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona de 6 a 9 de junho de 1996, no artigo 9º, defende que “todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, standardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas.” O artigo 15º fundamenta que “todas as comunidades linguísticas têm direito a que a sua língua seja utilizada como língua oficial dentro do seu território.”

Com estes três documentos dá para entendermos que muitos países avançam no reconhecimento das suas línguas (a exemplo da África do Sul, Zimbábue, Marrocos, Quênia, Tanzânia), mas Cabo Verde e os restantes PALOP ainda hesitam, ainda não conseguem se desligar da ideologia colonial da superioridade do português. Se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no artigo 13º, defende que “todo o indivíduo tem direito à **liberdade de opinião e de expressão**, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão” como é que ainda persistimos com esta política linguística? Se a mesma Declaração, defende que “todo o membro de uma comunidade linguística tem direito a exprimir-se e a ser atendido **na sua língua**, nas suas relações com os serviços dos poderes públicos ou das divisões administrativas centrais, territoriais, locais e supraterritoriais aos quais pertence o território de que essa língua é própria” (artigo 16º), como é que resistimos em implementar políticas linguísticas favoráveis às nossas línguas que por sinal são línguas maternas da grande maioria? A **liberdade de opinião e de expressão**, que é um direito humano, como é que se pode materializar se o cidadão usa uma língua desconhecida? Como é que o

cidadão é julgado/interrogado numa língua desconhecida? Estas e outras perguntas são essenciais para compr

endermos que a questão “língua” é de suma importância para a manifestação do direito cívico e da cidadania. Com a sofisticação da criminalidade, os agentes de investigação precisam de dominar a língua do infrator, do criminoso por forma a que o trabalho seja mais eficiente. (Timbane, 2016; Dinis, Timbane, 2019). Oficializar o *kabuverdianu* é permitir que se possa estudar e sobretudo compreender melhor o Código Penal, A Constituição da República, o Código Civil e outros documentos legais. Debater pontos de vista numa língua pouco conhecida é um desafio e incorre no aparecimento dos “não-ditos”.

Não estamos defendendo que o português não seja importante. Mesmo os líderes independentistas compreenderam e reconheceram a relevância de aprender uma língua de origem europeia nas lutas de libertação⁵. Escritores africanos, especialmente dos PALOP, usam a língua portuguesa nas suas poesias, contos, romances e crônicas para denunciar o colonialismo, para denunciar a escravidão, o racismo, a discriminação que os colonos faziam na África. Foi por meio do português que os africanos conseguiram se unir para lutar porque provinham de diferentes etnias. Mas isso não significa que devemos abandonar as nossas línguas; isso não dá carta branca para que as nossas línguas sejam aniquiladas, desprezadas e colocadas em perigo de extinção. Pelo contrário, o português deve conviver em harmonia com as línguas africanas. É justamente por isso que Pereira (2015, p. 50) argumenta que “o português tem dimensão histórica para conferir uma identidade internacional à República de Cabo Verde, ao passo que o Crioulo, marcado pela sua incapacidade diplomática, servirá sobretudo para cimentar uma identidade nacional.” Este é um casamento perfeito. As duas línguas se complementam, cada uma atendendo as demandas próprias. Assim não há superioridade e nem inferioridade. Desta forma, Rosa (2009) explica que

Em 1993, o Instituto Nacional da Cultura propôs a criação de uma equipa de peritos (que deveria incluir professores, escritores, linguistas, cientistas), para a criação de uma matriz alfabética e que eliminasse os problemas encontrados no Colóquio do Mindelo, nomeadamente, o hiper predomínio da fonologia e as descontinuidades entre a prática e o conhecimento. O resultado deste esforço conduzido pelo referido Instituto resultou numa sessão parlamentar a 20 de julho de 1998, em que o Conselho de Ministros da República de Cabo Verde adoptou uma proposta para um sistema alfabético, designado como Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo (ALUPEC). Este sistema contém 23 letras e 4 dígrafos. As principais mudanças ocorreram nas antigas formas de Crioulo escrito com base latina que utilizava grafemas padrão da língua portuguesa, em que se eliminou o grafema “c” e, simultaneamente, se introduziu o grafema “k”, com o objectivo de garantir a função fonológica do grafema omitido. Além do mais, foram ainda introduzidos dígrafos como “dj”, “lh”, “nh” e “tx”. (Rosa, 2009, p. 291).

⁵ “O português é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram”. (Amílcar Cabral).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em seu artigo 23º, orienta que o ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado; O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado; O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro. Pensando desta forma estaríamos criando condições para emancipação das línguas africanas, acabando com preconceito segundo a qual as línguas africanas são pobres, inexpressivas e sem valor científico. Cabe a cada cabo-verdiano e a cada palopiano empreender esforços para que a sua língua seja entendida como uma língua normal tal como o francês, espanhol, italiano, português, entre outras. Cremos que ninguém virá de fora para valorizar as nossas riquezas linguísticas.

Diante destes argumentos e preocupações, políticos ainda não levam a sério a questão linguística. Vejamos alguns exemplos extraídos de notícias de jornais escritos em Cabo Verde:

Ex.1: “o Presidente da República declarou que a língua cabo-verdiana “não está em risco”, mas “enfrenta desafios de outra natureza”, como a problemática da sua relação com a língua portuguesa, que, na sua perspectiva, tem dificultado “o domínio correcto desta, que é língua oficial, e a normatização de diversos aspectos da língua materna”. (CS/AA, 2021).

Por outro lado, há esperança do tipo:

Ex.2: “Enquanto Presidente da República vou estar na primeira linha do combate pela oficialização do nosso crioulo, com base em todas as variantes, pois que são as marcas da sua riqueza e força como língua deste povo disperso por várias ilhas”. (CS/IZ, 2021).

Esta promessa não foge daquilo que a Constituição da República de Cabo Verde apresenta. Trata-se de uma transcrição daquilo que a Constituição apresentou desde 1975. Palavras são suficientes, mas falta a prática. Vejamos a seguir alguns caminhos para uma educação linguística decolonial.

4.Caminhos para uma educação linguística inclusiva e integradora.

A educação é o coração do avanço do desenvolvimento econômico e científico de uma nação que tem como foco o bem estar e o futuro das gerações. Não existe uma nação que tenha tido um desenvolvimento eficiente sem que tenha recorrido a uma educação de qualidade, consistente e que valorize a língua do seu povo. Retomo os argumentos de Joseph Ki-Zerbo quando afirma que “a educação deve ser considerada como o coração do desenvolvimento. Isso justifica-se muito mais hoje, porquanto o principal investimento é o da inteligência, da matéria cinzenta. Mais do que nunca, a educação e o desenvolvimento devem ser postos em equação, na condição de tratar-se de uma educação adaptada.” (Ki-Zerbo, 2006, pp. 150-151).

De acordo com Ribeiro (1997, p. 150), “a alfabetização é uma necessidade para todos os indivíduos que integram sociedades modernas, provendo-lhes meios de desempenhar várias atividades associadas ao trabalho ou ao âmbito doméstico, meios de melhorar o exercício efetivo de direitos e responsabilidades de cidadania.” A formação de analfabetos

funcionais⁶ é uma estratégia de governos interesseiros que se interessam apenas em corromper a sociedade, de formar uma juventude que tenha diploma na mão, mas que não consegue resolver problemas básicos do cotidiano ou mesmo as sociedades. Geralmente, os analfabetos funcionais não conseguem ter autonomia e são facilmente manipulados, especialmente em período de “campanha eleitoral” em que o eleitor é bombardeado por informações muitas delas mentirosas. Os analfabetos funcionais não conseguem buscar as informações verídicas na mídia, na literatura ou mesmo fontes fidedignas de circulação na sociedade. Portanto, é um grande risco ter uma população analfabeta funcionalmente.

A língua é o principal meio do desenvolvimento da educação. Não há educação sem que haja uma língua. A compreensão dos conteúdos desse processo de ensino-aprendizagem tem maior sucesso se ensinados numa língua em que o estudante aprende. Quando se ensina um conteúdo acadêmico-científico, com o uso de uma língua desconhecida, cria-se dois problemas: o problema da perda de tempo devido a falta de conhecimento da língua e, segundo, a questão do conteúdo que precisa de uma terminologia própria.

Almada (2006) trouxe argumentos importantíssimos para compreender as relações sociolinguísticas em Cabo Verde. O autor aponta que a língua portuguesa permite a comunicação com o exterior, permite acesso aos mercados econômicos e aos instrumentos do progresso e do desenvolvimento, é língua materna de muitos cabo-verdianos e ela pode permitir a comunicação com os lusófonos espalhados pelo mundo. Por outro lado, em caso da oficialização, a língua *kabuverdiana* será a primeira língua nacional de todo povo, diretamente herdada pela história de contato com o português, trará dignidade e autoestima dos cabo-verdianos. Entende-se que a sua oficialização eliminará o preconceito e incentivará a produção literária e artística para além de consolidar a caboverdianidade. A língua une, consolida e busca uma identidade de uma nação. Quanto a problemática de ensino do português, Rosa critica o seu ensino argumentando que

A situação complica-se ainda mais, uma vez que os métodos pedagógicos de ensino da língua portuguesa permanecem primordialmente centrados no professor ancorando-se em abordagens de ensino da língua nativa. Na maior parte das salas de aula, estas abordagens consistem em colocar os estudantes a ouvir oradores ou professores a lerem excertos de determinados textos sem que os alunos e alunas tenham oportunidade de se envolver num diálogo com algum sentido social. Os intercâmbios linguísticos expressam-se, frequentemente, sob a forma de respostas superficiais e de

⁶ Refere-se analfabeto funcional, o indivíduo que frequentou a escola e mesmo sabendo ler e escrever após a conclusão de um nível acadêmico, não consegue entender o que está escrito, nem interpretar textos curtos ou simples. Um analfabeto funcional, embora seja capaz de ler (decodificar) e de escrever (codificar) não adquiriu habilidades suficientes para produzir nem interpretar conteúdos escritos ou lidos. Os atos de ler e de escrever se manifestam em diferentes graus ou níveis de aprendizagem, mas no caso do analfabeto funcional, ele atinge níveis insuficientes/precários não conseguindo alcançar o nível de leitor ou escritor fluente com qualidade.

acordo com as pressões temporais; ao longo de um determinado período lectivo, por exemplo, um professor pode trabalhar com 5 ou 6 alunos, enquanto os restantes se tornam recipientes passivos, encontrando-se na sala de aula destituídos de qualquer interacção que dê sentido às suas vidas dentro e fora da escola. (Rosa, 2009, p. 298).

Os argumentos de Rosa se centram no que chamamos de Metodologias Ativas de Aprendizagem, em que a aprendizagem é centrada no aluno, colocando-o responsável pela sua aprendizagem. As Metodologias Ativas de Aprendizagem permitem que o aluno aprenda da forma como deseja, no seu ritmo de aprendizagem, para além de incluir ferramentas tecnológicas para o ensino. O ensino da língua é diferente do ensino da gramática. O ensino da língua portuguesa deve ter em conta a variedade kabuverdiana que precisa de ser sistematizada, normatizada para que se possa ensinar a língua em contexto real. Não é em Portugal onde se fala melhor português e a variedade portuguesa não é a única norma a usar. Os PALOP têm o direito de usar as suas variedades tal como o Brasil usa.

Vilela (2017, p. 148) explica na sua pesquisa que “na escola falavam português nas aulas e cabo-verdiano no recreio; dois deles falavam mesmo no recreio em português e em cabo-verdiano. Os professores permaneciam em contacto com os alunos nos intervalos e nos recreios – a propósito da importância das duas línguas para resolver problemas (querelas ou discussões) do dia a dia para todos era o crioulo e apenas para dois dependia das situações...” Este bilinguismo marca o território, marca espaço e caracteriza como uma marca de identidade. Trata-se de um dilema permanente porque os alunos e os professores querem falar o crioulo, se sentem melhor falando o crioulo, mas a escola não permite e obriga que todos falem português, numa tentativa de apagar a identidade linguística cabo-verdiana. Desta forma, “o uso da Língua Portuguesa é dominante nas salas de aula observadas, por ser compreendido pelas professoras como o **lugar do ensino**, um lugar formal. À língua Crioula/cabo-verdiana ficou reservado os momentos informais, como no recreio e horários de entrada e saída da referida escola”. (Arruda, 2018, p. 127).

A ideia de uso da língua *kabuverdiana* na escola ocorre de forma lenta. Por exemplo, o Governo cabo-verdiano, através do Ministério da Educação fomenta a introdução da disciplina “língua cabo-verdiana” no Ensino Secundário (a partir do 10º ano de escolaridade), no ano letivo 2022/2023, de forma experimental. De acordo com o Ministério da Educação, esse ensino será piloto para o seu alargamento a médio prazo, após amplos consensos científicos. Esta disciplina será introduzida no âmbito dos novos planos curriculares da reforma do ensino secundário, em processo de conceptualização e implementação. A implementação deste planeamento linguístico é positivo, mas não basta e nem resolve a problemática que dissertamos ao longo do texto. Seria interessante que o *kabuverdianu* fosse a língua de ensino e não disciplina curricular. A vitalidade linguística passa necessariamente pelo ensino em língua *kabuverdiana*, o que vai impulsionar a formação de professores qualificados para atender essa demanda.

Considerações finais

Os problemas de Cabo Verde são semelhantes com os dos restantes PALOP. O problema da política linguística é comum em todos os PALOP. Os desafios são enormes porque as decisões políticas influenciaram de certa forma no destino das línguas africanas. As políticas linguísticas falhas colocam as línguas em perigo de extinção ou mesmo as eliminam ao longo do tempo. As línguas que não têm proteção do Estado tendem a diminuir o número de falantes e sempre há preconceito sobre elas. São línguas sem revitalização e com produção literária fraca porque não há apoio para a produção. Quando os portugueses chegaram ao Brasil havia cerca de 1.175 línguas indígenas. Hoje estima-se em 180 que sobraram, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

As políticas linguísticas adotadas nas constituições dos PALOP privilegiaram o português como a única língua oficial. Mas agora podemos refletir juntos sobre a política linguística e incluir as línguas africanas como oficiais. O caso da África do Sul é um exemplo mais eloquente de uma política linguística inclusiva. Oficiar as línguas africanas é dar uma oportunidade para essas línguas serem valorizadas, revitalizadas por forma a que se perpetuem ao longo do tempo.

Cabo Verde é um país avançado na padronização e normatização da língua autóctone. Não existe um outro PALOP que tenha instrumentos normativos mais contundentes e consolidados do que Cabo Verde. A padronização ortográfica, a existência de dicionários (monolíngues e bilingües), de gramáticas e a produção literária são fundamentais para que haja condições da oficialização. Os legisladores da Constituição da República de Cabo Verde foram muito atentos ao afirmar que “o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa” (art. 9º). Só não estabeleceram prazo, se essas condições serão em uma década, duas, três ou um século. Mas governos conscientes poderiam se atentar a esta recomendação da Constituição (art. 9º) por forma a que a Constituição se materialize na sua plenitude. A criação de condições para a oficialização do cabo-verdiano passa necessariamente pela produção de instrumentos legitimadoras. O Estado pode financiar pesquisas sociolinguísticas, pode fomentar o ensino, pode formar professores da língua, assim como financiar escritores cabo-verdianos na produção literária.

O legislador da Constituição de Cabo Verde no artigo 9º defende que “todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.” Este dever não é um favor, mas sim uma obrigação do Estado e seus representantes. O cumprimento da Constituição deve ser respeitado pelas autoridades. Retomo o título deste texto criticando que as decisões sobre a língua estão presentes na Constituição em seu art. 9º, mas a política despreza a vontade do povo. Quarenta anos de independência é tempo suficiente para respeitar o art. 9º, é tempo suficiente para “promover as condições para a oficialização”. O que falta, na verdade, é a vontade política.

Procuramos mostrar ao longo deste texto que a oficialização de uma língua depende do interesse e da compreensão dos políticos, porque o povo quer, o povo conhece e fala a língua. As questões da normatização da variedade a usar não constituem impasse cientificamente falando. Se isso

constituísse impasse, Brasil e Portugal já teriam discutido muito. Tanto o português de Portugal quanto o português do Brasil são variedades legítimas para as respectivas comunidades de fala. O inglês britânico, o inglês australiano, o inglês americano, o inglês canadiano, o inglês nigeriano, e assim sucessivamente teriam criado conflitos devido às variedades que são diferentes.

Desta forma, o domínio linguístico da língua *kabuverdiana* “se distribui em duas grandes áreas dialetais: barlavento (referente às ilhas de Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boa Vista, ao norte) e sotavento (referente às ilhas de Maio, Santiago, Fogo e Brava, ao sul).”(Cabraia, Bertolino, 2020, p. 145). Estamos conscientes desses dialetos, assim como estamos cientes dos onze dialetos do português europeu: açoriano, alentejano, algarvio, alto-minhoto, baixo-beirão, beirão, estremenho, madeirense, transmontano, oliventino. Se estes dialetos nunca impediram a normatização da língua, como poderá haver problemas em contexto de Cabo Verde? Estamos perdendo tempo, estamos aniquilando talentos que ficam excluídos pelo fato de não dominar o português.

Que fique claro que a pesquisa não visa substituir o português pelo cabo-verdiano. A questão não é de substituir uma língua por outra, mas sim a convivência harmoniosa entre línguas. Como se sabe, Portugal tem mais complexidade dialetal do que Cabo Verde, mas está fixada a oficialização. Procurando as razões em todos os cantos, só nos resta concluir que os políticos são indicados para atender a vontade do povo, e o povo cabo-verdiano deseja utilizar a sua língua de forma plena. Em abril de 2021, participei na “**Petição para a mudança da política linguística cabo-verdiana**” (assinante nº 11), documento elaborado e assinado por investigadores, docentes e membros da sociedade civil com vista a sensibilizar o Governo cabo-verdiano na tomada decisão sobre a política linguística. Assinei o documento, mas faltava justificar as razões que me levaram a assinar aquele documento que pedia o que **já está previsto na Constituição da República Cabo-verdiana**, no seu art. 9º. Pedir o que já está anunciado e registrado por meio da “Carta Magna” (art. 9º) é triste, desgastante e preocupante. É o mesmo que pedir o cumprimento daquilo que é de seu direito, que já está ganho, legislado pela Constituição.

Apesar de tudo, a língua *kabuverdiana* e o seu respectivo povo vão resistir contra os impostores, os falantes desta língua resistirão até que o Direito à língua seja respeitado no país. Ficamos mobilizados (dentro e fora de Cabo Verde) na esperança de que a **independência linguística** será proclamada. As tecnologias chegaram. Temos que refletir sobre como influenciar o *Google* para incluir esta língua como ferramenta nas traduções. Temos que incentivar a publicação literária em língua *kabuverdiana*, incentivar a música e outras formas de manifestação artística por forma a que a dita língua atinja mais visibilidade. Cada um(a) onde estiver deve contribuir para que a língua *kabuverdiana* se faça ouvir, especialmente na academia. As teses, as monografias, as dissertações e outras produções científicas podem e devem ser escritos em língua cabo-verdiana. *A Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileira* aceita artigos escritos em língua *kabuverdiana*. Vamos ocupar estes espaços e manifestar o direito que nos foi dado pela História e pela Humanidade - o direito à língua e ao seu uso.

Referências

- ÁFRICA DO SUL. *Constituição da República da África do Sul*. 1996. Disponível em: <<https://www.cabri-sbo.org/pt/documents/the-constitution-of-the-republic-of-south-africa-1996>>. Acesso em: 13 set. 2022.
- ALEXANDRE, Nélia; OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte. “Cabo-verdiano e português: cotejando estruturas focalizadas”. In: Márcia Santos Duarte OLIVEIRA; Gabriel Antunes de ARAÚJO (org.). *O português na África Atlântica*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2018, pp. 165-190.
- ALMADA, David Hopffer. *Pela cultura e pela identidade em defesa da caboverdianidade*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2006.
- ANGOLA. *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*. Luanda: Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, 2014.
- ARRUDA, Kelly de Aguiar. *Línguas crioula cabo-verdiana e portuguesa: a coexistência das línguas materna e oficial em turmas de 1º e 2º anos de uma escola de ensino básico em Cabo Verde*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.
- BECKERT, Ronny. “Kabuverdianu no sistema educativo em Cabo Verde e o seu status em relação ao português”. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 23, nº 4, pp. 1224-1247, out.-dez. 2020.
- CABO VERDE. *Constituição da República de Cabo Verde*. Praia: Assembleia Nacional, 2010.
- CABO VERDE. “Decreto-Lei nº 67/98, de 31 de dezembro. Bases do alfabeto unificado para a escrita do cabo-verdiano”. Praia, 1998. Disponível em: <<http://alupec.kauberdi.org/decreto-lei-67-98.html>>. Acesso em: 04 out.2022.
- CABO VERDE. “Decreto-Lei nº 67/1998. Alfabeto unificado para a escrita do cabo-verdiano”.
- CALVET, Louis-Jean. *Políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CAMBRAIA, César Nardelli; BERTOLINO, Daiane Soares. “Crioulo cabo-verdiano e papiamento: estudo comparativo de demonstrativos em anáfora no gênero textual de notícia”. *Revista Estudos Em Letras*. vol. 1, nº 1, pp. 143-164, jul.-dez. 2020.
- CORREIA, Margarita. “Oficializar a língua cabo-verdiana”. *Diário de Notícias*. 12 jul.2021.
- CS/AA. “Investigadores pedem mudança da política linguística cabo-verdiana”. *INFOPRESS*. 12 abr. 2021. Disponível em: <<https://inforpress.cv/investigadores-pedem-mudanca-da-politica-linguistica-cabo-verdiana/>>. Acesso em: 04 out. 2022.
- CS/IZ. “Cabo Verde introduz ensino da língua nacional no ensino secundário”. *Agência Panafriana de Notícias*. 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.panapress.com/Cabo-Verde-introduz-ensino-da-li-a_630706537-lang4-free_news.html>. Acesso em: 04 out.2022.
- DIAS, Juliana Braz. “Língua e poder: transcrevendo a questão nacional”. *Revista Mana*. Vol. 8, nº 1, pp. 7-27, 2002.
- DINIS, Alvito da Luz; TIMBANE, Alexandre Antônio. “A investigação criminal e a instrução processual de crimes de homicídio em Moçambique: desafios,

caminhos e perspectivas”. *Revista Áfricas*. Salvador, vol. 6, nº 11, pp. 88-107, 2019.

GÓIS, Pedro (org.). *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): as múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*. Lisboa: ACIDI, I. P., 2008. Disponível em: <<https://www.dn.pt/opiniao/oficializar-a-lingua-cabo-verdiana-1-13928245.html>>. Acesso em: 12 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *V Recenseamento Geral da População e Habitação*. Praia: INE, 2021.

KI-ZERBO, Joseph. *Para quando África? Entrevista com René Holentein*. Trad. Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LOPES, Amália Maria Vera-Cruz de Melo. *As línguas de cabo verde: uma radiografia sociolinguística*. (Tese). Departamento de Linguística Geral e Românica, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

MOURA, Ayla Cristina Lopes. *As línguas de Cabo Verde: relações linguísticas e sociais na cidade de Praia*. (Monografia). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2019.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 de dezembro de 1948.

PEREIRA, António José Alves. *Mar cruzado e terra bilingue: uma breve abordagem sociolinguística das línguas de Cabo Verde*. Mestrado em Estudos Regionais e Locais, Centro de Competência de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Funchal, 2015.

PIANA, Maria Cristina. *A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-05.pdf>>. Acesso em: 12 out.2022

RIBEIRO, Vera Masagão. “Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa”. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, pp. 144-158, dez. 1997.

RODRIGUES, Luis Feliipe Martins. “A política e planificação linguística na integração de imigrantes em Cabo Verde”. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol. 1, nº 2, pp. 115-130, jul./dez.2021.

ROSA, João J. “Iniciativas políticas e variações linguísticas para além do debate colonizador/colonizado”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, nº 2, pp. 286-302, jul/dez. 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SEMEDO, Victor Manuel Eugénia; MARTINS, Aracy Alves; CARVALHO GOMES, Maria Amélia Rodrigues de. “Caminhos históricos da oficialização da língua cabo-verdiana”. *E-hum: Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário*. Belo Horizonte, vol. 8, nº 2, pp. 62-76, ago./dez. 2015.

SEVERO, Cristine Gorski. “Política(s) linguística(s) e questões de poder”. *Revista Alfa*, São Paulo, vol. 57, nº 2, pp. 451-473, 2013.

TAVARES, Maria dos Reis Moreno. *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.

- TIMBANE, Alexandre António. “A Justiça moçambicana e as questões de interpretação forense: um longo caminho a percorrer”. *Language and Law Journal*, vol. 3, n° 2, pp. 78-97, 2016.
- TORQUATO, Clóris Porto. “As políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde pós-Independência: a construção da nação”. *Revista Letras*, Santa Maria, vol. 21, n° 42, pp. 151-184, jan./jun. 2011.
- TORQUATO, Clóris Porto. *Políticas lingüísticas desenvolvidas em Cabo Verde (África)*. (Tese). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2009.
- UNIÃO AFRICANA. *Carta Africana dos Direitos Humanos*. Banjul, Gâmbia, 28 de junho de 1981.
- VEIGA, Manuel. *Le créole du Cap-Vert: étude grammaticale descriptive et contrastive*. Thèse de doctorat du 3ème cycle, Université d’Aix-en-Provence, octobre 1998, pp. 7-26.
- VEIGA, Manuel. *A construção do bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004.
- VEIGA, Manuel. “O crioulo e o português em Cabo Verde”. *Sibila: Revisya de poesia e crítica literária*. Ano 22, 1 abr. 2009. Disponível em: <<http://sibila.com.br/mapa-da-lingua/o-crioulo-e-o-portugues-em-cabo-verde/2753>>. Acesso em: 04 out.2022.
- VILELA, Mário. “O cabo-verdiano visto por cabo-verdianos ou contributo para uma leitura da situação linguística em Cabo Verde”. *RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa*, n° 31, pp. 139-154, 2017.

CAPÍTULO 2

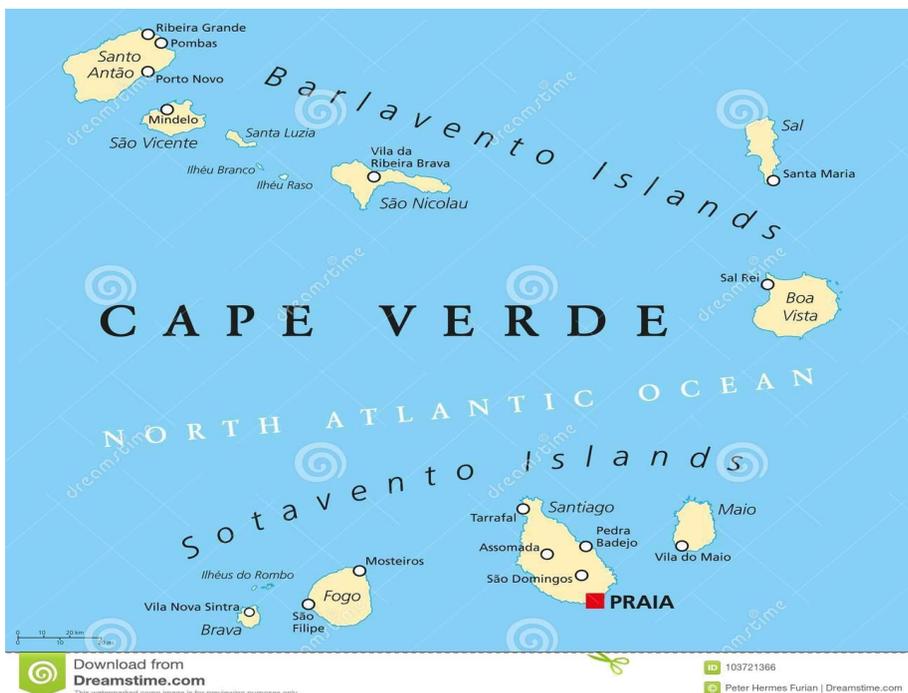
A origem dos crioulos de base lexical portuguesa no contexto da colonização europeia em África

Silas Abner Dos Reis Lopes

Introdução

Composto por dez ilhas e oito ilhéus, o Arquipélago de Cabo Verde é um território insular, situado no oceano atlântico norte, a quinhentos quilómetros da costa ocidental africana, distribuído em dois grupos: o Barlavento ao norte (abarcando seis ilhas e dentre estas uma desabitada – Santa Luzia) e o Sotavento ao sul (formado por quatro ilhas). Cabo Verde tem uma posição geo-estratégica importante por estar localizado na costa da África e no cruzamento entre a Europa e a América.

Mapa 1: Mapa político de Cabo Verde.



Fonte: Dreamstime (2022)

Portanto, o objetivo deste artigo é entender a origem dos crioulos de base lexical portuguesa em África, que surgiram no século XVI, e a sua relação direta com o contexto da colonização europeia e as suas várias ramificações e, dentre eles, destacamos o cabo-verdiano, que denominaremos a partir de agora de Verdianês⁷ (partindo do adjetivo “verde” no nome Cabo Verde), o kriol guineense, o de Casamansa, o São-tomense, o Angolar, o Príncipe e o Fa d’Ambu que fazem parte dos crioulos da Alta Guiné e do Golfo da Guiné, respectivamente.

Segundo Couto (2002, p. 26) “...na caracterização das línguas crioulas temos que levar em conta outros fatores, tanto, externos, isto é, sócio-históricos, quanto internos, ou seja, estruturais”. Para a realização deste artigo recorreremos à pesquisa bibliográfica e autores que abordam os crioulos de base lexical portuguesa com enfoque nos crioulos da Alta Guiné e do Golfo da Guiné, tais como Cardoso, Couto, Lopes, Madeira, Pereira, Taralho, Fernando e Alkmin, entre outros, estabelecendo um paralelo com a colonização portuguesa das ilhas da Costa Ocidental da África.

Quanto ao desenho metodológico recorreremos ao estudo qualitativo procurando entender o fenómeno da colonização europeia em África e o surgimento dos crioulos de base lexical portuguesa, e aplicaremos a pesquisa bibliográfica refletindo sobre o que já foi escrito e relacionando os ditos dos teóricos e autores sobre este fenómeno. De acordo com Gil: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

Neste artigo, apresentaremos em primeiro lugar a gênese dos crioulos de base lexical portuguesa em África, explicitando a origem dos crioulos que surgiram na Costa Ocidental africana no contexto supracitado, desenhando a estreita relação entre a língua de superestrato e de substrato; seguidamente, abordaremos uma visão panorâmica sobre esses mesmos crioulos, descrevendo a sua localização geográfica, os grupos a que pertencem, suas peculiaridades e variações regionais, para além do grau de inteligibilidade e familiaridade. Finalmente, faremos a conclusão deste artigo e apresentaremos as referências bibliográficas que nortearam este trabalho científico.

1.A Gênese dos Crioulos de Base Portuguesa da Costa Africana

De acordo com os crioulistas Tarallo e Alkmin, “o século XVI está registado na história ocidental como a época dos Grandes Descobrimentos e das Grandes Navegações” (1987, p. 122). A expressão “crioulo”, que faz parte do léxico português, surgiu no período colonial para se referir aos descendentes dos europeus que nasceram nas antigas colónias europeias. Etimologicamente, a palavra “crioulo” vem do latim e significa criar, na medida em que, com a junção das línguas autóctones com o português criou-se uma nova língua, denominada de crioulo, com o intuito de estabelecer uma comunicação entre ambos, cuja “a base é criar... De criadouro...derivado do lat. Creaturu, part. do futuro ativo do lat. Creare” (Carvalho, 1996, p. 218). Resende afirma que

⁷ Verdianês é um termo de nossa autoria para designar a Língua falada em Cabo Verde, chamada também de Crioulo ou Língua Cabo-verdiana.

...é importante frisar que o termo “crioulo” foi, num primeiro momento, remetido às línguas gestadas nos espaços de colonização, sobretudo a partir do contato comercial, ou seja, o “crioulo”, enquanto designação de uma língua ou dialeto refere-se à adaptação linguística feita de um idioma europeu com um ou outros, de outras origens como instrumento de comunicação nas colônias (2014, p. 109).

Os crioulos de base lexical portuguesa, termo que “começou a ser usado na linguagem corrente do século XVI” (Tarallo e Alkmin, 1987, p. 97), nasceram e desenvolveram-se no contexto dos descobrimentos (iniciados no século XV) e no da escravatura colonial imposta pelos colonizadores portugueses que exploraram a costa africana, o Oriente e as Américas, criando o comércio de escravos e colonizando os territórios que iam sendo descobertos, dentre eles, Cabo Verde. Formaram-se em espaços estrategicamente dominados por exploradores europeus, por isso os contextos históricos foram importantes na formação dessas línguas (Timbane, Manuel, 2018).

Explicitando este facto, Pereira diz que “os crioulos de base portuguesa nasceram num contexto de relações comerciais e de escravatura em que o português era a língua dominante” (2006, p. 15). Tarallo e Alkmin afirmam que “em sua grande maioria, os crioulos surgiram em regiões de colonização europeia na África, nas Antilhas, no Caribe e na Ásia, processo deflagrado pelo deslocamento de populações escravas de suas regiões nativas para além-fronteiras” (1987, p. 95).

Portanto, o fenómeno da expansão ultramarina portuguesa resultou no surgimento dos crioulos de base lexical portuguesa, no século XVI, e as suas múltiplas variedades dialetais, ou seja, os crioulos são uma consequência linguística da expansão colonial, para além das históricas, políticas e económicas, num segundo plano.

Os crioulos são línguas naturais, de formação rápida que surgiram pela necessidade imperativa de comunicação entre pessoas de uma comunidade multilingue. Visto que as línguas maternas tinham pouca funcionalidade uma vez que, por não terem muitos falantes nativos não poderiam ser usadas como línguas veiculares, os indivíduos recorreram à língua socialmente dominante para constituir uma forma de linguagem veicular simples – o *pidjin* – que viria a dar origem aos crioulos.

Crioulos de base lexical portuguesa são línguas cujo léxico provém, maioritariamente, da língua portuguesa, mas cuja gramática, como todos os crioulos, é um compromisso linguístico entre as gramáticas de todas as línguas em contacto. Apesar da sua origem, do ponto de vista gramatical, os crioulos são línguas diferenciadas e autónomas (Pereira, 2006).

Corroborando com Pereira, Tarallo e Alkmin defendem que “...pode-se dizer seguramente que existe o reconhecimento da autonomia e da independência dos crioulos como sistemas linguísticos naturais” (1987, p. 96-97), e nesta linha, Couto afirma que o “...crioulo é uma língua mista cujo léxico provém basicamente da língua superstrato e gramática de substrato” (2002, p. 25). Explicando esta relação lexical entre a língua de superstrato e de substrato, Pereira diz que,

No processo de formação dos crioulos, a língua socialmente dominante (de superstrato) é a língua que 'dá' o léxico. Diz-se, então, que um crioulo é 'de base portuguesa' quando as unidades lexicais são, na sua maioria, reconhecidamente de origem portuguesa, embora, na sua estrutura, se rejam por regras fonológicas e morfológicas próprias, possam ter significados diferentes e impliquem construções sintáticas também diferentes (2006, p. 47).

As principais rotas comerciais foram África e Ásia, o que resultou no contacto entre o português e as línguas africanas e asiáticas, portanto, as “línguas crioulas constituem um conjunto de línguas cuja história conhecida é ligada a uma situação de contato entre populações linguísticas, cultural e etnicamente distintas” (Tarallo e Alkmin, 1987, p. 95). Contudo, segundo estes mesmos autores, “a natureza desse contato...é variável, precisamente por atender a objectivos distintos e diferenciados entre si” (1987, p. 75-76).

De ressaltar que de todas as línguas crioulas de base lexical portuguesa que surgiram no mundo, os crioulos africanos são os mais antigos que se conhecem, e, ao mesmo tempo, são os que se caracterizam pela grande vitalidade em relação aos outros, ou seja, aqueles que resistiram com o passar do tempo e firmaram-se até hoje (Timbane, Manuel, 2018). Ao contrário desses, existem os crioulos indo-portugueses, malaico-portugueses e sino-portugueses que, maioritariamente, se extinguíram desde o século XIX, entre os quais o Diu, o Bombaim, o Kuala Lumpur, entre outros.

A presença portuguesa em África, principalmente na costa ocidental africana se estendeu desde a Mauritânia, denominado de Cabo Branco, Gana, a Costa do Ouro, até Benin, Togo e Nigéria que fizeram parte da antiga Costa dos Escravos. Os países que se tornaram colónias europeias e que alcançaram a sua independência somente em 1975 foram: Cabo Verde, na costa do Senegal, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe que ficam no Golfo da Guiné, Angola e Moçambique (Tarallo e Alkmin, 1987).

2.Uma Visão Panorâmica dos Crioulos de Base Lexical Portuguesa em África

Os crioulos de base lexical portuguesa compreendem alguns países da costa ocidental africana, sendo que se originaram do contacto entre o português e as línguas africanas. Passados mais de cinco séculos, muitos dos crioulos à volta do mundo desapareceram, porém outros, principalmente os da África, continuam inabaláveis, séculos após séculos, exercendo a sua funcionalidade e garantindo a sua identidade. Pereira afirma que “...mais de quinhentos anos passados, continuam a resistir, contra ventos e marés, e ainda hoje são línguas funcionais faladas por comunidades com identidade própria.” (2006, p. 58).

Os crioulos de base lexical portuguesa são agrupados em subáreas tendo em conta as áreas geográficas principais como critério de classificação, embora Pereira faça uma ressalva que “...exista também uma correlação entre a localização geográfica e o tipo de línguas de substrato em presença no momento da formação.” (2006, p. 59). De acordo com alguns crioulistas, geograficamente, os crioulos se dividem em crioulos de África e da Ásia, sendo que os crioulos da África se subdividem em Crioulos da Alta Guiné de

que fazem parte os de Cabo Verde (o Verdianês), Guiné-Bissau e Casamansa, no Senegal, e os do Golfo da Guiné que engloba os de São Tomé, Príncipe e Ano Bom, na Guiné Equatorial.

Mapa 2: Localização das ilhas



Fonte: Wikipedia (2022)

Em relação aos crioulos portugueses no continente africano, é de ressaltar que se trata dos crioulos mais antigos de que se tem memória, principalmente dos do grupo da Alta Guiné (Weglarz, 2011) e, ao mesmo tempo, esses se caracterizam pela grande vitalidade em relação aos outros, sendo que os da Alta-Guiné são considerados “línguas com um elevado grau de inteligibilidade mútua” (Cardoso e Alexandre, 2015. p. 1).

2.1.Línguas Crioulas da Alta Guiné

Cabo Verde foi descoberto em 1460, mas quase cem anos depois é que veio a surgir o chamado proto-crioulo que emergiu no contexto da colonização europeia resultante do contacto entre o português e as várias línguas dos colonizados, visto que segundo os autores Cardoso e Alexandre (2015, p. 3),

logo a partir dos fins do século XV, inícios do século XVI, se terá desenvolvido na ilha de Santiago, em Cabo Verde, uma língua de contacto, o proto-crioulo da Alta Guiné (Duarte 22003; Jacobs 2010), que surgiu num contexto de escravatura e de contacto linguístico entre o ptg. e várias línguas africanas.

Carimbando esta mesma ideia, Madeira afirma que os colonizados tiveram a necessidade de uma nova língua, chamada “proto-crioulo”, cuja comunicação era ainda muito rudimentar.

Nos primórdios do povoamento, os africanos, provenientes de diferentes etnias e regiões, não compreendiam a língua do colonizador, tendo sido obrigados a criar uma nova língua, que lhes permitisse a comunicação. Tendo por base o português, esta forma de comunicação rudimentar, conhecida como “proto crioulo”, alastrou rapidamente por todo o arquipélago. (Madeira, 2013, p. 78).

Aliás, radiografando esta estreita relação entre a língua portuguesa e a cabo-verdiana e a influência mútua, Lopes (2011) afirma que a “sociedade cabo-verdiana é marcada pela presença de duas línguas em contacto” (p. 1), já que “A colonização e o povoamento do arquipélago de Cabo Verde puseram em contacto povos diferentes circunscritos a dois espaços culturais distintos: Europa e África.” (Madeira, 2013, p. 1). Segundo a perspectiva de Madeira,

A língua crioula cabo-verdiana nasce e afirma-se com a origem do povo cabo-verdiano. Resultado da conjuntura do povoamento e colonização do arquipélago, ela é reconhecida como importante elemento da identidade e da caboverdianidade, tornando-se, perante o regime colonial, construtura da identidade nacional (Madeira, 2013, p. 78).

Embora a Constituição da República de Cabo Verde admita a possibilidade de haver uma paridade linguística entre a língua materna cabo-verdiana e o português, o artigo 9º. 1. declara, taxativamente, que “É língua oficial o Português.” e, paradoxalmente, no inciso 2 do mesmo artigo, a Constituição afirma que “O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana...”, acrescentando no inciso 3 que “Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.”. Mas, como conhecer as línguas oficiais se constitucionalmente existe apenas uma língua oficial reconhecida? Apesar da vitalidade do crioulo de Cabo Verde, fruto da colonização europeia em África, ainda ela não é considerada Língua oficial do País, passados cinco séculos após o seu surgimento e nem é a língua usada no sistema educativo cabo-verdiano.

No Verdianês existe uma grande variação dialetal, isto, por causa da dispersão geográfica das ilhas e devido ao facto das mesmas serem habitadas em diferentes períodos da história. Com efeito, apresenta duas grandes variedades, a de Barlavento e a de Sotavento (Pereira, 2006). Corroborando, Pereira, Tarallo e Alkmin afirmam que

o arquipélago de Cabo Verde compreende dois grupos de ilhas: as ilhas de Barlavento, ao norte (Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boa Vista; Santa Luzia, Branco e Raso são praticamente desabitadas); e as ilhas de Sotavento, ao sul (Santiago, Maio, Fogo e Brava). O crioulo português que se

constitui nas ilhas desse arquipélago apresenta uma variação “dialetal” correspondente aos dois grupos geográficos básicos: a variedade de Barlavento e a variedade de Sotavento (Tarallo e Alkmin, 1987, p. 129).

Pereira acrescenta e especifica, falando do Verdianês, que “para além da variação regional, o Cabo-verdiano apresenta ainda, em todas as ilhas, outro tipo de variação que resulta de diferentes graus de influência da língua portuguesa” (2006, p. 61), existindo, também as “idiossincrasias relacionadas ao nível sociocultural dos falantes” (Tarallo e Alkmin, 1987, p. 129).

Em relação ao crioulo da Guiné-Bissau, ele dista dos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe (que veremos a seguir) no que diz respeito à concorrência de outras línguas nacionais, com seus múltiplos sistemas linguísticos (cerca de vinte línguas maternas), por este facto, embora falado por uma parte significativa da população, é língua materna de uma parte ínfima dos falantes que vivem na urbe, ou seja, nos centros urbanos. Corroborando o que se disse anteriormente, Tarallo e Alkmin afirmam que

Dentro da comunidade nacional guineense, o crioulo português apresenta[-se] em situação distinta daquela observada em Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Enquanto em São Tomé, Príncipe e Cabo Verde se observa a existência do crioulo em face apenas do português, na Guiné-Bissau há vários sistemas linguísticos em concorrência: o português (língua oficial e de instrução), as línguas nativas das diversas etnias (diola, balanta, manjaco, banhum, beafadas, nalus, mandingas e fulas) e o crioulo português. Este último é língua materna de apenas uma parte minoritária da população, embora seja usado como língua franca em toda a nação por grupos que possuem línguas maternas distantes (Tarallo e Alkmin, 1987, p. 131).

Por causa dessas múltiplas línguas étnicas guineenses de origem africana pertencentes às subfamílias do Oeste-Atlântico e Mande e da Família Niger-Congo, “o Crioulo tem sofrido, deste modo, múltiplas influências, quer dessas línguas africanas, quer do Português (língua da instrução), tanto na pronúncia como no léxico, na sintaxe e na semântica.” (Pereira, 2006, p. 60).

No país vizinho à Guiné-Bissau, no Senegal, ao contrário das expectativas, existe um crioulo por extensão, já que se trata de uma variedade do crioulo da Guiné-Bissau que é falada por uma comunidade minoritária local a rondar as duas mil pessoas, contudo desempenhando uma função sociocultural e familiar, já que tem

...um lugar bem definido no repertório verbal da comunidade: é a língua usada em casa, nas relações familiares, de amizade, e, sobretudo, a língua transmitida às crianças em seu processo de socialização. Além disso, é usada por um número significativo de indivíduos de outras etnias instaladas na comunidade” (Tarallo e Alkmin, 1987, p. 131).

A cidade de Ziguinchor, no Senegal, Casamansa, foi fundada pelos portugueses mas, no século XIX, deixou de estar sob o seu domínio aquando do estabelecimento de fronteiras com o governo francês, permanecendo, assim, a influência do crioulo de Cacheu, Guiné-Bissau, falada como língua primeira pela comunidade crioula (Pereira, 2006).

2.2. Línguas Crioulas do Golfo da Guiné

Outro dos grupos importantes dos crioulos de África são os do Golfo da Guiné que, também, surgiram no contexto da colonização portuguesa através do contacto entre o português e as línguas das etnias da costa ocidental africana, num processo semelhante ao de Cabo Verde, como entreposto comercial de escravos. Esse contacto entre as múltiplas línguas advindas dos países que fazem fronteira entre si levaram ao surgimento dos crioulos do Golfo da Guiné, falados nas ilhas de São Tomé, Príncipe e Ano Bom (na Guiné Equatorial, embora outrora portuguesa), respetivamente.

Mapa 2: Localização



Fonte: Economia do Mar (2022)

É de ressaltar que das ilhas do Golfo da Guiné que falam crioulo, São Tomé foi a primeira a ser povoada e dos contactos entre línguas nasceu o Forro ou Santomense e, mais tarde, a sudoeste da ilha, desenvolveu-se um outro crioulo chamado Angolar, provavelmente, resultado da fuga de escravos de São Tomé para o sul onde faziam a produção de açúcar. Corroborando este pensamento, Pereira afirma que

encontramos, para além do Forro, um outro crioulo, o Angolar, ou Ngola, falado no sudeste da ilha. Este crioulo diverge do Crioulo Forro, principalmente no léxico e na fonologia, revelando uma maior influência das línguas africanas. A comunidade dos angolares formou-se no século XVI, com escravos fugidos das plantações que provavelmente já falavam Forro (Pereira, 2006, p. 61-62).

Pela influência regional, o Forro teve interferência no desenvolvimento do Principense (na ilha do Príncipe), já que “teve naturalmente influência no desenvolvimento do Lung’ie (Língua da ilha ou Principense), e do Fa d’Ambô (Falar de Ano Bom)” (Pereira, 2006, p. 61).

Mapa 2: Outras influências



Fonte: Wikipedia (2022)

O crioulo anobonês desenvolveu-se na ilha de Ano Bom, na Guiné Equatorial, que pertencia antigamente à coroa portuguesa passando posteriormente aos espanhóis, facto que interferiu na pronúncia do Fa d’Ambô falado na Guiné Equatorial, confirmado por Pereira (2006) que afirma que “o Anobonês sofreu influência do Castelhana, sobretudo no seu léxico” (p. 61). Tarallo e Alkmin (1987) acrescentam e confirmam que “A ilha de Ano Bom, inicialmente portuguesa, passou para o domínio espanhol em 1977 e integra hoje o território da Guiné Equatorial com o nome de Pagalu” (p. 128). Em suma, Cardoso e Alexandre (2015) afirmam que esses crioulos pertencentes a este grupo

...constituem uma unidade genética composta por quatro línguas cuja inteligibilidade mútua é limitada... Os quatro CGG descendem de um proto-crioulo do Golfo da Guiné que em finais do século XV se desenvolveu na ilha de S. Tomé a partir do contacto entre o ptg. e línguas africanas pertencentes à família benue-congo (Cardoso e Alexandre, 2015, p. 668).

Portanto, os crioulos do Golfo da Guiné fazem parte de uma interação interétnica de contacto entre o português e as múltiplas línguas africanas numa região multilíngue que resultou no surgimento dum proto-crioulo do Golfo da Guiné, sendo o português a língua fornecedora do léxico.

3. Resultados

Ao longo do artigo pudemos entender que a génese dos crioulos reporta-se ao período colonial como veículo articulador entre o colonizador e o colonizado com base na necessidade de se comunicar e contratar, processo advindo da mobilidade da população escrava dos seus locais de origem para o desconhecido, contribuindo para a criação de comunidades multilíngues e, por conseguinte, o surgimento imediato de um *pidjin* – linguagem simples – que seria o trampolim para o surgimento de um Crioulo – um sistema linguístico mais complexo.

Em relação às características linguísticas constatou-se que existe uma dicotomia léxico-gramatical, na medida em que ocorre uma cisão na formação dos Crioulos já que, embora o léxico provém na maioria da língua de superstrato, a gramática percorre caminho inverso, ou seja, de volta às origens, socorrendo-se das línguas de substrato, numa construção sintática, fonológica e morfológica singulares.

Os Crioulos da África são mais robustos do que os da Ásia, pois estes não resistiram à ação do tempo e à influência de outras línguas e se extinguiram quase na totalidade, mas aqueles se caracterizam pela sua vitalidade ao longo de quinhentos anos após o seu surgimento, estando distribuídos em duas sub-regiões – Alta Guiné e Golfo da Guiné – gozando de uma perfeita saúde linguística, tanto nos países de origem quanto na diáspora, com milhares de falantes espalhados pelos quatro cantos do mundo.

Em relação ao crioulo de Cabo Verde, o qual denominamos de Verdianês, que nasceu no contexto escravocrata dos finais do século XV e que, de certo modo, refinou o *pidjin* que lhe antecedeu, fruto da conjunção entre as línguas dos povos tribais vindos da Guiné e a língua dos colonos europeus, surgiu quase um século depois do povoamento das ilhas do atlântico devido à lacuna comunicacional e pela *necessitatibus urgentem*⁸ numa ligação comunicativa e efetiva.

Desta miscigenação afroeuropeia e intercontinental advinda do contexto da colonização e do povoamento das ilhas do atlântico, nasceu o Crioulo, língua *mestiça, resultante do encontro entre populações etnolinguísticas tribais africanas e portugueses europeus do Velho Continente*. Desta forma, concluímos que o Crioulo é uma língua neo-latina e afro-europeia, cuja estrutura gramatical reflete esta intercontinentalidade entre África e Europa, tornando-se numa língua única e com bases sócio-históricas enraizadas.

Apesar desta força histórica do crioulo, atestado e carimbado pelo tempo, através dos cinco séculos de resistência linguística, não tem sido suficientes para fazer transpor as políticas linguísticas *in vitro*, emanadas na Constituição da República do país (artigo 9º), para as *in vivo*, executadas com praticidade (Calvet, 2007). A Constituição da República afirma que “O

⁸Expressão do latim que significa necessidade urgente.

Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana”, contudo, trata-se apenas de uma aparência legal e de uma Lei morta que está apenas no imaginário de uma elite que não consegue vencer a barreira imposta pelo medo do amanhã. A Constituição da República de Cabo Verde “Reconhece o direito dos cidadãos de conhecer e usar as duas línguas e à não discriminação em razão da língua.” (Lopes, 2011, p. 496).

Este *stand by* linguístico já dura quase três décadas, pois em 1995 foi produzido um alfabeto padronizado para a escrita do Crioulo “Verdianês” e em 1998, por um Decreto-Lei, foi aprovado oficialmente, a título experimental por um período de cinco anos, o intitulado Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano – ALUPEC –, signa adotada. Este Decreto-Lei instituído pelo Governo de Cabo Verde “adoptará as medidas que se mostrarem necessárias e pertinentes com vista à divulgação do ALUPEC e ao encorajamento do seu uso progressivo na escrita da Língua Cabo-verdiana.” (artigo 3º).

Lopes afirma que “este decreto-lei é o primeiro documento oficial a referir-se à LCV como língua nacional (e materna, como dito na Constituição) e à LP como língua internacional (e oficial, como dito na Constituição)...” (2011, p. 497). Contudo, passados vários anos após a aprovação deste Decreto-Lei, ainda continua esta saga pela oficialização do Verdianês – a língua de todo cabo-verdiano.

No ano letivo 2013-2014, foi implementado um projeto piloto de educação bilingue de aprendizagem do português e do Crioulo, uma experiência inovadora e desafiante, cujo projeto seria implementado em duas escolas básicas da ilha de Santiago: uma na zona urbana, ou seja, em Ponta d’Água, na cidade da Praia, e outra no meio rural, no interior de Santiago, Flamengos, em São Miguel. Em entrevista ao Blog do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, a autora do Projeto-piloto de aprendizagem bilingue, a Dr.^a Ana Josefa Cardoso, afirma, em tom de desabafo, que:

não podemos continuar a fingir que a nossa língua materna não existe e mantê-la fora do sistema educativo. Não me parece sensato continuar a fazer ouvidos moucos e fingir que no final da escolaridade todos os alunos têm um domínio suficiente do português para as suas necessidades, quando nem sequer têm consciência das diferenças entre a sua língua materna e o português.

A autora do projeto acrescenta que:

é necessário olhar para a educação bilingue com seriedade, investir na formação de professores e na criação de condições para que não se mantenha eternamente como uma experiência dependente apenas da boa vontade e do empenho de algumas pessoas.

Infelizmente, apesar dos resultados positivos e da valorização do Crioulo “Verdianês” no sistema educativo cabo-verdiano, os resultados oficiais não foram divulgados, o que fez com que o projeto ficasse em banho-maria, ou seja, não alcançou o objetivo integral pelo qual foi implementado pelo Ministério da Educação de Cabo Verde. Para além deste percalço, um

outro impasse no ensino da língua cabo-verdiana é a ausência de material didático escrito em Verdianês, o que não estimula o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, a primeira a ser falada pelos cidadãos nacionais. Em relação a perspectiva supracitada, Rosa diz que:

Ainda não existem materiais didáticos para as aulas, o que dificulta o aprendizado. O professor utiliza alguns materiais por ele produzidos e o apoio dos livros e contos de literatura escritos na língua materna, por exemplo “lobu ku xibinhu” que é um clássico da literatura infantil caboverdiana. (Rosa, 2017, p. 8).

Um outro aspeto fulcral que tem promovido a língua cabo-verdiana desde o século XIX é a música. Enquanto documentos oficiais e outros de igual importância têm sido escritos na língua portuguesa, a música é expressa no Verdianês, a língua do dia a dia, que expressa os mais puros sentimentos da alma e é a música que tem sido o veículo de internacionalização da língua cabo-verdiana. Até o dia de hoje, a intenção da oficialização da língua cabo-verdiana não tem emancipado do papel, mas a música já está a mil léguas de distância e, se calhar, tem sido um dos maiores fatores para a não extinção desta língua, fazendo com que ela viaje pelo mundo inteiro através das sonoridades peculiares de Cabo Verde, transmitindo a identidade do povo crioulo do Atlântico.

Para que haja uma produção de obras na língua cabo-verdiana de forma maciça, deve haver um maior incentivo por parte das instituições governamentais voltadas para a promoção da cultura endógena e do Verdianês, propriamente dito, visto que organizações internacionais estão voltadas para a preservação das culturas e línguas dos povos minoritários e em vias de extinção. Por isso, cabe aos Governos locais, mais do que nenhuma outra instituição, sair do modo *stand by* passando para o *immediate pragmatism*, quebrando o colonialismo intelectual e linguístico.

Finalmente, e não menos importante é a questão da oficialização da Língua Crioula, pois para que haja uma verdadeira valorização urge oficializá-la para que possa dar o salto tão desejado da informalidade para a formalidade estatutária da Língua, tal como as outras, já que a história do Crioulo atesta uma identidade secular. Uma língua não oficial morre em si mesma, morre na história, morre para os outros e a qualquer momento pode ser vítima da morte súbita e deixar de existir para sempre.

Considerações Finais

Este artigo propôs-se sistematizar de forma objetiva a informação sobre os crioulos de base lexical portuguesa existentes no continente africano, especialmente na Costa Ocidental Africana, analisando as suas origens, características e vitalidade, estabelecendo um paralelo com a colonização portuguesa em África.

Apesar dos crioulos serem divididos em grupos – da Alta Guiné e do Golfo da Guiné – são crioulos que têm um grau de parentesco (Freitas & Bandeira, 2001), sendo que os da Alta Guiné são inteligíveis entre os seus falantes, compartilhando os mesmos elementos vocálicos e consonantais,

para além de todos os dois grupos de Crioulos nascerem no contexto da colonização europeia que se iniciou no século XV.

De ressaltar que os crioulos de base lexical portuguesa são considerados os mais antigos. Embora não sejam considerados línguas oficiais, possuem nos respetivos países o estatuto de língua materna, pois é a língua mais utilizada no dia a dia e fruto da interação entre o português e as línguas africanas de substrato, em consequência da colonização empreendida pelos portugueses na região atlântica.

Referências

- BIROCHI, R. *Metodologia de Estudo e de Pesquisa em Administração*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / Universidade Federal de Santa Catarina, Brasília: CAPES: UAB, 2021, p. 41-45.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Instituto de Políticas Linguísticas. São Paulo: Editora Parábola, 2007.
- CARDOSO, A. J. “Por uma Educação Bilingue Competente”. *Blog do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*. [Publicado em 27 de Fevereiro de 2017].
- CARDOSO, Hugo C.; HAGEMELJER, Tjerk; ALEXANDRE, Nélia. “Crioulos de base lexical portuguesa”. In: ILIESCU, Maria; ROEGIEST, Eugeen (eds). *Manuel des anthologies, corpus et textes romans*. De Gruyter. 2015, pp. 666-675.
- CARVALHO, D. *Dicionário Etimológico*. Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura. São Paulo, Brasil. 1996.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE. 2ª Revisão Ordinária. 4ª Edição, Praia, 2010.
- COUTO, Hildo Honório do. *Anticrioulo: Manifestação Linguística de Resistência Cultural*. Brasília: Editora Thesaurus. 2002.
- ECONOMIA DO MAR. 14 de abril de 2022.
- FREITAS, Shirley; BANDEIRA Manuele. “Aspectos fonológicos dos crioulos de base lexical portuguesa da Alta Guiné”. Belo Horizonte, *Revista de Estudos da Linguagem*. V. 29, n. 1, p. 331-361, 2021.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- JORNAL DA ECONOMIA DO MAR. Disponível em: <https://www.jornaldaeconomiamar.com/a-falta-de-lideranca-natural-no-combate-a-inseguranca-no-golfo-da-guine/>. Acesso em 12 mar.2022.
- LOPES, Amália Maria Vera-Cruz de Melo. *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística*. (Doutoramento em Linguística). Departamento de Linguística Geral e Românica, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- MADEIRA, J. P. “A língua cabo-verdiana como elemento da identidade”. Universidade de Cabo Verde. *Revista de Letras*. Vol. II, nº 12, p. 77-85, 2013.
- MINAYO, M. & GOMES, S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2007.
- PEREIRA, Dulce. *O Essencial sobre os Crioulos de Base Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

- RESENDE, T. A. G. *“Isso não é África, é Cabo Verde”: O movimento claridoso e a busca por uma identidade crioula*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- ROSA, Ailene Cristina Brito Soares. *Ensino Bilíngue em Cabo Verde: Desafios e Práticas Educativas*. Monografia de Licenciatura no Curso de Letras da UNILAB, 2017.
- TARALLO, Fernando; ALKMIN, Tânia. *Falares crioulos. Línguas em contato*. São Paulo: Ática, 1987.
- TIMBANE, Alexandre A.; MANUEL, Cátia. “O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de base portuguesa? Embate sobre os conceitos”. *Revista De Letras - Juçara, [S. l.]*, v. 2, n. 2, pp. 107-126, 2018.
- WEGLARZ, Barbara Hlibowicka. *A Origem dos Crioulos de Base Lexical Portuguesa no Golfo da Guiné*. Universidade Maria Curie-Skłodowska, Polónia: Lublin. 2011.
- WIKIPEDIA. *Línguas crioulas da Alta Guiné*. 14 de abril de 2022.

CAPÍTULO 3

Breve tipologia da minioração no cabo-verdiano (variedades de Santiago e Fogo)

Ana Karina Tavares Moreira
Eliane Cristina Araújo Vieira Semedo

Introdução

Propomo-nos, neste estudo, descrever as orações que se realizam sem a presença de um verbo em seu predicado. Dixon (2010, pp. 93-94) define a oração (*clause*) como “alguma atividade, estado ou propriedade”, sendo uma estrutura linguística dotada de função sintática e pragmática. Normalmente essa estrutura é vinculada a um verbo, que pode constituir-se no núcleo do predicado⁹. Contudo, diversas línguas podem apresentar orações sem qualquer verbo, ou pelo menos sem um item lexical que se identifique prototipicamente como um verbo, contanto que expresse alguma predicação e transmita informação. No cabo-verdiano, há orações sem verbo e orações em que o núcleo da predicação é preenchido por um elemento não verbal, mas que exerce, em contextos específicos, a função verbal.

Neste estudo, apresentamos uma análise, sob o viés teórico-metodológico funcionalista, das orações que são realizadas sem nenhum elemento que esteja exercendo função verbal. Assim, são abordados, em nossa análise, tanto os casos de elipse de verbos copulares (*small clauses*), aos quais chamamos miniorações copulares, como os predicados sem verbos plenos realizados, que denominamos miniorações não copulares. Castilho (2010) engloba ambos os casos sob o rótulo de *minissentença*. O autor caracteriza essas estruturas como sintagmas não selecionados por verbo em sua forma pessoal, possuindo a mesma prosódia das sentenças (orações), com capacidade de predicar entidades pressupostas. Para esse autor, essas estruturas são empregadas em contextos discursivos em que se quer proporcionar mais rapidez ao texto. Estruturalmente, as miniorações podem ser nominais, adjetivais, adverbiais e preposicionais.

Neste estudo, analisamos ocorrências de miniorações nas variedades de Santiago e Fogo do cabo-verdiano, obtidas em *corpora* orais espontâneos e em expressões idiomáticas amplamente conhecidas nessas duas variedades.

⁹Em se tratando de predicação modalizadora (sobre predicação ver Castilho, 2010). O predicado inclui o núcleo, que normalmente se expressa por um sintagma verbal e seus argumentos internos (complementos verbais).

Foram analisados aspetos sintáticos e semânticos da omissão ou não realização de verbos nas miniorações, com o objetivo de perceber os contextos e as restrições aliados a essas estruturas. Apresentamos uma categorização consoante o tipo de informação vinculada pela minioração.

Para analisarmos a natureza e estrutura das miniorações, é importante entendermos as classes semânticas dos verbos no cabo-verdiano, já que o tipo de verbo incide diretamente no tipo de argumentos selecionados e, conseqüentemente, no caráter estrutural da oração. Portanto, primeiramente, apresentamos uma breve caracterização da categorização semântica dos verbos e, em seguida, analisamos as orações em que essas classes verbais não são realizadas, mostrando as implicações estruturais da não realização de cada tipo de verbo.

1 Classe semântica dos verbos cabo-verdianos

Como observam Lang (no prelo) e Quint (2010), o crioulo cabo-verdiano é uma língua essencialmente aspetual, já que essa é a categoria central do seu sistema verbal. Tratando da variedade de Santiago, Lang (no prelo) observa que a distinção entre verbos ditos de processo e de estado interferem diretamente na atuação das marcas de aspeto, tendo resultados interpretativos diferentes a partir da classe semântica do verbo a que se liga, ou mais ainda, a partir da semântica do predicado, visto que alguns verbos podem identificar-se tanto como verbo estativo quanto como dinâmico. É o caso, por exemplo, do verbo *txoma*, que se comporta como dinâmico em contextos transitivos (*E ta txoma si mudjer, es ta bai* 'Ele chamará a sua mulher e irão'), mas também como estativo (*N txoma Pálu* 'Eu chamo-me Paulo'). Lang (no prelo) inclui na categoria de verbos estativos, os verbos de pertença, os verbos modais, além de outros verbos que prescindem do marcador de aspeto pré-verbal *ta* para expressar a imperfectividade no presente.

Em rigor, não são determinados verbos, mas determinados predicados que se comportam de uma ou de outra forma. Pois há também verbos complexos como *sta ku fômi* 'passar fome', lit. 'estar com fome', etc. e perífrases verbais como *sta ta fase* 'estar a fazer', etc. que se comportam como 'verbos estativos', e há também verbos que só em determinados empregos se comportam como tal". Lang (no prelo: secção 4.4.1.1¹⁰)

Quint (2000, p. 236; 2010, p. 246) distingue o sistema verbal do cabo-verdiano, a partir da perspectiva aspetual, em duas categorias: os verbos 'fortes', que correspondem, sintaticamente, aos verbos estativos, e os verbos 'fracos', os verbos de processos ou dinâmicos. Além desses, o autor trata de forma particular o verbo *ser*. Os verbos 'fortes', diferentemente dos verbos

¹⁰Como a tradução da *Gramática do Crioulo de Santiago (Cabo Verde)* de Lang para o português ainda está em andamento, o autor sugere que as citações sejam feitas indicando a numeração da secção em vez da página.

'fracos' apresentam um inventário bastante limitado. Quint (2000: 242) lista os seguintes verbos como 'fortes': *bali* 'valer', *debi* 'dever', *gosta* 'gostar', *konxi* 'conhecer', *kré* 'querer/amar', *meresi* 'merecer', *mesti* 'precisar de', *mora* 'morar', *podí* 'poder', *sabi* 'saber', *sta* 'estar', *txoma* 'chamar-se', *ten* 'ter' (de forma intrínseca), *haver*, *teni* 'ter' (de forma transitória), *básta* 'basta', *dipéndi* 'depende', *fálta* 'faltar' e *parsi* 'parecer', sendo os cinco últimos de natureza impessoal. Vale ressaltar que alguns desses verbos têm um caráter flutuante e apenas em alguns contextos específicos podem ser considerados verbos fortes.

Além dessa distinção entre verbos forte e fracos, interessa-nos, também, a distinção entre verbos semanticamente plenos e verbos copulares no cabo-verdiano, isto é, verbos que relacionam um atributo ao seu sujeito. Os verbos copulares têm um comportamento próprio no sistema verbal cabo-verdiano e, por essa razão, as miniorações que resultam da não realização da cópula são tratadas, neste estudo, separadamente das miniorações que resultam da omissão de verbos plenos (sejam eles 'fortes' ou 'fracos', nos termos de Quint (2000)).

Dixon (2010) deixa claro que as orações com cópulas são um tipo diferente de orações, quando comparadas com ocorrências com verbos transitivos e intransitivos. A diferença reside na natureza das relações semânticas e no tipo de predicação estabelecido, que é de natureza relacional e não referencial como os verbos transitivos e intransitivos. Nesta linha, apresentamos os tipos de cópula que existem na língua cabo-verdiana e os contextos de ocorrência de miniorações copulares.

Na mesma linha de Dixon (2010), estabelecemos a diferença entre ocorrências com elisão de cópula e ocorrências sem verbo, onde não se pressupõe a elipse de um verbo de cópula, apresentando as evidências para cada caso. Dixon (2010) define orações com verbos de cópula como orações que apresentam dois argumentos centrais: o sujeito da cópula (*copula subject*) e o complemento da cópula (*copula complement*).

Cada língua tem tipos de orações intransitivas e transitivas. Frequentemente há um outro tipo menor - mas ainda importante: a oração de cópula. Este tem como predicado um verbo copular, tendo dois argumentos centrais, Sujeito da Cópula (SC) e Complemento da Cópula (CC). (Dixon, 2010, p. 159, tradução nossa).

Contrariamente a muitas outras línguas, os dados mostram que, na língua cabo-verdiana, ocorrem todos os cinco tipos de relação que se podem estabelecer entre um verbo de cópula e os seus argumentos, segundo Dixon (2010:160, tradução nossa). Uma cópula sempre cobrirá as relações A1, Identidade, e/ou A2, Atribuição; muitas vezes também A3, Posse, e A4, Benefício. (Em várias línguas estes dois últimos se fundem como uma única relação.) Em algumas línguas a construção de cópula também cobre A5, Localização, mas em outras um verbo de posição deve ser empregado (literalmente 'A macieira está no jardim/fora/ bem ali').

1.1 Cópulas no cabo-verdiano

Como mencionamos, o predicado copular distingue-se de um predicado com verbo pleno principalmente por causa da sua natureza relacional. Em cabo-verdiano, além da cópula prototípica em sua dupla forma (*e ~ ser* 'ser')¹¹, há alguns outros verbos que funcionam como copulares, como é o caso de *sta* 'estar', *bira* 'virar' e *fika* 'ficar':

- (1) *El sta bunitu.* - 'Ele está bonito'.
- (2) *El é bunitu.* - 'Ele é bonito'.
- (3) *E bira bunitu.* - 'Ele tornou-se bonito'.
- (4) *E fika bunitu.* - 'Ele ficou bonito'.

Lang (no prelo) descreve esses verbos como “verbos de atribuição”. O autor inclui, ainda, *parse* 'parecer', entre esses verbos, o que não faremos por entendermos que esse verbo tem um caráter sintático mais intransitivo e que o atributo que, ocasionalmente, pode segui-lo constitui-se, de fato, em uma minioração adjetiva, de acordo com a tipologia de Castilho (2010). Como observa Lang, o verbo *e ~ ser* apresenta uma atribuição sem limites temporais, enquanto *sta* o faz em caráter temporário. Já *bira* e *fika* apresentam uma natureza mais processual, trazendo como resultado uma mudança de estado.

A cópula *e ~ ser* pode tomar como argumento para a caracterização do sujeito “uma característica, um papel ou uma identidade, ou um lugar no espaço ou no tempo, sem sugerir limites temporais a tais atribuições” (Lang, no prelo: secção 4.4.2.3.2). Diferentemente, a cópula *sta* atribui ao sujeito “uma característica, um papel, um estado, ou um lugar no espaço ou no tempo” (Lang, no prelo: 4.4.2.3.1) de forma temporária, como já mencionamos.

1.2 O verbo *ten/tene*

Dixon (2010) não recomenda tratar o verbo existencial como um tipo de cópula ou considerar ocorrências existenciais de verbos de cópula numa dada língua em análises que tratam das relações semânticas estabelecidas em construções copulares.

- (5) IG *There is a solution.* - 'Existe uma solução'
- (6) LCV *Diós ten.* - 'Dios existe'

No cabo-verdiano, a expressão da semântica existencial é feita com recurso ao verbo *ten*. Contudo, a sua inclusão, neste estudo, é na simples aceção de verbo de posse, na qual se comporta em muitas circunstâncias, especialmente no que diz respeito à atuação das marcas aspetuais, como os verbos copulares da língua. Ainda a respeito deste verbo, vale ressaltar que

¹¹Sobre as duas formas da cópula *e ~ ser* e seus empregos, ver Quint (2010, pp. 253-254).

nas variedades aqui tratadas, coexistem duas formas: *ten* - posse permanente - e *tene* - posse transitória -, uma apresentação bipartida que retoma a semântica do substrato uolófe, que dispõe dos equivalentes *am e ame*. Neste trabalho, para efeitos de análise, consideramos os verbos *ten/tene* na secção de miniorações copulares.

2 Miniorações copulares

Segundo Dixon (2010), nas línguas que permitem construções com verbo de cópula, este pode ser omitido em determinadas circunstâncias ou a sua omissão pode não ser sempre opcional em todos os contextos. Havendo na língua as cópulas 'be' *é* e 'become' *bira*, há maior probabilidade da forma *é* ser omitida, uma vez que a forma *become/bira* tem comportamento mais similar aos restantes verbos transitivos da língua.

Uma vez que uma cópula não tem significado referencial, mas em vez disso indica uma relação semântica entre SC e CC, corre o risco de ser omitida sempre que a natureza da relação semântica pode ser inferida a partir dos referenciais de SC e CC [...] Na maioria das línguas com uma construção de cópula, o verbo cópula pode ser omitido em determinadas circunstâncias. (Dixon, 2010, p. 180).

Nesta ótica, podemos pressupor que a relação semântica é mais facilmente inferível no caso do verbo *é*, que não sugere limites temporais para a atribuição, sendo a cópula por excelência. Segundo o contexto em que se inserem as miniorações, podemos ter ocorrências de caráter informativo, atributivo, de súplica e de expressões idiomáticas. Além dessas tipologias relacionadas às miniorações, analisamos, também, características estruturais vinculadas a cada ocorrência e seus contextos discursivos.

Os dados analisados, neste estudo, advêm de dois *corpora* orais espontâneos, um constituído por contos tradicionais cabo-verdianos, coletados em diversas localidades do interior da ilha de Santiago, o outro constituído de entrevistas feitas em diversas localidades da Ilha do Fogo¹². Além desses *corpora*, acrescentamos expressões idiomáticas plenamente conhecidas e empregadas no cotidiano cabo-verdiano dessas variedades.

2.1 Minioração copular informativa

Chamamos de miniorações informativas aquelas orações sem realização de elemento verbal e que são empregadas com o propósito de esclarecer, especificar ou explicar algo que já foi mencionado pelo falante. Os exemplos (7) e (8) tratam de miniorações copulares, em que o falante explica

¹²Esses *corpora* pertencem respetivamente ao laboratório francês LLACAN (Langages, Langues et Cultures d'Afrique) e à professora e pesquisadora Ana Karina Moreira. Os mesmos ainda não estão disponíveis para acesso público.

ou especifica algo dito com o propósito de deixar seu discurso mais claro para o ouvinte.

- (7) *Nton senhor Bokáji dentu sáku, obi kel*
barudju, obi
 Então senhor Bocage dentro saco ouvir.PFV
 aquele barulho ouvir.PFV
kel algen ta ben, ta papia ta... kuza ki
sata
 aquele pessoa IPFV vir IPFV falar IPFV coisarPR
 PROG
djáta ses limária: Flána ben pa li Rabida
Tal -
 gritar POSS.3PL animal Fulana vir.PFV
 para aqui Rabida Tal
kada un limária ku si nomi.
 cada NUM animal com POSS.3SG nome

Então o senhor Bocage, de dentro do saco, ouviu aquele barulho, ouviu aquela pessoa vindo, falando, coisando, gritando para os seus animais: “Fulano, venha para cá, Ciclana de Tal” – cada animal com seu nome.

O exemplo (7) ocorre em um conto tradicional do santiaguense, em que o personagem Bocage está dentro de um saco sendo levado para ser jogado no fundo do mar a mando do rei. Nesse momento, ele ouve um pastor guiando seus animais. O pastor chamava os animais pelos seus nomes, o que foi expresso pelo falante sem qualquer indicação linguística para a introdução do discurso direto na fala da personagem, apenas a entonação do falante fazia essa indicação.

Para deixar claro do que se tratava aquela fala da personagem no meio da narração do conto, o locutor explica, através da minioração, que cada animal tinha um nome. O falante tinha a possibilidade de estruturar essa explicação com a cópula (*éera kada limária ku si nómi*), mas opta por não o fazer, deixando seu texto mais rápido. Nessa ocorrência o tempo da minioração ancora-se ao tempo da narração, ou seja, passado¹³, já que a narrativa tem como ponto de referência o momento da enunciação do locutor, que apresenta os eventos de uma perspectiva perfeitiva.

- (8) *S-u ben, bo, bu ka atxá (kumida)*

¹³Sobre o tempo verbal no cabo-verdiano, ver Quint (2000, pp. 229-233). O autor analisa as marcas temporais no sistema verbal do santiaguense e conclui que essa variedade do cabo-verdiano apresenta apenas duas noções temporais, presente e passado, que nem sempre estão expressas linguisticamente no enunciado, já que, muitas vezes, a noção temporal ancora-se nas marcas aspetuais.

Se-S2SG vir.PFV T2SG S2SG NEG achar.PFV (comida)
gera, **tanpulina**¹⁴...
 briga confusão
 Se vieses¹⁵ e não encontrares comida, (é/há) guerra, (é/há) confusão.

Em (8), temos uma ocorrência de minioração na variedade fogueense. A minioração constitui-se na apódase da frase complexa, ou seja, ela é resultado da oração condicional que a antecede. O falante dá o contexto que produzirá as ações descritas nas duas miniorações em sequência: **gera, tanpulina...**

Assim como em (15), na secção seguinte, essas miniorações ocorrem em apódase. No que diz respeito à vinculação, estas constituem duas (mini)orações nucleares para a oração condicional dependente - *Su ben bo bu ka atxã (kumida)*. Contrariamente à ocorrência em (13), que apresenta a estrutura canônica da frase em língua cabo-verdiana e a mesma estrutura de orações plenas com sujeito e complemento, essas duas miniorações não apresentam sujeito nem nenhum outro tipo de argumento central ou periférico.

Trata-se de uma construção impessoal, uma ação que recai sobre a situação e o contexto e não sobre um sujeito humano. Há contextos em que não é claro se ocorre omissão de cópula ou de um verbo existencial, que tem um comportamento sintático semelhante ao da cópula.

(9) *E fla: Nho(r)De(s) N roka, Nho(r) Des*
fômi,
 S3SG dizer.PFV Senhor Deus S1SG enrascar-se.PFV Senhor
 Deus fome N roka.
 S1SG enrascar-se

Ele (Lobo) disse: Senhor Deus, eu enrasquei-me, Senhor Deus (é/tenho) fome, enrasquei-me.

Em (9), quando Deus surpreendido pergunta ao Lobo o que ele estava fazendo no céu, um lugar não permitido de se ir, o Lobo responde que estava lá por se ter enrascado por causa da fome. Aqui tanto podemos inferir que o Lobo está dizendo que foi a fome que o fez ir ao céu em busca da ajuda de Deus (é *fômi* - 'é a fome'), sendo, nesse caso, omissão de cópula, quanto podemos entender que ele quis dizer que estava com fome, o que, em cabo-verdiano expressa-se com um verbo existencial forte, nos termos de Quint (2000) - *N tene fômi* 'Estou com fome'. Mesmo que esse verbo não tenha um caráter tipicamente copular, como remarca Dixon (2010), em contextos como

¹⁴Rebuliço, situação de confusão, ajuntamento de pessoas.

¹⁵Uso de pronome pessoal de segunda pessoal do singular como impessoal = "se a pessoa...".

o de (9), ele é de natureza puramente relacional, o que o aproxima semanticamente da cópula.

2.2 Minioração copular atributiva

A minioração atributiva caracteriza-se por apresentar um sujeito e um atributo a esse sujeito sem qualquer elemento verbal de natureza relacional. Logo, essas orações são formadas, geralmente, por dois sintagmas, um de natureza nominal e outro de natureza adjetival, ou mais especificamente, atributiva, já que esse atributo pode ser codificado tanto por um sintagma adjetival quanto por um sintagma nominal, como podemos ver nos exemplos que seguem.

- (10) *E ba n-un rubêra, rubêra kláru... ma róda már.*
 S3SG ir.PFV em-INDF ribeira ribeira claro como
 roda mar
 Ele foi numa ribeira, ribeira (estava) clara como a beira-mar.

- (11) *E po minina deta, minina seku seku.*
 S3SG por.PFV menina deitar.PFV menina
 seco seco
 Ele deitou a menina, a menina (estava) seca, seca.

Em (10) e (11), as miniorações apresentam um elemento nominal (*rubera* e *minina*) predicado pelos respectivos atributos, *kláru... ma róda már* e *seku seku*. Nesses casos, os atributos mostram características circunstanciais dos elementos a que se referem. Essas características especificam, de alguma forma, os cenários dos contos, visto que os elementos nominais já foram introduzidos anteriormente e o locutor os qualifica, através das miniorações, deixando o *background* mais delimitado para o ouvinte.

A função de dar rapidez à narrativa, aliada à economia linguística, é bem evidente na ocorrência (12), em que uma oração copulativa coocorre com uma minioração com estruturas bastante similares.

- (12) (...) *ma nho é ómi, mi ómi tánbi.*
 que senhor ser homem T1SG homem
 também
 (...) (diga-lhe) que (se) o senhor é homem, eu (sou) homem também.

A primeira oração com cópula, em (12), contrapõe-se à minioração copular que a segue. O locutor emprega a cópula na primeira oração, mas

opta por não a repetir na segunda, que tem estrutura sintático-semântica similar, ou seja, apresenta, também um sujeito pronominal e um atributo. Esse sujeito da minioração é o fator linguístico mais evidente da omissão da cópula, já que a cópula requer como sujeito pronominal apenas pronomes tônicos, como é o caso de *mi*¹⁶.

- (13) **Na, mininu femia go mariadon,**
 NEG menino fêmea só muito mau
 Não, para as meninas, agora, (era) muito mau.

A minioração em 13 é também do tipo atributiva. A falante explica que, para as meninas, a situação era muito má no que dizia respeito às autorizações de saída. Ocorre omissão de cópula, na forma de passado *era*. Com efeito, não se mostra necessário a presença do verbo para que a atribuição tenha lugar. Apesar da ausência do verbo, nota-se que a (mini)oração apresenta a mesma estrutura canônica da frase em língua cabo-verdiana e de orações plenas com sujeito e complemento.

- (14) *Sapatu ka tinha, nada ka tinha*
 sapato NEG ter.PST nada NEG ter.PST
Ropa me ka mutu grandi kuza –
 roupas mesmo NEG muito grande coisa

Não havia sapatos, não havia nada. As roupas também não eram grande coisa.

- (15) **Minis di gosí so gastu**
 Meninos PREP agora só gasto
ben parí minis gosí so gastu
 vir.PFV parir.PFV minino.PL agora só gasto

As crianças de agora (dão) muitos gastos. Ter filhos agora (são) muitos gastos. Os exemplos (14) e (15) mostram que a cópula pode ser omitida, tanto na sua forma de passado (*era*) como de presente (*é*). As orações que coocorrem com as miniorações têm claramente marcas de tempo: a forma supletiva de passado do verbo *ten* ‘tinha’, em (14), e advérbio de tempo presente *gosí*, em (15). Em ambos os contextos, a omissão é aceita como ocorrência normal na língua. No que diz respeito ao tipo de relação sintático-semântica estabelecido, é de se notar que a minioração em (14) ocorre em contexto de coordenação, enquanto em (15), está-se perante um

¹⁶Sobre o sistema pronominal do cabo-verdiano, ver Quint (2000; 2010); Lang (2001); Baptista (2002) e Rodriguez-Riccelli (2019).

contexto de subordinação, sendo que a minoração se constitui na oração nuclear, ocorrendo, contudo, em apódase da sua subordinada.

Dixon (2010) apresenta exemplos de línguas onde ocorrem formas alternativas para cópula negativa. No cabo-verdiano, a forma é a mesma, no entanto, a interação da cópula com a negação apresenta características próprias, inclusive no que se refere à posição de ocorrência na oração (cf. Quint, 2000; Pina, 2005). Em relação à ocorrência em miniorações, os dados mostram que a presença da negação parece desencadear a omissão do verbo de cópula, em certos contextos.

Quint (2010, p. 218) trata da verbalização de classes nominais no cabo-verdiano, ao mostrar que não raramente alguns termos não verbais aceitam as marcas pré-verbais de aspeto atuando sobre eles, comportando-se, dessa forma, como um elemento com função verbal. O autor observa essa função verbal tanto em adjetivos quanto em nomes, como se pode ver nos seguintes exemplos retirados de Quint (2000, p. 218) e adaptados para a escrita atual do cabo-verdiano.

Dja N bedju

- (16) *E fla: nau, mi N ka fidju nha.*
 S3SG dizer.PFV não T3SG S1SG NEG filho senhora
 Ele disse: não, eu não (sou) filho da senhora.
- (17) *E fle-l: nau, mi N ka rapás di nha.*
 S3SG dizer.PFV-O3SG não T1SG S1SG NEG rapaz de senhora
 Ele disse-lhe: não, eu não (sou) rapaz da senhora.
- (18) *Si bo é Bonga.*
 CONJT2SG ser.PRS Bonga
Mi N ka Diminginha
 T1SG S1SG NEG Diminginha
 Não sou como tu. (Lit. Se tu és Bonga, eu não Diminginha)

Nas mesmas ocorrências, a omissão não é permitida em polaridade positiva.

- (19) **N Ø fidju nha*
 (20) **Si bo é Bonga, mi N Ø Diminginha*

Os testes de gramaticalidade sugerem também que essa omissão é apenas permitida para a forma de presente. Para que a oração tenha leitura semântica de tempo passado, a forma verbal de cópula tem de ser expressa.

- (21) Presente - *N ka Ø fidju nha / Ami é ka fidju nha*

(22) Passado - *N ka éra fidju nha / *N ka fidju nha*

2.3 Minioração copular em expressões idiomáticas

As estruturas de miniorações podem ocorrer também em refrão de versos ou músicas, o que é bastante comum nos contos tradicionais cabo-verdianos. Por se tratar de trechos que se repetem durante o enredo, algumas dessas repetições são estruturadas em formas de miniorações para dar rapidez à narrativa, visto que o ouvinte já reconhece o sentido daqueles versos. Isso é o que ocorre em (23).

- (23) **el minina Mariâ di Milágri**
T3SG menina Maria de Milagre
ki ta ri, sol ta sai (...)
PR IPFV rir sol IPFV sair
Ela (é) a menina Maria de Milagre, que ao rir, o sol aparece (...).

Ao descrever a personagem central do conto - *Mariâ di Milágri* -, a locutora o faz através de versos que são declamados pela mãe da personagem. Na primeira vez que esses versos são proferidos, a cópula é realizada - *el é minina Mariâ di Milágri* -. A partir daí, diversas vezes, a locutora optou por usar miniorações para a repetição desses versos.

Nas expressões idiomáticas apresentadas nos exemplos seguintes, há omissão da cópula locativa *sta*, em (24) e (25), que aparecem em situações de caráter transitório, e da estativa *é*, em (26) e (27), que apresentam julgamentos de caráter mais permanente.

- (24) **Oji pa sin, manhan pa nau**
Hoje para sim amanhã para não
Hoje (está-se) bem, amanhã (está-se) mal. (Lit. Hoje para sim, amanhã para não).

- (25) - **Mi li, mi lá?**
T1SG aqui T1SG lá
Eu (estando) aqui, mas ausente. (Lit. Eu aqui, eu lá)
- **Xintidu.**
sentido
Pensamento.

- (26) **Kabésa sinhor di korpu**
cabeça senhor de corpo
A cabeça (é) o senhor do corpo.

- (27) **Prumeru fidju, o pa pé, o pa kabésa**
primeiro filho CONJ por pé CONJ por cabeça

O primeiro filho (de um casal) ou (é) inteligente ou (é) néscio. (Lit. Primeiro filho, ou pelo pé ou pela cabeça.)

Esses exemplos ilustram a produtividade das miniorações em ditos populares comumente usados nas variedades em estudo e mostram que a cópula, em todas as suas aceções, pode ser omitida, gerando um texto mais rápido e mais dinâmico na língua. Isso evidencia que as miniorações são naturais na língua cabo-verdiana, se considerarmos que as expressões idiomáticas são construções linguísticas fossilizadas.

3 Miniorações não copulares

As orações com omissão do verbo também podem dar-se com outros verbos que não sejam copulares. Esses casos diferem-se da verbalização de elementos não verbais, como trata Quint (2000), por não apresentarem qualquer marcação de tempo, aspeto ou modalidade incidindo sobre o núcleo do sintagma que funciona como oração. Essas miniorações ocorrem em contextos semânticos similares aos das miniorações copulares. Atestamos, ainda, um outro tipo de minioração a que chamamos, em decorrência de sua função pragmática, *minioração de súplica*.

3.1 Minioração não copular de súplica

Orações que expressam súplica podem também ocorrer sem a realização de um verbo que indique semanticamente um pedido, como se pode ver em:

(28) Á *Xibinhu*, **omenu** **osu!**
INTJ Xibinho ao menos osso
Ah Xibinho, (dê-me) pelo menos o osso!

(29) Á *Xibinhu*, **pelumenu káldu!**
INTJ Xibinho pelo menos caldo
Ah Xibinho, (dê-me) pelo menos o caldo!

(28) e (29) ocorrem em um conto em que o personagem Xibinho consegue enganar e amarrar o seu tio Lobo, deixando-o sem saborear a comida que ele tanto queria. Ao ver Xibinho degustando o delicioso prato, o Lobo profere as súplicas expostas nesses exemplos e o faz sem a realização de qualquer verbo, o que não interfere no propósito comunicativo do ato de fala, ou seja, o ouvinte é capaz de entender claramente que o Lobo está pedindo (mesmo suplicando) por um pouco da comida do Xibinho, nem que seja apenas os ossos ou o caldo.

3.2 Minioração não copular informativa

A minioração informativa também pode ocorrer com omissão de um verbo não copular. Essa estrutura ocorre em contextos bastantes específicos e é menos comum que as demais miniorações descritas neste estudo.

(30) (...) *Bida, bida, bida, bida – náda!*

vida vida vida vida nada

(...) vida, vida, vida, vida – nada!

(31) *Ton, kántu kel otu dia, e torna fasi*
amérma.

então quando aquele outro dia S3SG tornar.PFV fazer.PFV
o mesmo

Então, quando (chega/amanhece) o outro dia, ele voltou a fazer a mesma (coisa).

Os exemplos (30) e (31) mostram miniorações que, respetivamente, dão informação sobre o resultado dos eventos que a antecede (30) e informação de *background* do evento que se segue (31). (30) ocorre em um conto tradicional em que alguns personagens achavam que um apito tinha o poder de ressuscitar pessoas. Ao matar suas esposas, esses personagens assopram o apito e gritam “*bida, bida, bida, bida*”. Porém, o resultado não foi o esperado, e é isso que a minioração informa apenas com o sintagma *náda*, que, sem apresentar qualquer elemento linguístico de caráter tipicamente oracional como verbo, marcadores TAM ou o marcador pré-verbal de negação (*ka*), implica em uma oração coordenada contrastiva justaposta¹⁷, mostrando a quebra de expectativa em relação aos atos de fala que a antecede.

(31) É um tipo de minioração ainda mais específico da língua cabo-verdiana e agramatical em língua portuguesa. Essa minioração adverbial temporal¹⁸ apresenta um elemento típico da subordinação, o conector, nesse caso – *kántu*. O verbo “chegar” ou “amanhecer” é perfeitamente dispensável aqui nessa oração, já que o próprio conector já traz em si o sentido de tempo e o caráter temporal de passado. De acordo com Moreira,

No santiagoense, os conectores prototípicos de orações subordinadas temporais, *kántu* e *óki* (bem como suas variantes) opõem-se para distinguir as noções de passado e futuro, o primeiro designa tempo passado e o segundo futuro (Vieira Semedo, 2021: 86). Isso também ocorre nas demais variedades do Sul (Moreira, 2020, p. 215).

¹⁷Sobre orações coordenadas justapostas ou com marcadores explícitos no santiagoense, ver Vieira Semedo (2021).

¹⁸Sobre orações subordinadas adverbiais, consultar Vieira Semedo (2021) e Moreira (2020).

Considerações finais

Os tipos de miniorações descritos, neste estudo, não são exaustivos, pelo que podemos pressupor haver ocorrências de outros tipos ainda não descritos com restrições distintas das elencadas aqui. Um estudo com *corpora* oral das demais variedades do cabo-verdiano contribuiria para uma melhor sistematização desse tipo de estruturas na língua.

A partir desta análise, fica claro que as miniorações são estruturas fossilizadas na língua, já que se pode testá-las em expressões idiomáticas, mas também produtivas em sincronia, como atestam os demais exemplos dos *corpora* analisados aqui.

Nas miniorações com omissão de cópula, há restrição temporal, parecendo ser o tempo passado mais tolerante à omissão. Há também contextos semânticos que parecem desencadeadores de miniorações como sejam contextos ligados a expressões emocionais - miniorações de súplica, por exemplo. A análise mostrou, ainda, que a presença da negação pode ser também outro fator desencadeador da omissão do verbo de cópula e da formação de miniorações.

Referências

- BAPTISTA, M. *The syntax of Cape Verde Creole: The Sotavento varieties*. John Benjamins Publishing Company, 2002.
- DIXON, R. M. W. *Basic linguistic theory: Methodology*. Vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- LANG, J. “Breve esboço da gramática do crioulo da ilha de Santiago (Cabo Verde)”. *Santa Barbara Portuguese Studies*, vol. 5, pp. 228–254, 2001.
- LANG, J. *Gramática do Crioulo da ilha de Santiago (Cabo Verde)*. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25593/opus4-fau-9898> Acesso em: 12 fev.2023.
- MOREIRA, A. K. T. *Documentação e descrição gramatical e lexical do crioulo afro-português da ilha do Fogo (República de Cabo Verde, África Ocidental)* [Tese de doutorado]. Institut National des Langues et Civilisation Orientales, 2020.
- RODRIGUEZ-RICCELLI, A. *The Subject Domain in Cabo-Verdean Creole: Combining variationist sociolinguistics and formal approaches* [Tese de doutorado]. Texas, Universidade do Texas, 2019.
- QUINT, N. *Grammaire de Langue Cap-Verdienne: Étude descriptive et compréhensive du créole afro-portugais*. Paris: L’Harmattan, 2000.
- QUINT, N. *Vamos falar caboverdiano*. Paris: L’Harmattan, 2010.
- VIEIRA SEMEDO, E. (en preparation). *Descrição e análise do grau de integração entre cláusulas na língua cabo-verdiana (variedade de Santiago)* [Doutorado]. Institut National des Langues et Civilisation Orientales et Université Fédérale du Ceará.

Lista de abreviaturas

CONJ	Conjunção	POSS.3PL	Pronome possessivo 3ª pessoa do plural
IG	Inglês	POSS.3SG	Pronome possessivo 3ª pessoa do singular
INDF	Indefinido	PR	Pronome relativo
INTJ	Interjeição	PROG	Progressivo
IPFV	Imperfeito	PRS	Presente
LCV	Língua Cabo-verdiana	S1SG	Pronome sujeito 1ª pessoa do singular
NEG	Negação	S2SG	Pronome sujeito 2ª pessoa do singular
NUM	Numeral	S3SG	Pronome sujeito 3ª pessoa do singular
O3SG	Pronome objeto 3ª pessoa do singular	T1SG	Pronome tónico 1ª pessoa do singular
PST	Passado	T2SG	Pronome tónico 2ª pessoa do singular
PFV	Perfeito	T3SG	Pronome tónico 3ª pessoa do singular
PL	Plural		

CAPÍTULO 4

Descrição fonológica da variedade linguística de Santo Antão: revisão bibliográfica sobre o CVSA

Maria do Céu dos Santos Baptista

Introdução

A variedade linguística do cabo-verdiano falado na ilha de Santo Antão (CVSA), assim como outras variedades de Barlavento, têm estimulado interesse por parte de estudiosos nacionais e estrangeiros como Costa e Duarte 1886 [1967], Barros (1887), Teixeira (1898), Parsons (1923), Lopes da Silva (1957 [1984]), Almada (1961), Carvalho (1962), Nunes (1963), Veiga (1982 e 1998), Souza (2007) e Delgado (2008). Apesar desses estudos, o CVSA continua mal conhecido e documentado, carecendo de análises profundas baseadas em quadros teóricos contemporâneos e extensos trabalhos de campo. Neste estudo pretende-se apresentar uma revisão da literatura sobre o CVSA, com enfoque na descrição fonológica dessa variedade. Para tal fim, dividimos os trabalhos elencados em três fases: século XIX (1.1), século XX (1.2) e pós-independência (1.3).

Não se conhece nenhum estudo sobre o CVSA até os anos oitenta do século XIX. Na introdução ao seu ensaio “Os Dialectos Românicos ou Neo-Latinos na África, Ásia e América”, publicado no *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa* em volume que corresponde ao ano 1880, Coelho menciona um “estudo que publicamos” do dialecto crioulo de Santo Antão, baseado em materiais fornecidos por um falante nativo daquela ilha, Cesár Augusto de Sá Nogueira (cf. Coelho, 1880 [1967], pp. 3-4). Não nos foi possível encontrar este trabalho. Mas em 1886 aparece, no mesmo *Boletim*, o ensaio intitulado “O Crioulo de Cabo Verde”.

Breves estudos sobre o crioulo das ilhas de Cabo Verde de Joaquim Vieira Botelho da Costa e Custódio José Duarte. Trata-se de um dos primeiros estudos dialetológicos do cabo-verdiano, dividido em três partes, e que salientam as diferenças entre as variedades de Sotavento e Barlavento. Os autores apresentam regras e explicações relativas às diversas partes do discurso e transcrevem versões crioulas de um texto bíblico em português “A parábola do filho pródigo” nas variedades de cada uma das ilhas (para a versão no CVSA, cf. Costa e Duarte 1886 [1967], pp. 308-309). Confrontam aspetos ligados à fonética e fonologia, à morfologia e à sintaxe.

A respeito do CVSA, estes autores comentam vários aspetos relevantes para a fonologia como: a “representação e consonância de diversas letras e sílabas” em confronto com o português. Ex: a vogal /a/ que “Aparece representado como <ô> em: *ôchã* (Barl.)... ‘achar’, *ôlime* (S.A.) ... ‘aqui estou” (Costa e Duarte, 1886 [1967], p. 241). Mas observe-se que só *ôchã* provém efetivamente do pg. achar. Salientam as correspondências <ai> ...<â> (ex: pai

... *pã*), <ãe> ... <â> (ex: mãe ... *mã*), <au> ... <ô> (ex: pau ... *pô*), <ão> ... <on> (ex: coração ... *curaçon*), <ei> ... <ê>/ (ex: leite ... *lete*, peixe ... *pexe*). Apresentam exemplos de correspondência de pg. com CVSA <g> em *duguiã* ... 'debulhar' (cf. 1886 [1967], pp. 242-244).

Ressaltam ainda a iotização do <lh> [λ] em <i> explicando que "as palavras acabadas em lh seguido de vogal, na passagem para o crioulo, ou perdem a última sílaba ou trocam o lh por i; exemplos *fi* ... 'filho', *mi* ... 'milho', ...", ou ainda há casos em que o <lh> "desaparece, como em *cuêta* ... 'colheita', *véinho* (ou) *véin* ... 'velhinho'" (1886 [1967], p. 248). Registam ainda que "na mesma ilha as palavras acabadas em -lher, quando não são verbos, perdem do mesmo modo o lh, conservando o r final; exemplos: *muêr* ... 'mulher', *cuêr* ... 'colher'" (1886 [1967], p. 248).

Assinalam que "em Santo Antão, na passagem do português para o crioulo, nas palavras em que o <nh> é seguido de -o, suprime-se o -ho final; exemplos: *vin* ... 'vinho', *lin* ... 'linho'" (1886 [1967], p. 249). Outro aspeto relevante para a fonologia do CVSA para a época, apontado por estes autores, é a ocorrência da consoante [ʃ], no pronome demonstrativo que, segundo eles, corresponde ao pg. este: "Isto quando este pronome se emprega no plural: exemplo; *Êxe home* (ou) *uême* ... estes homens" (1886 [1967], p. 252).

Vê-se que estes dois autores portugueses, que tinham escolhido Cabo Verde como residência definitiva, embora não fossem linguistas (Vieira da Costa era empregado de alfândega e Duarte um médico-poeta), repararam num bom número de correspondências fônicas mais ou menos regulares entre o português e o CVSA, e que ocasionalmente falavam até de passagem do português para o crioulo.

Por outro lado, é também evidente que não tinham uma noção clara da existência de 'leis fonéticas' (conceito porém central da linguística do seu tempo), nem da necessidade de se distinguir claramente entre letras e sons. Mesmo assim, oferecem valiosas informações sobre determinados significantes do CVSA, já que sabemos que usam os princípios da ortografia portuguesa da época para representar sons e significantes crioulos.

De seguida, Frederico Barros (1887), apresenta alguns dados no seu estudo "Língua crioula da Guiné Portuguesa e do Arquipélago de Cabo Verde". Afirma que "em Santo Antão já o creolo é diferente. Em vez de designar por *cá* e *el* as pessoas dos verbos, empregam-se as partículas **ni**, **mi**", etc. (cf. Barros, 1887, p. 154). Na sua observação, pouco clara, constata-se que o autor faz referência ao uso da negação (**ni**) e do pronome pessoal (**mi**), no entanto não aparece nenhum registo do *ni* no texto que confirmaria tal ocorrência. No mesmo ensaio, Barros apresenta alguns versos de António Ferreira para confirmar os aspetos do crioulo falado na ilha. Vejamos:

Qui mi ta dizel? qui mi ta fazel? que mi ta brada?
Ó fortuna! ó malbadez! ó mal tamanho!
Ó mi Dona Ignez, ó mi alma!
Que par bocé está morto, morte tão ruin
Qu'es pode da bucê. Sê m'ouvi boça bor, mi ta bibê.
(Barros, 1887, p.154)
'Que direi, que farei? que clamarei?
Ó fortuna! ó crueza! ó mal tamanho!

Ó minha Dona Ignez, ó alma minha,
Morta m'es tu? morte houve tão ousada
Que contra ti pudesse? ouço-o e vivo?²⁰ (Barros,1887, p. 154)

Constata-se o emprego do *mi* tanto como pronome pessoal e – surpreendentemente – como pronome possessivo da primeira pessoa do singular. Um dado estranho para o CVSA é que no texto não há registos de queda de vogais em posição átona, ex: *dizel* < ‘dize-lo’. Observa-se que nas palavras *bocé* < ‘você’, *boça* < ‘vossa’ e *bibé* < ‘vive’, o <v> é sempre representado por , fenómeno pouco comum no CVSA.

Outro aspeto digno de atenção é a escrita do *qui* < ‘que’, com a letra **i**, representando certamente a vogal [i], característica, nesta palavra, de Sotavento. Em CVSA, a palavra pronuncia-se [ʎe]. No texto há um único registo do ditongo nasal /ãõ/ em *tão ruin*, enquanto que nos textos de outros autores do mesmo século aparece monotongado em /am/. Já nos finais do século, Teixeira (1898, p. 567) apresenta uma tradução, em CVSA, de duas estâncias d’Os *Lusíadas*, do Canto 5.º.

*Depôs que nô passá quês ia de Canára,
Q’otr’óra ês tá dá nóme de Furt’náde,
Nô ntrá ta navegá lá pa quês ága
D’aquês ia de Cabe-Vêrd tam sábe,
Quês térra onde mute maravía nôve
Nesse navi de guêrra j’andá t’oiá:
Lá nô ribá c’um vintim favorêve,
Pa nô t’messe na quês térra mantme-te*

*Depois que nós passamos aquéllas ilhas Canárias,
Que outr’óra elles davão nóme de Fortunádas,
Nós entrámos a navegar lá por aq’éllas águas
Daquéllas ilhas de Cábo-Vêrde tão agradáveis,
Aquéllas terras onde muita maravilha nôva
Nossos navios de guêrra ja andárão a vêr:
Lá nós arribámos com um ventinho favorável,
Para nós tomassemos naquéllas terras mantimento’.²¹*

*Nôs antrá na pôrte d’un d’aquês ia,
Que t’má nóme d’aquêll guerrente’Sam Thiágue,
Sánte q’ajdá mute naçom spanhól
Fazê n’aquês gente môr mute strágue
D’êi, q’ande soprá um vintim de Nôrte,
Nô torná t’má noss’camim socégáde
Na mêi d’aquêll már, e assim nô bá d’xande
Quell’terra, onde nô ochá refrésque sabe.*

*Nôs entrámos no porto d’uma d’aquellas ilhas,
Que tomou nóme d’aquelle guerreiro S. Thiago,*

²⁰Tradução do Autor (Barros, 1887, p. 154).

²¹Tradução apresentada pelo Autor (Teixeira, 1897, p. 567).

*Santo que ajudou muito a nação hispanhóla
 Fazêr n'aquellas gentes mouras muito estrago.
 D'aqui quando assoprou um ventinho do Nôrte,
 Nós tornámos tomar nosso caminho cegados
 No meio d'aquelle mar, e assim nós fomos deixando
 Aquella terra, onde nós achámos fresco agradável'.*

(Teixeira, 1898, p. 567)

Em termos fonéticos verifica-se o fenómeno da queda ou da iotização do [λ] em [j], ex: *ia* < ilha, *maravia* < maravilha. Palavras crioulas que correspondem a palavras portuguesas em <-**inho**> terminam em <-**im**>. Ex: *vintim* < ventinho, *camim* < caminho (cf. acima Costa e Duarte, 1886). Foneticamente, isto reflete uma evolução do tipo pg. [-**ijnu**] > CVSA [-**i**]. O CVSA conserva efetivamente a pronúncia do <-**ão**> do pg. mais antigo como [-**ê**] ou [-**ô**] que reflete o final das palavras *tam* < tão, *naçom* < nação, do texto de Teixeira. Regista-se a queda de vogais em posição átona em *Vérd* <'Verde', *q'otr'óra*, *t'má* < 'que outra hora, tomou'. Em termos de acentuação, o autor usa de forma intermitente acentos gráficos nas sílabas tónicas (ex: *passá* < 'passámos', *Canára* < 'Canárias', *ntrá* < 'entramos'), pondo-os porém também nos pronomes pessoais sujeito que, em crioulo, ao contrário do que sucede em português, são átonos (cf. *nô* < 'nós', *ês* < 'eles').

Esta tradução de Teixeira mostra um domínio perfeito do crioulo de Santo Antão e pode ser considerado um documento fidedigno para o CVSA do seu tempo. No mesmo ano, José Leite de Vasconcellos (1898, pp. 243-261), linguista considerado pai da dialetologia portuguesa, no seu estudo sobre os Dialectos Crioulos Portugueses de África em que apresenta algumas notas sobre crioulos de Cabo Verde em geral, apontando particularidades a respeito dos crioulos de cada ilha, apresenta mais cinco estâncias da tradução d'*Os Lusíadas* de Teixeira (1898), seguidas de uma análise gramatical que abarca aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais. Eis uma delas como amostra:

*Tude aquês árma e quês home falláde,
 Que lá de Gilbôa, ond'sól ta cambá,
 Pa már nunca dânts p'ôtes navêgáde,
 Tê lá cábe de munde ês chegá,
 Na p'rigue má na guérria desaf'nade
 Mês que tud'fôrça d'êss'munde tá d'xá.
 E na mêi de gente longe ês fazê
 Um nôve naçom q'ês tant'ingrandcê:*

*'todas aquellas armas e aquelles homens fallados
 Que lá de Lisbôa, onde sol descâmba
 Por mares nunca d'antes por outros navegados,
 Até lá no cabo do mundo elles chegarão
 Em perigos mais em guerras desafinados
 Mais que toda a força d'este mundo deixava
 E no meio de gente longe elles fizêrão*

No seu estudo, Vasconcellos propõe um esboço de análise contrastiva com o português. Em relação aos aspetos fonológicos, aponta a ocorrência do <o> final átono português representado por <e>, ex: *falláde*, *navegade*, *cabe*, *munde*, *nôve*, sugere que “talvez o fenómeno se explicasse como apócope do <o> e paragoge de <e> para o amparo da consoante final” (Vasconcellos, 1898, p. 249).

Ainda no tocante a fonologia, Vasconcellos discute a questão da vogal átona /i/ representada graficamente por <e> em *senal* < signal, fenómeno que ele defende ser vulgar na metrópole. Este autor ressalta a vogal tónica <ô> a que corresponde, na tradução de Teixeira <u> (*tude* < 'todos', *sunhe* < 'sonho'), mas a que noutros casos corresponde, na versão crioula, também <ô>. Exemplo *ôtes*, *gloriôse* e outras palavras acabadas em **-ôse**.

Na sua análise, Vasconcellos aponta também a questão da vogal tónica /a/ a que corresponde, na versão crioula, <é>, nos seguintes vocábulos: *més* - 'mas', *pérte* - 'parte', *falté-me* - 'faltar-me', *spaiéle* - 'espalhá-lo'. O autor sugere que o fechamento do [a], que tais grafias refletem, não se tenha produzido em SA, mas veio já do português. Dado um pouco duvidoso a meu ver, já que não conheço exemplos deste fenómeno nas outras ilhas. Penso que se trata de uma particularidade do CVSA.

Realça-se que no texto que reproduz, não existe o ditongo nasal <-ão> e que nos casos onde existe hoje em português está representado por <-om>, exemplo: *antom*, *craçom*, *mom*, *naçom*. Este <-om> reflete uma pronúncia [-õ] que existia no português arcaico. Em relação ao consonantismo, Vasconcellos refere que no dialeto de SA existe o fenómeno de iotização do [λ] em [j], fenómeno que provinha de diversos dialetos do continente, mas que em alguns casos o [λ] é substituído por [j]: *consei* <'conselho', *oiode* < 'olhado', *vei* < 'velho'. Regista a síncope da vogal átona em *d'ant* < 'dantes', *clided* < 'qualidade' (Vasconcellos, 1898, pp. 249-251). Salienta a questão do [v] português em cujo lugar aparece, nalguns casos, na versão crioula, . Exemplos: *bá* < vá, bem > vem.

1. Século XX

Armando Napoleão Rodrigues (1889-1969), no seu dicionário *Léxico do Dialecto crioulo do Arquipélago de Cabo Verde*, publicado em 1971 e republicado em 1991, apresenta um conjunto de palavras do CVSA, com a tradução para o português e, em algumas situações, apresenta o contexto da ocorrência dos vocábulos. Através das palavras apresentadas, pode-se fazer uma análise em termos fonológicos: regista-se a queda de vogais átonas em *m'ther* < mulher, *pler* < poleiro. *plon* < pilão. Nota-se a iotização do [λ] em [j] exemplificada em *bandai* < 'bandalho', *pioi* < 'piolho', *pirrai* < 'pirralho', etc.

Elsie Clews Parsons (1923), na sua obra *Folk Lore From the Cape Verdean Islands*, apresenta contos, provérbios, adivinhas e expressões idiomáticas recolhidos junto de informantes das ilhas de Fogo, São Vicente, Santo Antão, São Nicolau e Brava, radicados nos Estados Unidos.

²²Tradução literal apresentada por Vasconcellos (Vasconcellos 1898, p. 247).

Parsons organizou a obra em duas partes, sendo uma primeira parte em inglês e uma segunda parte em crioulo misturado com o português. A obra é uma das primeiras de cunho científico, baseada em trabalho de campo, com textos recolhidos através de entrevistas. Parsons foi o objeto de estudo da Albino (1994), no seu trabalho intitulado *Para o Estudo do Crioulo Falado pela Comunidade Cabo-verdiana Radicada em Portugal: Variação e mudança no sistema de artigos*.

Eis um trecho do texto de um informante de Santo Antão, de nome Francisco Lopes (Parsons, 1923, p. 11):

Era um hõm´monteadõr. Sê nome éra Lion d´Mât.

Era hõm´d´munt´fõrça. Um dia êl bâ montiã. L´olhã galinha na f´guêre.

L´pontã espingarda na galinha. Galinha gritã:

-“Cã bõ dâ-m´tir´. Ìnda q´bõ dâ-m tir´, bõ matã-m´, ca bo c´mê-m´.”

Lion d´Mât respondê-l´: “Bõ é galinha, mim m´ê monteadõr.

Sê m´dâ-b´tir, m´tã c´mê-b´.” El´ dá-l´ tir´, êl´ matã-l´, êl´ lèvã-l´ pâ casa, êl´ cosinhã-l´, êl´ c´mê-l´. Ssim q´êl´c´mê-l´, êl´inchã. (Era galinha incantãd´)

“Era um homem caçador. O nome dele era Leão do Mato, era um homem de muita força.

Um dia foi caçar, e viu uma galinha numa figueira.

Apontou-lhe a espingarda. A galinha gritou:

Não me dê tiros, e ainda que me dê um e me matas, não me comas.

O Leão do Mato respondeu-lhe: tu és uma galinha e eu sou um caçador, se eu te der um tiro, como-te. Deu-lhe um tiro, matou-a, levou-a para casa, cozinhou-a e comeu-a. Assim que a comeu, inchou-se. (A galinha estava encantada)”²³

Em matéria fonológica, observa-se a queda das vogais na posição átona, nas seguintes palavras: **mât**, **tir** e **c´mê-l**. As vogais tónicas são marcadas com diacríticos em palavras como: **éra**, **gritã** e **matã-l**. Nesta amostra já não se regista a iotização do [λ] em [j] (l´olhã), aspeto apontado pelos autores do século anterior. Outro facto digno de salientar, é a ocorrência do <ch>, na palavra crioula inchã, que, de acordo com o valor moderno deste grafema na ortografia portuguesa, indica [j] e não [tʃ], o que corresponderia melhor à pronúncia atual da palavra crioula. Mesmo não sendo o objetivo deste capítulo estudar informações sobre áreas que não sejam a fonética, causa estranheza a presença, neste texto, da partícula de negação *cã*, “ca” em *cã bõ dâ-m´tir* [...] *ca bo c´mê-m* (em vez de **ne/n**). Esta partícula é ausente de todos os outros textos oitocentistas e do CVSA atual.

Luís Romano, natural da Ilha de Santo Antão, publicou algumas obras usando a variedade linguística do CVSA como, por exemplo, *Negrume (Lzimparin)* (1973), com contos populares e poesias. Em 1967 publicou um glossário no *Cabo Verde - Renascença de uma civilização no Atlântico Médio*. Veja-se um trecho do texto *Negrume (Lzimparin)* (1973, p. 104) que exemplifica a sua grafia:

²³Tradução nossa.

Inda nô tinha uns parênte fastad, na Longuêra, onde m'podia ba escansá uns temp, e panhasse fraqueza de corp daquês maldita que febre trazê pa Terra de Costa, e que tinha mim intchid d'intchaç, fêt matadura d'almára.

Pa mim era um pêcád fcá morad na casa de Ticucuna, sem ô mênês ranjá csamênt c'sê fia, um padaç de menina-nova tchô de vida e trimura n'ôie, que n'dinha um hora que le-ne ta bem bescâ-me lida e intentaçô, pâ-me espiá pa ele, num seita de mânha, sem sesség, tê mansá sê mufnéza na mim, num especentaçô fora de pont. (Romano, 1973, p. 104)

“Ainda nós tínhamos uns parentes afastados em Longueira, onde eu podia ir descansar uns tempos e apanhasse a fraqueza do corpo, daquelas malditas que as febres trouxeram para as Terras da Costa, e que tinham-me enchido de inchaços feito mataduras de alimária.

Para mim era um pecado ficar morado na casa da Tia-Cucuna, sem ao menos arranjar casamento com a sua filha, um pedaço de menina-nova cheia de vida e tremuras nos olhos, que não tinha uma hora que ela não buscava-me lida e tentações, para eu espiar para ela, numa seita de manhas, sem sossego, até amansar suas mofinezas em mim, numa impaciencia [sic] fora do ponto”²⁴. Em matéria fonética nota-se que a grafia <a> do português, corresponde também <a>, nas palavras crioulas do texto de Romano que atualmente têm /e/ ou /o/, exemplos: *parente* <‘parente’, *fastad* <‘afastado’. Regista-se em alguns casos a queda da vogal átona no final da palavra, como em *fastad* <‘afastado’, *temp* <‘tempo’, *corp* <‘corpo’.

O texto reflete a iotização do [λ] em [j] nas palavras *fia* <‘filha’, *ôie* <‘olho’. Regista-se a conservação do monotongo nasal no final das palavras onde, em português, houve ditongação: cf. *intentaçô* < pg. antigo *tentaçom*, monotongo que persiste na variedade do CVSA.

Baltasar Lopes da Silva, na sua investigação intitulada *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde* (1957 [1984]), estudo descritivo comparativo entre Sotavento e Barlavento que está dividido em quatro capítulos dedicados respetivamente à fonética, à morfologia, à sintaxe e ao léxico, realça particularidades do CVSA.

No primeiro capítulo, Lopes da Silva foca aspetos da fonética do crioulo de Cabo Verde. Apresenta os fonemas e as transformações ocorridas na passagem do português para o crioulo, apontando contrastes entre as diferentes ilhas. Fala dos processos fonéticos que acontecem nos ditongos, nas vogais e nas consoantes.

No segundo capítulo, destinado a morfologia, exhibe as diferentes categorias gramaticais e as suas realizações nas diferentes ilhas, focando aspetos do CVSA. No terceiro capítulo, destinado à sintaxe, Lopes da Silva apresenta o comportamento das diferentes categorias gramaticais nos discursos.

No último capítulo, sobre o léxico, apresenta uma lista de vocábulos ordenados por ordem alfabética, em português e as suas correspondências no CV, também com particular destaque para as realizações na variedade do CVSA. Todo o trabalho tem cariz descritivo e comparativo. O estudo de Lopes da Silva proporcionou uma visão geral das variedades de Sotavento e

²⁴Tradução "em português aproximado" do próprio autor (Romano, 1973, p. 114).

Barlavento, embora não haja sinais de recolhas feitas junto de informantes das ilhas em estudo.

Maria Dulce de Oliveira Almada (1961) divide a sua descrição do crioulo de Cabo Verde intitulada: *Cabo Verde. Contribuição para o estudo do Dialeto falado no seu Arquipélago*, em três áreas; fonética, morfologia e sintaxe. A autora descreve o crioulo de algumas ilhas de Barlavento. No capítulo dedicado à fonética, a autora usa essencialmente os exemplos apontados por Lopes da Silva.

Mary Louise Nunes (1963), no seu estudo *The phonologies of Cape Verdean dialects of Portuguese*, gravou informantes das ilhas de Santo Antão, Boa Vista, Brava e Fogo. Para o CVSA, a autora apresenta 20 fonemas consonânticos e 13 vocálicos, sendo 8 orais e 7 nasais, com uma lista de palavras para exemplificar a ocorrência de cada fonema. Regista-se a queda das vogais átonas no final das palavras, ex: *pórk* < porco, *sapát* < sapato, *kóp* < copo, *gát* < gato, mas não no meio das palavras seguintes *vizita* < visita, *pikena* < pequena, *fežão* < feijão (Nunes 1963, p. 9-10). A vogal das sílabas tónicas é marcada com diacrítico. Nota-se que a vogal portuguesa /a/ está representada por á, nalguns casos onde deu [o] ou [e], em CVSA atual: cf. *s[a]pát* < sapato, *k[a]vál* < cavalo. Nunes apresenta também os padrões silábicos do CVSA e a distribuição dos fonemas nas sílabas.

José Herculano de Carvalho (1962), na sua obra *Sincronia e a diacronia nos sistemas vocálicos do crioulo de Cabo Verde*, com destaque para a variedade linguística de Santo Antão, apresenta o sistema vocálico, segundo ele quadrangular, de três graus de abertura, com três fonemas em cada uma das séries anterior e posterior e apenas dois na central. Analisa o grau de abertura de cada uma das vogais, e analisa o fonema que se segue a cada uma das vogais com o intento de apresentar as influências exercidas sobre as mesmas.

Os dados recolhidos por Carvalho, através de estudantes universitários, mesmo sendo naturais de Santo Antão, são, a nosso ver, problemáticos, já que os seus estudantes não representam um perfil ideal de falantes da ilha, dado que o seu contato com o português é bem profundo. Poderia ter obtido outros dados caso tivesse feito recolha no campo, junto de pessoas que nunca saíram e que não tiveram muito contato com outras línguas.

2. Pós-Independência

Manuel Veiga (1982), na sua obra *Diskrison Strutural de Língua Kabuverdianu*, uma das primeiras obras escrita em crioulo com a grafia proposta no Colóquio Linguístico do Mindelo, de 1979, apresenta dois capítulos dedicados à fonética e a fonologia e os restantes à estrutura diferencial, contrastando as variedades das ilhas de São Vicente/Santo Antão, Santiago/Fogo e Santiago/São Vicente. Nos dois primeiros capítulos apresenta o vocalismo e o consonantismo do CCV de um modo geral, desde os pontos de vista sincrónico e diacrónico.

Quanto à gramática, distingue rigorosamente entre as quatro variedades estudadas, opondo-as por pares. Tratando separadamente as variedades das quatro ilhas, aplica em primeiro lugar, à gramática crioula,

um princípio que antes só tinha sido aplicado sistematicamente à fonética (por Mary Louise Nunes e José Herculano de Carvalho).

A obra de Veiga apresenta aspetos relevantes das variedades acima apontadas, mas faltou-lhe também um aspeto essencial que seria o trabalho de campo com entrevistas diretas a um maior número de informantes residentes nas ilhas, para confrontar e conferir os dados expostos. Fala apenas de consultas esporádicas de informantes (Veiga, 1982, p. 23-24).

Donaldo Pereira Macedo (1989), na sua dissertação *Aspects of Capeverdean Phonology*, dividida em quatro capítulos, dedica o primeiro à descrição dos fonemas vocálicos e consonânticos e das estruturas silábicas.

Nesta dissertação, Macedo pretende descrever 'a língua caboverdeana' distinguindo só marginalmente entre Sotavento e Barlavento. Chega a apresentar um texto em crioulo de Santo Antão, extraído de *Negrume* de Luís Romano, como representativo do crioulo de São Vicente (cf. 1979, p. 183). Através dos exemplos apresentados para Barlavento, registam-se particularidades da fonologia do CVSA como a queda de vogais na posição átona em *kme* < 'comer', *pta* < 'botar', *pok* < 'pouco', *tud* < 'tudo', *let* < 'leite'.

Agostinho Rocha (1990), no seu livro *Subsídios para a História da ilha de Santo Antão*, ressalta algumas particularidades fonológicas do CVSA como: "o /a/ deu /é/ ou /ê/ fechado. Exemplos: *pépé* < 'papá', *tchépé* < 'chapéu'; e ainda em /o/ *gót* < 'gato', *pot* < 'pato'. Regista ainda que o /o/ deu /ue/ no crioulo arcaico talvez por influência açoriana. Exemplos: *Antuen* < 'António', *puet* < 'pote', *buéd* < 'bode'. Assinala as mudanças nos ditongos, /ai/ deu /ê/, /é/, /á/. Exemplos: *pé* < 'pai', *cácha* < 'caixa'; /au/ deu /ó/ em *pó* < 'pau', *Ógust* < 'Agosto'; /eu/ deu /ê/. Exemplos: *tchepê* < 'chapéu', *m'rrê* < 'morreu'. Porém, regista que o ditongo /eu/ subsiste em Tadeu e réu. Também aponta a monotongação do ditongo nasal /ão/ como /om/. Exemplos: *pom* < 'pão', *mom* < 'mão'.

Ressalta o desaparecimento do /λ/ que se reflete em *fī* < 'filho', *tuáa* < 'toalha', *moá* < 'molhar'. No entanto, em palavras como *fidjox* < 'filhoses' o /λ/ converte-se em /dʒ/ mantendo-se em "trocha"²⁵, *malha* e *pulha*. O /ʃ/ deu /c/ em *tchegá* < 'chegar', *tchév* < 'chave'. O /nu/ dos diminutivos só deixou rasto na nasalização da vogal precedente. Exemplo: *cantim* < 'cantinho', *patim* < 'patinho'. Aponta a passagem da lábio-dental /v/ para a bilabial /b/ em *brob* < 'bravo' (cf. Rocha 1990, pp. 92-94). Teobaldo Virginio (1996) publica "Nhas jent intige" em *Cabo Verde Parágrafos do meu afeto*, escrito no CVSA.

Min se osês kre uvi stóra de nha ilha, mior enton é osês ba konprá taboke, pexe seke, groge, ben sentá t'uvi, ta kmê, ta bebê, ta maská, pakê nha stóra ten prinsipe, ma se fin é kunpride.

Stóra de nha ilha é bokade de vida de nos tude ke nasê koi na mar, na tópe de rotxa ta katá lenha, ramín de móte verde pa kele kabrinha y pa kentá un aginha na fund de kaldera...

... Ese é Santanton de nha tenpe, asin kmô Saniklô, Praa y kes ote ilha. Agó osês ben dezê-me ondê kun ome ta ba beská forsa, koraja pa podê infrentá? Kmô nho Gustin ta dezê: sô pa dôde y ladron. Tude

²⁵Presente embrulhado com uma toalha (geralmente um cesto com verduras ou outros) que em Santo Antão se oferece à casa da noiva nas vésperas do casamento.

mode na kadea es ten ke sustentá kriston. – Era un manera de dezafogá, pakê frakeza ta kriá jente raiba. (Virgínio, 1996, pp.89-92)

'Eu, se vocês querem ouvir estórias da minha ilha, melhor então irem comprar tabaco, peixe seco, aguardente para sentarem a ouvir comendo, bebendo, mascando, porque a minha estória tem princípio mas o seu fim é comprido.

Estória da minha ilha é a parte de vida de nós todos que nascemos de olhos no mar e no topo de rocha apanhando lenha, raminhos verdes para a cabrinha e para aquecer uma aguinha no fundo da caldeira.

Esse é Santo Antão do meu tempo, assim como São Nicolau, Praia e aquelas outras ilhas. Agora vocês venham dizer-me onde é que um homem ia buscar força e coragem para poder enfrentar? Como dizia o senhor Augustinho: só para doidos e ladrões. De todo o modo na cadeia eles têm de sustentar os cristãos. Era uma forma de desafogar porque fraqueza faz-nos muito raiva'.²⁶

No texto observa-se a queda de vogais átonas exemplificada nas seguintes palavras: *kmê* < 'comer', *kmô* < 'como'. Consta-se a monotongação do ditongo <-ão> em *kriston* < 'cristão'. Nota-se que vocábulos como *taboke* < 'tabaco', *bokade* < 'bocado', *nasê* < 'nasceu', *kabrinha* < 'cabrinha', são apresentados com <a> mas que atualmente são pronunciados com [o] *tobok*, *bokod*, e [e] *nese*, *kebrinha*.

Souza (2007), na sua tese de doutoramento intitulada *A Fonologia do Cabo-verdiano: das variedades insulares à Unidade Nacional*, analisa a componente fonológica de quatro ilhas, sendo duas de Sotavento (Santiago e Fogo) e duas de Barlavento (São Vicente e Santo Antão). Inicialmente estabeleceu colaboradores em cada ilha para facilitar o contato com as populações, passou algum tempo a observar o ambiente, a língua e a cultura envolventes fazendo as anotações pertinentes e finalmente, em cada ilha, fez entrevistas em contextos informais com perguntas abertas e narrativas livres que lhe permitiram adquirir um *corpus* para análise.

A obra está dividida em quatro capítulos, sendo o primeiro de natureza histórica, apresentando o panorama da história cabo-verdiana; o segundo de enquadramento teórico, com as noções básicas elementares da linguística; o terceiro apresenta o modelo teórico que aborda a teoria da Otimidade; e o quarto postula a análise da fonologia do cabo-verdiano, à luz da teoria da Otimidade.

Souza enquadra a sua análise no modelo teórico da Teoria da Otimidade, que é um modelo desenvolvido para investigar a variação interlinguística por meio de restrições, ancorado nos fundamentos gerativistas. Com base nesse modelo, a autora aborda o estudo das sílabas e dos acentos, contrastando as variedades nas quatro ilhas em análise. A autora oferece uma visão geral da fonologia do cabo-verdiano, apresentando os fonemas consonânticos e vocálicos, explicitando as regras hipotetizadas pela teoria para cada ilha.

²⁶ Tradução 'literal' nossa.

Para Barlavento, Souza apresenta um quadro fonético das consoantes para as ilhas de Santo Antão e São Vicente. Ressalta que as duas ilhas possuem um total de vinte e duas fonemas que difere das ilhas de Santiago e Fogo devido ao acréscimo da vibrante uvular [R] e da nasal velar [ŋ]. Também apresenta um quadro com dez vogais para as ilhas de SA e SV, com acréscimo das semivogais [j] e [w].

Carlos Alberto Delgado publicou em 2008 a sua dissertação intitulada *O crioulo de Cabo Verde. Situação linguística da zona do Barlavento*. A obra não tem informações sobre fonética e fonologia, mas no capítulo sobre morfologia há registos de diferenças morfossintáticas entre as ilhas de Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, com a tradução para o português. No material apresentado registam-se aspetos pertinentes para a fonologia como a ocorrência da vogal /a/ nas variedades de SV e SN a que correspondem, em SA, /o/ ou /e/, o que se reflete nos seus exemplos *kotxôrre*, *kebrite* [sic]. (Delgado, 2008, p. 105).

Nas suas opções metodológicas, Delgado ressalta que fez entrevistas numa perspetiva de fazer um trabalho com informações sólidas e credíveis, mas não apresenta nenhuma transcrição nem um *corpus* que pudesse comprovar os dados, o que põe em causa a cientificidade do seu trabalho.

Conclusões

O interesse pelo CVSA iniciou nos finais do século XIX, numa época em que o CCV era visto como um dialeto do português. A maior parte dos trabalhos feitos na época analisavam o CVSA contrastando-o com o português. Eram na sua maioria estudos feitos não por linguistas, mas, sim, por pessoas de outras formações, mas com interesse e curiosidade em relação à língua. Daí muitos afiguram-se hoje um tanto ultrapassados em termos teóricos e metodológicos, não tendo por base pesquisas de campo que comprovassem os dados.

A falta de pesquisas de campo é menos grave quando se trata de falantes nativos da ilha, mas que, neste caso, só podem dar testemunho do seu próprio idioleto. Não obstante as lacunas em termos de cientificidade dos dados, estes estudos constituem referência para o estudo da evolução do CVSA. Regista-se uma diminuição na produção de estudos desde o pós-independência a esta parte, com pouco menos de quatro ou cinco obras, e na sua maioria sobre várias ilhas, não havendo nenhum estudo, até então, específico sobre o CVSA.

Neste estudo, por agora finalizado, vale sublinhar que o mesmo teve como principal objetivo apresentar uma descrição fonológica do CVSA. Com base nos resultados, pudemos constatar que Santo Antão é uma ilha marcada pela robustez do seu relevo, mas também por uma mistura racial e cultural peculiar que deu origem a uma variedade linguística particular no contexto das outras ilhas.

Através dos dados apresentados é possível verificar que no CVSA as vogais tónicas formam um quadro composto de oito vogais que podem ocorrer em sílaba inicial, média e final. Saindo da posição tónica, o quadro das vogais átonas sofre uma redução dado que as vogais abertas não ocorrem na posição átona. Isto vale tanto para as vogais orais como para as nasais. Por sua vez, as vogais átonas fechadas /i, u/ ocorrem na sua maioria na posição pretónica.

Nas sílabas finais átonas regista-se como vogal em posição final absoluta apenas a ocorrência da vogal média /e/. Nas sílabas finais tónicas podem ocorrer todas as vogais. As palavras polissilábicas oxítonas são mesmo muito frequentes devido ao facto de as formas de base de todos os verbos serem formas oxítonas. Regista-se o fenómeno da harmonia vocálica quando algumas vogais assimilam traços de outras vogais adjacentes. As glides no CVSA não constituem fonemas, mas sim alofones dos fonemas /i/ e /u/.

O CVSA apresenta pares mínimos que ilustram as diferenças vocálicas respeitantes aos tipos de ressonância, aos graus de abertura e às zonas de articulação e as diferenças consonânticas respeitantes aos pontos e modos de articulação.

As consoantes são segmentos que são articulados com algum tipo de obstrução que dificulta a passagem do ar e ocupam as margens das sílabas. O CVSA apresenta vinte e uma consoantes sendo seis oclusivas, seis fricativas, duas africadas, três nasais e quatro líquidas. A análise dos dados demonstra que as consoantes ocorrem nas posições iniciais, mediais e finais das palavras. Devido à queda da maioria das vogais átonas finais do português, no CVSA, muitas palavras terminam em consoantes apontando uma diferença em relação ao CVST em que as palavras terminam na sua maioria em vogais. Regista-se a neutralização de consoantes em relação às oposições surdo/sonoro por assimilação a uma consoante subsequente.

Em relação às vibrantes /r, R/, nota-se que no CVSA a uvular /R/ é mais frequente do que a vibrante /r/ que geralmente não se apresenta no início das palavras, posição essa ocupada pela uvular /R/. No que tange aos fonemas palatais, observa-se que o /dʒ/ é pouco frequente no CVSA, ocorrendo na sua maioria em nomenclaturas de casa.

Importa salientar que o CVSA admite a presença de todas as consoantes na posição de ataque simples, exceto /r/ e /R/ que não aparecem na posição inicial. No que diz respeito aos ataques complexos, a ausência de vogais átonas, onde existem nas palavras etimologicamente idênticas do português, faz com que a maioria das consoantes possam também ocupar a segunda posição, podendo-se, aliás, reunir até quatro consoantes no ataque silábico.

No estudo das sílabas nota-se igualmente que todas as consoantes ocorrem na posição coda que, no entanto, pode ficar vazio, mas pode também apresentar duas consoantes em vez de uma só. Outro caso que merece destaque são os padrões silábicos no CVSA. Registamos cerca de quinze, distribuídos em sílabas abertas e sílabas fechadas. Os padrões do tipo CCV e CVC são muito frequentes devido à tal ausência de vogais átonas.

Ainda em relação aos padrões acentuais, verifica-se que no CVSA o acento incide geralmente na penúltima sílaba, quando termina em vogal central, e que os verbos são sempre acentuados na última sílaba. Um aspeto digno de registo é a necessidade do uso sistemático de acentos agudos, inclusive no *a*, onde o **Alfabeto Unificado Para a Escrita do Caboverdiano (ALUPEC)** não os prevê, se se pretender diferenciar na escrita palavras que se distinguem apenas pela categoria gramatical, o lugar do acento fónico e o grau de abertura das vogais.

Salientamos, por fim, que o presente estudo foi elaborado com o intuito de angariar subsídios para um trabalho maior que possa contribuir

para a descrição do CVSA nas diferentes áreas. No tocante à descrição fonológica, os resultados aqui apresentados decorrentes da análise das entrevistas e do nosso conhecimento como falante nativa, podem ser aprofundados através de estudos sociolinguísticos de cautelosa seleção dos sujeitos, de acordo com fatores como o sexo, a idade, o nível de escolaridade e o local de residência.

Assim, os resultados aqui patentes não devem ser encarados como definitivos; constituem características no âmbito geral da fonologia do CVSA, podendo identificar-se variantes com linhas de pesquisa diferentes e multifacetadas. Como toda a investigação possui limitações, diversas questões ficaram ainda por evidenciar, outras por aprofundar, dada a falta de equipamentos apropriados para uma análise acústica detalhada, com novos métodos de estudo, quer das vogais, quer dos padrões silábicos, de forma a apresentar resultados que não suscitem dúvidas.

Esperamos com este trabalho (cf. a dissertação) ter apresentado dados que permitam um melhor conhecimento da variedade linguística de SA e que a sua avaliação constitua não apenas uma oportunidade de aferição de conhecimentos, mas também de reflexão sobre a necessidade de encorajar novas pesquisas em todas as dimensões linguísticas para traçar um perfil mais abrangente sobre esta variedade.

Referências

- ALBINO, Cristina. *Para o estudo do crioulo falado pela comunidade cabo-verdiana radicada em Portugal: variação e mudança no sistema de artigos*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.
- ALVES, Marlúcia Maria. “Harmonia vocálica e redução vocálica à luz da teoria da Otimidade”. *Anais do SILEL* (Uberlândia), vol. 2, nº 2, pp. 2-17, 2011.
- ALMADA, Maria Dulce de Oliveira. *Cabo Verde: Contribuição para o estudo do dialecto falado no seu arquipélago*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1961.
- ANDRADE, Amália; VIANA, Maria do Céu. “Fonética”. In: Hub Faria ISABEL, et al. (org.), *Introdução à linguística Geral e Portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 115-167, 1996.
- BAPTISTA, Marlyse. *The morpho-syntax of nominal and verbal categories in Capeverdean creole*, Ph.D. dissertation, Ann Arbor: University Microfilms International, 1997.
- BAPTISTA, Marlyse. *The syntax of Cape Verdean creole. The Sotavento varieties*. Amsterdam e Philadelphia: John Benjamins, 2022.
- BARBOSA, Jorge Morais. *Introdução ao estudo da fonologia e morfologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.
- BARCELLOS, Christiano José de Senna. *Subsídios para a história de Cabo Verde e Guiné*, vol. I, parte I & II, Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2003.
- BARROS, Frederico. “Língua creola: da Guiné Portuguesa e do arquipélago de Cabo Verde”. *Revista de Estudos Livres*, Lisboa: Nona Livraria Internacional, pp. 152-155, 1987.

- BISOL, Leda. “As sílabas e os seus constituintes”. In: Maria Helena de Moura NEVES (org.), *Gramática do português falado*, vol. VII. Campinas Unicamp, Ed. Unicamp. pp. 701-742, 1999.
- BRITO, António de Paula. “Dialectos crioulos portugueses. Apontamentos para a gramática do crioulo que se fala na ilha de Santiago de Cabo Verde”. In: JORGE Morais-Barbosa (ed.), *Estudos linguísticos crioulos, Reedição de artigos publicados no Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa, 1967 [1887], pp. 329-408. Cabo Verde. www.ine.cv. *Censo de 2010*. B.O. n.º 32, I Série, 23 de agosto de 2010.
- CARREIRA, António. *O crioulo de Cabo Verde: surto e expansão*, Lisboa: Autor, 1984.
- CARVALHO, Herculano. “Sincronia e diacronia nos sistemas vocálicos do crioulo caboverdiano”. In: DIEGO Catalán Menéndez-Pidal (ed.), *Miscelânea homenagem a André Martinet. Estruturalismo e história*, vol. 3, La Laguna, 1962, pp. 43-67.
- COELHO, F. Adolfo. “Os dialectos românicos ou neolatinos na África, Ásia e América”. In: Jorge Morais-Barbosa (ed.), *Estudos linguísticos crioulos. Reedição de artigos publicados no Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa, 1967 [1880] pp. 1-108.
- CORREIA E SILVA, António Leão. “Espaço, Ecologia e Economia Interna”. Em *História Geral de Cabo Verde*, vol. I, 2. ed. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, 2001, pp. 179-236.
- COSTA, Joaquim Botelho Vieira da; DUARTE, Custódio José. “O Crioulo de Cabo Verde: Breves estudos sobre o crioulo das ilhas de Cabo Verde”. In: Jorge Morais-Barbosa (ed.), *Estudos Linguísticos Crioulos. Reedição de artigos publicados no Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa, 1967 [1886], pp. 237-327.
- D’ANDRADE, Ernesto. “A Fonologia pós-SPE”. In: Isabel HUB FARIA et al. (org.), *Introdução à linguística geral e portuguesa*, 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1996, pp. 201-211.
- ÉVORA, José Silva. *Santo Antão no limiar do século XIX: Da tensão social às insurreições populares (1886/1894) – Uma perspectiva histórica*. Praia: Instituto do Arquivo Histórico Nacional, 2005.
- FERRÃO, Carlos Ribeiro Nogueira. *Estudos sobre a ilha de Santo Antão*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898, pp. 5-16.
- FERNANDES, Armando Napoleão Rodrigues. *O Dialecto crioulo. Léxico do Dialecto crioulo do Arquipélago de Cabo Verde*. São Vicente: Gráfica do Mindelo, 1991.
- FERRO, Maria Haydê. *Subsídios para a história da ilha de Santo Antão de Cabo Verde*. Praia: Instituto da Promoção Cultural, 1998.
- LANG, Jürgen. “A Categoria Número no Crioulo Caboverdiano”. *Revista Papia*. Brasília: Thesaurus, vol. 3, n.º1, Brasília: Thesaurus, 1990, pp. 15-25.
- _____. “O interesse da linguística pelo Crioulo de Cabo Verde”. *Revista Papia*. Vol. 3, n.º1, pp. 90-105, 1993.
- _____. (dir.). *Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde) com equivalentes de tradução em alemão e português*, Tübingen: Gunter Narr, 2002.

- _____. (em preparação) *Gramática do Crioulo de Santiago (Cabo Verde)*. Disponível em: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2012/3544/pdf/Pri-meiroCapCATuloIncluCAdo.pdf>. Acesso em: 22/11/2010.
- LOPES DA SILVA, Baltasar. *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984.
- LOPES DE LIMA, José Joaquim. *Ensaio estatístico das ilhas de Cabo Verde sobre as possessões portuguesas na África, Ásia e Oceania*. Tomo I, Coimbra: Imprensa Nacional, 1844, pp. 72-80.
- LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem. Um percurso da linguística neste século*. Faculdade de Letras de Lisboa: Edições Colibri, 1998.
- MACEDO, Donald Pereira. *A linguistic approach to the Capeverdean language*. Tese de doutoramento. Boston University, School of Education. Boston, 1979.
- MACEDO, Donald Pereira. *Aspects of Capeverdean phonology*. Ann Arbor: Univ. Microfilms International, 1989.
- MARTINS, Maria Raquel Delgado. *Introdução à fonética do português*, 3. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.
- MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*, 6. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003, pp. 987-1059.
- MATEUS, Maria Helena Mira; FALÉ, Isabel; FREITAS, Maria João. *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, pp. 25- 286.
- MATEUS, Maria Helena Mira. “Fonologia”. In: Isabel Hub FARIA et al. (org.) *Introdução à linguística geral e portuguesa*, 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.
- MATOS, Artur Teodoro. “Santo Antão de Cabo Verde (1724/1732). Da ocupação inglesa à criação do regime municipal. Mutações políticas, recursos económicos e estruturas sociais”. In: *A dimensão Atlântica da África – II reunião Internacional de história de África*, Rio de Janeiro, 1996, pp. 187-202.
- MATOS, Artur Teodoro. “Santo Antão de Cabo Verde: Gente, Recursos e Organização do Poder nos séculos XVI e XVII”. In: Alberto VIEIRA (org.) *História das ilhas Atlânticas (Arte, Comércio, Demografia, Literatura)*, vol. II, Funchal: Centro de Estudos de História do Atlântico, Secretaria Regional do Turismo e Cultura, Governo Regional da Madeira, 1997, pp. 343-349.
- NUNES, Mary Louise. “The phonologies of Cape Verdean dialects of Portuguese”. *Boletim de Filologia*, Fascículos 1 e 2, 1963, pp. 21-156.
- PARSONS, Elsie Clews. *Folk-Lore from the Cape Verde Islands, Part II*. Cambridge (Massachusetts): The Cosmos Press, 1923, pp. 1-265.
- PEREIRA, Dulce. “Contributos da História Geral de Cabo Verde para o estudo da formação e da difusão do crioulo cabo-verdiano”. In: LANG, Jürgen et al. (ed.) *Cabo Verde. Origens da sua sociedade e do seu crioulo*. Tübingen: Narr, 2006, pp. 161-176.
- PRATAS, Fernanda. *O Sistema Pronominal do Cabo-verdiano (Variante de Santiago) – Questões de gramática*. Lisboa: Edições Colibri, 2004.
- QUINT, Nicolas. *Lexique créole de Santiago - français. Léxico crioulo santiaguense - francês, Lésiko badiu - francês*. Praia: Autor, 1996.
- QUINT, Nicolas. *Dicionário caboverdiano-português. Variante de Santiago*. Lisboa: Verbalis, 1998.

- QUINT, Nicolas. *Grammaire de la langue cap-verdienne*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- QUINT, Nicolas. "Langues Créoles, Diachronie et Procédés de Reconstruction". In *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*. Tome XCVI, 2001.
- QUINT, Nicolas. *Parlons Capverdien, Langue et Culture*. Paris: L'Harmattan, 2003.
- QUINT, Nicolas. "Un bref aperçu des racines africaines de la langue capverdienne". Em *Cabo Verde, Origens da sua Sociedade e do seu Crioulo*. Tübingen: Gunter Narr, 2006, pp. 75-90.
- QUINT, Nicolas. *Vamos falar Caboverdiano, Língua e Cultura*, Paris: L'Harmattan, 2010.
- ROCHA, Agostinho. *Subsídios para a história da ilha de Santo Antão*. Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde, 1990.
- ROMANO, Luís. *Cabo Verde: Renascença de uma civilização no Atlântico Médio*. Lisboa: Editora Revista Ocidente. 1967, pp. 156-194.
- ROMANO, Luís. *Negrume (Lzimparin)*. Rio de Janeiro: Editora Leitura, 1973.
- SILVA, Thais Cristóforo. *Fonética e fonologia do português: Roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- SOUZA, Ulisdete Rodrigues de. *Fonologia do cabo-verdiano: das variedades insulares à unidade nacional*. Dissertação de Doutorado, Universidade de Brasília, 2007.
- TEIXEIRA, Cónego António da Costa. *Lusíadas* (tradução em crioulo da ilha de Santo Antão de Cabo Verde). *Revista portuguesa*, nº 9, 1º ano, pp. 567, 1888.
- VASCONCELLOS, José Leite. "Dialeto Crioulos Portugueses de África", em *Revista Lusitana* (Lisboa: Antiga Casa Bertrand), vol.5, nº 1, pp. 241-261, 1898.
- VEIGA, Manuel. *Diskrison strutural di lingua kabuverdianu*. Praia: Institutu Kabuverdianu di Livru (ICL), 1982.
- VEIGA, Manuel. *O crioulo de Cabo Verde. Introdução à gramática*, 2. ed. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco/Instituto Nacional da Cultura, 1996.
- VEIGA, Manuel. *Le Créole du Cap-Vert: étude grammaticale descriptive et contrastive*, Paris: Karthala, 2000.
- VEIGA, Manuel. *A Construção do Bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004.
- VIRGÍNIO, Teobaldo. "Nhas jent intige". In: VIRGÍNIO, Teobaldo (org.). *Cabo Verde. Parágrafos do meu afecto*, Boston: Taunton (Mass): Copy Masters Inc, 1996, pp. 89-92.
- XAVIER, Maria Francisca; MATEUS, Maria Helena Mira. *Dicionário de termos linguísticos*. Vol. 1. Lisboa: Edições Cosmos, 1990.

CAPÍTULO 5

Transposição didática e formação de professores

João Rocha de Oliveira

Introdução

O presente estudo tem como tema “Transposição didática e Formação de Professores” e insere-se no âmbito do debate científico sobre a situação linguística e literária em Cabo Verde, organizado pela Universidade de Santiago em Cabo Verde, Universidade NOVA de Lisboa, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no Brasil, tendo como tema “O cabo-verdiano e o português em convivência: descrição, ensino, literatura e cultura”. Nesta ótica, a pesquisa sobre o tema em estudo, deve-se essencialmente ao facto de se reconhecer as dificuldades que se enfrentam no ensino da língua portuguesa e não só, por parte dos professores num contexto de mudança e de novos desafios em Cabo verde e no mundo em geral.

A organização do ensino e a formação de professores passa por um período de profunda transformação face aos desafios que a conjuntura atual nos propõe. Tais mudanças ocorrem a nível organizacional ou ainda a nível material. De certa forma, parece-nos que a transformação maior deverá passar pela alteração de atitudes quotidianas, sociais, capazes de promover reflexões contundentes e assertivas sobre a comunicação que se pode fazer sobre esses temas: professores, formação e ensino (Lopes, 2019).

Atualmente, se fizermos uma observação atenta ao sistema educativo, pode-se afirmar que a educação ainda está embebida de uma forte intencionalidade política, levando a condição do professor associada a simples execução de normativos, de um currículo prescrito e à função de ensinar. Certamente esta imagem reporta-nos para o grande desafio com que a escola do século XXI se depara ao pretender produzir o perfil ideal do professor (Pereira, Gouveia & Fraga, 2019).

Desta forma, diríamos que o nosso propósito em abordar este tema numa perspetiva menos empírica e mais científica tem a ver com a forma como se olha para o sistema educativo no seu todo, com especial atenção para os professores, como sendo um dos intervenientes fundamentais no processo educativo em Cabo Verde. Nesse sentido, interessa-nos também de uma forma tênue perceber, com este estudo, o perfil ideal do professor perante uma sociedade inquietante, onde não basta apenas ensinar conteúdos, mas também formar jovens capazes de construir as suas próprias aprendizagens, consolidando conhecimentos e criando outros.

Deste modo, acreditamos que a abordagem deste tema é pertinente e significativa, visto que o ensino da Língua Portuguesa no contexto de língua

não materna carece claramente de reflexões acerca das metodologias específicas para o ensino da mesma. Por isso achamos pertinente discorrer sobre a importância do desenvolvimento das competências do professor ao nível académico, pedagógico, profissional e na sua prática didática, como forma de contribuir para a sua formação pessoal e certamente com ganhos para o sistema educativo cabo-verdiano. Ainda assim, entendemos que neste estudo estaremos à procura de soluções às reclamações feitas pelos professores, pela sociedade e, sobretudo, pelas instituições educativas, nomeadamente as que se interessam por uma aprendizagem consistente de elevado grau de reconhecimento.

Na mesma linha de pensamento, convém ressaltar que atualmente os temas relacionados com a formação de professores têm sido alvo de discussão, devido à ligação direta e ao impacto que estes incorporam na qualidade ou não do ensino e da educação no seu todo, tendo em vista a importância que desencadeiam e a contribuição que dão para que os alunos se tornem cada vez mais aptos para responder às demandas sociais existentes, o que do nosso ponto de vista passa por uma investigação de qualidade e propor soluções pedagógicas e metodológicas que proporcionem a formação de alunos competentes e autónomos, capazes de aceder ao conhecimento e às informações por si só, o que pressupõe políticas de formação clara e objetivas de professores, bem como investimentos em recursos didáticos apropriados.

Tendo em conta o título do nosso artigo, “Transposição Didática e Formação de Professores”, a comunicação a que este texto refere terá por base a obra intitulada “O Professor do século XXI numa perspectiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis”, “Currículo, formação de professores e profissionalidade docente”, com destaque especial para a comunicação de Amália Lopes.

O capítulo se divide em quatro secções: (i) “Formação Inicial de Professores”; (ii) “Transposição Didática e Formação Contínua de Professores”; (iii) “A Formação Contínua de Professores em Cabo Verde”; (iv) “A Formação de Professores de Língua Portuguesa: o professor reflexivo”. Portanto, na seleção dos conteúdos de cada parte, escolhemos ancorar-nos em alguns textos de referência que, pela abordagem reflexiva, pelos seus autores, pela data de publicação e pelo seu conteúdo, permitem-nos dizer o que de outra forma obrigaria a mais ampla discussão.

1. Formação Inicial de Professores

Atualmente, o que se pretende é que a educação contribua, sobretudo, para a construção de uma sociedade sustentável. Para que isso se efetive será necessário promover sobretudo uma formação de qualidade aos professores. Neste sentido, suportamo-nos nos estudos de Lopes (2019), que teve como base Darling-Hammond (2017), para focalizar algumas políticas e práticas de formação de professores em países que possuem bons sistemas de formação e desenvolvimento profissional, como são os casos da Austrália, Canadá, Finlândia e Singapura.

A autora foca os desafios e as possibilidades para uma formação de professores de qualidade, colocando a tónica em duas características que tem por base a comparação dos respetivos sistemas relacionados com os países mencionados, realçando, assim, que nesses países o ideal profissional

do professor possui bastante peso, ou seja, o professor é muito valorizado e o ato de ensinar constitui uma profissão importante e, por outro lado, os sistemas se harmonizam em torno do processo de recrutamento, formação inicial, formação contínua e melhoria das suas práticas (Lopes, 2019).

Segundo Nóvoa (1992), a prática docente se transformou como profissão a partir do momento em que o Estado assume o ensino e a construção de uma rede nacional do mesmo. Segundo o referido autor, nos finais do século XIX e início do século XX ocorreram diversos processos de mudança na profissão docente com o surgimento das escolas normais, instituições criadas pelo Estado para controlar o corpo docente, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas.

De acordo com Lopes (*op. cit.*), a formação de professores determina um compromisso estreito com a profissão a formar em favor de um compromisso forte com a qualidade do profissional a formar. Sendo assim, ela entende que duas culturas epistémicas estão presentes na formação de professores, muitas vezes sem articulação: uma refere-se a um projeto pedagógico sustentado, que, no entanto, se parcializa e dispersa em função das diferentes áreas científicas da formação e das posições na formação já identificadas em Lima (2003).

Lopes (2019) sustenta-se em Grimmet, Fleming, Trotter (2009) para afirmar que é cada vez mais consensual que os formadores de professores devem investigar sobre a formação, o ensino e a profissão docente, sendo que a participação e o envolvimento dos estudantes em investigação é entretanto, na perspetiva de Darling-Hammond (2017), como uma das características comuns aos sistemas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores. Tal investigação, de acordo com a autora supracitada, é baseada na prática e na profissão. Esta estabelece uma comparação entre dois contextos distintos, em que, enquanto na Finlândia, a investigação é apreendida como disciplina científica que os futuros professores usarão em função dos desafios, na Dinamarca a formação é orientada normativamente e menos baseada na investigação.

De acordo com Pereira, Gouveia & Fraga (2019) sustentados em Blanco & Pacheco (1990), atualmente os maiores desafios que se colocam aos professores e às escolas têm que ver com a introdução de novas tecnologias de informação disputando a exclusividade da distribuição do saber. Deste modo, para os autores, um dos aspetos decorrentes tem que ver com a formação de professores enquanto processo reflexivo, aliada à valorização da componente prática, em oposição à redução da formação à dimensão académica (Pereira, Gouveia & Fraga, 2019). Sendo assim, Pereira, Gouveia & Fraga (*op. cit.*) entendem que a formação de professores deverá ser perspetivada como processo permanente, contínuo, sistemático, organizado e reflexivo, que leve em conta tanto os sujeitos em formação como os que já estão no ensino, baseando-se no princípio da individualização, respeitando programas e o ritmo de cada formando.

Pereira, Gouveia & Fraga (2019), ancorados nos estudos de Campos (1995), realçam que “a formação inicial se constitui como o início de um longo e permanente percurso formativo do professor”. Ainda assim, entendem que as perspetivas atuais sobre a formação de professores enquadraram-na num processo de desenvolvimento permanente do professor,

contrariando a ideia de formação pontual no tempo e no espaço, e em que se distinguem duas fases fundamentais: a formação inicial, que ocorre antes do início do desempenho de funções docentes efetivas, e a formação em serviço ou contínua, que acompanha no tempo o desenrolar da carreira (Ribeiro, 1993, como citado em Pereira, Gouveia & Fraga, 2019). Segundo Pereira, Gouveia & Fraga (2019),

a realidade atual da complexidade do processo de aprendizagem, o seu caráter multifacetado, a heterogeneidade da população escolar e as múltiplas funções e tarefas necessárias nas instituições educativas, exigem uma formação que prepare o professor para um adequado desempenho profissional, ou seja, os professores têm de dominar uma multiplicidade de saberes para o exercício da profissão. (Pereira, Gouveia, & Fraga, 2019, p. 605)

Desta forma, para proporcionar ao professor uma formação inicial de qualidade, Pereira, Gouveia & Fraga (2019) sustentam-se em Ponte, Januário, Ferreira & Cruz (2000), colocando algumas orientações fundamentais: a formação inicial como a componente base da formação do professor articulada com a formação pós-inicial; a formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva e apoiados em atividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais; a formação inicial que parte das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores; a formação inicial com a responsabilidade de promover a imagem do professor como um profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas, e a formação inicial que contempla uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.

Sendo assim, projetando políticas de formação inicial, no quadro duma sociedade atual em constante transformação, são atribuídas grandes responsabilidades às instituições formadoras, que deverão ter em conta as incertezas, os obstáculos que o futuro professor vai certamente ter de enfrentar no seu percurso profissional. Neste sentido, há que promover uma adequada preparação para o imprevisível, para além da assimilação de técnicas apropriadas para ajuda na solução dos problemas concretos que poderão emergir na prática docente (Vila, 1988, como citado em Pereira, Gouveia & Fraga, 2019).

Sendo assim, na convicção de que a formação não se constrói por aglomeração de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal, é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992).

2. Transposição didática e formação contínua de professores

Neste subtópico, abordaremos as ideias de Perrenoud (2001) em que este aborda um conjunto de questões referentes às orientações básicas sobre a formação dos professores, procurando assim compreender um dos critérios fundamentais para a melhoria da qualidade de formação de professores que

tem que ver com a transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.

Sendo assim, Perrenoud (*op. cit.*) sugere um conjunto de fatores que ele entende ser fundamentais no processo de formação de professores: uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações; um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias; um plano de formação organizado em torno das competências; uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico; uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática; uma organização modular e diferenciada; uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho; tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; uma parceria negociada com os profissionais e uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Dos fatores já mencionados pelo autor, pretendemos, de uma forma breve, compreender os fundamentos da ideia de uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações. Neste sentido, o autor põe a tônica no conhecimento interno ou externo que o formador deverá levar em conta no processo de formação. No entanto, ele entende que na prática nem sempre se observa tais pormenores, pelo facto dos formadores imaginarem que, de tanto ouvir dizer, pensam que estão na posse de tudo o que se passa numa sala de aula, ou por estatuto que suportam enquanto formadores. Sendo assim, entende que os formadores quando são antigos professores que sustentam um percurso ascendente, tendem a conhecer a profissão a partir do seu interior.

Desta forma, Perrenoud (*op. cit.*) afirma que a formação de professores é uma das que menos leva em conta as observações empíricas sobre as práticas e seu trabalho real no dia a dia. De modo que pode haver uma complicação do processo pelo facto de vários cursos de formação inicial estarem baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa da realidade. Ainda segundo Perrenoud (2001):

a formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações. Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação. (Perrenoud, 2001, p. 17).

Para tal, o autor entende que, quando se elabora um plano de formação inicial, será preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas. Deste modo põe em sentido determinados calendários políticos apertados das reformas que obrigam a deixar de lado essas etapas. Ainda assim, reforça que é indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam. Portanto, o autor entende que é urgente criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas

de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão (Perrenoud, 2001, p. 18).

3.A formação contínua de professores em Cabo Verde

Ser professor hoje é necessariamente um processo que exige competências. Pois, não se trata apenas de fazer aquisições cognitivas ou de adotar comportamentos. O professor desempenha um papel importante na produção e estruturação do conhecimento pedagógico e do conhecimento científico. Aprender a ser professor implica, também, que se faça uma apropriação de valores, de códigos e de competências inerentes a esta profissão. Como nos diz Pomar (1994, *apud* Damião, s\d, p.17), “Não posso dizer que seja fácil aprender, mas ensinar é tremendamente mais difícil”.

A profissão do professor é complexa e, por isso, para a sua compreensão importa-nos aprofundar diversos aspetos como: bases do poder do professor, modelos e formação do professor. Estes aspetos têm relevância para o entendimento da imagem do profissional, enquanto professor, uma vez que esta é uma profissão muito específica que se exerce com, sobre e para seres humanos.

Quando se reflete na formação dos professores, não é, geralmente, a sua pertinência que é posta em causa, mas sim os modos de concretizá-la. Podemos interrogar se é importante. Todos sabemos que é importante e agora se perguntamos como deverá ser feito, torna-se difícil uma resposta segura e convincente. De facto, na atual conjuntura de mudança não é possível elaborar um sistema de formação integralmente assente em bases científicas e irrefutáveis (Estela, 1997, *apud* Damião *op. cit.*). Porém, a instituição de formação de professores tem a responsabilidade, perante a sociedade e o corpo profissional, pela qualidade dos novos profissionais que lança no mercado.

Para Alarcão *et al.* (1996), a formação de um profissional deve dotar-se de um saber-fazer sólido, teórico, prático, inteligente e criativo que permita aplicar os conhecimentos científicos e a valorização da ciência aplicada, embora na vida prática poder-se-á defrontar-se com situações que, para ele, constituem verdadeiras novidades. Portanto, as instituições de formação devem adotar um novo paradigma de formação de professores, que interligue a teoria e a prática num só momento. Sendo assim, há que realçar que em Portugal e Cabo Verde também se aplicam os mesmos modelos de formação de professores, onde a teoria e a prática são ministradas em momentos diferentes: nos primeiros dois anos se aplica a teoria aos formandos e, nos últimos anos, a prática.

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam aplicação dos conhecimentos científicos numa perspetiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Tudo isto acontece porque não foram preparados para lidar com as situações novas que se impõem, ambíguas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares (Alarcão *et al.*, *op. cit.*).

Ainda a mesma autora defende que a formação de um profissional deve ser munida de competências que ajudam o formando a comportar-se em situações onde este possa praticar, sob orientação de um profissional, um formador, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro, que lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, que conduz à construção ativa do conhecimento na ação, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo.

No entanto, o reconhecimento da importância da formação de professores, aliado ao desejo de responder de maneira mais adequada às necessidades da sociedade, implica opções que parecem válidas, à luz do desenvolvimento do país. São, genericamente, reconhecidos hoje em Cabo Verde como fundamental ao exercício da docência, em alguns cursos de formação inicial e contínua para professores do ensino básico e secundário com especialização em cada área, conforme nos diz a lei de base do sistema educativo cabo-verdiano, de sete (7) de maio de 2010. Segundo Vieira (2014):

o normativo deixa em aberto toda uma série de indefinições e ambiguidades que podem vir a perverter o sentido de um projeto de formação contínua, nomeadamente quando refere que é da diligência das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas tornando ambíguas as reais responsabilidades no provimento desta modalidade de formação para os professores em Cabo Verde. (Vieira, 2014, p. 14).

O mesmo autor, realça que ao mesmo tempo em que se traçam normatizações para o estabelecimento de ações, estabelece-se um impasse para a sua concretização, uma vez que na realidade cabo-verdiana, há uma pequenez de recursos materiais e humanos no Ministério da Educação que o impede de assumir o papel de maior responsabilidade nesta área, tanto no que diz respeito às implementações das ações propriamente ditas, quanto ao levantamento de demandas sobre a formação contínua.

Deste modo, podemos sustentar-nos em Fontes (s/d), citado em Serrasina, Gomes, Rosa, Portela (2011), para definir a formação contínua de professores como sendo aquela que ocorre depois de o professor ter recebido um certificado inicial e ter iniciado a sua prática profissional, pelo que não deve ser confundida com a reciclagem, devido ao seu caráter permanente. Nesta mesma linha de ideias, tais autores entendem que a formação contínua que se tem vindo a desenvolver em Cabo Verde não se coaduna inteiramente com tais definições já referidas. De tal forma, que entendem ser necessário flexibilizar um pouco este conceito, para que se possa adequar um pouco mais à realidade cabo-verdiana, que é relativamente específica. Por isso, enfatizam a institucionalização da formação contínua no país, a médio prazo, garantindo assim a assunção efetiva, tendo em vista que seria destinada exclusivamente aos professores com formação e por sua iniciativa própria.

Investir e institucionalizar a Formação Contínua como condição essencial para o aperfeiçoamento do docente será um grande contributo para a qualidade da educação no país. Deste modo, o recurso ao ensino à distância pode ser um bom meio para a realização de formação contínua dos

professores. Tendo em conta os problemas associados aos horários, à falta de tempo e dispersão geográfica inerentes à vida de muitos docentes, pode-se concluir que este tipo de ação de formação poderia ser realizado com recurso à modalidade *e-Learning*, flexibilizando horários e ritmos de aprendizagem, apostando, simultaneamente, na partilha colaborativa de informação, bem como na construção de uma comunidade virtual de aprendizagem de professores em Cabo Verde (Serrasina, Gomes, Rosa, & Portela, 2011).

Nesse sentido, é nossa intenção fazer uma pequena trajetória no que tange à questão da formação dos professores no contexto lusófono. Sabendo que o modelo colonial não foi tão eficaz a nível da profissionalização docente, há que realçar alguns modelos universais usados nos espaços que Cabo Verde também tem usado atualmente. Sendo assim, Varela (2016) põe a tónica nos paradigmas da formação de professores que englobam o paradigma tradicional-artesanal, o paradigma comportamentalista ou conducionista, o paradigma personalista e o paradigma de professor reflexivo.

No entanto, nosso foco é a questão dos modelos de formação de professores, e sendo assim, sustentamo-nos uma vez mais em Varela (*op. cit.*), destacando assim tais modelos: *modelo de Formação Integrada* que compreende componentes científicas e pedagógicas e apresenta, no seu seio, diversas modalidades. Modelo esse que, em Cabo Verde, vigorou nas diversas escolas de formação de professores; *o modelo de Formação Sequencial*, que se constitui como sendo uma variante da formação integrada, em que a formação científica surge separada da formação pedagógica, embora esta seja ministrada na sua sequência; *o modelo de Formação Dual*, em que a componente de formação científica e a de formação pedagógica são encaradas como duas formações distintas, podendo cada uma ocorrer em momentos mais ou menos defasados.

Tal modelo, em Cabo Verde, tem expressão nos cursos de complemento de licenciatura destinados a licenciados sem componente pedagógica; *o modelo de Formação em Exercício*, que se destina a professores no ativo ou em exercício de funções, a formação pedagógica é feita nas próprias escolas, possibilitando uma articulação entre a teoria e a prática, podendo também incluir componentes de atualização científica. Este modelo, em Cabo Verde, teve grande expressão nos anos noventa e destinava-se, sobretudo, à qualificação de docentes do ensino básico e da alfabetização e educação de adultos.

Neste sentido, Fraga (2019), citando Schleicher (2012) e Nóvoa (2007), sublinha que a formação é entendida como forma de atualizar conhecimentos, abordagens, de capacitar indivíduos e escolas com competências e outras características profissionais, baseadas na partilha e troca de informação, e que existe como que um consenso discursivo em torno do que se espera que seja a formação, até tendo em conta estudos sobre a eficácia das suas modalidades. Ou seja, entende-se que se deve potenciar formação que promova novas competências do professor do século XXI, que provavelmente não terá adquirido durante a formação inicial, mas para que seja efetiva deverá também ser contextual, colaborativa, baseada na investigação-ação e que atualize saberes teóricos com conhecimentos práticos, decorrentes das experiências do dia a dia.

4.A formação de professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde

Ser professor de Língua Portuguesa atualmente constitui-se como desafio estimulante, porque é através da língua portuguesa que se percebe o mundo que nos rodeia, os seres que nos cercam, a nossa interioridade. É através desta que nos é proposta a aproximação da realidade (Vilela, 1993, *apud* Carvalho *et al.*, 1995, p. 229). Quanto mais rico e profundo for o domínio da língua, mais completa e analítica se torna a apreensão dos seres e das coisas, maior será o reconhecimento da nossa identidade e diversidade e a valorização das nossas raízes e da nossa cultura.

Ao mesmo tempo, é perturbador porque sobre o professor de Língua Portuguesa recai a responsabilidade de desenvolver capacidades que permitam aos alunos um uso adequado e correto da língua, quer seja ela primeira ou segunda, em todas as circunstâncias, pelo que tal responsabilidade parece ser um fardo pesado, tendo em vista as graves consequências que uma deficiente utilização da língua poderá vir a ter na formação dos alunos, enquanto seres humanos e como seres sociais. Perturbador também pelo facto de, na sociedade atual, se ler cada vez menos.

O hábito de escrever e de conversar vai-se diluindo, situação que coloca o professor de Língua Portuguesa como o estimulador de hábitos de leitura, não apenas em contexto escolar, mas também pelas várias situações da vida no quotidiano, promovendo a situação de escrita como um ato prazeroso numa perspetiva da utilização da língua em identidade e alteridade (Carvalho *et al.*, 1995, pp. 229-230).

A resposta a estes e outros desafios exige do professor de Língua Portuguesa uma consistente formação, um aparelhamento teórico em constante renovação, como também uma constante atenção crítica à contínua mutação social no sentido de detetar que essa mudança exige uma adaptação contínua de métodos e rotinas de trabalho. Sendo assim, tendo em vista as dificuldades a vários níveis, que advêm do processo didático, nem sempre bem conseguido pelos pedagogos, linguistas e estudiosos da literatura, procura-se construir um percurso de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa alicerçado em bases sólidas, ancorado em planificações rigorosas que possibilitem colmatar as dificuldades dos alunos.

Tais dificuldades têm sido atribuídas aos diversos níveis de ensino, mas o que realmente se verifica nos últimos anos é uma progressiva deterioração do uso da Língua Portuguesa, quer no que tange à oralidade como à escrita, nos vários grupos sociais e algumas vezes nos meios de comunicação, não havendo a mínima preocupação em se falar e escrever melhor (Carvalho *et al.*, 1995, p. 230).

Deste modo, o mesmo autor realça que as diretrizes deverão ter em conta métodos que se renovem e se adequem aos alunos, que tenham em conta a formação sólida dos professores, sobretudo na componente teórica, um olhar atento aos sinais exteriores. Ele entende que se o professor estiver bem preparado, ou seja, para além da formação científica, gostar muito de ler, escrever, de falar de forma correta e adequada, pensar para formular, transmitir o seu conhecimento sobre a língua, com certeza obter-se-iam bons resultados nas atividades de receção e produção, o que poderá

alavancar a capacidade de uso da língua por parte dos alunos e refletir sobre a mesma de outra maneira.

5. Metodologia e apresentação de dados

Como forma de alcançar os objetivos propostos pelo estudo, optamos por estabelecer uma concepção reflexiva, estabelecendo encontro de argumentos teóricos de vários autores sobre a questão relacionada com a formação de professores em vários contextos, com destaque especial para a situação cabo-verdiana. Tais perspectivas teóricas foram vistas através da revisão bibliográfica e o professor, enquanto elemento fundamental para a compreensão do fenómeno.

O método de investigação qualitativa utilizada é a revisão da literatura que, de acordo com Sousa e Baptista (2016), consiste na recolha de informações pertinentes numa dada área de investigação ou problemática em particular. Desta forma, ela cobre um vasto leque de material já elaborado com destaque para livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registos históricos, relatórios governamentais e teses. Sendo assim, Santos (2012) reforça tal conceito afirmando que ela funciona como sendo um trabalho comparativo que permite ao pesquisador ter êxito em relação ao seu tópico de estudo, bem como a avaliação do tratamento dado por outros estudiosos ao assunto pesquisado.

Assim, a recolha documental deste estudo consistiu numa leitura aprofundada sobre o tema em estudo, em livros, artigos, teses e dissertações. Foi feita uma análise das informações nela contidas, foram selecionadas ideias, apontadas citações e tiradas conclusões pelos investigadores que possibilitaram redigir um texto baseando-se nas ideias expressas pelos autores e na fundamentação apontada pelos mesmos, de forma a sustentar teoricamente o nosso estudo. Neste estudo fizemos um levantamento de vinte e sete artigos de autores que escreveram sobre o mesmo tema, no entanto, foram utilizados apenas dezesseis, pelo facto de considerarmos estes os mais adequados para o nosso estudo.

Os procedimentos do trabalho foram divididos em duas etapas. Na primeira, foi realizada a contextualização do fenómeno relacionado com a formação de professor no mundo e em Cabo Verde. Na segunda etapa, foi construída um quadro teórico com base na revisão de literaturas através da qual se buscou verificar as concepções de formação de professores na perspectiva de vários autores, de modo a compreendermos o fenómeno em estudo.

5.1. Discussão dos resultados

Este estudo, pela dimensão e aprofundamento a que se propõe, será conduzido numa perspectiva de articulação e de cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos, em que os qualitativos clarificam e aprofundam os dados quantitativos, pelo que, para o presente estudo, interessa-nos essa combinação de dados. Seguidamente, apresentamos de uma forma muito generalizada alguns dados relativamente à questão da educação em Cabo Verde, com enfoque na formação de professores.

Dados esses que têm como base documentos como: anuário estatístico de 2018, feito pelo Instituto Nacional de Estatística, e o Plano Estratégico da Educação 2017-2021, do Ministério da Educação de Cabo Verde. As informações recolhidas nesses documentos serão analisadas com base nas

opiniões dos autores que retratam este assunto, conforme descrito no quadro teórico. Sendo assim, em primeiro lugar, é nossa pretensão expor um conjunto de dados que tem que ver com instituições formadoras de professores em Cabo Verde, cursos ministrados, o grau e a acreditação dos mesmos.

Quadro 1: Instituições de ensino superior

Instituições de ensino superior acreditadas em Cabo Verde
Universidade de Cabo Verde
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais
Universidade de Mindelo
Universidade Lusófona de Cabo Verde
Universidade de Santiago
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais
Universidade Técnica do Atlântico

Fonte: Agência Reguladora do Ensino Superior de Cabo Verde (2023)

De acordo com o plano estratégico da educação 2017-2021, apresentado pelo Ministério da Educação de Cabo Verde, consideram-se os seguintes dados: Relativamente à educação pré-escolar, a maior vulnerabilidade é a baixa qualificação dos agentes educativos com impacto na criação de ambientes educativos inadequados às aprendizagens das crianças deste nível etário e na gestão pedagógica, pelo que a taxa de educadores sem qualificação (orientadoras) encontra-se nos 60%.

Relativamente à educação escolar no ensino básico, neste nível de ensino colocam-se questões de qualidade, os professores têm as habilitações formais exigidas, mas carecem de competências específicas para o desenvolvimento da aprendizagem da *Lectoescrita*; o número de professores é de 2.988, sendo que 97,1% estão habilitados legalmente para a função. No ensino secundário, a grande maioria dos professores tem habilitações adequadas, carecendo, porém, de formação em áreas específicas, particularmente nas áreas das C & T; o número de professores é de 3.073, sendo que 88,7% possuem habilitação legal. Contudo, de entre os professores que lecionam no 7º e 8º anos, 37% não possuem formação.

Quadro 2: Cursos ministrados

Cursos ministrados nas instituições de ensino superior em Cabo Verde		
Ciclo de estudos	Grau	Decisão
Ciências da Educação		
Ciências Naturais		
Educação Artística		
Educação Básica em Ciências da Terra e da Vida		
Educação Básica em Educação Artística		
Educação Básica em História e Geografia		
Educação Básica em Língua Portuguesa e Estudos Caboverdianos		

Educação Básica em Matemática Educação de Infância Educação Física e Desporto História e Geografia Línguas, Literaturas e Culturas - Estudos Cabo-verdianos e Portugueses (Ensino) Línguas, Literaturas e Culturas - Estudos Franceses (Ensino) Línguas, Literaturas e Culturas - Estudos Ingleses (Ensino, Mediação Turística e Tradução) Matemática (Ensino; Matemática Aplicada) Ciências da Educação e Praxis Educativa	Licenciaturas	Acreditados
Educação - Supervisão Pedagógica e Avaliação	Mestrado	Descontinuado
Ensino do Francês - Língua Estrangeira	Mestrado	Acreditado
Estudos Ingleses, Linguística e Ensino de Língua Inglesa	Mestrado	Descontinuado
Matemática e Aplicações	Mestrado	Descontinuado

Fonte: Agência Reguladora do Ensino Superior de Cabo Verde (2023)

Relativamente ao ensino superior, o corpo docente é constituído por 1.366 professores, estando a maioria nas IES privadas. Neste sentido, a maioria dos docentes são detentores dos graus de doutoramento e mestrado. Sendo que, apesar das qualificações cumprirem as exigências do RJIES, contudo, estão muito longe das requeridas a um professor do ensino superior no estrangeiro. O número de docentes em exclusividade nas IES é ainda baixo, sendo a maioria dos alunos assistida por docentes em regime de prestação de serviços e tempo parcial. A taxa de cobertura, tendo em vista os professores com mestrado e doutoramento nas instituições públicas, é de 16,1% para doutores e 52,4% para mestres, e nas instituições privadas é de 11,5% para doutores e 44,5% para mestres.

A análise dos dados levantados permitiu-nos observar que, relativamente às instituições de ensino superior que promovem a formação de professores com vista ao ensino, é bastante aceitável, com destaque para a Universidade de Cabo Verde e a Universidade de Santiago com maior expressão, tendo em vista o número de professores que formam e os cursos ligados à educação que oferecem, a nível da licenciatura, do mestrado e algumas vezes de doutoramento.

No que tange às características dos estabelecimentos de ensino de uma forma específica, pode-se observar que ainda a cobertura da formação dos agentes que trabalham no pré-escolar é muito baixa, ou seja, na ordem dos 30%, sendo que esta fase da educação é fundamental para o desenvolvimento pessoal e cognitivo de qualquer indivíduo. Em relação ao ensino básico, parece-nos que o país tem uma taxa de cobertura de formação docente muito acima da média, embora se coloque em evidência a carência de competências específicas para o desenvolvimento da aprendizagem da *Lectoescrita*, o que do nosso ponto de vista pode ser colmatado com uma política assertiva de formação contínua.

Relativamente ao ensino secundário, apesar de a cobertura em termos de formação de professores esteja num nível bastante aceitável, é preocupante a taxa de professores sem formação pedagógica a orientar

aulas, num ciclo fundamental que integra o 7.º e o 8.º anos de escolaridade. No que diz respeito ao ensino superior, o que se aponta como algo desfavorável tem que ver com o número de doutores a ministrar aulas nessas instituições que é considerado baixo.

Desta forma, de acordo com o plano estratégico da educação 2017-2021, apresentado pelo Ministério da Educação de Cabo Verde, urge a melhoria da qualidade e pertinência dos serviços educativos, mormente com destaque para a formação e capacitação de professores no que tange ao reforço da formação dos professores e gestores do modo inicial, contínuo, presencial e à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, incremento dos apoios pedagógicos aos docentes e de formações específicas, em conteúdos novos de programas e abordagens preconizadas para a sua aplicação e reforço de cooperações com as instituições superiores, com vista a promoção de formações contínuas no quadro das reformas curriculares.

Conclusão

Em jeito de síntese, parece-nos fundamental a pertinência e a importância da formação de professores a nível global e em especial para Cabo Verde, que tende a apostar fortemente na valorização dos recursos humanos. Sendo assim, como disse Damião, a instituição de formação de professores tem a responsabilidade perante a sociedade e o corpo profissional pela qualidade dos novos profissionais que lança no mercado. Deste modo, é preciso perceber o perfil ideal do professor que se pretende, perante uma sociedade em constante mudança, onde não basta apenas ensinar conteúdos, mas também formar jovens capazes de construir as suas próprias aprendizagens, consolidando conhecimentos e recriando novos processos.

Sendo assim, o sistema educativo deverá ser guiado por uma política que não vê o professor como simples executor de normativos e com o papel de ensinar conteúdos curriculares, mas sim como elemento fundamental que pode perfeitamente contribuir com reflexões preponderantes, tendo em vista a ligação direta e ao impacto que estes incorporam na qualidade ou não do ensino e da educação no seu todo.

Reportando Lopes (2019), é cada vez mais consensual que os formadores de professores devem investigar sobre a formação, o ensino e a profissão docente. Nesse sentido, perante a conjuntura atual de mudança e desenvolvimento do conhecimento virtual, os maiores desafios que se colocam aos professores e às escolas têm que ver com a introdução das novas tecnologias de informação, disputando a exclusividade da distribuição do saber.

Ser professor hoje é necessariamente um processo que exige competências. Pois, não se trata apenas de fazer aquisições cognitivas ou de adotar comportamentos. O professor desempenha um papel importante na produção e estruturação do conhecimento pedagógico e científico. Aprender a ser professor implica, também, que se faça uma apropriação de valores, de códigos e de competências inerentes a esta profissão.

Portanto, o reconhecimento da importância da formação de professores, aliado ao desejo de responder de maneira mais adequada às necessidades da sociedade, implica opções que parecem válidas, à luz do

desenvolvimento do país. São genericamente reconhecidos hoje em Cabo Verde, como fundamental ao exercício da docência, em alguns cursos de formação inicial e contínua para professores do ensino básico e secundário, com especialização em cada área, conforme nos diz a Lei de Base do Sistema Educativo cabo-verdiano, de sete de maio de 2010.

Referências

- ALARCÃO, I. *et al. Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, LDA, 1996.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BORGES, J. C. (coord.). *Anuário Estatístico 2018*. Instituto Nacional de Estatística, Praia, 2020.
- CABO VERDE. *Agência Reguladora do Ensino Superior de Cabo Verde*. 2023. Disponível em: <https://www.ares.cv/ofertas-formativas.html>. Acesso em: 22 fev.2023.
- CARVALHO, A. D. *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, 1995.
- DAMIÃO, M. H. *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora, s.d.
- FRAGA, N. *O professor do século xxi em perspectiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis*. Funchal: M. Sociedade portuguesa de ciências da educação, 2019.
- GRANGEIRO, W. S. *Tendências internacionais no modelo de Formação Inicial de Professores: Uma análise comparada entre os casos brasileiro, português e finlandês*. Lisboa: FCSH, 2015.
- LOPES, A. “Formação de professores e profissão docente: velhos e novos desafios”. *Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada*. Madeira: FPCEUP, 2019, pp. 11-21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Estratégico da Educação 2017-2021*. Serviço de Estudos, Planeamento e Cooperação. Dezembro 2017.
- NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.
- PEREIRA, G.; GOUVEIA, I.; FRAGA, N. *O professor do século XXI, que competência de 1.º ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. Madeira: Universidade da Madeira, 2019, pp.600-623.
- PERRENOUD, P. “A formação dos professores no séc. XXI”. In: P. PERRENOUD (org.). *As competências para ensinar no século XXI*. Brasil: Artmed, pp. 12-27, 2001.
- SERRASINA, L. “A formação contínua de professores em Matemática: conhecimento, supervisão e práticas”. In: L. SERRASINA *et al.* (org.). *Formação Contínua: relatos e reflexões*. Lisboa: Escola Superior de Educação, pp. 53-61, 2011.
- SOUSA, M. J.; BAPTISTA, C. S. *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. 5. ed.. Lisboa: Pactor, 2016.
- VARELA, B. L. *Formação de professores e supervisão pedagógica: marcos teóricos, evolução e desafios*. Praia, 2016.
- VIEIRA, A. M. *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular*. Minho: Universidade do Minho Instituto de Educação, 2014.

CAPÍTULO 6

Ensino de português como L2 em Cabo Verde: uma análise do tratamento da morfologia no manual didático do 7º ano

**Eliane Semedo
Isana Ramos
Maria Graça**

Introdução

Em Cabo Verde, há uma situação diglössica bem estabelecida (Lopes, 2011), em que a língua portuguesa (doravante LP), língua oficial, é praticada nas instâncias mais formais de comunicação e especialmente no ensino. Por outro lado, a língua cabo-verdiana (doravante LCV) é a língua materna da grande maioria dos habitantes do país. A língua ensinada nas escolas, até o atual momento, é apenas a LP²⁷. Já há uma resolução do Ministério da Educação de incluir a disciplina Língua Cabo-Verdiana no décimo ano de escolaridade, iniciando no ano letivo 2022/2023. Contudo, a Constituição da República, no seu artigo 9º, já prevê que o Estado forneça as condições necessárias para oficialização da LCV, colocando-a em igual posição à LP.

De acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação, as metodologias que devem nortear o ensino da LP são as adequadas para o ensino de língua segunda (doravante L2), conforme consta no Plano de Estudos do Ensino Básico Formal do Ministério da Educação, que coloca como a primeira referência para orientar a estruturação e desenvolvimento desse nível de ensino: “o fortalecimento da Língua portuguesa enquanto língua segunda e instrumento de comunicação e de estudo” (Ministério da Educação, s/d, p. 4).

O sistema de ensino em Cabo Verde é uniforme no que diz respeito ao uso do material didático, ou seja, os manuais são elaborados pelo Ministério da Educação e obrigatoriamente adotados por todas as escolas em todas as nove ilhas habitadas do país. O sistema educacional organiza-se da seguinte forma:

1. O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar e da educação extraescolar, complementados por atividades de desporto escolar e os apoios e complementos socioeducativos, numa perspectiva de integração.

²⁷Ver: <https://www.anacao.cv/noticia/2021/11/10/lingua-cabo-verdiana-no-ensino-secundario-ja-no-proximo-ano-lectivo/>.

2. A educação pré-escolar visa proporcionar a formação e o desenvolvimento das potencialidades das crianças, de forma equilibrada para a sua socialização e preparação necessárias ao ingresso na educação escolar.
3. A educação escolar abrange os subsistemas do ensino básico, secundário e superior, bem como modalidades especiais de ensino, e inclui ainda as atividades de ocupação de tempos livres.
4. A Educação extraescolar engloba as atividades de alfabetização, de educação básica de jovens e adultos e de formação profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, articulando-se com a educação escolar.
5. O sistema educativo integra ainda a componente de formação técnico-profissional e articula-se estreitamente com o sistema nacional de formação e aprendizagem profissional. (*Boletim Oficial* n.º 80, Decreto Legislativo n.º 13/2018, p. 1941).

Neste artigo, apresentamos, primeiramente, uma descrição da abordagem comunicativa, já que essa abordagem tem sido bastante difundida e aplicada atualmente ao ensino de língua não materna. Em seguida, analisamos o tratamento da morfologia do português no manual do 7.º ano do Ensino Básico. O objetivo dessa análise é averiguar se as metodologias propostas nesse manual correspondem às metodologias de ensino do português como L2, como recomenda o Plano de Estudos do Ensino Básico Formal. A análise segue a sequência das unidades dispostas no manual *Língua Portuguesa Por Novos Caminhos – 7.º ano de escolaridade*.

1.A abordagem comunicativa para o ensino de L2

A abordagem comunicativa surge no início dos anos 70, como reação aos modelos estruturalistas e behavioristas e ao insucesso da aplicação do método de tradução e gramática e do método audiolingual. Martinez (2009, pp. 54-57) denomina-o como abordagem áudio-oral e descreve-o como uma abordagem que se centra na oralidade e numa exposição intensa à língua. Segundo esse autor, “essa metodologia se caracteriza por uma abordagem contrastiva e uma prioridade reservada ao oral, com a ajuda do gravador e, logo depois, ao do laboratório de língua, exercícios estruturais intensivos e alheios a toda situação real (...)” (Martinez, 2009, p. 56). Esta abordagem centra-se numa perspetiva funcionalista, tendo como fundamento que a unidade básica da língua está no ato comunicativo (Lima & Filho, 2013).

Segundo essa perspetiva, o aprendizado da L2 deve proporcionar o uso da língua em situações reais, não apenas o conhecimento das estruturas que a compõem. Dessa forma, o aprendente passa a ter um papel mais ativo e autónomo no processo de aprendizagem da L2. De acordo com Lin (2019, p. 30), baseando-se nos estudos de Canale e Swain (1980), inicialmente essa abordagem incluía três componentes relacionados à competência do aprendente: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência estratégica. Sobre essas competências o autor escreve:

Esses três componentes referem-se respectivamente a diferentes áreas da língua-alvo. A competência gramatical refere-se principalmente à aquisição de formas e regras

linguísticas; a competência sociolinguística refere-se à aquisição de regras sociais e culturais no âmbito das quais a língua-alvo é utilizada; a competência estratégica refere-se à capacidade de superar os limites dos alunos no contexto da comunicação com a língua estrangeira e fazer com que essas situações de lacunas não impeçam os alunos de comunicarem com outros na língua-alvo. (LIN, 2019, p. 30)

Posteriormente, uma outra competência foi adicionada a esse grupo de componentes: a competência discursiva, na qual o aprendente adquire a habilidade de compreender textos e de formulá-los de maneira clara, fluída e coerente (LIN, 2019). Portanto, um manual didático fundamentado na abordagem comunicativa irá proporcionar aos aprendentes atividades que sejam nocionais/funcionais por envolverem situações reais de comunicação, fazendo com que os alunos tenham um conhecimento não apenas estrutural da língua, mas, principalmente, pragmático.

Augusto-Navarro (2016, p. 103) observa que, em se tratando do ensino de gramática em L2, não é suficiente ensinar as regras de organização da língua alvo, já que conhecer as regras não implica saber usar a língua nas situações reais de comunicação. A autora lembra que a gramática de uma língua integra três dimensões: a forma, o sentido e o uso. Assim, o ensino da gramática de L2 não deve limitar-se apenas à sua estrutura (forma), mas deve-se relacionar a estrutura ao sentido e a suas aplicações nos contextos comunicativos.

As aulas de L2, a partir da abordagem comunicativa, devem, assim, promover a autonomia dos aprendentes, já que, dificilmente, se consegue ensinar tudo sobre a língua. Contudo, como observa Augusto-Navarro, é possível ensinar os alunos a buscar o desenvolvimento do seu aprendizado, ou seja, “aprendendo a aprender”.

O processo de aprendizagem não se limitaria à sala de aula ou ao curso, mas poderíamos continuar a aprender sempre, por conta própria, atentos às várias oportunidades de contato com a língua (cinema, TV, música, videogames etc.). A proposta é a sensibilização, levando o aprendiz a analisar situações de língua em uso e a criar hipóteses sobre a razão de determinadas escolhas linguísticas. (Augusto-Navarro, 2016: 106)

Por visar a competência comunicativa, a abordagem comunicativa, segundo Lin (2019), propõe-se a resolver um problema bastante comum no aprendizado de línguas estrangeiras: o fato de alunos conhecerem a estrutura da língua alvo, mas não serem capazes de se comunicar adequadamente nessa língua.

Por conseguinte, entendemos que para se alcançar um bilinguismo (LP e LCV) efetivo em Cabo Verde, faz-se necessária a aplicação de metodologias baseadas na abordagem comunicativa, permitindo que os discentes, que entram na escola formal sem falar a LP, desenvolvam não apenas o conhecimento estrutural da língua oficial, mas, principalmente, a competência comunicativa em quaisquer contextos discursivos. O contato com a LP para a maioria das crianças cabo-verdianas em idade pré-escolar é

apenas através dos *media*, principalmente, TV e *Internet*. A comunicação cotidiana entre as pessoas dá-se, quase que exclusivamente, em LCV. Por isso, as crianças só passam a usar a LP para comunicação em contexto formal na escola. Tomlinson (2010) propõe seis princípios para a escolha de material didático com foco no ensino-aprendizagem de línguas:

1. Exposição a um rico, significativo e compreensível *input* da língua alvo.
2. Engajamento cognitivo e afetivo dos aprendentes com o aprendizado da L2.
3. Positividade em relação à língua alvo e aos elementos que envolvem o contexto da aprendizagem.
4. Uso de recursos mentais normalmente utilizados na aquisição da L1.
5. Percepção de características importantes do *input*. Essa percepção é viabilizada pelo engajamento afetivo, ou seja, se um determinado texto motiva o aluno afetiva e cognitivamente, ele terá mais facilidade de usá-lo para compreender o uso da linguagem.
6. Oportunidades para usar a língua alvo, buscando alcançar os propósitos comunicativos.

Para a análise do tratamento da morfologia no manual de LP do 7º ano do ensino básico de Cabo Verde, levamos em consideração esses princípios com o objetivo de verificar se as atividades propostas no referido manual se adequam às metodologias de L2, desenvolvidas sob os pressupostos da abordagem comunicativa, uma das abordagens mais difundidas atualmente para o ensino-aprendizagem de L2.

2.O tratamento da morfologia nos manuais do 7º ano

O termo morfologia vem da junção dos radicais gregos *morfé* ('forma') e *lógos* ('palavra, razão ou conhecimento') e refere-se à área da linguística que trata "da descrição da estrutura interna das palavras e da variação formal (em número ou em gênero, por exemplo) que as mesmas podem apresentar" (Mota, 2021, pp. 27-87). O ensino da morfologia tem como propósito mostrar aos aprendentes o funcionamento da estrutura morfológica da língua e sua interação com os demais componentes da gramática. Tratando-se do ensino de L2, espera-se que essa área da linguística seja abordada de forma nomenclacional/funcional, proporcionando aos alunos um conhecimento linguístico para propósitos comunicativos.

O Manual do 7º ano do ensino básico cabo-verdiano é composto por cinco unidades, sendo que cada unidade contém uma coleção de trechos de obras e/ou textos que abordam diferentes temas. A apresentação do manual didático afirma que as atividades propostas são variadas e centram-se no aprendente. Essas atividades são nomeadas da seguinte forma: "Pré-leitura (uma atividade importante para a compreensão dos temas a abordar e que exige, em muitos casos, que seja precedida de alguma pesquisa e seleção de informações), Expressão Oral, Leitura e Compreensão da Leitura, Funcionamento da Língua e Expressão Escrita." (Santos & Santiago, 2020, p. 3).

Além dessas atividades, há também, no final de cada unidade, uma ficha de autoavaliação e propostas de outras leituras de textos em LP de autores cabo-verdianos e outros autores lusófonos com o fim de proporcionar ao aprendente mais oportunidades de desenvolver as

competências da leitura, oralidade e escrita na LP. As unidades que compõem o referido manual podem ser vistas no quadro 1:

Quadro 1 – Unidades que compõem o manual didático de língua portuguesa do 7º ano do ensino cabo-verdiano.

Unidade	Título
0	<i>Avaliação de diagnóstico</i>
1	<i>Amizade e as relações humanas</i>
2	<i>Minha terra, minha identidade</i>
3	<i>O meu mundo não tem fronteiras</i>
4	<i>Média e tecnologia</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para a análise do tratamento da morfologia, tomamos como dados apenas as partes intituladas *Funcionamento da Língua*, especificamente aquelas que abordam algum conteúdo de morfologia da LP. Incluímos também a avaliação diagnóstica, visto ser a atividade introdutória para o uso do manual didático.

3 Análise da Unidade 0 – Avaliação do Diagnóstico

A primeira unidade propõe-se a fazer uma pré-avaliação das competências do aluno para que o professor possa ter um panorama do nível de competência linguística de cada aluno e, dessa forma, adequar o seu planeamento de aulas às necessidades de seus aprendentes.

A unidade de diagnóstico é trabalhada a partir de um trecho da obra *Chuva brava* de Manuel Lopes, que foi adaptado pelas autoras para integrar essa unidade. A secção *funcionamento da língua* apresenta o exercício da figura 1.

Figura 1: Imagem da secção funcionamento da língua da unidade 0

D. FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Lê as frases: «A professora Maria Alice era boazinha, não maltratava os meninos. Todo o mundo gostava dela».

1.1. Descobre, nelas, as palavras que pertencem às seguintes classes ou subclasses de palavras:

- a) Nome próprio
- b) Nome comum
- c) Adjetivo
- d) Advérbio

2. Descobre no texto:

- a) Um pronome pessoal sujeito
- b) Um pronome pessoal complemento direto
- c) Um pronome indefinido

3. A frase: «A professora Maria Alice era boazinha, não maltratava os meninos.» é uma frase complexa.

- 3.1. Identifica cada uma das frases simples que a compõem.
- 3.2. Completa: As frases simples estão ligadas pelo processo de _____.
- 3.3. Analisa sintaticamente a primeira oração que a frase contém.
- 3.4. Classifica o tipo de predicado da oração que acabaste de analisar.

4. Na frase, «Maria Alice não maltratava os meninos.», a expressão sublinhada desempenha a função sintática de:

- a) Sujeito
- b) Predicado
- c) Complemento direto
- d) Complemento indireto

4.1. Classifica o tipo de predicado presente na oração que acabaste de analisar.

5. Escreve de novo as frases que se seguem, substituindo os pronomes pelas expressões que representam. Se precisar, podes fazer as alterações que achares convenientes.
«Por isso, iam salvá-la, levavam-lhe presentes,...»

A atividade que se apresenta na figura 1 tem o propósito de verificar se os alunos conhecem as categorizações morfológicas de algumas palavras que compõem o texto. É uma atividade bastante simples de categorização lexical, mas que não implica nenhuma competência comunicativa, assemelhando-se às abordagens tradicionais do ensino de língua materna. Vale ressaltar que os conteúdos de morfologia foram introduzidos aos estudantes em LP, desde o primeiro ano do ensino básico. A LP é objeto e língua de instrumento do ensino em Cabo Verde.

Entendemos que seria funcional para uma atividade diagnóstica perceber até que ponto os aprendentes conseguem fazer os ajustes gramaticais necessários nas palavras para adequá-las ao contexto de uso, como concordâncias de gênero e número, de pessoa, modo e tempo para os itens verbais, a partir de atividades orais e escritas que simulem situações reais de uso, como um comentário sobre o texto estudado. A atividade não avalia de forma funcional o conhecimento dos alunos sobre as categorias gramaticais mencionadas.

3.1 Análise da Unidade 1 – Amizade e as Relações Humanas

A “Unidade 1” traz como proposta o estudo do pronome reflexo, dos verbos regulares, da conjugação pronominal simples e reflexa e do tempo pretérito mais que perfeito do modo indicativo. A primeira atividade sobre morfologia (figura 2) pede ao aluno que substitua alguns pronomes clíticos de um trecho do texto estudado pelos termos a que se referem e, mais uma vez, demanda-se a classificação desses pronomes. Essa atividade pode levar o aluno a perceber as possibilidades de uso dos pronomes que exercem função de complemento verbal. Contudo, não os incentiva a empregá-los em situações efetivas de comunicação, parecendo que o propósito da atividade visa mais o reconhecimento para categorização das classes de palavras que do seu uso. A segunda atividade dessa unidade também trata apenas da classificação morfológica de palavras de trechos retirados do texto.

Porém, a última atividade sobre o funcionamento da língua dessa unidade apresenta uma abordagem diferente. É pedido ao aluno que comente um evento do texto, utilizando algumas expressões que indicam tempo. Em seguida, o estudante deve observar o tempo verbal empregado e explicar as razões para a seleção e emprego desse tempo no verbo. Dessa forma, o aluno tanto vai perceber o emprego dos tempos verbais no texto estudado quanto tem a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em uma situação dirigida de comunicação, o que pode desencadear o engajamento afetivo e cognitivo para a aprendizagem desse conteúdo gramatical.

Figura 2: Primeira imagem da secção funcionamento da língua da unidade 1



FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Repara nas falas que se seguem:

«A avó Luísa nunca saiu à rua sozinha. Primeiro, porque o pai não deixava. Depois, porque o marido não deixava. Agora, porque já não seria capaz.»

«-Tás parvo, Tiago!- rodopia, deixa-se cair no sofá, e acaba por desligar.»

1.1. Quem são as personagens?

1.2. Caracteriza o(s) tipo(s) de discurso presente(s) em cada uma das falas.

2. A avó Luísa disse: «Às vezes ponho-me a pensar...»

2.1. Classifica a forma verbal sublinhada na frase 2.

2.2. Escreve, de novo, a frase, «Às vezes ponho-me a pensar.», substituindo o pronome [me] pela expressão que representa.

2.3. Volta a escrever a mesma frase, mudando a pessoa que fala, conforme indicado:

- Às vezes a avó Luísa _____.

- Às vezes tu _____.

- Às vezes os alunos da turma _____.

- Às vezes eu e os meus colegas _____.

3. Depois de completar as frases, volta a pronunciá-las, bem devagar, pensa e completa a seguinte afirmação:

3.1. Ao refletir sobre as frases que escrevi, reparei que o sujeito da frase e o pronome a seguir ao verbo estão na mesma _____.

Fonte: Santos & Santiago (2020, p. 22)

No final da unidade, há uma atividade de autoavaliação (figuras 3 e 4), cujo objetivo é saber se o aluno está apto para utilizar pronomes para substituir palavras por pronomes ou vice-versa. Essa atividade averigua se o aprendente entendeu a natureza referencial da categoria *pronome*, além de testar sua habilidade no uso dessa categoria. Outro ponto que nos chama a atenção, na atividade de autoavaliação, é a abordagem das diferentes variedades do português (português brasileiro e português europeu). Mesmo a escola adotando o português europeu como padrão, a exposição dos aprendentes ao português brasileiro através dos *media*, no país, é bastante intensa, por isso, abordar textos nessa variedade pode, também, ser um dispositivo para o engajamento cognitivo e afetivo dos aprendentes com a LP.

Figura 3: Segunda imagem da secção funcionamento da língua da unidade 1

3. Lê atentamente o diálogo que se segue e responde às questões que te são colocadas:

PRONOMES

- | | |
|--|--|
| - Carlinhos, me faz um favor? | O Carlinhos ficou tão confuso que, junto com a turma, |
| - Claro | não falou nem certo nem errado. Até comentaram: |
| - Quando a gente estiver com a turma... | - Ó Carol, teu namorado é mudo? |
| - O quê? | Ele ia dizer, «Não, é que, falando, fatalmente sentir-me-ia vexado», mas se conteve a tempo. Depois, quando estavam sozinhos, a Carolina agradeceu, com aquela voz de que ele gostava. (...) |
| - Não fala certo demais.(...) É que a turma repara. Os pronomes, por exemplo, você sempre coloca no lugar certo. Fica esquisito. | Luís Fernando Veríssimo, in Expresso Cartaz, 2006. |
| - Os pronomes? Não posso usá-los corretamente? | |
| - Está vendo? Usar eles. Usar eles! | |

3.1. Redige as introduções para as quatro primeiras falas, selecionando verbos introdutórios que deem conta da intencionalidade comunicativa dos interlocutores, seguindo o exemplo:

- Carlinhos, me faz um favor? – pediu Carolina. (...)

4. Atenta, agora, nas seguintes falas:

- Não fala certo demais.(...) É que a turma repara. Os pronomes, por exemplo, você sempre coloca no lugar certo. Fica esquisito.
- Os pronomes? Não posso usá-los corretamente?
- Está vendo? Usar eles. Usar eles! (...)

Fonte: Santos & Santiago (2020, p. 35)

Figura 4: Terceira imagem da secção funcionamento da língua da unidade 1

- 4.1. Que forma de tratamento a Carol usa para falar com Carlinhos? Transcreve duas frases do texto que justifiquem a tua resposta.
 - 4.2. Reconheces a variedade do português utilizada neste texto? Qual é?
 - 4.3. Reescreve as falas transcritas em 3., com a variedade do português de Portugal.
 - 4.4. O que mudou na colocação dos pronomes, nas falas que reescreveste?
5. Carol pediu ao Carlinhos:
- Não fala certo de mais.(...)
- 5.1. Escreve a frase que pronunciarías, se fosses tu a fazer este pedido.
- 5.2. Como classificas a frase 5) quanto ao tipo e à forma?
6. Carol disse: **Você sempre coloca os pronomes no lugar certo.**
- 6.1. Escreve de novo a frase 6, substituindo a expressão sublinhada por um pronome.
7. Agora, lê a frase do Carlinhos:
- Os pronomes? Não posso usá-los corretamente?
- 7.1. Escreve a frase, substituindo a palavra sublinhada pela expressão que a substitui.
8. Escolhe a opção que completa a afirmação: Em "usá-los", temos:
- a) Uma conjugação pronominal simples.
 - b) Uma conjugação pronominal recíproca.
 - c) Uma conjugação pronominal reflexa.

Fonte: Santos & Santiago (2020, p. 36)

3.2 Análise da Unidade 2 – Minha Terra, Minha Identidade

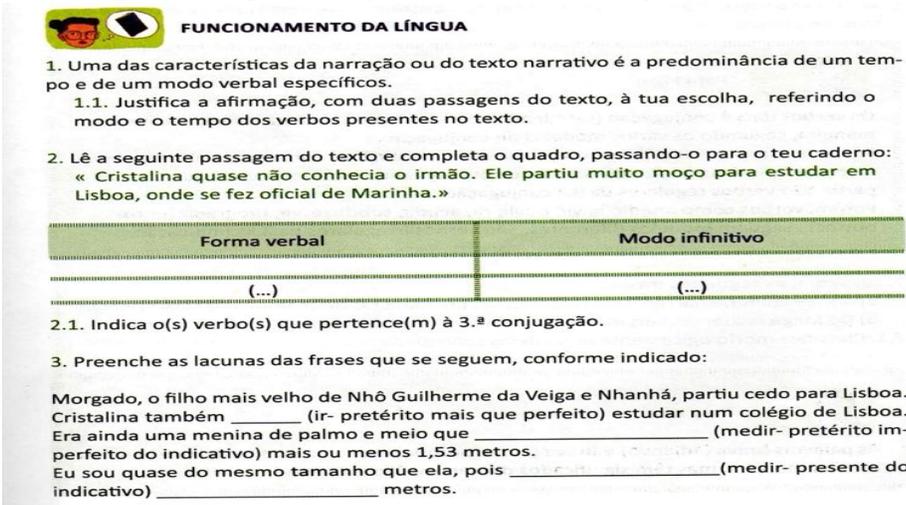
A “Unidade 2” propõe-se a trabalhar os seguintes conteúdos morfológicos: flexão dos nomes e dos adjetivos, os verbos regulares, o pretérito mais que perfeito simples e composto, os verbos irregulares da terceira conjugação, os tempos verbais compostos do modo indicativo e os tempos compostos do modo conjuntivo.

Na secção *Funcionamento da Língua*, continua-se com a classificação e substituição de pronomes clíticos, não havendo uma progressão na abordagem do estudo desse tópico, sendo tratado de forma disfuncional, o que pode não motivar um engajamento cognitivo e afetivo ao tema em estudo.

Introduz-se o estudo do uso dos verbos (figura 5), a partir de uma narrativa das secções anteriores dessa unidade. A atividade foca-se nos verbos da terceira conjugação, averiguando se o aluno reconhece os tempos e modos verbais empregados em alguns trechos do texto. Em seguida, o aprendente deve empregar os verbos de um dos textos nos tempos e modos indicados (figura 6). A atividade progride para o uso autónomo dos verbos no último exercício, quando é pedido ao aluno que formule frase com determinados verbos em tempos e modos indicados. Contudo, as orientações da atividade não fornecem um contexto comunicativo para que os alunos elaborem essas frases, não dando oportunidade ao aprendente de usar a língua em situações reais de comunicação.

Percebe-se, nessa unidade, que os aprendentes são bastante expostos a um rico e significativo *input*, já que os temas trabalhados refletem bem o dia a dia do povo cabo-verdiano. Contudo, há carência de oportunidade da prática comunicativa efetiva, para empregar os conteúdos gramaticais estudados, considerando também as variedades não padrão da LP. Finaliza-se a unidade com a autoavaliação, que consiste na classificação, conjugação, reconhecimento e emprego do tempo e modo verbal em enunciados previamente elaborados.

Figura 5: Imagem da secção funcionamento da língua da unidade 2



FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

1. Uma das características da narração ou do texto narrativo é a predominância de um tempo e de um modo verbal específicos.

1.1. Justifica a afirmação, com duas passagens do texto, à tua escolha, referindo o modo e o tempo dos verbos presentes no texto.

2. Lê a seguinte passagem do texto e completa o quadro, passando-o para o teu caderno:
« Cristalina quase não conhecia o irmão. Ele partiu muito moço para estudar em Lisboa, onde se fez oficial de Marinha.»

Forma verbal	Modo infinitivo
(...)	(...)

2.1. Indica o(s) verbo(s) que pertence(m) à 3.ª conjugação.

3. Preenche as lacunas das frases que se seguem, conforme indicado:

Morgado, o filho mais velho de Nhô Guilherme da Veiga e Nhanhá, partiu cedo para Lisboa. Cristalina também _____ (ir- pretérito mais que perfeito) estudar num colégio de Lisboa. Era ainda uma menina de palmo e meio que _____ (medir- pretérito imperfeito do indicativo) mais ou menos 1,53 metros. Eu sou quase do mesmo tamanho que ela, pois _____ (medir- presente do indicativo) _____ metros.

Fonte: Santos & Santiago (2020, p. 51)

Figura 6: Continuação da secção funcionamento da língua da unidade 2

4. Brinca com os teus colegas de turma, completando as lacunas, de modo a conheceres a conversa que se passou entre Cristalina e Benjamim, depois que ela regressou de Lisboa.

- Ah, Cristalina, como estás bonita! E como crescestes! - disse o Benjamim. Quando _____ (**sair - pretérito perfeito do indicativo**) daqui eras apenas uma menina.

Põe-te aqui ao pé de mim. Quanto _____ (**medir - presente do indicativo**) agora?

- Pois é, Benjamim. Voltei quase uma senhora. Agora _____ (**medir - presente do indicativo**) 1 metro e sessenta.

- Tive muitas saudades tuas. Espero que não _____ (**cair - presente do conjuntivo**) na asneira de regressar tão cedo.

4.1. Corrijam os vossos trabalhos e peçam ao(à) professor(a), para verificar se está tudo bem.

5. Continua a brincadeira e diverte-te com o teu colega do lado, inventando frases com os verbos ouvir, competir e agredir, no tempo presente dos modos indicativo e conjuntivo.

5.1. Peçam ao(à) professor(a) que verifique se acertaram nas formas verbais corretas em todas as frases que produziram.

Fonte: Santos & Santiago (2020, p. 52)

3.3 Análise da Unidade 3 – O Meu Mundo Não Tem Fronteiras

Os conteúdos de morfologia abordados nessa unidade são: pronomes determinantes, determinantes/pronomes/adverbiais interrogativos, formação de palavras derivadas e compostas (estudo dos afixos), verbos defetivos (pessoais, unipessoais e impessoais).

Na secção *Funcionamento da Língua*, as conjunções são estudadas a partir de frases complexas retiradas do texto trabalhado anteriormente com os alunos. As atividades proporcionam aos aprendentes um *input* adequado do emprego das conjunções e dos pronomes relativos e interrogativos. O estudo do verbo defetivo é feito através da observação do comportamento de alguns verbos defetivos retirados de sentenças criadas pelas autoras. É pedido aos alunos que analisem se podem conjugar tais verbos em todas as pessoas. Os alunos devem perceber, a partir apenas da conjugação descontextualizada dos verbos, que, por questões semântico-pragmáticas, não se pode conjugá-los em todas as pessoas.

Para o ensino dos processos de formação de palavras, pede-se ao aluno que classifique quanto ao processo de formação algumas palavras derivadas retiradas do texto e, em seguida, ele deve preencher um quadro identificando a forma de base, o prefixo e/ou sufixo dessas palavras. Outras atividades propõem que os alunos observem palavras derivadas retiradas de algumas sentenças e preencham um quadro para identificar os morfemas que as compõem. Esse quadro acrescenta uma coluna para a significação, levando os aprendentes a perceberem que os afixos afetam o sentido das palavras em derivação.

Na atividade da figura 7, o aluno é levado a diferenciar os determinantes interrogativos dos pronomes interrogativos e a reconhecer os advérbios interrogativos. Essa atividade de identificação desses elementos é retomada na secção de autoavaliação, em que os alunos também devem completar frases com determinantes demonstrativos e possessivos (categorias não estudadas nessa unidade, apenas averiguadas na autoavaliação). As atividades continuam a focar na identificação e categorização dos termos de forma desvinculada de sua funcionalidade comunicativa.

Contudo, para a autoavaliação sobre a aprendizagem dos adjetivos é proposta uma atividade com um *brainstorm* de termos que caracterizem “a paz, a guerra ou uma pessoa do ponto de vista físico e do ponto de vista psicológico” (Santos e Santiago, 2020, p. 115). A partir daí, os aprendentes, em grupo, deveriam criar um texto descritivo de caracterização de uma entidade escolhida pelo grupo. Dessa forma, os alunos foram expostos ao *input* e tiveram a oportunidade de empregar os conhecimentos adquiridos sobre a língua numa situação real de comunicação.

Figura 7: Imagem da secção funcionamento da língua da unidade 3

4. Agora, das frases que se seguem, sublinha com um traço os determinantes interrogativos e com dois traços os pronomes interrogativos:
 - a) Que prémios já foram ganhos pelo grupo?
 - b) Quem disse que o vosso espetáculo não tem *glamour*?
 - c) Que pretendem com os espetáculos?
 - d) Quais os grandes objetivos do grupo?

5. Copia para o teu caderno os advérbios interrogativos das frases que se seguem e indica as ideias que expressam:
 - a) «Como analisa a aceitação do grupo a nível nacional e a nível internacional?»
 - b) «Onde está a força que vos projeta para o mundo?»
 - c) «Como nasceu o grupo?»

6. Consulta a tua gramática e elabora um quadro síntese com:
 - a) Determinantes artigos (definidos e indefinidos).
 - b) Pronomes e determinantes demonstrativos e possessivos.
 - c) Advérbios interrogativos.

Fonte: Santos & Santiago (2020, p. 113)

3.4 Análise da Unidade 4 – Média e Tecnologia

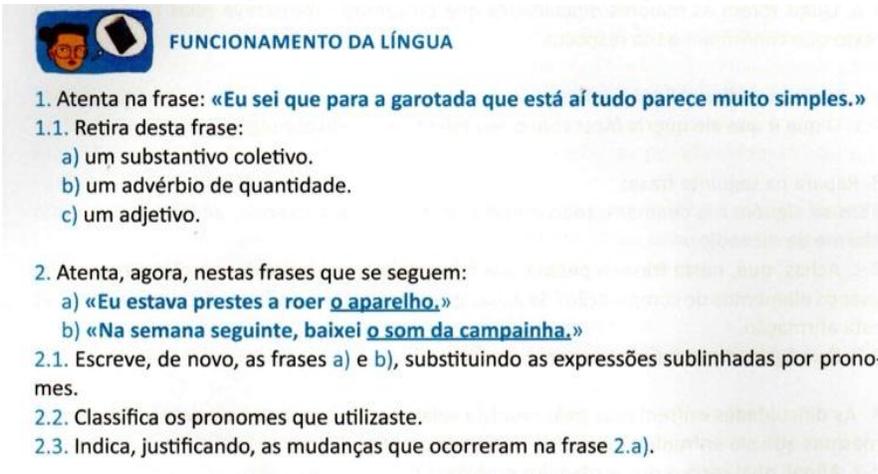
Os conteúdos de morfologia trabalhados nessa unidade são: classificação dos pronomes, substantivo coletivo, advérbio de quantidade e revisão do uso adequado dos tempos e modos verbais. A maioria dos temas gramaticais tratados nessa unidade focam-se mais na sintaxe que na morfologia.

As atividades continuam enfatizando a identificação e categorização dos termos, não havendo, na secção *funcionamento da língua*, oportunidades comunicativas de aplicação dos conteúdos estudados. Ao final da unidade, os alunos são convidados a criarem uma oficina de gramática com o apoio

dos professores de LP e usando as tecnologias de informação e comunicação. Essa oficina parte da indicação do *site* <https://www.soportugues.com.br/>, em que os alunos podem fazer pesquisas sobre todos os conteúdos estudados durante o ano e, depois, praticarem através da resolução de exercícios variados e jogos propostos no próprio *site*. Por fim, são incentivados a sistematizarem os conteúdos aprendidos no caderno.

Termina-se a unidade com a autoavaliação que orienta para a continuidade da oficina de gramática, agora em grupos e com indicação de outros *sites* para pesquisa, em que, ao término dessa pesquisa, os grupos devem apresentar fichas gramaticais que tenham produzido como resultado de seus estudos. Essas fichas são avaliadas conforme os seguintes critérios: “a) clareza; b) organização das informações; c) correção da linguagem; d) apresentação; e) criatividade” (Santos & Santiago, 2020, p. 138).

Figura 8: Imagem da secção funcionamento da língua da unidade 4



The image shows a page from a Portuguese language textbook. At the top left, there is a small icon of a person's face and a smartphone. To the right of the icon, the title "FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA" is written in blue capital letters. Below the title, there are several numbered exercises. Exercise 1 asks the student to identify parts of a sentence. Exercise 2 asks the student to identify underlined words in two sentences. Exercise 2.1 asks the student to rewrite the sentences from exercise 2 using pronouns. Exercise 2.2 asks the student to classify the pronouns used. Exercise 2.3 asks the student to indicate changes that occurred in the sentence from exercise 2.1.

1. Atenta na frase: «Eu sei que para a garotada que está aí tudo parece muito simples.»

1.1. Retira desta frase:

- a) um substantivo coletivo.
- b) um advérbio de quantidade.
- c) um adjetivo.

2. Atenta, agora, nestas frases que se seguem:

- a) «Eu estava prestes a roer o aparelho.»
- b) «Na semana seguinte, baixei o som da campanha.»

2.1. Escreve, de novo, as frases a) e b), substituindo as expressões sublinhadas por pronomes.

2.2. Classifica os pronomes que utilizaste.

2.3. Indica, justificando, as mudanças que ocorreram na frase 2.a).

Fonte: Santos & Santiago (2020, p. 126)

Nessa unidade, vê-se que é dada uma maior autonomia aos aprendentes para fazerem pesquisas sobre os conteúdos gramaticais estudados. Contudo, ainda há carência nas oportunidades de praticar esses conteúdos em situações reais de comunicação, para que o aprendizado tenha um teor nocional/funcional e não apenas de reconhecimento e categorização de termos.

Considerações finais

A análise do manual de LP do 7º ano do ensino básico cabo-verdiano, confirma-nos as constatações de Ferreira (no prelo) que, mesmo havendo, em Cabo Verde, políticas linguísticas que dão os devidos tratamentos à LP, como língua oficial e L2, e à LCV, como língua materna que deve continuamente desenvolver o processo de elevação de seu estatuto em paridade com a LP, o planeamento linguístico ainda não se coaduna com as políticas já implementadas.

Vale ressaltar que a organização das unidades do manual contribui para uma progressão do aprendizado, já que cada unidade parte de um rico *input*, a partir de textos e atividades de oralidade sobre a temática tratada no texto. Toda essa preparação para a introdução a conteúdos gramaticais envolve o aprendente com o uso da língua, proporcionando o engajamento cognitivo e afetivo no aprendizado da LP.

No entanto, na seção *funcionamento da língua*, percebe-se claramente uma maior ênfase na identificação e categorização dos elementos gramaticais do que na reflexão sobre as regras gramaticais da LP para o uso efetivo em situações reais de comunicação. Dessa forma, é difícil avaliar se os conteúdos estudados foram realmente internalizados pelos aprendentes e servirão para a sua progressão na aquisição da L2.

Dos seis princípios propostos por Tomlinson (2010), observamos que o contexto do país já fornece o princípio três, ou seja, já há por parte da população um sentimento positivo em relação à LP, já que a maioria dos meios de comunicação expressam-se nessa língua. Lopes (2011), ao tratar das atitudes linguísticas dos cabo-verdianos em relação à LP e à LCV, já constata que há atitudes positivas da população em relação à língua oficial do país. O manual de LP analisado proporciona um bom *input* aos alunos, relacionando as modalidades escrita e oral, a partir de temáticas significativas para os aprendentes, o que está de acordo com os princípios um e dois propostos por Tomlinson (2010). Contudo, não há qualquer aplicação do princípio quatro (uso de recursos mentais utilizados na aquisição da L1). Nenhuma atividade de morfologia faz alguma relação entre as características e regras da LP e as da LCV. Para alunos do 7º ano, não é fácil fazer essas relações de forma autônoma. Espera-se, então, que o professor tenha a sensibilidade de fazer as devidas comparações entre as línguas praticadas no país para facilitar o processo de aprendizagem da L2.

As atividades propostas na seção *funcionamento da língua* oferecem um contexto apropriado para a aplicação do quinto princípio (percepção de características importantes do *input*), já que as atividades exploram as categorias e o emprego adequado dessas categorias em sentenças. Porém, quanto ao sexto princípio (oportunidades para usar a língua alvo, buscando alcançar os propósitos comunicativos), não há propostas de atividades em que os alunos possam colocar em prática, em situações reais de comunicação, os conteúdos estudados, o que não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente na LP.

A seção de *autoavaliação* no fim de cada unidade dá ao aluno a oportunidade de refletir sobre os assuntos estudados e sistematizá-los. Entretanto, como na seção *funcionamento da língua*, as atividades de autoavaliação não proporcionam ao aprendente avaliar sua competência comunicativa em LP, mas apenas seu conhecimento das regras que compõem o sistema dessa língua. Assim, vê-se claramente que o objetivo é o conhecimento sistemático e estrutural da LP e não o desenvolvimento equilibrado das competências estrutural, sociolinguística, estratégica e comunicativa.

O manual encerra-se incentivando o uso das novas tecnologias de informação e comunicação como um recurso na aprendizagem da LP, o que proporciona, conseqüentemente, oportunidades tanto de um *input* abrangente e significativo como de exposição a diversos contextos

comunicativos, além de instigar os alunos através de uma ferramenta bastante atraente para essa faixa etária, o que proporciona o engajamento afetivo e cognitivo no aprendizado da LP. As novas tecnologias de informação e comunicação, se usadas de forma adequadamente monitorada e orientada, serão uma mais valia ao desenvolvimento das competências, nos termos de Canale & Swain (1980, p. 30), *gramatical, estratégica e comunicativa*.

Referências

- ASSEMBLEIA NACIONAL. *Constituição da República de Cabo Verde, 2ª revisão ordinária*. Divisão de Documentação e Informação Parlamentar, 2010.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. “Ensino comunicativo de gramática”. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (org.), *Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, pp. 102–118.
- CANALE, M.; SWAIN, M. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, I (1), pp. 1-47, 1980.
- FERREIRA, D. L. M. (no prelo). *Políticas e mudanças linguísticas em Cabo Verde*. Universidade Federal do Ceará.
- LIMA, N. S. & FILHO, M. N. dos R. S. “A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa”. *Web-revista Sociodialeto - Edição especial*, 3, n. 9., 2013.
- LIN, L. *A abordagem comunicativa no ensino de português língua não materna na China*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Minho, 2009.
- MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LOPES, A. M. V-C. M. *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística* [Tese de doutorado]. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). *Plano de estudos do ensino básico formal: 1º ao 8º ano de escolaridade*. Disponível em: https://mnedu.gov.cv/recursos_educativosorientacoes/8_ Acesso em: 11 jun 2001.
- MOTA, M. A. C. da. “Introdução à morfologia”. In: E. B. P. RAPOSO; M. F. B. DO NASCIMENTO; M. A. C. da MOTA; L. SEGURA; A. MENDES; A. ANDRADE (org.), *Gramática do português: Vol. III*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2021, pp. 2787–2831.
- REPÚBLICA DE CABO VERDE. *Boletim Oficial Nº 80, Série I. Decreto Legislativo nº13/2018*. Imprensa Nacional de Cabo Verde AS, 2018.
- SANTOS, M.; SANTIAGO, R. *Língua portuguesa por novos caminhos: 7º ano de escolaridade*. Praia: Ministério da Educação, 2020.
- TOMLINSON, B. “Principles for Effective Materials Development”. In: N. HARWOOD (ed.), *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. pp. 80-108.

CAPÍTULO 7

Experiências do ensino bilingue na Ilha de Santiago, Cabo Verde: perspectivas e desafios

Jacica Helena Lopes Fernandes

Introdução

O ensino em Cabo Verde enfrenta diversos desafios, principalmente no que tange às línguas utilizadas para transmissão de conhecimento entre o educando e o educador, bem como as trocas de experiências e informações entre os discentes nas salas de aulas. A língua oficial de ensino é o português (Constituição da República de Cabo Verde 2010, o artigo 9º), embora a maioria dos estudantes se comunique na língua cabo-verdiana, denominada “Crioulo” que, desde 1975, após a conquista da independência, se iniciaram os debates sobre o processo da sua oficialização. Tais debates têm gerado divisões de opiniões em Cabo Verde, o que promove a necessidade de introdução do bilinguismo no sistema de ensino, como forma de conscientizar a população e pesquisadores sobre a relevância da sua oficialização.

A pesquisa busca compreender o funcionamento da proposta pedagógica de ensino bilingue desenvolvida em uma das escolas localizada no interior da ilha de Santiago – Cabo Verde. De forma complementar, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar quais textos estão presentes em crioulo cabo-verdiano e em português no material didático utilizado pela escola; 2. Verificar quais foram e têm sido os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação dentro e fora das salas de aula, durante o ensino bilingue; 3. Compreender como se dá a formação dos professores para atuar com o ensino bilingue em Cabo Verde.

Segundo Veiga (2009), o arquipélago possui uma situação linguística de duas línguas, em que se tem o crioulo cabo-verdiano e a língua portuguesa. A língua portuguesa surgiu desde a época do seu povoamento em 1462; contudo, o povoamento das ilhas aconteceu em épocas diferentes: as primeiras ilhas foram povoadas no século XV e as últimas nos meados e até o final do século XVIII.

Conforme salienta Veiga (2009), durante alguns períodos da história a comunicação era escassa e a mobilidade social era quase nula, daí que a situação geográfica e social favorecia a formação de variedades dialéticas. Ora, esse cenário leva muitos pesquisadores cabo-verdianos nessa área a afirmarem que, para além de existir o bilinguismo em Cabo Verde, também existe uma situação de diglossia. Segundo o dicionário, diglossia significa uso linguístico de duas línguas, sendo que o uso de uma depende da situação comunicativa da outra. À primeira vista, se observarmos, a situação

linguística nos parece de bilinguismo, embora não exista um real bilinguismo se paramos para analisar, visto que bilinguismo exige o domínio efetivo de duas línguas e em Cabo Verde existem pessoas que não falam e nem escrevem o português.

Por conseguinte, nota-se um silenciamento por parte dos alunos dentro da sala de aula, que pode ser associado à vergonha e ao medo de errar no pronunciamento das palavras em português. Diante disso, coloca-se a seguinte questão: como descolonizar um país cujo manual didático e língua das instituições e debates oficiais são produzidos e promovidos a partir da língua herdada do colonizador?

De acordo com Torquato (2009), a língua portuguesa no arquipélago surgiu com a chegada dos portugueses durante o período da colonização. Após a independência (1975), o governo cabo-verdiano interveio sobre a situação linguística do país, determinando a Língua Portuguesa (LP) como sua língua oficial. Deste modo, esta passou a ser considerada a língua de prestígio, a dita língua “formal”, passando a ser utilizada na administração e na educação desde a independência. Por outro lado, temos o crioulo caboverdiano que é a língua materna, a língua que as pessoas usam diariamente para se comunicarem no dia a dia umas com as outras, porém não é permitido e nem é “apropriado” usar o crioulo na sala de aula, mesmo sendo a língua materna dos cabo-verdianos. Pode-se dizer que o crioulo cabo-verdiano é a língua das tradições, da oralidade e principal meio de expressão musical dos artistas locais.

Enquanto caboverdiana, sempre percebi o silenciamento existente dentro das salas de aulas por parte da maioria dos alunos, como tendo por maior motivo o facto do ensino ser ministrado somente na língua portuguesa. Recordo-me que, desde a educação infantil, a maioria das músicas ensinadas pelas professoras eram em português, ou seja, desde a educação infantil, os primeiros contatos com a língua portuguesa era somente na sala de aula. Fora desse espaço, a língua que prevalecia era o crioulo. Quando se chega às outras fases do ensino, as exigências sobre o uso do português são ainda maiores. Daí que, por vezes, tal silenciamento pode ser associado à vergonha e ao medo de errar no pronunciamento das palavras em português.

De acordo com Rosa, “há evidências empíricas de que às vezes o aluno tem vontade de falar, mas prefere ficar calado” (ROSA, 2017, p. 8). Pois, quando alguém falava e errava, era motivo de risada por parte dos demais colegas na sala. Isso acontece, porque fomos ensinados a ter vergonha da nossa própria língua e a valorizar a língua do outro; inculcava-se a ideia de que apenas quem sabia ler e falar corretamente a língua portuguesa era inteligente. Até porque a gente quase não escreve e não produz nada em crioulo.

Este trabalho possui tanta relevância acadêmica como social e política; nos instiga a pensar as políticas educacionais direcionadas para a valorização da língua materna, assim como na produção de manuais didáticos, voltada para o contexto social, cultural e histórico do país, desmistificando a ideia de que o ensino do crioulo possa atrapalhar a língua portuguesa, como alguns cabo-verdianos vêm alegando.

Tendo em conta o contexto histórico do país, percebe-se que a língua crioula deveria usufruir dos mesmos prestígios sociais que a língua

portuguesa. A questão aqui não é que a língua portuguesa deva ser excluída, mas elevar a língua cabo-verdiana ao mesmo nível que o português e romper com essa hierarquização linguística existente no arquipélago. É neste contexto que surge esta pesquisa, cuja ênfase maior é entender os desafios da implementação do bilinguismo educacional em Cabo Verde, bem como compreender a disparidade existente na sociedade cabo-verdiana, no que se refere ao ensino da língua crioula e da língua portuguesa dentro do sistema educacional.

1. O contexto sociolinguístico de Cabo Verde e a realidade de ensino

1.1. Importância da Língua no processo de ensino e aprendizagem

A independência de Cabo Verde marca uma nova etapa das ilhas e na vida da população cabo-verdiana. Os governantes nativos recém-empossados iniciaram uma série de mudanças a nível do sistema educativo e no tocante aos desafios relacionados à qualidade de ensino. A educação em Cabo Verde, durante algum tempo, foi privilégio para um pequeno grupo de elite. Durante o período da colonização, a educação era de caráter seletivo e excludente, cuja finalidade era criar uma “classe da pequena burguesia local com intuito de incentivar os colonizados a assumir [sic] o papel assimilacionista, para afirmarem-se como brancos ou então negros diferentes dos não escolarizados ou barbárie como eram chamados pelos opressores” (VEIGA, 2016, p. 51).

Os integrantes desta classe burguesa serviam como agentes coloniais e/ou funcionários da coroa portuguesa em outras colônias de Portugal em África. No entanto, com o passar do tempo, essa realidade foi se transformando, abrangendo o maior número de nativos possíveis, permitindo inclusive a formação de grupo de “intelectuais” (ex. Amílcar Cabral, Aristides Pereira, Pedro Pires, entre vários outros), como o caso de Baltasar Lopes da Silva, Manuel Lopes e Jorge Barbosa, que se juntaram e fundaram a revista literária, denominada *Claridade*, ou movimento claridoso como é conhecido o grupo (RAMOS, 2012). Vale destacar que vários desses “intelectuais” tiveram oportunidade de estudar na primeira escola-seminário em Cabo Verde, denominada “Seminário-Liceu de São Nicolau”, instituição de cunho católico.

O foco da revista foi a publicação de conteúdos que abordavam temáticas relacionadas com a realidade do arquipélago na época, como: a formação de identidade, fome, seca, emigração, entre outros problemas desumanos enfrentados pelos nativos, juntaram-se e formaram o movimento de luta anticolonial, lutando contra o regime opressor e a favor da independência do país. No que tange às questões linguísticas, não houve muita mudança, haja em vista que o país desde os tempos coloniais enfrentava um modelo educacional baseado na imposição de uma única língua considerada de “prestígio”, caracterizado pelo domínio do português nos espaços académicos e noutros órgãos do setor público, enquanto o caboverdiano/crioulo se manteve nos espaços informais, isto é, no cotidiano dos cabo-verdianos.

Nesse contexto, percebe-se que há disparidade no que diz respeito aos espaços que essas duas línguas ocupam dentro da sociedade cabo-verdiana, levando de certa forma a valorização de um em detrimento e desvalorização do outro. Mesmo com a conquista da independência, o português manteve o

seu lugar hierárquico, posicionando-se no topo da pirâmide linguística, embora seja usado por uma pequena parcela de população escolarizada. Por outro lado, a língua materna, que é falada por toda população nativa, encontra-se na base e é desvalorizada dentro do ambiente escolar, mormente em salas de aulas. No entanto,

O uso das duas línguas nos diferentes espaços da organização social de Cabo Verde, permite-nos identificar ideologias e relações de poder presentes nas políticas linguísticas produzidas por um pequeno grupo de letrados caboverdianos na forma de debates sobre as línguas (TORQUATO, 2009, p. 28).

Évora (2014) argumenta que quando se prestigia uma língua em detrimento da outra, faz com que a menos prestigiada passe por um processo de estigmatização. Convém salientar que muitos caboverdianos alimentam essa ideia, principalmente, uma parcela de elite de intelectuais, fundamentados num discurso nacionalista. Na verdade, há resistência por parte dessa elite, no que se refere à oficialização do crioulo e a sua utilização no sistema de ensino. Ainda, o autor afirma que a língua materna caboverdiana durante o período de colonialismo foi censurada, inclusive não era considerada uma língua, mas um dialeto²⁸, denominação imposta pelos portugueses, como uma forma de menosprezar a língua. Esses pensamentos prevalecem até a atualidade, entendendo-se que a colonização passou, mas deixou sequelas presentes nas sociedades que passaram por esse processo violento e desumano. O subconsciente de diversas pessoas manteve esse pensamento, ou seja, apresenta fortes indícios de mente colonizada, o que requer um longo processo para a desconstrução.

Na *Constituição da República de Cabo Verde*, de 2010, no artigo 9º (Línguas oficiais), consta que o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa. Que condições seriam essas se a própria ministra, uma figura do Estado, se opôs a um projeto de ensino bilíngue sem pelo menos apresentar uma alternativa. Nesse sentido, observa-se que existe uma contradição por parte dos governantes, ou seja, até o momento não está havendo essa paridade entre a língua crioula e a língua portuguesa.

Seguindo a linha de raciocínio da ministra, fica nítido que na prática isso se dá em outra perspectiva, pautado numa visão ocidentalista e hierarquizada, que defende e valoriza a língua estrangeira. Além disso, pode-se analisar que a Constituição é escrita em português, mesmo sabendo que nem todos entendem a língua portuguesa. Portanto, existe aqui uma promoção e divulgação da língua portuguesa, por conseguinte, temos a exclusão da parte daqueles que não entendem a língua portuguesa.

Desta forma, cabe destacar que, de vez em quando, somos confrontados com comentários do tipo: “Crioulo não tem regra, nem gramática, não é língua; é dialeto. Coitado/a, nem sabe falar português; nós já falamos crioulo, não precisamos estudá-lo. O importante é estudar a

²⁸ Segundo o *Dicionário Português Online*, [linguística] é considerado dialeto toda a variedade linguística que, embora possua particularidades específicas, não é considerada outra língua: dialeto caipira. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialeto/>

língua portuguesa”. Na verdade, em Cabo Verde todos acabam reproduzindo esses tipos de discursos em algum momento, visto a violência sociolinguística que a sociedade sofreu e continua sofrendo. Esse pensamento, embora seja uma ideologia colonial, ainda prevalece. À guisa de exemplo, ponderando sobre as questões sociolinguísticas em Moçambique e Angola, Timbane (2017, p. 4) assevera que as línguas Bantu (LB) faladas em Moçambique e em Angola eram chamadas preconceituosamente por pretuguês, língua do cão, landim, dialeto, língua dos pretos, entre outras denominações preconceituosas.

Face a isso, pode-se afirmar que na concepção dos colonos, toda a língua nativa era dialeto, expressão essa que eles utilizavam como uma forma de menosprezar e desvalorizar as demais línguas faladas nativas. De acordo com Bagno (2016, p. 7), os primeiros gramáticos, comparando a língua escrita dos grandes escritores do passado e a língua falada espontânea, concluíram que a língua falada era caótica, sem regras, ilógica, e que somente a língua escrita literária merecia ser estudada, analisada e servir de base para o modelo do "bom uso" do idioma.

Essa separação rígida entre fala e escrita é rejeitada pelos estudos linguísticos contemporâneos, mas continua viva na mentalidade da grande maioria das pessoas. O líder de libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral, em um seminário de quadros realizado em novembro de 1969, diz o seguinte: “A língua portuguesa é uma das melhores coisas que os portugueses nos deixaram”. Essa afirmação gerou e ainda gera várias críticas e reflexões.

Contudo, nota-se uma contradição em respeito aos ideais defendidos por Cabral, uma vez que era o defensor do nacionalismo. Seria possível pensar numa educação libertadora, a partir de um nacionalismo com marcas e símbolos coloniais? Por outro lado, é preciso entender em que contexto Cabral teceu essa afirmação, apesar de que pode ser um desafio lançado aos povos falantes da língua Crioula. Desafio esse que estaria associado a incentivar os nativos a estudar e aprofundar o estudo da língua cabo-verdiana e, posteriormente, iniciar o ensino da mesma nas escolas. De fato, um dos debates que prevalece acerca da sua oficialização são as questões de estudos ligados às suas regras e fonéticas, tendo em vista que existem palavras em crioulo que não podem ser traduzidas em português. Conforme uma matéria publicada no jornal *Expresso das Ilhas*, Inforpress, publicada no dia 6 de setembro de 2022²⁹, “em Cabo Verde, segundo avançou, o Ministério da Educação tem tido a preocupação de alfabetizar todas as pessoas que necessitam desenvolver a habilidade de escrita e de leitura. Em 2018, dados oficiais indicavam que uma taxa à volta de 92,5% de homens alfabetizados e de 82,8% mulheres”.

²⁹ Disponível em: <https://expressodasilhas.cv/pais/2022/09/06/taxa-de-alfabetizacao-da-populacao-situa-se-nos-889/81890#:~:text=Em%20Cabo%20Verde%2C%20segundo%20avan%C3%A7ou,de%2082%2C8%2>

1.2. Ensino bilingue em Cabo Verde e suas experiências nas escolas

O termo bilinguismo tem trazido bastante polêmica no que se refere ao seu conceito, isso levando em consideração as reflexões abordadas pelos pesquisadores/as da área. Na concepção de muitos pesquisadores (Lopes, Flory, Souza), a noção de bilinguismo está associada ao manejo de duas línguas, isto é, quando o indivíduo consegue fazer o uso de duas línguas com facilidade. Para outros pesquisadores da área, o bilinguismo vai, além do uso das duas línguas. Para Lopes (2014, p. 419), o bilinguismo “[...] significa riqueza, convivência, respeito por si mesmo e pelos outros; como indivíduo tenho a capacidade de poder usar o que tenho e de enriquecer-me com o novo que me traz o outro”.

Segundo Cardoso (2005), o bilinguismo existente em Cabo Verde possui um caráter individual e caracteriza-se por uma aquisição sequencial, uma vez que os que dominam o português, por via da regra, são aqueles que aprenderam a falar o português a partir da escola. Portanto, é de se referir que esta língua, o português, encontra em processo de construção. Para Lopes, “(...) Entende-se por ensino bilingue aquele em que duas línguas coexistem, não apenas como matérias de ensino, mas como línguas de comunicação, de aprendizagem e de cultura” (LOPES, 2004, p. 420).

Nesse sentido, se o português não faz parte do cotidiano das pessoas, acaba se configurando língua estrangeira. E, por outro lado, o crioulo não é ensinado como matéria nas escolas. Dessa forma, não pode ser apenas um instrumento para que se ensine o português. Se for assim, não há de facto um ensino bilingue dentro da perspectiva de Lopes. Já para Flory e Souza (2009), existem vários critérios de definição de bilinguismo, e cada critério abre a possibilidade de levantamento de diferentes hipóteses a serem pesquisadas, referentes a campos de observação específicos.

No dia 27 de fevereiro de 2015 foi publicada uma matéria no jornal *Expresso das ilhas*, por Sara Almeida, cujo tema foi “Ensino Bilingue: Duas línguas a par e passo”. Tal matéria afirma (ou descreve) que a mentora desse projeto, Ana Josefa Cardoso, junto com o Ministério da Educação, pôs em prática um projeto de ensino bilingue. Cardoso (2005) já havia observado, em sua dissertação de mestrado, que as crianças de pais cabo-verdianos que viviam em Portugal falavam o crioulo e conseguiram aprimorar-se em sua língua materna sem perder o português, língua do país no qual habitavam, em função de participarem de uma experiência de ensino bilingue. Tal experiência aconteceu numa escola da Moita (Portugal), frequentada por grande número de crianças de origem cabo-verdiana. Inspirada em tal projeto e experiência, Ana Josefa Cardoso desenvolveu então o projeto “Si ka fila tudu, ta fila um ponta”, trazendo, portanto, a proposta de ensino bilingue para Cabo Verde.

2. Metodologia

Essa pesquisa fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar no campo das ciências humanas, especificamente na área da educação, proporcionando uma discussão com outras áreas de conhecimento, partindo de uma análise exploratória sobre a experiência de ensino bilingue implementado em uma das escolas básicas localizadas na Ilha de Santiago (Cabo Verde). Presume-se que a interdisciplinaridade ajuda a proporcionar

novas formas de produção de conhecimento que enriquecem e ampliam o campo da ciência moderna, auxiliando nas trocas, teorias e metodologia (PASCUTTI, 2009).

Nesse sentido, no que se refere à natureza da pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa, pois esta parte de uma hipótese guia, com diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas, que nos possibilita compreender e analisar melhor sobre as demandas que constam em nosso trabalho (GIL, 2002). Nessa perspectiva, a princípio a pesquisa fundamenta-se em uma revisão de literatura através da pesquisa bibliográfica, baseando-se nos materiais já publicados sobre o tema como artigos, livros, dissertações e teses disponíveis; reportagens de jornal, fotografias, entrevistas e gravações publicadas, com base nos/as estudiosos/as que vêm discutindo essa temática, como é o caso de Manuel Veiga, Ana Josefa Cardoso, Ailene Cristina Brito Soares Rosa, entre outros especialistas; além do mais, usaremos as minhas experiências de vida, enquanto cidadã cabo-verdiana.

Quanto ao objetivo, propõe-se fazer uma análise da experiência desenvolvida na escola básica “José Carvalho”, localizada em Flamengos, São Miguel, no interior da ilha de Santiago. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender como foi desenvolvida a experiência de ensino bilingue ao longo da sua implantação, a partir da percepção dos docentes. Quanto ao objeto de estudo, essa pesquisa parte de um estudo de caso. Percebe-se que o método de estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

Este possibilita descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação, auxiliando na formulação de hipóteses ou no desenvolvimento de teorias (GIL, 2002, p. 54). Este método possui um caráter amplo, possibilitando ao/à investigador/a ter um maior aprofundamento sobre o assunto a ser pesquisado, uma vez que a pesquisa presume investigar sobre como aconteceu o processo do ensino bilingue no contexto pesquisado. Em relação aos instrumentos utilizados para a realização do estudo de caso, optou-se pela entrevista semiestruturada.

Conforme Gil (2008), as entrevistas menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação. Desta feita, a entrevista é considerada uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. Foram entrevistados dois professores que ministravam as aulas durante a experiência do ensino bilingue na escola de ensino básico localizada no município de São Miguel, no interior da ilha de Santiago, no polo três de Flamengos.

Tal experiência ocorreu entre os anos 2013 e 2016. Foi elaborado um roteiro com dez perguntas acerca de aspetos, tais como: impacto, desafios, dificuldades, adaptações, aprendizagens, entre outros aspetos encontrados durante essa experiência... com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa experiência, identificar quais adaptações foram feitas com relação aos materiais didáticos, e se estes abordavam as práticas sociais da realidade caboverdiana, compreender como se deu a

escolha dos professores e sua formação. Os dados coletados foram obtidos através de gravações, utilizando aparelho celular ou computador, a partir da plataforma *Google Meet* e *WhatsApp*. Após a coleta e análise dos dados, as gravações foram destruídas. Antes da realização da pesquisa, os entrevistados assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, no qual foi garantido o anonimato de cada participante. O presente estudo “objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional”³⁰, não oferecendo, portanto, nenhum tipo de risco aos seus participantes no que tange a ética em pesquisa. Após a coleta dos dados, propôs-se, através de uma análise exploratória, observar os elementos que emergiram na fala dos entrevistados, identificando possíveis categorias comuns a ambos os professores, a partir de suas experiências de ensino.

3. Resultados e discussões da pesquisa

O processo de ensino e aprendizagem é desafiador em todos os formatos. Dentro disso, temos o ensino bilingue nas escolas, temática essa que tem sido muito debatida e cada vez mais vem ganhando espaço de debate dentro do campo educacional na contemporaneidade. Conforme apontam a ciência e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, é necessário, assim como é de direito, que toda a criança conviva com a sua língua materna durante o próprio processo de alfabetização e letramento. Isso contribui muito para o seu desenvolvimento, para o processo de ensino e aprendizagem da L1 e da L2, assim como na sua inserção na sociedade.

Aqui apresentaremos e discutiremos os dados das entrevistas realizadas com os docentes que participaram da experiência bilingue em Cabo Verde, em uma das escolas onde foi implementada essa experiência. Convém ressaltar que, por motivos éticos, os nomes dos docentes entrevistados e que serão aqui apresentados, foram ocultados e substituídos por nomes fictícios. Os resultados, que serão apresentados e problematizados, vão pontuar reflexões retornando aos objetivos inicialmente propostos, buscando, de forma complementar, identificar quais categorias emergiram na análise dos dados, com o intuito de organizar e debater as ideias dos entrevistados. Tais categorias serão abordadas na análise abaixo apresentada, buscando trazer um diálogo entre as falas dos entrevistados e algumas reflexões teóricas, sendo elas, especificamente: A formação de professores, as práticas pedagógicas *versus* materiais didáticos e benefícios da experiência bilingue.

4. Formação de professores

Após a independência do país, conquistada em 05 de julho de 1975, os governantes nativos começaram a estabelecer uma série de mudanças ao nível do sistema educativo e aos desafios relacionados à qualidade de ensino, e as preocupações com a formação de professores/as vêm à tona, uma vez que, não se pode pensar numa mudança, inovação, almejando um ensino de

³⁰ 2 Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 – Ministério da Saúde – Conselho Nacional de Saúde.

qualidade, sem antes investir na formação dos professores. Este movimento tinha como finalidade dar respostas às demandas socioeducativas, o que tornou a qualificação do/a professor/a um desafio nacional. Nessa perspectiva, a experiência aqui analisada, segundo a fala dos entrevistados, permitiu esse processo de formação, conforme aponta um deles:

Durante esse projeto tivemos formações que nos ajudaram na maneira que vamos produzir materiais didáticos, na maneira que podemos aplicar informações coordenadas pela língua cabo-verdiana também, e a língua portuguesa como língua segunda, tivemos formação que nos permitiu trabalhar com os alunos durante aquele período. (Professor Nicolas).

Compreende-se que a necessidade de formação continuada é necessária no que diz respeito à formação de professores, de igual modo a relevância de se ter um currículo que contemple as demandas da sociedade. Segundo Nascimento (200, p. xx), “não há como ensinar o que não se aprendeu nas licenciaturas”. Ainda mais quando se tem um currículo ainda eurocêntrico, como é o caso de Cabo Verde, cuja única língua que prevalece como língua de ensino é o português, deixando de lado a língua materna da maioria dos cabo-verdianos.

A formação recebida pelos professores que atuaram nesse projeto aconteceu na cidade da Praia em parceria com a UNICV (Universidade de Cabo Verde). Professor Nicolas aponta que “a formação era durante todo final de semana, tivemos praticamente dois ou três meses de formação”. O tempo mencionado, a nosso ver, não é suficiente para formar professores para trabalhar com língua cabo-verdiana. O facto de os professores serem cabo-verdianos não quer dizer que estes não precisam de formação na língua cabo-verdiana. Em uma matéria publicada no Blogue do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), intitulada “Cabo Verde implementa aprendizagem de ensino bilingue de crioulo e português”, publicada no dia 22 de setembro de 2013, é declarado que o Ministério da Educação assumiu este compromisso.

O maior interesse do Ministério de Educação (MED) é formar professores de modo a contribuir para a promoção e valorização de um corpo docente e agentes educativos com capacidade para materializar o ensino bilingue em todas as escolas do país ao longo dos próximos seis anos.

O processo formativo, conforme aponta um dos entrevistados, se deu da seguinte forma: “De início houve disponibilidade da escola, a escola que foi escolhida para participar da experiência piloto, então foi colocada à disposição de professores que estivessem disponíveis para participar da formação, pelo menos para formação inicial”. Nessa perspectiva aconteceu a formação para os professores que se disponibilizaram em participar da experiência bilingue. Para Pimenta (1997, p. 9):

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes, tanto saberes de prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, assim como saberes de militância pedagógica. Pois estes são considerados os elementos que compõem a profissão docente, deve-se pensar a

formação de professor como um projeto único englobando a inicial e a continuada.

Nessa lógica, a necessidade da formação contínua é muito importante, pois a formação do professor perpassa por muitos saberes que vão além da sala de aula. Afinal, esse é um termo amplo que pode se referir tanto a formação básica, quanto a complementar e continuada. Pelo facto de uma pessoa ser professor/a não se pode dizer que a sua formação esteja concluída, visto que isso depende muito das mudanças sociais. Refletindo sobre tal aspeto, os entrevistados apontaram as seguintes questões:

Eu, pessoalmente, a minha formação não é nessa área, mas mostrei[me] disponível para trabalhar com a língua cabo-verdiana, eu [me] ofereci diretamente porque nenhum dos outros professores tinha[-se] oferecido em trabalhar com língua cabo-verdiana... Eu, por curiosidade mesmo, por vontade, por gosto. (Professor Nicolas).

Vejamus que o professor afirmou que não possuía formação na área de língua cabo-verdiana. Mesmo assim, mostrou-se interessado à proposta e se disponibilizou em trabalhar com a língua cabo-verdiana. Tal facto comprova que nem sempre os professores trabalham na sua área de formação.

Sara Almeida, em fevereiro de 2015, no jornal *Expresso das ilhas* de CV³¹, cujo assunto foi “Ensino Bilingue: Duas línguas a par e passo”, ela aponta que, segundo a entrevista da mentora do projeto,

Os professores cabo-verdianos, na sua generalidade, não tiveram formação para ensinar língua cabo-verdiana (LCV). Falar uma língua não faz de nós competentes para ensinar essa língua, na escola. A condição número um é, pois, ter professores com formação. (ALMEIDA, 2015).

Como havia mencionado, os professores cabo-verdianos, na sua maioria, não receberam formação para ensinar língua cabo-verdiana. Como se sabe, a disputa entre a língua crioula e a portuguesa é muito presente na realidade cabo-verdiana, o que de certa forma acaba dificultando, na falta de diálogo entre as duas línguas e pelo *status* que cada uma dessas línguas representa no que concerne ao sistema educacional. Sobre isso, o professor Nicolas acrescenta, ainda, que:

Com a formação que tivemos, nos foi dada orientação para trabalhar com aqueles alunos. Mas eu não tenho formação específica na língua cabo-verdiana para trabalhar em si [sic], não tenho formação específica, não. Minha formação é em educação artística. Eu tinha um colega que também estava nesse projeto, ele era de Ponta d'Água, mas ele possuía é formação na língua e literatura cabo-verdiana que ele teve na

³¹Artigo publicado em <https://expressodasilhas.cv/pais/2015/02/27/ensino-bilingue-duas-linguas-a-par-e-passo/44130>

UNICV, professor Matheus, que também participou nesse projeto na escola de Ponta d'Água". (Professor Nicolas).

Tais afirmações demonstram que em Cabo Verde existem poucos professores com formação específica para trabalhar com a língua cabo-verdiana, pois, nem todos os cursos de licenciatura têm componentes curriculares que abordam a língua e/ou a cultura cabo-verdiana. Por isso e por outras razões, era necessário que esses professores passassem por uma formação. Ainda, mais à frente, a professora entrevistada afirma o seguinte:

Tivemos uma formação específica só para trabalhar o ensino bilingue, para trabalhar em simultâneo a LCV com a LP. Isso era necessário, tivemos essa formação, depois iniciamos, foi só para iniciar, porque não tínhamos formação para trabalhar com a LCV. Então foi por isso que a prof. J. ficava sempre em contato com o professor. Depois, eu e o professor íamos trabalhar durante a semana. Quem ministrava a formação era a própria professora J. Eu não me lembro se tinha outras pessoas lá, mas ela estava à frente". (Professora Gertrude).

Nessa perspetiva, de acordo com a fala dos entrevistados, o tempo de formação que lhes foi proporcionado não era suficiente. Apesar de eles serem cabo-verdianos e conviverem com o crioulo cotidianamente, isso não quer dizer que eles estavam preparados para trabalhar com o crioulo. Afinal, pela primeira vez eles aceitaram o desafio de ministrar aula na língua cabo-verdiana. Conforme a professora Gertrude, eles sempre tiveram auxílio da professora J. O Professor Nicolas complementa que:

De início a professora J. participou na formação... de início, mas na formação que tivemos durante três meses no Ministério da Educação em parceria com a UNICV que ofereceu a formação. Constantemente tivemos seminários com a participação de pessoas estrangeiras... e outros professores também tiveram alguns seminários ao longo daquele projeto. (Professor Nicolas).

Levando em consideração o ponto de vista de que para ambos os entrevistados a falta de formação foi um dos maiores desafios encontrados durante a experiência bilingue, é notório perceber que tal experiência acabou contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de todos e todas que estiveram envolvidos, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico de alguns abo-verdianos/as no que diz respeito ao espaço que essas duas línguas ocupam na sociedade do arquipélago e, em particular, no sistema educativo do país.

Do mesmo modo, acredito que essa experiência instigou o Ministério da Educação a pensar o processo de formação inicial e continuada dos professores. Sendo assim, isso fez com que os professores repensassem as suas práticas educativas, pensando numa reconfiguração e requalificação dos profissionais da área educativa, isto é, no perfil e papel que esses profissionais desempenham dentro do trabalho.

5. Práticas pedagógicas versus Materiais didáticos

Os dados da pesquisa evidenciam que a falta de materiais didáticos foi uma das maiores dificuldades encontradas na experiência bilingue. Tanto a professora J. (mentora do projeto), quanto outros responsáveis que estiveram na linha da frente desse projeto, confirmam esta posição. A falta de material, contudo, não quer dizer sua total ausência. Conforme a mentora do projeto numa entrevista concedida a Sara Almeida do jornal *Expresso da Ilhas* de CV em fevereiro de 2015, “A falta de material não quer dizer que não haja materiais didáticos, pois é preciso haver um material orientador, um provérbio, ou qualquer outra coisa que pode ser utilizado como tal, desde que adaptado ao conteúdo que se pretende ensinar”.

Nota-se que, a mentora do projeto reconheceu que a falta de material não queria dizer que não existisse outras possibilidades, mas é necessidade haver um material orientador. Repare-se que ela não menciona trabalhar conteúdos que abordem a realidade do país. Desta feita, para além dos materiais citados pela mentora, existem outros materiais que podem ser utilizados no ensino bilingue, no caso, contação de histórias, contos tradicionais, poemas, literaturas, letra de músicas, jogos e brincadeiras tradicionais relacionados à realidade cabo-verdiana. Refletindo sobre a fala dos entrevistados com relação aos materiais didáticos, um dos entrevistados destaca que.

Materiais didáticos nesse ensino, durante a formação com a professora J., fomos orientados em relação a alguns materiais. Então tivemos orientações de qual material poderíamos trabalhar, de acordo com os níveis dos meninos (alunos). (Professor Nicolas).

Conforme se constata na fala do professor, eles receberam orientações sobre quais materiais utilizar para trabalhar na sala de aula. Já no caso da utilização de outros materiais, para além dos que foram orientados e, pensando na possibilidade de produção de materiais que seria possível trabalharem no ensino bilingue, o professor Nicolas respondeu:

Claro que sim, porque diretamente nos deram algumas orientações de material, isso não significa que não tínhamos material compilado que nos foi dado para trabalhar; nos deram orientação de material que, à medida que trabalhássemos, iríamos produzir. Então o professor tinha autonomia para criar seu próprio material de acordo com os parâmetros que tínhamos; então fizemos o nosso próprio material para trabalhar. Eu sabia que tinha que trabalhar com alunos do primeiro ano, eles têm que começar a ter o contato com a língua cabo-verdiana, começar a alfabetização em si na língua cabo-verdiana, então os materiais têm que ser com base na alfabetização dos meninos (alunos) da primeira série. (Professor Nicolas).

Com base nessa afirmação, percebe-se que os professores tinham autonomia para adaptar e produzir seus próprios materiais, desde que levassem em consideração o conteúdo ou níveis dos alunos/as, e com isso tinham a oportunidade de criar ou adaptar materiais que abordassem a realidade cabo-verdiana, pois se acredita que o ensino bilingue proporciona essa oportunidade. Com isso, o professor disse o seguinte:

Nós traduzimos textos, nós criamos músicas, nós criamos histórias, nós criamos poesias; então é o conjunto de materiais que trabalhamos, fomos produzindo e criando, fomos adaptando aqueles materiais em português, buscamos livros de histórias que já existiam... então foi com base nisso que fomos trabalhando. (Professor Nicolas).

Sobre essa afirmação e a anterior, é válido todo o processo criativo. Porém cabe uma reflexão sobre o letramento, que envolve as práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da oralidade. Seria muito mais interessante se ele pegasse textos que já circulam na língua cabo-verdiana, mesmo que sejam textos da oralidade, ao invés de traduzir do português para crioulo o que leva a não valorização dos letramentos sociais da comunidade.

O Professor Nicolas, por outro lado, afirmou que criou alguns materiais específicos, como, histórias e poesias em que acabou inovando suas práticas pedagógicas, usando métodos que estimulassem a imaginação dos alunos/as trabalhando tanto a oralidade como a escrita. O ensino bilingue em si proporciona esse diálogo entre as culturas. Contudo, cabe ressaltar que o professor poderia ter valorizado mais as práticas de letramento social, produzir materiais que valorizassem essas práticas, explorar jogos/brincadeiras tradicionais do país, assim como as letras das músicas, contos, provérbios, uma vez que esses recursos sempre retratam a realidade do povo cabo-verdiano. Acredito que juntamente com os alunos, pais ou encarregados da educação, eles poderiam construir e produzir materiais inovadores para trabalhar no ensino bilingue, para além disso, tem a contação de histórias, levando a comunidade local para dentro da sala de aula, com o objetivo de proporcionar um diálogo entre escola e a comunidade. Ninguém melhor do que quem conhece uma determinada realidade ou temática para falar sobre tal assunto.

Vejamos o que a professora Gertrudes sustenta.

A professora J. trabalha com língua cabo-verdiana em Portugal, logo aproveitava dos materiais que ela trabalhava para enviar ao professor; às vezes o professor aproveitava os materiais para traduzir, tem livro de estórias de “Lobu ku xibinhu” que é tudo em crioulo, tem alguns livros que já eram em crioulo que ele tinha, existe um professor que fala muito na televisão sobre questão de língua cabo-verdiana, ele ajuda com os materiais, o nome dele é M., ajudava muito esse projeto, o ensino ajuda muito na produção oral assim como escrita.

Ele teve que pegar as estórias e trabalhar com os alunos, às vezes estórias que os alunos levavam da casa, estórias que os seus pais lhes contavam em casa, pegava estórias, canções, tudo o que utilizamos na língua cabo-verdiana ele aproveitava

para trabalhar, porque senão, ele não iria ter material suficiente para trabalhar, ele trabalhava dessa forma com os alunos. Por exemplo, uma vez fui assistir a uma aula com ele, e ele pôs os alunos para contar uma estória, depois eu coloquei os mesmos alunos para contar a mesma estória em língua portuguesa agora, foi muito interessante. (Professora Gertrudes).

Entende-se que a professora não teve muitas dificuldades com relação aos materiais, isto porque, sempre trabalhou com língua portuguesa, ao contrário do professor, que teve que fazer tradução de alguns materiais que estavam em português, para depois utilizá-los, e, na falta dos materiais, o professor produzia, como bem destacou acima. A professora Gertrudes faz destaque de alguns materiais que eles utilizaram ao longo desse ensino, práticas essas que valorizam os letramentos sociais do povo cabo-verdiano. Entre essas práticas, temos a literatura cabo-verdiana, no caso da história de “lobu ku xibinhu”. Vale destacar que essa foi uma das histórias que sempre fazia parte dos manuais de língua portuguesa, recordo que, anteriormente, no final do livro de língua portuguesa de 3º ano do ensino primário (referente ao ensino fundamental no Brasil), sempre tinha essa história. Se formos fazer uma pesquisa de campo com os alunos cabo-verdianos, é possível que a maioria afirme que conhece essa história, porém acredito que mesmo sendo uma das literaturas infantis de Cabo Verde, o conteúdo em si não aborda a realidade do país.

Tal constatação nos leva a crer que as disparidades existentes entre a língua crioula e portuguesa são várias. Considerando que quando se pensa no ensino bilingue, pensa-se num modelo de ensino inclusivo, então, em vez de focar muito em traduções e adaptações de materiais do português para a língua cabo-verdiana, por que não se pensar na construção e produção de materiais que valorizem a cultura e a língua que está sendo estudada? Um aspeto interessante que a professora destacou é que os alunos levavam para a sala de aula e compartilhavam com os demais colegas histórias que ouviam dos pais em casa, ou seja, os alunos já se sentiam mais à vontade em compartilhar os conhecimentos que levavam da casa para dentro da sala de aula. Tavares (2020) nos conta sobre o ensino bilingue nos Estados Unidos, tendo em conta a comunidade da diáspora cabo-verdiana e ressalta que:

Nos Estados Unidos, mais concretamente nos Estados de Massachusetts e Rhode Island, com a implementação da lei de educação bilingue nos estados que constituem essa região, surge como resposta às lutas dos diversos movimentos sociais e minorias étnicas que lutaram pela instauração da equidade de direitos educacionais para os alunos, filhos de imigrantes recém-chegados aos Estados Unidos que não possuem proficiência em Inglês. (TAVARES, 2020, p. 5).

O mesmo afirma que essa conquista derivou das várias lutas enfrentadas e com a participação dos movimentos sociais, em especial os ativistas da própria comunidade de imigrantes cabo-verdianos como os haitianos ali residentes, que lutaram em prol da vinculação da língua crioula

no sistema de ensino desses alunos. Vale destacar que imigrantes oriundos desses dois países constituem a maioria entre as comunidades oriundas do “Terceiro Mundo”.

É de se referir que isso tem sido uma forma de resistência, ajudando na preservação e na valorização da história e da cultura cabo-verdianas, através do ensino bilingue, pois, mesmo estando na diáspora, esses alunos têm a oportunidade de conviver com a sua língua nativa dentro do espaço escolar, oportunidade essa que, se estivessem em Cabo Verde, talvez não teriam. Por outro lado, é uma forma dos alunos recém chegados não se sentirem estranhos, sensação essa com que muitas crianças se deparam logo no início, quando frequentam a sala de aula. Voltando à fala dos entrevistados, o professor Nicolas ainda relata um dos principais desafios encontrados por ele.

O desafio foi mostrar o lado bom desse projeto, e com relação aos materiais didáticos em si e formação de professores; no início tivemos encorajamento, mais depois foi se perdendo. Houve mudanças de políticas que acabaram influenciando. (Professor Nicolas).

Observa-se que, para além desses que foram considerados como principais desafios encontrados durante a experiência bilingue (falta de formação e de materiais didáticos), Nicolas traz mais um aspeto, algo que foi desafiador para ele, que era tentar mostrar o lado bom desse projeto, porque, conforme relata, no início receberam encorajamento, mas depois isso “foi se perdendo”.

O relato do professor confirma que essas mudanças derivaram das mudanças governamentais que houve posteriormente. Tal afirmação nos leva a crer que as mudanças governamentais e/ou ausências de políticas linguísticas efetivas estão por detrás da não continuidade do projeto e do não alargamento do ensino bilingue, como havia mencionado no início do projeto. Do mesmo jeito, isso nos faz refletir acerca da não oficialização da língua crioulo e da sua implementação no sistema de ensino, como foi referido neste trabalho. Cada governante que estiver no poder sempre vai usar o velho discurso de que tem como projeto a oficialização da língua crioulo, mas que na verdade nunca sai do papel.

No dia 9 de novembro de 2021, foi publicado no *Expresso das Ilhas* de CV que o Governo vai introduzir a disciplina de Língua Cabo-verdiana no Ensino Secundário (a partir do 10º ano de escolaridade), no ano letivo 2022/2023. A iniciativa foi tomada pelo Ministério da Educação tendo em conta os novos planos curriculares e a reforma do ensino secundário.

É de se referir a necessidade da implementação da língua cabo-verdiana no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente nos anos iniciais (a fase de alfabetização). Percebe-se que essa fase é uma das fases primordiais no processo de ensino e aprendizagem de qualquer um. Refletindo sobre “Política educacional e a prática da alfabetização inovadora que resiste ao sucateamento da educação”, Saviani (2021) afirma que a alfabetização é a fase fundamental de toda a história de ensino. As origens do insucesso escolar estão na má alfabetização. Compreende-se que a introdução da língua crioula no ensino é

muito importante, mas na fase de alfabetização este deveria ser uma prioridade porque isso vai influenciar no sucesso ou insucesso escolar dos alunos.

No processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Araújo, Frade e Coscarelli (2020), é importante trabalhar com as multimodalidades de linguagens existentes, pois, é necessário explorar outros recursos de criação de textos. Nos espaços escolares assim como familiar podemos analisar as diferentes possibilidades pedagógicas de multimodalidade desde os textos, gestos, imagens, audiovisual, entre outros materiais que podem ser utilizados como recursos pedagógicos.

Entende-se que é necessário explorar outras formas de linguagem, pois, materiais didáticos não se restringem somente a ideia padrão que se tem sobre manual de livros escolares, como muitas vezes acontece; exemplificando, em Cabo Verde, há muitos jogos/brincadeiras que podem ser utilizados como recursos pedagógicos, mas a que damos pouca importância. Recordo que durante uma aula de etnomatemática, a professora um dia levou para a sala de aula um jogo que é bastante praticado em Cabo Verde, mas nunca tinha parado para pensar que esse jogo poderia servir como recurso pedagógico para trabalhar na sala de aula, porque é um jogo que estimula muito o raciocínio, ensina a fazer cálculo, mas que, no cotidiano do país, usamos como uma simples diversão ou passatempo, principalmente para os adultos ou idosos. Esse jogo, em Cabo Verde, é denominado de oril.

6. Benefícios da experiência bilingue

A proposta do ensino bilingue desenvolvida em Cabo Verde proporcionou mais um passo na história da educação cabo-verdiana, mesmo que só por um curto espaço de tempo. A professora J., a partir do seu projeto de ensino bilingue, tentou uma intervenção no que se refere ao ensino e a valorização da língua crioula no sistema educativo de Cabo Verde, embora espelhando uma realidade cabo-verdiana da diáspora. Ela conseguiu adequar um projeto voltado para o contexto cabo-verdiano, e este, de certa forma, teve impacto na vida dos sujeitos que tiveram a oportunidade de vivenciá-lo.

Refletindo sobre as falas dos entrevistados, percebe-se que o ensino bilingue proporcionou vários benefícios e contribuiu no processo de ensino e aprendizagem, como aponta uma das entrevistadas:

Para mim, essa experiência bilingue, perante todos os meus anos de serviço, este foi a experiência mais incrível que já tive enquanto professora, pois essa experiência ajudou na aprendizagem dos nossos alunos aqui em Cabo Verde. então Esta foi uma experiência que não consigo expressar em palavras o que eu senti, porque trabalhávamos, eu e o meu colega: eu ministrava as aulas na língua portuguesa e o meu colega na língua cabo-verdiana. Este ensino me ajudou bastante nas aulas de língua portuguesa. (Professora Gertrudes).

Tal afirmação mostra o quanto o ensino bilingue influencia e auxilia no processo de ensino e aprendizagem dos que tiveram oportunidade de

vivenciar essa experiência. Vejamos que ela, durante a entrevista, afirmou que já tem mais de 25 anos de profissão como professora e nunca tinha vivenciado uma experiência como essa. Nessa mesma lógica, o professor Nicolas ressalta que:

Teve impacto bastante positivo, alunos foram preparados para trabalhar em simultâneo nas duas línguas; alunos tiveram a oportunidade de escrever o que eles expressavam em casa. (Professor Nicolas).

Vê-se que, para ambos, essa experiência impactou não só na vida dos alunos, mas dos professores também. Para o professor Nicolas, o ensino bilíngue possibilita aos alunos/as estudar nas duas línguas. Nesse caso, a língua caboverdiana e a língua portuguesa, de uma forma simultânea, sem falar dos outros benefícios que traz. Isso possibilitou aos alunos e aos professores a oportunidade de escrever o que expressavam em casa, isto é, esses alunos tiveram a oportunidade de levar para a sala de aula seus conhecimentos e compartilhá-los com os demais colegas da sala de aula; do mesmo modo, tiveram a oportunidade de escrever na mesma língua que pensam, questão essa que não acontece quando o ensino é somente na L2. De acordo com o professor Nicolas:

Durante aquele período, aprendi muito a preparar-me para trabalhar com eles. Foi uma grande vantagem para mim porque, sobretudo na língua, eu não tinha aprendido muito sobre a língua cabo-verdiana. Então comecei a ganhar conhecimento sobre isso, mesmo para a minha formação. Eu, pessoalmente, vejo que o ensino bilíngue... que este projeto em si deveria continuar. O Ministério da Educação já tinha planos de alargar este projeto. (Professor Nicolas).

No início, o Ministério tinha planos de alargá-lo para outras escolas. Eu pessoalmente via isso com bons olhos, porque via até que ponto os meninos iriam ganhar com esse projeto. Porque aprender na nossa própria língua, na nossa língua materna... olhava isso como uma vantagem na aprendizagem, assim como para outras áreas porque, como se sabe, nós pensamos em caboverdiano e depois traduzimos para outras línguas. Tudo isso é um esforço... Então aprender em si, aprender na língua cabo-verdiana, estudar de maneira bilíngue, ajudaria muito. Mesmo na vantagem de aprender língua estrangeira, olhava isso como uma vantagem para aprender uma terceira ou quarta língua, porque pensamos em crioulo e depois tentamos passar para língua portuguesa, para inglês... Então, conhecendo bem o crioulo, seria uma vantagem. (Professor Nicolas).

É importante percebermos que, no início, o Ministério da Educação assumiu o compromisso de levar esse projeto para as demais escolas do país. Nicolas deixa transparecer a satisfação dele em participar desse projeto porque, afinal, pela primeira vez, os alunos estavam tendo a oportunidade de conviver com as duas línguas na sala de aula, sem se sentirem

desconfortáveis ao expressar-se. Da mesma forma, o professor olhava isso como uma vantagem que trazia inúmeros benefícios para a aprendizagem, possibilitando ao aluno aprender uma segunda, terceira ou quarta língua, como já mencionado em outros momentos.

Conforme uma matéria publicada na Agência Lusa, denominada “Observatório de Língua Portuguesa”, Praia, 22 fev. (Lusa)³² – “As turmas de ensino da língua materna cabo-verdiana duplicaram num espaço de dois anos, uma experiência que as autoridades locais dizem que ajuda os alunos a melhorar o seu desempenho e a ter a consciência da identidade caboverdiana”.

Em declarações à Agência Lusa, no âmbito de um *atelier* de reflexão sobre a educação bilingue em Cabo Verde, a diretora nacional da Educação, Margarida Santos, disse que o ensino bilingue está a ser feito sem mexer nas variantes da língua materna do arquipélago. Estudos preliminares empreendidos no Burk High School evidenciam as múltiplas vantagens da educação bilingue e multicultural, sobretudo para estudantes filhos de imigrantes recém chegados aos Estados Unidos, que não possuem a proficiência no Inglês; estudos também evidenciam que existe uma melhoria no desempenho escolar sobretudo no que concerne ao domínio do inglês, tendo a prerrogativa de desenvolver recursos didáticos específicos e diversificados consoante a realidade dos alunos (TAVARES, 2020, p. 6).

Quando perguntei ao professor Nicolas sobre como era o comportamento dos alunos na sala de aula em relação a participação, se eles participavam mais em termos de leitura e escrita; se houve maior desempenho em relação a isso. O professor afirmou o seguinte:

Essa parte que foi surpreendente para mim, porque eu já trabalhava há algum tempo com alunos. Então percebi uma grande diferença, percebi que os alunos estavam participando muito mais, porque eles estavam tendo oportunidade de um momento direcionado à língua cabo-verdiana e outro à língua portuguesa. Então os alunos participavam nas duas modalidades no caso, isso porque antes eles tinham só a oportunidade de expressar em português. Foi um momento em que pudemos avaliar positivamente este projeto, no sentido de participação dos alunos, porque todos aqueles alunos abertamente tiveram vários momentos, nós tivemos que mostrar isso para outros professores. Nas atividades que eram realizadas na escola, os meninos sempre ficavam mais à vontade para participarem, tanto em português como na língua caboverdiana.

Então eles estavam à vontade para participar de qualquer atividade. porque Eles mostravam essa abertura, porque eles começaram no cabo-verdiano. Depois disso, fomos alargando o cabo-verdiano, ao mesmo tempo em que o português. Então eles desenvolveram melhor a capacidade de expressão na língua portuguesa também. Então isso foi um dos momentos em que fizemos avaliação positiva. Os alunos participavam em

³²Matéria publicada em <https://observinguaportuguesa.org/generalizacao-do-ensino-bilingue-em-caboverde/>.

qualquer atividade, não só as atividades realizadas na turma, mas também outras atividades realizadas na escola. Hoje esses alunos já estão no 9º e 10º (do ensino médio). então até Ainda tenho contato com eles, os acompanho de certa forma. Embora o projeto tivesse parado, eu continuei a lhes acompanhar o desempenho deles. (Professor Nicolas).

Diante disso, as evidências demonstram que, de facto, o ensino bilingue realmente contribui para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, o que interfere no processo de aprender outras línguas com mais facilidade, por assim dizer, da mesma forma. Segundo a afirmação do professor, os alunos não tinham mais receio de participar das atividades realizadas, tanto na turma como na escola em geral. Essa modalidade de ensino possibilita também a construção de materiais voltados para o contexto social dos alunos, e isso é muito importante no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O ensino bilingue nos possibilita fazer uma abordagem mais voltada para a cultura, trabalhando elementos que valorizam a realidade social. Conforme a pesquisa desenvolvida, tendo em conta o embasamento teórico e os resultados analisados, a experiência bilingue desenvolvida na escola “José Carvalho”, proporcionou momentos de muito aprendizado, apesar de ter sido desafiadora por conta das dificuldades encontradas, tais como falta de professores formados na área da língua caboverdiana e precariedade de materiais didáticos.

Com base nos autores e autoras citados e alguns outros pesquisadores que vêm discutindo sobre tal assunto, assim como no relato dos docentes que estiveram envolvidos nessa experiência, é perceptível que o ensino bilingue possibilita inúmeras vantagens, tais como melhores aproveitamentos em termos de leitura e escrita, facilita o processo de aprender outras línguas, os alunos participam mais, entre outras vantagens que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, tanto por parte das alunas e dos alunos, como das professoras/professores, assim como dos pais ou encarregados da educação dos alunos.

A pesquisa chega à seguinte conclusão: com base nos objetivos propostos, conseguimos analisar que, de facto, existe uma discrepância entre a língua crioula e português, tendo em vista o sistema de ensino caboverdiano; por outro lado, essa pesquisa só comprovou o quanto o ensino na L1 é de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere à fase de alfabetização e letramento.

Convém salientar que essa experiência só comprovou a disparidade existente entre as duas línguas. Tal constatação nos instiga a refletir acerca da necessidade dos cabo-verdianos começarem a produzir mais, aproveitar dos poucos recursos que se tem, aproveitar as histórias que são contadas pelos nossos ancestrais e registrar, aproveitar as letras das músicas, poesias, contos, jogos e brincadeiras, entre outros, que podem ser utilizados como materiais pedagógicos e, a partir disso, trabalhar outras linguagens com os/as alunos/as, para que sejamos protagonistas das nossas histórias e assim contribuir para que haja uma educação inovadora e libertadora. É

necessário que haja mais políticas públicas educacionais que pensem nas adversidades e na promoção da língua nacional do país, visando a sua valorização. Pensar na formação continuada dos professores, criação de materiais didáticos que abordam a realidade social/histórica e cultural do país, uma vez que estes foram um dos maiores desafios relatados durante a experiência bilingue que houve, rever o currículo escolar. Acredito que com essas mudanças poderemos conhecer e pensar no processo de descolonização, possibilitando que conheçamos melhor as nossas origens e entendermos o que somos de facto. Afinal, existe uma problemática em torno da identidade cabo-verdiana: o processo da descolonização da mente é árduo.

Referências

- ALMEIDA, Sara. *Ensino Bilingue: Duas línguas a par e passo*. 2015. Disponível em: <https://expressodasilhas.cv/pais/2015/02/27/ensino-bilingue-duas-linguas-a-par-e-passo/44130>. Acesso em: 15 de nov. de 2021.
- ARAÚJO, Mónica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva & COSCARELLI, Carla Viana. “Multimodalidade: Aproximações Conceituais, Infantis e Propostas Pedagógicas”. *Revista Brasileira De Alfabetização*, vol. 13, nº 1, pp. 4-25, 2020.
- ARLINDO, Philippi; PEDRO, Geraldo Pascutti. *Documento de área (Interdisciplinaridade), Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível superior – CAPES - Diretoria de Avaliação - DAV*, 2009, pp. 1-31.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico, o que é, como se faz*. São Paulo: edições Loyola, 49ª edição, 2007.
- CABO VERDE. *Constituição da República de Cabo Verde*. 2ª Revisão Ordinária - 2010, Praia, 2012, pp. 17-174.
- CABO VERDE. *B. O., I SÉRIE*, nº 11, Da República de Cabo Verde, 2009. Disponível em: <http://alupec.kauberdi.org/pdf/decreto-lei-8-2009.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.
- CARDOSO, Ana Josefa Gomes. *As Interferências Linguísticas do Cabo-verdiano no Processo de Aprendizagem do Português*, 2005, (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais), Universidade Aberta, Lisboa, 2005.
- FLORY, Elizabete V. & SOUZA, Maria Thereza C. C. De. “Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações”. *Revista Intercâmbio*, volume XIX. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009, pp. 1-18.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: editora Atlas S.A., 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor; Nuances*, vol. III. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação - USP, São Paulo, 1997.
- PROJETO BILINGUE: *Há um conjunto de Situações a resolver para que seja implementado de outra maneira, diz ministra*, 2020. Disponível em <https://muzika.sapo.cv/eventos/novidades-eventos/artigos/projeto-bilingue-ha-um-conjunto-de-situacoes-a-resolver-para-que-seja-implementado-de-outra-maneira-diz-ministra>. Acesso em: 11 fev. de 2020.

- RAMOS, Maria da Luz Silva. “Fenômeno elitista em Cabo-verde”. 1.º *Seminário sobre Ciências Sociais e Desenvolvimento em África*. pp. 1-330, 2012.
- ROSA, Ailene Cristina Brito. *Ensino Bilingue em Cabo Verde: desafios e práticas educativas*. Ceará: UNILAB, 2017.
- TAVARES, Fernando Jorge Pina. “Educação Bilingue e os Desafios da Inclusão da Língua Nativa Caboverdiana nos Processos de Ensino e Aprendizagem - Estados Unidos da América”, *Revista de Humanidades e Letras*, vol. 6, nº 1, pp. 1-25; 2020.
- TAVARES, Fernando P. “Educação e diversidade em Cabo Verde: um estudo sobre a pedagogia de exclusão da língua materna do Sistema de Ensino”. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; COSTA, Wesley (org.). *Educação e diversidade em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015, pp. 1-328.
- TIMBANE, Alexandre António. *A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique*, 2013. (Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Departamento), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP, 2013.
- TIMBANE. Alexandre António. “A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso”. *Revista Internacional em Língua Portuguesa – Goiás*, nº 32, pp. 1-20, 2017.
- TORQUATO, Cloris Porto. *Políticas linguísticas desenvolvidas em Cabo Verde (África)*, ano 2009, Tese (doutorado) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- VEIGA, Manuel. “Cabo Verde: da Diglossia à Construção do Bilinguismo/ Cabo Verde: from diglossia to Building bilinguismo”, *Revista Papia*, São Paulo, vol. 25, nº 2, pp. 177-187, jul./dez. 2015.
- VEIGA, Manuel. *O Crioulo e o Português em Cabo Verde*. 2009. Disponível em: <https://sibila.com.br/mapa-da-lingua/o-crioulo-e-o-portugues-em-cabo-verde/2753>. Acesso em: 28 mai. 2020.

CAPÍTULO 8

A diversidade cultural da CPLP no manual *Linguagens-8ºano*

Jassica Fernandes
Luís Filipe Martins Rodrigues

Introdução

Na educação hodierna, é inegável o papel crucial que os manuais escolares desempenham. Mais do que apenas materiais de apoio à ação pedagógica, constituem-se como referências de autoridade científica e estruturam objetivos, conteúdos e sequências didáticas para professores e alunos. Ademais, assumem, como livros oficiais, um papel fundamental na criação de representações científicas, sociais e culturais nos seus utilizadores (Hahl, Niemi, Longfor, Dervin, 2015).

Como afirma Kramsch (2013, p. 26), “[t]extbooks are crucial instruments in the shaping of the future citizenry of a nation or of the global community to which these citizens will belong”. Com efeito, assumimos que os manuais escolares não são materiais neutros, mas sim o fruto de agendas políticas, valores e ideologias, geralmente, do Estado-Nação que os publica ou credencia (Kramsch, 2013; Magalhães, 2006). Dentro desta perspetiva, o manual escolar configura-se, também, como objeto de análise e investigação científica.

Para esta reflexão, pretendemos, assim, conhecer melhor o manual *Linguagens – 8º ano*, usado na disciplina de Língua Portuguesa em Cabo Verde, olhando para a forma como apresenta a diversidade cultural da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (doravante, CPLP). Por meio desta, pretendemos proceder a um levantamento das principais informações presentes no manual escolar que remetem para a questão do multiculturalismo da CPLP e analisar a sua presença no manual, utilização didática e tipologia, assim como o seu papel na promoção da interculturalidade.

Por ser um manual recente, achamos pertinente a ideia de avançar com um estudo, tendo como suporte este objeto ainda pouco explorado. Salientamos que este trabalho poderá servir de base para outros estudos futuros de maior dimensão, pois comprovamos que se trata de um manual sugestivo, capaz de despertar atenção para outras questões.

Estudar a questão da diversidade cultural da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa para nós é importante porque, estando num mundo globalizado, é necessário formar pessoas com capacidade de perceber que para além da cultura do seu país existem outras e que estas possuem aspetos diferentes daquela que se tem conhecimento. Este saber pode

permitir que não se criem estereótipos sobre determinadas realidades ou levar à reflexão sobre as práticas existentes.

Nesta lógica, analisar um manual que é destinado aos alunos/adolescentes que estão no último ciclo do ensino básico obrigatório (EBO) em Cabo Verde, é necessário porque vai fazer com que os professores possam refletir sobre como tem sido o papel dos manuais escolares na formação de novos cidadãos (Teixeira & Ramos, 2013; Hahl, Niemi, Longfor, & Dervin, 2015).

Assumimos que o manual pode permitir que os aprendentes tenham a consciência da existência de diferenças entre culturas e sociedades, por meio dos vários textos e atividades que ao longo da exploração do material didático vão ter que ler e desenvolver (Nawani, 2010; Santo, 2006).

Além disso, consideramos que o manual escolar é um alicerce para o processo de ensino aprendizagem, pois por meio dele tanto os alunos como os professores têm acesso a múltiplas informações. Para um professor este material escolar é um guia dos programas curriculares, visto que nem sempre ele consegue ter acesso a este material e o manual escolar vem neste sentido colmatar esta limitação, visto que ele é feito em consonância com o programa (Caniceiro, 2012; Magalhães, 2006; Saemee & Nomnian, 2021). Em relação à conceção de um manual escolar, Lobo afirma que existem

manuais escolares que são elaborados correspondendo a uma base etnocêntrica, constituindo numa visão e análise muito limitada, chegando mesmo a omitir a realidade de outras sociedades e culturas diferentes, contribuindo para a existência de estereótipos a determinadas sociedades (Lobo, 2013, p. 16).

Consideramos esta citação importante, pois desperta nas pessoas o senso crítico levando-as a questionar o porquê da existência de matérias de ensino com tais características, sendo que a sua função deveria ser antes de mais formar pessoas que respeitam e aceitam a diversidade entre culturas e sociedades. A conceção dos manuais deverá acompanhar as transformações sociais e culturais, devendo “conter novas valências que consigam dar resposta às exigências da escola atual, como o desenvolvimento de estratégias que permitam a igualdade de acesso e de sucesso educativo a todos os alunos, eliminando os estereótipos, que ainda vão persistindo” (Caniceiro, 2012, p. 27).

É partindo do princípio de que um instrumento de ensino deve contribuir para a divulgação de outras culturas, que com este artigo pretendemos fazer uma análise do material de ensino de língua portuguesa usado no 8º ano de escolaridade em Cabo Verde. A nossa intenção é fazer o levantamento de todos os aspetos relacionados com a CPLP e perceber se estes podem contribuir para a divulgação da diversidade cultural.

Consideramos que os alunos cabo-verdianos, por estarem num país de língua oficial portuguesa, devem conhecer e entrar em contacto com aspetos caracterizadores de outras realidades que possuem a mesma língua como oficial. Para isso, definimos como objetivos da nossa investigação os seguintes:

- Reconhecer a importância do manual escolar na divulgação da cultura da CPLP, destacando tanto a sua unidade, como a sua diversidade;
- Fazer o levantamento de textos, atividades presentes no manual *Linguagens* que apontam para a multiculturalidade da CPLP;
- Explicar as vantagens que o conhecimento da cultura de outros países pode trazer para os alunos cabo-verdianos.

Como opção metodológica optámos, primeiro, por uma revisão da literatura, com a intenção de perceber e conhecer o conceito de manual escolar e o seu papel na divulgação da interculturalidade. Isto para que, num momento posterior, possamos passar para uma análise e levantamento dos vários aspetos presentes no manual em estudo, ligados ao nosso tema.

1.0 manual escolar e suas funções

De forma sucinta, nesta secção tentaremos apresentar o conceito de um manual escolar e as suas principais funções, assim como o seu papel e importância na promoção da diversidade cultural, como documento não isento da cultura dominante da sua produção (Hahl, Niemi, Longfor, & Dervin, 2015; Magalhães, 2006; Nawani, 2010; Teixeira & Ramos, 2013). De acordo com o Decreto-Lei n.º 47/2006 (*Diário da República* n.º 165/2006, Série I, de 2006-08-28) da República Portuguesa³³, o manual escolar é um

recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio a trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional [...].

Com base neste conceito, percebemos que, apesar de o manual escolar não ser o único material usado no processo de ensino-aprendizagem, o seu uso contribui para o desenvolvimento de competências, o que proporciona a aquisição de novos conhecimentos, conforme programados no currículo escolar.

Por outro lado, segundo este conceito, o manual escolar é um instrumento concebido para um ano ou ciclo, mas sobre tal constatação é necessário afirmar que na prática isso nem sempre acontece, porque mesmo tendo um programa a cumprir, a sala de aula é um espaço interativo do qual fazem parte alunos com diferentes características e formas de aprender. Por esta razão, um professor não pode passar por cima dos seus alunos só para poder esgotar o manual ou o programa escolar (Lobo, 2013).

De igual modo, "é importante que os professores saibam observar as influências refletidas nos alunos em relação ao uso dos manuais escolares, com vista a adotar o melhor manual para, assim, ajudar o aluno" (Castro, 1999, *in* Lobo, 2013, p. 13). Facto que reconhecemos que na realidade cabo-verdiana pode ser mais difícil de se consolidar, porque o Ministério de Educação disponibiliza para cada nível escolar apenas um manual específico, restando ao professor, nestas circunstâncias, analisar as atividades, os textos propostos e adaptar de acordo com a realidade de cada

³³Note-se, a este respeito, que Cabo Verde não tem legislação específica em relação aos manuais escolares.

turma (Teixeira & Ramos, 2013). Conforme Castro (1999), os manuais escolares também

podem ser vistos como livros iguais a quaisquer outros, mas sem vocação para adormecerem e sujeitar-se ao pó da prateleira, porque eles fazem parte da travessia diária de uma ponte, palmilhada pelos alunos, ladeada de pequenas árvores, em que as suas folhas se desprendem da grande árvore da educação e dos programas oficiais (*in* Lobo, 2013).

Complementarmente ao conceito proposto pelo Decreto-lei acima apresentado, este apresenta o manual escolar como sendo um objeto de caráter prático e ativo que, diferente dos demais, não pode ficar adormecido numa prateleira. Trata-se de um objeto que acompanha um aluno em todas as suas etapas de aprendizagem e, em consonância com o averiguado na primeira definição, ele sempre deve desprender-se da “grande árvore” que é o programa oficial definido pelo Ministério da Educação.

Assim o manual escolar tem como uma das suas funções ser capaz de direcionar o aluno para as suas aprendizagens escolares, o que acaba por interferir na sua vida quotidiana, formando assim bons cidadãos (Magalhães, 2006; Oliveira, 2017). Uma outra função do manual que é a de contribuir para o desenvolvimento de inovações pedagógicas que permitam que alunos e professores tenham novas pistas, instrumentos e práticas que abrem o acesso à renovação do palco onde evoluem os conhecimentos pedagógicos (Hahl, Niemi, Longfor & Dervin, 2015). Neste sentido, este material preenche uma função formativa, quer para os alunos quer para os professores (Mesquita, 2009). Contudo salientamos que este material não deve ser visto e tido como sendo o único instrumento de apoio para que em vez de formar alunos ativos transforme-os em alunos passivos (Mukanata & Kazumi, 2012; Sidek, 2012; Oliveira, 2017).

2.0 papel do manual escolar na promoção da diversidade cultural

Como visto anteriormente, o manual escolar possui inúmeras funções que vão desde ajudar os alunos no processo de aprendizagem, como os próprios professores na questão da inovação pedagógica (Magalhães, 2006). Por isso entendemos que é necessário refletir sobre o seu papel na questão da divulgação da diversidade cultural.

De um modo geral, a diversidade cultural corresponde às diferenças culturais que existem entre os seres humanos e dentro dela existem conjunto de costumes e tradições que foram adquiridas com o passar do tempo (Oliveira, 2017). O processo de ensino e aprendizagem é mais significativo quando se busca trabalhar com as diferenças sociais, culturais, ambientais, religiosas, económicas entre outras. Trabalhar com a diversidade em sala de aula, é fundamental para construirmos um mundo mais justo, mais ético, e muito mais compreensível e sensibilizado (Oliveira, 2017).

Trabalhar a diversidade cultural na sala de aula é bastante pertinente porque faz com que os alunos tenham a consciência de que para além da sua cultura existem outras e que ele deverá aprender a conviver com as diferenças (Kramsch, 2013). Uma das formas da escola e das entidades

fazerem passar a mensagem referente à diversidade é usando um manual escolar que é um instrumento próximo ao aluno e que por meio das várias tarefas a serem cumpridas, o educando acaba por ganhar a consciência de que numa sociedade podem existir diferenças (Mesquita, 2009; Rashid & Ibrahim, 2018; Risager & Chapelle, 2013).

É exatamente neste quesito que pretendemos focar a nossa atenção, pois é importante que os alunos que frequentam o sistema educativo cabo-verdiano tenham conhecimento, mesmo que seja mínimo, da cultura dos restantes países que fazem parte da comunidade dos que falam a língua portuguesa.

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros. Criada em 17 de Julho de 1996, a CPLP goza de personalidade jurídica e é dotada de autonomia financeira. Os povos representados na CPLP partilham de uma herança histórica, cultural e linguística que os une, feita de um percurso comum de vários séculos, que originou um património material e imaterial que urge preservar, valorizar e difundir. Tal património, tanto no que tem de comum, quanto na sua diversidade, tem potencial decisivo para o aprofundamento das relações entre os cidadãos dos Estados Membros, bem como para a afirmação da CPLP no contexto internacional. Na CPLP, a Cooperação Cultural Multilateral é um princípio fundamental (CPLP, 2022).

Devido a um passado histórico comum entre os seus estados membros, a CPLP, ao nível cultural, defende a divulgação, valorização dos seus aspetos identitários, o que vai propiciar a criação de laços entre os seus cidadãos. Por forma a poder não apenas analisar a presença de elementos (multi)culturais nos manuais escolares, mas também a sua diversidade, Yuen (2011) propõe a sua divisão em quatro categorias: Produtos, Pessoas, Práticas e Perspetivas. Saemee e Nomnian (2021) acrescentam, ainda, a categoria de Lugar.

Por **Produtos**, entenda-se artefatos culturais representativos de uma cultura nacional; **Pessoas** refere-se a personalidades populares e renomadas; **Práticas** refere-se a rituais, tradições e outros elementos culturais; as **Perspetivas** englobam elementos representativos de mitos, crenças e conhecimentos partilhados por determinada cultura e a forma como influenciam as representações de outras culturas; por fim, os **Lugares** representam marcos geográficos ou arquitetónicos importantes. Assim, de acordo com este modelo (Saemee & Nomnian, 2021; Yuen, 2011), procuraremos analisar, também, a abrangência e diversidade dos elementos culturais no manual escolar em apreço.

Adentro deste esquema, importa destacar o papel da Língua. Segundo Yuen (2011), esta constitui-se como um artefato, ou seja, um Produto. Contudo, o seu papel é muito mais amplo, pois ela é usada para comunicar pensamentos (Perspetivas) e comunicar (Práticas) entre indivíduos e grupos (Pessoas). Ante o exposto, parece inegável a importância de manuais escolares bem desenhados, que integrem os princípios fundamentais dos *curricula* nacionais, que se constituam como sólido apoio ao processo de ensino e aprendizagem e que promovam valores de diálogo intercultural (Hahl, Niemi, Longfor & Dervin, 2015; Kramsch, 2013; Oliveira, 2017). Este

último ponto é reforçado pela importância das competências interculturais no séc. XXI. (Saemee & Nomnian, 2021).

Sendo um manual escolar um instrumento propício para a divulgação da diversidade cultural, Caniceiro vê-o como sendo “um sistema cultural que estabelece e organiza as relações entre as pessoas que vivem numa determinada sociedade,” podendo ser encarado como um “sistema cultural, como um sistema de símbolos em interação, o que quer dizer como uma rede de significações que se entrecruzam”. (Caniceiro, 2012, p. 37).

Para nós, estudar o papel do manual escolar na divulgação da diversidade é importante porque “as diferenças culturais são essenciais em todas as sociedades” e “é a diversidade que oferece oportunidade de conhecer o outro, de respeitar, entender, analisar e estudar os conhecimentos culturais passados”. (Oliveira, 2017, p. 24).

3.Descrição do manual de língua portuguesa *Linguagens* - 8º ano

O manual em análise tem como título *Linguagens* e é destinado aos alunos do 8º ano de escolaridade em Cabo Verde, correspondendo ao último ciclo e ano do Ensino Básico Obrigatório (EBO). Trata-se de um manual da autoria de Elvira Reis e Teresa Cardoso, que foi publicado em 2021, sob a responsabilidade do Ministério de Educação de Cabo Verde.

O título do manual remete para todos os domínios da aprendizagem da língua portuguesa e, através das palavras iniciais, é possível concluir que os alunos vão ter um espaço para se sentirem livres. Tratando-se de um manual que se destina à consolidação dos conteúdos trabalhados nos anos anteriores, os autores propõem a aprendizagem da língua portuguesa a partir de temas de interesses dos adolescentes de forma lúdica, atrativa e pertinente, com vista a prepará-los para serem cidadãos do mundo que conhecem, respeitam e valorizam a sua cultura, a da CPLP, bem como aspetos pertinentes da cultura e dos valores universais.

Para isso, o manual propõe que os alunos saibam se comunicar e viver todos os conhecimentos em língua portuguesa, através da linguagem oral e escrita. Pressupõe de igual forma que o aluno desenvolva a sua visão do mundo, aperfeiçoe a sua proficiência linguística e aumente a sua cultura geral por meio de quatro unidades essenciais, a destacar:

- *Unidade 0: Ambientação;*
- *Unidade 1: Hábitos sociais e interculturalidade;*
- *Unidade 2: Problemas sociais;*
- *Unidade 3: Projetos para o futuro e inovação tecnológica;*
- *Unidade 4: Educação ambiental.*

Em termos das atividades disponibilizadas, o manual apresenta os tópicos voltados para o momento antes da leitura que permite que os alunos avancem hipóteses sobre o género textual, bem como a sua forma e o seu conteúdo e, referente ao tópico leitura, este permite que os alunos leiam géneros variados.

No que concerne aos domínios da compreensão, interação e produção orais, são introduzidos por áudios e vídeos sobre os temas em destaque; o domínio da produção escrita tem como objetivo levar os alunos a desenvolverem habilidades de planificação, produção, correção e

reformulação da escrita e, por último, o de conhecimento da língua, que permite aos alunos conhecer o funcionamento da língua portuguesa, através da explicação das suas regras gramaticais a nível da fonética, da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica, considerando as diferentes variedades do português, mas, sobretudo a europeia e brasileira.

No fim de cada unidade, o manual apresenta um teste formativo que avalia os conteúdos trabalhados ao longo da unidade, considerados importantes para a consolidação dos conteúdos do 8.º ano³⁴.

4.Procedimentos metodológicos

Cientes de que para a realização de qualquer trabalho, é aconselhável a utilização de métodos e técnicas para conduzirem o percurso com cientificidade na nossa investigação, temos como objeto de estudo o manual *Linguagens - 8º ano*, usado no sistema de educação pública em Cabo Verde.

Adotaremos, para o concretizar da nossa tarefa, uma abordagem qualitativa, visto que a coleta de dados será feita diretamente no manual escolar. Pretendemos, com base no manual, identificar todos os aspetos que apontam para a diversidade cultural da CPLP presentes na unidade 1 a destacar textos, atividades de pesquisa para, depois, formular uma conclusão com base nos objetivos traçados.

É de se realçar que reconhecemos que todas as unidades do manual poderiam ser objetos da nossa análise, mas optamos por escolher a primeira devido à sua temática que está diretamente ligada ao assunto da nossa pesquisa. Esta análise permitir-nos-á, em primeira instância, mapear as atividades e recursos que destaquem a multiculturalidade adentro da CPLP. Num segundo momento, tentaremos perceber quais os elementos culturais destacados, de acordo com o modelo proposto por Saemee e Nomnian (2021) e Yuen (2011), procurando avaliar a sua possível eficácia para a promoção da cultura e da diversidade cultural para os alunos cabo-verdianos.

5.Apresentação dos resultados

Tendo em conta que o título do nosso trabalho é “A Diversidade Cultural da CPLP no Manual *Linguagens – 8º ano*”, neste tópico iremos de uma forma sistematizada apresentar todos os aspetos encontrados na unidade, que apontam para a diversidade cultural da CPLP. Optamos por fazer o levantamento de textos, atividades e autores de países que fazem parte desta comunidade. De entre as atividades encontradas com menção a fatores de interculturalidade no âmbito da CPLP, destacamos as seguintes:

³⁴ Informações disponibilizadas no manual em análise.

AUTOR/ PAÍS	TEXTO	ATIVIDADES															
1. Ondjaki Angola	Os calções verdes do Bruno	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="414 232 527 262">Angola</th> <th data-bbox="527 232 711 262">Significado</th> <th data-bbox="711 232 948 262">Cabo Verde</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="414 274 527 303"><i>mujimbo</i></td> <td data-bbox="527 274 711 303">fofoca, boato</td> <td data-bbox="711 274 948 303">_____</td> </tr> <tr> <td data-bbox="414 331 527 361"><i>banga</i></td> <td data-bbox="527 331 711 361">amigo, companheiro</td> <td data-bbox="711 331 948 361">_____</td> </tr> <tr> <td data-bbox="414 388 527 418"><i>camba</i></td> <td data-bbox="527 388 711 418">faltar às aulas</td> <td data-bbox="711 388 948 418">_____</td> </tr> <tr> <td data-bbox="414 446 527 475"><i>fugar</i></td> <td data-bbox="527 446 711 475">estilo, vaidade</td> <td data-bbox="711 446 948 475">_____</td> </tr> </tbody> </table>	Angola	Significado	Cabo Verde	<i>mujimbo</i>	fofoca, boato	_____	<i>banga</i>	amigo, companheiro	_____	<i>camba</i>	faltar às aulas	_____	<i>fugar</i>	estilo, vaidade	_____
Angola	Significado	Cabo Verde															
<i>mujimbo</i>	fofoca, boato	_____															
<i>banga</i>	amigo, companheiro	_____															
<i>camba</i>	faltar às aulas	_____															
<i>fugar</i>	estilo, vaidade	_____															
2. Juan Manuel Cabo Verde	Cachupa aos pés do Big Ben	<p>Faz um levantamento dos pontos fortes da vida em Cabo Verde e das vantagens da vida na Inglaterra, no Reino Unido, conforme o que foi relatado pelos emigrantes no texto.</p> <p>Em pares, identifiquem as referências culturais presentes no texto relativas às seguintes áreas: - música; desporto; gastronomia; outros.</p>															
3. Nós Genti Cabo Verde	Biografia: Cesária Évora	<p>Escolhe uma personalidade da tua preferência e faz uma pesquisa na internet para obteres informações sobre ela. Para tal, escreve o seu nome num motor de busca e observa os resultados que surgem numa lista. Com os dados obtidos, escreve a biografia da tua personalidade preferida, orientado(a) pelas dicas para uma pesquisa online mais eficaz que se encontram na ficha informativa n.º 24, na página 197.</p>															
4. Eugénio Tavares Cabo Verde	Partindo	<p>Comparem os dois poemas.</p> <p>4.1. Encontram alguma ligação entre eles?</p> <p>4.2. De qual deles cada elemento do grupo gostou mais? Porquê?</p>															
5. Gonçalves Dias Brasil	Canção do Exílio	<p>Comparem os dois poemas.</p> <p>4.1. Encontram alguma ligação entre eles?</p> <p>4.2. De qual deles cada elemento do grupo gostou mais? Porquê?</p>															
6. Luísa Ducla Soares Portugal	Moral da história por Luísa Ducla Soares	<p>O texto apresenta várias expressões idiomáticas (destacadas a negrito). Procura explicar o seu significado.</p> <p>a) “setas envenenadas”</p> <p>b) “andar nas bocas do mundo”</p> <p>c) “línguas afiadas”</p> <p>d) “paus mandados”</p> <p>e) “entrar por um ouvido e sair por outro”</p>															

		<p>1. Vais assistir a um excerto do programa “Cuidado com a língua!”, da RTP (Portugal) sobre o provérbio “filho de cabra salta na rocha”, um provérbio de Cabo Verde. (ver link: https://bit.ly/01LP8UA2021)</p> <p>1.1. Com base no que viste e ouviste, o que significa este adágio popular?</p> <p>1.2. Qual é o provérbio equivalente usado em Portugal?</p>
7.Teresa Montenegro e Uori Morais Brasil	Essa galinha era o meu filho	<p>A história que leste decorre num contexto de poligamia, ou seja, há um casamento ou união conjugal entre mais de duas pessoas. A poligamia é permitida por algumas religiões e pela legislação de alguns países.</p> <p>.A poligamia é aceite em Cabo Verde?</p> <p>.O que pensas sobre este assunto?</p>
8.Olinda Beja S. Tomé e Príncipe	A noite do d’jambi - Leitura integral	<p>A história que se segue passa-se em S.Tomé e Príncipe.O que conheces sobre esse país?</p> <ul style="list-style-type: none"> • flora; • meteorologia; • a corte / o namoro; • celebração do casamento; • relações na comunidade; • música; • dança; • gastronomia; • rituais / curandeiros. <p>Em pares, e tendo em consideração a totalidade do texto, façam um levantamento da informação que diz respeito aos tópicos que se seguem:</p> <p>Em pequenos grupos, e tendo em conta o trabalho realizado na alínea anterior, procurem identificar pontos em comum e aspetos divergentes entre a cultura cabo-verdiana e a santomense. Tragam as vossas observações para a discussão com a turma.</p> <p>Reflete sobre o ritual do <i>d’jambi</i> e sobre a lição que a narradora partilha com o leitor.</p> <p>5.1. Qual é a tua opinião sobre estes assuntos?</p>
		<p>Projeto</p> <p>Dividam a turma em grupos. Cada grupo deve dedicar-se ao estudo de um país africano de língua oficial portuguesa e reunir alguma informação sobre alguns aspetos culturais de cada nação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dados essenciais sobre localização e população; • pratos tradicionais; • escritores de referência (incluir alguns exemplos de poemas, contos); • música e dança tradicionais. <p>Depois do trabalho concluído, montem uma exposição na sala ou em áreas públicas da escola.</p> 

Quadro 1: Dados da CPLP

Fonte: Dados da pesquisa

Das informações acima apresentadas é possível perceber que estas justificam o título da unidade, porque através dos vários textos e atividades os alunos têm acesso a outras culturas e hábitos sociais. Nas informações contidas no quadro notamos que, dos países que fazem parte da CPLP, temos autores representativos de Angola, Brasil, Cabo Verde, Portugal e São

Tomé e Príncipe. No manual existem autores que representam Moçambique e Guiné-Bissau, mas por os seus textos não retratarem questões referentes à cultura, como os exemplos selecionados, optámos por não os incluir neste conjunto.

Olhando para cada atividade isoladamente, começamos pelo texto do autor angolano Ondjaki, *Os calções verdes do Bruno*. Neste, o aluno tem a probabilidade de analisar aspetos que fazem parte de um texto narrativo, bem como o funcionamento da língua portuguesa. Por meio da atividade destacada, é possível ver que se estabelece uma relação entre a realidade cabo-verdiana e angolana por meio de questões linguísticas. Neste tipo de tarefa o aluno tem a possibilidade de conhecer palavras angolanas que possuem significados semelhantes às usadas em Cabo Verde.

A atividade propicia o conhecimento e alargamento de vocábulos e, com isso, o aluno tem a probabilidade de perceber que existem variações linguísticas e que, para além de Cabo Verde, há outros países que têm a língua portuguesa como a oficial. De acordo com o nosso esquema de análise, esta atividade enquadra-se na Categoria Produtos, com a Língua em destaque.

Já o segundo texto, *Cachupa aos pés do Big Ben*, de Juan Manuel, apresenta uma descrição da vida dos cabo-verdianos no estrangeiro, mais concretamente no Reino Unido. Mesmo sendo um texto que aponta para as questões culturais de Cabo Verde, os alunos, por meio da pesquisa solicitada, terão a oportunidade de conhecer muitos aspetos da cultura do país que, no dia a dia, passam despercebidos. Este elemento é importante porque a Inglaterra, mesmo não sendo um país de Língua Oficial Portuguesa, por meio do texto é possível estabelecer uma ponte entre as duas realidades que, embora diferentes, acolhem pessoas que valorizam a cultura do seu país de origem.

De acordo com o nosso esquema de análise, esta atividade enquadra-se na Categoria Práticas. Na sequência, o manual apresenta um excerto da revista *Nós Genti* em que o destaque vai para a cantora cabo-verdiana Cesária Évora. Através do texto o educando tem a oportunidade de conhecer a figura da cantora e perceber a sua importância para a cultura cabo-verdiana. Para além da Cesária Évora, o aluno é levado a realizar uma pesquisa sobre as outras personalidades de Cabo Verde, facto de grande relevância, porque conhecer os aspetos que identificam o nosso país permite o desenvolvimento da cultura geral de qualquer cidadão.

De acordo com o nosso esquema de análise, esta atividade enquadra-se na Categoria Pessoas. Existe também uma ligação, através do poema *Partindo* de Eugénio Tavares (Cabo Verde) e *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias (Brasil), entre Brasil e Cabo Verde. De acordo com a atividade proposta o aluno é levado a estabelecer uma relação entre os dois países por meio dos aspetos encontrados nos poemas. Este facto é importante porque o educando tem a hipótese de conhecer, em termos literários, as características e a forma de escrever de dois autores que, embora de países diferentes, apresentam uma mesma preocupação.

Apesar de apresentarem Produtos, de acordo com o nosso esquema de análise, esta atividade enquadra-se na Categoria Perspectivas, pela ênfase dada à comparação e contraste entre as culturas dos dois países. O comentário feito por Luísa Ducla Soares traz a questão das expressões

idiomáticas que, na realidade cabo-verdiana, são bastante usadas. Com base na atividade, os alunos podem estabelecer uma ponte entre Cabo Verde e Portugal.

De acordo com o nosso esquema de análise, esta atividade enquadra-se na Categoria Produtos, com a Língua em destaque. O texto *Essa galinha era o meu filho* de Teresa Montenegro e Uori Morais apresenta a noção de poligamia, realidade diferente daquela que é considerada aceitável em Cabo Verde. De acordo com o nosso esquema de análise, esta atividade enquadra-se na Categoria Perspectivas.

Por último temos o texto de Olinda Beja que, em termos da diversidade cultural, é bastante abrangente, porque, nos momentos da pré-leitura e leitura do texto *A noite do d'jambi*, os alunos conseguem ter acesso a várias informações que identificam São Tomé e Príncipe em todos os domínios de sua cultura e, para complementar no momento pós-leitura com o desenvolvimento do projeto direcionado aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, há uma abertura para o conhecimento dos aspetos culturais de Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Por ser uma atividade prática e que pela sua natureza deve ser divulgada em forma de jornais de parede, o seu desenrolar pode promover mais dinamismo. Esta atividade, de todas as elencadas, é a mais abrangente e diversificada, enquadrando-se nas categorias de Práticas e Perspectivas, partindo de um Produto de outra cultura e, mais uma vez, colocando a Língua em destaque.

6. Discussão dos resultados

Com as informações já apresentadas podemos dizer que o manual analisado representa um objeto de estudo bastante rico e que, ao nível dos conteúdos referentes à cultura de outros países, é bastante diversificado e variado, embora alguns aspetos sejam mais proeminentes que outros. Desde logo, predominam elementos relacionados com a categoria Produtos, sobretudo se considerarmos elementos linguísticos como o pano de fundo na maioria destas atividades.

Olhando para o primeiro texto escolhido, *Os calções verdes do Bruno*, podemos dizer que a diversidade cultural se encontra bem patente no texto e também na atividade a ser concretizada. Tratando-se de um texto narrativo, este apresenta no seu interior expressões de origem angolana que, para nós, é interessante porque faz com que os alunos entrem em contacto com informações que na disciplina de Língua Portuguesa são sempre necessárias. Isso faz com que um aluno cabo-verdiano perceba que existe unidade na diversidade. Unidade porque se trata de uma mesma língua e diversidade porque existem variações de país para país. Este conhecimento vai permitir que se tenha um respeito pelas diferenças vocabulares existentes entre a Comunidade de Língua Portuguesa.

No manual, também é possível encontrar outras atividades semelhantes em que se leva em conta a diversidade linguística dos países que fazem parte da CPLP. Por meio do cruzamento entre a realidade cabo-verdiana e portuguesa, os alunos têm que fazer a identificação de expressões idiomáticas usadas em Cabo Verde e descobrir exemplos equivalentes usados em Portugal.

O manual, ao levar em conta que existem diversidades linguísticas, conscientiza os alunos de que, para além da forma como ele fala, podem existir outras formas e que ambas estão corretas e que é necessário que se aceite e respeite a forma de falar de cada um. A diversidade cultural faz-se presente justamente nestas atividades, o que justifica a ideia de que trabalhar estas diferenças em sala de aula é imprescindível para a construção de um mundo sem estereótipos.

É dada especial importância às produções literárias, também, Produtos como ponto de partida para discussão sobre Perspectivas. Por exemplo, os poemas *Partindo* e *Canção de Exílio* de Eugénio Tavares e Gonçalves Dias permitem que os alunos percebam que entre dois países de realidades diferentes é possível estabelecer relações por meio dos temas retratados nas produções literárias.

Sabemos que a literatura, apesar de ser parte da ficção, tem por fonte a realidade. Como o caso do poema *Canção de Exílio* que a partir desta estrofe “*Minha terra tem palmeiras,/Onde canta o Sabiá;/As aves, que aqui gorjeiam,/Não gorjeiam como lá*” pode proporcionar o conhecimento e reconhecimento de características próprias do Brasil, mesmo tratando-se de uma produção de tempos passados. Por meio do poema assiste-se a uma exaltação da natureza, onde há uma construção do Brasil “como um lugar paradisíaco sobre o qual se sente nostalgia e desejo de retorno.” Temática também bastante recorrente nas produções dos cabo-verdianos como se pode comprovar no poema *Partindo* de Eugénio Tavares em que o sujeito poético chora pela dor da partida.

Ainda pertencendo à literatura brasileira, o texto *Essa galinha era o meu filho* traz à tona uma temática, a poligamia, que no contexto cabo-verdiano não é bem aceite, visto que se trata de uma prática que na lei não é legalizada e também a cultura cabo-verdiana, sobretudo nos dias atuais, considera que para que haja respeito entre casais, tanto homens como mulheres devem ter um(a) único(a) parceiro(a).

O manual, ao trazer esta questão propicia uma reflexão a volta da aceitação da cultura dos outros, mesmo não partilhando da mesma ideologia. Pela temática apresentada há uma chamada de atenção de que é necessário respeitar as escolhas dos outros e, mais do que isso, é indispensável existir empatia entre as pessoas, antes de tomar uma atitude que pode trazer consequências drásticas como averiguado no texto em análise. O respeito pela diversidade, neste caso, vai permitir que haja melhorias no âmbito educacional e consequentemente contribui para uma sociedade melhor.

As Práticas também aparecem em atividades desenhadas para aumentar o conhecimento dos alunos em relação a outras culturas. A atividade *A noite do d’jambi*, no conjunto dos textos e atividades escolhidos é o que permitiu a identificação de mais conteúdos ligados a esta categoria. Afirmamos isso porque apresenta um título sugestivo que remete para as crenças populares de São Tomé e Príncipe. Trata-se de um texto da autoria da escritora santomense Olinda Beja e, logo no momento da pré-leitura, o aluno é convidado a pesquisar informações sobre este país. Esta atividade vai permitir que ele descubra variadas informações sobre o país o que para ele é de grande utilidade, visto que São Tomé e Príncipe pela sua história tem uma forte ligação com Cabo Verde.

Trata-se de um texto rico que consegue retratar, mesmo que de forma resumida, vários aspetos que fazem parte da cultura santomense. Por meio dos exemplos como: “o kalulu ainda é o rei da gastronomia em dias de festa grande;” “seu copo de vinho de palma;” “Assim lhe fez um sôwo delicioso e dois pratinhos de lôso min” é possível entrar em contacto com a gastronomia local. Para além disso há também exemplos que remetem para a forma de falar do povo como nestes casos: “Muito velho não é, mas está cansado. Apareceu doença.” “E você quer dar p’á ele?” “Sim, mas você não diz preço dela!” “Uwê bê uwê, cloçon desejá, e estava certo.” “Sam Luxindaê! Sam Luxindaê!”; “Kidalêô! Kidalêô!”; “Mon kabê, mon kabi!” Verifica-se por meio dos exemplos que na cultura santomense a língua portuguesa é usada em consonância com outras línguas locais, o que representa a valorização dos dialetos do povo. Sobre o português usado no país, é possível ver que este apresenta uma estrutura diferente do português de Cabo Verde, reforçando a ideia da existência de uma mesma língua que apresenta variedades, de acordo com a região onde é usada.

Subsiste, de igual forma, uma alusão aos costumes e tradições do povo santomense como o casamento e a noite do *d’jambi*. Por meio de algumas crenças das personagens, faz-se uma apresentação daquilo que é um *d’jambi* e através de falas como “Mas Sum Mérico é curandeiro, mãe!” comprovamos que tal prática é realizada por um curandeiro, o que desperta uma não aprovação das pessoas que têm uma crença religiosa como a “Titina” que, em vez de se sujeitar a tal feito, recorre ao hospital e à igreja para encontrar a cura do seu marido, embora sem um resultado desejado. No final de tudo, a conclusão que se pode tirar é que é possível a convivência entre o sagrado e o profano.

Na sequência das perguntas direcionadas à compreensão textual, há presente na mesma unidade um projeto a ser desenvolvido em grupos sobre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. O projeto em si permite que os alunos entrem em contacto com todas as informações culturais de cada um dos países, o que dá suporte à ideia da diversidade cultural presente na unidade 1. Por outro lado, o manual aposta menos nas categorias de Pessoas, com apenas uma referência e, curiosamente, a um vulto maior da cultura de Cabo Verde, Cesária Évora, e não a personalidades de outros países; e Lugares, onde apenas há uma referência ao Big Ben, em Londres.

Ainda assim, trata-se de um manual que, ao nível das temáticas escolhidas, é rico e oferece ao aluno várias possibilidades de leituras e contacto com a diversidade cultural, especialmente a linguística, adentro da CPLP, não descurando, simultaneamente, a sua unidade. Ao mesmo tempo, apela à reflexão e à capacidade de os alunos descobrirem, de forma autónoma e além da sala de aula, outras culturas, crenças e valores.

Conclusão

Este texto teve como objetivo refletir sobre a diversidade cultural, tendo como base o manual de língua portuguesa *Linguagens*. O nosso foco esteve sobretudo direcionado para a CPLP e, com base naquilo que tivemos a oportunidade de averiguar, podemos concluir que se trata de um manual que dá aos alunos a liberdade de construir o conhecimento sobre a língua portuguesa de forma prática e autónoma.

Como comprovado nos objetivos do manual, este teve também como preocupações divulgar e retratar aspetos da língua portuguesa, abarcando várias realidades e culturas. Este facto permite que os alunos tenham a noção de que a língua portuguesa pode ser encontrada em diferentes cantos do mundo e que, também para além da cultura de Cabo Verde, existem outras e que é necessário valorizar cada uma, de acordo com as suas particularidades.

Do quadro teórico apresentado na nossa reflexão ficou evidente que trabalhar a diversidade cultural é importante, porque estando numa sociedade em constante contato e mudanças torna necessário que os alunos que frequentam o ensino e não só tenham o conhecimento da diversidade existente no mundo em vários domínios. Este conhecimento vai fazer com que se tenha respeito pelas diferenças, o que vai permitir a melhoria da sociedade (Hahl, Niemi, Longfor & Dervin, 2015; Oliveira, 2017).

Isto revela que o manual segue os preceitos dos *curricula* em vigor e revela uma preocupação nos valores transmitidos aos alunos, embora haja maior valorização de alguns dos aspetos culturais, como a Língua e outros Produtos e as Práticas. Por outro lado, este estudo apenas considera os manuais e as atividades neles propostas. Não negando a sua importância, outros estudos poderão considerar o papel dos professores no desenhar e levar a cabo destas atividades ou, até, a receção por parte dos alunos, em relação a estes conteúdos.

Concluimos que os textos no manual são diversificados, quer pela temática quer pelos autores. Este abrange todos os países da CPLP e leva em conta que existem diferenças a nível cultural, mas enquadradas em noções de cidadania, respeito e valorização das diferenças. Por meio dos vários textos e atividades que o aluno terá que ler e desenvolver, ele pode entrar em contacto com aspetos culturais de Angola, Brasil, Cabo Verde, Portugal e S. Tomé e Príncipe, conhecedor das diferenças entre nós, mas também daquilo que nos une como comunidade, promovendo uma cidadania mais efetiva e humanista.

Referências

- CANICEIRO, R. L. *Um olhar sobre a igualdade de oportunidades nos manuais escolares: Os manuais de Língua Portuguesa do 2º ano de escolaridade*. Coimbra: Escola Superior de Educação, 2012.
- CPLP. (13/06/2022). *CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Obtido de Histórico - Como Surgiu? Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx> Acesso em: 22 jan. 2022.
- HAHL, K.; NIEMI, P.-M.; LONGFOR, R. J.; DERVIN, F. *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015.
- KRAMSCH, C. "History and memory in the development of intercultural competence". In: F. SHARIFI & M. JAMARANI, (Eds.). *Language and Intercultural Communication in the New Era*. Oxon: Routledge, 2013, pp. 23 - 38.
- LOBO, A. R. *Avaliação de Manuais Escolares de Português*. Coimbra: Escola Superior de Educação, 2013.

MAGALHÃES, J. “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal”. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, nº1, pp. 5-14, set./dez. 2006.

Mesquita, S. M. *A vida dos manuais escolares processos de renovação dos manuais de língua portuguesa*. Universidade do Minho, Minho, 2009.

MUKANATA & KAZUMI. “O livro didático: alguns temas de pesquisa”. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 12, nº 3, pp. 179-197, set./dez.2012.

NAWANI, D. “School Textbooks: Understanding Frameworks for Analysis”. *Contemporary Education Dialogues*, vol. 7, nº 2, pp. 157-192, jul.2010.

OLIVEIRA, R. M. “Diversidade Cultural: a importância das diversas culturas no ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da cidadania e na preservação de valores éticos e morais”. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do conhecimento*, pp. 376-403, 2017.

RASHID, R. S.; IBRAHIM, E. H. “English Language Textbooks and Portrayal of Culture: A content analysis”. *MATEC Web of Conferences*, vol. 150, 2018.

RISAGER, K.; CHAPELLE, C. A. “Culture in Textbook Analysis and Evaluation”. In: C. A. CHAPELLE; *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. 2013.

SAEMEE, K.; NOMNIAN, S. “Cultural Representations in ELT Textbooks Used in a Multicultural School”. *Reflections*, vol. 28, nº1, pp. 107-120, jan. 2021.

SANTOS, E. M. “Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores”. *Revista Lusófona de Educação*, 103-115, 2006.

SIDEK, H. M. “EFL Textbook Analysis”. *Language and Literacy*, vol. 14, nº 3, pp. 27 – 45, 2012.

TEIXEIRA, M. & RAMOS, A. “Os Programas e os Manuais de Língua Portuguesa em Cabo Verde - Compromisso entre Qualidade e Quantidade (?)”. *ECAS 2013 - 5th European Conference on African Studies*. Lisboa, 2013, pp. 2163-2177.

YUEN, K.-M. “The representation of foreign cultures in English textbooks”. *ELT Journal*, vol. 65, nº 4, pp. 458-466, out.2011.

CAPÍTULO 9

Hábitos de leitura em Cabo Verde: práticas e políticas de incentivo à leitura

Merlina Ester Correia

Introdução

No contexto escolar, a competência de leitura é apresentada de forma permanente e transversal, desde os primeiros anos de educação e instrução até ao fecho dos ciclos de ensino básico, secundário e superior. O presente trabalho enquadra-se no projeto de investigação que responde a uma das exigências para a obtenção do mestrado em Ensino do Português Língua Segunda, Língua Estrangeira e tem como tema: “O ensino da leitura em língua portuguesa: estudo de caso do Liceu Amílcar Cabral”. A Dinâmica da Leitura dos Textos em Língua Portuguesa (Motivação para Leitura...), através da análise da situação da leitura no Liceu Amílcar Cabral.

Inicialmente, o interesse pela leitura enquanto tema de análise se foi registando porque, apesar de constatar-se a prática/o exercício/o hábito desta atividade em todos os espaços escolares, de acordo com alguns professores e colegas de profissão forma-se cada vez menos leitores. Daí a ideia de se propor a realização de um estudo que terá como instrumentos de análise questionários aos docentes em exercício no sistema educativo cabo-verdiano, questionários aos alunos, visando a recolha e estudo das suas conceções e práticas em sala de aula, questionários aos pais/encarregados de educação dos alunos, uma entrevista à responsável pela Biblioteca do Liceu Amílcar Cabral (LAC), a fim de ressaltar a importância deste espaço no contexto escolar, atendendo as exigências do currículo, incentivando o hábito de leitura, desenvolvendo a capacidade da pesquisa, tratando, assim, de aumentar o nível de conhecimento dos seus usuários.

Nesse sentido, formulou-se o seguinte problema: os fracos resultados/o insucesso dos alunos e até a falta de interesse pela disciplina de Língua Portuguesa podem interpelar o estudo das causas desse problema e a procura de formas de melhorar os resultados e/ou atitudes. Tendo em conta que a leitura é uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem, pretende-se buscar, através de diversos textos, uma fundamentação teórica para este trabalho, objetivando lançar pistas da competência de leitura na disciplina de Língua Portuguesa. É necessário refletir sobre a contribuição da leitura na formação do aluno e a utilidade da criação do hábito de ler desde muito cedo.

Sendo a investigadora, professora de Língua Portuguesa, com formação na área de Ensino de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, a mesma observa que os alunos apresentam lacunas na aprendizagem e, entre

as constatações mais frequentes, regista a fraca apetência dos alunos para a leitura ou uma ausência de hábito de ler, o que prejudica a aprendizagem do aluno. Com isso quer dizer que, apesar de a leitura ser uma competência desde sempre trabalhada pelo professor, o aluno solicita a leitura na aula, mas observa-se a fraca compreensão daquilo que lê.

Na linha teórica é corrente ler-se que “A leitura esteve desde há muito, no centro da atividade pedagógica, embora nem sempre da melhor maneira, isto é, de modo a perpetuar os textos, os leitores, a necessidade e o gosto de ler.” (Emília Amor, 2003). Nesse sentido, pode-se verificar que a leitura nunca se passou despercebida no seio educativo, pelo contrário, ela para Olímpio (2007), é um dos problemas mais preocupantes para os professores de Língua Portuguesa. Acreditando no ato de ler como algo imprescindível ao ser humano, a investigadora deste trabalho, que sempre se interessou pela questão da leitura, considera que foi através da leitura que ela pôde observar o mundo ao seu redor de uma forma mais crítica, possibilitando-lhe novos conhecimentos e habilidades.

Quanto à leitura, é frequente os alunos pedirem para ler na sala de aula, mas em casa, talvez, isso quase não funciona, sobretudo quando se trata de leitura como lazer, para ocupação dos tempos livres e até gosto. O que é solicitado ao aluno para ler ou estudar é visto por ele como uma obrigação para satisfazer a vontade do professor. Neste caso, o aluno deve ser o foco, isto é, priorizado aquando da seleção dos textos, de modo a se sentir incluído nas escolhas do professor. A mesma atitude deve partir dos pais/encarregados da educação no desenvolvimento desta competência na criança.

A criança deve-se sentir que na leitura ela pode tirar vantagens preciosíssimas e desse modo ter o gosto por aquilo que lê. Como denotou Freire (1988, *apud* GADOTTI, 2007, p. 453), “é grande a distância entre o que é lido nas escolas e o mundo das experiências pessoais, o mundo em que todos vivem suas vidas, com experiências personalíssimas.” Uma situação constatada é que muitos professores admiram o fracasso existente, hoje, no que toca à aprendizagem dos alunos; alguns até se atrevem a dizer que os alunos não sabem e não querem ler; todavia, observa-se não só nas salas de aulas como no recinto escolar que boa maioria dos alunos está constantemente a fazer pesquisas na internet, nos telemóveis. Nestes casos os alunos não sentem preguiça de ler. Então o que se passa? Com o aumento das novas tecnologias, formações, materiais didáticos, como é possível o cenário vigente no mundo escolar? Assim sendo, há vários motivos para se debruçar sobre este tema e verificar as causas que estão por detrás dos resultados dos alunos que aparecem nas pautas.

Pretende-se com este trabalho atingir os objetivos que se seguem: conhecer a situação da leitura nas salas de aula de LP no Liceu Amílcar Cabral – Santa Catarina – Cabo Verde; caracterizar a dinâmica da leitura nas salas de aula de Língua Portuguesa, 10º ano – protagonizada por alunos/professores – do Liceu Amílcar Cabral. Acreditando que o ato de ler só traz vantagens ao leitor, a investigadora deste trabalho levantou as hipóteses de que o hábito de ler formado desde cedo e encarado com satisfação pode ser um caminho às elucidações; no ensino-aprendizagem não é dado o devido valor à competência de leitura; os professores levam textos para sala de aula como pretexto para trabalhar os conteúdos

gramaticais; a leitura é um instrumento valiosíssimo no processo ensino-aprendizagem. Atualmente, todos carecem incessantemente da leitura, pois são confrontados com a massa de informação que lhes chega através da comunicação social, portanto, a leitura continua a ser, mais do que nunca, uma necessidade vital na vida do homem.

1.Os hábitos e o incentivo à leitura

Não tenho nenhum livro em casa; sinto sono quando leio; fico com água nos olhos; dói-me a cabeça; enfim, várias são as desculpas que nós, os professores, ouvimos dos alunos e não só para não pegar num livro, ou num texto para ler. Estamos até acostumados a ouvir estes argumentos, que muitas vezes, antes de dizerem algo, começamos a falar do texto, ou do documento, por forma a cativá-los à leitura. Mas relativamente aos fundamentos apresentados no início da minha comunicação, penso que essas pessoas, não é que não gostem de ler, mas sim não conseguem consciencializar-se do quão bom é ler.

Conforme disse Boron (s/d), “atualmente o acesso à leitura se tornou muito mais fácil, porém, muitas pessoas preferem ficar sem fazer nada, a pegarem um bom livro ou até um jornal, para ficarem cultos e bem informados.” Muitas pessoas depois de aprender a ler, não se sentem aliciadas pela atividade da leitura. Da minha experiência como docente, há pessoas que nunca leram um livro na totalidade, outras só leem os títulos dos jornais e das revistas, algumas só leem os artigos cujos assuntos lhes importam mais intimamente. Eu acredito que a leitura é uma das competências que o indivíduo, sem notar, usa constantemente no seu dia a dia.

Acompanhem o meu raciocínio: Hoje, está provado que os bebés escutam as vozes dos pais ainda no ventre da mãe, e, por isso, muitos deles leem histórias para os filhos, contam histórias que já leram em algum livro para os filhos dormirem à noite, compram livros de histórias de *Lobo e Chibinho*³⁵, princesas, fadas, dragões, como forma de incentivar o hábito e o gosto pela leitura desde muito cedo. *Despertar o prazer por qualquer atividade, às vezes, implica uma experiência feita desde a tenra idade e a leitura não fica de fora desse treino que é levado até à criança mediante o desempenho dos pais*³⁶.

No pré-escolar, estamos habituados a observar muitos livros infanto-juvenis, que os monitores usam para encantar o mundo das crianças. No ensino básico, nos manuais, os professores leem as histórias, fazem perguntas para verificar a compreensão dos alunos, recomendam leitura em casa, solicitam aos pais a lerem, a ouvirem a leitura dos filhos e a encorajá-los a pegar numa história para ler e recontar depois... No ensino secundário, o trabalho continua, mas agora, com mais exigências, ou seja, livros com mais páginas, conteúdos mais complexos, histórias mais ousadas, enfim estar atento para adequar sempre o assunto do livro a cada faixa etária. Com certeza, sabemos que há crianças intelectualmente desenvolvidas, e

³⁵*Lobo e Chibinho* são histórias que fazem parte do património cultural tradicional do arquipélago cabo-verdiano.

³⁶ In: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-leitura-infantil-para-desenvolvimento-crianca.htm>.

que conseguem ler um livro e interpretá-lo muito bem, mas nesses casos há muitas explicações como, por exemplo, a capacidade cognitiva de um sujeito (QI). Continuando, na universidade as coisas aumentam, porque o aluno é confrontado com vários manuais e livros extra que ele deverá ler para poder adquirir mais e melhores competências. Competências estas relativamente à sua área de formação como também competências que ele deverá ter para saber ser e estar na sociedade, portanto, sente-se obrigado a ler para poder acompanhar o voo do mundo. Como dizia o meu colega Afrânio Monteiro, “o homem hoje está condenado a ler.”

Terminando a universidade a prática da leitura não acaba e nem diminui, como alguns pensam, pelo contrário. Se o indivíduo quiser estar em sintonia com as informações do quotidiano, aumentar ou atualizar o seu conhecimento, estar por dentro daquilo que se passa, apresentar a sua ideia acerca de um determinado assunto deverá saber das opiniões alheias, aquilo que se fala sobre o assunto. Nada melhor do que a leitura para colocar o indivíduo a par de qualquer assunto, por outras palavras, é notável que todos querem aprender e desenvolver as suas capacidades de modo a agir de forma competente. A leitura não fica de fora para aquele que tem esse objetivo, pois ela é uma ferramenta indispensável para o sucesso do homem moderno (Silva; Silva, 2020).

Não é de hoje a preocupação dos investigadores e estudiosos em relação à competência de leitura. Autores como: Ângela Kleiman (1997), Emília Amor (2003), John Potts (1979), Jocelyne Giasson (1993), Nadja Moreira (1984), entre outros, dedicaram-se à investigação desse ramo e são de opinião de que a leitura muito pode contribuir, sendo ela essencial, visto que se está na era da comunicação, o que facilita o crescimento humano se ela for praticada e bem aproveitada.

O indivíduo para desenvolver o hábito e o gosto pela leitura pode ler aquilo que ele gosta, isto é, aquilo que desperta o seu interesse, porque, muitas vezes, os livros recomendados nas escolas/universidades podem não atear no indivíduo o interesse pela leitura. Como denotou Freire (1988, *apud* GADOTTI, 1996, p. 453), “é grande a distância entre o que é lido nas escolas e o mundo das experiências pessoais, o mundo em que todos vivem suas vidas, com experiências personalíssimas.” O indivíduo-leitor deve procurar por um livro que chame a sua atenção pelo assunto, pela mensagem, ou pela forma como o escritor desenvolve o seu raciocínio ou porque o assunto esteja relacionado com a sua vida.

Se todas as pessoas soubessem das vantagens da leitura, todas as semanas, liam pelo menos um livro e aumentavam o seu *background*. Hoje, mais do que nunca, o indivíduo busca a competência comunicativa para satisfazer os seus desejos (na interação social, numa entrevista de emprego, para esclarecimento de uma dúvida...), por isso carece de investir, essencialmente, na leitura como uma competência transformadora do indivíduo em todos os setores. Há bem pouco tempo, o Presidente da República de Cabo Verde, Jorge Carlos Fonseca, lançou o projeto “Ler mais, Saber mais”, pois, atualmente, muito se fala do mérito de uma boa prática de leitura no sucesso do indivíduo, porque ler faz com que o indivíduo passe a conhecer a sua cultura e a dos outros, obter conhecimentos que podem ajudá-lo ao longo da vida. De acordo com o *site* da Presidência da República:

Semana de Leitura, 24/04/2018, passando à acção os esforços para o estímulo e a promoção dos hábitos de leitura, a Presidência da República, através da iniciativa presidencial 'Ler Mais, Saber Mais', organiza a Semana da Leitura, todos os anos, de 23 a 27 de Abril. As duas primeiras edições foram preenchidas com actividades dedicadas aos professores, no dia em que se homenageia esta classe profissional tão importante para a nossa sociedade. Nos programas têm marcado presença escritores cabo-verdianos e vindos do exterior, com participações em debates, feira do livro, mesas redondas e diversas actividades nas escolas da capital e não só, como visitas e conversas com escritores. Questões à volta do livro e da leitura têm norteado as intervenções, e com especial destaque para os mais jovens, com actividades, contação de estórias, direccionadas para estes. Temas como o Plano Nacional de Leitura, a Edição, Distribuição de livros, entre outros, trouxeram centenas de crianças e adolescentes à Sala Beijing, que também intervieram, colocando questões aos oradores convidados. Também contemplou a II Semana da Leitura o interior do país, nomeadamente o concelho de Santa Catarina, com a presença de S. E. o Presidente da República e a distribuição de livros a escolas e conversa aberta com alunos, sobre o livro e a leitura" (Presidência da República, 2018).

Esta iniciativa contou com diversos parceiros, como o Ministério da Educação, Direção Nacional da Educação, Biblioteca Nacional, IILP, Câmaras Municipais, Comissão Nacional da UNESCO, UniCV Jean-Piaget, Academia Cabo-verdiana de Letras, entre outros. No âmbito do projeto *Ler Mais, Saber Mais* – o Presidente da República, chegou a fazer entrega de livros e material escolar à Escola Básica de Achada Além, Santa Catarina. Este projeto teve início no ano de 2018, mas até à presente data, pouco se sabe sobre o seu desenrolar e avanços ao longo desses quatro anos, visto que de acordo com as pessoas abordadas, elas não possuem informações sobre o trabalho feito à volta desse projeto. Iniciativas do género devem ser abraçadas para que a população veja e reveja o quão engajado o Estado está na promoção da leitura entre os alunos, e, por conseguinte, na população.

De tudo que eu disse, o meu objetivo primordial é deixar bem claro que o que é lido muda o pensamento do leitor, traz algo novo ou atualizado, faz pensar, questionar, voar enfim dependendo do tipo de texto. A prática da leitura traz benefícios que o próprio homem desconhece até ler uma página de um artigo ou um livro; ela é um bem social que leva o indivíduo a tirar bons proveitos. Para Santos (2005, p. 1), "ler, antes de tudo, é descobrir e expandir horizontes [...]". Tudo se torna mais aprazível quando se sabe que não se faz por fazer, mas se tira algum benefício com o que se faz, pois quem lê, espera conhecer aquilo que não sabia, ou evoluir o pensamento. É necessário arrombar a ideia de que ler é uma rotina enfadonha e aborrecida, deixar de lado as desculpas para não pegar num livro, porque a leitura auxilia o desenvolvimento intelectual do indivíduo e é o meio mais simples/inteligente para ganhar o saber.

2. Metodologia

A metodologia utilizada envolveu, num primeiro momento, a pesquisa bibliográfica e análise documental no âmbito do ensino da leitura em língua portuguesa e a sua importância, com o objetivo de aprofundar o referencial teórico de suporte à investigação. Utilizou-se o conhecimento desejado segundo algumas teorias publicadas em livros e outras obras. Num segundo momento, a preocupação com a recolha e análise dos dados empíricos relacionados com o tema em questão acabou por ditar a pertinência da escolha dos métodos que indicam os meios técnicos da investigação. De entre os vários existentes, e também apresentados por Gil (2008, p. 17), optou-se pelo método estatístico que, mediante a utilização de testes estatísticos, torna possível determinar, em termos numéricos, a probabilidade de acerto de uma determinada conclusão, bem como a margem de erro de um valor obtido; pelo método comparativo no qual ressaltam as diferenças e similaridades existentes entre as diversas categorias; e pelo método descritivo que permite conhecer a prática da leitura pelos docentes/discentes no Liceu Amílcar Cabral. Deste modo, projetou-se desenvolver um Estudo de Caso, do Liceu Amílcar Cabral (LAC), por ser a escola onde a investigadora fez todo o seu percurso de estudos secundários, sendo atualmente o espaço onde a mesma exerce a profissão docente e diariamente é confrontada com opiniões dos professores de todas as disciplinas sobre o pouco desempenho dos alunos nos estudos.

A amostra foi determinada através da fórmula de estatística apresentada por Pocinho (2009), neste caso tencionando construir uma amostra significativa de 100% dos professores de língua portuguesa do 10º ano de escolaridade, 50% dos alunos do mesmo nível e 25% dos pais/encarregados de educação destes alunos. Considera-se uma margem de erro de 5%, por exemplo, sendo que (n = 300) corresponde 54% dos alunos. Todavia, o retorno incompleto do questionário obrigou a investigadora a trabalhar com uma amostra de 276 alunos, 112 dos pais/EE e 6 professores, correspondentes a mais da metade da população ambicionada, o que se considera bastante suficiente para a natureza deste estudo.

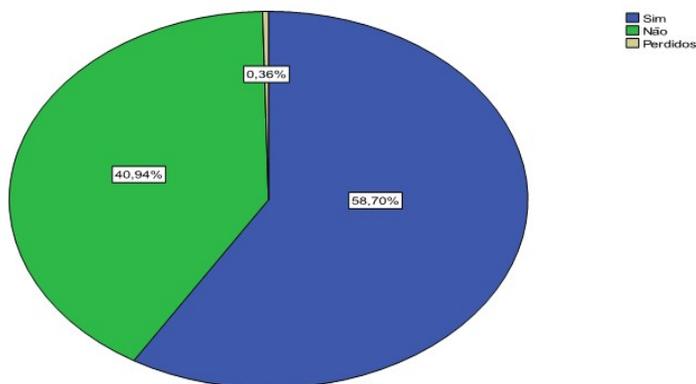
3. Resultados: Dados dos alunos do 10º ano de escolaridade (ano letivo 2016-2017)

Para complementar as ideias expostas acima, permitam-me partilhar alguns dados dos questionários aplicados aos alunos e professores de LP do 10.º ano de escolaridade, aos pais/EE e à responsável da biblioteca. Convém frisar que seleccionei alguns gráficos, de acordo com os objetivos deste trabalho. Trezentos (300) questionários foram aplicados aos discentes, mas apenas duzentos e setenta e seis (276) foram devolvidos. Os dados recolhidos apontam que os discentes inquiridos, cento e noventa e cinco (195) que correspondem a 70,91%, informaram que os seus pais/EE vão à escola **às vezes**; sessenta e cinco (65), que equivalem a 23,64%, opinaram que **sempre**; e quinze (15), que são iguais a 5,45%, disseram que **nunca**.

É de extrema importância a proximidade dos pais/EE da escola, na medida em que, ficam a saber da situação escolar dos filhos. Para Veríssimo e Galante³⁷ (p. 1), “É cada vez mais importante sensibilizar os pais para participarem ativamente na vida escolar dos seus educandos. A escola faz parte do cotidiano do aluno e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem.” Na figura a seguir, respeitante ao oferecimento dos livros como presente, cento e sessenta e dois (162) discentes, que correspondem a 58,70%, disseram que os seus pais/EE lhes dão livros de presente; cento e treze (113), que correspondem a 40,94%, opinaram que não; e um (1), que equivale a 0,36%, não respondeu.

Dos que responderam que sim, mencionaram alguns títulos como: *A minha parceira p’ra vida toda*; *O meu sapo encantado*; *Viagens às ilhas de Cabo Verde*; *A duquesa e os gatos*; *As três princesas*; *Um amor de infância*; *Daniela sabe o que quer*; Gramáticas; Dicionários; Bíblia; Livros escolares; Banda desenhada... enfim, muitos títulos que, se os discentes foram sinceros nas suas respostas, muitos estão num bom caminho.

Gráfico 1: Livros de presente



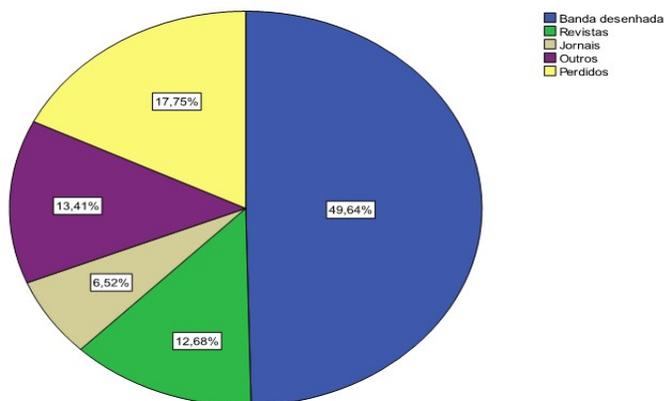
Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente ao hábito de leitura em casa, duzentos e vinte e seis (226) dos inquiridos, que equivalem a 81,88%, responderam que têm o hábito de ler em casa e cinquenta (50), que correspondem a 18,12%, disseram que não.

De acordo com a figura 2, os dados apontam que cento e trinta e sete (137) discentes, que correspondem a 49,64%, leem banda desenhada; trinta e sete (37), que equivalem a 13,41%, leem outros (contos, novelas, romances); trinta e cinco (35), que correspondem a 12,68%, fazem a leitura de revistas; e dezoito (18), que correspondem a 6,52%, optam pelos jornais.

³⁷<https://site/projetodeaprendizagemgravatai/-a-importancia-da-participacao-dos-pais-na-escola>. Acesso no dia 25/06/17

Gráfico 2: Livros lidos pelos discentes



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao gosto pela leitura, duzentos e sessenta e dois (262) discentes, que correspondem a 94,93%, gostam de ler e catorze (14) deles, que equivalem a 5,07%, responderam que não. Dos que responderam que não gostam de ler, justificaram-se: que não têm tempo para ler; os livros são, normalmente, extensos; não têm livros em casa; prejudicam a sua visão; e provocam tonturas...

De acordo com o número de livros que os discentes leem em cada trimestre, os dados apontam que cento e dezessete (117) discentes leem 1 livro, o que equivale a 42,66%; setenta e quatro (74) fazem a leitura de 2 livros, o que corresponde a 27,11%; quarenta e um (41) discentes não se dedicam a leitura de nenhum livro, o que equivale a 15,02%; e a mesma porcentagem vai para os 41 discentes que leem 3 livros por trimestre.

Relativamente aos livros que os discentes leem por trimestre, os seus docentes indagam a veracidade dessas respostas, visto que os discentes raras vezes partilham com eles esses atos e, na sala de aula, não confirmam a leitura de nenhum livro. No que toca à ida à biblioteca, cento e oitenta e sete (187) discentes, que correspondem a 67,75%, vão **às vezes**; cinquenta e nove (59); que equivalem a 21,38%, estão lá **sempre**; vinte e oito (28), que correspondem a 10,14%, só **quando solicitado pelo professor**; e dois (2), igual a 0,72%, **nunca** vão à biblioteca.

Para Penalosa (1961, *apud* JESUS, 2015, pp. 1-2), “a presença do aluno na biblioteca contribui para seu desenvolvimento intelectual. Para que o estudante possa tirar todo o proveito de seus estudos, é mister que tenha entrada em uma biblioteca escolar. Para as tarefas e os trabalhos de classe, a biblioteca é utilíssima. Para o desenvolvimento intelectual, é indispensável.” Dos inquiridos, duzentos e trinta e seis (236) discentes, que equivalem a 86,13%, consideraram muito importante a leitura nos estudos; trinta e oito (38) deles, que correspondem a 13,87%; acharam importante; e dois (2) inquiridos não responderam.

Aqui, fica a ideia de que os discentes sabem que a leitura é importante ou muito importante nos seus estudos. Com a intenção de obter mais informações sobre o hábito de leitura dos discentes, sentiu a necessidade de

aplicar **cento e cinquenta (150) questionários aos seus pais/EE, mas só cento e doze (112) foram entregues**. Inquiridos sobre o hábito de ler, uma percentagem considerável, 64,29%, demonstrou que possui este hábito e 35,71% disseram que não. Para os que têm o hábito de ler, foram questionados sobre as suas preferências: 35,71% não responderam; 25% preferem ler jornais; 13,39%, romances; 13,39% indicaram outros (Bíblia); 7,14%, revistas e 5,36% assinalaram todas as opções apresentadas. Pode-se observar que os pais mesmo confirmando ter o hábito de ler, não indicaram nenhuma preferência e a percentagem dos EE que respondeu que não tinha o hábito de ler, corresponde à que não indicou nenhuma preferência de leitura (35,71%).

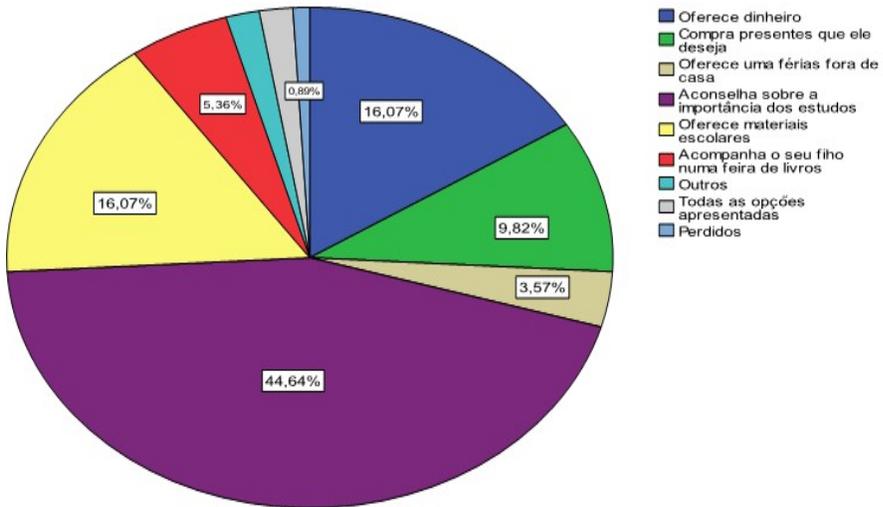
Questionados sobre as razões que os impedem de ler, 65,18% não responderam; 20,54% disseram que por falta de tempo; 6,25% não gostam de ler; 4,46% indicaram outros motivos (não sabem ler); e 3,57% responderam que não têm livros em casa. Como foi mencionado anteriormente, de acordo com Sandroni, L. C.; Machado L. R. (1987, p. 18-21), “O exemplo que a criança tem em casa é o mais valioso, por isso quando ela vê os pais em diversas oportunidades “agarrados” a livros ou mesmo periódicos, terá maior facilidade a valorizar tal ato instintivamente”.

De acordo com a figura abaixo, a importância da leitura nos estudos dos filhos, 98,21% dos pais/EE aceitaram a sua importância e 1,79 não a reconheceu. Dados da pesquisa sobre se alguém ofereceu o livro para o filho como presente apontam que 54,46% dos pais/EE disseram que oferecem ao filho livro de presente, 44,64% afirmaram que não; e 0,89% não responderam.

Sobre este assunto, Santos (2006) disse que, “A aquisição rotineira de livros aos filhos prestando atenção nas preferências deles também conta, assim como levá-los a bibliotecas e livrarias, inserindo no dia-a-dia da família este hábito salutar, uma vez que o contato com este mundo somente ajudará e muito para os costumes familiares caminharem em direção ao conhecimento.” (Santos, 2006, s. p.)

Na figura referente às formas de incentivar a leitura do filho, pode-se verificar que 44,64% aconselham o filho sobre a importância da leitura; 16,7% oferecem materiais escolares; 16,7% oferecem dinheiro; 9,82% compram presentes que o filho deseja; 5,36% acompanham o filho à feira de livros; 0,89% assinalaram outras formas (mas não explicaram); e a mesma percentagem vai para os que assinalaram todas as opções apresentadas.

Gráfico 3: Formas de incentivar a leitura do filho



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao Gosto em ler nos tempos livres, os dados mostram que 61,61% dos inquiridos sabem que o filho gosta de ler nos tempos livres; 20,54% disseram que não; e 16,86% não sabem. Foram aplicados os **questionários a todos os professores de LP do 10.º ano de escolaridade do LAC**, isto é, a seis (6) docentes. Os dados recolhidos apontam que todos os inquiridos, ou seja, 100% têm o hábito de ler. Os teóricos dizem que o hábito de ler se cultiva desde a tenra idade, e há aqueles que defendem que até no ventre da mãe o bebê ouve a leitura que a mãe faz e isso contribui muito no desenvolvimento do gosto da leitura por parte da criança.

Analisando dados sobre as Preferências de leituras, constata-se que três (3) dos inquiridos, equivalentes a 50%, têm preferências por jornais, revistas e romances; dois (2), que correspondem a 33,33%, por jornais; e um (1), igual a 16,67%, por outros (aventuras, novelas, contos). No que toca a leitura de algum livro, observa-se que neste momento todos os docentes, 100%, estão a ler algum livro, sendo eles: *Do Monte Cara Vê-se Cabo Verde*, do Germano Almeida; *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, do Augusto Cury; *Vendidas*, de Zana Muhsen; *Faça-se Ouvir*, do José Esteves Rei; *Os Pastores da Noite*, do Jorge Amado; *Grandes Vidas, Grandes Obras, Readers Digest*; *Nunca Desista dos seus Sonhos*, do Augusto Cury.

Quanto à questão “ida à biblioteca”, é visível que os docentes frequentam a biblioteca do liceu com uma certa frequência, sendo que cinco (5) docentes que equivalem 83,33% vão sempre à biblioteca e um (1) que corresponde a 16,67 vai muitas vezes.

De acordo com os dados sobre as “Aulas exclusivas de leitura”, todos os seis (6) docentes, 100%, dão aulas exclusivas de leitura. Os docentes mencionaram as seguintes estratégias usadas: levar em conta as três etapas:

a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura; explorar os textos lusófonos; fazer a pré-leitura do título do texto/obra, reconto, dramatização, bibliografia do autor; monitorar a compreensão, a aprendizagem cooperativa, estruturar o enredo, levar os alunos a organizarem graficamente (escrever) as ideias fundamentais do texto; levar os alunos a ler em situações pontuais (mas não especificou essas situações) e fazer a leitura silenciosa, individual, no grupo onde os elementos do mesmo supervisionam-se.

Essas atividades demonstram que a leitura é levada à sala de aula de diversas formas, porém, ela deve ser vista como um conteúdo que o docente tem de trabalhar junto dos alunos e não um pretexto para rever outros conteúdos. Estas atuações contribuem para o melhoramento da leitura do discente, na medida em que estimula a aprendizagem daquilo que está patente no texto. Relativamente aos textos que os professores solicitam aos alunos, quatro (4) docentes, que são iguais a 66,67%, admitiram que os discentes levam os textos **às vezes**; um (1), que corresponde a 16,67%, **muitas vezes**; e um (1), que equivale a 16,67%, **sempre**.

No que toca a interesse por esses textos, obteve-se a mesma percentagem da figura anterior, sendo quatro (4) docentes, que são iguais a 66,67%, admitiram que os discentes se interessam por esses textos **às vezes**; um (1), que corresponde a 16,67%, **muitas vezes**; e um (1), que equivale a 16,67%, **sempre**. Quanto aos textos que os docentes solicitam aos alunos, pode-se observar que quatro (4) docentes, que são iguais a 66,67%, aceitaram que os textos pertencem ao manual de LP; um (1), correspondente a 16,67%, a outros livros; e um (1), que equivale a 16,67%, assinalou em todas as opções mencionadas (jornais, internet, revistas).

De acordo com dados sobre sugestões dos alunos, a pesquisa mostra que todos os docentes, 100%, confirmaram que os seus discentes sugerem textos de leitura, às vezes. Essas sugestões devem ser levadas em consideração para poder motivar os discentes nas suas escolhas e partilhas na sala de aula. O professor deve utilizar a leitura que o discente faz em casa como fonte de prazer, pois ela desenvolve o hábito de bem falar, estimula a criatividade e é ainda considerada como o meio eficaz para aquisição de bons hábitos de pronúncia, dicção, entoação de voz e ritmo.

No que toca à partilha de atividades, três (3) docentes, que equivalem a 50%, responderam que às vezes compartilham com os colegas as atividades de leitura e três (3), que correspondem à mesma percentagem, disseram que fazem isso sempre. Relativamente a “documentações partilhadas nas coordenações”, quatro (4) docentes, que correspondem a 66,67%, assinalaram que os documentos usados nas coordenações são: o programa de LP, o manual de LP e as gramáticas; e dois docentes, que correspondem a 33,3%, escolheram a primeira opção, que se refere ao programa de LP.

Relativamente aos documentos que elucidam atividades da leitura, a figura mostra que três (3) docentes, que correspondem a 50%, responderam “às vezes”; dois (2), que equivalem a 33,33%, disseram que “muitas vezes”; e um (1) docente, que equivale a 16,67%, foi de opinião que sempre. Ao trabalhar a leitura, o docente deve ter em atenção os documentos levados para a sala de aula, porque estes podem não ser adequados ao objetivo do docente, e também a estratégia usada para trabalhar tais documentos, visto que a seleção dos materiais deve visar o aproveitamento do discente nesta competência.

Todos os seis (6) docentes do 10º ano já manifestaram com os colegas a necessidade da reformulação do programa de LP usado na escola, mas até este momento ainda não se fez nada. Convém dizer que neste ano letivo os coordenadores de LP pretendiam fazer um encontro com os docentes de Língua Portuguesa do Ensino Secundário da ilha de Santiago, com o intuito de fazerem uma reflexão/debate sobre a importância da uniformização dos conteúdos e da linguagem, mas não foi possível devido a motivos superiores. Por isso ficou adiado para o início do novo ano letivo.

No que tange à reformulação do programa, cinco (5) docentes, que correspondem a 83,33%, disseram que não, ou seja, isto nunca aconteceu, e um (1), que equivale a 16,67%, afirmou que sim. Das informações obtidas nas conversas informais com os docentes, uma vez já, se fez alguma coisa no sentido de reformular o programa, mas não atingiram o sucesso. Contudo, dos docentes inquiridos, a maioria é de opinião que isso nunca chegou a acontecer. É de mencionar que o “programa” usado pelos docentes foi feito pelos professores nas escolas (existe semelhanças entre eles), e há vários anos letivos não foi revisado (o documento usado é uma planificação baseada no programa do Ministério que a investigadora, até momentos antes da pesquisa, nunca conhecera na escola).

No que toca às razões para a não concretização da reformulação do programa, dois (2) dos docentes, que correspondem a 33,33%, assinalaram falta de coragem/iniciativa; dois (2), que equivalem à mesma percentagem, justificaram com comodismo; um (1), que é igual a 16,67%, assinalou outros (falta de recursos materiais e financeiros); e um (1), que corresponde a 16,67%, não respondeu.

No que tange a realização de concurso de leitura, pode-se observar que três (3) docentes, que equivalem a 50% disseram que a escola realizou esta atividade, e três (3), que são iguais à mesma percentagem, afirmaram que não. Na verdade, a escola já realizou esta atividade há alguns anos, mas alguns docentes como não lecionavam naquele momento, desconheciam-na, e isso explica a resposta dos três docentes. No que refere à atratividade nos livros da biblioteca, cinco (5) docentes, que correspondem a 83,33%, acham que os livros são convidativos, e um (1), que equivale a 16,67%, disse que não.

Um dos docentes argumentou dizendo que “os livros são interessantes, porém a forma como se encontram arrumados torna inacessível encontrá-los e os alunos não estão motivados para procurá-los e muito menos para ler.” *Os professores devem incentivar os seus alunos a utilizarem a biblioteca, indicando bibliografias e livros presentes no acervo, mas para isso devem conhecer esse espaço de saber* (blog.unimonte.br; acesso no dia 22/07/17).

Com relação a “Realização de feiras de livros”, fica-se a saber que a escola, neste ano letivo, não realizou nenhuma feira de livros, pois todos os docentes (100%) afirmaram que não aconteceu. Nesta pesquisa também se teve a iniciativa de fazer uma **entrevista à responsável da biblioteca**, a fim de se inteirar do funcionamento da mesma e da procura existente neste espaço. De acordo com as respostas dos discentes, eles nem sempre vão à biblioteca (às vezes), mas os docentes vão sempre. Todavia, questionada a bibliotecária sobre esse aspeto, ela disse que com o número elevado de alunos e professores que o liceu acolhe, é natural que eles procurem e frequentem esta biblioteca, pois estão sempre lá, pois há livros de todas as áreas disciplinares (inclusive Música, Educação Artística...), e com a última

doação que aconteceu no início deste ano letivo, a biblioteca conta com mais gêneros. Porém, ainda carece de mais enriquecimento.

De acordo com a entrevistada, todas as áreas são procuradas na biblioteca, mas as disciplinas básicas são as mais, como por exemplo: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História... e sem esquecer dos dicionários e gramáticas... A maior parte dos livros da biblioteca foi doada por várias instituições nacionais e internacionais, diz a bibliotecária. Uma pequeníssima parte foi comprada pela escola, mediante solicitação/interesse dos professores. A biblioteca possui mais de cem (100) títulos de livros de LP, como por exemplo: dicionários, prontuários, livros didáticos, manuais de todos os níveis, livros de quadradinhos, romances, contos, crônicas... Um dos docentes disse que os livros da biblioteca são interessantes, porém a forma como se encontram arrumados torna inacessível encontrá-los e os alunos não estão motivados para procurá-los e muito menos para ler.

A bibliotecária afirmou que os livros estão agrupados por área disciplinar e já iniciaram o inventário das obras para uma melhor organização. Afirmou que naquele ano letivo não se realizou a feira de livro, pois era uma atividade que não constava no plano de atividades. Todavia, é uma atividade mencionada pelos docentes inquiridos como sendo aquela que contribui para despertar o apetite literário da criança e adultos de todas as idades. *Evento do tipo possibilita à pessoa a hipótese de comprar livros a um preço acessível, partilhar ideias com os colegas sobre uma determinada obra, conhecer outras obras e autores* (afirmou um docente).

3. Discussão

Nesta investigação observou-se que os discentes dizem que leem muitos livros e se eles foram sinceros nas suas respostas, muitos estão num bom caminho, mas, por outro lado, vê-se que eles confundem os livros escolares que os pais lhes dão no início ou durante o ano letivo para os estudos, com os livros que lhes são oferecidos para lerem nas horas vagas, para despertar neles o interesse, o gosto pela leitura e para tirarem mais proveito das leituras. É rico e diversificado o gosto dos discentes quanto à leitura, contribuindo desta forma para o alargamento de mais conhecimentos em diversas vertentes.

Neste sentido, a família deve acostumar o filho com a leitura, a fim de mostrar-lhe que esta competência facilita e enriquece a sua capacidade. Mas, para isso, terá de criar o hábito de oferecer livros tanto de lazer como de estudo. De acordo com Martins e Viana (2009, p. 25)

Nas famílias em que se desenvolve a cultura da palavra, as crianças crescem a relacionar-se com mais facilidade, a valorizar-se o recurso a jornais, a revistas, a livros, à rádio, à televisão, à internet, como fontes de conhecimento, aumenta-se a probabilidade de as crianças os passaram a usar como recursos usuais que se integrarão como rotinas nas suas vidas.

Porém, é alarmante o facto de muitos discentes afirmarem que não leem, pois 18,12% correspondem àqueles que disseram que não têm o hábito de ler. É visível que não há uma consciência da importância da leitura em suas vidas, pois se tivessem, aproveitariam esta competência nos estudos e no desenvolvimento das suas capacidades. Ficou-se satisfeito com os discentes que afirmaram que gostam de ler, porém, algo acontece com eles por não terem o hábito de ler. Por isso, surge a questão: se 94,93% deles gostam de ler, por que só 81,88% têm o hábito de ler? E por que não leem os restantes 13,05% que gostam de ler?

As argumentações apresentadas pelos discentes, por não lerem, não se justificam, se na verdade eles tiverem interesse na leitura, pois, desenvolver o gosto pela leitura implica, muitas vezes, ter tido influência em casa dos mais velhos e também na escola. Isto é, os mediadores da leitura devem atuar neste sentido, de modo a levar as crianças a interessarem-se pela leitura e a consciencializarem-se do seu valor.

Três discentes disseram que nunca lhes agradaram os textos trabalhados na aula. Neste caso deveriam opinar junto do docente sobre o assunto, a fim de melhorarem o aproveitamento, bem como os interesses pelos textos e, conseqüentemente, pela aula de leitura. De acordo com a figura 12, textos levados pelos alunos à sala de aula, surgiram a hipótese e a pergunta: Se 18,91% dos discentes levam textos para a sala, porquê o docente não os aproveita para trabalhar a leitura com eles? Os docentes afirmaram que sugerem textos do manual (38,41% dos discentes afirmaram) e outros que eles mesmos os levam de casa (60,14% dos discentes admitiram). Neste caso, onde fica a escolha e o gosto dos seus discentes?

Apesar de todos os discentes inquiridos declararem que a leitura é importante, ainda falta a consciencialização de que com ela eles podem atingir o sucesso nos estudos, na vida profissional e social. A este respeito, Porto³⁸ reforça que “A leitura melhora o aprendizado dos estudantes, pois estimula o bom funcionamento da memória, aprimora a capacidade interpretativa [...] além de proporcionar ao leitor um conhecimento amplo e diversificado sobre diversos assuntos. Quem lê muito, conversa sobre qualquer coisa, e consegue formar opiniões bem fundamentadas” (Porto, 2017, p. 1). Foi verificado que uma boa percentagem dos pais/EE (64,29%) aceitou que têm o hábito de ler. E como as crianças têm o costume de imitar os mais velhos em casa, isso fará com que esta atividade espelhe nelas.

Dos pais que declararam não ler (35,71%) levou à questão: como pode um(a) pai/mãe sugerir/aconselhar a leitura ao filho, se ele(a) não lê? Todos os motivos mencionados repercutem nos estudos dos filhos, porque quando os mais velhos, em casa, não leem, os mais novos têm mais possibilidades de crescerem com outros hábitos, isto é, aquilo que estão acostumados a fazerem. A leitura é um estímulo que deve ser fomentado em casa, com o incentivo dos pais e/ou encarregados de educação, porque com ela os filhos estudam mais e aprendem melhor.

É constatado no ambiente familiar que os pais/EE têm o hábito de oferecer aos filhos presentes como: telemóvel, viagens, passeios, mas livro raramente acontece, salvo quando são dados na época escolar. Mas é tranquilizante saber que uma boa parte dos inquiridos, para incentivar a

³⁸<http://www.infoescola.com>; acesso em 18/05/17.

leitura do filho, têm o hábito de conversar com ele sobre a importância da mesma. De um modo geral, os pais/EE certificaram que dão algum incentivo aos filhos para despertar o gosto pela leitura. Sendo assim, eles, mais do que ninguém, devem conhecer os gostos dos seus filhos para melhor os orientar nos estudos e, conseqüentemente, para a vida.

Para garantir o sucesso da criança, é preciso também conhecer as instalações da escola, observar o que há de vantajoso neste espaço, estimular o filho a conhecer a sua escola e a interagir com as atividades realizadas na mesma. Por exemplo: “A biblioteca escolar bem utilizada funciona como uma potente ferramenta para o desenvolvimento do aluno, de sua autonomia intelectual e também do processo de ensino e aprendizagem”, afirma Marcelo Soares³⁹.

Para Porto (2017, s/p), “O hábito da leitura é um dos mais importantes para o desenvolvimento do intelecto e também o caminho mais curto para adquirir conhecimento. Ela é um hábito que só traz benefícios para a nossa vida.” Os resultados mostraram que os docentes têm preferências de leituras diversificadas, o que os ajuda no desempenho das suas funções, porque quanto mais for a leitura de diferentes livros, melhor será a aprendizagem de variados conteúdos.

A biblioteca é muito frequentada pelos docentes. Neste caso, quem entra neste espaço, vai com o objetivo de ler, tirar um apontamento, tomar um livro para ler em casa. Por isso nunca sai desse espaço como entrou; pelo contrário, a sua inteligência aumenta com as informações que vai tirando da leitura que fez. Segundo Azevedo e Sardinha (2009, p. 72), “O leitor da biblioteca escolar deve ser aquele que busca [...] informações variadas, um saber que lhe possibilite tirar as suas próprias conclusões, formando assim um novo conhecimento.”

É caso para se dizer que a biblioteca deve apostar no acesso de outros gêneros textuais, pois, para além do liceu ter um número muito elevado dos docentes e discentes, a cidade conta com um número grandioso da população, o que aumenta a procura dos outros discentes (IUE, US, EBO...) com preferência diversa. E, se se quer pessoas leitoras, deve-se investir nos livros, além dos didáticos escolares. Os textos explorados nas aulas de LP pertencem aos materiais variados, auxiliando os discentes no conhecimento através de novos livros e meios de pesquisa. Considera-se favorável este método de trabalho, porquanto o docente passa a ter mais materiais de pesquisa e o discente amplia o seu repertório de estudo.

Quando o discente lê e mostra interesse em partilhar com os colegas e o docente, este deve criar condições para que esta ação perdure e que a leitura seja um prazer e não um fardo.

No que tange à partilha das atividades durante as coordenações, é uma ação importante porque ajuda na interação dos colegas e na diversificação das atividades junto dos seus discentes, realizando desta forma aulas diversificadas e interativas. De acordo com Lopes (2006, p. 156-170), “Os programas de ensino das diferentes disciplinas, da responsabilidade do Ministério da Educação, configuram-se como os mais importantes instrumentos orientadores da atuação dos professores, devendo

³⁹In educarparacrescer.abril.com.br; acesso em 10/05/17; *Recanto do saber* (2013)

estar neles vazados, para efeitos de operacionalização, os fundamentos teóricos que sustentam as opções metodológicas, bem como as opções políticas constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo.”

É urgente uma revisão do programa de LP do 10.º ano, visto que os conteúdos são repetitivos com os dos outros níveis, não há uma continuidade entre os conteúdos que concluem um nível para iniciar um outro e os objetivos carecem de reforços ou atualizações. A escola deve apostar em concurso de leitura, o que já aconteceu uma vez e teve muitos elogios. Por isso houve promessas de que iria continuar, mas por falta de iniciativa, coragem, ninguém quis prosseguir com esta atividade. Atividade do tipo carece do gosto e do querer por parte dos envolvidos no mundo educativo. Por isso, os docentes juntamente com a responsável da biblioteca da escola e de toda comunidade educativa têm a função crucial de levar adiante essas ações.

Conclusão

Silva (2010), afirma que “o hábito da leitura deve ser estimulado ainda na infância para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e, acima de tudo, prazeroso. Vai mais além quando destaca a importância da leitura como prática que confere ao cidadão inserção social e competência profissional, contribuindo também para o desenvolvimento da cidadania, representando um amplo processo de inclusão social e afirmação identitária.”

Na parte prática, ficou exposto que a maioria dos discentes gosta de ler e tem o hábito de ler em casa, mas um número significativo respondeu que não, o que é preocupante porque se o discente não lê, conseqüentemente ele não aprende. É habitual alguns alunos dizerem que não gostam de ler, e justificam dizendo que não têm paciência para ler um livro, no entanto, é tudo uma questão de hábito, de transformar a leitura em prazer.

Vale lembrar que, além dos livros didáticos, previstos em diversas etapas dos estudos, é importante buscar outras obras de interesse, independentes do conteúdo. Neste caso, a função da família é vital, visto que este espaço é a primeira estrutura social onde a criança aprende e desenvolve. O aluno torna-se leitor quando interage com o livro e tem a motivação necessária para compreender o que é desenvolvido no mesmo. Por isso, para Maimoni e Bortone (2001) é necessário que a família e a escola caminhem unidas nesta tarefa, para que a compreensão da leitura para o aluno ocorra dentro das suas possibilidades, tornando-se significativo para ele.

A escola deve investir em mais computadores neste espaço, a câmara de vigilância deve estar ativada já que a biblioteca possui este instrumento, apostar em formações na área para os seus funcionários e atividades (feiras de livro, concurso de leitura, visita guiada a outras bibliotecas...) que promovam a leitura prazerosa.

Quanto aos questionários dos pais/EE, eles afirmaram que possuem o hábito de ler. Neste sentido, Vieira (s.d., p. 5) afirma que *a família como espaço de orientação, construção da identidade de um indivíduo, deve promover o ato de ler para que, ao ser incorporado nas mediações domésticas,*

construa o gosto pela leitura. Parafrazeando Potts (1979, p. 83), “os pais são provavelmente o fator crítico na apreciação do sucesso escolar. Especialmente, influente é a atitude da família para com os livros e a leitura.” Os pais que afirmaram não ler apontaram motivos que se acredita serem pretextos, porque, quando se depara com pais e familiares que não apreciam a leitura, será necessário encontrar alternativas para conscientizá-los da importância desta competência e conhecerem as formas adequadas para desenvolver nos filhos o gosto pela leitura.

No que tange aos questionários dos docentes, todos afirmaram ter o hábito de ler textos variados, frequentam a biblioteca e dão aulas exclusivas de leitura. Ficou exposto aqui que os discentes nem sempre levam os textos que os seus docentes solicitam, o que dificulta o trabalho docente. Todavia, o que se percebe é que, no processo das práticas de leitura, é feita uma imposição dos livros e textos do manual de LP, referências e citações de determinados autores, gerando conformismo e obediência à leitura imposta.

Não há uma seleção de textos exclusivos para o ensino de leitura e o professor acaba sempre indicando os mesmos textos, livros, os mesmos autores e as suas preferências. Eles devem variar a tipologia textual e voltar para o incentivo à leitura. Mas para isso devem conhecer mais e melhor as preferências dos seus discentes e levar em consideração o objetivo do ensino. Segundo os docentes, realizam-se atividades de leitura na sala de aula. Contudo convém saber o tipo de leitura que se pretende fazer para atingir um determinado objetivo: estudar, informar, divertir, revisar um texto feito por outro, e, acima de tudo, é aconselhável ter a consciência disso para poder trabalhar as modalidades próprias para cada uma delas e atingir, com maior perfeição, aquilo que objetiva. Espera-se ter sintetizado um conhecimento significativo sobre a competência de leitura, de modo a contribuir para futuros estudos e a promoção nas escolas, nas famílias, o gosto pela leitura, a fim de auxiliar na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Referências

- AGUIAR, M. de F. da C. *O contrato de leitura como elemento motivador da leitura nas disciplinas de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol)*. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.
- ALARCÃO, M. de L. *Motivar para a Leitura*. Lisboa: Texto Editora, 1995.
- AMOR, E. *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 2003.
- CABO VERDE. *Presidência da República. Semana da leitura*. Praia: Governo, 2018. Disponível em: <https://presidencia.cv/arquivo/1299> Acesso em: 22 dez. 2018.
- DE BRITO, D. S. “A importância da leitura na formação social do indivíduo”. *Revela*. Periódico de Divulgação Científica da FALS, ano IV, - nº VIII, jun. 2010.
- DE PIETRI. *Práticas de leitura e elementos para atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FREIRE, P. “Ler palavras, ler o mundo”. In: M. GADOTTI (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. pp. 453-462.

- GADOTTI, M. *A escola e o professor, Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo. Publisher, 2007.
- GIASSON, J. *A Compreensão na Leitura*. Col. “Práticas pedagógicas”. Porto: Edições ASA, 1993.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JESUS, P.S. “O Papel da Biblioteca Escolar na Formação do Leitor Crítico”. *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós*, Ano 5, Nº 17, pp.1-17, 2015.
- KLEIMAN, Â. *O ensino da leitura: a relação entre modelo e aprendizagem - Oficina de Leitura*, 6. ed. São Paulo: Pontes, 1998.
- Kleiman, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- LOPES, A. M. “O Ensino da Leitura no Ensino Secundário”. In: *Revista de Estudos Cabo-Verdianos*. Nº 3-4, pp. 157-170, 2006.
- MIALIAREI, G. *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- MOREIRA, N. C. R. “Orientações para o ensino da leitura”. *Revista de Letras*. Vol. 7, nº 1/2, UFC, pp. 65-92, 1984.
- OLIVEIRA, A. A. de. “Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança”. *Revista Espacios*. Cuiabá, Vol. 41, Nº 09, pp. 13-23, 2020.
- POTTS, J. *Leitura e leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa. Horizonte, 1979.
- RIBEIRO, I.; VIANA, F. L. *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- ROLO, M. C. “Ler - Magia Maior – um percurso de leitura do Pré-escolar ao final do 2º Ciclo”. *Noesis*, 57, pp.7-10, 2001.
- SANTOS, M. V. M. “A leitura como prática cotidiana e motivacional: da infância ao crescimento intelectual e discernimento crítico”. *Revista ACB*. v. 11, n. 1, 2006.
- SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. (1987, pp.18-21). “Ler em casa”. *Revista ACB*, v. 11, n. 1; *A criança e o livro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.
- SOUSA, M. J.; BAPTISTA, C. S. *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor Lidel, 2011.
- Sousa, M. G. da S. *A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida*. Dissertação (Mestrado em Educação –UFPI), 2008.
- WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T. *Motivation for reading: An overview*. *Educational Psychologist*, 1997.
- ZILBERMAN, R. (org.). *Leituras em crise na escola: as alternativas do professor*. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

Sitegrafia

AMATO, J. *Modalidades de leitura*. Biblioteca Auxilium, 2010.

Disponível em: <http://pt.slideshare.net/JosiAmato/modalidades-de-leitura/> acesso em: 2 jan. 2017.

- BARBOSA, R. & LEVANDOSKI, C. *A importância da leitura na família e na escola*. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4984569.pdf>// Acesso em: 28 abril de 2017.
- BATISTA, R. "*Importância da leitura*". Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>// acesso em: 29 dez.2016.
- CARVALHO, L., FRAGOSO, G. *et al.* (2005). *A leitura na sociedade do conhecimento*. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/> acesso em: 10 abr. 2017.
- COLÉGIO MARUPIARA. *Como incentivar o gosto pela leitura, transformando-a em um hábito e não em uma obrigação?* Disponível em: <http://www.marupiara.com.br/> Acesso em: 19 fev. 2017.
- Educar para crescer. *Como ensinar a seu filho que ler é um prazer*. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/importancia-leitura/> acesso em:18 fev. 2017.
- ERNANI, A. *Importância da leitura na vida do ser humano*. Disponível em: <http://www.depositonaweb.com.br/3911/a-importancia-da-leitura-na-vida-do-ser-humano>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- FERRO, M. (2013). *O Gosto pela leitura*. Disponível em: www.oficinadeleitura.com/ acesso em:19 fev. 2017.
- GALANTE, M.; Veríssimo, C. *A importância da participação dos pais na escola*. Disponível em <https://sites.google.com/site/projetodeaprendizagemgravatai/-a-importancia-da-participacao-dos-pais-na-escola> acesso em: 25 jun. 2017.
- LOPES, R.; CAVALCANTE, T. P. (2011). *A importância da leitura na formação docente*. Disponível em: www.administradores.com.br/ acesso em: 24 fev. 2017.
- MAIMONI, E. H.; BORTONE, M. E. "Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais". *Psicol. esc. educ.* v.5, n.1. Campinas, Universidade de Uberaba Centro Universitário do Triângulo (UNIT), 2001.
- OLIVEIRA, H. *A importância da leitura na sociedade moderna e o papel da escola na formação de leitores proficientes*. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/> acesso em: 06 abr. 2017.
- OLÍMPIO, L. C. *Como diminuir as dificuldades de aprendizagem e em sala de aula*. 2007. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0076 acesso em: 25 fev.2017.
- POCINHO, M. *Amostra e tipos de amostragem: Teoria e exercícios passo-a-passo*. 2009. Disponível em: http://docentes.ismt.pt/~m_pocinho/calculo_de_amostras_teorias.pdf// acesso em: 29 jan. 2017.
- PORTO, G. *A importância da leitura*. (s.d.). Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/a-importancia-da-leitura/> acesso em: 14 fev. 2017.
- ROCCO, M. *A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto*. 2017. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/> acesso em: 10 abr.2017.

SABINO, M. M. C. “Importância Educacional da Leitura e Estratégias para a sua promoção”. *Revista Iberoamericana de Educacion*. 2008. Disponível em: <http://scholar.google.com/> acesso no dia: 05 de agost. 2017.

SANTOS, M. M. *Os Processos de Leitura e Letramento*. Disponível em: <http://monografias.brasile scola.uol.com.br/educacao/os-processos-leitura-letramento.htm/> acesso em: 04 jan.2017.

SILVA, R.A. da., SILVA, F. N. A. da. (2020). “O papel do professor na formação e hábito de leitura”. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, ed. 04, vol. 01, pp. 120-138. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-e-habito-de-leitura> . Acesso em: 07 jul. 2022.

TAUGINO, S. A. *A importância da leitura na família e na escola*. 2012. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-leitura-na-familia-e-na-escola/> acesso em: 02 jan.2017.

VIEIRA, L. A. *Formação do leitor: a família em questão*. (s.d.). Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20leitor,%20a%20fam%C3%ADlia%20em%20quest%C3%A3o.pdf> Acesso em: 17mar. 2017.

SEMANA DE LEITURA. *Projecto ler mais, saber mais*. Disponível em: <https://presidencia.cv/arquivo/1299> Acesso em: 12 dez.2017.

CAPÍTULO 10

Conexões Brasil-Cabo Verde: literaturas, culturas e identidades em diálogo*

Eidson Miguel da Silva Marcos
Rosilda Alves Bezerra

Introdução

Tendo em comum com o Brasil a experiência colonial portuguesa, o arquipélago africano de Cabo Verde apresenta um percurso histórico marcado pela busca de uma identidade nacional diferenciada da metropolitana, principalmente durante o século XX, período que corresponde ao seu processo independentista. Tal fato poderá ser apreciado inclusive em alguns momentos de sua trajetória literária, onde o Brasil desempenhou influente papel não apenas na conformação dessa manifestação estética como na constituição de um modelo de sociedade que parecia mais próximo ao da realidade ansiada pelos cabo-verdianos.

Partindo de uma breve abordagem da trajetória literária de Cabo Verde em paralelo com recortes do percurso literário brasileiro, especificamente o chamado regionalismo nordestino de 30 do século passado, mapearemos algumas aproximações que se dão entre as duas realidades nos âmbitos histórico, cultural, geofísico e humano, tendo como plataforma de discussão a prosa do cabo-verdiano Luiz Romano Madeira de Melo, recortada no romance *Famintos*, de 1962, no qual são descritos eventos que se desenvolvem no arquipélago de Cabo Verde e que têm por tema a miséria da vida, a falta de água e as desigualdades sócio-econômicas, sendo que o relacionamento mais íntimo que associa esses eventos é de ordem geográfica, segundo Chalendar (1983).

Segundo a história oficial as ilhas que constituem o arquipélago de Cabo Verde foram encontradas desabitadas em 1460, pelo português Diogo Gomes e pelo genovês Antônio de Noli, ambos a serviço da coroa portuguesa. Similarmente ao Brasil, foi implantado nas ilhas um regime de colonização baseado na divisão da terra em grandes e pequenos lotes, capitânias e sesmarias, doadas a homens que tinham a obrigação de povoar, explorar e administrá-las.

Mas é particularmente a organização da mão-de-obra que define o caráter da propriedade e, nas ilhas, quer escravocrata, quer apresentando características servis, o traço é a exploração, a violência e a arbitrariedade. Por consequência, são precárias as condições de subsistência de todos os

* O texto resulta de uma comunicação publicada nos Anais do SILIAFRO. Volume, número 1. EDUFU, 2012.

trabalhadores e quase sempre o que os distingue é o maior ou menor grau de miséria e degradação pessoal. São essas as circunstâncias que presidem a formação dos vários grupos sociais, diante das quais não permanecerão indiferentes. (Hernandez, 2002, p. 33).

No conjunto das literaturas produzidas no continente africano vamos encontrar muitos diálogos com essa trajetória marcada pelo colonialismo e seus desdobramentos, seja na simbiose cultural resultante, seja nas questões referentes a guerras, desigualdades sociais. Queiroz (2007) aponta uma categorização, corrente no meio acadêmico, acerca das literaturas produzidas em África: a literatura oral, transmitida sobretudo por meio da atividade performática do *Griot*⁴⁰; a literatura escrita em línguas vernáculas ou arábicas e ainda as literaturas escritas em idiomas europeus. A respeito da literatura escrita em Cabo Verde, temos que:

A ficção cabo-verdiana inicia-se com o romance “O Escravo” (1856), de José Evaristo de Almeida, vazado em estilo romântico. Narrativa sobre a escravidão, com personagens majoritariamente caboverdianos. É prova de que havia também senhores de escravos entre os africanos. A obra advoga sua (do escravo) redenção e foi publicada em *A voz de Cabo Verde*. (Duarte, 2012, p. 92).

A trajetória literária cabo-verdiana, principalmente a partir do século XX, vai apresentar conexões fortes com a brasileira, tanto é assim que “é o conhecimento do Modernismo brasileiro e do romance nordestino, nos anos 30, que dinamiza o surgimento duma genuína literatura cabo-verdiana” (Semedo, 2001, p. 254). A principal razão disso seria pelo fato de que:

Ao assumir a afinidade com o Brasil e sua cultura mestiça e autônoma, os escritores claridosos – em processo de emergência da consciência cultural e nacional, como os irmãos africanos de Angola, Moçambique, São Tomé e Guiné-Bissau – evidenciaram a sua determinação em refletir-se em (e por meio de) outros espelhos, mais próximos porque detentores de um itinerário histórico igualmente colonizado. (Gomes, 2008, p. 112).

São notórias as semelhanças verificáveis nos processos de colonização de Cabo Verde e Brasil – presença lusitana, introdução de mão de obra escrava, etc. São igualmente marcantes as semelhanças físicas e climáticas entre o arquipélago africano e o nordeste brasileiro. O clima, a comida, a música, a condição mestiça do povo, dramas e estigmas como a seca, a natureza áspera, de origem vulcânica, a rica cultura são aspectos em comum dos dois contextos, que vão desembocar na escrita dos principais autores dos dois países. Tese também defendida por Rita Chaves, para quem:

⁴⁰ “Vocábulo difundido a partir da África de colonização francesa, *griot* seria o termo genérico aplicado àqueles artistas especializados em perpetuar a memória cultural de suas coletividades recorrendo à história, à genealogia, à tradição e a um exercício performático que se apóia em manifestações diversas como o canto falado, a poesia, as narrativas orais, a encenação, a música, a mímica e a dança.” (Queiroz, 2007, p. 42)

As similitudes entre as paisagens, com destaque para a do Nordeste, e a força da mesclagem racial configuravam um panorama que animava as aproximações. Isso explica a ressonância, por exemplo, do poema “Pasárgada”, de Manuel Bandeira, transformada em verdadeira matriz poética no Arquipélago. Depoimentos de inúmeros escritores, como Osvaldo Alcântara, Manuel Lopes, Luís Romano, Orlanda Amarílis e Gabriel Mariano ratificam o fato. (Chaves, 2005, pp. 280-281).

Daniel Spínola nos apresenta uma sistematização mais genérica do percurso histórico seguido pelas letras do arquipélago. Ele entende que se pode dividir a literatura cabo-verdiana escrita em três fases distintas: a Pré-Claridosa, a Claridosa e a Pós-Claridosa.

A Pré-claridosa corresponde, cronologicamente, à literatura anterior a 1936 e é caracterizada por uma escrita de forte influência portuguesa e, por conseguinte, por um estilo romântico e uma obediência cega aos cânones clássicos da escrita de então. (...) A revista *Claridade* surge no Mindelo em 1936, no centro de um movimento de emancipação cultural, social e política da sociedade cabo-verdiana. Encabeçada por Baltazar Lopes, Jorge Barbosa e Manuel Lopes, começa a fase da modernidade literária cabo-verdiana, verificando-se então uma ruptura com o estilo clássico de escrita, patente na promoção do versilibrismo no distanciamento em relação aos temas sentimentais e melodramáticos; reivindica-se agora uma escrita voltada para o Homem e para os problemas cabo-verdianos e, portanto, com os pés fincados no chão, voltados para a Terra-mater, em que a terra seca e árida, o mar, a situação social precária do caboverdiano, a exploração e o servilismo da população, a resignação e o espírito evasivista, enquanto dramas existenciais do povo caboverdiano são abordados de forma incisiva. Apesar do discurso utilizado na *Claridade* nunca ter podido ser directamente contestatário em relação ao regime colonial, face ao apertado crivo da censura, o seu papel foi de uma enorme importância social e literária. A fase Pós-claridosa, que corresponde a toda a literatura posterior à revista *Claridade*, é caracterizada por uma heterogeneidade temática e estética e por uma sucessão de revistas com pretensões de ruptura. (Spínola, s/d, pp. 36-37).

Pires Laranjeira (1995) distingue seis períodos para a literatura cabo-verdiana: 1º) Iniciação, das origens até 1925; 2º) Hisperitano, 1926 a 1935; 3º) Cabo-verdianidade, de 1936 até 1957; 4º) Cabo-verdianidade, de 1958 até 1965; 5º) Universalismo, de 1966 até 1982 e finalmente o 6º) Consolidação, de 1983 até o presente. Obviamente que não podemos confundir essa delimitação temporal com a realidade da trajetória literária cabo-verdiana tal como se deu, senão como uma noção de como foi o percurso trilhado pela literatura escrita em Cabo Verde.

A respeito do período da Cabo-verdianidade, marcado pela iniciativa de “fincar os pés na terra”, isto é, evidenciar as idiossincrasias do homem

cabo-verdiano e da identidade crioula, chamado por SPÍNOLA (s/d) de Claridoso, Laranjeira (1995, p. 181) aponta que: “A seguir ao movimento claridoso de 1936, a revista *Certeza* (1944), de pendor neo-realista, procurou trilhar o novo caminho da cabo-verdianidade”. De fato:

Como o próprio nome indica *Claridade* deixa entrever uma intenção de visibilidade, de esclarecimento, de iluminação, na busca de novos caminhos livres das sombras da opressão, voltados para um projeto de construção de uma identidade étnica e cultural. Daí a necessidade sentida da contestação, da denúncia, do retorno às raízes. Como bem o assinala Pierre Rivas, ao estudar o movimento, “para os claridosos, trata-se de instaurar uma literatura de fundação, na qual a questão identitária se traduz pela importância da pesquisa etnográfica, da compilação dos contos e lendas populares, da valorização do folclore, da elaboração, em uma palavra, de uma mitopoética nacional”. (Dantas, 2011, p. 77).

Situado literariamente nos desdobramentos da *Claridade* cabo-verdiana, Luís Romano Madeira de Melo nasceu em 10 de junho de 1922 na Vila da Ponta do Sol, ilha de Santo Antão, uma das dez que compõem o arquipélago cabo-verdiano, e morreu na cidade de Natal/RN, em janeiro de 2010. Autor multifacetado, Romano enveredou pela prosa de ficção, poesia, narrativa curta, ensaios críticos e antropologia, tendo colaborado com diversas revistas literárias internacionais. Militante pela causa independentista cabo-verdiana, Luís Romano, perseguido pela polícia política portuguesa (PIDE), emigrou para o Senegal, Marrocos e Brasil, onde se exilou na década de 60. Estadista, Romano exerceu a função de cônsul de Cabo Verde no Brasil, após a conquista da autonomia política de seu país natal na segunda metade da década de 70. Em 1962 sai o seu único romance que chegou ao público, *Famintos*. A inserção de Luís Romano em uma vertente literária específica é objeto de discussão. Para Venâncio (1992):

...dá-nos Romano em seu livro *Famintos* o quadro mais naturalista e grotesco da realidade colonial em Cabo Verde. *Famintos* é uma colectânea de contos, por vezes poemas, denunciando as injustiças coloniais numa forma frontal como nenhum escritor ou poeta caboverdiano até aí o fizera. Utiliza para tal um discurso sobremaneira metonímia, levando mesmo, por vezes, dado ainda o exagero com que impregna o que descreve, a nutrir no leitor um efeito contrário ao desejado. Romano (...) não está integrado em nenhuma <> (...) como também é praticamente o único autor a utilizar a narrativa para expressão dum mensagem preponderantemente política, ao que se junta o grotesco e o exagero acima mencionados. (Venâncio, 1992, p. 35).

Para o poeta, ensaísta e teórico da literatura cabo-verdiana, José Luís Hopffer Almada, Luís Romano pode ser classificado dentro da trajetória literária cabo-verdiana como um novo-largadista, que seguiu “aprofundando e alargando, por conseguinte, as preocupações estético-ideológicas do

movimento Claridade” (Spinola, s/d, p. 3). Aprofundamento esse que segue em sintonia com outros movimentos, a exemplo do regionalista brasileiro:

O conceito regional da Claridade é substituído pelo conceito nacional da geração que a seguiu: a da Certeza, de 1944, que, sob a influência do Neo-Realismo português, do romance, do romance regionalista nordestino brasileiro e da introdução de uma visão dialética marxista, adentra por uma concepção nova do coletivo. (Tutikian, 2006, p. 63).

O movimento da Nova Largada, daí o termo novo-largadista, marca a primeira contestação ao telurismo e ao evasionismo dos claridosos, inserindo no discurso identitário crioulo cabo-verdiano, pelo viés da literatura, uma afirmação do elemento negro-africano como componente desse olhar crítico, mas sem perder o forte caráter nacionalista. Nas palavras de José Luis Hopffer Almada:

A poesia da Nova Largada que eclode, nos anos 40 e 50, como uma vertente mais rebelde nas revistas *Claridade*, *Certeza* e *Cabo Verde* com os “poemas de amanhã” e “bate pilão bate”, de António Nunes bem como “Herança”, “Magia Negra” e outros poemas da *Linha de Horizonte* de Aguinaldo Fonseca e assume, em 1953, nome próprio com o surgimento do Grupo “Nova Largada”, na capital do Império, responsável pela edição do *Suplemento Cultural* (1959) ao *Boletim Cabo Verde* (Praia, 1948-1964), é largamente marcada pelo neorealismo português, pela intelectual e estética revalorização das nossas raízes negras e pela contestação social e anticolonial. (Almada, 2005, p. 3).

Temáticas como a emigração, a seca, a fome, as desigualdades sociais, recorrentes nas obras que compõem o Regionalismo de 30 no Brasil, em obras de autores como Manuel Bandeira (Pernambuco), Graciliano Ramos (Alagoas), José Lins do Rego (Paraíba), José Bezerra Gomes (Rio Grande do Norte) e Jorge Amado (Bahia), serão recorrentes também em várias obras em verso e prosa de autores cabo-verdianos. São exemplos disso as produções de Manuel Lopes, Baltazar Lopes, Jorge Barbosa, Teixeira de Souza, dentre outros.

Nesse contexto, Luís Romano fez de seu trabalho literário uma arma de combate ao fascismo, às desigualdades sociais, que então caracterizavam seu contexto de atuação, “Para ele, o acto de escrever é uma prática essencialmente sociocultural, desprovida de qualquer subjectividade. Portavoz de um povo de quem se sente o filho reconhecido e o seu fiel representante.” (Chalendar, 1983, p. 30). É ainda (Chalendar, 1983, p. 17) que entende que em se tratando de *Famintos* estamos diante “de um documento sociológico, mais que a um romance propriamente falando”.

Em seu romance *Famintos*, produzido na década de 1940, e publicado pela primeira vez em 1962, no início de seu exílio no Brasil, Luís Romano expõe de forma marcante o sofrimento dos seus patrícios frente a grandes males: o fenômeno climático da seca, que periodicamente assola aquelas ilhas africanas; a tirania da administração local, associada, no romance, ao regime fascista, assim como a desigualdade existente no seio da

estrutura social, situações ilustradas nos fragmentos seguintes, protagonizados pelos personagens Mulato e Crioulo, duas lideranças administrativas:

Ditador é um assombro, veja para estes que vão morrer porque já não prestam e ainda sorriem! – a ponta do indicador mostrava a gravura estrangeira que chegara no correio da manhã. São leprosos que vão ser eliminados em câmaras de gases. Magnífica mentalidade! Organismo perfeito, não há dúvida, meu caro!

Crioulo limpou os óculos e acenou com a cabeça, examinando melhor enquanto Mulato prosseguia: – Esta gentalha do Povoado precisava ser liquidada assim, uma vez que já não presta para nada; porque razão perde-se um tempo precioso com esse número avultado de cadáveres ambulantes.

(...) – A meu ver, remédio eficaz, seria uma boa metralhadora. (Romano, 1983, p. 95).

Da mesma forma que os seus predecessores da geração claridosa, Romano também procurou captar as idiossincrasias do homem cabo-verdiano, sua cultura, sua linguagem, seus dramas, mas usando para isso sua lente crítica, marcada por um exagero e um grotesco descritivos, segundo entende Venâncio (1992). A miséria provocada pela seca, as desigualdades existentes nas estruturas sociais, o evasionismo marcante da história e da cultura cabo-verdiana, em seus dois momentos chave: a emigração para o continente americano – ilustrada no caso do desembarcado Paulino – e, a mais difícil, para as roças de São Tomé e Príncipe, das quais muitos não voltavam, serão captados pelas lentes romanianas. Em se tratando da marcante trajetória emigratória cabo-verdiana, temos que:

A partir dos elementos documentais conhecidos, A. Carreira encontra três fases na diáspora cabo-verdiana (1900-1920; 1927-1945 e 1946- 1973) para destinos que podem desencadear situações de casuística bastante diversa, Estados Unidos; Argentina, Brasil, Uruguai e Chile; Guiné; Angola e Moçambique; S. Tomé e Príncipe; Dakar e Gâmbia; Lisboa, Açores e Madeira, e outros países (Carreira, 1983: 87-126) onde poderemos incluir México, Holanda, Itália, França, Bélgica, Luxemburgo, Suécia, Noruega, Suíça, Canadá. (Carvalho, 2006, p. 24).

No terceiro capítulo de *Famintos*, intitulado “Paulino, o desembarcado”, é ilustrada a situação do emigrante cabo-verdiano que, conseguindo trabalhar e juntar algum património no exterior, retorna para sua terra natal, satisfeito por ter regressado bem, mas vê tudo o que juntou com muito esforço ser consumido pela escassez:

E assim as “coisinhas” que trouxeram de Lá-Fôra desapareciam a pouco e pouco, sem outro remédio para sustar êsse vazio que se fazia sentir em casa, quando olhava para os quartos desertos e pras paredes onde os pregos isolados lembravam tantas cenas da vida em que ele se esforçou para

merecer a paz de uma existência sem preocupações. O “Mixim”, levou-o o Morgado por dois quilos de farinha-de-pau, e, nesse andar, Paulino já não sabia a que se recorrer. Todas as hortas tinham sido vendidas a fim de manter a vida da família. Agora, Deus era maior, dormia no chão com os filhos à volta, na mesma cama feita de fibras de bananeira, e tudo era para ser tomado com paciência porque ele era filho de pecador, mas sem pecado nem soberba e graça de Maria Santíssima, um dia desses, viria aliviar sofrimento de filho-de-parida. No entanto os meninos, por mais que comessem, emagreciam, os ossos salientes, um brilho inquietante no olhar. (Romano, 1983, pp. 64-65).

Em capítulos como “Os contratados”, “O circo”, “Navio negreiro” e “O rapaz que veio contar”, Romano expõe a situação do homem e da mulher que, obrigados a emigrar por causa da seca e da fome, se submetem ao trabalho nas roças da Costa d’África, como em São Tomé e Príncipe. Trabalho que ao invés de lhes render a melhoria de vida esperada, os leva ao trabalho escravo nas roças de café, como fica exposto no desabafo de um dos ‘contratados’, que denuncia a condição dura dos trabalhadores:

– safadeza! Moço, tudo veio enganado da mesma forma. Quem chega já não pode voltar e fica amarrado para quatro anos de trabalho penoso. Muitas vezes morre sem poder voltar. Eu já estou em dez anos. Tenho histórias para contar. Branco tem coração cheio de fel, quando é patrão. (Romano, 1983, p. 311).

A exploração do trabalhador e do pequeno proprietário rural pelos grupos mais abastados também figura nas páginas de *Famintos*. Como demonstra a passagem em que Cosme, pequeno proprietário rural, vende ao preço de 3 contos e duzentos mil réis sua propriedade ao poderoso comerciante Seu Joãozinho, adquirida originalmente por 25 contos de réis:

– Não. Vendi minha hortinha. Sr. Joãozinho comprou foi canseira de fábrica onde trabalhei anos sem conta. Ele comprou minha casa onde nasceram meus meninos, tudo quanto ajuntei debaixo de suor e fadiga, por três contos e duzentos mil réis. (Romano, 1983, p. 75).

Temática e paisagem semelhante vamos encontrar em obras como *Vidas Secas* e *Os Brutos*, ambas inseridas no âmbito do Regionalismo de 30, que contemplam, tendo como cenário o Nordeste brasileiro, questões semelhantes a de *Famintos*, por exemplo. Fato que aponta para o promissor campo de comparação que temos entre obras da literatura cabo-verdiana e da brasileira.

O breve percurso aqui empreendido, contemplando as (re)conhecidas relações de diversas ordens entre o Brasil e o arquipélago de Cabo Verde, chama a atenção para as possibilidades de desdobramento que tais similitudes propiciam. Já existindo alguns estudos que investem no viés comparativo entre elementos das duas literaturas, se afigura de enorme potencial o campo da aproximação entre as duas culturas, o que, certamente, abrangerá nossa compreensão dos assuntos circularidade

cultural e literatura, assim como de outros, abrindo caminhos para novas descobertas.

Referências

- ALMADA, José Luís Hopffer. “Problemáticas Actuais da lusografia e da universalização na literatura cabo-verdiana”. In: *Jornal A Semana*, Sexta-Feira, 25 de Fev. 2005. Disponível em: www.asemana.publ.cv/pdf/42234e1c2fc29.pdf, acessado em 31 mai. 2012.
- CARVALHO, Alberto de. “Sobre a Diáspora e Emigração Cabo-verdiana”. In: *Revista Via Atlântica*. vol.10. São Paulo: USP, 2006, pp. 11-31.
- CARREIRA, António. *Migrações nas Ilhas de Cabo Verde*. Praia: ICL, 1983.
- CHALENDAR, Pierrette et Gérard Chalendar. “Estrutura tipológica e alcance político de *Famintos* de Luís Romano”. In: ROMANO, Luis (org.). *Famintos*. Lisboa: Ulmeiro, 1983.
- CHAVES, Rita. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2005.
- DANTAS, Elisalva Madruga. “A Repercussão de Manuel Bandeira na Poética Caboverdiana”. *Revista Sociopoética*. vol. 1, n. 7. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- DUARTE, Zuleide. *Outras Áfricas: elementos para uma literatura da África*. Recife: Massangana, 2012.
- GOMES, José Bezerra. *Os Brutos*. 3. ed. Natal: Sebo Vermelho, 2011.
- GOMES, Simone Caputo. *Cabo Verde: literatura em chão de cultura*. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2008.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *Os Filhos da Terra do Sol: a formação do Estado-nação em Cabo Verde*. São Paulo: Summus, 2002.
- LARANJEIRA, Pires. *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- QUEIROZ, Amarino Oliveira de. *As inscrições do verbo: dizibilidades performáticas da palavra poética africana*. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, PGLetras, 2007.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 35. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, Martins, 1976.
- RIVAS, Pierre. *Clairvoyance et différenciation d’une littérature nationale*. In: *Littératures. Du Cap-Vert de Guinée Bissau de São Tomé et Príncipe*. *Revue Du Livre: Afrique, Caraïbes, Océan Indien*. Janvier-mars, Paris: CLEF, 1993, n° 112, p. 20.
- ROMANO, Luis. *Famintos*. Lisboa: Ulmeiro, 1983.
- ROMANO, Luis. *Famintos*. Rio de Janeiro: Leitura S/A, 1962.
- SEMEDO, Manuel Brito. “O Modelo Brasileiro e a Literatura Moderna Cabo-verdiana. Estudo comparado”. *África: revista do centro de estudos africanos*. USP, São Paulo, 22-23: 253-265, 1999/2000/2001.
- SPÍNOLA, Daniel. *Cabo Verde: As Ilhas da Morabeza*. Disponível em: http://www.aucv.rcts.pt/word/cabo_verde_site_final_revisto.pdf. Acessado em 12 mar 2012.
- SPÍNOLA, Daniel. “A cultura cabo-verdiana e suas raízes etno-culturais”. Disponível online em: <http://cabo-verde.vozdipovo-online.com/content/view/19/37/1/59/>, em formato pdf. Acesso em: 10 jul. 2012.

TUTIKIAN, Jane. "O riso d'O Meu Poeta: o riso do meu autor". *Revista Via Atlântica*. N. 10. São Paulo: USP, 2006, pp. 59-74.

VENÂNCIO, José Carlos. *Literatura e Poder na África Lusófona*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

CAPÍTULO 11

A primeira e a última *Claridade*: configurações discursivas em confronto poético

José Leite Jr.

Introdução

No intervalo entre 1936 e 1960, período em que foram sendo publicados os nove números da *Claridade*⁴¹, houve notáveis transformações históricas, algumas decorrentes de conflitos trágicos deflagrados em escala global. Foi nesse ínterim que se consolidaram as condições para a autonomia política das nações até então submetidas ao colonialismo, inclusive o português, processo que se efetivaria no conjunto das Guerras de Independência. Cabo Verde, obviamente, não ficou apartado desses acontecimentos, que se efetivariam no campo de batalha em solo continental, mas que foram precedidos por uma luta de outra espécie, desenvolvida no âmbito da cultura, a exemplo do protagonismo da geração dos claridosos.

Pelo legado que deixaram, não há exagero algum em dizer que os claridosos não apenas publicaram uma revista, mas foram, a seu tempo, construtores da cabo-verdianidade. Não os únicos, por certo, pois se trata de conceito culturalmente abrangente e historicamente mutante, objeto discursivo em disputa, segundo os valores nele investidos, considerando-se que o discurso muda o mundo e por ele é transformado.

Num tempo de tantas mudanças, é de se esperar que uma revista que tanto dinamizou a cultura de Cabo Verde também tenha passado por transformações. Neste trabalho, pretendo observar algumas delas – as de natureza discursiva. Obviamente não se produz um poema que seja fora das contingências histórico-sociais, mas isso não significa dizer que uma coisa determina a outra. Aliás, pela opção semiótico-discursiva⁴² aqui adotada, entende-se que é o discurso que confere sentido à vivência humana, seja na contingência individual, seja na coletiva. É o discurso – cuja manifestação final é o texto (oral, escrito ou sincrético) – que confere sentido histórico à sociedade.

Feitas essas considerações contextuais, passo inicialmente a um levantamento quantitativo da produção poética do primeiro e do último número da *Claridade*, para, em seguida, fazer uma leitura qualitativa,

⁴¹No presente trabalho, consultei a edição fac-similada que, 1986, celebrava o cinquentenário da revista *Claridade*. Eis a cronologia do periódico: n.º 1, março de 1936; n.º 2, agosto de 1936; n.º 3, março de 1937; n.º 4, janeiro de 1947; n.º 5, setembro de 1947; n.º 6, julho de 1948; n.º 7, dezembro de 1949; n.º 8, maio de 1958; e n.º 9, dezembro de 1960.

⁴²Aquela proposta por Algirdas Julien Greimas, desde Semântica estrutural (Greimas, 1976).

procurando identificar invariantes dentre as variantes semânticas das configurações discursivas⁴³ já levantadas por Manuel Ferreira (1986) no ensaio introdutório da edição fac-similada comemorativa do cinquentenário da revista. Assim procedendo, espero chegar a transformações ou tendências semiótico-discursivas relevantes do ponto de vista diacrônico.

1. Inventário poético

No número inaugural da *Claridade*, lançado em março de 1936, aparecem os seguintes poemas escritos em língua portuguesa⁴⁴, numa edição de dez páginas: "Écran", de Manuel Lopes; "2 poemas", de Pedro Corsino Azevedo; "Almanjarra", de Baltasar Lopes (com o pseudônimo Osvaldo Alcântara); e "Poema", de Jorge Barbosa. No derradeiro número, de dezembro de 1960, são estes os textos poéticos lavrados em português, nessa edição de 84 páginas: "Girassol", "Vendeta", "Pecado original", "Meio-dia", "Paixão" e "Noite de S. Silvestre", de Corsino Fortes; "Noturno", de Jorge Barbosa; "*In memoriam* de Belarmino de Nhô Talef" e "Desesperança", de Ovídio Martins; "Historieta", de Francisco Mascarenhas; "Desencontro", "Vinte e quatro horas", "Roteiro", "Agora e eu", de Virgínio Melo; "Testamento para o Dia Claro" e "Soneto", de Arnaldo França.

De uma primeira observação do conjunto dos poemas, é notório o contraste gráfico. O primeiro número da *Claridade* foi uma modesta edição de dez páginas; o último, com suas 84 páginas, já se mostra imponente, podendo assim comportar mais textos, inclusive os poéticos, que passaram dos cinco de 1936 para os dezesseis de 1960. A mancha gráfica também revela um indicio de transformação, no que diz respeito às convenções do discurso poético: os cinco poemas no número inaugural apresentavam versos brancos e livres, portanto mais em conformidade com a experimentação modernista; já no caso do número final, aparecem exceções: o "Soneto", de Arnaldo França, que segue as convenções formais clássicas, e "Noturno", de Jorge Barbosa, de versos hexassílabos, porém brancos.

⁴³O conceito – configuração discursiva – se aproxima daquele de *motivo*, ou seja, certos assuntos socialmente compartilhados. Na experiência literária de Cabo Verde, por exemplo, a *migração* é uma das mais produtivas configurações discursivas. Como brasileiro, chamo atenção para muitos trabalhos acadêmicos que estabelecem paralelos entre a literatura cabo-verdiana e a brasileira, sobretudo a prosa de ficção que trata da seca nordestina e do êxodo rural que lhe é decorrente.

⁴⁴Não estou desmerecendo os textos poéticos em crioulo cabo-verdiano. Mas vale lembrar que eles têm um propósito discursivo distinto, se comparados aos escritos em português. Por sua importância, é este texto em crioulo que ocupa a primeira página do primeiro número (sem indicação de autoria): "Lantuna & 2 motivos de finaçom", cujo título é acompanhado de esclarecimento em português: "batuques da ilha de Sant'Iago". No último número, registram-se os seguintes títulos, também em crioulo, da autoria de Jorge Pedro: "Cutchidêra lâ di fora" (p. 71-72) e "Nha tabaquêro" (p. 72-73). Do ponto de vista do gênero, trata-se de letras de canção (no primeiro caso, batuque; nestes dois, morna) apresentados como amostragem identitária do patrimônio cultural de Cabo Verde. Cabe lembrar que nesses tempos de repressão colonialista, a simples escrita em crioulo já soava como subversão. Mas a exibição de "peças" colhidas da dança e do cancionero, sob o disfarce de interesse folclórico, conseguia passar pela censura. Além da lírica, outra ocorrência do crioulo cabo-verdiano é a que vem nos textos em prosa escritos em português, seja na interlocução de personagens, seja na citação do cancionero, ambos os casos para efeito de sentido telúrico.

Passando ao plano do conteúdo, caberia recordar a classificação proposta por Manuel Ferreira (1987, p. LXXIII) para a literatura cabo-verdiana, no ensaio introdutório à edição fac-similada comemorativa do cinquentenário da *Claridade*:

Na verdade, não é difícil selecionar uma série de temas e subtemas tratados pelas várias gerações, tais como a origem comum; a terra/o sentimento pátrio; o drama da seca/a fome, a chuva, a insularidade, a morna, o apelo ideológico, a evasão, o mar, a emigração, ou seja, o querer-partir-e-ter-de-ficar, ou querer-ficar-e-ter-de-partir, Ethos e Pathos, Eros e Tânatos.

Na metalinguagem semiótico-discursiva, o que Manuel Ferreira chama de “uma série de temas e subtemas tratados pelas várias gerações” traduz-se como configurações discursivas, já que os temas (e figuras) são singularizados a cada texto⁴⁵. Aqui segue a distribuição dessas configurações nos poemas, que, por aproximação semântica, reduzo a *evasionismo* (querer-partir-e-ter-de-ficar), *telurismo* (querer-ficar-e-ter-de-partir) e *outra*:

Poema	Poeta	Claridade n.º	Evasionismo	Telurismo	Outra	Trechos
"Écran"	Manuel Lopes	1	X			Para além destas ondas que não param nunca... / [...] (flutua ainda / o perfil dum vapor que não me quis levar) (p. 4, 7)
"2 poemas" – Pedro "Não sei bem o Corsino que eu quero"	Azevedo	1			X	(p. 6)
"2 poemas" – Pedro "Há no meu Corsino íntimo a mais cruel batalha"	Azevedo	1			X	(p. 6)
"Almanjarra"	Baltasar Lopes	1	X	X'		E o canto da moça-do- mar chamando / [...] Só o Boi-Dourado não foi (p. 8)
"Poema"	Jorge Barbosa	1	X			Ser levado talvez um dia / na onda alta de alguma estiagem (p. 10)
"Girassol"	Corsino Fortes	2		X		Navios sem mares / Sem rumos / De velas rotas (p. 24)
"Vendeta"	Corsino Fortes	2			X	(p. 25)
"Pecado original"	Corsino Fortes	2			X	(p. 26)
"Meio-dia"	Corsino	2			X	(p. 27)

⁴⁵Exemplificando, a configuração discursiva da *evasão* foi tematizada como um momento de contemplação do mar no poema "Écran", de Manuel Lopes, mas aparece como uma lenda, em "Almanjarra", de Baltasar Lopes.

Fortes					
“Paixão”	Corsino Fortes	2		X	(pp. 28-29)
“Noite de Silvestre”	S. Corsino Fortes	2		X	Ondas que [...] / Morrem apunhaladas / Nos gumes nostálgicos / Dos rochedos cismáticos (pp. 29-30)
“Noturno”	Jorge Barbosa	2		X	(pp. 31-33)
“In memoriam de Belarmino de Nhô Talef”	Ovidio Martins	2	X		Não te foi permitido fixar os pés / na terra da promessa (p. 34)
“Desesperança”	Ovidio Martins	2	X		Traz nos teus braços / a distância / que nos separa / do sonho impossível (p. 35)
“Historieta”	Francisco Mascarenhas	2		X	(pp. 36-37)
“Desencontro”	Virgínio Melo	2		X	(pp. 37-38)
“Vinte e quatro horas”	Virgínio Melo	2	X		E fico vago / A ouvir roncar as ondas / Impaciente com elas (pp. 38-39)
“Roteiro”	Virgínio Melo	2		X	(p. 39)
“Agora e eu”	Virgínio Melo	2	X		Desespero de harmonizar o mar o horizonte e os meus passos (p. 40)
“Testamento para o Dia Claro”	Arnaldo França	2		X	(p. 41)
“Soneto”	Arnaldo França	2		X	Tão longe de meus olhos te revejo, / Na lonjura marítima da hora, / [...] Real, real te quero e te antevejo / – Mas bem longe de mim te tenho agora (p. 42)

Considerando apenas os arranjos modais sintetizados por Manuel Ferreira, por mim adaptados em evasão e telurismo, é possível deduzir que três dos cinco poemas da *Claridade* n.º 1 alinham-se à configuração evasão⁴⁶; mas que, dos dezesseis poemas da *Claridade* n.º 9, quatro confirmam o evasão, enquanto três apontam para uma tendência telúrica. Assim entendido, no último número, o plano do conteúdo do discurso poético indica pelo menos uma tendência (porém não uma predominância) de uma sintaxe conjuntiva com o objeto de valor figurativizado pela terra, considerando-se que negar a evasão já é resistir a ela. Além disso, a quase totalidade do que foi indicado na tabela como

⁴⁶Marquei X e X' na classificação do poema “Almanjarra”. Não se trata de equívoco: marquei X considerando o ponto de vista do enunciado, em que o Boi-Dourado figurativiza a frustração evasiva; e marquei X' considerando o posicionamento do enunciativo implícito, que deixa sua mensagem telúrica de protesto sob o disfarce de uma lenda.

“Outra” (configuração) corresponde ao que Manuel Ferreira (1986, p. XLV) interpreta como “A metáfora do desassossego interior”, noutro trecho da referida introdução. Aceitando que a individualidade atualiza⁴⁷ a coletividade, suponho que o “desassossego interior” seja a manifestação singular de um drama plural, que, em termos discursivos, pode ser esquematizado nos arranjos modais patêmicos⁴⁸ *querer-partir-e-ter-de-ficar / querer-ficar-e-ter-de-partir*. Em ambos os casos, o enunciador poético, que se encontra em disjunção com um objeto de valor (material ou afetivo), sente-se compelido a buscá-lo, seja pelo recurso do êxodo (evasionismo), seja pelo da resistência (telurismo). No entanto, a modalização do dever (prescrição), ao se sobrepor à do querer⁴⁹, pode acarretar um impasse em relação ao objeto de valor, condição transitiva da própria subjetividade. Ora, no caso do *desassossego interior*, a disjunção também impele o sujeito do enunciado poético para uma fuga de si ou para um encontro consigo mesmo, como ilustram os dois poemas de Pedro Corsino Azevedo, já no verso introdutório: “Não sei bem o que eu quero”; “Há no meu íntimo a mais cruel batalha”.

Passo agora à interpretação, procurando contrastar invariantes sob as variantes temático-figurativas dos poemas publicados em língua portuguesa nas edições inicial e final da *Claridade*.

2. Sínteses interpretativas dos poemas da *Claridade* n.º 1

“Écran”, de Manuel Lopes – O título francês, em português traduzido como *tela*, sugere o apelo figurativo às artes visuais. É pela semiótica do olhar que nele se organizam as principais linhas de interpretação⁵⁰. O poema traz uma descrição do mar cortado pelos “sulcos brancos” deixados pelos navios que levam para os mais diversos destinos os emigrantes, aqueles que alimentam “Sonhos rolando sobre um abismo de ironia”. A enunciação poética é vocalizada em primeira pessoa, no espaço e tempo presentes (eu, aqui, agora), no que resulta um apelo empático.

A simulação do olhar, metonimicamente associado a alguém que espera, sugere uma subjetividade manipulada pela tentação, pelos objetos

⁴⁷A conotação aqui pretendida é saussuriana, considerando-se a atualização a passagem do paradigma ao sintagma. O conceito foi assimilado pela Semiótica greimasiana: “Do ponto de vista dos modos de existência semiótica, e na perspectiva linguística, *atualização* corresponde à passagem do sistema ao processo” (Greimas; Courtés, 2008, p. 46).

⁴⁸“Explicar uma paixão como a *frustração*, que se define como ‘estado daquele que, pela ausência de um objeto ou por um obstáculo externo ou interno, é privado da satisfação de um desejo ou de uma necessidade’, significa não apenas dizer que esse efeito passional decorre da combinação do /querer-ser/ com o /saber não poder ser/, mas pressupor um percurso narrativo com, pelo menos, duas etapas: a da felicidade ou satisfação, em que o sujeito espera confiante os valores desejados (quer ser e sabe poder ser) e a da frustração propriamente dita, em que o sujeito continua a desejar os valores, mas sabe ser impossível a realização de seus anseios” (Barros, 1990, p. 64).

⁴⁹Para Greimas e Courtés (2008, p. 135), a modalização do dever sobre o fazer forma a categorização modal deontica: dever-fazer (prescrição) > não dever-fazer (facultatividade) > dever não fazer (interdição) > não dever não fazer (permissividade); já a modalização do dever sobre o ser forma a categorização modal alética: dever-se (necessidade) > não dever ser (contingência) > dever não ser (impossibilidade) > não dever não ser (possibilidade). Substituindo-se o modalizador dever pelo querer nas sequências acima, obtém-se a categorização modal volitiva.

⁵⁰Isotopias temático-figurativas, na metalinguagem semiótica. A isotopia, como reiteração semântica, “torna possível a leitura uniforme do discurso” (Greimas; Courtés, 2008, p. 276).

de valor oferecidos numa série figurativa: “ambições milionárias”, “desassossegos pecaminosos” (já presentes nos devaneios infanto-juvenis), dentre outros. Esses apelos são trazidos pelos “cartazes / que são a beleza do século XX”, ou pelos “jornais e revistas atrasadas”⁵¹. Diante da virtualização de todos esses objetos de valor, o sujeito da enunciação poética chega a mostrar-se com “olhos vorazes / de pedinte”, imagem dramaticamente intensificada, mantendo-se a reiteração semântica da visualidade.

Numa avaliação moral desses valores, flagra-se uma construção sintática concessiva no âmbito da argumentação, já que, embora a voz poética (induzida pelo enunciador pressuposto ao discurso) considere que no mundo virtualizado “Há certos desassossegos pecaminosos”, resta a frustração de saber não poder partir no rumo que lhe é prometido pelo destinador discursivo (a voz social introjetada no potencial migrante). Além da construção concessiva, chama atenção a repetição do verso inicial – “Para além destas ondas que não param nunca” –, como a sugerir a própria inquietação diante de uma expectativa frustrada. Tal frustração reconfigura-se na imagem da silhueta de um navio, mantendo-se a isotopia da visualidade⁵². Infere-se que a imagem clara da espuma do mar associa-se à evasão, trazendo para o campo sensível do ator poético um sentimento de incompletude e abandono (querer ser e saber não poder ser realizado com as promessas da emigração), como aparece na última estrofe:

E fico mudo
ouvindo o vento a cantar na penedia,
olhando as ondas que não param nunca,
o horizonte sempre igual,
e esse sulco branco que umas hélices deixam no mar
(onde se desfazem os últimos esgares duma longa ironia
e no extremo do qual
flutua ainda
o perfil dum vapor que não me quis levar)...
(Lopes, 1986, p. 7)

"2 poemas" – “Não sei bem o que eu quero” e “Há no meu íntimo a mais cruel batalha”, de Pedro Corsino Azevedo – Ambos os poemas trazem um enunciador poético, projetado em primeira pessoa, num estado de forte inquietação. Vivenciando um impasse, o sujeito anseia por um objeto de valor que lhe dê um destino; no entanto, falta um destinador que lhe revele o objeto de valor que justifique um percurso existencial. No primeiro poema, a imagem do abismo resume esse estado de ansiedade (“constante desespero”; “ânsia de atingir”): “E sismo naquele abismo / tão fundo / onde está a raiz do mundo...” Numa leitura semiótica, sujeito e objeto são funções narrativas (actantes). Como se ligam transitivamente, a falta do objeto (oferecido pelo destinador social) implica não fazer sentido a existência do sujeito. Mas a imagem da infância vem de algum modo servir de lenitivo a esse ser

⁵¹ Atrasadas as revistas ou a condição periférica imposta pelo regime colonial? Tudo insinua um insulamento decorrente do regime colonial.

⁵² A visualidade, importa lembrar, somam-se outros sentidos, num sincretismo sinestésico, como se lê na estrofe acima destacada, a que finaliza o poema: “E fico mudo / ouvindo o vento a cantar na penedia, / olhando as ondas que não param nunca”.

angustiado que, não vendo futuro, refugia-se na nostalgia lúdica: “Sinto-me baixar, / subir, / a sorrir / e a chorar, / como menino / que baloiça em curvas pelo ar...” No segundo poema, mantém-se a invariante do impasse existencial do primeiro, mas alteram-se as figuras. Se no primeiro o abismo parece sanar a falta de objetivo para a existência, no segundo trava-se uma luta. Há, portanto, uma resistência a considerar: “– Há no meu íntimo a mais cruel batalha”. Percebe-se um exame de consciência, uma confissão de pecado daquele que já fora um “jovem louco”. E assim a intensa luta se projeta em dois pontos de fuga: um prospectivo, virtualizante, de quem fica “a calcular distâncias...” (o que sugere o exílio); outro retrospectivo, do nostálgico, que desejaria voltar à infância: “– Mundo, / deixa minha alma ser criança!” Admitindo-se a homologia semântica entre o indivíduo que não encontra resposta para seu insulamento existencial e o ilhéu premido entre migrar e resistir, em ambos os poemas efetiva-se uma forte tendência poética de Cabo Verde, que não nega a ascendência romântica. Assim, aproximam-se poeticamente Pedro Corsino Azevedo e Jorge Barbosa, sobre o qual assim refletiu Manuel Ferreira (1986, p. XLVIII): “Sim, pode dizer-se que Jorge Barbosa é um poeta essencialmente romântico.”

“Almanjarra”, de Baltasar Lopes, com o pseudônimo Osvaldo Alcântara – O poema, diferentemente dos anteriores, apresenta um enunciador poético em terceira pessoa, o que suscita efeito de sentido de objetividade. Sendo um poema narrativo, tem uma construção figurativa mais adensada, se comparado à poesia lírica, como exemplifica a descrição sinestésica do engenho de cana: “Terreiro de trapiche, / aromas adocicados do melaço / pontado na cheira dos tachos.” – “Volteiam os bois na roda intérmina da almanjarra...” O poema conta com a presença de personagens. Um deles é Nhô Joca Morais, contador de histórias, uma das quais retomada no poema, a do Boi-Dourado, que tem a feição dos mitos etiológicos, já que o fantasioso boi “Ainda hoje está voltando / numa almanjarra de espuma – / folhinhas brancas do mar...” É notável no poema o recurso à figuratividade, sobretudo a visual: as “folhas verdes do canavial” são ruminadas como memória do trabalho que converte a cana em melaço; as meninas que escutam as histórias de Nhô Joca Morais têm “cor-de-tâmara-madura”; na paisagem, “Peneira o sol no dorso cinzento da chã / ao longe”; à semelhança dos bois, “– O Sol, grande calaceiro / que vai e volta / sempre no mesmo caminho”; semelhante ao mar, “a cana era verde, / verde, da verdura / do mar”. Mesclando-se ao verde da cana, no encantamento do relato “[...] os olhos dos bois viraram verdes / verdes, da verdura do poente, / quando o sol encosta a cabeça / no seu travesseiro de nuvens...”. E, numa simbologia de sedução, diante do encanto de sereia da moça-do-mar, “Os olhos [dos bois] viraram vermelhos / vermelhos / cor de pano de rapariga / em dias de noivado...” No entanto, somente o Boi-Dourado não foi ao encontro da tentação, de maneira que, metamorfoseado, “Ainda hoje está voltando / numa almanjarra de espuma – / folhinhas brancas do mar...” Por mais fantasiosa que seja a figuratividade do poema, cabe uma homologia entre a história do boi e o drama humano da migração. Em ambas as situações, a figuratividade recobre uma relação transitiva: há um sujeito em busca de um objeto de valor oferecido por tentação. No conto de Nhô Joca Morais, a tentação é um canto de sereia; no drama da migração, o canto de sereia são os apelos incontornáveis das contingências materiais, mas podem ser motivados por

uma imagem idealizada do exterior. O dilema do Boi-Dourado é um tanto emblemático: se atender à tentação, estará cedendo ao canto da sereia (a morte sob o disfarce erótico da morte); se recusá-lo, voltará ao sisifismo de se subjugar à circularidade da almanjarra (a morte sob o disfarce do trabalho). Para além de uma versão folclórica, o poema de Baltasar Lopes pode ser lido como uma estratégia discursiva de disfarce, condição conveniente à resistência num contexto de censura fascista.

"Poema", de Jorge Barbosa – O texto é uma mensagem fraternal, na forma de interlocução dirigida ao enunciário coletivo que marcou pelo trabalho o percurso histórico de Cabo Verde: o que esteve “na aventura da pesca da baleia”, contratada por empresas estadunidenses; aquele que fez calos nas mãos “de puxar / as enxárcias” das embarcações e, em tempos mais recentes (o dos claridosos), “Sob o calor infernal das fornalhas”, proveu de “carvão as caldeiras dos vapores”; mas também o que, em alguma pausa nessa navegação de exilado, entregou-se com sofreguidão às “mulheres dos portos estrangeiros”. O enunciador poético, nacionalmente identitário, exalta a morna – “música crioula” que se liga às águas: “parece que é o eco em tua alma / da voz do Mar / e da nostalgia das terras mais ao longe”; “o eco / da voz da chuva desejada”. Feito o balanço histórico, o poema chega ao impasse entre a evasão e o telurismo, dilema que só tem solução no simbolismo do trabalho poético, como neste paradoxo, sincretizado na imagem da *onda*: “Ser levado talvez um dia / na onda alta de alguma estiagem!” Assumindo a voz coletiva, o discurso poético de Jorge Barbosa dá carta de reconhecimento heroico aos irmãos que transitam anônimos no percurso histórico oficial.

3.Sínteses interpretativas dos poemas da *Claridade* n.º 9

“Girassol”, “Vendeta”, “Pecado original”, “Meio-dia”, “Paixão” e “Noite de S. Silvestre”, de Corsino Fortes – Os poemas de Corsino Fortes são marcados por uma enunciação subjetiva, feita na primeira pessoa do discurso, ora simulando uma interlocução, como em “Girassol” – “Rasga a tua indecisão / E liberta-te”, ou em “Paixão” – “Não amortalhes anjo / Com a ferrugem do tempo” –, ora mesmo uma introspecção, como nesta passagem de “Pecado original” – “Olho para as coisas / E torno-as velhas / Tão velhas / A cair carunchos.” No conjunto dos poemas, percebe-se que é variada a opção configurativa, com efeitos de sentido sugestivos dos mais diversos estados de alma, não escapando da regra passional nem mesmo o metapoema, intitulado “Vendeta”: “Um verso escapa / Descaradamente / Do poema que escrevo.”

Impressiona o habilidoso recurso à metáfora, resultante de conexões isotópicas⁵³ surpreendentes, como a que se lê na última estrofe do poema “Pecado original” – “Não poder fugir / Não poder fugir nunca / A este destino / De dinamitar rochas / Dentro do peito...” – em que a isotopia da inquietude (querer fugir, mas saber não poder fazê-lo) entra em sincretismo com a mineralidade das “rochas”, isso intensificado na figura de uma explosão. Semelhante construção sincrética entre figuras que associam o estado de inquietude a uma manifestação da natureza aparece no fecho de “Meio-dia”: “Mas / Um vendaval de saudade e dor / Que passou / E ficou

⁵³A conexão isotópica é o que determina a polissemia, ou seja, uma unidade lexical serve a duas ou mais linhas de reiteração semântica.

vagando / Dentro de mim." Dos seis poemas da mesma autoria, agora destaco "Girassol", pelo que, na minha interpretação, mais nitidamente permite a inferência de invariantes figurativas associadas à resistência. Em "Girassol", o enunciador poético faz uma interlocução com a planta que está sempre voltada para a luz solar. Disseminador de uma mensagem rebelde, o sujeito da enunciação poética apresenta à planta personificada o objeto de valor da emancipação: "Girassol / Rasga a tua indecisão / E liberta-te." Estabelecido o objeto, virtualiza-se o percurso a ser seguido – "O teu destino". Mas aparece uma velha imagem, pois "Singram navios", possivelmente os que oferecem a fuga, e não o confronto diante das vicissitudes. E logo se desconstrói essa hipótese, pois trata-se de "Navios sem mares / Sem rumos / De velas rotas." (Ou velhas rotas?) Até que uma imagem de claridade vem recompor a esperança da prometida liberdade: "Amanheceu!" E a voz poética adverte ao interlocutário que a luz a seguir não é a do astro que sempre se repete, mas a que ilumina quem assume o próprio destino: "Orça o teu leme / E entra em mim / Antes que o Sol / Te desoriente / Girassol!" Enfim, não se trata da luz que emana do astro, mas a que clama no discurso a um tempo poético e profético.

"Noturno", de Jorge Barbosa – Sob o disfarce alegórico de uma ambientação noturna, constrói-se uma enunciação poética comprometida com o clamor social que em breve se desdobraria nas vias de fato da Guerra de Libertação. Até o plano de expressão conspira com o disfarce poético, pois os versos, ainda que sejam brancos, não são livres, mas metrificados em seis sílabas poéticas, em contraste com a experiência modernista original dos claridosos. Já na primeira estrofe, a cena que se abre para as horas da madrugada sugere uma empatia no mínimo estranha para uma colônia insubmissa: "tem a Rua Lisboa / algo solenemente / de mistério e poesia".

A essas horas, as luzes do comércio vão sendo apagadas. Personificadas, as lâmpadas dos postes "soluçam em silêncio / e agonizam". Eis que uma grande sombra "cúmplice de aventuras" desce sobre a rua que presta homenagem à metrópole, o que torna possível perceber "a pequena luz ao longe / piscando cautelosa / [...] no escuro da baía". É quando se dá "a aparição da moça / [...] companheira das noites / secretas da cidade"; e, vigilante, surge uma figura da repressão, quando alguém foge "ao vulto taciturno / e imóvel do polícia". E o enunciador então insiste que há uma poesia em disfarce que escapa à vigilância da paisagem oficial, já que na alta noite a "Rua Lisboa dorme", despertando apenas "pelo primeiro cântico / do galo da alvorada", imagem que se eleva, já que não se trata somente de um singelo canto de galo, mas um "Cântico firme e argênteo [como dos clarins na batalha] / triunfal e vibrante / clarim inaugural / da fria antemanhã". A imagem da prostituição taticamente posicionada na Rua Lisboa sugere a própria humilhação imposta pela metrópole. Por seu turno, a manifestação figurativa de luzes e sombras, à qual se somam os sons proféticos de um percurso vitorioso, permite inferir um conteúdo discursivo eufórico, que pactua discursivamente a liberdade como objeto de valor em sua comunicação cifrada ao destinatário oprimido pelo sistema colonial.

"*In memoriam* de Belarmino de Nhô Talef" e "Desesperança", de Ovídio Martins – Em ambos os poemas, por mais que os afaste a figuratividade – sendo o primeiro elegíaco e o segundo de evidente protesto – acabam por se encontrar no posicionamento crítico da evasão. No primeiro, constata-se a

frustração daquele que, tendo decidido pelo exílio, não pôde cumprir seu destino, pois foi surpreendido pela fatalidade de um naufrágio – “ó irmão sepultado nas águas da Argentina!” –, ao que reage o enunciador poético com sua palavra de desespero, paixão que se estende ao segundo poema, já desde o título. Em “Desesperança”, a figuratividade forma uma enumeração dicotômica de impasses cabo-verdianos: “Sol ou mar”, semelhante a “Olhos cheios de secas / e de oceanos”; “Chuva ou música”, em paralelo com “Cheios de mornas / e pouco milho”. Para esse enunciador – que dialoga com o povo cabo-verdiano – já não há cabimento para esses impasses, que podem ser perpetuadas pelo conformismo ante “as glórias do achamento” (adesão ao colonialismo) ou superadas pelos “sonhos em ampulhetas” (protagonismo histórico rumo à emancipação).

“Historieta”, de Francisco Mascarenhas – Trata-se de um poema que denuncia a exploração da criança, submetida a tarefas que não lhe convêm, pela pouca idade, e que ainda sofre castigos imerecidos. Talvez como na conhecida fábula de La Fontaine, que aliás condena a jovem sonhadora por derramar o leite que iria vender, a menina do poema, com a ludicidade de sua imaginação, num momento não consegue controlar a garrafa com o petróleo para a lamparina e noutra perde a moeda para aquela compra, sendo por esses pretextos castigada: “E volta pra casa / A chorar / E leva açoites”. O engajamento discursivo de enunciador poético testemunhal, posicionado em primeira pessoa, ganha efeito irônico, isso desde o título, cujo sufixo diminutivo inverte o sentido fantasioso comum às histórias voltadas para as crianças.

Mas no âmbito do discurso poético a realidade é outra, de modo que a voz solidária arranja um final feliz, no sonho idílico de casamento com um príncipe encantado. No entanto, não convém subestimar a ironia do poeta, que pode subliminarmente denunciar uma inverossimil conciliação de classes sociais. Repare-se que o tal príncipe encantado vem resgatá-la da miséria num “carro de luxo”, elemento figurativo que abre a possibilidade do tema da prostituição (ainda que a promessa seja de casamento), ou seja, não haveria uma verdadeira emancipação feminina, sobretudo na condição de classe oprimida, nem na infância – quando a própria infância é roubada –, nem na mulher feita – quando lhe roubam o próprio corpo. Assim, resta a própria práxis poética, que solidariamente se materializa num texto que tira a pequena personagem do anonimato factual para apresentá-la a uma sociedade que parece não se dar conta de seu crime omissivo: “Escreverei assim / A ingênua história / Da menina / Da garrafa / Da moeda / Do petróleo.”

“Desencontro”, “Vinte e quatro horas”, “Roteiro”, “Agora e eu”, de Virgínio Melo – Os quatro poemas confirmam a tendência introspectiva sempre presente na *Claridade*. Em “Desencontro”, que tem traços metapoéticos, há uma espera frustrada (querer ser, mas saber que não pode ser): “Os meus temores ingênuos, / O meu lirismo / Tão terno, tão sensível, / A saudade tão perto do coração.” Em sua construção, enumeram-se figuras de uma sintaxe interrompida, pois apenas atualizam o mesmo paradigma da incompletude subjetiva: não havendo objeto, não se instaura o sujeito, e, sem a transitividade entre ambos, não há o que realizar. Em “Vinte e quatro horas”, a figura da progressão temporal recobre novamente a espera que não se realiza: “Só quem ficou – / No horizonte fechado – / fui

eu.” Em “Roteiro”, como o próprio título sugere, abre-se uma virtualização, portanto se pressupõe um contrato que, no poema, se reveste figurativamente como “mistério”. Há no poema uma contraposição entre o *eu* – enunciador poético – e os *outros*. O primeiro está em conjunção com a competência cognitiva (saber ser) relativamente ao mistério existencial e o roteiro a seguir: “E sigo agora / Os caminhos invisíveis / Desse mistério traçado.” Os demais estão cognitivamente privados do rumo a seguir (algo que lembra a alienação, numa acepção marxista): “Ninguém sabe como [emergem as coisas]”. Em “Agora e eu”, volta o recurso do paralelismo sintático e semântico, mais uma vez associado ao impasse subjetivo já descrito em “Desencontro”, palavra que se lê no desfecho do poema: “Desespero de não sair à rua / E gritar o que eu quero.” Mas não se trata de uma simples paráfrase entre os poemas, pelo que permite inferir, neste segundo texto, o modalizador *querer*, que pressupõe uma pactuação com vistas a um objeto de valor. A questão ganha, pois, um relevo: o enunciador está em conjunção com um objeto cognitivo, mas aquilo que o angustia é não poder comunicá-lo.

“Testamento para o Dia Claro” e “Soneto”, de Arnaldo França – Os poemas contrastam na forma, sendo o primeiro elaborado em versos brancos e livres e o segundo, como adianta o título, uma forma clássica. Têm em comum a voz poética em primeira pessoa, mas o primeiro dialoga com o interlocutário coletivo (“Sejais vós ao menos infância renovada da minha vida”), ao passo que o segundo fala com intimidade a alguém que ficou distante (“Tão longe de meus olhos te vejo.”).

Mas divergem quanto às dimensões espaço-temporais da discursivização, já que o primeiro desenvolve a perspectiva temporal (como sugerem a sucessão de orações adverbiais iniciadas por “Quando”), em tom profético; e o segundo explora a espacialidade (“lonjura”, “o mar sem fim”), à maneira da interlocução epistolar. Ambos expressam modos de resistir, sendo o primeiro como que uma carta-testamento geracional, entre poética e profética, projetada para quando já não existirem “sonhos interditos”; e o segundo uma promessa de retorno: “Tem forças na ilusão, espera por mim.” Cheios de esperança, os poemas respondem positivamente a duas demandas históricas de Cabo Verde: a emancipação política e a superação da diáspora.

Conclusão

O cotejo entre os poemas da primeira e a última edição permite algumas inferências sobre o percurso histórico da *Claridade*. A diferença entre as edições não se restringe ao número de páginas, que aumentou em mais de oito vezes, mas se revela na própria construção poética. No plano de expressão, a novidade são dois poemas com forma fixa, um dos quais o clássico soneto. No entanto, o que poderia suscitar uma regressão ante as conquistas formais modernistas, não se confirma no plano do conteúdo.

Das configurações discursivas levantadas por Manuel Ferreira, de cujas configurações discursivas a presente investigação é devedora, não resta dúvida de que o evasivismo é marcante em ambas as edições, embora em proporções diferentes, podendo ser constatado como isotopia temático-figurativa relevante na maioria dos poemas da primeira edição e na quarta parte dos da nona.

Já a tendência para o que, neste trabalho, denomino como configuração discursiva telúrica ganha maior explicitude no último número, sendo marcante em quatro poemas. Vale lembrar que o disfarce discursivo foi um recurso invariante dentre as variáveis figurativas, como a simulação de lenda em “Almanjarra”, de Baltasar Lopes, ou a alegoria da prostituição, em “Noturno”, de Jorge Barbosa, dentre tantos outros exemplos.

Se a primeira *Claridade* prenunciava um projeto de afirmação cultural cabo-verdiana, a última se mostra mais ousada, com poemas que conclamam o enunciatório coletivo a resistir à tentação evasionista e, com os pés firmes na terra natal, preparar-se para a efetivação do processo emancipatório. Cumpriu assim sua missão histórica a revista *Claridade*, vitoriosa na batalha discursiva, tendo dado à cabo-verdianidade a expressão e o sentido de seu tempo, provedora que foi da modalização cognitiva necessária ao ímpeto revolucionário que logo se deflagraria.

Referências

- AZEVEDO, Pedro Corsino. “2 poemas”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 1, mar. 1936.
- BARBOSA, Jorge. “Poema”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 1, mar. 1936.
- BARBOSA, Jorge. “Noturno”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Paixões e apaixonados: exame semiótico de alguns percursos”. Porto: *Cruzeiro Semiótico*, n. 11-12, pp. 60-73, jul. 1989 / jan. 1990.
- FERREIRA, Manuel (org.). *Claridade*. Linda-a-Velha: Ed. Manuel Ferreira, 1986.
- FORTES, Corsino. “Girassol”. “Vendeta”. “Pecado Original”. “Meio-dia”. “Paixão”. “Noite de S. Silvestre”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960.
- FRANÇA, Arnaldo. “Testamento para o Dia Claro”. “Soneto”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. Trad. Haquira Osakabe; Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1976.
- LOPES, Baltasar. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 1, mar. 1936.
- LOPES, Manuel. “Écran”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 1, mar. 1936.
- MARTINS, Ovídio. “In memoriam de Belarmino de Nhô Talef”. “Desesperança”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960.
- MASCARENHAS, Francisco. “Historieta”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960.
- MELO, Virgínio. “Desencontro”. “Vinte e quatro horas”. “Roteiro”. “Agora e eu”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960.

ANEXOS

POEMAS DO PRIMEIRO NÚMERO DA CLARIDADE⁵⁴

ÉCRAN

A Osório de Oliveira

Para além destas ondas que não param nunca,
atrás deste horizonte sempre igual,
no extremo destes sulcos brancos sobre o mar azul
(cinzento nos dias de ventania)
que as hélices deixaram, impelindo
os cascos inquietos dos vapores...

– (Sonhos rolando sobre um abismo de ironia:
promessas de outro mundo mais lindo,
– ó meus gritos interiores!...)

– há outros gritos diferentes,
os olhos cheios de outra imagem do mundo,
nervos febris picados do delírio da civilização
que a distância do Atlântico dissolve antes de chegar;
há o "homem no meio da multidão";
há as grandes perspectivas dos continentes
aonde não chega a canção evocativa do quebra-mar;

(e há os pormenores: o comboio – aço a morder aço –
levando as cidades através o sossego imenso dos campos;
o avião furando vertiginosamente o espaço
acendendo e apagando na noite os olhos faiscantes como pirilampos;
as ambições multimilionárias
dos reis de coisas várias
enchendo o mundo de certezas
que são a beleza do século XX,
e que os meus olhos vorazes,
angustiosos, de pedinte
sorvem nos jornais e revistas atrasadas;

há as *stars* soberbas, desejadas,
efêmeras como deusas de papelão;
e debaixo de todo um mundanismo perdulário e inútil, de bom-tom,
a vida fácil que se agita ao alcance de toda a mão,
o ódio impotente, o crime, a miséria, o *bas-fond*;
a luta desesperada no redemoinho,
-- que aqui nada disto existe: é tudo resignação --
e nessa confusão

⁵⁴A grafia foi atualizada.

cada um seguindo o seu caminho...)

Para além destas ondas que não param nunca...

... Há lutas que eu desejo

com a indomável ânsia dum cavalo preso à beira do caminho, todo o dia,
por onde passam cortejos de promessas, tentações, miragem,
que acordam de tempos a tempos a longa monotonia
da paisagem...

Atrás deste horizonte sempre igual...

... Há certos desassossegos pecaminosos

(que os petizes sonham em noites de libido;
debruçando-se em regaços ardentes, de veludo,
a sorver os perfumes inebriantes das flores do mal)...

E fico mudo

ouvindo o vento a cantar na penedia,
olhando as ondas que não param nunca,
o horizonte sempre igual,
e este sulco branco que umas hélices deixaram no mar
(onde se desfazem os últimos esgares duma longa ironia
e no extremo do qual
flutua ainda
o perfil dum vapor que não me quis levar)...

(LOPES, Manuel. "Écran". *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 1,
mar. 1936, pp. 4 e 7).

2 POEMAS, DE PEDRO CORSINO AZEVEDO

– Não sei bem o que eu quero;
há um constante desespero,
uma ânsia de atingir
em mim
que muito me faz sofrer,
porque não sei onde estou,
para que eu saiba aonde vou.

Assim,
às vezes canto nem sei por quê...
... cantares que me saem da alma,
longínquos,
relembrando
um outro que eu fui e agora já não sou,
mas que eu quero tornar a ser!

: Tângem sinos naquela catedral...
Ai o mal
que me fazem as asas
que batem, que batem,
devorando o nada!

E sismo naquele abismo
tão fundo
onde está a raiz do mundo...

Não sei!... não sei!
Sinto-me baixar,
subir,
a sorrir
e a chorar,
como menino
que baloiça em curvas pelo ar...
E aquele abismo atrai-me,
atrai-me irresistível,
e subo pelo andaime
da vida – insensível,
abandono-me e baloiço,
baloiço doidamente,
baloiço loucamente,
a procurar no vão e vácuo
a sensação de alguma coisa que eu senti mas já não sei
quando
nem onde...

– Há no íntimo a mais cruel batalha;

minha alma, em sortidas loucas,
ralha o meu corpo...
Há em mim não sei se mil justas bocas
clamando a hora em que ofendi meu Deus!

Ah! Eu lamento as honestas ânsias
que o jovem louco espezinhou sem dó...
Por isso agora, na incessante luta,
sou triste e só,
a calcular distâncias...

– Eu quero alcançar-me à perfeição, ainda!
grita a criança amordaçada ao fundo.

– Mundo,
deixa minha alma ser criança!

(AZEVEDO, Pedro Corsino. “2 poemas”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 1, mar. 1936, p. 6).

ALMANJARRA

Terreiro de trapiche,
aromas adocicados de melaço
pontado na chieira dos tachos.

Volteiam os bois na roda intérmina da almanjarra...
– Vira boi
volta boi
quero uma noiva bonita
como as sereias do mar!

E os bois giram
giram mansamente
mastigando lembranças do canavial
na digestão das folhas do verde canavial.

Nhô Joca Morais conta casos
às crioulinhas cor-de-tâmara-madura...

ai tâmara
ai figo
de Por
tugal!

Peneira o sol no dorso cinzento da chã
ao longe,
– o Sol, grande calaceiro
que vai e volta
sempre no mesmo caminho
que faz
e refaz
continuamente...

E os olhos de Nhô Joca Morais
perseguem os seios de Maninha
que roda a pá de mel
na chieira dos tachos pontando.

– Agora vos vou contar
uma história divertida
dos pecadores da terra
das feiticeira do mar:

– O Boi-Dourado⁵⁵ foi-se banhar
nas águas do mar...

No cocuruto duma onda
apareceu uma moça
que tinha corpo de peixe
cabeça fina de gente.

Ela estava cantando...

E o boi foi seguindo
o canto da moça:

– limpa esta estrada
pra a moça passar!

No mar 'tava armado
um grande trapiche:
a cana era verde,
verde, da verdura
do mar...

– Eu quero-me afogar
canavial
no teu cabelo verde
canavial
da verdura do mar
canavial!

E os bois giravam, giravam...
Mansamente iam esmagando a cana
dos canaviais do mar...

Mas os olhos dos bois viraram verdes
verdes, da verdura do poente,
quando o sol encosta a cabeça
no travesseiro de nuvens...

Na pontinha da almanjarra
a moça estava cantando,

⁵⁵A bem da uniformidade gráfica, optei por “Boi-Dourado”, como nas demais ocorrências do pema; mas na revista o que se lê é “Boi-Douro”.

os outros bois
quando ouviam a cantiga
ficavam pasmados
no canto da moça.

– Varada do mar
na boca da ribeira,
paixão calada
mata a gente!

Mas o Boi-Dourado não ouvia nada...
Os seus olhos não viravam verdes
da cor do poente...
Os olhos de Boi-Dourado tinham a tristeza
de quem anda penando...

De repente,
a linha do sol-pôr se fez encantada;
a cor-de-fogo abraçou apertadamente
a linha do sol-pôr...
E então o mar abriu um grande funil
e nele se precipitou a moça-do-mar.
Uma faixa de lume começou aparecendo...
E os outros bois arregalavam os olhos...

Os olhos viraram vermelhos
vermelhos
cor de pano de rapariga
em dias de noivado...

E o canto da moça-do-mar
chamando...

– Arreda estas águas
para os bois irem à casa da moça-do-mar
ouvir a cantiga da moça-do-mar!

Só o Boi-Dourado não foi...

Continuou voltando, voltando...

Ainda hoje está voltando
numa almanjarra de espuma –

folhinhas brancas do mar...

(LOPES, Baltasar. "Almanjarra". *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 1, mar. 1936, p. 8).

POEMAS DO ÚLTIMO NÚMERO DA CLARIDADE

GIRASSOL

Girassol
Rasga a tua indecisão
E liberta-te.

Vem colar
O teu destino
Ao suspiro
Deste hirto jasmim
Que foge ao vento
Como
Pensamento perdido.

Aderido
Aos teus flancos
Singram navios.

Navios sem mares
Sem rumos
De velas rotas.

Amanheceu!

Orça o teu leme
E entra em mim
Antes que o Sol
Te desoriente
Girassol!

(FORTES, Corsino. "Girassol". *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, p. 24).

VENDETA

Um verso escapa
Descaradamente
Do poema que escrevo.

Um rumor longínquo
Segreda-me
Que ele espezinha
Os companheiros
Da minha caravana.

De repente
Ele projecta-se
No *écran* do meu espanto
Com garras e lábios
Manchados de sangue.

Nos seus olhos há imagens feridas.
E numa voz cortante
Blasfema

Sou a dor
 o sangue
 a vítima
Dos teus crimes impunes!
Vingo-te à minha maneira..

Renego-te
Renegado!...

(FORTES, Corsino. "Vendeta". *Clairidade*: São Vicente, Grupo Clairidade, n. 9, mar. 1960, p. 25).

PECADO ORIGINAL

Passo pelos dias
E deixo-os negros
Mais negros
Do que a noute brumosa.

Olho para as coisas
E torno-as velhas
Tão velhas
A cair de carunchos.

Só charcos imundos
Atestam no solo
As pegadas do meu pisar
E fica sempre rubro vermelho
Todo o rio por onde me lavo.

E não poder fugir
Não poder fugir nunca
A este destino
De dinamitar rochas
Dentro do peito...

(FORTES, Corsino. "Pecado Original". *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, p. 26).

MEIO-DIA

Meio-dia bailando
Na flor dos olhos
Da imagem que se renegou
Naquele gesto vivo
De olhos incendiados.

Meio-dia
Sem Sol a pino
Sem suor nas calçadas
Sem lágrimas nas telhas
Sem indolência no vento

Um sopro como sempre
Um eco indiferente e anônimo
Mas
Um momento que vivi
Ou um sulco cavado
Na minha memória.

Meio-dia
De quietude que morde
De paz que estrangula.
Simples seta afiando-se
No coração dos homens.

Meio-dia
Um sopro como sempre
Um eco indiferente e anônimo!

Mas
Um vendaval de saudade e dor
Que passou
E que ficou vagando
Dentro de mim.

(FORTES, Corsino. "Meio-dia". *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, p. 27).

PAIXÃO

Não me amortalhes anjo
Com a ferrugem do tempo.
Não quebres a monotonia do luar
Com os teus anseios ingênuos.
Não te escondas nas pegadas
Dos suspiros lívidos que fogem.
Não amachuques a minha aurora
Com as tuas mãos de orvalho.
Não poises os teus passos inocentes
Sobre a folhagem irrequieta
Da Primavera que sonha
Não eclipses o Amor
Com os teus lábios diáfanos
E nem me estrangules na morna
Dos teus cabelos que me roçam
A lírica harpa da alma.

Deixa-me unir a tua indiferença
Ao meu destino que erra
Deixa-me voar contigo
Sobre a espessura do espaço
Deixa-me ecoar o tic-tac sonoro
Do teu peito inexperiente e mudo
Deixa-me aquecer
Nas tuas brasas angélicas
Deixa-me fabricar-te melodias
Com as pétalas do tempo
E sonhemo-nos sobre o bolor da vida...

E ambos
Como quimera
Que o fado ou a viração norteia
Vaguearemos dormindo
Sobre o calor precipitado
Das nossas almas unidas.

(FORTES, Corsino. "Paixão". *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, pp. 28-29).

NOITE DE S. SILVESTRE

Meia-noite corrosiva e ambígua
Que nem aconchega no seu manto
Os sorrisos órfãos das alegrias que fenecem
Que nem ressoa as doze badaladas
Que saem em retalhos do seu ventre
E se transformam em prantos
No lago perene da minha angústia
Que nem reflete a cândida luz
Que pende dos olhos nublados
Das avezinhas nocturnas.

(Ó boa esfinge pagã
Equilibrando-te distante
Sobre as saliências doridas
Da minha chaga)

E uma emoção inconsciente e ébria
Que estrangula os suspiros que brotam
Dos peitos pudicos das imagens nocturnas
Que chupa o orvalho que
A distância o silêncio a confusão
A saudade e a escuridão destilam
E que as flores suplicam de cálice prostrado no chão

É o único astro confuso
Que cintila e gravita
Em torno desta noite mascarada
Que ressona...
Mas que sufoca e mata...

E nas asas de um soluço
Estática
Minha alma contemplativa pressente
As ondas enigmáticas
Que nascem das minhas concavidades
Ondas que sobem...
Que deslizam
Sobre um mar de vibrações
E por fim...
Morrem apunhaladas
Nos gumes nostálgicos

Dos rochedos cismáticos.

(FORTES, Corsino. “Noite de S. Silvestre”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, p. 29-30).

Roteiro da Rua Lisboa – Poema n.º 4

NOTURNO

Depois da meia-noite
romântica batendo
na torre camarária
tem a Rua Lisboa
algo solenemente
de mistério e poesia.

Uma a uma as vitrinas
apagam solidárias
o clarão platinado
dos focos a néon_.

Penduradas nos postes
soluçam em silêncio
e agonizam as luzes
das lâmpadas eléctricas.

Rua Lisboa então
se embuça pelas sombras
cúmplice de aventuras
apenas aguardando
o insólito sinal:
pequena luz ao longe
piscando cautelosa
ou assobio longo
no escuro da baía.

Depois da meia-noite
subitamente vem
de algures por instante
e vai furtiva e ágil
a aparição da moça
retardatária e insone

companheira das noites
secretas da cidade.

Diluída na penumbra
passa oculta e subtil
em pânico fugindo
ao vulto taciturno
e imóvel do polícia.

Vai descalça e flexível
e os seus pés não trauteiam
no passeio do bailado
dos passos apressados.

A chama do cigarro
em seus lábios sustido
vai na fuga ondulado
suspensa pelo espaço
como se fosse algum
alado vaga-lume.

Depois da meia-noite
tem a Rua Lisboa
uma certa poesia
que ninguém descobriu.

Chega na dispersiva
ressonância portuária

no rumor distanciado
da ressaca rolando
areia e sargaços

na confusa linguagem
de marinheiros bêbados
aos tombos retomando
o caminho do cais

no assobio longínquo
afiado como um silvo
de seta desferida
vibrátil e veloz
varando ao meio o escuro

espesso a baía.

O silêncio depois
névoa lenta invisível
vagamente caindo
sobre a cidade e o porto!

Rua Lisboa dorme
neste instante afinal
sono breve desperto
pelo primeiro cântico
do galo da alvorada.

Cântico firme e argênteo
triumfal e vibrante
clarim inaugural
da fria antemanhã.

(BARBOSA, Jorge. “Noturno”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, pp. 31-33).

IN MEMORIAM DE BELARMINO DE NHÔ TALEF

Na hora derradeira
Amigo
melhor vislumbrarei
a intenção oculta de teus passos
e a grandeza da tua estrela
superará todos os brilhos possíveis
Na hora derradeira
– ó companheiro desaparecido! –
escutarei o lamento das ondas
que sobre ti se fecharam
quando tentavas escapar à morte
(Que no teu caminho de regresso
– última etapa da tua estrada de angústias –
não te foi permitido fixar os pés
na terra da promessa)
Na hora derradeira
– ó irmão sepultado nos mares da Argentina! –
pedirei um lugarzinho ao pé de ti
para ouvir da tua boca

envoltas em névoa
as palavras de desespero
pela luta travada em vão

(MARTINS, Ovídio. “*In memoriam* de Belarmino de Nhô Talef”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, p. 34).

DESESPERANÇA

Sol ou mar
Chuva ou música
Sejas tu uma cadência
ou uma noite que se perdeu
Traz nos teus braços
a distância
que nos separa
do sonho impossível
Olhos cheios de secas
e de oceanos
Cheios de mornas
e de pouco milho
As promessas viraram cansaço
e já nem as luas acreditam
Sol ou mar
Chuva ou música
Para vós as glórias do achamento
Para nós os sonhos em ampulhetas

(MARTINS, Ovídio. “Desesperança”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, p. 35).

HISTORIETA

Pedaço de gente
Menina pobre inocente
Que à noitinha
De garrafa na mão
Passa pela minha rua
Para na taberna
Comprar o petróleo

Pedaço de gente

Que às vezes
Parte a garrafa
Perde a moeda
E volta pra casa
A chorar
E leva açoitões

Pedaço de gente
Que às vezes
– Deixa às escuras
As quatro paredes
Da casa da avó
Às apalpadelas
Entre tarecos

Pedaço de gente
Que só não passa
Pela minha rua
De garrafa na mão
Nas noites de lua
E fica a moeda
Pra mais cachupa

Pedaço de gente
Quem sabe
Se algum dia
O príncipe encantado
Dos seus sonhos
De menina pobre
Virá em carro de luxo
Pedir-lhe a mão

Sem que saiba
Então comigo
Escreverei assim
A ingênua história
Da menina
Da garrafa
Da moeda
Do petróleo

(MASCARENHAS, Francisco. “Historieta”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, pp. 36-37).

DESENCONTRO

Os meus temores ingénuos,
O meu lirismo
Tão terno, tão sensível,
A saudade tão perto do coração.

Os meus sonhos fabulosos,
Os meus pensamentos arrojados,
O herói que eu queria ser.

A pureza que eu supunha em tudo,
A lealdade que eu julgava
Ser o elo que unia os homens...
A verdade de que nunca desconfiei.

A minha confiança nos homens,
A minha esperança de triunfo...
A certeza de que estava possuído.

Oh, flores abaladas...

(MELO, Virgínio. “Desencontro”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, pp. 37-38).

VINTE E QUATRO HORAS

Manhã cedo.

Acordo
E olho para o mar.

Céu nublado
Vagas raivosas
Horizonte fechado.

E fico vago
A ouvir roncar as ondas
Impaciente como elas.

Meio-dia.

O mundo já deu meia volta
O sol está a meio do céu.
Só eu estou
No mesmo lugar.

Noite.

Silêncio na rua deserta.
Os meninos estão a dormir.
Tudo passou.
Só quem ficou –
No horizonte fechado –
Fui eu!

(MELO, Virgínio. “Vinte e Quatro Horas”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, pp. 37-39).

AGORA E EU

Agora que a música cava espaços dentro de mim
Agora que meu corpo pede e minha mente alcança
Agora que eu tenho coragem de medir os desejos
Agora que eu sinto a afronta das medidas
Agora que eu adivinho o que não vivo
Agora que eu sinto o desafio da juventude em seios de mulher
Agora que me tangem os nervos não sei que vozes dos polos do mundo
E cresce minha vontade em força de floresta
E me fica a dor de tudo que me é vedado
Agora era hora de deixar correr as palavras da minha boca
De confessar o meu desejo
Desespero de harmonizar o mar o horizonte e os meus passos
De cerrar a visão dos meus olhos
De adiar sistematicamente
De perder anos por um dia incerto
De conciliar com a minha pressa
O que espero desde que nasci
De não ser contra ninguém mas de querer passar
De todos os dias querer insubordinar-me
E ter de me conter
Desespero de não sair à rua
E gritar o que eu quero.

(MELO, Virgínio. "Agora e Eu". *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, pp. 37-40).

TESTAMENTO PARA O DIA CLARO

Quando do fundo da noite vier o eco da última palavra insubmissa
E a pátina do tempo cobrir a moldura do herói derradeiro

Quando o fumo do último ovo de cianeto
Se dissipar na atmosfera de gases rarefeitos
E a chama da vela da esperança
Se acender em sol na madrugada do novo dia

Quando só restar na franja da memória
Lapidada pelo buril dos tempos ácidos
A estria da amargura inconsequente
E a palavra da boca dos profetas
Não ricochetear no muro de concreto
Da negrura sem fundo de um poço submerso

Sejais vós ao menos infância renovada da minha vida
A colher uma a uma as pétalas dispersas
Da grinalda dos sonhos interditos

(FRANÇA, Arnaldo. “Testamento para o Dia Claro”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, p. 41).

SONETO

Tão longe de meus olhos te revejo,
Na lonjura marítima da hora,
Nem flor que se engastasse à cor da aurora,
Nem sonho que brotasse ao ardor de um beijo.

Real, real te quero e te antevejo
– Mas bem longe de mim te tenho agora –
Nua e concreta fosse a dor que aflora
À carícia da fome e do desejo.

Ó meu amor, quem pôs pelos caminhos
Restos de sonho e de carinhos,
Quem semeou de dor o mar sem fim?

Pára o relógio louco desta vida,
Basta-te, dia a dia, em tua lida
Tem forças na ilusão, espera por mim.

(FRANÇA, Arnaldo. “Soneto”. *Claridade*: São Vicente, Grupo Claridade, n. 9, mar. 1960, p. 42).

CAPÍTULO 12

A criação de um universo literário e filosófico em língua cabo-verdiana e portuguesa na poesia de Tomé Varela

Carlos Bellino Sacadura

Nota introdutória: convergências e divergências entre os textos literário e filosófico

Habitualmente, os textos literário e filosófico são vistos como pertencentes a universos distintos, ou até opostos. A *literatura* pertence a um universo *ficcional*, frequentemente *onírico* ou *imaginário*, de tipo *narrativo* (conto, romance) ou *poético*, recorrendo à *analogia* ou à expressão *metafórica*. A *filosofia*, mesmo quando não é vista como pretendendo apenas *descrever*, mas, sobretudo *interpretar* a realidade, continua a referir-se, direta ou indiretamente, a um *real* enunciado descritivamente ou interpretado. Por outro lado, a filosofia recorre a outros meios de expressão e reflexão, diferentes do narrativo: baseia-se na *argumentação* que, não se identificando com a *demonstração* – própria das ciências ditas *exatas* ou *duras* – como a matemática ou a física – não deixa de ser uma modalidade de expressão e reflexão *racional*.

Esta polaridade pode ser sintetizada na que opõe a *imaginação* literária à *razão* filosófica e científica, e também coloca em confronto a valorização conferida, em termos culturais, às modalidades *literária*, *filosófica* e *científica* da produção de *textos*. Aparentemente, ou à primeira vista, tudo parece opor estes dois *mundos do texto* – para usar uma expressão de Paul Ricoeur. Mas o presente artigo visa colocar a filosofia e a poesia numa interface que confere à expressão poética uma relação com o conhecimento e a verdade, colocada, não de modo sistemático, mas numa maior proximidade entre as ideias e a vida – ou seja, numa *filosofia do concreto* (Gabriel Marcel) e uma *filosofia existencial* (Kierkegaard, 2017; Heidegger, 2000).

A poética de Tomé Varela, na interpretação aqui apresentada, desenvolve uma expressão estética deste conhecimento ligado à vida e às suas dimensões fundamentais: o *amor*, a *amizade*, o *saber*, o *sagrado* ou a *esperança*. Estes temas são comuns às expressões poética e filosófica, mas diversamente estruturados. É nesta encruzilhada dos discursos dizendo o mundo de diferentes modos que este artigo pretende situar-se. Ele pretende incentivar o leitor a fazer a sua própria leitura do mundo, para a qual a poética de Tomé Varela constitui um caminho que nos abre a novos mundos possíveis na literatura e na vida.

1.A existência humana como experiência poética

Em literatura e filosofia, encontramos modos de exprimir a diversidade da experiência de vida e pensamento. Em Fernando Pessoa, são os célebres heterônimos, cada um com o seu estilo próprio, os seus temas e a sua biografia. Mas, entre os filósofos, aquele que, a meu ver, parece aproximar-se mais da experiência poética e reflexiva de Tomé Varela, é o pensador dinamarquês Soren Kierkegaard (2017), o primeiro – com todo o reducionismo implicado nos “ismos” – *existencialista* moderno, anterior à vertente fenomenológica representada pelo “último Husserl” – o da *Krisis* (1999), e por Kierkegaard, Heidegger ou Jaspers. Na sua heterogeneidade, esta corrente tem como denominador comum a demarcação face ao positivismo e a todas as outras derivas epistemológicas que pretendem subordinar a filosofia a um modelo de conhecimento científico.

Se há um pensamento a atravessar a obra poética do autor, não é o de um sistema conceptual abstrato a pretender encerrar dentro de si a experiência vivida, definindo a existência a partir do pensamento, à maneira do *cogito* cartesiano – *penso, logo existo* – mas, inversamente, pensar a partir da existência – *existo, logo penso*. O *caminho* de Tomé Varela é um percurso de vida refletido poeticamente, onde podemos identificar as *etapas no caminho da vida* indicadas por Kierkegaard como *ética, estética e religiosa*, mas sem a rotura que este estabelece entre elas, nem a sua hierarquização valorativa, a qual considera o estado ético como superior ao estético, e o religioso superior a todos.

Fiel à sua conceção oposta à de Hegel, ou seja, considerar que na vida escolhemos caminhos alternativos, conforme a sua obra *Aut-Aut (Ou-Ou)* (Kierkegaard, 2017) e não um caminho intermédio ou *mediador* (conforme a dialética hegeliana da *posição, negação e superação* ou *reconciliação*, vulgarmente apresentada em noções nunca enunciadas por Hegel, mas popularizada na formulação de Marx como *tese, antítese e síntese*), Kierkegaard vê as dimensões estética, ética e religiosa, como etapas que se excluem mutuamente, enquanto em Tomé Varela elas não só coexistem, como se implicam mutuamente e até são, com frequência, intermutáveis.

Esta interface ou interação entre todos os temas poético-filosóficos de Tomé Varela pode enquadrar-se no que Hegel designa como *mediações* – para ele, a filosofia é a *arte das mediações* – na medida em que o universo do poeta se constitui como um meio *relacional*, mas essas relações não constituem uma totalidade ou um sistema fechado.

Para o poeta, não há um Saber Absoluto nem uma mediação total ou final a concluir-se como um sistema. O percurso existencial, que a poesia de algum modo acompanha, só se conclui com a morte, embora esta finitude humana, que tudo relativiza e torna efêmero, não exclua outra dimensão essencial do ser humano, que é a da relação com a transcendência, com o Infinito como apelo lançado pela nossa abertura aos outros – a dimensão intersubjetiva ou interpessoal que nos constitui como sujeitos abertos e relacionais – e ao Outro: a relação com Deus, que o processo de secularização tende hoje a esquecer.

O núcleo poético-filosófico de Tomé Varela é constituído pela interrogação-inquietação em torno do *Amor*, da *Amizade*, da *Criação* e da

Esperança, temas aos quais é dedicada a obra *Na Kaminhu...* (Silva, 2000). As dedicatórias dirigem-se habitualmente a alguém, mas aqui remetem para temas – talvez porque estes temas que animam (de acordo com a etimologia *animar*, dar *ânimo* – ou seja, dar *alma*) que, na poesia do autor, constituem autênticos *personagens* da sua obra. Estes personagens dialogam entre si e com o autor, e são as *dramatis personae* do *drama em gente (expressão pessoana) que o texto poético encena*.

Na *Apresentação* do seu livro *Na Kaminhu...*, o poeta explicita a abordagem *orientadora* de cada capítulo, indicando que o enfoque é mais importante do que as temáticas. O primeiro capítulo, intitulado *Miditason (Meditação)* é menos pessoal e mais “objetivo” ou universal – sendo esta objetividade e universalidade diversa da desenvolvida pelo conhecimento científico. O segundo, *Konstatason/Intervenson (Constatação/Intervenção)*, está “mais preocupado com a realidade sociocultural e política de uma coletividade real.” (Silva, 2000, p. 8). O terceiro capítulo, *Ravelason (Revelação)* é de índole *ontológica* e *psico-social* e incide, sobretudo nas *relações humanas*, ou seja, na dimensão *interpessoal* ou *intersubjetiva*. O quarto, *Adorason (Adoração)* é de índole *passional* e apresenta uma vivência do *amor*. O quinto e último, *Kumunhon (Comunhão)*, efetua um balanço do percurso do autor, na sua relação com o mundo e os outros.

O conjunto destes temas constituem um Universo literário que retoma as grandes questões colocados à existência humana - coincidentes com as questões filosóficas, mas abordadas a partir da arte. Num outro livro de poesia de Tomé Varela (2018), *Amor i Kiriason*, (totalmente escrito na língua cabo-verdiana), dois grandes grupos temáticos ou lugares do discurso poético-filosófico do autor organizam os textos em função de uma dupla experiência: a *interior, íntima* ou *pessoal* – para a qual proponho uma interpretação à luz da *filosofia da existência* – e a *social, intersubjetiva* ou *interpessoal*, orientada para a experiência de vida na *comunidade*. Mas estão interligadas na vivência do autor, de tal modo que ele se refere a um âmbito *socio-individual*:

(...) stádu diánti di un spiriênsa i vivênsa bastánti pesual, íntimu (...) spiriênsa (...) que é simplesmente parte di si patrimóni sôsiu-individual. (...) está-se perante uma experiência e vivência bastante pessoal, íntima (...) que é simplesmente parte do seu património socio-individual.
(Varela, 2018, p. 7)

Os poemas não pretendem ser “explicados” pelas circunstâncias em que foram escritos, têm em si mesmos a sua mensagem – embora o contexto sempre interfira neles, por vontade explícita do autor ou inconscientemente. A biografia de um autor está nos seus escritos, e não em apontamentos de pormenor (como acontece na moda de se perguntar o que consta das refeições do autor, ou outras questões “ociosas”). Talvez por isso Salinger se tenha sempre furtado a dar entrevistas e vivesse no anonimato.

Quando temos temáticas que se inter-relacionam sem formar um sistema rígido e fechado, mas se reconfiguram e redimensionam numa estrutura aberta, estamos perante uma *rede*. Cada figura do discurso poético remete para as outras, mas o *amor* e a *luz* – temas de ressonância platónica

e cristã – são figuras pervasivas, a atravessar todo o tecido do texto. A antítese do amor que une os seres humanos entre si, e estes a Deus, dando sentido à sua vida amorosa e espiritual, é a ausência de sentido, a separação, a desunião. A dialética entre o sentido e o contrassenso, entre a relação e a separação, atravessa a vida humana que, por mais “conseguida” que seja, não se consegue instalar em definitivo num destes, mas fica polarizada entre eles.

Uma vida *iluminada* pelo amor – humano e divino – aproxima-se do *Sol*, enquanto uma vida “em perda” de amor mergulha nas sombras, numa escuridão que desorienta o espírito humano definido pela busca de *luz*, equivalente à procura de *sentido*. Toda esta temática da luz e do simbolismo do Sol, por oposição às sombras, lembra a *Alegoria da Caverna* platônica. Mas a elevação para a luz em Tomé Varela, ao contrário de Platão, não implica uma desvalorização do mundo sensível, nem considerá-lo como algo que nos afasta da dimensão espiritual: na linha de filósofos como Merleau-Ponty, encontramos na poética do autor uma *reabilitação ontológica do sensível*, que de algum modo retoma a já proposta por Aristóteles no mundo antigo.

Para este, não há um mundo das Formas, Arquétipos ou Essências existente num “céu das Ideias” real, do qual o nosso mundo (o que percebemos pelos sentidos) seria uma mera cópia, aparência ou ilusão: as Formas ou Ideias não são realidades, mas abstrações necessárias para nomear e entender o mundo. O termo *flor*, por exemplo, designa um conceito universal abstrato que não tem existência real; a flor como conceito é uma abstração para que não seja preciso dar um nome diferente a cada flor – o que seria inexequível – mas o que existe realmente são as flores, na sua multiplicidade, porque nenhuma é igual a outra.

A chamada *querela dos universais* medieval retoma esta polémica entre Platão e Aristóteles: os chamados *nominalistas* seguem a orientação aristotélica de considerar os nomes ou os conceitos universais como sendo abstratos, como acontece com *o nome da rosa* (que Umberto Eco usaria para título do seu primeiro romance): o que existe ou é real, são as rosas na sua diversidade e multiplicidade: o nome ou conceito universal visa a sua designação genérica, mas o que encontramos e percebemos no mundo são as rosas existentes empiricamente.

Talvez *O Banquete* (Platão, 1972) ou *Simpósio* de Platão se possa aproximar mais do que se entende por *amor* na poesia de Tomé Varela. Desde logo, porque esta tem uma forte componente *erótica*, também celebrada no *Banquete*, mas, sobretudo porque há nos dois autores um cruzamento ou uma correspondência entre o *Amor* e a *Arte*, entre *Eros* e *Aisthesis*, que confere a Platão uma certa *sensualidade*, a contrariar as interpretações intelectualistas ou espiritualistas do seu pensamento. É certo que, para o filósofo, o amor culmina numa forma pura ou ideal, que originou a noção popularizada como *amor platónico*. Mas a dialética do amor, embora ascendente, começa pela atração do corpo, para se elevar até essa forma pura de Amor ou Beleza *em si*.

A atração sensível e visível, ligada ao corpo, visa essa forma inteligível e invisível do Amor, da Beleza, da Verdade e do Bem, de tal modo que Platão poderia subscrever o dito de Saint-Exupéry, para o qual *o essencial é invisível aos olhos*. Porém, para Saint-Exupéry, tal como para Tomé Varela,

este *essencial* não é de ordem conceptual ou intelectual, mas afetiva: não está ligado ao *conhecer*, nem ao *dominar* o mundo através da aplicação técnica desse conhecimento, mas ao *cativar* (*apprivoiser*), que difere da simples sedução, por abranger tanto a sensualidade como o impulso amoroso, para além da atração física e envolvendo uma afinidade espiritual com o ser amado.

A relação entre Amor e Arte, tendo como valor a Beleza, aparece também na forma de *discurso*, noutra diálogo platónico: o *Fedro*. O comentário-interpretação de Frederico Lourenço, um autor relevante nos estudos de cultura clássica e notável tradutor de Homero - a *Iliada* e a *Odisseia* - destaca outra relação menos abordada, mas muito importante para o estudo da linguagem poética e da oralidade: a que liga o *Amor* e a *Retórica* (Lourenço, 1993). É pertinente aqui lembrar que Tomé Varela tem uma vasta e incontornável obra sobre as tradições orais em Cabo Verde que de algum modo pode ter influenciado a sua escrita, nomeadamente na introdução das dinâmicas do tempo nas formas de escrita narrativa e poética.

É conhecida a posição de Platão e do seu mestre Sócrates em relação à retórica, que serviu de modelo quanto à relação de oposição entre *retórica* e *filosofia*: enquanto o filósofo procura o *conhecimento*, a *verdade* e o *bem*, o retor visa apenas agradar aos que o ouvem, não visa a verdade, mas a *utilidade* - o seu discurso visa convencer os auditores de algo, independentemente de ser verdadeiro ou falso - e, numa discussão, importa-lhe apenas ganhar, e não se a sua posição está do lado do bem, ou seja, se o seu discurso é *ético* ou não.

Esta atitude foi a que prevaleceu correntemente, apesar de Platão ter reorientado a sua perspectiva sobre a retórica, no *Fedro*. (Sacadura, 2014). Neste diálogo, em vez de afastar liminarmente a retórica, considera que esta tem duas vertentes ou possibilidades: a retórica como discurso ilusório, amoral e utilitário - hoje diríamos "instrumental" - e uma outra retórica orientada para o conhecimento, a verdade e o bem. É nesta vertente que se desenvolve o *discurso amoroso* ou a *retórica do amor*: a referência às *asas do amor*, à *luz do amor* e à *felicidade* de partilhar a vida com alguém amado.

A *luz do espírito* alimenta o fogo do *amor* e dá-lhe asas, para alcançar o céu, ou para descer dos céus até ao horizonte terreno, como escreve o poeta: *Kai di séu di amor/tres simenti di flor (...)/Régadu pa nha korason es nase (poku dipos)/limiádu i kentádu/pa lus di nha spritu. (Caem do céu do amor/três sementes de flores (...)) Regadas/pelo meu coração/nascem (pouco depois) /iluminadas e aquecidas/pela luz do meu espírito*. (Varela, 2018, p. 28).

Há assim em Tomé Varela uma abordagem *teológica*, *filosófica* e *poética* da *luz* e do *amor* como formas superiores de vida como dedicação amorosa: uma *teologia* do amor de *Deus*, uma *filosofia* do amor como *eros*, e uma *poesia* do amor como *arte*. Na poesia fundem-se a *matéria*, o *sentimento*, a *mente* e o *espírito*, que tanto a ciência clássica como a academia instituída separam, ela é uma forma de *aprendizagem* com a qual os académicos muito teriam a ganhar, aprendendo, não com a *fixação*, mas com a *circulação* dos saberes, não com os *lugares* fixos do conhecimento, mas com as *redes* por onde este circula. Ouçamos o que Tomé Varela diz sobre o poeta e o poema: (...) *inkuantu kaminhu, el é kanal ô labada undi ta*

sirkula txeu kusa ku tudu pézu o lebésa di si materialidadi, karnalidadi, sentimentalidadi, mentalidadi, spritualidadi. (...) enquanto caminho, ele é canal ou conduta onde circulam muitas coisas com todo o peso ou leveza da sua materialidade, carnalidade, sentimentalidade, mentalidade, espiritualidade. (Silva, 2000, p. 9)

Uma nota para quem considera que o conhecimento pertence ao âmbito acadêmico e a fantasia à literatura: a vida acadêmica começa por colocar numa caixa (as disciplinas, as ciências ou domínios do conhecimento) o estudo e o saber que deveria ser abordado em termos sistêmicos. Por isso não é habitualmente capaz de compreender a *complexidade* do mundo e do conhecimento. É essa complexidade que Edgar Morin concebe como base de uma teoria e prática da educação para o século XXI, numa publicação sobre os saberes a ensinar para uma aprendizagem da complexidade (Morin, 1999).

Na obra *As figuras do encantamento. Abordagens filosóficas e estéticas*, Marianne Massin (2001) aborda os cruzamentos entre arte e filosofia e o modo como a arte pode *reencantar* o mundo, contrariando o *desencanto* que, para Max Weber, caracteriza o mundo moderno. Enquanto o saber de tipo científico e acadêmico aumenta o conhecimento, a poesia (e a arte em geral) aumenta o *ser*. Temos conhecimento, mas somos seres éticos. O *ethos* poético excede o *logos* racional e argumentativo, como diz Heidegger em *A Origem da Obra de Arte* (Heidegger, 1990).

Perguntando (...) pela dádiva misteriosa do Ser e da Verdade, Heidegger visita-a através da meditação da natureza da obra de arte. (...) A verdade é artística e a arte poética, na sua essência fundadora. Através da obra de arte abre-se um mundo (...). A arte é um enigma. Longe de Heidegger querer resolvê-lo. O convite vem antes chamar-nos à difícil arte de olhar, para além do que se vê, aí onde algo de invisível se guarda. (Costa, 1990)

Entre esta *meditação* heideggeriana sobre a arte e a *meditação* de Tomé Varela encontramos algumas afinidades, como a *meditação* antropológica do poeta quando afirma que “*Ómi ka ta mididu /pa palmu!*” (Silva, 2000, p. 13) (*um ser humano não se mede aos palmos*), indo ao encontro da recusa do *pensamento calculador* por Heidegger. O ser humano, como *Ser-aí* (*Dasein*), não é um ente entre os outros entes, mas aquele por meio do qual se efetua a abertura ao Ser, que se revela na arte como *verdade*.

A verdade designada pela noção grega de *alethéia* perdeu-se na modernidade, ao tornar-se uma noção dependente da *lógica* (a coerência lógica de um enunciado) e da noção latina de *adequatio* (*adequação*), como adequação entre as ideias e as coisas. Inversamente, a verdade da arte não é lógica nem cópia das coisas (ainda que tenha havido uma conceção da arte como *mimesis* (*imitação*) da realidade, hoje ultrapassada pela *refiguração* ou *recriação* do real), é antes *abertura*, *desocultação* ou *desvendamento* – termos que Heidegger retoma da cultura grega – aos quais acrescentaria, com Marianne Massin, *reencantamento* do mundo.

É preciso então repensar a ideia tradicional de que a *verdade* pertence ao campo da *lógica* e do *conhecimento*, enquanto a *beleza* seria apanágio da

arte – nomeadamente da *arte poética*. Através da arte efetua-se uma *desocultação* ou *desvendamento* do mundo, levantando o véu que o encobre – como o véu de *Maya*, que na filosofia e religião indiana significa a *ilusão* que oculta a realidade. A arte é, assim, um caminho não só para o *belo*, mas também para o *verdadeiro*:

Ao desvendamento do ente chamavam os gregos alethéia. Nós dizemos verdade e pensamos bastante pouco com essa palavra. (...) Na obra de arte põe-se em obra a verdade do ente. (...) A essência da arte seria então o pôr-se-em-obra da verdade do ente (...). Até aqui, a arte tinha que ver com o Belo e a Beleza, e não com a Verdade. (...) As Belas Artes produzem o Belo. A verdade, pelo contrário, pertence à lógica. A Beleza está reservada à Estética. (...) E, todavia: (...) A beleza é um modo como a verdade, enquanto desocultação, advém. (Heidegger, 1990)

A arte levanta o véu que encobre a realidade, sendo assim um caminho para a liberdade. A vida humana joga-se entre a ilusão e a realidade, na arte encontra-se uma forma de abertura ao Ser, como vemos num dos poemas em língua portuguesa de Tomé Varela: *Por mais que a ilusão tente / convencer-me da solidão / com que tenta / explorar-me / a realidade exhibe a solidez da minha comunhão / que liberta e vence qualquer solidão (...)* (Silva, 2000, p. 85).

Esta é um pouco a condição do ilhéu, partilhado entre a solidão da insularidade e a comunhão com a imensidade do mar e do céu, a limitação da terra e a abertura de um horizonte ilimitado do espaço marítimo e aéreo – que eram, para os pré-socráticos, o *arquê* ou princípio primordial e origem do mundo.

2. Uma poesia conceptual e existencial

Poderíamos considerar Tomé Varela como um *poeta conceptual*, se por isso entendêssemos que aborda conceitos como o da esperança, o do tempo, o do amor, o da existência, etc., mas quem procurar na sua obra uma definição destes conceitos, à maneira de um dicionário, estará completamente equivocado. A aplicar o termo conceito, teríamos de entendê-lo, não no sentido de fixar uma definição para estes ou outros termos, mas no de manter em aberto a sua significação – tal como acontece na vida. Ora o autor é o oposto do intelectual morando numa “torre de marfim” isolada do mundo: todas as questões colocadas por ele são *vividas*, não apenas *pensadas*. Há uma *reflexão* na sua poesia, mas sempre efetuada a partir da *existência* – daí a alegria ou a dramaticidade que a acompanha. Mais do que *conceptual*, a poética de Tomé Varela é *existencial*.

A existência não constitui um estado ou uma permanência, mas um *caminho* ou um *processo*, formando os poemas *momentos* ou *etapas* desse percurso existencial. Karl Jaspers já assinalava que filosofar não significa estar na posse do conhecimento, da sabedoria ou da verdade, mas *estar a caminho* delas. O poeta também está a caminho e espera algo, mesmo não sabendo identificar nitidamente o que espera, como os personagens da peça de teatro de Samuel Beckett, que ficavam *à espera de Godot*. Vai em direção a algo, caminha para alguma coisa, mas também é ele próprio um caminho

por onde algo passa. É um sujeito ativo de um percurso criado por ele em relação com os outros – de amizade, de amor ou paixão, de partilha – e com Deus, mas é também uma via pela qual algo passa, ao qual ele é receptivo.

O poeta é alguém que fala, usa da palavra oral ou escrita (a poesia pode ser declamada, e nesse sentido reúne a escrita e a fala – não esqueçamos que os escritores liam em voz alta as suas obras, como os músicos executavam as peças que compunham, o que ainda hoje acontece, por exemplo, em sessões de lançamento de livros, nas quais o autor lê alguns trechos escolhidos. Mas também é alguém que escuta, ouve os outros e a voz do Universo, tal como os filósofos pré-socráticos escutavam a voz do Cosmos ou a *música das esferas* pitagórica.

A vida humana implica atividade e receptividade, dado que o saber não é um *dado*, mas uma *construção* pela qual conhecemos e agimos, enquanto sujeitos cognitivos e sujeitos morais. Por outro lado, vivemos a nossa relação com o mundo como algo que nos é *interior* ou como um meio *exterior* que nos envolve, rodeia ou circunda (*Unwelt*). O poeta vive o mundo *por dentro*, mas também se projeta no mundo e esquece-se de si mesmo ao habitá-lo. O *desprendimento* é tão importante como o *compromisso*, e ser *espectador* importa tanto como ser *ator*. Há um certo *ativismo* moderno, contraposto à *contemplação* antiga e medieval – a *teoria*. O prestígio do pensador e do cientista, na sua procura de conhecer e compreender o mundo, e do investigador ou académico que se dedicam ao estudo, são desvalorizados, e a denominação *académico* ou *teórico* torna-se pejorativa. Uma hipótese *teórica* ou *académica* é sinónimo de *inútil*, e a própria ciência só é valorizada quando desenvolve determinadas técnicas.

Se incidirmos no campo da poesia, que é aquele mais diretamente ligado à problemática deste texto, e perguntarmos *para que serve a poesia*, encontramos três teorias a responder a esta questão do ponto de vista semântico, segundo Todorov. A teoria *ornamental*, que caracteriza a poesia como algo que provoca *agrado* ou *deleite*, sem que com ela aprendamos alguma coisa; a teoria *afetiva*, pela qual a poesia é de índole *emocional*, ou seja, privilegia as *emoções* ou os *sentimentos*, enquanto as formas de expressão não-poéticas privilegiam as *ideias* ou os *conceitos*.

Na poética de Tomé Varela, estas teorias não se aplicam senão muito parcialmente: podemos considerar que a sua leitura é agradável, e que ele visa produzir no leitor uma certa sensação de agrado; mas seria um equívoco ver os seus poemas como meramente *ornamentais* – à maneira de algumas plantas e flores, adotadas por alguns poetas como título dos seus livros – Rosas, Miosótis, Lírios, orquídeas, etc. Certamente a poesia de Tomé Varela contém *ideias*, mas ideias com sentimentos, e não abstratas, ou conceitos *incarnados* na vida, concretos, não pairando sobranceiramente sobre o mundo, mas *adentrando-se* neste e podendo tanto agradar como incomodar, inquietar, perturbar – à maneira do papel de Sócrates como *moscardo* que inquieta os seus concidadãos, despertando-os.

Como situar o poeta, o filósofo ou o concetor de teorias científicas neste mundo utilitário ou pragmático, tecnológico e produtivista? Gilles Deleuze considera a *arte*, a *ciência* e a *filosofia* como as dimensões referenciais da cultura enquanto *inovação* ou *criação*. George Steiner aborda as *Gramáticas da Criação* (Steiner, 2002), e Tomé Varela intitula uma das suas obras poéticas *Amor i Kiriason* (*Amor e Criação*), de Silva (2018). Entre

eles, embora sendo o primeiro um filósofo, o segundo um estudioso de literatura comparada, e o terceiro um poeta, há uma certa ressonância, um ponto de encontro adotando diversos estilos, ou uma preocupação comum com a problemática e o exercício da *criatividade*.

Em arte fala-se mais de *inspiração* e de *processo criativo*, em ciência, de *inovação* e de *revoluções científicas* (p. ex.: copernicana, galilaica, newtoniana, einsteiniana), e em filosofia, de *revoluções filosóficas* (p. ex.: socrática, cartesiana, kantiana), mas em todas há uma alteração do modo como vemos o mundo, e esta afinidade é tão relevante que a ideia de *mudança de paradigma*, formulada por Thomas Kuhn no âmbito das ciências “exatas” – física, cosmologia, biologia –, foi transferida para o campo humanístico, falando-se em revoluções plásticas, arquitetônicas, ou literárias.

Se não é apenas ornamental, nem separa os *sentimentos* e as *ideias*, nem os *afetos* dos *conceitos*, em que teoria literária podemos situar a poesia de Tomé Varela? Esta não se inscreve num dado lugar teórico ou forma de expressão, mas na relação ou mesmo fusão do que consideramos unilateralmente como teoria ou prática, razão ou paixão, abstrato ou concreto, interior ou exterior, conceito ou sentimento, numa dialética que reúne ou reconcilia os opostos, à maneira da dialética hegeliana, mas sem alcançar um estado final de supressão das contradições, mediação total ou saber absoluto, ficando antes inacabada ou em aberto, como na *hiperdialética* proposta por Merleau-Ponty. Esta visão corresponde a uma teoria *simbólica* da poesia, como a caracteriza Todorov, em *Os Gêneros do Discurso* (Todorov, 2018).

A expressão poética do mundo, ao nível pessoal e universal, não podia estar mais longe da ambição manifestada pelos maiores *sistemas* filosóficos: conseguir, ou pelo menos visar e ter como fim alcançar, organizar e estruturar a *totalidade* do saber. Trata-se da ambição *enciclopédica*, implícita nos *diálogos* de Platão e na sistematização do(s) saber(es) efetuada por Aristóteles na Antiguidade Clássica. Enquanto os filósofos pré-socráticos tinham um tema nuclear – a *Cosmologia* ou *Filosofia da Natureza* – e Sócrates centrava-se na *Antropologia Filosófica* ou nas preocupações morais, a partir de Platão a filosofia estendia-se a todos os campos do saber, na forma de um sistema dialógico do saber – cada *Diálogo* ocupava-se de um tema, com o conjunto dos *diálogos* a abranger todas as principais temáticas filosóficas: a *linguagem*, no *Crátilo*, a *beleza* e o *amor*, no *Banquete*, o *Universo*, no *Timeu*, o *conhecimento*, no *Teeteto*, etc. A *República* é o diálogo mais sistemático, porque reúne em si todos os temas, embora a *justiça* seja o mais emblemático.

Mas a criação literária não visa a estabilidade de um sistema conceptual que possa organizar ou enquadrar o mundo, à maneira da filosofia sistemática ou dos sistemas científicos do mundo – copernicano, galilaico, newtoniano, einsteiniano –, antes faz e desfaz o mundo, organiza-o e desorganiza-o, estabiliza-o e desestabiliza-o. A sua linguagem não é a do *cálculo*, mas também não é a da mera fantasia ou divertimento: pode ser a da *meditação* proposta pelo filósofo Heidegger em *Serenidade* (Heidegger, 2000) ou a da *miditason* do poeta Tomé Varela (2018, p. 11), na formulação heideggeriana. Assim, perante o ser humano que *calcula*, com esse cálculo conhecendo e dominando tecnicamente o mundo, e *inova*, construindo novas

tecnologias, a *arte* – particularmente a poesia – fá-lo descobrir-se como aquele que pode *criar* e, com esse poder criativo que o poeta afirma em *Amor i Kiriason*, pode conseguir *reencantar* o mundo, ou reencontrar-lhe um *sentido*.

Referências

- Costa, Maria da Conceição. “Advertência da tradutora”, in: Martin Heidegger. *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- Heidegger, Martin. *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- Heidegger, Martin. *Serenidade*. Lisboa: Piaget, 2000.
- Husserl, Edmund. *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris: Gallimard, 1999.
- Kierkegaard, Soren. *Ou-Ou*. Lisboa: Bertrand, 2017.
- Lourenço, Frederico. “Amor e retórica no *Fedro* de Platão”, in *Clássica*, nº 19, dez. 1993.
- Massin, Marianne. *Les figures du ravissement. Enjeux philosophiques et esthétiques*. Paris: Grasset/Le Monde de l’Éducation, 2001.
- Morin, Edgar. *La Tête Bien Faite. Repenser la réforme. Reformar la pensée*. Paris: Seuil, 1999.
- Platão, *Banquete*. São Paulo: Editora Abril, 1972.
- Sacadura, Carlos Bellino. *A Cultura da Argumentação*. Braga: Edições da Faculdade de Filosofia de Braga – Universidade Católica Portuguesa, 2014.
- Silva, T. V. da. *Amor i Kiriason*. Praia: Livraria Pedro Cardoso, 2018.
- Silva, T. V. da. *Na Kamínhu ...*, Praia: Idison di Otor, 2000.
- Steiner, George. *Gramáticas da criação*. Lisboa: Bertrand, 2002.
- Todorov, Tzevetan. *Os géneros do discurso*. Lisboa: Edições 70, 2018.

CAPÍTULO 13

Mapeamento da presença de Henrique Teixeira de Sousa no Cabo Verde – *Boletim de Propaganda e Informação*

Hilarino Carlos Rodrigues da Luz

1. Enquadramento

O presente capítulo visa apresentar um breve mapeamento da presença de Henrique Teixeira de Sousa no *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, que dirigido por Bento Levy, se transformou num “órgão de divulgação da produção claridosa, como também no mais importante instrumento de revelação das novas gerações [neoclaridosas] e da Nova Largada, como atestam as colaborações de Jorge Barbosa, Maria Helena Spencer, Henrique Teixeira de Sousa, Gabriel Mariano, entre muitos outros”. (Almada, 2008, p. 48). Com um custo de 2\$50, foi publicado no dia 1 de outubro de 1949, na cidade da Praia, ilha de Santiago, Cabo Verde, facto que fez com que a cidade do Mindelo perdesse uma certa importância cultural e literária conquistada, sobretudo, com a publicação da revista *Claridade* em março de 1936. Trata-se, pois, de um boletim que, segundo José Nobre de Oliveira, serviu “para veicular a propaganda do regime e não para denúncias! Prova disso? Basta dizer que nascido em plena fome de 49, durante a qual milhares de cabo-verdianos faleceram, praticamente não se refere à tragédia. Menos importante por isso? Curiosamente, não!”. (Oliveira, 1988, p. 527). Para este assunto, José Luís Hopffer C. Almada defende que:

O *Boletim Cabo Verde* comprovar-se-ia como a mais importante e regular revista cabo-verdiana do período colonial, quer por agregar um leque de colaboradores que, apesar de carácter oficioso de órgão do governo da província ultramarina e dos inerentes compromissos com as políticas oficiais, era assaz plural e abrangente de todas as gerações, quer ainda por se ter constituído como o maior reportório do saber intelectual cabo-verdiano existente na altura e nas mais variadas áreas. (Almada, 2008, p. 47).

Partilhando da opinião do poeta e ensaísta cabo-verdiano citado anteriormente, diríamos que o dito boletim foi um divulgador de grandes nomes da literatura cabo-verdiana e de temáticas do quotidiano das ilhas. Assim sendo, tratando-se de “um jornal de todos”, em que cada ideia teria cabimento, teve como principais propósitos ser um reportório de todas as

ideias que visavam a melhoria das condições de vida em Cabo Verde e “das realizações levadas a efeito – propaganda. O que foi, o que é e o que pode ser o arquipélago de Cabo Verde, sob todos os aspetos que o possam tornar conhecido e que interessem à sua existência e desenvolvimento [...]”. (Roçadas, 1949, p. 10). Não se tratando de um boletim que pretendia a divulgação de anúncios, a direção da Imprensa Nacional de Cabo Verde acabou por inserir anúncios publicitários e atividades, após ter recebido obstinados pedidos nesse sentido. No edital do seu primeiro número, o Governador de Cabo Verde, Carlos Alves Roçadas (1949-1953), “a quem se deve a feliz iniciativa deste boletim e que o honra com um editorial, notável pela elegância e concisão com que define os objetivos a atingir” (Levy, 1949, p.10), registou que nada se pretendia de novo. Pretendia-se, sim, mobilizar o primeiro escalão de luta de Cabo Verde, ou seja, os homens que acreditavam na luta e não na fatalidade (Roçadas, 1949), uma vez que “a fatalidade não é senão um refúgio, ou uma explicação, para os que não sabem, ou cuidam não saber vencer. Pode um ou outro elemento da coletividade parecer nessa luta, mas o Homem vence sempre, porque tem cérebro e porque tem o braço”. (Roçadas, 1949, p.1).

O primeiro número contou com a colaboração de nomes, como Carlos Alves Roçadas, já referido; Joaquim Ribeiro; Amílcar Cabral; Júlio Monteiro Júnior; Mário Seca; Manuel Coelho Pereira Serra; e M. Tomas Dias. Publicitaram nele nomes como: Júlio Simas Vera Cruz (Importador – Exportador – Comércio por Grosso e a Retalho); Vasco & Figueiredo, Lda. (Beiralta Beba – O Único Refrigerante com Maquinismos Modernos e o Máximo de Asseio); Luís do Quental Barbosa Vicente (Casa Firestone de Luís do Quental B. Vicente); Carvalho, Ribeiro & Ferreira, Lda. (Importadores – Exportadores); Henriqueta Monteiro Fontes (Confeitaria – Bolos – Doces); Sociedade Luso-africana Lda. (Depósito de Tecidos Nacionais e Estrangeiros – Géneros Alimentícios, Bebidas e Tabacos); e Abel Cruz (Comércio Geral, Representações, Fazendas, Papelaria, Livraria, Ferragens Mercearia e Quinquilharias).

A sua capa é constituída por uma imagem que representa o pôr do sol no Porto Grande do Mindelo, ilha de S. Vicente, sendo que à direita vemos o Monte Cara, uma elevação, com 490 metros de altitude, a oeste desse porto. A sua designação advém do facto de possuir um recorte que nos remete para um rosto humano olhando o céu. Também já teve a denominação de Washington ou cabeça de Washington. Tem sido referenciado na literatura por nomes, como Henrique Teixeira de Sousa, Germano Almeida, Luís Batalha, Jorgen Carling, Ricardo Ramalho; e Maria Helena Sato. A contracapa desse número conta com dois anúncios: “Oçam a colónia através do seu emissor de ondas curtas CR 4 AA com sede na Praia; – Rádio Clube de Cabo Verde – no cumprimento de onda de 50, m8 todos os dias das 18:30 às 20 horas (hora local) – Palestras, noticiário, música regional e variada)”. (Levy, 1949, p. 20).

Foi publicado numa altura em que os cabo-verdianos enfrentavam um período de apatia, de indiferença que os obrigavam a desacreditar em tudo. Para contornar essa situação, Bento Levy entendeu que era necessário colocar um plano em “marcha”, visto que: “os céticos já podem acreditar. Os detratores – haverá detratores? Se os houver, esses que fiquem para trás.

Que cerrem fileiras connosco todos os bem-intencionados; que todos quantos possam formar o primeiro escalão de combate se unam àqueles que já cá estão [...]” (Levy, 1949: 2). Corroborando da opinião de Bento Levy, Jorge Barbosa, citando Duarte Nunes Leão, defende que os detratores existem, ou seja, “[o]s que nada fazem, sabem criticar a obra alheia”. (*Apud Luz*, 2013, p. iii). Refira-se que o autor, em apreço, também conhecido por *Nhô Jorge*, um autor que, além, de poesia, crônicas de *S. Vicente*, publicou dois contos, *Conversa Interrompida e 5 Vidas num Escritório* (1952) e outros textos no *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*. Também inclui vários textos que lhe foram dirigidos, merecendo evidência o poema “Evasão”⁵⁶, de Manuel Serra, que foi enviado ao Bento Levy com a seguinte nota: “o poema que vai anexo, é dedicado ao nosso Jorge Barbosa. O tema é velho e relho, mas se é uma constante, como fugir a reconhecê-lo? Prosperidades para o *Boletim* e um rijo abraço para ti do teu colega e amigo grato”. (Serra, 1954, p. 21).

Esta temática da evasão, título do poema referenciado, é analisada por Henrique Teixeira de Sousa no editorial do n.º 14 (1950) do boletim, a par da relação do homem com o meio onde se insere, como se nota na seguinte transcrição:

A prova de que o homem é filho do meio, evidencia-se no facto de a literatura cabo-verdiana ser uma literatura de evasão, quando não é de aceitação. Literatura de exaltação só é possível nos países prósperos ou em via de prosperidade. Se na realidade o ambiente plasma o homem à sua imagem e semelhança, também não é menos verdade que o homem, em luta com a natureza, o modifica, criando um condicionamento físico de que passa a receber os influxos modeladores dum estilo de vida diferente. O novo *habitat*, porém, somente é possível pelo emprego da técnica. (Sousa, 1950, p. 2).

O mesmo autor, Henrique Teixeira de Sousa, considerado um dos valores mais importantes de Cabo Verde, defende que a cultura, a sabedoria e a experiência coletivas são influenciadas pela existência de uma elite com a incumbência de consciencializar os constituintes desconhecidos (Sousa, 1950), facto que nos remete para a trilogia: Ambiente-elite-povo. Neste sentido, Glória Brito considera que:

Figura tutelar da ilha do Fogo e um dos representantes da segunda *claridosidade*, Teixeira de Sousa conciliou uma intensa atividade profissional com uma criação ensaística e literária. Reconhecido em vida pela sua exemplaridade, integridade e humanismo e pela sua autoridade intelectual, tendo merecido vários prémios literários e distinções que atestam o seu justo lugar entre os consagrados contistas e romancistas cabo-verdianos e, igualmente, entre as destacadas figuras da ciência e da intervenção cívica. Recorde-se que Teixeira de Sousa foi Delegado de Saúde na ilha do Fogo durante cinco anos (1949-1954) onde empreendeu a

recuperação, apetrechamento e modernização do hospital e de uma maternidade e, paralelamente, iniciou um trabalho pioneiro de medicina preventiva, assistência itinerante, despiste e erradicação da lepra e da malária. (Brito, 2008, pp. 580-581).

Em “diálogo” com o autor, em análise, Amílcar Cabral publicou o texto “Em Defesa da Terra – A Erosão: suas causas e consequências”, no n.º 2 (1950), onde defende que: “É certo que nas condições em que atualmente se encontra Cabo Verde, a medida que se impõe é a defesa do Homem”. (Cabral, 1949, p. 2).

2. Henrique Teixeira de Sousa no Boletim

Tendo Henrique Teixeira de Sousa sido um dos grandes colaboradores do referido boletim, não só pela quantidade, mas também pela qualidade, publicou vários textos, a destacar: “Aspetos do nosso Problema Alimentar”, no n.º 2 (1949); “A Saúde Pública”, parte I, no n.º 3 (1949); “A Saúde Pública”, parte II, no n.º 4 (1950), com o subtítulo “Breve Esquizzo da História da Medicina (Continuação)”; “A Saúde Pública”, parte III, no n.º 5 (1950), com o subtítulo “A Função Social da Medicina”; “A Saúde Pública”, parte IV, no n.º 6 (1950), com o subtítulo “Panorâmica”; “A Saúde Pública”, parte V, no n.º 7 (1950), com o subtítulo “O Problema Alimentar”; “A Saúde Pública”, parte VI, no n.º 8 (1950), com o subtítulo “A Carência Nutritiva em Cabo Verde”; “A Saúde Pública”, parte VII, n.º 9 (1950), com o subtítulo “A Carência Alimentar em Cabo Verde” (Continuação); “A Saúde Pública”, parte VIII, n.º 10 (1950), com o subtítulo “A Fome Vitamínica em Cabo Verde”; “A Saúde Pública”, parte IX, n.º 11 (1950), com o subtítulo “A Fome Vitamínica (Continuação). Das Avitaminoses do Complexo B”; “A Saúde Pública”, no n.º 12 (1950), parte X, com o subtítulo “A Fome Vitamínica (Conclusão). Das Avitaminoses C e D”; “A Saúde Pública”, no n.º 13, parte XI (1950), com o subtítulo “A Fome Mineral”.

Ainda publicou o editorial do n.º 14 (1950), com o título “Coordenadas”; “A Propósito de um Concurso de Contos Regionais e de Três Primeiros Classificados – Crítica”; no n.º 14; “A Saúde Pública, parte XII, no n.º 15 (1950), com o subtítulo “Alimentação Racional para o Cabo-verdiano de Condição Humilde”. Não publicou nos n.ºs 16 (1951), 17 (1951), 18 (1951), 19 (1951) e 20 (1951). Publicou “Noções de Enfermagem aos Futuros Professores do Quadro Auxiliar”, no n.º 21 (1951); “Porto Grande de S. Vicente”, no n.º 22 (1951). Escreveu o editorial do n.º 23 (1951), com o título “Atitudes e Atos”. Não publicou nos n.ºs 24 (1951), 25 (1951) e 26 (1952). Publicou o texto “Alimentação Infantil”, parte I, no n.º 27 (1951), com a dedicatória “Às Nossas Enfermeiras e Assistentes Sociais de Puericultura”. Não publicou no n.º 28 (1952). No n.º 29 (1952), publicou o texto “Alimentação Infantil, parte II”. Não publicou nos n.ºs 30 (1952); 31 (1952) e 32 (1952).

No n.º 33, encontramos o texto “O I Congresso Nacional de Medicina Tropical – Numa Entrevista de Bento Levy com o Dr. Teixeira de Sousa” (1952). Não publicou nos n.ºs 34 e 35 (1952). Voltou a colaborar com o

artigo a “A Indolência dos Povos Tropicais”, no n.º 36 (1952). Não publicou nos n.ºs 37 (1952). Retomou a sua colaboração no n.º 38 (1952), com o texto “Será o Caboverdeano Indolente?”. Nesse texto, destacamos o facto de ter referido que o arquipélago de Cabo Verde se divide em dois grupos principais, sob o ponto de vista económico, havendo, ainda, a possibilidade de se adandar um terceiro grupo. Assim, encontramos:

[I]ilhas de recursos agrícolas e ilhas de recursos marinhos. Talvez se possa ainda considerar um terceiro grupo de ilhas de recursos mistos. Nas ilhas de vida essencialmente agrícola – Santo Antão, S. Nicolau, Santiago, Fogo e Brava – reina a intranquilidade no que respeita às colheitas. O regime irregular das chuvas confere um carácter precário à agricultura. Anos sucessivos de chuvas abundantes, como os que se vêm verificando desde 1949, têm sido excepcionais. (Sousa, 1952, p. 27).

Similarmente publicou “Carta para M. H”, no n.º 39 (1952); “Sublinhando”, dedicado ao Arnaldo França, no n.º 40 (1953). Não publicou no n.º 41 (1953). Voltou a publicar o artigo “Na Babel da Arte”, no n.º 42 (1953); “A Propósito dos Contos Premiados”, no n.º 43 (1953); “Considerações sobre duas Medidas Pedagógicas”, no n.º 44 (1953); “O nosso Concurso de Contos. A Propósito de uma Crítica – de Fernando Barragão e o Despropósito de um Criticado”, no n.º 45 (1953)⁵⁷. Não publicou nos n.ºs 46 e 47 (1953). Publicou “A Causa Negra”, no n.º 48 (1953); “O Doente e o Médico”, no n.º 49 (1953); “Documentário – nós não Estamos Sós”, no n.º 50 (1953). Não participou no n.º 51, mas participou no n.º 52 (1954), com o texto “O Problema da Lepra na Ilha do Fogo (sua Posição no Início do Ano Passado)”; Não publicou nos n.ºs 53 e 54. Publicou “O Problema da Lepra na Ilha do Fogo: sua Solução”, no n.º 55 (1954). Não publicou nos n.ºs 56, 57, 58, 59, 60, 61 e 62 (1954). Publicou o texto “Curcutiçan”, um estilo de arte popular executado pelos camponeses da ilha do Fogo, em que os adversários se injuriam jocosamente, à desgarrada (Sousa, 1964); “Cabo Verde e a sua Gente”, no n.º 63 (1954); “Casas de Lisboa – Notícias de Chiquinho”, n.º 64 (1955); “Cartas de Lisboa – A Emigração para S. Tomé”, n.º 65 (1955); “Cartas de Lisboa – Reanimação e Anestesia”, no n.º 66 (1955); “Buli-Mundo – Recolhas Folclóricas”, no n.º 67 (1955); e outros textos nos números seguintes, de forma irregular.

A “Carta para M. H”, publicada no referido n.º 39, merece igualmente o nosso realce, visto que mostra o seu desagrado pelo facto da Maria Helena Spencer não se assumir como tal nos textos que publicava, apesar de admirar a sua forma de escrita e como comunicava determinados assuntos importantes. Essa alusão resulta do facto da autora assinar com as iniciais do seu nome, uma assinatura que oscilava entre M.H.S., M.H e Maria Helena. No que se refere a multiplicidade da sua vida, José Maria da Costa escreve no artigo “Melhor Padrão de Vida – Resposta a um Comentário de M.H. Spencer” que:

⁵⁷ Este texto é uma resposta de Fernando Barragão ao Henrique Teixeira de Sousa (comentário e resposta).

Conheço a senhora D. Maria Helena. Sei que foi educada na metrópole num dos colégios de então. Sei que aproveitou e muito, com essa educação. No colégio era considerada aluna distinta. Teve como condiscipulas senhoras que hoje ocupam lugares de destaque no nosso meio social metropolitano. D. Maria Helena é uma figura intelectual que honra as letras de Cabo Verde. Tem a infelicidade de aqui viver, onde não há margens para tirar proveito do seu real mérito e talento. Mas, nesta crítica, que faz ao meu artigo, viu a questão sob um ponto de vista absolutamente subjetivo. (Costa, 1964, p. 19).

Henrique Teixeira de Sousa acompanhava a sua arte de escrita, com grande interesse e curiosidade, desde o momento em que os seus textos começaram a ser divulgados no suprarreferido boletim, onde procurava “dizer a verdade, subjetivamente” (Spencer, 2005, p. 109) como “a sentia”. O mesmo autor, aquando da escrita do artigo, não compreendia a razão dela ainda não ter uma obra de grande dimensão literária, casos de uma novela ou de um conto. Conhecendo a sua qualidade literária, entendia que Maria Helena Spencer seria mais um elemento a enriquecer a literatura cabo-verdiana, mormente porque representaria a voz feminina do país. (Sousa, 1952).

Considerada uma mulher que tinha em seu poder uma “requintada sensibilidade”, Maria Helena Spencer guardava “uma experiência de vida que é um rico filão a explorar. Tem em suma todos os dotes que servem os verdadeiros escritores, não lhe faltando ainda, como é fácil de depreender através de seus escritos, o hábito da boa leitura, a recetividade seletiva para o que lê. (Sousa, 1952:11). Em “Folhas de um Diário”, em resposta ao seu amigo, ela explica a razão de, em alguns momentos, não se assumir como autora dos seus textos: “Há 20 anos tentei escrever. Havia então um jornal – o *Eco de Cabo Verde* – que aceitou e publicou uma novela minha. Eu era então pouco mais de uma garota e a novela talvez demasiado pueril. Alguém comentou: – Melhor fora que aprendesse a coser!”. (Spencer, 2005, p.109).

Nascida na “pequenina cidade” da Praia, ilha de Santiago, Cabo Verde, no dia 3 de abril de 1911, Maria Helena da Piedade Branco Freire de Andrade Salazar d’ Eça Spencer Santos foi uma colaboradora assídua do boletim, com contos, crônicas e reportagens, de maio de 1953 a março de 1962. Bento Levy aquando de uma entrevista que lhe foi feita por Maria Margarida Mascarenhas, em janeiro de 1974, enalteceu o seu papel na manutenção da revista quando ele se ausentava do país. Veja-se a seguinte passagem:

Em todo o caso, ainda que a responsabilidade fosse minha, julgo de toda a justiça salientar a grande dedicação, lealdade e compreensão de quem nas minhas sucessivas ausências, em missões oficiais, soube manter a revista com extraordinária tenacidade: Maria Helena Spencer. Sem demérito para ninguém, nesta espécie de prestação de contas, tanto mais que o público desconhece esta faceta específica da sua colaboração. (*Apud* Mascarenhas, 2006, p. 569).

Assim sendo, além de publicar textos, também foi uma grande dinamizadora e defensora da continuidade da revista. Para o efeito, destacamos algumas crônicas e reportagens da autora, como: “Partir”, no n.º 30 (1952); “Solidariedade”, no n.º 45 (1953); “Duas Cartas”, no n.º 48 (1953); “Vazio”, no n.º 49 (1953); “O Que eu Vi, uma Noite no Cais”, no n.º 50 (1953); “Eu Quis Fugir Também”, no n.º 56 (1954) “Uma Tarde com Jorge Barbosa”, no n.º 57 (1954); “Incompreensão”, no n.º 63 (1954); “Saudade”, no n.º 70 (1955) “O Que os Meus Olhos Viram”, no n.º 87 (1956); “Esta Terra Ignorada”, no n.º 120 (1959).

Em paralelo com o “O Que os Meus Olhos Viram”, Mário Fonseca publicou o poema “Quando eu era Menino”, no n.º 152 (1962) do Cabo Verde – *Boletim de Propaganda e Informação*. Leia-se o seguinte excerto:

Encontrei-TE

No acaso de um jardim ocasional
No fim de um dia
Quase morto e rejeitado
Em tudo igual aos outros
já mortos e perdidos.

Encontrei-TE

No acaso de um jardim convencional – Belíssima – E dei-TE
um nome: Olhos Negros.

[...]

Fiquei a olhar-TE

De longe
longamente

Mas era insuficiente

O meu somente olhar-TE
Porque vasto
O meu querer-TE MINHA

[...]

Só sei que

O meu mais profundo ser
chorou...

QUANDO EU ERA MENINO. (Fonseca, 1962, p. 5).

Nos dois textos, ambos os autores relatam um momento de descoberta. Maria Helena Spencer aborda uma experiência de um mês tida num quarto de um hospital particular da Praia, sustentada pelos seus olhos curiosos que lhe fizeram perceber a triste realidade vivida pelas crianças que se encontravam internadas. Foi desse olhar que se deparou com alguns “olhos negros”. (Spencer, 2005). Em suma, esses “olhos negros” foram retomados por Mário Fonseca no poema anteriormente transcrito. Neste

sentido, o *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, além de divulgar muitos nomes da literatura cabo-verdiana, nomeadamente o nosso autor em estudo, também serviu de um espaço de diálogo entre os seus colaboradores.

Referências

ALMADA, José Luís Hopffer (coord). *O Ano Mágico de 2006: olhares retrospectivos sobre a história e a cultura cabo-verdianas*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2008.

CABRAL, Amílcar, “Em Defesa da Terra”. *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 2, pp. 2-4, 1949.

COSTA, José da Costa, “Melhor Padrão de Vida – Resposta a um Comentário de M.H. Spencer”. *Cabo Verde - Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 166, p. 19, 1964.

FONSECA, Mário, “Quando eu era Menino”. *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 152, p. 2, 1962.

LEVY, Bento, “A nossa Finalidade”. *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 1, pp. 10-11, 1949.

LEVY, Bento, “Em Marcha”. *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 2, p. 1, 1949.

LEVY, Bento, “Explicando”. *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 1, p. 11, 1949.

LUZ, Hilarino da. *O imaginário e o quotidiano cabo-verdianos na produção literária de Jorge Barbosa*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa, 2013.

OLIVEIRA, João Nobre. *A Imprensa Cabo-verdiana 1820- 1975*. Macau: Fundação Macau – Direção dos Serviços da Educação e da Juventude, 1998.

ROÇADAS, Carlos Alves, “Recomeçemos”. *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Infirmação*, n.º 1, p. 1, 1949.

SERRA, Manuel “Evasão”. *Cabo Verde - Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 55, p. 21, 1954.

SOUSA, Teixeira, “Coordenadas”. *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 14, pp.1-2, 1950.

SPENCER, Maria Helena (Sel.; notas e coord. Ondina Ferreira). *Contos, Crónicas e Reportagens*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2005.

Notas Biográficas (em ordem alfabética)

Alexandre António Timbane, Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil, Mestre em Linguística e Literatura Moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. É professor Permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, *Campus* dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialetoлогия com enfoque na variação e mudança lexical do Português (Estudos do Léxico), Contato linguístico e Línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e cidadania global. Editor chefe da *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. Pós-doutorando na Universidade Federal de Sergipe.

Ana Karina Tavares Moreira, Professora Auxiliar e investigadora da Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde. Coordenadora do Grupo Disciplinar de Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses da Uni-CV. Doutora em Ciência da Linguagem pelo Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO). Mestre em Criolística e Língua Cabo-verdiana pela Universidade de Cabo Verde. Licenciada em Ciências da Linguagem pela Universidade de Lisboa. Especialista nas áreas em análise e descrição das variedades do sul do cabo-verdiano. É natural de Cabo Verde, ilha de São Vicente, residindo atualmente na ilha do Maio. É músico e autor de várias poesias musicadas. Toca piano e acóordeão incluindo vários géneros musicais, desde o cultural ao religioso.

Eidson Miguel da Silva Marcos, Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, *Campus* de Currais Novos. Mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba, PPGLI. Doutorando em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência docente na área de Língua Portuguesa e Literatura brasileira, no ensino médio público e no ensino superior, na organização de eventos de extensão. Tem formação complementar na área de Linguística, com participação em projeto de pesquisa relacionado a análise da conversação, onde enfocou o tema: O par dialógico pergunta/resposta na organização da conversação.

Eliane Cristina Araújo Vieira Semedo, Professora Auxiliar e investigadora da Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde. Diretora do Mestrado em Linguística Cabo-verdiana e Portuguesa (MELCEP). Doutora em Linguística e Ciência da Linguagem pelo Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) em cotutela com a Universidade Federal do Ceará. Mestre em Criolística e Língua Cabo-

verdiana pela Universidade de Cabo Verde. Licenciada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Ceará. Especialista nas áreas da sintaxe da língua cabo-verdiana (variedade de Santiago) e da tradução português-crioulo.

Eliane Semedo, Professora Auxiliar e investigadora da Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde. Doutora em Linguística e Ciência da Linguagem pelo Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) em cotutela com a Universidade Federal do Ceará. Mestre em Crioulística e Língua Cabo-Verdiana pela Universidade de Cabo Verde. Licenciada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Ceará. Especialista nas áreas da sintaxe da língua cabo-verdiana (variedade de Santiago) e da tradução português-crioulo. Doutora em Linguística e Ciência da Linguagem, Professora Auxiliar da Universidade de Cabo Verde - Polo II

Hilarino Carlos Rodrigues da Luz, Doutorado Contratado da NOVA FCSH e Investigador Doutorado Integrado do CHAM, Centro de Humanidades, da NOVA FCSH, onde foi Bolseiro de Pós-Doutoramento, é Doutor em Estudos Portugueses, especialização em Literaturas e Culturas em Língua Portuguesa (2013), pela NOVA FCSH. Possui uma vasta experiência profissional, sobretudo na docência em Portugal e em Cabo Verde, no setor editorial e na bibliotecnia. É Presidente do Júri do Prémio Literário Janeiro Leite. Participa no “Programa Cientificamente Provável” através do CHAM. Em 2021, com a “Cartas com Ciência”, ganhou o segundo lugar do Prémio *Go Green GO Social* NOVA FCSH / Santander Universidades. É Vogal da Mesa da Assembleia Geral da Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia (AICL). É, ainda, membro do projeto CONCHA, financiado pela EU e do projeto WomenLit, financiado pela FCT.

Isana Ramos, Graduanda da Licenciatura em Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde.

Jacica Helena Lopes Fernandes, Bacharel em Humanidades e Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, atualmente mestranda na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, na Universidade Federal de Paraná.

Jassica Fernandes, Professora de Língua Portuguesa na Escola Técnica Grão-Duque Henri e Mestranda em Português como Língua Segunda na Universidade de Santiago.

João Rocha de Oliveira, cabo-verdiano, Mestre em Pedagogia e Mestrando em Língua Portuguesa L2. Licenciado em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos pela Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde (2017). Pós-graduado (2018) e Mestre (2019) em Pedagogia, área de especialização Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Santiago em Cabo Verde. Desempenhou as funções de Professor no ensino secundário, Liceu Armando Napoleão Fernandes e no ensino superior, Universidade de Santiago e Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde.

José Leite de Oliveira Júnior (Leite Jr.), Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), Mestre pela Universidade Federal do Ceará (1992), Doutor pela Universidade Federal da Paraíba (2009) e Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo (2016). Experiência no ensino em várias universidades. Desde 2006 é docente do Departamento de Literatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Programa de Pós-Graduação em Letras, atuando na Literatura Portuguesa, Literatura Comparada (Literatura e Visualidade), Ensino da Literatura e Semiótica Literária. Participa do Grupo de Estudos Semióticos da UFC e Investigações Literárias: estudos sobre os dispositivos textuais de desidentificação. Responde pela Curadoria da Coleção Paulo Amorim Cardoso (acervo de Esperanto da UFC). Faz parte do Conselho Editorial da *Revista de Humanidades* (Universidade de Fortaleza). É autor de "O pictórico em Luzia-Homem" (Prêmio Ceará de Literatura de 1993), "Domingos Olímpio" (2003) e "O pictórico na poesia de Cabo Verde: dos claridosos a Kiki Lima" (2010). Como artista plástico, tem realizado exposições individuais e coletivas, participado de salões, como o Salão de Abril (1990) e a Unifor Plástica (2005), e de curadorias, como a Mostra SESC Cariri (2015).

Luís Filipe Martins Rodrigues, Professor na Universidade de Santiago em Cabo Verde, onde também trabalha como Chefe do Departamento de Ciências da Educação, Filosofia e Letras, e como Coordenador do Mestrado em Português como Língua Segunda. Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, var. est. Portugueses e Ingleses, pela Universidade de Coimbra e Mestre em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, pela Universidade do Porto. Atualmente, frequenta o Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, na Universidade Nova de Lisboa.

Maria do Céu dos Santos Baptista, natural de Santo Antão. Professora do Ensino Secundário. Atualmente desempenha funções de coordenadora do Ensino Secundário na Delegação do Ministério de Educação da Praia. Licenciada em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses pela Universidade de Cabo Verde (2009). Mestre em Crioulística e Língua Cabo-verdiana pela Universidade de Cabo Verde (2013). Participou no Congresso de Iniciação Científica no Brasil (2009). É coautora da publicação *A Variação Geográfica*

do Crioulo de Cabo Verde, Ed. Jurgen Lang (2014). Participou na coletânea *Mulheres e seus Destinos*, com o texto “As chicotadas do destino” (2019).

Maria Graça, Graduanda da Licenciatura em Estudos Cabo-Verdianos e Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde.

Merlina Ester Bernardino Correia, natural de Holanda, com nacionalidade cabo-verdiana, vive em Cidade de Assomada, ilha de Santiago. Cresceu e fez todos os seus estudos em Cabo Verde. É Licenciada em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira pela UniCV. Trabalhou durante treze anos no ensino secundário, com a disciplina de Língua Portuguesa; atualmente leciona as unidades curriculares Leitura e Literatura na Universidade de Cabo Verde e colabora com a Universidade de Santiago há cinco anos.

Rodilda Alves Bezerra, Graduada em LETRAS pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - 1992), mestrado em Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP - 1997) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2003). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande, onde leciona as disciplinas Tradução Intersemiótica e Poéticas das Africanidades. Docente permanente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, UEPB, no Centro de Humanidades, em Guarabira/PB. Leciona a disciplina de Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira na graduação em Letras. No mestrado defendeu a dissertação sobre "Barroco e Erotismo na poesia de Murilo Mendes", e no doutorado: "Ironia na poesia de Augusto dos Anjos"

Silas Abner Dos Reis Lopes, Músico, Compositor, Teólogo, Apologeta e Mestrando em Português como Língua Segunda pela Universidade de Santiago – Santa Catarina, Ilha de Santiago, República de Cabo Verde. Autor de artigos e trabalhos acadêmicos publicados em revistas especializadas.

O CABO-VERDIANO E O PORTUGUÊS EM CONVIVÊNCIA

Esta obra reúne trabalhos de investigadores que se dedicam ao estudo de Cabo Verde buscando contribuir para o avanço da ciência e da partilha dos saberes. A obra é composta por treze capítulos: os primeiros quatro textos abordam sobre as políticas e a descrição linguística do português e do kabuverdianu, segundo a linguagem da terra; do quinto ao nono texto se discute a didática e o ensino das línguas e os quatro últimos capítulos analisam temas da literatura e da cultura cabo-verdiana. Os organizadores deste e-book desejam que os leitores encontrem as suas identidades expressas ou por meio da cultura, da literatura, das línguas ou do ensino.

Espera-se que outros pesquisadores/investigadores se sintam motivados a escrever ou a editar mais obras que possam partilhar os saberes culturais e científicos. Esperamos que esta coletânea seja útil para a sociedade cabo-verdiana e em especial para a comunidade científica. Boa leitura!

(Os Organizadores)

Home Editora

CNPJ: 39.242.488/0002-80

www.homeeditora.com

contato@homeeditora.com

9198473-5110

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

