



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Luís Filipe Martins Rodrigues

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

“Pobre não fala português” – análise etnográfica da Política e Planificação  
Linguística em Cabo Verde

2014

Orientadora: Doutora Isabel Margarida Duarte



*À minha mãe, que me tem dado muito mais do que só a vida...*

Gostava de agradecer a todos os que me apoiaram na execução deste trabalho.

À minha Orientadora, Doutora Isabel Margarida Duarte, pela preocupação e disponibilidade inextinguíveis e por sempre me ter indicado o caminho de que mais necessitava em cada situação.

À Evelyne, pela incansável paciência e carinho, sem os quais não poderia ter terminado este trabalho.

A todos os meus amigos e colegas, que, de algum modo, me influenciaram com as suas ideias e sugestões.

À minha família, por todo o apoio que sempre me deram ao acreditar em mim.

À minha irmã, por tudo!



## Resumo

Cabo Verde é um país que vive uma situação de profunda diglossia. Por um lado, a língua portuguesa, herança colonial, que detém o estatuto de língua oficial e é usada, sobretudo, pelas elites políticas e intelectuais, visto como a mais prestigiada. Por outro, a língua cabo-verdiana, idioma do quotidiano, em que todas as relações sociais se processam, falada pela quase totalidade da população. As diferenças funcionais entre ambas são imensas, passando pelo seu papel nas escolas, em que o português é língua de ensino e o crioulo de Cabo Verde apenas existe, de forma furtiva, como facilitador da compreensão, o domínio da língua portuguesa nos *media*, fruto, também da falta de consenso sobre a escrita da língua cabo-verdiana. Inserindo este estudo na disciplina da Política e Planificação Linguística, fazemos uma revisão desta área científica, a sua evolução e as suas características, para depois as aplicar em Cabo Verde. O objetivo central deste estudo é analisar a relação entre as políticas linguísticas desenvolvidas em Cabo Verde e as práticas linguísticas quotidianas individuais. Para tal, recorreremos ao método etnográfico, através da observação de aulas em todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário e a entrevistas a alunos e professores. Os resultados mostram uma dissonância entre as medidas politicamente tomadas sobre a gestão das línguas e as práticas do dia-a-dia dos falantes. As estruturas sociais estão organizadas de forma a manter esta separação que não só é linguística, como também social, consubstanciando-se como um fator de entrave ao desenvolvimento da nação. Quaisquer mudanças terão de ser devidamente organizadas, atuando ao nível do estatuto, com a oficialização da língua cabo-verdiana, do *Corpus*, com a eleição de uma norma escrita para o crioulo, da aprendizagem, com a inclusão da língua materna e a revisão da metodologia de ensino do português como língua segunda. Desta forma, o prestígio social de ambas poderia ser nivelado, criando uma situação linguística socialmente mais justa.

**Palavras-Chave:** Política e Planificação Linguística; Cabo Verde; Ensino de língua segunda; identidade.

## Abstract

Cape Verde is a country that lives in a state of deep diglossia. On the one hand, the Portuguese language, a colonial heritage, has the status of official language and it is used primarily by political and intellectual elites, contributing to being perceived as the most prestigious. On the other, the Cape Verdean language is the everyday language, in which all social relations are conducted and it is spoken by almost the entire population. The functional differences between them are immense, mainly because of their role in schools, where the language of instruction is Portuguese and the Creole of Cape Verde only exists, furtively, as a facilitator of understanding or the prevalence of the Portuguese language in the media, due to the lack of consensus about the writing of the Cape Verdean language. Inserting this study in the discipline of Language Policy and Planning, we provide a brief overview of this scientific area, its evolution and its features and apply them to Cape Verde. The central objective of this study is to analyze the relationship between language policies developed in Cape Verde and individual everyday linguistic practices. For this, we turn to the ethnographic method, by observing lessons in all cycles of Basic and Secondary Education and interviews with students and teachers. The results show a dissonance between the political measures taken over the management of languages and the everyday practices of speakers. Social structures are organized to maintain this separation, which is not only linguistic, but also social, and constitutes a factor hampering the development of the nation. Any changes will have to be properly organized, acting in regard to the status, with the officialization of the Cape Verdean language, the *Corpus*, with the election of a written standard for the Creole, of learning, with the inclusion of the mother language and the revision of the methodology for teaching Portuguese as a second language. Thus, the social prestige of both could be leveled, creating a more socially just linguistic situation.

**Keywords:** Language Policy and Planning; Cape Verde; Second language learning; identity.

## **Siglas**

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

L2 – Língua Segunda

LCV – Língua Cabo-verdiana

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

LP – Língua Portuguesa

MpD- Movimento para a Democracia

ONU – Organização das Nações Unidas

PAICV – Partido Africano para a Independência de Cabo Verde

UCID – União Caboverdiana Independente e Democrática

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

PPL – Política e Planeamento Linguístico

## Índice

Resumo .....	6
Índice de Tabelas.....	12
Introdução .....	13
1. Política e Planificação Linguística .....	17
1.1. Definição .....	18
1.2. Estrutura da Política e Planificação Linguística – quatro vertentes fundamentais.....	21
1.2.1. Planificação do Estatuto .....	22
1.2.2. Planificação do <i>Corpus</i> .....	27
1.2.3. Planificação da Aprendizagem .....	32
1.2.4. Planificação do Prestígio .....	35
1.3. Percurso Histórico da Política e Planificação Linguística .....	37
2. Política e Planificação Linguística em Cabo Verde .....	43
2.1. Percurso Histórico de Cabo Verde – Lutas Identitárias e Culturais .....	43
2.2. Eixos da Política e Planificação Linguística em Cabo Verde .....	49
2.2.1. Planificação do Estatuto em Cabo Verde .....	49
2.2.2. Planificação do <i>Corpus</i> em Cabo Verde .....	62
2.2.3. Planificação da Aprendizagem em Cabo Verde .....	67
2.2.4. Planificação do Prestígio em Cabo Verde .....	72
3. Análise Etnográfica da Política e Planificação Linguística em Cabo Verde ..	77
3.1. Considerações Metodológicas .....	77

3.2. Apresentação dos resultados.....	81
3.2.1. “Os alunos no corredor, eles são todos iguais, falam todos crioulo.”	81
3.2.2. “Fico sempre com aquela sensação de que o português não é uma língua que eu quero saber...” .....	84
3.2.3. “Eu gosto de falar crioulo. O crioulo contagia!” .....	87
3.2.4. “Oi mãe...” .....	90
3.2.5. “Os alunos escrevem ‘nóis’.”.....	92
3.2.6. “Todos gostam de alguém que fala bem português.” .....	94
3.2.7. “Eu vi um desenho de um samurai que tem umas letras dos chineses...” .....	95
3.3. Análise e apresentação dos resultados .....	96
3.3.1. Política e Planificação do Estatuto em Cabo Verde – “E se nestes trinta e nove anos ainda falamos LP, não vamos mudar agora.” .....	97
3.3.2. Política e Planificação do <i>Corpus</i> em Cabo Verde – “O português tem as suas regras, mas dá para escrever e para falar. O crioulo não. O crioulo é livre!” .....	99
3.3.3. Política e Planificação da Aprendizagem – “Eu, apesar de ser cabo- verdiano, não tenho muito conhecimento sobre a gramática do crioulo.” .....	100
3.3.5. Política e Planificação do Prestígio em Cabo Verde – “Um cabo- verdiano a falar bem português, eu acho muito fixe. Eu gostaria de ter essa habilidade.” .....	102
Conclusão.....	105
Bibliografia .....	108

Anexos .....	114
Anexo 1 .....	114
Anexo 2 .....	116

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Quadro-síntese dos diálogos.....	84
Tabela 2 - Quadro-síntese das Competências de LP nas aulas observadas. ....	87
Tabela 3- Quadro-síntese dos Valores e Atitudes associados a cada língua.....	89
Tabela 4- Quadro-síntese dos contextos em que as línguas são utilizadas.....	92
Tabela 5- Quadro-síntese da influência do Português do Brasil. ....	93
Tabela 6- Quadro-síntese do prestígio social de ambas as línguas. ....	95
Tabela 7- Quadro-síntese dos valores atribuídos a outras línguas. ....	96

## Introdução<sup>1</sup>

Trabalhávamos já há cerca de três anos como professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde. A meio da apresentação de um trabalho, um dos melhores alunos da turma, que nunca demonstrara grandes dificuldades de expressão, interrompe uma apresentação individual, para a turma, e diz-nos: “Prussor, gosi N’ podi fala na kriolu?<sup>2</sup>”.

Não foi a primeira vez que um aluno se dirigiu a nós em língua cabo-verdiana, nem muito menos foi o primeiro que demonstrou dificuldades em falar língua portuguesa. Os problemas de expressão em português eram-nos bastante familiares, assim como já nos tínhamos habituado ao facto de se dirigirem a nós em crioulo. Contudo, sempre assumíramos que tal se devia a falhas graves nos sub-sistemas de ensino anteriores, à pouca prática da língua pela omnipresença do cabo-verdiano e à pura e simples desmotivação para aprender a língua portuguesa.

Com efeito, Cabo Verde, ex-colónia portuguesa, possui duas línguas maioritárias – a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana. A primeira é a língua paterna e a segunda é a língua materna (Veiga, 2004). A relação entre ambas é conflituosa, sobretudo porque o português é a língua oficial do arquipélago, mas é aprendida, regra geral, apenas na escola e o seu uso quotidiano é muito pouco frequente. Normalmente, é utilizada apenas em situações formais de trabalho ou em instituições governamentais. Por seu turno, a língua cabo-verdiana é a língua do dia-a-dia, das situações informais e familiares. Não há ainda o seu uso generalizado na forma escrita, pela inexistência de uma norma para tal, mas isso não a impede de ser a língua da cultura, sobretudo nas músicas, tradicionais e modernas e em alguns, mas poucos programas de televisão (Delgado, 2008; Delgado & Botelho, 2010; Duarte, 2003; Rosa, 2010; Veiga, 2002, 2004).

---

<sup>1</sup> A realização da presente dissertação, no âmbito do Mestrado de Português Língua segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto tem como ponto de partida a seguinte decisão do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas:

Os diplomados que tenham terminado as suas licenciaturas ao abrigo do sistema de graus anterior ao Processo de Bolonha deverão poder obter o grau de Mestre, inscrevendo-se num ciclo de estudos de mestrado da especialidade, solicitando a creditação da formação adquirida na respectiva licenciatura e realizando uma dissertação de pendor científico ou profissional, nos termos da legislação em vigor; Os diplomados que tenham terminado as suas licenciaturas ao abrigo do sistema de graus anterior ao Processo de Bolonha, que tenham mais de 5 anos de experiência profissional relevante, poderão obter o grau de Mestre inscrevendo-se num ciclo de estudos de mestrado da especialidade, solicitando a creditação da formação adquirida na respectiva licenciatura e apresentando, em alternativa à dissertação, um relatório detalhado sobre a sua actividade profissional, objecto de prova pública que incluirá a discussão das experiências e competências adquiridas.

<sup>2</sup> Em português: “Professor, agora posso dizer isto em crioulo?”

Até esta aula, a cultura linguística (Feytor Pinto, 2010) do país sempre fora, para nós, a responsável pelas falhas de língua portuguesa dos nossos alunos, competindo-nos, enquanto professores da língua, desenvolver as competências necessárias para as ultrapassar. Desta feita, porém, algo era diferente.

Em primeiro lugar, nunca este aluno havia mostrado tamanha hesitação ao falar português, muito menos numa situação tão formal como uma apresentação de um trabalho individual. Pelo contrário, desde o início, e já trabalhávamos juntos há quase um ano, sempre se revelara trabalhador, motivado e interessado, insistindo na língua portuguesa até ao fim, sem que os erros o atrapalhassem ao se expressar. Várias questões se levantaram. Seria, realmente, só uma dificuldade de expressão? Ou haveria algo mais por detrás deste breve episódio?

Ao deixar o aluno falar em crioulo, tornou-se óbvio que ele teria tido as competências necessárias para narrar aquela pequena história em português. Mas neste pormenor residia o cerne da questão. A meio da apresentação de um livro, este aluno decidiu ilustrar a sua visão sobre a obra com um episódio pessoal. Nesse momento, a voz portuguesa foi-se perdendo, a sua identidade social e humana emergiu e a única língua que a poderia veicular era a sua língua materna. Este conflito identitário, em que a língua portuguesa era como um fato que se usa no trabalho e a língua cabo-verdiana era a roupa confortável que se veste ao chegar a casa, abria novas pistas para entender a realidade linguística de Cabo Verde.

Assim nasceu este estudo, sobre a Política e Planificação Linguística em Cabo Verde, uma análise etnográfica da mesma. A sua importância é, antes de mais, profissional, pela necessidade sentida de entender a relação entre o português e o crioulo cabo-verdiano, nos seus fatores sociais, identitários e pedagógicos para podermos melhorar as nossas práticas. Ao mesmo tempo, é uma área que, acreditamos, ainda pode receber outros contributos para o seu estudo. Já vários autores trataram a questão linguística em Cabo Verde, em diferentes âmbitos. Destacamos, desde logo, a tese de doutoramento de Cloris Torquato, “Políticas Linguísticas desenvolvidas em Cabo Verde (África)”, de 2009 e os trabalhos de Manuel Veiga, eminente linguista cabo-verdiano. Ainda assim, sentimos que falta um estudo que compreenda não só os processos macrossociais por detrás da diglossia em Cabo Verde, mas também, e especialmente, que analise as pequenas e complexas redes que ligam as ações linguísticas individuais e de pequenas comunidades, com o todo mais abrangente.

Assim, como objetivo geral deste estudo, propomo-nos a analisar a relação entre as políticas linguísticas desenvolvidas em Cabo Verde e as práticas linguísticas quotidianas individuais. Outros objetivos mais específicos são: reconhecer as características da Política e Planificação Linguística enquanto disciplina científica; traçar o percurso histórico-cultural de Cabo Verde e explicar o seu papel na formação das estruturas sociais em que as interações linguísticas se desenvolvem; identificar os principais eixos da Política e Planificação Linguística em Cabo Verde; descrever as principais atitudes, crenças e valores associados às línguas no arquipélago; demonstrar como os processos históricos, sociais e culturais influenciam a situação linguística do país; interpretar as formas como a política linguística ao nível micro e meso podem influenciar alterações ao nível macro.

Para tal, este estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro trata da apresentação da área científica escolhida para trabalhar, a Política e Planificação Linguística. Procuraremos, desde logo, definir esta disciplina como os atos de gestão deliberados sobre as línguas, apresentando a sua estrutura concetual, dividida em quatro grandes vertentes – a Planificação do Estatuto, a Planificação do *Corpus*, a Planificação da Aprendizagem e a Planificação do Prestígio. As nossas principais referências, para este capítulo, serão, em primeiro lugar, a obra de Robert Cooper (1989), “Language and Social Change”, que revela a importância da Planificação Linguística na mudança social, revelando o cariz frequentemente extralinguístico destas medidas. Louis-Jean Calvet introduz a diferença entre as políticas “in vitro”, as que assumem a forma de leis ou decretos, de carácter, normalmente, obrigatório, e as políticas “in vivo”, ou seja, as materializações empíricas das políticas ao nível individual e comunitário (1996). Por fim, não podemos deixar de destacar “O Essencial sobre Política de Língua”, de Paulo Feytor Pinto (2011) que, de forma sucinta e organizada, delinea uma estrutura de análise para esta disciplina.

No segundo capítulo, apresentaremos a situação linguística em Cabo Verde. Como nota introdutória essencial, tentaremos traçar o percurso identitário do país, pela forma como condiciona as estruturas sociais e linguísticas do presente. Cabo Verde é uma nação recente, que emergiu de vários séculos de colonialismo, mas cuja verdadeira identidade ainda é um processo em busca de definição, como denota Gabriel Fernandes (2006). De seguida, apresentaremos as políticas linguísticas desenvolvidas em Cabo Verde, focando-nos, principalmente, nas quatro vertentes da PPL. Nesta parte, para além dos já referidos trabalhos de Torquato (2009) e Manuel Veiga (2002, 2004), destacamos os importantes

contributos de Dulce Duarte (2003) e Carlos Delgado (2008) pelas análises à realidade sociolinguística de Cabo Verde. A educação no arquipélago também assume um papel central nesta investigação, destacando os contributos de Elias Moniz (2009) na clarificação dos diferentes papéis da escola no país e de Carlos Sanches (2008), pelo elencar dos principais fatores do insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentaremos o trabalho de campo desenvolvido neste estudo. Primeiramente, apresentaremos as considerações metodológicas sobre como o trabalho foi desenvolvido, para, de seguida, apresentar os seus resultados. No final, iremos analisar os dados obtidos, apresentando-os à discussão, propondo soluções para os problemas encontrados.

Metodologicamente, baseámo-nos, sobretudo, nos preceitos de Teresa McCarty (2011), que expõe os princípios orientadores da etnografia como ferramenta de trabalho da PPL, que usaremos para tentar responder ao nosso objetivo principal. Assim, através da observação participante, em aulas de todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário em Cabo Verde, e de entrevistas com alunos e professores de vários contextos geográficos e socioeconómicos procuraremos entender porque é que um bom aluno sentiu, um dia, numa aula nossa, a necessidade de usar a sua língua materna para falar de algo de cariz pessoal.

## 1. Política e Planificação Linguística

Como mito fundacional para a diversidade linguística existente no mundo, a Bíblia apresenta-nos a narrativa da Torre de Babel. Os humanos, que falavam todos o mesmo idioma, uniram-se para erguer uma torre até ao céu. Deus, indignado com tamanha ambição, fez com que cada indivíduo falasse uma língua diferente, impossibilitando a comunicação entre os construtores da torre, levando a empreitada ao fracasso. Devendo, naturalmente, ser interpretada como um mito genesíaco das línguas, esta história revela, adicionalmente, o poder simbólico das línguas. Deus poderia ter optado por qualquer outra forma de discórdia entre os humanos; poderia ter feito ruir a torre ou comprometer os materiais usados na sua construção. Mas não. Ao atuar sobre as línguas, teve um impacto na ação humana e na sua ordem e estrutura social.

Ora, não argumentamos, naturalmente, que Deus fazia Política e Planificação Linguística (PPL). Com esta breve introdução, pretendemos apenas demonstrar como a noção de gestão, ou, por outras palavras, de alterações deliberadas às línguas, seja na sua forma como nas suas funções, já há muito que faz parte da memória coletiva da humanidade. Muito antes da emergência de uma disciplina científica, poderes políticos, sobretudo, serviam-se das línguas e do seu papel estruturante nas relações humanas para promover mudanças sociais (Hornberger N. H., 2006).

Com efeito, muitos são os exemplos de medidas políticas concretas de gestão linguística que precedem a criação da disciplina académica. A ressuscitação do Hebreu como língua veicular na Palestina (Cooper, 1989), ou a criação, a partir das várias variedades já existentes, de uma língua nacional na China, o mandarim, após o movimento de 4 de maio de 1919 (Calvet, 1996), tinham, antes de mais, uma agenda política que procurava servir os interesses nacionais. Em ambos os casos, a imposição de um idioma foi uma das formas encontradas de promoção de uma revolução cultural, social e política. A inferiorização do estatuto das línguas e crioulos africanos nas antigas colónias portuguesas promovida pelas autoridades nacionais (Feytor Pinto, 2010), por seu turno, já tinha um carácter mais imperialista, por assim dizer, pois, por detrás do menosprezar das línguas indígenas, “variedades de língua que, por não terem regras de funcionamento, eram exteriores à língua” (Feytor Pinto, 2010, p. 30), fervilhava a noção de superioridade da Língua Portuguesa, elemento de dominação colonial. Até medidas que implicam, em primeira instância, alterações apenas na forma dessas línguas, como a fixação do alfabeto do Bambara no Mali, possuem essa vertente de mudança social. Neste

caso, o objetivo era a alfabetização de grandes camadas de população em língua materna, grafada de forma a ser mais perceptível por ser mais próxima da oralidade (Calvet, 1996).

Contudo, muitas destas iniciativas não eram promovidas de forma sistemática, careciam de processos avaliativos e consistiam, quase exclusivamente em medidas *top-down*, eticamente, muitas vezes, reprováveis, pois nasciam da vontade política dos decisores, sobretudo em casos de multilinguismo. Embora contextualizadas na Cultura Linguística portuguesa, mas facilmente extrapoláveis para outras realidades, Pinto (2010) descreve a forma como estas ações resultavam frequentemente em *glotocídio* ou *marginalização de línguas*, que, a nível interno, conduziam a uma *segregação* das línguas minoritárias e nas colónias, por exemplo, a uma *assimilação* dos idiomas (e culturas a eles associadas). Em alternativa, a *integração* destas minorias ou línguas de menor prestígio consiste na “diversidade em interação” (Feytor Pinto, 2010, p. 20), ou seja, na valorização da multiplicidade.

Com as mudanças sociais e as correspondentes alterações nos panoramas linguísticos destes povos, sobretudo após a II Guerra Mundial e com o aparecimento de novas nações após o período colonial (Morera, 2008; Wee, 2011; Baldauf Jr., 2012; Hornberger, 2006; Liddicoat & Baldauf Jr., 2008) tornava-se necessário, antes de mais, definir esta emergente disciplina académica e revelar as suas áreas de atuação. De modo a complementar e problematizar esta definição, nas próximas secções iremos apresentar uma possível estrutura, estabelecendo a PPL como uma disciplina sistemática e teoricamente guiada, apresentando as suas principais unidades de intervenção. Em seguida, faremos uma breve retrospectiva histórica da disciplina, como área de saber científico, abordando, também os seus principais desafios para o futuro.

### **1.1. Definição**

É Cooper, (1989, p. 45), na sua obra de referência, “Language Planning and Social Change”, quem nos fornece a mais abrangente e, a nosso ver, mais exata das definições. Nas palavras do próprio autor, “Language planning<sup>3</sup> refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional

---

<sup>3</sup> O autor utiliza sempre a terminologia Planeamento Linguístico, no original “Language Planning”. Por razões que justificaremos adiante, neste trabalho optámos por usar a expressão Política e Planificação Linguística.

allocation of their language codes” (1989, p. 45). Para chegar a esta definição, Cooper tenta problematizar a seguinte questão: Quem planeia o quê para quem e como?<sup>4</sup>

Num primeiro esforço, parece consensual a noção de que o agente de políticas linguísticas serão os governos e/ou agências governamentais. Estas entidades possuem o poder de legislar e, logo, de impor regras prescritivas que influenciam determinada comunidade linguística. Contudo, um olhar sobre a realidade fornece-nos outras possibilidades. Destacamos, por exemplo, o poeta inglês, William Shakespeare, que, pelo seu génio criativo, cunhou inúmeras palavras e expressões que enriquecem o Inglês Moderno (Mabillard, 2000). Naturalmente, o bardo inglês, individualmente, não teria o poder legal ou administrativo de impor as suas expressões aos outros falantes, nem seria esse o seu objetivo. Contudo, a mestria da sua linguagem encontrou eco na comunidade linguística, que dela se apropriou, trazendo-a para a norma e para as utilizações do dia-a-dia. Portanto, negar possíveis contribuições individuais ou de outro tipo de entidades com possibilidade de influenciar largas camadas da sociedade é limitar, de forma perniciosamente a resposta à pergunta “Quem?”.

Outro elemento essencial é estabelecer o que é que se planeia. Cooper (1989), define três áreas, que se tornam estruturantes em qualquer estudo, reflexão ou medida de PPL – Planificação do *Corpus*, Planificação do Estatuto e Planificação da Aquisição<sup>5</sup>. Estas três áreas, às quais ainda incluiremos uma quarta, a Planificação do Prestígio, serão, pela sua importância, analisadas com mais detalhe no próximo capítulo. Ainda assim, de forma sucinta, Cooper (1989) estabelece estes três campos de ação, consoante as medidas incidam sobre a forma das línguas (Planificação do *Corpus*); as funções e reconhecimento oficial das línguas (Planificação do Estatuto); ou sobre o ensino das línguas com o objetivo declarado de aumentar o seu número de falantes (Planificação da Aquisição).

Ao considerar os sujeitos sobre os quais incidem as políticas linguísticas, Cooper salienta que a maioria das definições que precederam a sua já revelava a preocupação de os especificar. Tal facto indicia a natureza atuante da PPL. Os níveis, então, em que estas medidas se situam são muito vastos, conforme a natureza das mesmas. Elas podem ocorrer ao nível nacional, mas também ao nível internacional, extrapolando as fronteiras de um país. A campanha de alfabetização em Américo (Cooper, 1989), por exemplo, na

---

<sup>4</sup> No original: “Who plans what for whom and how?” (Cooper, 1989, p. 31). Os sublinhados são do autor.

<sup>5</sup> Outros autores, como Feytor Pinto (2010), referem-se a esta dimensão como Planificação da Aprendizagem, denominação que utilizaremos também, noutros capítulos posteriores, após apresentação da devida justificação.

Etiópia de Selassie, tinha um pendor nacional. A promoção do ensino do Inglês e do seu estatuto de *língua franca* (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2009) são um exemplo moderno de Planificação da Aquisição<sup>6</sup> a um nível internacional.

Contudo, estas decisões continuam a ser centradas a um nível macro. Negar a importância de decisões familiares ou de pequenas comunidades é, para Cooper, uma forma de “impoverish the field” (1989, p. 38). Com efeito, os seres humanos inserem-se em redes comunicacionais que variam na sua amplitude e natureza, desde a família, grupos étnicos à nação. No entanto, para o planificador linguístico, nem sempre é fácil ter noção de todos estes níveis macro, meso e micro, assim como das várias redes comunicacionais em que cada indivíduo se insere. Como tal, propõe-se a “define the target of language planning simply as ‘others’ and to reserve the notion of communication network for analyzing the diffusion of the planned innovation.” (Cooper, 1989, p. 40). Desta forma, os níveis meso e macro são sobretudo para avaliação da efetividade das propostas e medidas de PPL. As grandes decisões continuam a ser tomadas ao nível macro.

Noutro sentido, Liddicoat & Baldauf Jr. (2008) apresentam-nos uma outra possibilidade, a nosso ver, mais enriquecedora. Não só reconhecem que a implementação de medidas macro acontece no nível micro, logo sujeitas a diferentes graus de aceitação e de prática conforme os contextos, como salientam a possibilidade de uma política nascer na esfera micro e se alargar a níveis mais abrangentes. Ainda de acordo com estes autores, os principais agentes envolvidos neste tipo de políticas e ações ao nível local variam desde o individual – pessoas que, individualmente conseguem afetar as práticas linguísticas de muitos – a organizações linguísticas ou não linguísticas, destacando o papel da religião e das comunidades religiosas. Finalmente, há que considerar, ainda, pequenos grupos educativos comunitários, que, muitas vezes, podem “fill gaps” (2008, p. 8) deixadas em aberto pelo poder central.

Finalmente, surge a questão do “Como” desenvolver estes esforços deliberados de influenciar o comportamento linguístico de outros. Cooper (1989) baseia-se na proposta de Neustupny, que propõe a diferenciação entre correção linguística<sup>7</sup> e tratamento linguístico<sup>8</sup>. A primeira refere-se a todas as iniciativas de correção, seja de

---

<sup>6</sup> Ainda com a denominação proposta por Cooper (1989).

<sup>7</sup> No original: “language correction”.

<sup>8</sup> No original: “language treatment”.

forma individual ou ao nível de uma organização. Não necessita de ser planeada nem consciente. A segunda, já se refere a tentativas organizadas e conscientes por parte de organizações para alterar problemas linguísticos. Por mais reconfortante que esta visão possa ser, pela sua natureza prática e intervencionista, para Cooper, a PPL é, sobretudo, não uma atividade de resolução de problemas, mas sim um esforço de alteração dos comportamentos linguísticos, contrariando algumas das tentativas de definição anteriores. Tal deve-se ao facto de os seus objetivos serem mais comumente sociais, ou seja, de alterações nas comunidades falantes, do que propriamente nos idiomas em si. Nas palavras do próprio (1989, p. 35):

Language planning is typically carried out for the attainment of nonlinguistic ends such as consumer protection, scientific exchange, national integration, political control, economic development, the creation of new elites or the maintenance of old ones, the pacification or cooption of minority groups, and mass mobilization of national or political movements.

Assim, apesar de ser cientificamente honesto e perfeitamente possível almejar um ideal de gestão de PPL, a realidade oferece-nos uma maior complexidade. Outras disciplinas podem e devem atuar neste campo, contribuindo para a sua complexificação e enriquecimento.

## **1.2. Estrutura da Política e Planificação Linguística – quatro vertentes fundamentais**

Na secção anterior procurámos apresentar uma definição abrangente de PPL, como área de conhecimento científico, seguindo a proposta de Cooper (1989). Contudo, tal exercício não permite uma compreensão global deste fenómeno. Antes de mais, há que se considerar as quatro vertentes ou categorias fundamentais da PPL, que respondem, como já foi afluado, à pergunta “O quê?” de Cooper. Pela sua importância central e estruturante nos trabalhos de PPL e, consequentemente, neste próprio trabalho, destacamo-las nesta secção.

As duas primeiras vertentes – Planificação do Estatuto e Planificação do *Corpus* – estão presentes na literatura desde que Haugen, em 1966, desenvolve o seu primeiro

esquema de análise<sup>9</sup> (Wee, 2011; Calvet, 1996; Cooper, 1989, Hornberger, 2006; Escoriza Morera, 2008; Feytor Pinto, 2010). A Planificação da Aprendizagem foi introduzida por Robert Cooper (1989) e, por último, a Planificação do Prestígio, delineada por Robert B. Kaplan e Richard B. Baldauf Jr., em 2003 (Feytor Pinto, 2010).

Importa, assim, salientar que estas quatro áreas de atuação ou intervenção não são definitivas, assim como não constituem um núcleo fechado. Pelo contrário, o que apresentamos é o produto atual de uma evolução histórica, que abarca as grandes áreas de atuação dos académicos e executores políticos de PPL até ao momento (Hornberger, 2006; Feytor Pinto, 2010; Baldauf Jr., 2012). Por outras palavras, estas quatro vertentes correspondem àquelas que os teóricos, até agora, encontraram como áreas de intervenção. Ao mesmo tempo, permitem a sistematização da investigação em PPL, apresentando-se como um leque de opções, um enquadramento prévio, a serem seguidas pelos investigadores e decisores, conforme os objectivos pretendidos (Hornberger N. H., 2006).

### **1.2.1. Planificação do Estatuto**

A Planificação do Estatuto é definida por Hornberger como “the allocation of functions of languages/literacies in a given speech community” (2006, p. 28). Trata-se, portanto, da atribuição de funções distintas a diferentes línguas. Naturalmente, esta questão nasce, sobretudo, em contextos plurilingues, em que a coexistência de várias línguas numa comunidade (seja ela nacional, supranacional ou dentro de uma comunidade) cria problemas, que a alteração de estatuto pode, à partida, resolver.

Ainda de acordo com esta definição, torna-se necessário, também, clarificar a noção de função de uma língua. Cooper (1989), baseando-se no trabalho de William Stewart, de 1968, elenca dez funções que podem ser desempenhadas pelas línguas, quer pela prática, quer, sobretudo, pela atuação deliberada de agentes políticos ou educativos.

A primeira função é a de língua *Oficial*. Esta implica a existência de legislação, normalmente na Constituição de um país, embora não obrigatoriamente, e estabelece que esse idioma seja apropriado para todas as situações, política e culturalmente (Stewart, 1968, citado por Cooper, 1989). Para além desta oficialização “*estatutária*”<sup>10</sup> (Cooper, 1989, p. 100), pode-se considerar uma língua como língua oficial de *trabalho e simbólica*.

---

<sup>9</sup> A ser analisado em maior detalhe na próxima secção.

<sup>10</sup> No original: “statutory”.

O primeiro tipo de oficialidade, o estatutário, existe em inúmeros países, como, por exemplo, Portugal, onde o português goza desse estatuto desde 2001, ano desse reconhecimento constitucional. A língua de trabalho, embora possa existir dentro de uma nação, é mais célebre e comum em organizações internacionais, que elegem diferentes línguas como línguas oficiais de trabalho, ou seja, aquelas nas quais os trabalhos podem ser conduzidos<sup>11</sup>. A oficialização simbólica não depende da estatutária, ou seja, de estar firmada na lei. Baseada no seu poder simbólico de identificação com uma comunidade, torna-se um símbolo dessa mesma comunidade, em que o poder histórico suplanta o da lei.

Cooper (1989) exemplifica estas noções com a situação linguística da República da Irlanda. Neste país, o Inglês e o Irlandês partilham o estatuto de língua oficial. Contudo, a Língua Inglesa é muito mais utilizada no dia-a-dia e nos trabalhos governamentais. Ela tem oficialidade estatutária e de trabalho. Por seu turno, o Irlandês, cuja oficialização estatutária nasceu do sentimento nacionalista após a independência do Reino Unido, assume as três vertentes da oficialização, embora, como língua de trabalho, seja muito menos frequente que o Inglês.

Uma língua pode ser, também, considerada *Regional* quando o seu uso se restringe a uma zona geográfica. A este respeito, o Canadá e a Índia são exemplos paradigmáticos, com a existência de línguas que, praticamente, se circunscrevem a algumas regiões demarcadas e facilmente identificáveis. Em Portugal, reconhece-se, com este estatuto, o Mirandês, língua falada na região de Miranda do Douro, por cerca de 10.000 portugueses (Feytor Pinto, 2008), cujos direitos foram reconhecidos pela Assembleia da República em 2009 (Lei nº 7/99 de 29 de Janeiro).

Se uma língua for veículo de comunicação dentro da comunidade linguística, a sua função será a de língua *Comunitária*. Por outro lado, uma língua é considerada *Internacional*, se o seu grande foco for a comunicação com outras nações, seja para relações diplomáticas ou trocas comerciais, por exemplo. Ambas têm em comum o facto de não serem línguas oficiais nem regionais e a tentativa de servirem como *lingua franca* – a comunitária dentro da nação, a internacional com outras nações.

---

<sup>11</sup> A Organização das Nações Unidas, por exemplo, tem seis línguas oficiais de trabalho: Árabe, Mandarim, Inglês, Francês, Russo e Espanhol. (<http://www.un.org/en/aboutun/languages.shtml>). A escolha parece refletir não só o número de falantes de cada língua, mas também a importância política e cultural dos povos de que elas são línguas oficiais.

Também semelhantes são as próximas duas funções – língua da *Capital* e língua *Grupal*. A diferença reside no facto de a primeira circunscrever a sua utilização à capital do país e a segunda a grupos culturais ou étnicos. O prestígio de ambas está, muitas vezes associado à classe social dos seus falantes. A capital de um país é, frequentemente, o seu centro económico e cultural. O falante de uma língua da capital poderá usufruir desse mesmo estatuto. Outrossim, uma língua grupal tem um estatuto, normalmente, derivado do estatuto desse grupo na sociedade.

As duas funções a seguir apresentadas partilham o traço da educação – língua *Veículo de Ensino* e língua *Objeto de Ensino*. Ambas têm como principal elemento caracterizador a presença no sistema de ensino oficial, mas com uma grande diferença. Veículo de Ensino significa que é a língua em que os conteúdos são lecionados; a língua dominante nos diálogos educativos, e corresponde, muitas vezes, a uma língua oficial. Por outro lado, uma língua Objeto de Ensino é uma língua que é lecionada mas não como a língua em que se ensina. Muitas vezes, são as línguas estrangeiras a desempenhar esta função.

Por fim, duas funções, ambas de grande poder simbólico, a língua *Literária* e a língua *Religiosa*. Ambas representam funções de grande prestígio nas sociedades, pelo que as línguas que as assumem, por inerência, partilham dessa mesma autoridade e notoriedade.

Ora, se como definido por Nancy Hornberger (2006) e Robert Cooper (1989) a Planificação do Estatuto consiste na alocação de diferentes funções para línguas numa dada comunidade, estas funções não são estanques nem imutáveis. Ou seja, a determinada língua pode ser atribuída, por intermédio de legislação, por exemplo, uma diferente função. E se, como se descreveu na primeira secção deste capítulo, estas mudanças servem, frequentemente, mais agendas políticas do que necessidades puramente linguísticas, a Planificação do Estatuto adquire uma importância central na atividade de PPL. Deste modo, é possível traçar gradações hierárquicas entre as diferentes funções elencadas, sendo a oficialização a mais elevada.

Imagine-se, a título de exemplo, as implicações que a oficialização de uma língua grupal tem numa sociedade ou comunidade de falantes. O grupo cuja língua subiu de estatuto, à partida, verá o seu próprio estatuto elevado também, pois a língua é, simbolicamente, sua. Por outro lado, ainda dentro do mesmo exemplo, considerem-se os sentimentos dos falantes de uma outra língua grupal cujo estatuto/função não seja alterado. As consequências sociais são potencialmente tremendas. Na mesma lógica,

reflita-se sobre a inclusão de uma língua como Objeto de Ensino, à semelhança do Inglês, por todo o mundo (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2009), ou como Veículo de Ensino, como o português o foi em todas as ex-colônias (Feytor Pinto, 2010). Este tipo de iniciativas afeta não só a qualidade e a quantidade dos falantes, como, ao mesmo tempo, o seu estatuto, no caso de haver multilinguismo.

Assim, há que considerar os objetivos do planificador linguístico, ao alocar diferentes funções para diferentes línguas (Hornberger N. H., 2006). Feytor Pinto (2010) traça como fins da PPL, no que toca à Planificação do Estatuto, a revitalização, a manutenção, a promoção da intercompreensão e a difusão; as medidas tomadas em persecução destes objetivos podem resultar na oficialização, na nacionalização ou na proibição de uma ou mais línguas. A estes, Hornberger (2006) acrescenta a standardização do estatuto e, ao mesmo tempo, divide a promoção da intercompreensão em internacional e intranacional.

A revitalização de uma língua consiste, sumariamente, na elevação do estatuto dessa língua. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (ONU, 1996), define seis domínios públicos que, segundo Feytor Pinto (2010), são alvo de possível intervenção dos planificadores linguísticos e nos quais a utilização de determinada língua pode influenciar a sua promoção e, se for o caso a sua revitalização: administração pública e organismos oficiais; ensino; onomástica; meios de comunicação e novas tecnologias; cultura, agentes económicos (Feytor Pinto, 2010, p. 35).

O mesmo autor exemplifica estas medidas com a promoção feita à língua mirandesa, e já mencionada neste trabalho (2010). Neste caso, uma língua regional adquiriu o estatuto de língua oficial na sua região, tornando-se, também, língua objeto de ensino. O objetivo dos decisores políticos foi, claramente, o de não deixar extinguir este idioma. Outro caso semelhante e de interessante eficácia foi o da Tanzânia. Antes da independência, em 1964, a situação linguística do país revelava a existência de várias línguas grupais minoritárias, mas que, no seu conjunto, eram a língua materna da maioria da população; uma língua comunitária, o suaíli, falada pela maioria da população como língua segunda, e o inglês, herança do colonizador. Com a independência, o suaíli foi elevado à condição de língua nacional, com bastante sucesso. Ao contrário do inglês, não possuía, na mente dos falantes, conotações colonialistas, nem representava simbolicamente nenhuma etnia ou grupo, como as outras línguas minoritárias (Calvet, 1996). Em Espanha, por exemplo, a Constituição prevê a cooficialização das línguas

regionais, acompanhada de medidas de incentivo à sua utilização através da educação, dos *media* e da administração pública (Escoriza Morera, 2008).

A criação da Academia Francesa, tal como descrita por Cooper (1989), é um exemplo de manutenção de uma língua. Richelieu, preocupado com a má utilização da língua francesa, procurou preservar a sua “good usage” (Cooper, 1989, p. 8) que era exclusiva da elite. Em Portugal, a obrigatoriedade da utilização do português em documentos oficiais ou em rótulos comerciais, por exemplo, foram, também, medidas de manutenção da língua portuguesa (Feytor Pinto, 2010). Ao contrário das medidas de revitalização, aqui há uma procura da não alteração do estatuto funcional de uma língua.

As medidas que visam a intercompreensão alternam entre a elevação a língua de trabalho e a sua inserção no sistema educativo como língua objeto de estudo (Feytor Pinto, 2010). No caso português, há a destacar alguns acordos internacionais escritos em Francês, Inglês e, mais esporadicamente, em Espanhol. Pode-se mencionar, ainda, a “exigência do conhecimento de línguas estrangeiras no conhecimento de recursos humanos” (Feytor Pinto, 2008, p. 57). Contudo, o maior impacto parece advir do ensino de outras línguas, desde línguas estrangeiras, como são o caso do Inglês e do Francês em Portugal, ou, no caso de países multilingues, a elevação de uma língua comunitária a objeto de estudo.

Os esforços de difusão de uma língua consistem, como o nome indica, em medidas que visem a disseminação da língua por outros territórios. Este tipo de iniciativas está associado, sobretudo, às línguas europeias mais faladas e que são língua oficial em várias nações, como o Francês, o Inglês, o Espanhol ou o Português (Calvet, 1996; Escoriza Morera, 2008; Feytor Pinto, 2008). No caso português, esta política expansionista está, inclusivamente, consagrada na Constituição, no seu artigo 9<sup>o</sup><sup>12</sup>. Neste âmbito, merecem destaque os prémios literários concedidos a autores de língua portuguesa, assim como o apoio à criação de canais de televisão nacional nos países de língua oficial portuguesa em África, acompanhado pela criação, em 1996, da RTP Internacional. (Feytor Pinto, 2010). No caso Espanhol, destaca-se o impulso dado ao Instituto Cervantes, o principal agente de difusão da língua castelhana<sup>13</sup>. Ao mesmo tempo, as autoridades têm desenvolvido

---

<sup>12</sup> “Assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e a promoção internacional da língua portuguesa” (citada por Feytor Pinto, 2010, p. 62).

<sup>13</sup> Ao falar da língua de Cervantes, convém referir o intenso debate que tem havido e que ainda não obteve desfecho sobre a própria denominação da língua entre os defensores de “Espanhol” ou de “Castelhano”. Por detrás do debate, podemos situar divisões em relação à origem dos nomes, pela sua herança histórico-geográfica (Escoriza Morera, 2008).

vários acordos e programas culturais e linguísticos com o Brasil e Estados Unidos da América, assim como a aposta nas ferramentas de internet, com a criação de vários instrumentos de ensino e promoção da língua. (Escoriza Morera, 2008).

Seguindo, então, o esquema proposto por Feytor Pinto (2010), todas estas medidas podem levar à oficialização de uma língua ou à sua nacionalização – quando uma língua é falada em mais do que um país: “[n]este caso, um dos países pode selecionar uma variedade da língua que se distingue das variedades faladas do outro lado da fronteira” (Feytor Pinto, 2010, p. 50). Em ambos os casos, há, normalmente, uma elevação do estatuto de uma língua. Contudo, se não forem geridas com a sensibilidade de manutenção do património cultural linguístico, este tipo de medidas pode levar à proibição de uma língua dentro de um determinado espaço. A criação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em 1996, pela ONU (ONU, 1996), marca um compromisso internacional simbólico de manutenção das línguas minoritárias, lutando contra o glotocídio.

Ainda assim, as perspetivas atuais para a promoção da diversidade linguística mundial não são otimistas. De acordo com o site *Ethnologue* ([www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)), 96% das línguas do mundo são faladas apenas por 4% da população mundial. Devido, sobretudo, à globalização e aos fatores socioeconómicos a ela associados, as línguas indígenas que não sejam faladas por grandes grupos (como o Quéchuá, por exemplo), mesmo que tenham o estatuto de língua oficial (como o Maori, na Nova Zelândia) correm o risco de desaparecer (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010). A potenciar este extermínio linguístico, os mesmos autores concluem que muitos dos processos do imperialismo capitalista são “crucially dependant on language and constituted by language” (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010, p. 82). Se determinada língua existir apenas numa comunidade isolada, autossuficiente e que não tenha recursos materiais apelativos para pessoas de fora, ou seja, em que não haja razões fortes para o contacto entres diferentes comunidades e as suas diferentes línguas, a tendência atual é para que possam desaparecer (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010; Paulston & Heidemann, 2006).

### **1.2.2. Planificação do *Corpus***

A Planificação do *Corpus* pode ser definida como as “tentativas explícitas de regular a estrutura interna das línguas” (Feytor Pinto, 2010, p. 63). Com efeito, nestes casos, a preocupação fundamental do planificador linguístico não é alterar funções ou

papéis sociais de uma determinada língua, mas sim em associar a forma à sua função comunicativa (Cooper, 1989). Para além dessa adequação formal, o mesmo autor chama a atenção para casos em que a nova forma serve, isso sim, para reformular relações de poder na sociedade, como, por exemplo, na promoção de linguagem e vocabulário não sexista e não racista. Nas palavras de Cooper (1989, p. 125):

Thus in corpus planning, form follows function not only in the sense that a desired communicative goal precedes a designed linguistic form but also in the sense that noncommunicative goals (functions) influence the desired form of the corpus.

Seguindo esta dupla atuação da Planificação do *Corpus*, Nancy Hornberger (2006) divide as medidas de PPL do *corpus* em Codificação – relacionada, exclusivamente, com a forma da língua e com objetivos exclusivamente linguísticos – e Elaboração – medidas ou etapas da PPL associadas à função das línguas e cujas finalidades não são, conseqüentemente, apenas linguísticas.

Nas medidas de Codificação, parece haver uma certa ordem sequencial. Em primeiro lugar, parece ser necessário criar um sistema de escrita para determinada linguagem; depois há a necessidade de standardizar esse idioma, ou seja, eleger uma norma (Cooper, 1989; Feytor Pinto, 2010). Nem todos os autores, contudo, concordam com esta seqüência temporal (Hornberger, 2006), ou, pelo menos, não a elegem como prioritária.

Independentemente da precedência ou não destas duas medidas, a criação de um código de escrita é fundamental para a sobrevivência de uma língua (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010). Não há qualquer receita ou esquema unívoco na elaboração da grafia de uma língua. Os responsáveis pela mesma podem optar, isso sim, por sistemas silábicos (em que um fonema corresponde a uma sílaba) ou fonéticos (em que para cada fonema corresponde um grafema). Pode ser alvo de escolha, também, a utilização de diacríticos ou não, tal como as funções da pontuação. Outra das escolhas possíveis reside na possibilidade de a escrita ser predominantemente fonética ou etimológica. Por outras palavras, se a escolha da forma nasce da pronúncia ou da origem etimológica da palavra. Não se pode, de facto, pensar numa escolha como univocamente superior às outras. O que se tem procurado, isso sim, é que o sistema escolhido seja fácil de aprender, de ler, de escrever e de transferir para outra língua (Cooper, 1989).

Mais complexa, por vezes, é a eleição de uma norma, ou estandardização de uma língua. Para que tal seja possível, é necessário estabelecer uma norma ortográfica<sup>14</sup> e uma descrição sistematizada da gramática, para além de constituir o seu vocabulário fundamental (Feytor Pinto, 2010). Para além do mais, a sua dificuldade consiste, também, na sua natureza não meramente linguística. “In fact, language standardization is more likely to be approached with regard to its attitudinal than to its behavioral component” (Cooper, 1989, p. 134). Ou seja, a eleição de uma norma é mais frequentemente associada a dicotomias de certo/errado; bom/mau; adequado/inadequado. E estes juízos são mais relacionados com a ideologia linguística, as atitudes perante as línguas, do que com as propriedades da própria língua (Labov, 1966, 1968, citado por Cooper, 1989).

Pela sua complexidade, este processo de Estandardização deve respeitar várias etapas. Rubin (1977, citado por Cooper, 1989), estabeleceu seis etapas: escolha de uma norma; avaliação dessa norma como a preferida por um grupo de pessoas; alocação dessa norma a contextos e funções específicas. Para Rubin, estas três etapas ocorrem simultaneamente e correspondem, *grosso modo*, ao processo inicial de escolha. Os fatores, normalmente tidos em conta nesta opção são geográficos, sociopolíticos, estético-literários, académicos e/ou religiosos (Escoriza Morera, 2008). Depende de quem é responsável por esta escolha a avaliação do peso relativo de cada um destes fatores, que podem variar, também, de sociedade para sociedade. Ainda de acordo com Rubin, as três etapas finais são as que permitem avaliar a efetividade da decisão tomada – a norma terá de ser aceite pela comunidade; utilizada; continuar em uso até que seja substituída.

Alguns autores rejeitam a noção de norma, pelo seu autoritarismo, dado que a eleição de uma variedade linguística como a “correta” parece supor a discriminação das restantes. Contudo, as vantagens parecem suplantar os inconvenientes, pela forma como serve de modelo para consulta e garantia de eficácia comunicacional, quer para falantes nativos, como de língua estrangeira e contribui, largamente, para a unidade do idioma, evitando fragmentações dentro da comunidade (Escoriza Morera, 2008).

Dentro do esquema de análise proposto por Nancy Hornberger (2006), após a elaboração de uma grafia e da estandardização de uma norma, segue-se a Elaboração, ou seja, adequar a forma da língua a fins não somente linguísticos<sup>15</sup>. Neste ponto, apesar de

---

<sup>14</sup> Situação não consensual, como já tínhamos afirmado.

<sup>15</sup> Neste ponto, reforçamos o carácter não unívoco desta divisão, pois, como se tentou comprovar, a estandardização não pode ser considerada, pelas suas implicações e pelos fatores que a guiam, como meramente linguística.

não haver consenso entre os autores (Feytor Pinto, 2010; Hornberger, 2006; Cooper, 1989), apresentaremos duas principais medidas/objetivos – Modernização e Renovação, tentando justificar esta proposta.

A modernização de uma língua corresponde aos “processes whereby a language becomes an appropriate medium of communication for modern topics and forms of discourse” (Cooper, 1989, p. 149). Apresentada desta forma, a modernização de uma língua parece ser possível apenas após a consolidação das etapas de Codificação<sup>16</sup> e consiste na adequação de uma língua aos novos desafios impostos pela sociedade em mudança. De acordo com Robert Cooper, estas mudanças levam a necessidades linguísticas nos campos do conhecimento, tecnologia, produção, eficiência e a especialização do trabalho e das instituições que estimulam a elaboração linguística (1989, pp. 149-150).

Os processos de renovação implicam a adequação, ou readequação (Cooper, 1989), da forma e estrutura da língua. Ao contrário da proposta de Hornberger (2006), optamos por considerar este o termo mais abrangente, dentro do qual podemos perseguir outros objetivos – a purificação, mais comumente a apropriação de estrangeirismos ou a criação de palavras na língua que os limitem (Calvet, 1996); a reforma – que pode ser na forma de simplificação estilística ou de unificação terminológica (Hornberger N. H., 2006). Neste último caso, não podemos deixar de destacar o Acordo Ortográfico, tão em debate na sociedade portuguesa, que pretende uniformizar a grafia das palavras da língua portuguesa por toda a CPLP, num processo que se “arrastava desde 1911” (Feytor Pinto, 2010, p. 67).

Ambos os processos de modernização e de renovação são, temporalmente falando, contínuos, não se esgotando em qualquer língua, desde que ainda viva. Para Cooper, a diferença entre ambos é expressa da seguinte forma: “[w]hereas modernization permits language codes to serve new communicative functions, renovation permits to serve old functions in new ways” (Cooper, 1989, p. 154). Ou seja, enquanto que ambas representam ações sobre a forma da língua, a renovação não implica novas funções para uma língua; a modernização sim.

De modo a exemplificar todas estas medidas, escolhemos descrever a situação na Turquia, aquando da fundação da república, por Mustafá Kemal, em 1923, tal como

---

<sup>16</sup> Como definidas por Hornberger (2006).

descrita por Louis-Jean Calvet (1996). Este processo, que ficou conhecido como *Dil devrimi*<sup>17</sup>, ou revolução linguística, foi parte importante de um processo de modernização e secularização de toda a sociedade turca, com um correlato linguístico estuendo.

Antes de 1923, coexistiam, na sociedade turca, duas grandes línguas. A língua de cultura, de origem árabe e persa, grafada no alfabeto árabe do Corão e a língua oral, falada pela população, sem relação com a língua culta e inadequada para o alfabeto árabe. O novo regime político, fortemente influenciado pelas ideias europeias, optou por reformar todo o sistema linguístico, começando, desde logo, pelo alfabeto. Em 1928, é constituída uma comissão para criação desse novo sistema de escrita, aprovado no mesmo ano. O novo alfabeto era de origem latina, escolha que parece ter sido mais um “produit d’un choix politique et idéologique tendant à laïciser la langue” (Calvet, 1996, pp. 81-82). De acordo com o esquema que apresentámos antes, estas medidas correspondem aos processos de Codificação, com a escolha de uma forma de escrita e a standardização de uma língua. Ao mesmo tempo, podemos encontrar as três primeiras etapas, tal como propostas por Rubin (escolha de uma norma; avaliação dessa norma como a preferida por um grupo de pessoas; alocação dessa norma a contextos e funções específicas). A escolha da norma foi motivada, sobretudo, por fatores sociopolíticos.

Contudo, para a efetiva mudança das práticas linguísticas, ainda havia muito a fazer. Com efeito, o uso da língua turca passou a ser obrigatório nas escolas, nos documentos administrativos e nos *media*, correspondendo às três etapas finais de Rubin (a norma terá de ser aceite pela comunidade; utilizada; continuar em uso até que seja substituída). Mas a “revolução linguística” foi ainda mais longe. O vocabulário persa e árabe foi substituído por vocabulário etimologicamente originário da família turca. Para tal, foram recuperadas<sup>18</sup> palavras já em desuso, criaram-se neologismos por derivação e por composição e, por fim, através do empréstimo de palavras europeias<sup>19</sup>. Nesta fase, encontramos um claro esforço de modernização, no sentido em que a forma da língua foi alterada para poder desempenhar novas funções; mas também de Renovação, mais particularmente de purificação. No seu todo, estes foram os esforços de Elaboração (Hornberger N. H., 2006) da língua turca.

---

<sup>17</sup> Louis-Jean Calvet traduziu, para francês, como “révolution linguistique” (1996, p. 81).

<sup>18</sup> No original, Louis-Jean Calvet, usa a expressão “Exhumation” (1996, p. 83), que reforça ainda mais caráter “ressuscitado” de algumas destas expressões ou palavras.

<sup>19</sup> Escolha claramente política, de afastamento do árabe e persa e não da cultura europeia.

### 1.2.3. Planificação da Aprendizagem

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, esta terceira categoria, ou vertente da PPL, é das mais difíceis de definir. A começar, desde logo, pela sua denominação<sup>20</sup>. Vários autores, como Cooper ou Hornberger, por exemplo, referem-se a esta dimensão como Planificação da Aquisição<sup>21</sup>. Cooper é o primeiro a fornecer uma descrição sistemática e abrangente:

When planning is directed towards increasing a language's uses, it falls under the rubric of status planning. But, when it is directed toward increasing the *number of users* – speakers, writers, listeners, or readers – then a separate analytic category for the focus of language planning seems to me to be justified.<sup>22</sup> (Cooper, 1989, p. 28).

Nancy Hornberger, no seguimento da definição e análise de Cooper define-a como “efforts to influence the *allocation of users* or the *distribution of languages/literacies*, by means of creating or improving opportunity or incentive to learn, or both<sup>23</sup>” (Hornberger N. H., 2006, p. 28). Ambos os autores colocam a ênfase na criação de novos utilizadores de determinada língua, como se comprova nas passagens que destacámos. A própria denominação de “aquisição” indicia isso mesmo. A nosso ver, tal pode ser redutor. Para além do mais, qualquer alteração nas políticas linguísticas da aprendizagem pode, e muito frequentemente fá-lo, ter efeitos no estatuto dessa língua e nas funções que desempenha, até pelo poder simbólico das instituições educativas, formais e não-formais (Oliveira, 2005).

Paulo Feytor Pinto, por seu turno, já opta pelo termo Planificação da Aprendizagem, caracterizando-a como o “conjunto de atividades organizadas para a aprendizagem de línguas e tem por objetivo aumentar a *qualidade* e a *quantidade* dos seus falantes<sup>24</sup>” (Feytor Pinto, 2010, p. 68). Nesta visão, para além da “quantidade”, é dado destaque à “qualidade” dos falantes. Desta forma, tomando o caso português como exemplo, podemos incluir todos os alunos portugueses, com português como LM que frequentam a escola e aprendem a língua portuguesa, aumentando a “qualidade” da sua

---

<sup>20</sup> As propostas de denominação desta categoria não se limitam às que aqui apresentamos. Anthony Liddicoat, por exemplo, refere-se a “language-in-education policy” (Liddicoat, 2008).

<sup>21</sup> No original: “Language Acquisition”.

<sup>22</sup> Itálicos nossos.

<sup>23</sup> Itálicos nossos.

<sup>24</sup> Itálicos nossos.

utilização. Ao longo desta secção, tentaremos apresentar os objetivos e áreas de atuação da Planificação da Aprendizagem, continuando a justificar esta nossa opção terminológica.

Apesar das diferenças, há, nestes autores, muitos aspetos em comum. No que tange aos objetivos da Planificação da Aprendizagem, todos referem a reacquirição, a manutenção e a aprendizagem de LNM (Cooper, 1989; Feytor Pinto, 2010; Hornberger, 2006). Hornberger acrescenta ainda a mudança, como um dos fins possíveis e Feytor Pinto (2010) menciona o objetivo de aprendizagem de novas competências. Ora, este último fim enquadra-se na nossa visão sobre a maior abrangência de Planificação da Aprendizagem.

Enquanto que reacquirição, manutenção, aprendizagem da LNM e mudança se destinam, em primeira instância à criação de novos falantes, a aprendizagem de novas competências alarga o campo de ação. Reacquirição implica o retomar, por parte de um falante ou de uma comunidade, de uma língua que se perdera ou estava em vias disso. Corresponde a um esforço de revitalização<sup>25</sup> da língua. A manutenção refere-se, sobretudo, a línguas que estão em risco de desaparecer, como línguas minoritárias. A aprendizagem de LNM preocupa-se com a aprendizagem de línguas estrangeiras ou línguas segundas, por exemplo. Finalmente, a mudança destina-se a eleger uma nova língua em detrimento de outra, (Cooper, 1989; Hornberger, 2006; Romero-Little, McCarty, Warhol, & Zepeda, 2007). A aprendizagem de novas competências já é extensível a falantes nativos da língua, que, por via de ações sistemáticas e deliberadas de aprendizagem, adquirem novos conhecimentos de determinada língua (Feytor Pinto, 2010).

Neste âmbito, as áreas de atuação da Planificação da Aprendizagem veem as suas esferas de influência manifestamente enriquecidas. Com efeito, esta categoria da PPL influencia escolhas que vão desde o acesso à educação linguística, definindo quem, quando e onde tem acesso à aprendizagem, assim como quais as línguas que fazem parte do sistema educativo, seja como veículo ou objeto de ensino. Ademais, é neste âmbito que se deve considerar a avaliação das aprendizagens e do próprio sistema de ensino. Como se ensina? Com que efeitos? A resposta a estas perguntas pressupõe, também a

---

<sup>25</sup> Usamos o termo tal como Paulston & Heidemann o apresentam: “Language revitalization refers to new-found vigor in a language already in use (and so differs from language revival, the rebirth of a dead language)” (2006, p. 303)

consideração da estrutura curricular, dos programas e das metodologias e materiais usados. Por fim, devemos ainda avaliar a formação dos professores, inicial e contínua, assim como os próprios meios de financiamento do sistema de ensino. (Feytor Pinto, 2010).

Perante esta variedade de campos de ação ou atuação da Planificação da Aprendizagem, importa referir o papel dos agentes envolvidos, que vão desde o nível macro – os decisores governamentais – ao micro – os professores individuais (Cooper, 1989). Como bem nota Proctor,

Language policy is the body of decisions made by interested authorities concerning the desirable form and use of languages by a speech group. It also involves consequent decisions made by educators, media directors, etc., regarding the possible implementation of prior basic decisions. According to this definition, the decision to emphasize in a language class specific skills or linguistic forms – even the choice of a textbook – could become a part of a language policy.” (Proctor, n. d., citado por Cooper, 1989).

Para nós, esta noção de que os envolvidos no processo de PPL se podem situar em todos os níveis, até ao individual, é central neste trabalho e retomá-la-emos adiante.

Para além dos objetivos a atingir, Robert Cooper (1989) destaca também os métodos utilizados na sua persecução, como elementos estruturantes da Planificação da Aprendizagem. Assim, podem ser criadas as oportunidades para aprendizagem de uma determinada língua; pode haver incentivos a essa mesma aprendizagem; ou ambos, a oportunidade e o incentivo. A oportunidade adquire um caráter direto se for consubstanciada na existência de aulas, materiais de apoio ou haja produção literária ou nos *media* para a aprendizagem. Considera-se indireta, nos casos em que a língua falada pela maior parte dos utilizadores é modernizada para se moldar à língua a ser aprendida, de modo a facilitar a aquisição desta segunda. As medidas de incentivo consistem na obrigatoriedade de aprendizagem de determinadas línguas, como no caso do ensino português, em que todos os alunos têm de aprender as mesmas línguas estrangeiras. No terceiro caso, coexistem medidas de oportunidade e de incentivo à aprendizagem de determinados idiomas. Um exemplo claro são os programas de ensino bilingues.

Um outro aspeto que tem sido alvo de cada vez maior atenção da Planificação da Aprendizagem tem sido o ensino de línguas minoritárias. A conceção mais generalizada é de que, nos países multilingues, a presença de uma língua ou variedade dominante possa

levar as minoritárias ao desaparecimento (Paulston & Heidemann, 2006). Tendo por objetivo a manutenção destas línguas, Liddicoat (2008) apresenta três modelos de gestão seguidos pelos governos neste sentido. A primeira é tornar essa língua em objeto de estudo, incluindo-a nos *curricula* oficiais. De forma menos comum, porque mais abrangente, há algumas experiências em que essa língua passa a ser veículo de ensino, num fenómeno intitulado de etnoeducação. Por fim, cita a oficialização de uma língua minoritária, como aconteceu com o catalão.

Não podemos deixar de salientar que todas estas medidas, como o objetivo de manutenção de diferentes línguas, alteram a função e, conseqüentemente, o seu estatuto. Cooper, de acordo com a definição que avançamos, poderia catalogá-las como Planificação do Estatuto. Contudo, na nossa opinião, estas medidas são, antes de mais, relacionadas com o contexto da aprendizagem, o ambiente escolar. Implicam reflexões sobre quem aprende o quê; qual o currículo, os materiais; quem são os mais aptos a ser professores e qual a formação de que necessitam. Consideramo-las, assim, como Planificação da Aprendizagem, embora não de forma estanque. A verdade é que cada uma destas categorias se afeta mutuamente. O esforço de ensinar em LM na Papua Nova Guiné (Liddicoat, 2008), por exemplo, implicou, à partida, todo um conjunto de medidas que se identificariam com a Planificação do *Corpus*.

#### **1.2.4. Planificação do Prestígio**

Provavelmente por ser a vertente mais recentemente contemplada na literatura, a Planificação do Prestígio ainda carece de uma maior organização estrutural, enquanto área de conhecimento científico. Ainda assim, pode ser descrita como aquela que “trata das atividades de promoção das línguas em contextos formais de grande prestígio e visibilidade nacional e internacional” (Feytor Pinto, 2010, p. 75). LoBianco (2010, citado por Siegel, 2013, p. 122), acrescenta que

prestige planning focuses on aesthetic or intellectual regard of a linguistic code. Many of today’s major languages have benefited from prestige planning by poets, philosophers and religious figures. Esteem is conferred on a language in proportion to the quality and extent of its important works of literature.

Por outras palavras, o prestígio de uma língua cresce consoante os ambientes e circunstâncias em que é utilizada, seguindo uma lógica de quanto maior a formalidade,

maior o prestígio da situação e, conseqüentemente, da língua empregada (Feytor Pinto, 2010). Lo Bianco cita poetas, filósofos e figuras religiosas como possíveis agentes deste processo, ou seja, personalidades – ou instituições – de grande prestígio social. É importante verificar, também, que este processo já tem ocorrido naturalmente nas línguas mais faladas, pois coincidem, *grosso modo*, com as línguas oficiais dos centros de cultura globais.

Neste sentido, o grande objetivo da Planificação do Prestígio é a intelectualização das línguas, inserindo-as nos “registos científicos, técnicos e literários” (Feytor Pinto, 2010, p. 75). Esta intenção pode ser atingida de várias formas. A tradução tem sido uma estratégia recorrente, por exemplo, de prestigiar as línguas africanas (Mooneeram, 2013). Alguns países têm atuado em relação ao prestígio das suas línguas oficiais através de instituições ou organismos próprios de cariz, primeiramente, linguístico, como Portugal e a Lusofonia, consubstanciada no Instituto Internacional da Língua Portuguesa (Feytor Pinto, 2010; 2008; Baldauf Jr., 2012), ou a França, por intermédio da Francofonia (Calvet, 1996; Escoriza Morera, 2008). Estas instituições, para além de acordos políticos de difusão da língua, apostam, também, na promoção da identidade nacional dos seus países, nas suas literaturas e nas suas dimensões internacionais (Feytor Pinto, 2010).

Contudo, qualquer vista de olhos pelos cartazes afixados em qualquer Faculdade de Letras ou por sítios de internet encontra uma outra área de promoção das línguas: o seu “valor de mercado”<sup>26</sup>. Com efeito, através dos processos de globalização e da ideologia de mercado capitalista a ela associada, as línguas têm encontrado terreno fértil para a sua promoção (Kelly-Holmes, 2010; Ricento, 2010; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2009; 2010). Tal deve-se, sobretudo, a dois factores. Em primeiro lugar, a identificação com os povos que falam estas línguas como LM, assim como o poder associado a estas nações. Como constata David Crystal “a language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people – especially their political and military power” (2003, citado por Ricento, 2010, p. 125). Além do mais, há a noção de que estas línguas facilitam a entrada no mercado de trabalho, funcionando, assim, como forma de ascensão social. Ricento (2010) comprova esta situação com o exemplo do acesso ao ensino em Inglês na África do Sul, uma quase exclusividade das classes mais altas. São factores identitários, sociais, históricos e

---

<sup>26</sup> Usamos a expressão no sentido empregue por Skutnabb-Kangas & Phillipson. No original: “market value” (2010, p. 89).

económicos que contribuem para o valor de mercado de uma língua. E para o seu prestígio, argumentamos nós.

Como sempre, a persecução dos objetivos do Planeamento do Prestígio de uma determinada língua pode implicar medidas de atuação nas outras vertentes. Se, a título de exemplo, pretendemos intelectualizar uma língua grupal e ágrafa, teremos de atuar ao nível da Planificação do *Corpus*, com a eleição de um sistema de escrita, a sua standardização e eventual modernização. Ou seja, alterar a sua forma, de modo a servir para novas funções. Se, por outro lado, almejamos aumentar o valor de mercado de uma língua, para além de eventuais alterações na sua forma, teremos de repensar a sua aprendizagem, criando oportunidades e/ou incentivos para a sua aquisição.

Apresentadas, assim, as quatro vertentes ou categorias da PPL, reforçamos que dificilmente uma medida de PPL persegue um só objetivo ou incide só sobre uma das suas vertentes. Pelo contrário, esta integração de objetivos, métodos e áreas de atuação deve ser um dos princípios norteadores de toda a PPL, sob pena de ser ineficaz nos seus desígnios.

De modo a concluir esta nossa apresentação da disciplina de PPL, na próxima secção procuraremos, dentro do quadro já apresentado, descrever, historicamente, o percurso desta disciplina e das suas práticas, revelando modos de atuação, metodologias de pesquisa e de trabalho e novos caminhos que prometem enriquecer, ainda mais, esta área da linguística.

### **1.3. Percurso Histórico da Política e Planificação Linguística**

Apesar de ser uma disciplina recente, a PPL já tem passado por várias alterações de paradigmas epistemológicos, processos de análise e objetivos de atuação (Hornberger N. H., 2006), que servem, adicionalmente para balizar as suas principais fases. Assim, com base, sobretudo, no artigo de Lionel Wee, *Language Policy and Planning* (2011), descreveremos as três principais etapas desta disciplina, desde a sua formação, desde o modelo racional e positivista inicialmente implantado; ao período de desencantamento e reformulação que se lhe seguiu, com as falhas encontradas; até ao período atual, caracterizado por uma tendência cada vez mais forte de multidisciplinariedade e politização. O *leitmotiv* tem sido a interação entre, por um lado, as preocupações académicas e os interesses político/burocráticos (Wee, 2011, p. 11), consubstanciado num conflito entre teoria e prática, moralidade e exequibilidade que tentaremos problematizar.

A primeira fase, que Richard Baldauf Jr. denomina de fase ou abordagem clássica (2012, p. 235), prevalente nas décadas de 60 e 70 do século passado, é caracterizada pela aplicação de um modelo racional, centrado na resolução de problemas linguísticos, de forma racional, (McCarty (Ed.), 2011), atuando sobretudo no campo da Planificação do Estatuto e do *Corpus*. Einar Haugen, um dos primeiros teóricos da disciplina definiu-a como

(...) the activity of preparing a normative orthography, grammar and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogenous speech community. In this practical application of linguistic knowledge we are proceeding beyond descriptive linguistics into an area where judgment must be exercised in the form of choices among available linguistic forms (1959, citado por Hornberger, 2006, p. 26).

É necessário ter em conta que, à época, o mundo vivia num contexto de pós-colonialismo, com a emergência de novas nações e de problemas linguísticos até aqui muitas vezes desconsiderados, pelo que não é surpreendente que esta visão da PPL se aplicasse, sobretudo, em relação aos países em desenvolvimento (Calvet, 1996). Ao mesmo tempo, os seus processos consistiam, sumariamente, em encontrar soluções para problemas de forma organizada e sistemática. A metodologia mais comum era o inquérito sociolinguístico, sobretudo pelo conforto de certeza transmitido pela mensurabilidade dos dados obtidos (Hornberger N. H., 2006).

Foi ainda Haugen quem primeiro sistematizou esta disciplina, em 1966, num esquema, revisto em 1983 (Escoriza Morera, 2008), mas que, fundamentalmente, a partir da separação entre sociedade e língua (Estatuto e *Corpus*), definia quatro etapas da PPL: A *seleção*, o processo de decisão, relacionado com a sociedade; a *codificação*, o processo de standardização, já ao nível da língua; a *implantação*, ou a sua difusão educativa; e a *elaboração*, o desenvolvimento funcional da variedade do idioma. As quatro etapas eram sequenciais, por norma, e se as duas primeiras estavam relacionadas com a forma, as duas últimas estavam ligadas à função da língua (Calvet, 1996; Escoriza Morera, 2008; Feytor Pinto, 2010; Hornberger, 2006). Todas estas características revelam a natureza mais prática e de aplicação da disciplina, muitas vezes denominada, somente Planificação Linguística ou Engenharia Linguística (Baldauf Jr., 2012; Wee, 2011). Prevaleciam os interesses dos decisores políticos aos da mera investigação, atuando-se, quase exclusivamente ao nível macro (Baldauf Jr., 2012).

Arelada ainda à ideia de uma língua para cada nação, um dos objetivos fundamentais da PPL era garantir a coesão nacional dos países multilingues, situação comum nas novas nações pós-coloniais. Ao mesmo tempo, baseava-se na crença de que a gestão linguística, como delineada, promoveria o aumento do nível educacional dos povos e o seu bem-estar social (Wee, 2011).

Contudo, esta planificação, baseada numa estrutura demasiado tecnocrática, em que determinado modelo de desenvolvimento era considerado transponível para diferentes contextos com a mesma eficácia, revelou-se problemática e, frequentemente, incapaz de resolver os objetivos a que se propusera. Ademais, o multilinguismo tem uma relação contraditória com este modelo de aplicação, acentuada por uma certa falta de orientação crítica por parte dos investigadores da época (Wee, 2011).

Esta ineficácia da PPL levou a uma mudança de paradigma, a partir das décadas de 80 e 90 do século XX. Não só muitas das medidas tomadas não surtiram efeito, como levaram a mais problemas sociais, pelo seu carácter impositivo e *top-down*. Consequentemente, os estudiosos da disciplina passaram a estar mais reticentes em tomar decisões e aplicá-las. Deste fenómeno, nasce uma maior preocupação teórica dos académicos, que se centravam, agora, mais na Política Linguística<sup>27</sup>, do que na Planificação (Wee, 2011). Em traços gerais, a Política Linguística pode ser vista como o plano mais teórico, “the laws, regulations, rules and pronouncements or statements of intent” (Baldauf Jr., 2012, p. 234); por seu turno, a Planificação Linguística situa-se mais no plano da aplicação das políticas em medidas concretas, “how plans are put into practice” (Baldauf Jr., 2012, p. 234.).

Ao mesmo tempo, a realidade social revelava-se cada vez mais complexa, obrigando os estudiosos da PPL a incluir os fatores histórico-sociais na disciplina, assumindo, conscientemente, avaliações morais (Wee, 2011). Calvet (1996) destaca, neste processo, o papel dos sociolinguistas “nativos<sup>28</sup>”, nomeadamente da Catalunha, pelo seu contributo para o revelar das medidas tomadas contra o catalão e as suas consequências sociais e culturais e postura “militante<sup>29</sup>” (1996, p. 22) e crítica de atuação. Assim, a unidade de análise da PPL deixava de ser as escolhas linguísticas individuais e passava a ser as relações entre os diferentes grupos, considerando questões de poder e sua

---

<sup>27</sup> Segundo Louis-Jean Calvet, expressão introduzida na literatura por Joshua Fishman, em 1970 (Calvet, 1996, p. 6).

<sup>28</sup> No original: “native” (Calvet, 1996, pp. 20-23).

<sup>29</sup> tradução direta do original em francês.

manutenção<sup>30</sup>. Esta nova abordagem, histórico-estrutural, descreve as escolhas linguísticas como coagidas pela herança sociocultural e histórica das comunidades. (McCarty (Ed.), 2011; Wee, 2011). Cooper, nesta senda, propõe um novo esquema de análise e investigação para a PPL, formulado na sua famosa pergunta: Que *atores* tentam influenciar quais *comportamentos*, de que *pessoas*, para que *fins*, sob que *condições*, de que *formas* e através de qual *processo decisório*?<sup>31</sup> Ao responder a todas as variáveis desta questão, o investigador estaria a contemplar uma maior variedade de níveis de análise do que anteriormente.

Neste novo enquadramento, a PPL passou a agir mais ao nível de domínios como a escola, o local de trabalho, as forças armadas, a religião ou a família (Baldauf Jr., 2012; Wee, 2011). A um nível mais meso, portanto. Louis-Jean Calvet contribui, sobremaneira, para este alargamento do campo de ação da PPL, com a sua proposta de divisão entre políticas “in vitro” e “in vivo”. As primeiras referem-se às medidas escritas, em forma de legislação, por exemplo; o espaço “in vivo” diz respeito a “la façon dont les gens, confrontés quotidiennement à des problèmes de communication, les résolvent” (Calvet, 1996, p. 50).

Deste modo, os fins da PPL passam a ser mais meta-epistemológicos, no sentido em que procuram examinar as suas bases e explicitar os mecanismos de exploração de interesses políticos e económicos (McCarty (Ed.), 2011; Wee, 2011). Ao mesmo tempo, aprofunda-se a reflexão sobre a natureza da linguagem<sup>32</sup> e o seu papel nas interações sociais (Wee, 2011).

Atualmente, estamos, no que concerne à PPL, numa terceira fase, herdeira das conquistas anteriores, na qual novos e emergentes desafios se colocam. Desde logo, há uma reconfiguração do papel do planificador linguístico. O seu objetivo passa a ser, também, a mudança, contribuindo para um mundo socialmente mais justo (McCarty (Ed.), 2011). Não mais um simples decisor ou um investigador, mas sim um consultor, num diálogo entre a ciência – investigação – e a política, o académico tem assumido uma função mais atuante em prol da mudança social, não afetando a sua objetividade e rigor

---

<sup>30</sup> Gostaríamos de, a este propósito, destacar a afirmação de Wiley (1996, citado por McCarty (Ed.), 2011, p. 6): “there is usually more at issue than just language, because decisions about language often lead to benefits for some and loss of privilege, status and rights for others”.

<sup>31</sup> Tradução nossa. No original: “What *actors* attempt to influence what *behaviors*, of which *people*, for what *ends*, under what *conditions*, by what *means*, through what *decision-making process*” (Cooper, 1989, p. 98).

<sup>32</sup> Descrita como “complex and often conflicted” (Wee, 2011, p. 15).

científico (Wee, 2011). Desta forma, a relação entre a Política Linguística e a Planificação, ou, de forma simplificada, entre a teoria e a prática, torna-se tão intrincada, que a sua separação é quase impossível. É por esta razão que, neste trabalho, privilegiamos a denominação de Política e Planeamento Linguístico. Como Hornberger explica: “The truth is that the LPP<sup>33</sup> designation is useful, not just as a reminder of how inextricably related language planning and language policy are (and in recognition of the important role of each)” (Hornberger N. H., 2006, p. 25).

Outra mudança no paradigma epistemológico da PPL é o seu cada vez maior diálogo com outras áreas científicas (Wee, 2011). Com efeito, muitas disciplinas da área da teoria social têm trazido contributos significativos para a PPL. Salientamos a Teoria Política (Patten, 2001; Schmidt, 2006), o Pós-modernismo (Pennycook, 2006) e a Teoria Crítica (McCarty (Ed.), 2011, Tollefson, 2006). Destacaremos esta última, pela preponderância que tem neste trabalho, sobretudo na sua última parte.

Muitos dos preceitos da Teoria Crítica já incorporam estas recentes tendências da PPL. Com efeito, as grandes áreas em que esta teoria se centra são as relações de poder, a luta entre grupos dominados e dominantes, a colonização, hegemonia e ideologia e os mecanismos de resistência (Tollefson, 2006), considerados por Wee (2011) como características estruturantes das mais recentes tendências da PPL. Deste modo, fatores como idade, género, etnia, educação, progresso económico e religião (McCarty (Ed.), 2011; Wee, 2011) têm de ser considerados nas análises linguísticas. A ênfase reside “upon the role of socio-economic class in shaping language-policy alternatives, and its critique to ahistorical analyses” (Tollefson, 2006, p. 49).

Uma das alterações fundamentais, nesta terceira fase, tem a ver com, como fica implícito no parágrafo anterior, a análise do domínio individual. Deste modo, podemos considerar que a PPL ocorre “at multiple, intersecting levels” (McCarty (Ed.), 2011, p. 3), desde as interações individuais dos falantes, ao nível meso das comunidades, aos estados-nação e outras instituições e forças internacionais ou globais. (McCarty (Ed.), 2011). Neste enquadramento, urge clarificar um outro conceito fundamental, instrumento de delimitação da análise da PPL – a ideologia linguística.

A ideologia linguística de uma comunidade é constituída pelas “atitudes, preconceitos, estereótipos, juízos, representações, ideias, crenças, símbolos e/ou mitos”

---

<sup>33</sup> Sigla para “Language Policy and Planning”.

(Feytor Pinto, 2010, p. 17)<sup>34</sup> que as línguas ou as suas variedades possuem – ou como são percebidas. Estas categorias, contudo, são influenciáveis pelas relações de poder. Como lembra Heller, “[o]ur ideas about language(s) (...) are not neutral” (2007, citado por McCarty (Ed.), 2011, p. 10). Todas estas características podem ser enquadradas em quatro funções: a *cognitiva*, no sentido de que é através das línguas que o conhecimento se processa e, daí, a construção individual do mundo; a *subjetiva*, ou seja, a língua como fator identitário do indivíduo e do(s) grupo(s) em que se insere; que nos leva para a sua função *social*; e, por fim, a função *conativa*, na medida em que pode “influenciar o comportamento expresso do indivíduo” (Feytor Pinto, 2010, p. 19). (McCarty (Ed.), 2011).

Para o investigador, penetrar nestas redes linguísticas e sociais exige outros métodos de estudo. Um deles, que será alvo de análise mais aprofundada neste trabalho, é o método etnográfico. A etnografia permite, *in loco*, vislumbrar estas complexas dinâmicas, do indivíduo ao Estado, acompanhando a PPL onde ela de facto ocorre, através de práticas como a observação participante, entrevistas e análise documental (McCarty (Ed.), 2011). Como bem sumaria Heller, a lente etnográfica permite-nos atingir “an understanding of how things happen, and a sense of how they happen the way they do” (Heller, 1999, citado por McCarty (Ed.), 2011, p. 3).

Mantendo a nossa argumentação ainda nas três fases propostas por Lionel Wee (2011), não podemos deixar de terminar esta secção com uma antecipação dos principais desafios e áreas de atuação da PPL para o futuro. As dinâmicas da globalização e da internacionalização das línguas prometem trazer à tona novas questões relacionadas com as minorias linguísticas, o poder dos agentes linguísticos, que implicam o repensar do planeamento ao nível micro. As línguas como meio de instrução também estarão, cada vez mais, no centro do debate (Baldauf Jr., 2012). Outrossim, o diálogo cada vez mais profícuo com outras áreas do conhecimento científico, permitirá aprofundar a reflexão sobre noções como a própria linguagem, os conceitos de comunidade e identidade, assim com as próprias práticas da PPL (Wee, 2011). Todos estes aspetos são possíveis terrenos férteis de exploração para os investigadores em PPL para os próximos tempos.

---

<sup>34</sup> Curiosamente, este autor denomina esta dimensão não como ideologia, mas sim como cultura linguística (Feytor Pinto, 2010, p. 17)

## **2. Política e Planificação Linguística em Cabo Verde**

Cabo Verde é um pequeno país arquipelágico, composto por dez ilhas, situado a cerca de 500 km do Senegal, em pleno Oceano Atlântico. Encontra-se dividido em duas grandes zonas geográficas e culturais. As ilhas a Norte, na zona de Barlavento, são Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (inabitada), São Nicolau, Sal e Boa Vista; a Sul, as ilhas de Maio, Santiago, Fogo e Brava compõem a zona do Sotavento. A ilha de Santiago é a maior e a mais populosa, com cerca de metade da população residente no país, e nela fica a cidade da Praia, a capital. No Barlavento, o maior centro urbano é a cidade do Mindelo, o segundo maior aglomerado populacional do país.

Apesar da sua pequena extensão e localização algo remota, Cabo Verde encerra uma diversidade cultural, social e linguística riquíssima e será o foco geográfico do nosso trabalho. Assim, ao longo deste capítulo, iremos apresentar os principais eixos da PPL neste país, sobretudo aquelas desenvolvidas a nível macro. Contudo, de modo a entender melhor a complexidade dos fenómenos linguísticos, torna-se necessário, dentro de uma perspetiva histórico-estrutural (Wee, 2011), compreender o percurso histórico de Cabo Verde, tentando decifrar o seu impacto nas práticas linguísticas vigentes e no moldar da ideologia linguística dominante na comunidade.

### **2.1. Percurso Histórico de Cabo Verde – Lutas Identitárias e Culturais**

Mais do que traçar um simples roteiro da história de Cabo Verde, pretendemos, nesta secção, descrever o percurso identitário do país. Descoberto pelos navegadores portugueses em 1460<sup>35</sup>, Cabo Verde passou por uma fase de mais de quinhentos anos de colonialismo, até ter conseguido a sua independência de Portugal a 5 de julho de 1975. Durante dezasseis anos atravessou uma época de partido único, tendo-se aberto à democracia a 13 de janeiro de 1991. Ainda assim, estas datas são apenas balizas temporais que marcam fronteiras históricas de um percurso singelo, uma narrativa de construção identitária de uma nação, essencial para analisar a situação sociolinguística de Cabo Verde, propósito maior deste trabalho. Compreender esta dimensão da construção da nação implica conhecer o papel dos intelectuais na sua edificação, da educação e das relações de poder, nem sempre declaradas, dentro desta sociedade.

---

<sup>35</sup> Sobre as diferentes, mas nunca confirmadas, teses sobre a possibilidade de este território ter sido descoberto anteriormente e, inclusivamente, ser habitado, consultar (Moniz, 2009).

Esta caminhada tem de começar, necessariamente, pelo período colonial, pois é “inegável a presença dessa memória no imaginário cabo-verdiano” (Moniz, 2009, p. 67). A mesma ideia é corroborada por José Carlos dos Anjos, ao declarar que “a divisão desse império colonial português em africano e europeu está no princípio da divisão do próprio mundo intelectual” (Anjos, 2006, pp. 147-148). Torna-se, assim, claro que este fenómeno tem estruturado a sociedade cabo-verdiana, desde o início do seu povoamento, em 1462.

Pelas suas condições geográficas desfavoráveis a atividades agrícolas e falta de recursos materiais, Cabo Verde prosperou, inicialmente, sobretudo pela sua posição geográfica, entre três continentes – Europa, África e América do Sul – ideal para servir de entreposto no tráfico de escravos (Brito-Semedo, 2006; Moniz, 2009). Deste modo, a sociedade foi sendo composta com uma minoria de portugueses – fidalgos e criminosos a cumprir pena – e negros, na sua maioria escravos (Moniz, 2009). Do encontro entre estes homens brancos e mulheres negras nasce a miscigenação. Este fenómeno, enquadrado pela ausência de mulheres brancas no arquipélago e pela legislação que favorecia os filhos mestiços, tornou-se tão comum que despoletou um processo de criouliização da sociedade cabo-verdiana (Brito-Semedo, 2006; Fernandes, 2006; Moniz, 2009; Torquato, 2009).

Esta nova sociedade,

não deve ser confundida como uma síntese, na medida em que, por um lado, processa-se a partir da perda, e não do supérfluo e, por outro, configura-se como algo sempre aberto, o que sugere que nem a mistura e nem a eventual triagem se completaram e que a criouliização não consegue abarcar uma totalidade coerente e estável. Efectivamente, ela é feita de parcialidades, de recortes, que se juntam e ao mesmo tempo se abrem a novas combinações. (Fernandes, 2006, p. 55).

Outra das consequências da miscigenação e desta nova sociedade, foram os processos de ascensão social. O nível económico passa a ser definido também pela raça e pela cor da pele, um fenómeno de branqueamento<sup>36</sup> (Fernandes, 2006; Torquato, 2009). Outras das formas de elevação social, à época, eram a emigração, em busca de outras

---

<sup>36</sup> Ainda hoje, em Cabo Verde, se utiliza a expressão “Djáu branku djá” (traduzida livremente para “embranqueceste”) no caso de alguém mostrar sinais de riqueza ou melhoria de posição social repentinamente.

terras com outras possibilidades de emprego e obtenção de bens materiais, e a educação (Fernandes, 2006; Torquato, 2009).

A educação, dos séculos XVI ao XX, foi responsabilidade da Igreja. Os primeiros estabelecimentos de ensino foram criados em meados de 1500, para formação de párocos e não davam conta das necessidades da população, quer em número, quer na oferta formativa: “[e]ntre o século XVI e meados do XIX, o papel da educação esteve limitado apenas à cristianização e ao ensinamento de alguns rudimentos da língua portuguesa aos escravizados, para que entendessem os futuros senhores” (Moniz, 2009, p. 216). A primeira escola efetiva e simultaneamente religiosa e laica nasceu em São Nicolau, em 1866. Com a revolução republicana em Portugal e o seu anticlericalismo, a educação mudou um pouco a sua forma de atuar e foi criado o Liceu de São Vicente, na cidade do Mindelo. Embora, durante todo este período, o ensino primário fosse crescendo, na capital do país, o primeiro Liceu apenas é criado em 1966. O ensino, em Cabo Verde, para além de insuficiente, foi também, pelo seu objetivo de propagar uma “nova ordem” (Kane, 1984, citado por Moniz, 2009, p. 214) nos colonizados e natureza elitista, uma das formas privilegiadas de assimilação da cultura do colonizador (Moniz, 2009; Torquato, 2009).

Assim sendo, a criouliização foi um fenómeno não só societário como também institucional e burocrático, pois os mestiços conseguiam, por via da educação, aceder a cargos políticos e administrativos (Moniz, 2009). Desta forma, a criouliização tornou-se estruturante para toda a sociedade, resultando, não só como um entrave à emancipação do povo, mas também na criação de uma cultura genuína de Cabo Verde (Brito-Semedo, 2006; Fernandes, 2006; Moniz, 2009). A emergência deste novo africano, “portador de culturas diferenciadas em suas múltiplas esferas: das práticas alimentares às de saúde, da religião aos princípios éticos, estéticos e políticos” (Moniz, 2009, p. 80.) levou ao nascimento das primeiras manifestações culturais populares autóctones, como os contos populares, os géneros musicais como o batuque e *finçon* e, de central importância na nossa reflexão, a língua cabo-verdiana (Brito-Semedo, 2006).

A língua cabo-verdiana, ou crioulo de Cabo Verde, como é mais comumente conhecida, terá nascido do contacto entre os brancos portugueses e os escravos africanos (Veiga, 2002). Estima-se que se tenha vindo a formar ao longo de cinquenta anos, através de uma apropriação de palavras do português com as estruturas sintáticas das línguas africanas. Nas palavras de Manuel Veiga, “Não é português, mas também não se confunde com nenhuma das línguas étnicas. É tão mestiça como o nosso povo, é tão sincrética como a nossa cultura” (2002, p. 7).

Com a queda da escravatura, o processo emancipatório na sociedade cabo-verdiana revolucionou-se. A emigração garantia a muitos negros e mestiços um poder económico novo; o acesso à educação por parte das elites permitia obter um poder cultural próximo do do colonizador; e o surgimento da imprensa local dá possibilidade a uma elite de tornar públicos problemas até então apenas debatidos em privado, pois refugiavam-se atrás do manto da moralidade e da imparcialidade da imprensa (Fernandes, 2006). Nesta nova ordem social nasce um grupo denominado de Nativistas (Torquato, 2009).

Este grupo teoriza a identidade cabo-verdiana como portuguesa, também, mas em pé de igualdade com os restantes territórios lusitanos, num processo a que Gabriel Fernandes chamou de “sub-cidadania à cidadania” (2006, p. 128). Um dos nomes mais ilustres desta época, o poeta, escritor e músico Eugénio Tavares, declara sentenciosamente que “[a]mamos mais a Portugal que a todas as nações do mundo! Amamos mais a Cabo Verde que a todas as outras terras de Portugal” (Tavares, 1912, citado por Torquato, 2009, p. 54). Nesta época, surgem as primeiras revoltas populares contra o colonizador, com destaque para a de Ribeirão Manuel, em 1910 (Moniz, 2009). Como realça Gabriel Fernandes, o povo era português pela lei, mas a “alma” (2006, p. 132) era cabo-verdiana.

Contudo, o Estado Novo em Portugal veio refrear esses novos espíritos emancipatórios. Na cidade do Mindelo, um grupo forjado no Liceu de São Vicente, começava a assumir-se como a nova elite intelectual, propondo uma reconfiguração identitária para o povo cabo-verdiano, mais próxima de Portugal. O escritor Baltasar Lopes, figura proeminente deste movimento, refere que “estamos muito mais aproximados do tipo português de cultura do que talvez suponhamos” (1957, citado por Fernandes, 2006, p. 178).

Este movimento, a que Cloris Torquato se refere como claridoso<sup>37</sup>, conseguiu um grande fulgor literário, focando temas como a seca, as crises económicas, a fome ou a emigração. Todos estes *topoi* remetem-nos para os problemas da sociedade cabo-verdiana, narrados de forma realista, mas não necessariamente crítica. Não há, nos claridosos, um desejo expresso de emancipação, fruto de uma educação e cultura assimilada pela do colonizador (Torquato, 2009). Na mundividência dos claridosos, “[s]ociedade caboverdiana, nação lusa” (Fernandes, 2006, p. 150) era o âmago da identidade crioula.

---

<sup>37</sup> Expressão derivada da famosa revista Claridade, publicada, pela primeira vez, em 1936 (Brito-Semedo, 2006; Torquato, 2009).

Porém, a batalha cultural entre África e Europa ainda estava latente na sociedade. O nascimento do bairrismo, na rivalidade entre São Vicente, mais escolarizado e de cultura mais próxima da de Portugal, e Santiago, ilha tradicionalmente mais associada a África, sem qualquer instituição educativa durante largas décadas, configura-se num micro-cosmos destas tensões identitárias (Fernandes, 2006; Moniz, 2009). Esta dicotomia é simbolicamente expressa (Anjos, 2006) em dois dos principais intelectuais da história de Cabo Verde: Baltasar Lopes e Amílcar Cabral. O primeiro, nascido na ilha de São Nicolau, viveu a maior parte da sua vida no Mindelo, São Vicente; o segundo, apesar de ter nascido na Guiné, tinha pai *badiu*<sup>38</sup> e viveu nessa ilha durante a sua infância. Baltasar Lopes da Silva foi um dos mais insígnies representantes do movimento claridoso. Amílcar Cabral foi o expoente máximo da geração que se seguiu (Anjos, 2006).

Esta nova geração, liderada por Cabral, era constituída por jovens que haviam tido acesso à educação na metrópole, mas cujo discurso era de “ruptura” (Moniz, 2009, p. 125) e estavam fortemente comprometidos com a mudança e imbuídos de um pensamento anti-colonialista e anti-imperialista (Fernandes, 2006; Torquato, 2009). Os seus antecessores eram vistos como uma pequena burguesia afastada das classes populares, das raízes africanas do cabo-verdiano e como representantes da cultura assimilada e o seu discurso para com o movimento claridoso era violento, como o atestam as palavras de Onésimo Silveira, escritor e político:

Eram, porém, demasiado espessos os estratos de europeísmo na mentalidade dessa geração, para que (...) rompessem as cadeias do inibitivo complexo de inferioridade e atentassem substancialmente nos componentes negróides da cultura cabo-verdiana. (...) Uma mentalidade assim estruturada determinaria que esses homens centrassem seus interesses (...) sobre a Europa, inconscientemente deslumbrados com as luzes brilhantes da civilização tecnológica do Ocidente, enquanto a África era um eco distante de valores humanos e de cultura. (1963, citado por Moniz, 2009, p. 137).

Este grupo, os “Militantes” (Torquato, 2009, p. 60), inseria-se na corrente mais vasta do pan-africanismo, com quem partilhavam os ideais de libertação africana, a necessidade de se esclarecerem as massas populares e o apelo à sua participação na luta contra o opressor, que, sendo nacional, abarca também uma esfera muito mais ampla.

---

<sup>38</sup> Nome pelo qual são conhecidos os habitantes de Santiago.

Neste processo, a educação tinha um papel fundamental, não mais de assimilação de uma outra cultura, mas de promoção da africanidade e de promoção da cultura popular, nas suas várias manifestações, como a língua cabo-verdiana (Torquato, 2009).

Este movimento sobreviveu à morte de Cabral (1973) e governou, através do PAIGC/PAICV, após a independência de Cabo Verde, até 1991. Contudo, não cristalizou a identidade do povo cabo-verdiano. Por um lado, a junção com a Guiné-Bissau nunca foi totalmente pacífica na nação crioula. Por outro, a falta de uma herança pré-colonial em Cabo Verde tornava oco muito do discurso africanista dos Militantes (Fernandes, 2006; Torquato, 2009).

Em mais uma refundação identitária da nação, os cabo-verdianos viram-se enquadrados numa pátria fundada na crioulaização, sem a existência de um verdadeiro nacionalismo e, tal como o formato das ilhas, simbolicamente “voltadas de costas para África” (Brito-Semedo, 2006, p. 50). Neste contexto, “[o] cidadão nacional concebe-se no mundo, donde espera obter o que a nação é incapaz de lhe garantir por si só. Portanto, sua *mundanidade* é inerente à sua nacionalidade, de que aliás se nutre” (Fernandes, 2006, p. 267). Surge, assim, no espírito cabo-verdiano, este sentido de pertença ao mundo inteiro, um cosmopolitismo (Fernandes, 2006) ilhéu, olhando, simultaneamente, para dentro e para fora, numa reconfiguração do sentido de lugar, de nação, de ser.

Como se pode verificar, ao longo dos mais de cinco séculos de existência de Cabo Verde, este país tem passado por várias fases de reconfiguração identitária, cultural e política. Vários séculos de colonialismo, pautados por aproximações e afastamentos em relação à metrópole, levaram a um período de independência em que a nação ainda se tenta encontrar a si própria. Por detrás de todas estas etapas, parece estar, sempre latente, a luta entre, por um lado, a *africanidade* e, por outro, os *européismos*<sup>39</sup> legados pelo colonizador. Pelo exposto, concluímos que a assimilação cultural posta em prática pelos portugueses deixou profundas marcas na psique cabo-verdiana e é o principal motor destas lutas de definição identitária.

---

<sup>39</sup> Ambas as palavras em itálico (*africanidade* e *européismos*) foram retiradas do título do livro de Elias Moniz, “Africanidades versus Europeísmos - peijas culturais e educacionais em Cabo Verde” (2009), que nos parecem resumir de forma brilhante esta dupla faceta da sociedade cabo-verdiana.

## **2.2. Eixos da Política e Planificação Linguística em Cabo Verde**

Ao longo desta secção, tentaremos, de forma sucinta, apresentar as principais tendências da PPL em Cabo Verde. Sempre partindo do quadro teórico apresentado no primeiro capítulo deste estudo, procuraremos, antes de mais, definir o estado atual da PPL e da situação linguística do arquipélago. Acreditamos que o cabal entendimento do quadro sincrónico a apresentar depende da análise diacrónica da PPL em Cabo Verde, assumindo a natureza histórico-estrutural deste trabalho (McCarty (Ed.), 2011; Wee, 2011). O esquema utilizado para análise tem por base as quatro vertentes fundamentais da PPL já identificadas. Para tal, baseamo-nos na revisão da literatura existente sobre o assunto.

Reconhecendo a importância de ter em conta todos os diferentes agentes envolvidos nos processos de PPL (McCarty (Ed.), 2011; Wee, 2011), nesta análise consideramos não só as políticas “in vitro”, mas também as “in vivo” (Calvet, 1996). Por outras palavras, para além das leis, regulamentos e outras formas expressas de PPL, examinamos também as atitudes linguísticas de muitos intelectuais e das suas principais tendências. Deste modo, o breve percurso histórico do país, apresentado na secção anterior, enforma muito do discurso e medidas adotadas no âmbito da PPL em Cabo Verde.

### **2.2.1. Planificação do Estatuto em Cabo Verde**

Uma rápida pesquisa em qualquer enciclopédia revela-nos a existência de duas línguas em Cabo Verde – a língua portuguesa (LP) e a língua cabo-verdiana (LCV), também conhecida por crioulo cabo-verdiano e normalmente chamada só de crioulo. Porém, como veremos adiante, o perfil funcional e os valores associados a ambas são marcadamente diferentes, resultando num conflito linguístico que perpassa para toda a esfera societária do país (Delgado, 2008, Duarte, 2003; Lopes, 2002; Rosa, 2010; Torquato, 2009; Veiga, 2002, 2004).

A Constituição da República de Cabo Verde determina, desde a sua revisão de 1999, a existência de línguas oficiais em Cabo Verde, no seu Artigo 9º:

1. É língua oficial o Português.
2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.
3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las. (Constituição da República de Cabo Verde, Artigo 9º).

Este artigo tem provocado diferentes interpretações do estatuto das duas línguas. Em primeiro lugar, parece-nos claro que a única língua a gozar do estatuto de Oficial é a língua portuguesa. O ponto 2 vem, isso sim, lançar a obrigatoriedade de ações políticas, administrativas e educativas que elevem a língua cabo-verdiana a esse estatuto. Nesta ótica, a pluralidade mencionada no ponto 3, através da referência às “línguas oficiais”, terá de ser interpretada como uma situação futura, a acontecer após o cumprimento do exposto no ponto anterior.

Segundo Veiga (2002), o motor por detrás do debate parlamentar que deu origem a este novo artigo da Constituição nacional era a valorização da LCV, contudo, essa discussão foi reveladora da “ambiguidade” (Veiga, 2002, p. 39) existente em relação a esta questão. Com efeito, como vimos anteriormente, a LCV não adquire, completamente, a oficialidade estatutária e, por outro lado, o português vê a sua posição reforçada. Não só é a única a ser estatutariamente oficializada, como a expressão “em paridade” nos remete para a manutenção da LP e do seu estatuto. Ademais, qualquer revisão constitucional implica uma maioria qualificada na Assembleia da República<sup>40</sup>. No sistema de quase exclusivo bi-partidarismo que se vive em Cabo Verde atualmente, este tipo de maioria e qualquer mudança na Constituição está condicionada a um quase consenso político pouco habitual nas ilhas. Foi o que aconteceu em 2012, em que o partido que promovera a revisão constitucional em 1999, a UCID, que votou contra, e o MpD, que se absteve, levaram à reprovação da proposta do partido do poder, o PAICV, de alteração do texto constitucional, que oficializaria a LCV, a despeito das inúmeras vezes de intelectuais que se manifestaram a favor da nova lei ([http://www.asemana.publ.cv/spip.php?article100539&var\\_recherche=oficializa%E7%E3o%20crioulo&ak=1](http://www.asemana.publ.cv/spip.php?article100539&var_recherche=oficializa%E7%E3o%20crioulo&ak=1)). Por fim, o ponto 2 deste mesmo artigo levanta muitas dúvidas em relação à operacionalização das medidas a tomar. Qual o horizonte temporal (Veiga, 2002)? Quais os agentes envolvidos? Em que âmbitos se deve processar?

Se recordarmos a proposta de Robert Cooper (1989) sobre o estatuto de língua oficial, podemos reconhecer, pela análise feita ao texto constitucional, que a LCV não possui essa oficialização estatutária. Contudo, há outros dois níveis a considerar. Com

---

<sup>40</sup> Conforme o Artigo 288º da Constituição da República de Cabo Verde, ponto 1: “Cada uma das alterações da Constituição deverá ser aprovada por maioria de dois terços dos Deputados em efectividade de funções.”

efeito, é sabido que a LCV tem feito parte das discussões parlamentares, não só como tema de debate, mas também como língua veículo de debate (Veiga, 2002). Acreditamos que esta prática já nos permitiria considerar a LCV como *língua oficial de trabalho* (Cooper, 1989). Porém, para além disso, o Código de Processo Penal, no seu Artigo 118º, parece-nos já consagrar este estatuto por escrito:

#### Língua dos actos e nomeação de intérprete

1. Nos actos processuais escritos utilizar-se-á a língua portuguesa.
2. Nos actos processuais orais poder-se-á ainda utilizar a língua materna cabo-verdiana.
3. Para a redução a escrito de declarações prestadas em que não tenha sido utilizada a língua portuguesa, será obrigatório nomear intérprete, salvo se tiver sido utilizada a língua materna cabo-verdiana, caso em que a nomeação de intérprete apenas se fará mostrando-se tal necessário, nomeadamente por haver interveniente processual que desconheça aquela língua.
4. Quando houver de intervir no processo pessoa que não conhecer ou não dominar a língua de comunicação, é nomeado, sem encargo para ela, intérprete idóneo, ainda que a entidade que preside ao acto ou qualquer dos participantes processuais conheçam a língua por aquela utilizada.
5. Será igualmente nomeado intérprete quando se tornar necessário traduzir documentos em língua não oficial e desacompanhados de tradução autenticada. (...)

Fica clara, neste artigo, a possibilidade de utilização da LCV nos procedimentos oficiais do tribunal, instituição estatal da maior formalidade e prestígio. Contudo, enquanto que o português pode ser utilizado nos “actos processuais escritos” e orais, a funcionalidade da língua cabo-verdiana circunscreve-se aos “actos processuais orais”<sup>41</sup>, fruto da inexistência de uma norma escrita do idioma, que será aqui problematizada noutra secção.

Ao mesmo tempo, parece-nos consensual que a língua cabo-verdiana goza do estatuto de língua oficial *simbólica* (Cooper, 1989). Jorge Amado, escritor brasileiro, afirmou categoricamente que “[e]m Cabo Verde, a vida decorre em Crioulo” (citado por Duarte, 2003, p. 19). Com efeito, é difícil encontrar, na maioria dos ambientes quotidianos

---

<sup>41</sup> Por curiosidade, já tivemos oportunidade de presenciar sessões de tribunal em que durante a inquirição de testemunhas, a língua utilizada era a língua cabo-verdiana. Neste processo, compete ao juiz fazer de intérprete, ditando ao escrivão, em português, o que colocar nos autos.

em Cabo Verde, uma outra língua que não seja o crioulo de Cabo Verde. Independentemente da classe social, género ou idade dos interlocutores, a LCV predomina em larga escala no país, relegando a LP apenas para algumas situações formais (Delgado, 2008; Duarte, 2003, Rosa, 2010; Veiga, 2002, 2004). Como afirmou Manuel Ferreira, a LCV faz de tal modo parte da essência da caboverdianidade que “[s]e, ainda que por hipótese, destruíssem o crioulo ao homem de Cabo Verde equivaleria a uma amputação de consequências gravosas” (1985, citado por Delgado, 2008, p. 78). A violência desta metáfora ilustra a natureza inseparável entre o “ser cabo-verdiano” e a língua, que o enforma.

Podemos, assim, concluir que a língua portuguesa goza, em Cabo Verde, do estatuto de língua oficial nas suas três vertentes: estatutária, de trabalho e simbólica; por seu turno, a língua cabo-verdiana apenas pode ser considerada como língua oficial de trabalho e simbólica. Esta desigualdade entre ambas as línguas no contexto nacional é confirmada na restante análise balizada nas funções propostas por Cooper (1989), apresentadas no Capítulo 1 deste estudo.

Prosseguindo, então, neste exercício, nenhuma das duas línguas assume o estatuto de língua *Regional*. Pode-se falar, sim, na existência de duas grandes variantes da língua cabo-verdiana, a de Sotavento e a de Barlavento, assim como de variedades socioletais (Delgado, 2008; Rosa, 2010), que serão alvo de análise mais detalhada posteriormente.

Apesar destas diferenças internas, a língua cabo-verdiana é a língua *Comunitária*, pois há inteligibilidade (Delgado C. A., 2008) entre os seus falantes. Outros autores consideram-na Língua Nacional. Contudo, atente-se na seguinte definição de Ducrot & Todorov (1997, citados por Delgado, 2008):

a língua oficial no interior de um Estado (com a possibilidade de haver várias...). Estabelecida de maneira geralmente bastante tardia, e devido à supremacia de um falar local, é imposta pela organização administrativa (dela nos servimos nas relações com o Estado) e pela vida cultural (ela é ensinada, e muitas vezes é só ela a dar lugar a uma literatura:...)

Perante esta definição, dificilmente o crioulo de Cabo Verde pode ser considerado como língua nacional, pois não é oficial nem imposta pela organização administrativa. Por outro lado, a língua portuguesa é a que assume a função de língua *internacional* em Cabo Verde. Neste sentido, é paradigmática a divisão entre o “espaço identitário” (Veiga,

2004, p. 71) e o “espaço aberto” (Veiga, 2004, p. 65), proposta por Manuel Veiga (2004). Nesta configuração, a LCV corresponde ao primeiro *locus*. Para esta língua estão reservadas, para o povo cabo-verdiano, as funções de ser e de existir – a língua é parte intrínseca da identidade nacional. A língua portuguesa representa a comunicação com o exterior através do acesso que esta permite à ciência e tecnologia, enquanto língua do mundo, o tal espaço aberto (Veiga, 2004). Nenhuma delas pode, pela sua não circunscrição étnica e geográfica, ser apresentada como língua *Grupal* ou de *Capital*.

Um dos grandes pontos de discórdia em relação aos perfis funcionais e estatuto de ambas as línguas prende-se com a sua presença e utilização em contexto educativo. Como se depreende pelo esquema teórico apresentado no Capítulo 1, inseriremos esta análise na discussão sobre a Planificação da Aprendizagem. Contudo, pode-se avançar, desde logo, com os diferentes estatutos dos dois idiomas neste âmbito. A língua portuguesa é língua *veículo de ensino* e *objeto de ensino*. Por outras palavras, é a língua em que, preferencialmente, se ensinam todas as disciplinas, ao mesmo tempo que é estudada por todos os alunos em todos os subsistemas de ensino. Ao invés, a língua cabo-verdiana apenas surge como veículo de ensino em situações esporádicas, motivadas pela maior facilidade de compreensão por parte dos alunos. De forma ainda mais curiosa, pelo confronto com a realidade linguística quotidiana do país, ela apenas surge como objeto de ensino no Ensino Superior, na formação de professores (Veiga, 2004). Em todos os outros níveis de ensino, podemos encontrar línguas estrangeiras, Francês e Inglês (Moniz, 2009), a língua oficial, mas não a língua cabo-verdiana (Delgado, 2008, Duarte, 2003; Lopes, 2002; Rosa, 2010; Veiga, 2002, 2004).

Por fim, apesar de algumas tentativas de escrita em língua cabo-verdiana (Veiga, 2002), a maioria da produção literária, seja ficção ou científica, é feita em língua portuguesa, tornando-a na língua *Literária* da nação, quase em exclusividade. Ao mesmo tempo, na religião, o português também assume algum destaque. Na Igreja Católica, a predominante no país, o culto abarca as duas línguas, com a LP a dominar no domínio escrito e a LCV no domínio oral. Após a independência, constatou-se a entrada de muitas Igrejas Evangélicas em Cabo Verde. Em muitas destas igrejas, o Pastor é brasileiro, pelo que a língua portuguesa se torna a mais comum nos cultos. Mais uma vez, o português assume-se como a língua *Religiosa*, embora não de forma exclusiva.

Perante este quadro funcional, parece-nos correto assumir que, em Cabo Verde, a língua portuguesa goza, ainda, de um estatuto superior em relação à língua cabo-verdiana. Nestes moldes, concordamos com os vários autores que consideram que em Cabo Verde

existe uma situação de diglossia e não de bilinguismo (Delgado, 2008, Duarte, 2003; Lopes, 2002; Rosa, 2010; Veiga, 2002, 2004). O bilinguismo requer um estatuto e um perfil funcional iguais para as duas línguas existentes em determinado contexto linguístico. A diglossia acontece quando há disparidades, nestes níveis, entre os dois idiomas, resultado da superioridade estatutária de uma em relação à outra (Veiga, 2004).

A maioria dos autores defende a urgência de políticas que alterem esta situação, considerando a menorização do crioulo de Cabo Verde como uma faceta da “revolução cultural inacabada” (Duarte, 2003, p. 27) da nação. Manuel Veiga (2004), por seu turno, argumenta que a diglossia é um entrave ao desenvolvimento do país. Neste contexto, seria fundamental que se criassem as condições para um real e efetivo bilinguismo, ou seja, que se desenvolvesse a complementaridade funcional entre as duas línguas. Para tal, urge elevar o estatuto da LCV (Duarte, 2003; Veiga, 2004). Esta convivência seria possível pela vocação humanista da língua portuguesa, marcada por valores como a irmandade, a solidariedade, a cooperação e a tolerância (Feytor Pinto, 2010; Ponso, 2011; Veiga, 2004). Além do mais, o português já faz parte da herança cultural de Cabo Verde, para além das vantagens práticas de a manter como língua oficial da nação: o seu ensino é relativamente fácil, pela existência e disponibilidade de recursos humanos e materiais; permite a entrada do povo cabo-verdiano no mundo do saber e da ciência, por outras palavras, assegura o “acesso ao saber universal” (Delgado C. A., 2008, p. 203). A oficialização da língua materna seria a chave-mestra que desbloquearia este processo.

Focando-nos exclusivamente na situação sociolinguística de Cabo Verde, acreditamos que a sua conjuntura diglóssica deriva de quatro fatores essenciais: a falta de um consenso em relação à escrita e standardização da LCV (Planificação do *Corpus*); o seu afastamento do contexto educativo (Planificação da Aprendizagem); a maior reputação da língua portuguesa (Planificação do Prestígio); e, finalmente, o facto de ser o produto atual das políticas linguísticas desenvolvidas no país, desde a sua formação, e nas alterações no estatuto que se foram dando em cada uma delas. Nesta secção, trataremos, naturalmente, deste último ponto.

Como se justifica esta situação em Cabo Verde? Que circunstâncias levaram a esta desigualdade entre as línguas mais importantes do país? Parece-nos impossível dissociar a diglossia de Cabo Verde do seu percurso histórico. De uma fase de colonização, em que a língua se constituiu como fator essencial da assimilação cultural levada a cabo pelo colonizador, a conflitos identitários que perpassam para lá da independência política, o

português e o crioulo de Cabo Verde têm batalhado, ao longo de séculos, pelo seu papel na sociedade cabo-verdiana.

A PPL do colonialismo assentava, em termos culturais, na noção de autenticidade linguística, na modernização das estruturas sociais (administrativas, científicas e artísticas) e na unificação da língua, que seria o denominador comum de todo o Império. A língua portuguesa surgia, assim, como uma *língua materna* partilhada por uma vasta comunidade de falantes, acima da sua localização geográfica. Como realça Cloris Torquato,

“[a]o criar o mito da língua nativa comum ao grupo de falantes que ocupava um território e configurava uma nação, o Estado pretendia garantir que os falantes identificassem essa língua como unidade de comunicação interna ao grupo e, ao mesmo tempo, como fronteira simbólica que delimitava os falantes externos” (Torquato, 2009, p. 80).

A dominação linguística assumia-se, assim, como um eixo fundamental da política colonial (Torquato, 2009).

A língua portuguesa era imposta através da sua normatização, inexistente para as outras línguas nativas, cujo estudo era desconsiderado e inútil; pela produção de literatura e materiais didáticos que permitissem a sua difusão; pela exclusividade do seu uso na imprensa e na escolarização. Os agentes desta política linguística eram o estado, pelo seu papel legislador, e a Igreja Católica, que, num espírito missionário e civilizacional, implementava as medidas (Torquato, 2009).

Neste contexto, o nascimento e manutenção da língua cabo-verdiana não deixa de ser surpreendente. Contudo, vários fatores terão contribuído para a sua sobrevivência, desde a sua fase inicial. Em primeiro lugar, o número de negros sempre foi superior ao de brancos. Para além disso, os escravos trazidos para Cabo Verde eram de diferentes etnias, pelo que a língua cabo-verdiana permitia a inteligibilidade entre elas e, também, para com os padrões. Para muitos dos africanos arrastados para o arquipélago a sua estadia foi transitória; os que ficavam, nos momentos de trabalho, pouco contacto tinham com os senhores coloniais. Em ambos os casos, a necessidade de aprender o português era mínima. Ao mesmo tempo, na prática, os mecanismos para a difusão da língua portuguesa eram quase inexistentes – escolas, materiais pedagógicos – e muitos dos brancos em Cabo Verde eram analfabetos e, como tal, incapazes de eficazmente disseminar a sua língua (Veiga, 2002).

Desta forma, o crescimento do crioulo de Cabo Verde nasceu de uma “tolerância imposta pelas circunstâncias” (Veiga, 2002, p. 7). Outrossim, à luz da teoria de Louis-Jean Calvet (1996), pode-se considerar a LCV como símbolo do falhanço das políticas de língua colonialistas em Cabo Verde. Este descompasso entre as políticas oficiais (“in vitro”) e as práticas quotidianas (“in vivo”) revelam a ineficácia das medidas tomadas. Apesar disso, a História legou-nos algumas opiniões sobre a situação linguística desta ex-colónia, reveladoras da ideologia linguística da época.

Um anónimo, numa frase atualmente famosa, reproduzida por Carreira (citado por Veiga, 2002, p. 13), caracterizava a LCV como uma “corruptela rústica que se não pode escrever”; José Chelmichi e Francisco Varnhagen descreviam que

“são apenas os filhos de Portugal que ainda falam a língua portuguesa; e mesmo estes acostumam-se logo à ridícula linguagem do país, geralmente usada e chamada língua crioula, idioma o mais perverso, corrupto e imperfeito, sem construção, sem gramática e que não se pode escrever” (1841, citados por Veiga, 2002, p. 14).

Ambas as afirmações transcritas comprovam que o estatuto e o prestígio, desde há muito, eram associados à língua portuguesa. Porém, a utilização e a utilidade eram pertença da língua cabo-verdiana, cuja influência se estendia até aos portugueses que moravam neste território.

Na segunda metade do século XIX, nasce, em Cabo Verde, a primeira elite letrada, os Nativistas. Esta geração caracterizou-se, como já vimos, por ser a primeira a pensar a nação. Na sua conceção, as ilhas de Cabo Verde eram um território de Portugal, antes de mais, mas com um estatuto igual a todas as outras regiões desse país ultramarino. Ainda assim, foram pioneiros no estudo da cultura local, na qual se incluiu, naturalmente, a questão linguística.

Neste período, o governo da metrópole sentiu a necessidade de se estabelecer mais efetivamente nas colónias (Moniz, 2009). Para tal, e de forma particularmente relevante para a PPL, apostaram essencialmente no fortalecimento do ensino e no aumento do aparelho administrativo. O primeiro aspeto veio reforçar ainda mais a exclusividade do ensino da língua portuguesa, não só pela existência de mais escolas, mas também pela

proibição imposta ao ensino em qualquer outra língua<sup>42</sup> (Torquato, 2009). Ainda assim, a escolarização era luxo apenas para uma pequena elite. Como tal, o reforço burocrático fez com que grande parte da população, independentemente da sua classe social, tivesse de contactar com documentos oficiais, escritos, naturalmente, em português (Anjos, 2006; Torquato, 2009). Com estas medidas, nascia, então, uma elite local, para quem o domínio da LP era fundamental. Este grupo era, aos olhos do Império, um mediador entre a metrópole e as massas populares. Desta forma a língua portuguesa surgia, também, como elemento de mediação da relação colonizador-colonizado (Torquato, 2009). Apesar destas medidas de revitalização e difusão da língua portuguesa, o crioulo ia ganhando uma nova projecção.

Intelectuais como Eugénio Tavares tentaram colocar a sua língua materna num outro estatuto, ao proporem o seu estudo (Torquato, 2009; Veiga, 2002). Contudo, tal como a identidade cabo-verdiana, a língua cabo-verdiana era um produto da criouliização. Para os Nativistas, o seu idioma materno era um dialeto do português. Original, sim; de origem crioula, também. Mas apenas uma outra forma de falar o português (Torquato, 2009). Para além de Eugénio Tavares, também merecem menção os esforços de António de Paula Brito, Pedro Cardoso e Napoleão Fernandes. Todos eles levaram a cabo o levantamento da estrutura gramatical ou recolhas etnográficas e lexicais do seu dialeto, como que levantando um véu sobre a sua “corruptela rústica” que as políticas coloniais tentavam esconder. Contudo, este processo sofreu um grave retrocesso.

No período que denominámos Claridoso, subiu ao poder, em Portugal, a ditadura fascista. As medidas de pendor cultural (e não só) contra os indígenas das colónias agravaram-se e a situação linguística em Cabo Verde alterou-se. De acordo com Cloris Torquato (2009), a legislação tornou-se mais racista, sobretudo através do Ato Colonial (1930) e do Estatuto Missionário (1941). Ambos reforçavam a superioridade civilizacional dos portugueses e europeus, a quem competia o desígnio de educar os indígenas, selvagens sem esse apoio, procurando a sua perfeita “nacionalização e moralização” (Estatuto Missionário, 1941, citado por Torquato, 2009, p. 107). Revigorado foi, também, o papel da religião neste processo. Este documento reforça a

---

<sup>42</sup> Ficam de fora o latim, o francês e o inglês, que eram lecionados como línguas estrangeiras. A escolha do latim assenta não só no carácter religioso associado a este idioma, mas também a noção de que o seu ensino facilitaria a aprendizagem do português. As restantes parecem ser reflexo do prestígio das nações europeias onde ambas eram língua materna (Torquato, 2009).

obrigatoriedade da língua portuguesa no ensino<sup>43</sup>, embora também autorize a utilização das línguas indígenas na religião (Torquato, 2009). Ao contrário do que possa parecer, esta medida pode não ter o caráter humanista que promete. Em primeiro lugar, determina de forma legal a língua mais apropriada para cada local – a língua portuguesa pertence ao espaço educativo, administrativo e formal; a língua cabo-verdiana vê-se circunscrita ao quotidiano e à religião – o que é uma medida impositiva por natureza e que valida a proibição de uma das línguas em todos os outros âmbitos. De forma mais perversa, a presença das duas línguas no mesmo contexto (permitida por anuência do dominador) pode aumentar o conflito entre ambas, pois presentifica a origem social e as posições hierárquicas dos intervenientes, que a educação ia cristalizando.

Enquadrada nesta ambiguidade linguística, a geração dos Claridosos incorporou-a. A língua cabo-verdiana era, para Baltasar Lopes, um dialeto que nasceu, quase exclusivamente, do português, de onde retirou praticamente todo o seu vocabulário. Nas suas próprias palavras, o crioulo “não é uma língua de civilização, é uma língua regional” (sem data, citado por Torquato, 2009, p. 133), embora tivesse publicado obras de valorização da LCV através da sua descrição estrutural (Veiga, 2002). Ao mesmo tempo que incluía expressões crioulas na sua prosa, associava essa língua, frequentemente, às classes mais baixas, colocando essas personagens a falar crioulo (Torquato, 2009). Na cultura popular, a língua cabo-verdiana proliferava, apesar da sua proibição, assim como de outras tradições, como o batuque (Veiga, 2002).

A despeito das tentativas assimilacionistas do Estado Novo, os tempos mudavam. Fruto da pressão internacional, as políticas da metrópole tornaram-se mais brandas. Os movimentos africanistas começavam a prosperar, emergindo uma nova elite em Cabo Verde, educada em Portugal, os Militantes.

Neste contexto, a língua portuguesa começava, ironicamente, a simbolizar uma forma de resistência, pois foi também graças ao seu domínio que surgiu esta nova geração que pugnava pela libertação nacional (Torquato, 2009). Amílcar Cabral, ideólogo central desta geração, via a assimilação de uma forma crítica, no sentido da não rejeição de toda a herança colonial. Como refere Torquato (2009), se, por um lado, preconiza a valorização da cultura tradicional, como traço africanista do seu povo, ao qual a língua materna se associa, por outro, a língua portuguesa, uma das boas heranças do colonizador abre as

---

<sup>43</sup> Assim como em todos os atos administrativos (Torquato, 2009; Veiga, 2004).

portas ao conhecimento científico. Como o próprio afirma “a sua [do colonizador] língua avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades concretas, relativas, por exemplo, à ciência” (1975, citado por Torquato, 2009, p. 139).

Convém clarificar que a luta pela libertação almejava não só a independência, mas, sobretudo, o desenvolvimento da nação. Assumindo o maior desenvolvimento tecnológico e industrial da Europa, Cabral associa a língua portuguesa a esse maior desenvolvimento, usando-a, também, como arma política na “negociação entre a elite letrada local e o governo” (Torquato, 2009, p. 141). Para além do mais, incluía na cultura da sua nação essa ferramenta de desenvolvimento, a língua portuguesa, alavanca da prosperidade da futura nação Cabo Verde e Guiné-Bissau. Como assinala Torquato (2009), a luta do PAIGC, partido que liderou o movimento independentista, tinha como fim a união entre estes dois países numa só nação independente. E se o arquipélago apenas possuía uma língua materna e a língua do colonizador, as diferenças étnico-linguísticas eram mais assinaláveis na parte continental. O partido, privilegiando essa unidade nacional, secundarizou a luta linguística.

Após a revolução dos cravos em Portugal, Cabo Verde negociou a sua independência com a metrópole, conquistando-a a 5 de julho de 1975. Donos, enfim, dos seus desígnios, os líderes desta nova nação mostravam uma forte vontade política de mudança (Veiga, 2004). Com efeito, todas as medidas até este ponto em prol da revitalização da língua cabo-verdiana ou da elevação do seu estatuto consistiram apenas em ações individuais de intelectuais, atos de resistência cultural (Veiga, 2002). Após a independência, as políticas já se poderiam tornar sistemáticas e “in vitro” (Calvet, 1996).

De facto, ao longo de cerca de quarenta anos de independência, várias têm sido as medidas adotadas para a valorização do estatuto do crioulo cabo-verdiano. A primeira e das mais emblemáticas, foi a realização, em 1979, do “1º Colóquio Linguístico Sobre o Crioulo de Cabo Verde” (Veiga (Org.), 2000). Incluindo figuras políticas e académicas, este encontro reforçou a importância da valorização da LCV, definindo várias medidas políticas a tomar nesse sentido, sobretudo no *corpus* e na sua aprendizagem. A língua materna foi enaltecida pelo seu carácter identitário e nacional e como arma de resistência. Foi a primeira medida concertada e governativa em prol do crioulo cabo-verdiano (Lopes, 2002; Torquato, 2009; Veiga, 2004). Ainda neste período de Primeira República<sup>44</sup>,

---

<sup>44</sup> Costuma-se dividir o pós-independência em Cabo Verde em três fases: a Primeira República (1975-1990) corresponde aos anos de governo PAIGC/PAICV, período de Partido Único; a Segunda

merecem destaque iniciativas como a publicação da obra “Diskrison Strutural di Lingua Kabuverdianu”, de Manuel Veiga, alguns esforços de alfabetização bilingue, a recolha de tradições orais ou o ensino da língua cabo-verdiana na formação de professores (Veiga, 2002).

Já na Segunda República, destaca-se a maior importância dada à questão linguística nos programas do governo (Torquato, 2009; Veiga, 2002; Delgado, 2008). Nesta fase, promoveu-se a padronização de um alfabeto para a língua crioula, o ALUPEC, aprovado em 1998, foi publicada a resolução nº 8/96 que preconiza a valorização da LCV como língua de ensino, e, como já destacámos, foi incluída, em revisão constitucional, a oficialização da língua portuguesa, acompanhada do objetivo expresso de criação dos mecanismos para a oficialização da língua cabo-verdiana (Torquato, 2009; Veiga, 2002). O otimismo em relação ao fim da diglossia em Cabo Verde estava bem expresso nas palavras do Primeiro-Ministro da época, que, em 1999, prometia uma revisão do estatuto da língua, oficializando-a. “Será uma revolução, mas valerá a pena, custe o que custar. E não custará muito porque as vantagens serão incomensuravelmente superiores aos custos” (citado por Veiga, 2002, p. 36).

No período da Terceira República, o discurso oficial tem-se mantido. Já por duas vezes (2009 e 2012) a questão da oficialização da língua cabo-verdiana foi levada à Assembleia da República, tem-se estendido o ensino da língua materna a mais alunos do Ensino Superior e a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 2010, tem, mais uma vez, prevista a gradual entrada da língua cabo-verdiana no ensino. João Rosa (2010) refere também a realização do Fórum Parlamentar de 2002 sobre esta temática e destaca as palavras de Pedro Pires, Presidente da República, em 2004, anunciando que “chegou a altura do [*sic*] crioulo ocupar o seu espaço de língua oficial” (citado por Rosa, 2010, p.48). O mesmo autor realça, também, o papel interventivo da diáspora neste sentido, nomeadamente com a criação do Cape-Verdean Creole Institute, Inc., nos Estados Unidos da América, que luta pela oficialização da língua no território cabo-verdiano, a implementação do ALUPEC e a criação de programas de educação bilingues na diáspora.

Contudo, muito do que se tem prometido e, inclusive, escrito, em termos de PPL no Cabo Verde independente não tem sido cumprido. A saída cosmopolita que tem caracterizado a identidade nacional nos anos mais recentes tem tido, na prática, o efeito da

---

República (1991-2001), já sob o signo da democracia e do multipartidarismo, com o governo do MpD; e a Terceira República (2001-2016), em que o PAICV recupera o poder (Torquato, 2009).

gradual valorização da língua portuguesa, pelo seu pendor internacional e maior valor de mercado, com correlatos no ensino (Torquato, 2009). A título de exemplo, a nova Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a massificação, em idades cada vez mais jovens, das línguas estrangeiras, fruto do pendor cosmopolita das ações. Cada vez mais, a língua cabo-verdiana vai, nas práticas políticas, ficando mais pequena, mais circunscrita ao país onde nasceu e à sua cultura popular (Torquato, 2009). Simultaneamente, enformando a identidade da nação e fechando o seu povo ao mundo.

Esta dicotomia entre a função e a natureza das duas línguas de Cabo Verde nasceu no período colonial, prosperou no dealbar da independência e prolifera nos dias de hoje. As suas consequências têm sido dramáticas. José Carlos dos Anjos, na sua reflexão sobre o papel dos intelectuais nas relações de poder em Cabo Verde, descreve como a diglossia do país condiciona todas as suas relações sociais:

Na medida em que a língua oficial, o português, funciona como passaporte para o acesso aos meios oficiais, ela constitui-se, para a maior parte da população, como uma barreira ao exercício dos direitos garantidos pelo Estado. No campo cultural, assim como na intimidade, a utilização do crioulo apresenta-se como ruptura (simbólica) com a oficialidade, símbolo de comunhão (do intelectual com o povo). No momento do restabelecimento das distâncias sociais e das relações de autoridade o português é o instrumento linguístico por excelência. (2006, p. 253).

Neste prisma, se culturalmente e individualmente, nos espaços tradicionais da língua cabo-verdiana, o crioulo representa a luta e a identidade do seu povo, socialmente continua a ser um fator diferenciador, um agente de desigualdade social. A manutenção deste estatuto, pela não ação política, vai perpetuando esta cisão entre uma “elite letrada bilingue e a população monolíngue” (Torquato, 2009, p. 172). A vacuidade dos discursos políticos, cheios de promessas adiadas ou prolongadas por vastos períodos de tempo, sempre após as novas eleições, parecem ser discursos populistas que mascaram a real manutenção do estatuto de ambas as línguas. A verdadeira “revolução” de que falava Carlos Veiga, em 1999, seria, isso sim, a alteração desta desigualdade, em que a diglossia vai estruturando a sociedade cabo-verdiana.

### 2.2.2. Planificação do *Corpus* em Cabo Verde

Como já foi destacado, uma das causas da diglossia em Cabo Verde é o facto de, ainda hoje, o crioulo cabo-verdiano não ter uma norma escrita universalmente aceite e transponível para todas as situações. A língua portuguesa, filha de uma nação e cultura mais antigas, há muito que vem ultrapassando as fases de Codificação e Elaboração, assumindo-se como língua internacional e de cultura, já plenamente constituída, no que à sua forma diz respeito. Por seu turno, a língua cabo-verdiana, em pleno século XXI, parece ainda amarrada à sua pequenez genética, em busca da sua forma ideal.

Consequentemente, o português, em Cabo Verde, tem seguido as reformas ortográficas seguidas por Portugal, seu ex-colonizador. Até 1975, pelo seu estatuto de colónia, admitia automaticamente as alterações ortográficas de 1911 (a primeira Reforma Ortográfica), de 1943, com o Formulário Ortográfico, o Acordo Ortográfico de 1945 e a Reforma Ortográfica de 1973 (Feytor Pinto, 2008; Xavier, 2010). Após a independência, é assinado um acordo com Portugal, em 1977, que visava a “unidade internacional da ortografia do português” (Feytor Pinto, 2008, p. 179). Já mais recentemente, Cabo Verde assinou o Acordo Ortográfico de 1990, ratificando-o em 2005. Tal como nos restantes países da CPLP, no arquipélago a sua implementação tem sido lenta e complicada, estando prevista a sua implementação a partir de 2014. ([asemana.sapo.cv/spip.php?article101461&var](http://asemana.sapo.cv/spip.php?article101461&var)). A natureza exógena da língua portuguesa no país tem feito com que a norma adotada seja a norma portuguesa, quer nos aspetos ortográficos, como semânticos, sintáticos e fonológicos, embora esta última vertente tenha vindo, sobretudo nos *media*, a ser menos fundamental, sendo cada vez mais comum a “crioulização” da pronúncia.

No que diz respeito às “tentativas explícitas de regular a estrutura interna das línguas” (Feytor Pinto, 2010, p. 63) feitas sobre a língua cabo-verdiana, os seus resultados têm sido muito menos pacíficos e infrutíferos. Embora já tenha sido criado um alfabeto para a sua grafia, o ALUPEC, a abrangência do seu uso circunscreve-se a uma minoria, renegado e desconhecido pela maioria da população. Adicionalmente, as divisões dialetais, não isentas de herança ideológica, fragilizam a standardização desta língua, limitando as suas funções sociais (Delgado, 2008; Veiga, 2002). Como tal, na nossa opinião, de forma mais preponderante ainda que a sua não oficialização estatutária, a língua cabo-verdiana é excluída dos documentos oficiais do estado, do ensino e da maioria da literatura – sobretudo, na produção científica/tecnológica.

Durante o período colonial, a imposição do português não impediu alguns esforços de fixação do *corpus* da língua cabo-verdiana. Com efeito, a geração dos nativistas, como já foi dito, procedeu a alguns trabalhos sobre a estrutura do “dialeto<sup>45</sup>” de Cabo Verde, nomeadamente o “Apontamento para a Gramática do Crioulo que se fala na Ilha de Santiago de Cabo Verde”, de António de Paula Brito, escrito em 1888 e o levantamento lexical do crioulo levado a cabo por Napoleão Fernandes. O “Apontamento...” de Paula de Brito já continha uma proposta para a grafia da língua cabo-verdiana que veio a servir de base, mais de um século depois, para a elaboração do ALUPEC. Também nesta época, o poeta Eugénio Tavares escrevia as suas composições em LCV, mas usando uma grafia de base etimológica (Veiga, 2002). Ainda assim, todas estas iniciativas foram diminuídas até pela sociedade local da época. Outro nome ilustre desta geração, Pedro Cardoso, explica-nos o porquê:

“[e]m toda a parte, estudam-se e cultivam-se os dialectos regionais; só em Cabo Verde é que aparecem uns ilustres pedagogos a denunciar o Crioulo como trambolho, e se a não mais se atrevem é porque se podem levantar as pedras das calçadas” (1933, citado por Veiga, 2002, p. 19).

É bastante provável que as possíveis represálias físicas que Pedro Cardoso refere no levantar das pedras da calçada, juntamente com a alteração das mentalidades no período Claridoso, tenham levado Baltasar Lopes da Silva a subalternizar ainda mais a LCV como dialeto absoluto do português, que, para quem o dominasse, excluía a necessidade de grafar a língua cabo-verdiana. Ainda assim, foi ele o responsável pela primeira descrição estrutural científica deste idioma, na sua obra “O Dialecto Crioulo de Cabo Verde”, publicado em 1957. Esta obra, pelos preconceitos que encarna, teve o condão de secundarizar a *língua* pelo seu estatuto *dialetal*; mas, ao mesmo tempo, de provar a possibilidade do seu estudo gramatical (Duarte, 2003, Veiga, 2002).

Contudo, todas estas tentativas individuais estavam ainda longe de serem sistemáticas e eficazes. Incluídas, ainda, nas etapas de Codificação<sup>46</sup> da língua, não criaram, até hoje, um consenso nacional sobre a escrita da língua cabo-verdiana, sequer. As primeiras propostas de grafia eram de base etimológica, pela predominância da língua portuguesa no arquipélago. Esta tendência apenas foi invertida, já após a independência,

---

<sup>45</sup> Como era considerado à época.

<sup>46</sup> Como definido no Capítulo 1 deste estudo.

com a proposta emanada do Iº Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde, de 1979. Este projeto tinha uma base mais fonológica, incluindo vinte e seis letras que representavam igual número de fonemas. Curiosamente, já partilhava vários pontos em comum com a proposta de António de Paula Brito, apesar de esta apenas ter sido conhecida em 1984 (Veiga, 2002). Esta proposta não colheu grande aceitação, sobretudo pelo seu afastamento da grafia portuguesa. Essa escolha, condicionada por fatores políticos, representou um afastamento da herança do português, não aceite pela sociedade, como assumido por um dos seus autores, Manuel Veiga (2002). Foi já no período da Segunda República, em 1993-1994, que se reuniu o Grupo de Padronização, que procurou a “harmonização” (Veiga, 2002, p. 48) entre as duas tendências – base etimológica e base fonológica – do qual resultou o ALUPEC: Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo. Este alfabeto contempla vinte e três letras e quatro dígrafos, todos de base latina e foi aprovado pelo Governo em 1998 (Veiga, 2002; 2004).

Apesar desta fixação de um alfabeto para a língua cabo-verdiana, a sua utilização tem sido posta em causa pela dificuldade de se estabelecer uma norma-padrão. Como já referimos, existem, em Cabo Verde, duas grandes variantes da LCV. A do Barlavento, nas ilhas de Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boa Vista; e a do Sotavento, nas ilhas de Santiago, Fogo, Maio e Brava. Apesar de diferenças internas dentro destes grupos, o poder económico, social e cultural de São Vicente e de Santiago leva à adoção dos dialetos desta duas ilhas como os fundamentais de cada um dos grupos, o *Badiu* – Santiago – e o *Sampadjudu* – São Vicente. Esta cisão interna, que João Rosa apelida de “discurso das variantes” (2010, p. 50), tem fraturado a sociedade cabo-verdiana.

As duas variantes nasceram do processo de povoamento das ilhas. A variante do Sotavento nasceu primeiro, pois estas ilhas foram colonizadas pouco depois da sua descoberta. A semelhança estrutural desta variante nas várias ilhas deve-se à proximidade social e temporal do povoamento das ilhas de Sotavento, levando a um dialeto formado quase exclusivamente a partir da língua portuguesa e das línguas africanas faladas pelos escravos<sup>47</sup>. Dado que o povoamento das ilhas do Barlavento foi posterior, o *Sampudjudu* já terá nascido a partir do dialeto de Fogo e de Santiago e do seu contacto com outras línguas, nomeadamente o português (já diferente do do século XV, que formara o *Badiu*)

---

<sup>47</sup> Sobre outras teorias acerca do nascimento da língua cabo-verdiana, consultar Delgado (2008).

e o Inglês. Assim, o impacto das línguas africanas foi menor nesta variante (Delgado C. A., 2008).

As diferenças culturais entre estes dois grupos extravasam largamente a questão linguística. Mas esta tem sido uma das faces mais visíveis da contenda, inclusive em relação ao ALUPEC, fortemente conotado com a variante da ilha de Santiago (Rosa, 2010), cuja cultura é considerada muito mais africanizada do que a do Barlavento (Delgado C. A., 2008). São muitos os casos de discussão neste âmbito envolvendo linguistas, políticos e outras figuras da sociedade cabo-verdiana. Um exemplo paradigmático ocorreu em 2009, quando, através de artigos de opinião publicados no jornal *A Semana*, David Leite e Manuel Veiga se envolveram num debate acalorado. David Leite, no seu artigo “ALUPEC, um alfabeto *nos ku nos*. E os nossos emigrantes?”, ([asemana.sapo.cv/spip.php?article45529](http://asemana.sapo.cv/spip.php?article45529)) acusa o alfabeto de excluir a variante do Sotavento e de transmitir uma atitude isolacionista para a língua cabo-verdiana, excluindo, inclusivamente, a diáspora. Manuel Veiga responde com um artigo intitulado “ALUPEC: verdades, inverdades e dúvidas de David Leite” ([asemana.sapo.cv/spip.php?article45916&ak=1](http://asemana.sapo.cv/spip.php?article45916&ak=1)), negando todas estas acusações. No meio desta acesa discussão, realçamos uma das, na nossa opinião, contradições que impedem a seleção de uma norma. Como David Leite realça e Manuel Veiga confirma, o ALUPEC foi concebido para que se escreva como se fala. Ou seja, podemos grafar cada uma das variantes. Contudo, a estandardização da língua cabo-verdiana não fica condicionada por este modelo de escrita, pois a fixação da grafia lexical procede e corresponde a outra etapa da Codificação da língua. Por outras palavras, a escolha da norma é uma outra decisão, que o ALUPEC, e a escrita fonológica que impõe, pode perfeitamente materializar. O problema, a nosso ver, redundava da dúvida sobre qual das variantes escolher.

A este propósito, Carlos Delgado (2008) apresenta três opções. A oficialização das duas variantes<sup>48</sup>, que seria ineficaz, dispendiosa e colocaria em causa a unidade nacional; a escolha de uma terceira variante, de entre as sub-variantes existentes no arquipélago ou através de uma variedade que conjugasse as duas principais, mas que linguisticamente não existe e estaria sempre numericamente em minoria; a escolha da variante de Santiago, pelo poderio económico, demográfico. Carlos Delgado, natural do

---

<sup>48</sup> Na nossa opinião, mais do que “oficialização”, trata-se da escolha da norma-padrão.

Barlavento, propõe esta última possibilidade como a mais viável, posição com a qual concordamos. Porém, na nossa opinião, esta medida encerra ainda uma contradição. Sendo a grafia de base essencialmente fonológica, acreditamos que a escolha de uma das variantes, como a de Santiago, por exemplo, levaria sempre a que os falantes da outra variante tivessem de adaptar a escrita a uma forma que não pronunciam, o que não aconteceria aos falantes da forma eleita. Um alfabeto etimológico, mais próximo da origem também portuguesa, evitaria essa situação e seria de muito mais simples aplicação.

Embora muito menos estudadas do que as variações diatópicas, as variedades socioletais no arquipélago revelam, também, pistas interessantes sobre a diglossia de Cabo Verde. Carlos Delgado (2008), apresenta cinco grandes socioletos. Em primeiro lugar, o crioulo basiletal, ou seja a língua cabo-verdiana sem influências modernas da língua portuguesa, mais comum entre as camadas rurais e analfabetas da população. O crioulo aportuguesado é falado, sobretudo, pelas pessoas com alguma instrução e já sofre algumas influências do português. Ambas se referem à utilização da língua cabo-verdiana. As três restantes compreendem a utilização do português variando consoante a sua correção. Assim, o autor chama de português acrioulado às tentativas de falar LP mas com uma base absolutamente crioula, comum em pessoas com muito pouco domínio da língua oficial. O português cabo-verdiano é, para Delgado, a forma mais comum de português no arquipélago. Consiste numa LP bem falada, por pessoas com instrução, mas com traços fonéticos e semânticos de Cabo Verde. Por fim, destaca-se o português europeu, falado por uma minoria absoluta da população, mormente aqueles que tenham feito o Ensino Superior em Portugal. Embora seja uma análise simples, parece-nos bastante correta. Contudo, incompleta. Cada vez mais, há cabo-verdianos que estudam no Brasil, para além da enorme influência da televisão, com destaque para as telenovelas, e da música estrangeira. Em ambos os casos, a cultura mais bem aceite em Cabo Verde é a brasileira. Com efeito, a variedade de português do Brasil vai ganhando o seu espaço, não só como uma sexta variedade, mas também pela sua interferência no português cabo-verdiano, nos seus aspetos fonéticos, sintáticos e semânticos.

Apesar das dificuldades em consensualizar a evolução da língua cabo-verdiana em políticas linguísticas eficazes no que toca à sua codificação, este idioma demonstra como as línguas são dinâmicas e mutáveis. Vários autores (Delgado, 2008; Duarte, 2003; Veiga, 2004) referem fenómenos mais recentes de modernização linguística que têm afetado a língua cabo-verdiana. Todos mencionam a entrada de novas palavras no léxico

do idioma materno de Cabo Verde, através de neologismos e, mais comumente, de estrangeirismos. Carlos Delgado (2008) relaciona este fenómeno linguístico com a passagem de pessoas de várias nacionalidades nos portos de Cabo Verde, com destaque para o Porto Grande do Mindelo, a emigração e o contacto que ela traz com outras línguas e a tecnologia, que aproxima outras culturas. Ao mesmo tempo, a influência da língua portuguesa, massificada pela maior taxa de escolarização das últimas décadas, tem levado à descrioulização da língua, cada vez mais longe do crioulo basileto<sup>49</sup>. Acreditamos que estes fenómenos estão mais próximos da modernização do que da renovação, pois são escolhas, inconscientes e não deliberadas, de adequação linguística a novidades na sociedade, nomeadamente, através do contacto com outras culturas.

Independentemente das posições individuais de cada um sobre estes aspetos, a realidade é que as indefinições, avanços e retrocessos que têm pautado a planificação do *corpus* em Cabo Verde têm impedido a inclusão da língua cabo-verdiana em muitos contextos, mormente o educativo, contribuindo indelevelmente para a diglossia no país, e são reflexo dos conflitos identitários da nação.

### **2.2.3. Planificação da Aprendizagem em Cabo Verde**

Como definida no primeiro capítulo deste estudo, a Planificação da Aprendizagem prende-se com os esforços deliberados para aumentar quer a quantidade, quer a qualidade dos falantes de determinada língua. Assim, apesar de não exclusivamente, a educação adquire um papel central nesta atividade da PPL. No caso de Cabo Verde, como se pode deduzir das secções anteriores, a instituição escolar tem tido um papel fundamental na Política e Planificação Linguística do país, desde a sua formação. Não sendo, de forma alguma, o âmbito deste trabalho elaborar uma História da Educação das línguas em Cabo Verde, propomo-nos, isso sim, a apresentar as principais medidas tomadas relativamente à quantidade e qualidade dos falantes no país. Enfatizamos o momento atual, não ignorando, mais uma vez, os condicionalismos históricos da configuração hodierna.

Aquando da realização deste estudo, já tinha havido duas Leis de Bases do Sistema Educativo em Cabo Verde, uma em 1990, revista em 1999, e outra em 2010. Apesar disso,

---

<sup>49</sup> Não deixa de ser curioso que Delgado apresente este fenómeno com a troca da expressão “injun”, típica de Santo Antão, pela palavra “kefé” (Delgado, 2008, p. 74), traduzida para “café, em português mas que é usada no sentido de pequeno-almoço. Acreditamos que a língua que influencia este exemplo de descrioulização é a língua portuguesa, sim, mas a variante brasileira, na expressão “café da manhã”.

a LBSE em vigor era ainda a de 1990, no seu essencial. As grandes alterações implementadas na de 2010 entrariam em vigor apenas no ano letivo de 2014-15. Deste modo, o Sistema Educativo era ainda composto pelos seguintes subsistemas: o Ensino Pré-escolar, de caráter facultativo, o Ensino Básico Integrado; o Ensino Secundário, o Ensino Médio e o Ensino Superior.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº103/III/90), o Ensino Básico Integrado corresponde aos seis primeiros de escolaridade e está dividido em três ciclos de dois anos. Os dois primeiros ciclos são de monodocência, enquanto o terceiro ciclo já compreende professores diferentes para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Física e Artística. O Ensino Secundário compreende, também, três ciclos bianuais e a pluridocência em todas as disciplinas. No terceiro ciclo, os alunos podem optar pela área que pretendem estudar, de entre Humanísticas, Ciência e Tecnologias e Económico-Social. O Ensino Médio destina-se a alunos que tivessem completado, pelo menos, o 10º ano de escolaridade e possui uma natureza profissionalizante. O Ensino Superior, por fim, segue-se a o Ensino Secundário, sendo reconhecidos os graus de Licenciado, Mestre e Doutor, apesar de as instituições de ensino superior do país oferecerem, sobretudo, licenciaturas.

Os grandes objetivos do ensino são a formação integral do indivíduo, a eliminação do analfabetismo e a salvaguarda da identidade cultural da nação. Convém recordar que esta LBSE nasce no final da Primeira República em Cabo Verde. Até lá, no sistema educativo, “o grosso foi continuidade” (José Maria Veiga, 2004, citado por Moniz, 2009, p. 255) com o que já se fazia antes da independência. Assim, à época, todos os objetivos fixados haviam falhado. O analfabetismo ainda grassava no país, a oferta não supria todas as necessidades e não se adequava às novas necessidades de um Estado independente (Moniz, 2009).

A Lei de Bases de 2010 (Decreto Legislativo nº2/2010) já prevê que o Ensino Básico seja de três ciclos, o primeiro de quatro anos e os restantes de dois, alargando a escolaridade obrigatória para oito anos, com a promessa de a aumentar até ao total dos doze anos. Esta nova lei já preconiza uma revisão curricular, mais adaptada aos tempos modernos e às suas exigências, apostando nas tecnologias de informação e comunicação, na qualificação dos professores e uma “maior conexão do sistema educativo face à expansão da universalidade do ensino e da educação” (Decreto Legislativo nº2/2010, p. 2). Apesar de o sistema educativo ainda se manter como em 1990, estes objetivos já iam sendo incorporados no sistema educativo.

No que diz respeito ao ensino das línguas, como já fomos adiantado, o estado atual é ainda herdeiro das políticas coloniais, com as quais não houve um corte abrupto após a independência (Moniz, 2009). A língua portuguesa continua a ser objeto e veículo de ensino, ao longo de todos os anos de escolaridade, incluindo a alfabetização, em contraste direto com as recomendações do já longínquo Iº Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde, de 1979 (Veiga (Org.), 2000). Contudo, é consensual entre os autores que abordaram esta problemática, o ensino do português em Cabo Verde tem sido um insucesso (Gomes, 2008; Pereira, 2009; Sanches, 2008).

Alguns dos fatores apontados para este défice no ensino da língua portuguesa, são transversais a todo o sistema educativo. Regra geral, há um número excessivo de alunos por turma, as escolas não possuem as condições logísticas e funcionais ideais e a maioria dos alunos sente muitas dificuldades de adaptação ao Ensino Secundário (Sanches, 2008). Maria Alice Gomes (2008) salienta, ainda, que à miríade de contextos sociais existentes no país se opõe um ensino em que não há flexibilização curricular, necessária para que cada estabelecimento escolar se pudesse adaptar à sua realidade. Ademais, o meio social vive em língua cabo-verdiana, quase exclusivamente. Em muitos casos, quer os professores, quer os alunos apenas falam o português dentro da sala de aula (Pereira, 2009), e a estrutura familiar não possui grande ligação com o meio escolar (Sanches, 2008).

A maioria dos professores, apesar de quase todos serem já licenciados, apresenta ainda défices de formação pedagógica e científica. A aposta na formação contínua do pessoal docente é, também, quase inexistente (Sanches, 2008). Desta situação, resultam aulas centradas no ensino e não na aprendizagem (Gomes, 2008), em que a maior parte dos conteúdos se referem ao funcionamento da língua, à gramática do português, muitas vezes distante das reais necessidades dos alunos e do seu contexto (Gomes, 2008, Sanches, 2008). Outro fator que agrava esta situação prende-se com as estratégias avaliativas, tão importantes na educação. Apesar de as leis cabo-verdianas a este respeito serem bem formuladas, na prática, os professores apenas valorizam a sua componente classificativa e não a formativa, para além de incidir sempre nas mesmas estratégias orais e escritas (Gomes, 2008).

Outra contradição de fundo no ensino do português, e que a nova Lei de Bases do Sistema de Ensino já prevê combater, tem a ver com o ensino da língua portuguesa como língua segunda. Apesar das orientações ministeriais neste sentido, na verdade a maioria das aulas de Língua Portuguesa ainda decorrem como se o contexto fosse de

língua materna. Para além da pouca formação dos professores nesta metodologia de ensino da língua (Gomes, 2008; Pereira, 2009), os recursos materiais são poucos e antigos. Os programas curriculares são, também, considerados pouco atrativos pela maioria dos alunos, o que contribui, ainda mais, para a sua desmotivação em relação à disciplina (Sanchez, 2008). Como sentencia Maria Alice Gomes, “a aprendizagem de LP é mediada por um ensino tradicional” (2008, p. 541), desde os *curricula*, à organização da sala de aula, à metodologia dos professores.

No que toca à presença da língua cabo-verdiana no sistema educativo, a situação é ainda mais tradicionalista. Contrariando todas as tendências internacionais e declarações de intenção nacionais<sup>50</sup>, a língua materna de praticamente toda a população é ainda excluída. O crioulo de Cabo Verde não é objeto de ensino em nenhum dos subsistemas, com exceção do Ensino Superior, na formação de professores e para alunos que escolham o curso de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses<sup>51</sup> e alguns esforços residuais de formação de adultos e de educação bilingue (Duarte, 2003; Veiga, 2002). Enquanto veículo de ensino, ela existe, sim (Rosa, 2010), mas de forma assistemática e de natureza transgressora, pois, apesar de permitida, não é a língua de ensino oficial.

As raras ocasiões em que se ensinou a língua cabo-verdiana carecem, ainda, de uma avaliação e existe pouca literatura sobre o assunto. As poucas apreciações feitas sobre este assunto são de Manuel Veiga (2004) que relembra que as primeiras experiências ocorreram no antigo ISE, Instituto Superior da Educação<sup>52</sup>, vocacionado para a formação de professores. O seu nascimento deve-se não só à vontade de valorização da língua do país, mas também às leis, nomeadamente a Resolução nº 8/98, que prevê a integração progressiva da LCV no ensino. Definiu-se, então, o ensino dos aspetos sociolinguísticos e linguísticos do crioulo cabo-verdiano, o que implicou a criação de novos *curricula*, quase a partir do nada. A formação dos formadores também teve de ser considerada, usando, antes de mais, da prática quotidiana dos falantes e os seus conhecimentos já adquiridos, sem esquecer a necessidade de se criarem recursos materiais que pudessem servir de ferramentas eficazes neste processo, sem o qual nunca se conseguirá chegar ao bilinguismo ideal (Veiga, 2004). É importante notar que, em todos os momentos de discussão do ensino das duas línguas em Cabo Verde, é dada grande

---

<sup>50</sup> A este respeito, basta recordar as medidas propostas no Iº Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde, já desde 1979.

<sup>51</sup> Oferecido pela universidade pública, a Universidade de Cabo Verde.

<sup>52</sup> Foi a partir deste instituto que nasceu a atual Universidade de Cabo Verde.

ênfase à necessidade de se conhecerem as duas línguas nacionais (Pereira, 2009). Prevalece a noção, por um lado, de que o conhecimento de ambas é benéfico para a sua aprendizagem e, por outro, transparece a necessidade de manutenção da língua portuguesa no país, pela sua vocação internacional, já referida (Delgado, 2008; Veiga, 2004).

No fundo, a situação atual da Planificação da Aprendizagem em Cabo Verde parece-nos o reflexo do seu trajeto histórico. Durante toda a época da colonização, num percurso já mencionado neste estudo, a língua portuguesa foi a única a entrar, oficialmente nas escolas. Apesar de alguma permissividade inicial, as leis do colonizador foram-se tornando mais rígidas, desembocando no Ato Colonial, de 1930, e na publicação do Estatuto Missionário, em 1941. Ambas as medidas vieram solidificar o predomínio da LP na educação em Cabo Verde (Torquato, 2009), com consequências gravosas para o ensino no país. Como destaca Elias Moniz,

[p]ortadoras de uma língua proibida de ser utilizada nos meios escolares, logo à entrada no sistema educativo, as crianças cabo-verdianas começavam a ser usurpadas em seus falares, saberes e direitos de expressão e comunicação dos seus sentimentos e ideias, como de manifestar as suas matrizes culturais. O português, de uso obrigatório em todas as situações, formal e informal, era a língua veicular do ensino (2009, p. 239).

O papel da Igreja Católica era o de agente das políticas decretadas pelo Estado, com os objetivos, pouco velados, de civilizar e des-africanizar as mentes. Assente na superioridade moral, intelectual, física e civilizacional do colonizador, (Moniz, 2009; Tavares, 2009) a escola foi um *locus* social privilegiado para a manutenção desse estatuto. Amílcar Cabral, grande pensador da nação cabo-verdiana, na senda da citação de Moniz já transcrita, resume a situação nos seguintes moldes:

As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanas. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história da Europa. (1978, citado por Tavares, 2009, s. p.)

Com a independência, seria, quiçá, expectável uma mudança de mentalidade. Ainda assim, como já referimos, as mudanças foram poucas e ocorreram de forma lenta (Moniz, 2009). Ademais, todas as reformas educativas foram condicionadas por dois fatores essenciais: o desejo de progresso tecnológico e financeiro; a saída cosmopolita cabo-verdiana dos conflitos identitários entre África e Europa. O primeiro fenómeno desembocou naquilo a que Fernando Jorge Tavares (2009) chamou de mercantilização da educação. Não só as grandes reformas foram feitas com apoios financeiros externos, que exigiam um retorno mensurável do mesmo, como a educação passou a ter como finalidade máxima, a criação de profissionais competentes (Tavares, 2009). Por outro lado, o cosmopolitismo do cabo-verdiano leva-o a inserir-se no mundo, por não se rever completamente na sua origem (Fernandes, 2006). Em ambos os casos, a língua portuguesa surge como a ideal. Pelo seu estatuto superior, a sua aprendizagem é imperativa para singrar no mercado de trabalho cada vez mais terciarizado. De outra forma, continua a ser a porta preferencial para a cidadania universal ambicionada pelos cabo-verdianos.

Por todas estas razões, a educação tem sido um dos setores mais resistentes à mudança em Cabo Verde, na questão linguística. Para o ensino do português existem quer oportunidade, quer incentivo. O mesmo se aplica a línguas estrangeiras como o Francês e o Inglês<sup>53</sup>. A língua cabo-verdiana não recebe nenhuma destas medidas. Apenas as promessas de que tal irá mudar. Transparece a ideia de que esta língua surge naturalmente aos cabo-verdianos, e pela inexistência de uma norma-padrão, não há necessidade de melhorar a qualidade da sua utilização.

A herança do passado é demasiado forte para quaisquer cortes radicais e o presente configura-se demasiado formatado no neoliberalismo para que os valores da tradição se sobreponham aos ímpetus financeiros. Assim, não é surpreendente a preservação de um estatuto secular e enraizado na ideologia linguística do povo.

#### **2.2.4. Planificação do Prestígio em Cabo Verde**

Ao analisar as medidas de promoção das línguas levadas a cabo em Cabo Verde, facilmente se constata que tem sido um objeto de estudo pouco considerado na literatura da área. Para além de ser uma vertente da PPL mais recente, acreditamos que a

---

<sup>53</sup> Em particular esta última, cujo ensino se prevê para cada vez mais cedo e de forma mais generalizada na nova Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010, pelo seu valor de mercado, na nossa opinião.

Planificação do Prestígio é aquela que parece, na conceção popular, a mais cristalizada e de mais difícil mudança. Isso porque, em primeiro lugar, é mais difícil legislar sobre ela, e, adicionalmente, aparenta ser mais dependente de fatores extralinguísticos do que as restantes. Com efeito, o peso da nação (e da sua cultura) que mais se identifica com determinada língua surge, normalmente, como o fator chave no seu prestígio. E mudanças a este nível envolvem, geralmente, um horizonte temporal mais vasto.

Nesta configuração, investigar o prestígio do português e da língua cabo-verdiana é, de certa forma, comparar a cultura elitista de Portugal e de Cabo Verde. Uma análise simples e superficial, portanto, poderia redundar em constatações rápidas sobre o muito maior peso da língua portuguesa na cultura global ao longo dos tempos. E que, em boa medida, estaria correta, mas não de forma tão congénita como o imediatismo da resposta pode deixar antever.

A língua portuguesa está entre os dez idiomas mais falados no mundo. A sua simples presença em Cabo Verde insere o pequeno arquipélago num dos blocos culturais mais vastos do planeta e dos mais antigos. Esta atração é cara aos cabo-verdianos. Quer os Nativistas, quer, especialmente, os Claridosos, nunca resolveram por completo este fascínio que a *lusofonia* lega. Atente-se na forma como os Militantes tentaram africanizar as mentalidades, ato nunca consensual na sociedade ilhéu. O português coaduna-se muito mais perfeitamente com o espírito cosmopolita dos anos mais recentes. A língua portuguesa transporta poetas como Camões ou Pessoa; romancistas como Garrett ou Saramago. Do outro lado do Atlântico, encontramos Drummond de Andrade ou o Padre António Vieira, um homem que supera, inclusivamente, a barreira do Oceano e nos remete, também, para o campo religioso. A intelectualização da língua portuguesa é fruto de uma cultura antiga e solidificada (Feytor Pinto, 2010).

Em Cabo Verde, o acesso ao conhecimento científico e ao progresso tecnológico, fenómenos enfatizado pela globalização, processa-se em língua portuguesa. As aulas decorrem, normalmente, em língua portuguesa. Ao ligar a televisão ou folhear o telejornal, encontramos os mais altos representantes do estado a falar português. As obras literárias nacionais, do “Chiquinho”, ao “Ilhéu de Contenda”, sem esquecer “O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo”, todas foram escritas em português.

O que propomos nesta secção é escapar à resignação fatalista e de pendor estruturante de assumir que estas diferenças são naturais e imutáveis. Apesar de representar uma nação jovem e de todos os condicionalismos estatutários, da sua forma e da sua aprendizagem que já esmiuçámos, a língua cabo-verdiana tem tido um processo

de afirmação com alguns sinais positivos. Neste momento, já estamos longe do pensamento que não atribuía ao crioulo um estatuto superior a uma “corruptela rústica” (Anónimo, citado por Veiga, 2002, p. 13). Desde o século XIX que os já citados trabalhos de António de Paula Brito, Pedro Cardoso, Eugénio Tavares ou Napoleão Fernandes (Duarte, 2003; Veiga, 2002), conferem a esta língua a entrada em “contextos formais de grande prestígio” (Feytor Pinto, 2010, p. 75), para além da sua importância nas restantes vertentes da PPL.

Noutro âmbito, podemos destacar os trabalhos de recolha das tradições orais do país desenvolvidos por Tomé Varela<sup>54</sup>, totalmente escritos em língua cabo-verdiana, nos vários volumes já editados de “Na Bóka Noti”. Nestas obras, encontramos um repositório de séculos de memória oral, pequenas narrativas que revelam a identidade do seu povo e que se inscrevem numa tradição tão antiga quanto a humanidade. Outro campo que tem levado Cabo Verde a grande “visibilidade nacional e internacional” (Feytor Pinto, 2010, p. 75) é a música. A indelével Cesária Évora, pela sua voz, deu a conhecer ao mundo as letras de B. Léza ou de Manuel de Nóvoas. Outros, mais recentes, como Orlando Pantera e Princezito, conseguiram reformular géneros musicais antigos cuja voz é a língua cabo-verdiana, com algum sucesso internacional e, na poesia, os nomes de Ovídio Martins, Kaká Barboza ou José Luiz Tavares surgem nas lombadas de livros em que a língua cabo-verdiana é a voz que se faz ouvir. Este último autor, José Luiz Tavares demonstra um dos caminhos a seguir para a literatura cabo-verdiana, ao reeditar, em Cabo Verde, a sua obra “Paraíso apagado por um trovão”, em edição bilingue.

Como bem recorda Dulce Duarte (2003), a língua cabo-verdiana é ainda recente, filha de uma nação jovem. A dada altura, todas as atuais línguas europeias de prestígio e cultura foram, também elas, secundarizadas pela língua dominante, o latim. Alguns passos recentes que podem aumentar o prestígio da LCV prendem-se com os *media*. É cada vez mais comum encontrar programas de televisão falados em língua cabo-verdiana, com destaque para o programa “Show da Manhã”, programa de entretenimento matinal e alguns programas de debate como “Conversa em Dia” ou “Sociedade Aberta”. Com as emissões da TCV Internacional, a sua projeção pode aumentar exponencialmente. A publicidade tem sido outro campo fértil para a promoção do crioulo de Cabo Verde. A

---

<sup>54</sup> Este autor assume o nome literário de T. V. da Silva.

língua cabo-verdiana é cada vez mais usada em *slogans* e, como refere Veiga (2002) na voz *off* de anúncios em que o texto está escrito em português.

Outro momento marcante ocorreu a 24 de setembro de 2011, quando José Maria Neves, Primeiro-Ministro de Cabo Verde, discursou na 66<sup>a</sup> Assembleia Geral da ONU em língua cabo-verdiana. Um gesto de grande poder simbólico descrito da seguinte forma pelo seu autor:

Fiz, esta tarde, a minha intervenção na Assembleia Geral das Nações Unidas, por volta das 15h30, horas de New York. Fi-la em língua cabo-verdiana. Pela primeira vez na história, foi feito, nesta grande tribuna de encontro de Chefes de Estado e de Governo, um discurso em crioulo. Fiquei emocionado e orgulhoso. Pelo meu país, pelo crioulo de Cabo Verde, um património da humanidade, por todas as cabo-verdianas e por todos os cabo-verdianos. (José Maria Neves, 2011, disponível em: <http://www.forcv.com/featured-news/4177-pm-neves-faz-historia-com-discurso-em-crioulo-na-onu-audio>)

A declaração do líder do governo cabo-verdiano remete-nos para a premeditação consciente do ato de falar crioulo naquele contexto, invocando o seu estatuto como “património da humanidade” e enaltecendo o seu papel identitário, como se todas as cabo-verdianas e todos os cabo-verdianos estivessem, simbolicamente, representados naquela ocasião.

Outro fator de prestígio das línguas é o seu valor de mercado. Por outras palavras, a forma como o seu domínio representa acesso a bens materiais e não só simbólicos e culturais. Neste ponto, a língua portuguesa possui, igualmente, larga vantagem. O seu estatuto mais elevado e a única com uma norma escrita tornam-na na língua por excelência de qualquer atividade laboral de pendor intelectual no país. Para além do mais, sendo língua internacional, permite acesso ao ensino fora do país e facilita a emigração dois fatores fundamentais de ascensão social em Cabo Verde (Fernandes, 2006). É possível imaginar que falar com competência a língua cabo-verdiana pode ser uma mais-valia em termos de mercado laboral no estrangeiro, pela propagação da diáspora cabo-verdiana, mas os contextos para tal são, geralmente, reduzidos.

Com efeito, a lógica capitalista ameaça reservar um fim sombrio para línguas maioritárias, como a língua cabo-verdiana. Será possível, então, conciliar a diversidade linguística e a globalização corporativa? Acreditamos que as línguas podem sobreviver,

em primeira instância, e até revitalizarem-se pelo seu poder simbólico (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010). Grin (2003, citado por Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010) defende que sim. Em primeiro lugar, porque a diversidade está associada ao bem-estar financeiro. Depois, porque a conservação de uma língua minoritária pode ser um fator de manutenção da ordem social. Finalmente, ao contrário do que se pensa, os custos implicados na revitalização de uma língua não são assim tão elevados. No caso de Cabo Verde, já há um potencial de recursos humanos enorme para a sua manutenção e promoção. Os recursos materiais poderiam aproveitar esse manancial humano já existente e poderiam não ser mais dispendiosos do que aqueles que já se gastam em outras línguas cuja presença na sociedade parece ser menos natural.

Dentro destas linhas, se devidamente enquadrada numa situação legal que a defenda, e se for acompanhada de medidas que promovam a sua normatização e a sua inserção efetiva no meio escolar, acreditamos que a língua cabo-verdiana pode prosseguir com outras medidas mais que lhe proporcionem o estar presente em contextos formais de grande prestígio nacional e internacional.

### **3. Análise Etnográfica da Política e Planificação Linguística em Cabo Verde**

Ao longo dos primeiros capítulos deste estudo procurámos, em primeiro lugar, definir o campo de conhecimento científico sobre o qual trabalhamos, a Política e Planificação Linguística, para depois apresentar as principais características da PPL em Cabo Verde, país onde centramos a nossa pesquisa. Como estrutura concetual, seguimos as quatro grandes vertentes da disciplina, a Planificação do Estatuto, do *Corpus*, da Aprendizagem e do Prestígio. Neste terceiro e último capítulo, destacamos o trabalho de campo desenvolvido em várias escolas de Cabo Verde, que procura descrever e analisar a forma como os indivíduos desenvolvem as suas próprias políticas linguísticas nas interações quotidianas, como põem em prática as suas próprias ideologias sobre as línguas e a formas como estas vivências, muitas vezes inconscientes, enformam e são condicionadas pelas políticas “in vitro” (Calvet, 1996) e pelo enquadramento histórico-social em que nasceram.

Assim, numa primeira secção, tentaremos explicitar como a investigação foi conduzida, clarificando sobre quem incidiu, quando e onde foi desenvolvida e porquê. Ao mesmo tempo, tomaremos uma perspetiva reflexiva sobre as nossas próprias práticas, essencial para o sucesso de qualquer metodologia. Posteriormente, apresentaremos os resultados das nossas observações e entrevistas, explicitando as categorias em análise. Finalmente, propomo-nos a analisar e discutir esses mesmos resultados, enquadrando-os, justificadamente, na estrutura concetual deste estudo.

#### **3.1. Considerações Metodológicas**

A despeito da importância de ações concretas e da existência de enquadramentos legais para a efetivação da gestão linguística (Cooper, 1989; Ponso, 2011), acreditamos, como apresentado no Capítulo 1, que a PPL não se esgota nessa política macro. Com efeito, o grau de aceitação dessas medidas, a forma como elas são incorporadas por cada indivíduo e os mecanismos de resistência/implantação, mesmo que inconscientes, levados a cabo pelas redes comunicacionais de cada comunidade (Cooper, 1989) configuram-se como um campo de análise rico e, sem o qual, o estudo da PPL se revela incompleto. Ao

descascar as diferentes camadas desta cebola<sup>55</sup>, a nossa visão do fenómeno linguístico alarga-se. Num país como Cabo Verde, em que os conflitos linguísticos são evidentes, mas em que a legislação é pouco eficaz, quando existe sequer; em que as elites letradas emitem opiniões dissonantes da realidade social do país e perpetuam uma estrutura social fixa, e em que a língua é um entrave ao desenvolvimento, a análise destas questões é quase um imperativo.

O método etnográfico surge como a lente (McCarty (Ed.), 2011) para este nível de ação humana. A etnografia, enquanto método científico, é “the study of social interactions, behaviours, and perceptions that occur within groups, teams, organizations, and communities” (Reeves, Kuper, & Hodges, 2008, p. 512). Remonta aos primeiros esforços de Malinowski, por exemplo, de descrição de comunidades, frequentemente remotas, implicando a interação entre investigador e investigado. As suas metodologias são, sobretudo, a execução de entrevistas ou a observação *in loco* dos fenómenos a serem estudados (Gatson & Zweerink, 2004, Reeves, Kuper, & Hodges, 2008; Rex, Steadman, & Graciano, 2006). Este método permite-nos, enquanto investigadores, a imersão no contexto a ser estudado, oferecendo uma visão empírica das práticas sociais ou linguísticas em análise. Não é, contudo, auto-suficiente. A sua execução implica não só a recolha qualitativa de dados como, também, um enquadramento concetual de outras disciplinas e o reconhecimento do posicionamento do observador (Maybin & Tusting, 2011).

Neste estudo, optámos, como sujeitos da investigação, pelos membros da comunidade educativa, por três razões fundamentais. Em primeiro lugar, porque a instituição escolar abrange a maioria absoluta da população cabo-verdiana. Ademais, é um dos últimos locais onde a língua portuguesa é propagada e utilizada, para além de ser o local onde muitos dos habitantes das ilhas têm o seu primeiro contacto com ela (Sanches, 2008). Por fim, pela sua importância, não só atual, na construção das assimetrias linguísticas do país. Neste sentido, temos presente a ideia de que as interações linguísticas que ocorrem dentro das salas de aula são condicionadas pelo contexto histórico, social e cultural em que se inserem (Rex, Steadman, & Graciano, 2006),

---

<sup>55</sup> Metáfora que revela os diferentes níveis de atuação da PPL, como ao descascar uma cebola, de fora para dentro, descobrindo novas camadas internas menores do que as que as precederam (Hornberger & Johnson, 2007).

assumindo uma visão realista em que as estruturas e processos sociais existem para além da interação comunicativa (Maybin & Tusting, 2011).

Foram feitas entrevistas a cerca de 200 alunos e a 16 professores (Anexos 1 e 2) de todos os ciclos do Ensino Básico Integrado e do Ensino Secundário e assistimos a aulas de várias disciplinas em todos esses ciclos. Neste contacto direto com o fenómeno que pretendíamos estudar optámos pela observação participante e por entrevistas semiestruturadas como metodologias preferenciais. Se o papel do etnógrafo é produzir verdade (Maybin & Tusting, 2011), também nos parece verdadeiro que a sua presença condicione, naturalmente o fenómeno que observa (Gatson & Zweerink, 2004) e as suas interpretações são sempre condicionadas pelas suas crenças (McCarty (Ed.), 2011). Resolver este conflito torna-se, assim, tarefa quase impossível. Procurámos, isso sim, contorná-lo.

As entrevistas e diálogos com alunos e professores foram mantidos na língua selecionada pelos nossos interlocutores, português ou crioulo cabo-verdiano e, se notássemos uma alteração dos comportamentos habituais, aproveitávamos o facto de a nossa comparência ser notada, interagindo de forma mais ativa na interação da sala de aula, provocando situações que pretendíamos observar ou questionar. Por outras palavras, o reconhecimento prévio de que a nossa presença, enquanto alguém estranho àquele contexto, acentuado pelo facto de sermos estrangeiros e falantes maternos da língua portuguesa, poderia condicionar os fenómenos observados permitiu-nos alternar entre observações e ações mais ou menos explícitas, consoante as reações dos nossos sujeitos.

Se a observação das aulas foi razoavelmente simples de concretizar, as entrevistas tiveram vários condicionalismos. Com o aval dos responsáveis, Diretores e Gestores, de todas as escolas, a assistência às aulas foi sempre facultada com simpatia e naturalidade. Pela necessidade de não perturbar as aulas, as entrevistas já tiveram de ser, muitas vezes, realizadas de forma a não interferir no normal funcionamento das atividades das escolas. No que tange aos alunos, as entrevistas foram possibilitadas em tempo letivo, com a aprovação dos professores que nos permitiram entrevistar os alunos numa outra sala ou nos intervalos. Em ambos os casos, que representam a maioria, o tempo impediu, por vezes, que pudéssemos aprofundar algumas questões. Noutras ocasiões, menos comuns, aproveitámos o facto de os alunos não terem tido aula ou estarem livres. Todas as entrevistas aos alunos decorreram em grupo, de modo a estimular o debate entre os próprios e para que se sentissem mais à vontade. As entrevistas feitas aos professores foram, na sua maioria, conduzidas àqueles cujas aulas assistíramos, em horários e locais

combinados previamente. Em situações pontuais, aproveitámos tempos livres de professores que esperavam a próxima aula na escola. Em alguns casos, foram feitas a mais do que um professor ao mesmo tempo.

Toda a investigação foi conduzida no terceiro período do ano letivo de 2013/2014. De modo a que a população analisada pudesse ter uma abrangência nacional, as entrevistas e observações foram feitas nas duas principais ilhas do país – Santiago e São Vicente. Nesta última, deslocámo-nos ao Liceu Jorge Barbosa e à Escola António Gonçalves. Ambas recebem alunos de todas as classes sociais, situadas numa zona central da cidade do Mindelo. Na ilha de Santiago, em contextos urbanos, tivemos oportunidade de realizar a nossa investigação nas cidades da Praia, Assomada e Tarrafal. Na capital do país, optámos pela Escola Eugénio Tavares e pelo Liceu Pedro Gomes, ambas no bairro de Achada de Santo António, um dos maiores e socialmente mais diversificados da cidade. Em Assomada, onde desenvolvemos boa parte da investigação, fomos ao Pólo Educativo nº 1, uma escola do Ensino Básico, ao Liceu Amílcar Cabral, o maior do país em termos de população estudantil<sup>56</sup> e ao Liceu Grão-Duque Henri, mais conhecido por Escola Técnica, por albergar vários cursos profissionalizantes. Procurámos, também, conhecer outros meios menos urbanos e mais periféricos, tendo, para o efeito, ido às escolas de Nhagar (E.B.I.) e Cruz Grande, na periferia de Assomada. Finalmente, fizemos a nossa pesquisa também na pequena e isolada localidade de Ribeirão Isabel, situada em Santiago Norte, concelho de Santa Catarina, cujo acesso representa cerca de quarenta minutos de carro a partir da cidade mais próxima – Assomada – e uma caminhada de, pelo menos, vinte minutos. Ao mesmo tempo, conseguimos falar com pessoas originárias de outras ilhas, professores e alunos, como Santo Antão, Fogo e Maio, que estudam ou trabalham nos locais em que tivemos a oportunidade de realizar a nossa investigação. Procurou-se, desta forma, conhecer diferentes realidades sociais e geográficas, que abarcassem a realidade social do país.

Guiou-nos sempre o desejo de responder a uma questão fundamental: como é que as políticas e planificações linguísticas em Cabo Verde são transpostas para o quotidiano das pessoas a nível individual? Para tal, urge conhecer os reais valores cognitivos, subjetivos, sociais e conativos (Feytor Pinto, 2010) que a língua cabo-verdiana e a portuguesa possuem no arquipélago. É necessário reconhecer as formas como a situação

---

<sup>56</sup> Segundo informações do Diretor do Liceu e reiteradas por várias pessoas.

linguística reflete ou combate as assimetrias estruturais desta sociedade ou como as pessoas lidam com os conflitos identitários do seu povo a nível linguístico, individual e comunitário. Ao analisarmos estas ligações entre os diferentes níveis sociais – macro, meso e micro – procuramos ir descascando a cebola da sociedade cabo-verdiana, com a firme convicção de que, como salienta Teresa McCarty, as “interior layers represent local policy accommodations, resistances, and transformations as they occur in everyday practices” (2011, p. 17).

### **3.2. Apresentação dos resultados**

Todas as observações de aulas, assim como as entrevistas, procuraram conhecer vários aspetos relacionados, sobretudo, com a ideologia linguística dos intervenientes mais imediatos do processo educativo. Primeiramente, procurámos conhecer os reais valores atribuídos às línguas portuguesa e cabo-verdiana. Desde aspetos mais afetivos, como o simples gostar ou não gostar, à importância de ambas no dia-a-dia dos estudantes e professores e ao seu prestígio. Uma boa pista para estes valores são os próprios diálogos entre os sujeitos, nomeadamente, a língua em que ocorrem. Procurámos, adicionalmente, conhecer as atitudes perante outras línguas como o inglês, o mandarim, o francês ou o wolof, também como termo de comparação para com as duas principais. Outro ponto de análise recaiu sobre os contextos não escolares em que os nossos entrevistados falam a língua portuguesa e as suas convicções sobre o mesmo, sobretudo nos contextos religioso e dos meios de comunicação. Neste ponto, procurámos, também, avaliar a interpenetração da variedade brasileira do português no quotidiano de Cabo Verde, tentando entender o seu porquê. Por fim, tendo em conta o foco no ambiente escolar, não pudemos deixar de parte uma reflexão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem nas escolas e as competências exercidas pelos alunos, sobretudo em língua portuguesa.

#### **3.2.1. “Os alunos no corredor, eles são todos iguais, falam todos crioulo.”<sup>57</sup>”**

Iniciámos o trabalho de campo assistindo a várias aulas, como o objetivo, desde logo, de conhecer *in loco* a realidade que queríamos analisar. Ao residirmos em Cabo Verde há alguns anos e, por razões profissionais, termos mantido, ao longo desse tempo,

---

<sup>57</sup> Aluna CGB3.

alguma ligação com as escolas do país, já tínhamos como primeiro foco procurar entender quais as línguas usadas nas salas de aulas, pelos professores e pelos alunos, e em que momentos ocorreriam.

Tornou-se claro, desde o início, que a língua cabo-verdiana está perfeitamente instalada nas escolas, a despeito dos esforços da maioria dos professores. Se a maioria dos diálogos entre os docentes e os alunos decorre em língua portuguesa, a verdade é que todas as interações entre os alunos ocorrem em crioulo. No Ensino Básico, todos os professores falaram em português, nos momentos a que assistimos, com os alunos. A maioria mostrou grande preocupação em garantir que os discentes se dirigissem a si na língua portuguesa, sendo geralmente respeitada nesse intento. Muitos confirmaram dizer aos alunos que não falam língua cabo-verdiana, embora todos saibam que tal não é verdade. Nos primeiros anos letivos até é razoavelmente comum um aluno chamar a atenção da professora caso ela não emende um colega que tenha falado em língua cabo-verdiana. As exceções ocorreram, sobretudo, no início e no fim das aulas, em que, pela maior confusão e informalidade da situação, muitos alunos se dirigiram aos professores em língua materna, sendo, ainda assim, corrigidos. Outros casos pontuais em que alunos falaram LCV com os professores, deveram-se a pequenas confusões entre colegas que são, quase sem exceção, narradas em LCV, sobretudo se o aluno se sentir mais emotivo. Entre si, não vimos nenhuma ocasião em que os discentes falassem português. Mesmo enquanto falam consigo próprias, as crianças usavam a língua materna.

A mesma situação ocorre no Ensino Secundário. Exceto em algumas turmas de alunos do 3º Ciclo, na ilha de São Vicente, em que, se o professor estivesse por perto, debatiam os conteúdos da aula em português, a língua cabo-verdiana é usada pelos alunos em todas as situações, seja em conversas sobre o que acabaram de aprender, seja em brincadeiras entre si. Com efeito, quanto mais elevado é o ano de escolaridade, menos proibida a língua cabo-verdiana é. Os professores têm menos tendência a pedir aos alunos que repitam o que disseram, mas em português e, fora da sala de aula, os diálogos já decorrem quase exclusivamente em crioulo, sobretudo na ilha de Santiago e nos locais mais rurais. Dentro da sala, os alunos que mais se dirigem aos professores em língua materna são os rapazes, sobretudo do último ciclo, com pior aproveitamento escolar. Por várias vezes, constatámos que os próprios professores usavam a língua cabo-verdiana nestas situações.

Ao falar com os docentes, todos reconheceram usar a língua materna, minoritariamente, com o objetivo de explicar algum vocabulário ou noções próximas da

realidade quotidiana. Um professor de geografia exemplificou como ao usar a palavra “brufa” consegue com que os seus alunos imediatamente saibam o que é “chuvisco”. Alguns, embora menos, confessaram explicar ideias mais complicada em crioulo também, embora salientem que pedem que as respostas sejam em língua portuguesa. Neste contexto, a língua crioula serve como facilitador da aprendizagem dos alunos.

Quase todos os professores com quem falámos mencionaram falar mais a língua materna quando trabalham com alunos mais jovens. Contudo, nas aulas do Ensino Básico assistimos a uma maior preocupação com a língua usada dentro e fora da sala, que nos sugere que a utilização do crioulo com os alunos mais velhos é quase inconsciente, fruto de um ambiente linguístico mais informal neste subsistema de ensino. Para além disso, os professores de outras disciplinas que não Língua Portuguesa não demonstram tanta preocupação com a correção linguística quanto os do Ensino Básico, que é lecionado em monodocência. Estes últimos também manifestaram uma maior preocupação em trazer atividades que estimulem o diálogo em português entre os alunos, ao passo que os do secundário admitem essa preocupação, mas demonstram-se impotentes para o mudar.

Os alunos, de todos os níveis, reconhecem esta situação, atribuindo ao hábito e à maior facilidade de se expressarem o uso exclusivo da língua materna com os colegas. O aluno SVF4 afirma, a este respeito “N tâ sabê falâ tude kusa na kriol<sup>58</sup>”. Quanto mais velhos, mais reiteram a diferença entre a sala de aula e outros contextos, afirmando não falar com os professores em português se encontrarem o professor nos corredores da escola ou na rua. Ao mesmo tempo, dizem que os professores que facilitam a comunicação em língua materna são, geralmente mais simpáticos e descontraídos. A utilização da língua portuguesa, entre colegas, fica circunscrita a momentos de brincadeira, em que, num curioso jogo de despersonalização, simulam conversas em português. As crianças do E.B.I. fazem-no mais, sobretudo, pelo que observámos, ao brincar com os sons da língua oficial.

Ainda que muitos saibam que podem ter consequências disciplinares pelo uso da língua materna na aula, quando questionámos um grupo de alunos sobre se nos respeitariam se os obrigássemos a falar só português dentro da sala, um aluno disse, sorrindo, “Sim, um bocadinho...<sup>59</sup>”

---

<sup>58</sup> Em português, “Sei dizer todas as coisas em crioulo”, por oposição ao que acontece em português.

<sup>59</sup> Aluno NNB4.

<b>Diálogo</b>	<b>Características</b>
Professor – Aluno	Sobretudo LP
Aluno – Professor	LP em contexto de aula LCV nos contextos mais informais
Aluno – Aluno	Sempre LCV

*Tabela 1 - Quadro-síntese dos diálogos.*

### **3.2.2. “Fico sempre com aquela sensação de que o português não é uma língua que eu quero saber...”<sup>60</sup>”**

Assumindo, desde logo, que muitos dos alunos não praticam a língua portuguesa fora da escola, procurámos avaliar as especificidades da LP com que os alunos contactam diariamente nas aulas. Não objetivando analisar o ensino do português nas ilhas, mas sim a língua portuguesa usada nas escolas, assistimos a aulas das mais variadas disciplinas, avaliando as práticas dos professores e alunos, assim como as competências fundamentais de produção e receção: falar e escrever, ouvir e ler. Na aula de Matemática, de Filosofia ou de Ciências Integradas, os alunos contactam com o português, seja pelo professor, seja pela leitura de exercícios e é nesta língua que se expressam. Queríamos, assim, saber que língua portuguesa é utilizada nas escolas cabo-verdianas.

Conforme Sanches (2008) menciona, a maioria das aulas é centrada mais no professor do que nos alunos. O espaço para que estes falem é escasso e, sobretudo nos anos mais adiantados, as tarefas de leitura e escrita são raras e alvo de pouca atenção pedagógica. Se, no Ensino Básico, os alunos possuem, em boa parte, os manuais que lhes permitem ler pequenos textos, no Secundário isso não acontece, com a maioria dos conteúdos a serem lecionados com base em fotocópias e esquemas escritos no quadro. Do programa de Língua Portuguesa constam várias obras de leitura integral, mas a maioria dos alunos não possui nenhum exemplar das mesmas e admite não as ler, a menos que tenha alguma apresentação marcada, raramente lendo o livro integralmente. A escrita parece ficar reservada, no Secundário, aos momentos de avaliação e mesmo simples notas

---

<sup>60</sup> Aluna CGB2. A frase completa é: “Não sei, eu gosto de ler os livros, de estar na sala, de falar português, mas eu não entendo muito bem as matérias que os professores explicam. Fico sempre com aquela sensação de que o português não é uma língua que eu quero saber...”.

copiadas para o caderno do quadro são muitas vezes excluídas. Desta forma, exceto nos primeiros anos de escolaridade, a aula decorre, sobretudo na oralidade.

Desta forma, a competência mais treinada pelos alunos cabo-verdianos, e a que melhor dominam, em LP, é a da compreensão oral. Contudo, a maioria dos professores, apesar de terem um bom domínio da língua portuguesa, falam, em sala de aula, num tom pouco natural, com uma estrutura demasiado decalcada da da língua cabo-verdiana. Os professores com quem falámos reconhecem esta característica e justificam-na com a maior compreensão dos alunos. Porém, ao mesmo tempo, estão a privá-los de um contacto com a língua real, como se falaria no dia-a-dia.

Para além disso, é muito comum os professores começarem frases que deixam em suspenso para que os alunos as terminem. Todos os momentos de revisão de conteúdos que presenciámos foram conduzidos desta forma. Para além de os elementos prosódicos da língua serem, uma vez mais, quase artificiais, a produção oral dos alunos limita-se a, em coro, dizer uma palavra ou expressão que complete a ideia do professor. Desta forma, não são convidados a produzir frases ou textos completos, emitindo apenas pequenos nacos de linguagem, muitas vezes mais fruto da memorização do que da compreensão ou da lógica.

Acreditamos que este aspeto influencia decisivamente a competência da expressão escrita. Para além de pouco praticada, a maioria dos alunos não revela quaisquer competências ao nível da coesão textual, quer nas práticas orais, quer escritas. Nas poucas ocasiões em que pudemos ler textos produzidos pelos alunos de ambos os subsistemas de ensino ou de os ouvir dizer mais do que uma simples frase, tornou-se clara esta limitação. Outras das principais dificuldades reconhecidas pelos alunos são o vocabulário e a ortografia.

Todos os professores assinalaram a escrita como a maior dificuldade dos seus alunos, que também admitem as suas dificuldades a este nível. Contudo, as mesmas são disfarçadas por não saberem escrever a sua língua materna. Ou seja, apesar dos problemas em expressarem-se em português por escrito e das dificuldades de compreensão da leitura, o desconhecimento da norma escrita do crioulo, dá-lhes a noção de serem mais proficientes nestes dois aspetos do que a realidade demonstra. A comprová-lo está o facto de a maioria dos alunos admitir ser mais eficaz a escrever e a compreender textos na língua portuguesa. O português encontra a sua utilidade quotidiana no espaço da palavra escrita. Desta forma, questionados sobre qual língua é mais fácil – português ou crioulo,

muitos escolhem a primeira, justificando-se com o facto de não conhecerem as regras da LCV.

Ao contrário do que antecipávamos, os alunos não elegem como atividades preferidas das aulas de Língua Portuguesa jogos lúdicos ou canções, estratégias que os professores deste nível destacam nas suas práticas, embora alguns admitam ter pouca oportunidade para as desenvolver devido à extensão dos *curricula*. Pelo contrário, os alunos dos primeiros dois ciclos referem gostar mais de ler ou de escrever. O mesmo acontece com os alunos do 10º e 11º anos. Nos ciclos intermédios, as respostas mais comuns não surgem na forma de atividades, mas sim de conteúdos gramaticais. Um vasto número de alunos disse gostar mais de verbos, advérbios ou conjugações, por exemplo. Em todos os casos que pudemos confirmar, as respostas coincidiam com os últimos conteúdos tratados nas aulas, o que demonstra a predominância do ensino da gramática nestes níveis de ensino.

Na nossa opinião, o problema desta situação prende-se com o facto de ser nesta fase do percurso escolar que a Língua Portuguesa se torna uma disciplina separada das restantes. Desta forma, o português deixa de ser uma língua para ser utilizada e confunde-se com os conteúdos da disciplina. Ademais, nas outras disciplinas a preocupação com a correção e explicação dos erros de língua portuguesa vai diminuindo, o que agrava a dicotomia entre a língua – ferramenta de comunicação – e a Língua – conteúdos gramaticais raramente postos em prática que têm de ser memorizados e não interiorizados. Acreditamos que é por esta razão que muitos alunos afirmam gostar de língua portuguesa, mas não da disciplina, como na frase que deu o título a esta secção.

Tem sido hábito, sobretudo nos Liceus, celebrar o Dia da Língua Materna lecionando pelo menos algumas aulas em língua cabo-verdiana. Quando convidados a opinar sobre a experiência, curiosamente, a maioria dos discentes afirma ter achado a experiência estranha. Embora reconheçam a pertinência da valorização da língua, muitos afirmam não preferir as aulas em crioulo, sobretudo pelas dificuldades na escrita. Mesmo os alunos que não passaram por esta experiência receiam que a mesma possa não ser benéfica, pois como já afirmámos, como língua de ensino, consideram a LP mais fácil. A exceção são os alunos do sexo masculino, sobretudo, que frequentam cursos profissionais e as crianças do 1º Ciclo. Os primeiros, diferenciam as ciências exatas da língua portuguesa. Não a consideram importante para o seu sucesso escolar. No caso dos alunos de 1º e 2º anos, acreditamos que estejam a refletir a estranheza de não usar a língua materna, a que mais dominam, de longe, na escola e sim uma outra, que desconhecem.

Os restantes estão já habituados à língua portuguesa e manifestam receio de mudança, como resume uma aluna de São Vicente, do 11º ano:

Eu acho que é de acordo com como o professor costuma dar a matéria. Se, desde o início, já estamos habituados a ouvir o professor a falar português, então vamos sentir a mudança. Se começa, desde o início, com o crioulo e depois muda para português, vamos sentir a mudança também<sup>61</sup>.

Os professores declaram a necessidade de se começar a ensinar a língua cabo-verdiana, embora salientem a falta de recursos humanos e materiais para tal.

<b>Competência</b>	<b>Características</b>
Ler	Pouco posta em prática, sobretudo no Secundário
Escrever	Reservada quase exclusivamente para os momentos de avaliação
Falar	Muitas vezes apenas em coro e ao completar frases
Ouvir	A mais treinada – aula frequentemente centrada no professor

*Tabela 2 - Quadro-síntese das Competências de LP nas aulas observadas.*

### **3.2.3. “Eu gosto de falar crioulo. O crioulo contagia!”<sup>62</sup>”**

Tentando alargar o nosso âmbito para lá da sala de aula, através das entrevistas, procurámos saber quais os valores, atitudes e sentimentos associados à língua cabo-verdiana e à língua portuguesa. Naturalmente, sendo algo de cariz tão pessoal, as respostas não foram homogéneas, podendo, ainda assim, traçar-se um perfil dominante.

Desde logo, todos os alunos dizem gostar da sua língua materna e a maioria demonstra partilhar essa afetividade com a língua portuguesa. Neste caso, as alunas do sexo feminino parecem ter um apreço pela língua oficial mais acentuado, assim como as crianças do Ensino Básico. Os que afirmam gostar menos de LP são, regra geral, rapazes, dos últimos ciclos de escolaridade e com menor sucesso escolar. De forma menos

---

<sup>61</sup> Aluna SVA3.

<sup>62</sup> Aluno SVC2.

acentuada, também podemos verificar que o valor afetivo da língua portuguesa nos alunos do 9º e 10º anos decorre mais da importância que tem para o seu futuro do que da língua em si.

Todos os alunos admitem não a utilizar no seu quotidiano, exceto na escola, destacando a mais absoluta estranheza que seria algum colega ou eles próprios iniciarem um momento de conversa com colegas na língua oficial. Na ilha de Santiago, sobretudo, a maioria dos alunos associa esse comportamento a vaidade, pura e simples brincadeira e ao querer passar por alguém mais importante do que se é. Talvez por isso mesmo, a sua utilização implica respeito profissional e social para com o interlocutor. Por seu turno, a língua cabo-verdiana preenche essas funções subjetivas e sociais do dia-a-dia do cabo-verdiano, estando associada a tudo o que se relacione com o mundo dos sentimentos e com a definição do seu ser.

Apesar desta imensa diferença funcional entre as duas línguas, quase todos reiteram que a língua portuguesa faz parte da sua cultura, da identidade do seu país, embora esteja afastada do seu dia-a-dia. Por seu turno, a língua cabo-verdiana é a língua que os identifica, em que pensam, em que se constroem. Tal como esperado, a língua portuguesa é valorizada por possibilitar o acesso a outros países e outras pessoas, nomeadamente turistas em Cabo Verde, com destaque para a possibilidade de lhes permitir, um dia, vir a estudar no Ensino Superior em Portugal ou no Brasil. Já a LCV, assume-se como uma língua regional, importante apenas em Cabo Verde, e que, para além do aspeto comunicativo, sobressai nas manifestações culturais mais genuinamente cabo-verdianas, com destaque para a música.

Os professores com quem tivemos a oportunidade de conversar espelham estas noções, quase por completo, revelando um ainda maior apreço pela sua língua materna. Para eles, a língua oficial surge, sobretudo, como uma ferramenta de trabalho e um marcador social de respeito, especialmente na relação com os seus alunos. Uma professora de Língua Portuguesa, AAPI1, refere inclusivamente, o facto de a língua cabo-verdiana possuir apenas o pronome “bô”, traduzido por “tu”, que não substitui o mais formal “você”, como forma de tratamento. Apesar de reconhecer que não é intenção dos alunos desrespeitá-la, esta forma contacto verbal traduz uma relação não distanciada, entre pares. A este respeito, alguns dos professores de São Vicente lembraram outros tempos em que, por questões também de respeito, as pessoas com cargos administrativos, quer na ilha de São Vicente, quer em Santo Antão, falavam predominantemente o português. Mais do que algum tipo de sobrançeria, este comportamento denotava respeito

dos próprios para com as estruturas sociais da época. Contudo, esta era uma situação antiga, que quase já não se verifica.

As únicas exceções a esta dicotomia mencionadas referem-se a casos atípicos de migrações internas. Uma professora do E.B.I. deu-nos o exemplo de duas alunas suas, na cidade da Praia, que vieram da ilha do Fogo e que, por receio de serem alvo de troça por parte dos colegas, preferem usar a língua portuguesa. A professora explica-nos que a pronúncia do Fogo é das socialmente mais estigmatizadas em Cabo Verde, e ela, originária dessa mesma ilha, há muito mudou a sua forma de falar, adaptando-a à variedade de Santiago. Outro exemplo semelhante foi salientado por uma professora de São Vicente que também trabalha na capital. Ela confessou-nos que os alunos lhe pedem para não falar em crioulo, pois não a entendem, mesmo que seja na rua, fora do contexto escolar. Nestes exemplos, fica claro que as diferenças dialetais existem e que o português pode surgir como solução para um problema identitário.

Contudo, esta alternativa pode levar a outros problemas identitários, dependendo da proficiência da utilização individual do português. Algo surpreendentemente para as nossas expectativas iniciais, quase todos os alunos referiram ser alvo de troça dentro da sala se utilizarem mal a língua portuguesa. Com efeito, essa reação dos colegas parece existir em todas as idades escolares e classes sociais, levando a que muitos confessem a vergonha de falar a língua portuguesa, com medo de errar. Alguns reconhecem que esta situação pode ser um fator de insucesso escolar grave, pois leva alguns discentes, com mais dificuldades, a abdicar de participar na aula, sendo penalizados na avaliação final. Curiosamente, duas das professoras entrevistadas confessaram que, mesmo nas reuniões com outros professores, o crioulo prevalece, sugerindo que muitos colegas manifestam uma certa vergonha de falar língua portuguesa, com receio de errar. Uma delas até exemplificou com o facto de o seu à vontade com a língua oficial a ter ajudado a progredir na carreira.

<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Cabo-verdiana</b>
Tem valor afetivo – mas fruto do estímulo profissional e social	Língua do quotidiano e dos sentimentos
Respeito profissional e social	Língua em que a identidade individual e nacional se afirma
Medo de errar	

*Tabela 3- Quadro-síntese dos Valores e Atitudes associados a cada língua.*

#### 3.2.4. “Oi mãe...”<sup>63</sup>

Como se depreende no que já foi dito, os contextos em que alunos e professores usam a língua portuguesa no seu quotidiano são muito poucos. Os professores assumem, desde logo, só a utilizar em situações profissionais e no contacto com algumas instituições. A este respeito, salientam a maior facilidade em tratar de algo numa repartição pública, por exemplo, se usarem a língua oficial, pois sentem-se mais respeitados. Em todas as outras situações, a menos que se dirijam a eles em português, o crioulo é a língua que utilizam.

Os alunos, de todas as idades, espelham esta situação. Os do Ensino Secundário não escondem que falam língua cabo-verdiana mesmo nas instituições, embora não todos. A aluna CGB4, ao justificar o uso de português nestas situações, afirma que “eu não sou do mesmo nível que aquelas pessoas...”. As crianças afirmam usar português no contexto familiar. Contudo, questionados sobre o tipo de diálogo que têm na língua de Camões, percebemos que se referem a pequenas expressões como a que dá o título a este sub-capítulo, e não à utilização efetiva da língua portuguesa como meio de comunicação. Um exemplo que ilustra esta confusão, ocorreu connosco, em que, ao sairmos de casa, cumprimentámos, em crioulo, um grupo de quatro crianças que brincavam na rua. Uma delas, a única em idade escolar, disse, para os amigos, que eles não nos tinham entendido, por termos falado português. Ou seja, mais do que a língua de facto usada, parece-nos haver, nas crianças, uma confusão com a nacionalidade dos interlocutores. Um outro exemplo revelador relaciona-se com uma aluna de oito anos que disse falar francês com o pai que mora na França. Quando lhe pedimos que dissesse algo nessa língua, revelou-se incapaz, dando a ideia que o “francês” diz mais respeito à localização da outra pessoa.

Duas outras instituições sociais em que antecipávamos que a língua portuguesa fizesse parte do dia-a-dia são a Igreja e a televisão. Ao passo que a Igreja já permitiria a produção da língua oficial por parte dos nossos entrevistados, a televisão já seria um meio de receção da mesma, naturalmente. Porém, quase todos salientaram que, nos meios religiosos, apenas no domínio da escrita se recorre ao português, para além de casos esporádicos em que interagem com missionários ou outros estrangeiros. Ainda assim, acreditamos haver aqui um juízo de valor, expresso nas palavras da aluna CGB2: “Só quando ele [o padre] vai ler o livro é que ele fala em português. Mas quando vai falar com

---

<sup>63</sup> Aluna AAC3. A frase completa é. “Às vezes, ela [a mãe] chama-me e eu digo ‘Oi mãe...’”.

o povo, é em crioulo”. A diferença entre o “livro” sagrado e o “povo” é demarcada, também, pela língua.

No que diz respeito à televisão, os professores destacaram a cada vez maior separação entre as elites, sobretudo os políticos, que usam a língua portuguesa e o povo, que se expressa em língua cabo-verdiana<sup>64</sup>. Com os alunos, optámos por tentar saber que língua utilizariam se fossem convidados para participar num programa televisivo. Todos eles deram as mesmas respostas. Se o programa em causa fosse o telejornal, usariam a língua portuguesa. Se, por outro lado, fosse para o programa Show da Manhã, em que os apresentadores quase só falam a língua materna, aí já sorriem e dizem que falariam em crioulo. Acreditamos que esta tomada de posição reflete a separação entre as elites e o cidadão comum, assim como a formalidade e a informalidade das situações, que a televisão tão bem exemplifica, apesar de os alunos justificarem a sua escolha com o facto de selecionarem a língua conforme a que é utilizada nos dois diferentes contextos. Outro fator relevante é a importância das telenovelas, mormente as importadas do Brasil, a que quase todos os alunos dizem assistir regularmente.

Não sendo televisão, mas tratando-se de um contexto de grande visibilidade e formalidade, uma aluna de sete anos, de São Vicente, contou-nos que, no Dia das Crianças, subindo a um palco com os colegas para ler um poema, “[e]m vez de eu falar crioulo, falei português<sup>65</sup>”, como se tivesse vergonha de usar a sua língua materna naquela situação. Apesar de tudo, alguns alunos lamentam esta situação, como um aluno de 11º ano da Praia que confessa “Ma era pa nu papia Kriolu na tudi situason. El é nôs língua!<sup>66</sup>”

Por fim, não podemos deixar de destacar um fenómeno bem mais recente mas que tem tido um impacto grande na funcionalidade das duas línguas, que tem a ver com as redes sociais. Apesar das dificuldades financeiras, a maioria absoluta dos jovens tem, atualmente, acesso à internet, popularizando as redes sociais, sobretudo o Facebook. Todos os jovens com quem falámos admitiram escrever, neste *site*, em língua cabo-verdiana, apesar de não terem nunca aprendido formalmente a escrevê-la. Mesmo os professores que dizem ter conta no Facebook, admitem usar a língua materna para escrever. Na nossa opinião, a situação informal e mais anónima que as redes sociais

---

<sup>64</sup> O aluno AAA3, de sete anos de idade, garantiu-nos, em entrevista, que o Primeiro-Ministro só sabe falar português, o que revela esta predominância da língua oficial nos discursos televisivos dos governantes.

<sup>65</sup> Aluna SVG4.

<sup>66</sup> Em português: “O crioulo devia falar-se em todas as situações. É a nossa língua!” (aluno PPC1)

proporcionam é um terreno fértil para a escrita da língua cabo-verdiana, pois ninguém manifestou preocupação com a possibilidade de errar, destacando, isso sim, a função subjetiva<sup>67</sup> da mesma.

<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Cabo-verdiana</b>
Escola	Casa (Família e Amigos)
Instituições públicas e privadas	Igreja
Igreja	Televisão
Televisão	Redes Sociais

*Tabela 4- Quadro-síntese dos contextos em que as línguas são utilizadas.*

### **3.2.5. “Os alunos escrevem ‘nóis’.<sup>68</sup>”**

Ainda em direta associação com o acesso aos *media*, enquanto professores em Cabo Verde, fomos reparando na cada vez mais frequente utilização de estruturas sintáticas e escolhas vocabulares, nos nossos alunos, do português do Brasil. Neste estudo, procurámos avaliar a sua existência noutros sub-sistemas de ensino, tentando confirmar a sua origem.

Como já afirmámos, as telenovelas são imensamente populares em Cabo Verde, significando, para muitos, o maior ponto de contacto com a língua portuguesa. E as novelas mais populares são as do Brasil. Ao mesmo tempo, as músicas não cabo-verdianas mais ouvidas são também cantadas na variedade sul-americana do português. Com efeito, todos os alunos, mesmo os mais jovens, parecem reconhecer, sem dúvidas, as diferenças entre estas duas variedades, embora, muitos não a falem. De facto, os casos em que os alunos se dirigiam a nós numa forma mais semelhante à brasileira aconteceram, sobretudo, na cidade da Praia. Aí, o acesso a bens simbólicos e à televisão é maior do que no restante da ilha de Santiago, pelo que, cada vez mais, esta variedade vai ganhando terreno. Apesar de os professores e os alunos salientarem que o português brasileiro, em termos da oralidade, surge mais nas situações informais em que se use a língua portuguesa, as que acontecem nas novelas, na sala de aula, a tendência é imitar os professores, que falam a variedade continental da língua. Em São Vicente, onde a cultura

<sup>67</sup> De acordo com Feytor-Pinto (2010).

<sup>68</sup> Professora PPP2.

portuguesa e europeia parece ser mais bem recebida que a brasileira, esta influência na forma da língua portuguesa é menor.

No que diz respeito à escrita, contudo, a influência, sobretudo sintática, segundo os professores, da variante brasileira vai crescendo, com uma professora, que trabalha na capital, a confessar que os alunos, que escrevem, muitas vezes, como dizem, a alterarem a grafia de muitas palavras para a pronúncia brasileira, como na palavra “nóis”, que seria “nós”, mas com o ditongo das novelas da Globo. A mesma professora afirma que os alunos não usam esta forma na oralidade com ela, o que parece sugerir que no seu diálogo mental consigo próprias, as crianças estejam a procurar a palavra com que contactam nas novelas e na música e não na sala de aula, antes de a escrever.

Para além da influência na língua portuguesa falada em Cabo Verde, a própria língua cabo-verdiana tem sofrido empréstimos da variedade do Brasil. Um aluno do 9º ano, que estuda no Tarrafal, disse-nos que nas novelas, às vezes, parece que “eles falam crioulo”. Acreditamos que não será o caso, mas sim o seu oposto. A língua cabo-verdiana é que tem incorporado cada vez mais expressões do Brasil, o que, por hipótese, nos levou a considerar que esta variante da língua portuguesa pudesse ter um maior valor afetivo nos estudantes cabo-verdianos. Porém, a maioria disse não só gostar mais do português de Portugal como considerá-lo mais fácil. Na nossa opinião, tal nasce do facto de a variedade portuguesa estar associada a um maior prestígio intelectual. A variedade da escola e das elites é a europeia. A sul-americana acaba por entrar, sim, nos espaços pessoais em que a língua portuguesa escolar não penetra. É francamente provável que as únicas situações em que os alunos com quem falámos tenham contactado com a língua portuguesa nas suas situações mais informais tenha sido através das telenovelas.

<b>Influência da variedade brasileira na Língua Portuguesa</b>	<b>Influência da variedade brasileira na Língua Cabo-verdiana</b>
Cada vez mais comum – pronúncia e escolhas sintáticas	Tem importado expressões da variedade sul-americana

*Tabela 5- Quadro-síntese da influência do Português do Brasil.*

### 3.2.6. “Todos gostam de alguém que fala bem português.”<sup>69</sup>”

Em todas as entrevistas, procurámos fazer um pequeno exercício de grande valor simbólico. Quer alunos, quer professores, foram convidados a imaginar duas pessoas, cabo-verdianas, da mesma idade, género, origem e classe social. A única diferença entre ambas é que uma delas fala muito bem a língua portuguesa e a outra se expressa na língua oficial com muitas dificuldades. Depois, perguntávamos qual dos dois seria mais inteligente, teria mais sucesso escolar, um estatuto social superior e uma profissão mais importante. Não surpreendentemente, o que fala bem a língua portuguesa foi escolhido para quase todas as situações.

O único que não obteve todas as respostas foi a variável inteligência. Os alunos até ao 10º ano, na sua maioria, consideraram que quem fala bem LP é mais inteligente. Mas os alunos mais velhos já se revelaram mais hesitantes. Para eles, há outros aspetos sociais que influenciam o domínio da língua oficial, nomeadamente o acesso à educação e aos meios de comunicação social e outros bens simbólicos que devem ser considerados para além das capacidades cognitivas. Ainda assim, a escolha da pessoa que não domina o português nunca é a primeira escolha. Os professores seguem esta tendência dos alunos mais velhos, embora reconheçam que, numa primeira avaliação, a primeira pessoa terá maiores capacidades cognitivas.

O domínio da língua oficial também surge como facilitador do e sinal de sucesso escolar, pela sua transversabilidade. Apenas alguns alunos do Ensino Secundário profissionalizante defendem que esta língua não é entrave à aprendizagem de disciplinas das ciências exatas.

Onde ninguém discorda é na escolha da pessoa que se expressa bem em português como alguém com mais estatuto social. O mesmo advém da sua maior escolarização, implícita no domínio da língua, e na maior facilidade de acesso a empregos mais importantes e mais bem remunerados. A aluna SVA3 expressa esse sentimento ao afirmar que “[q]uem tem cultura não fala a língua [cabo-verdiana], fala português”.

<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Cabo-verdiana</b>
Inteligência	Menor inteligência
Sucesso escolar	Insucesso escolar

---

<sup>69</sup> Aluno AAB5.

Estatuto social	Pobreza
-----------------	---------

*Tabela 6- Quadro-síntese do prestígio social de ambas as línguas.*

### **3.2.7. “Eu vi um desenho de um samurai que tem umas letras dos chineses...”<sup>70</sup>”**

De modo a entender melhor o relacionamento e o papel de cada uma das duas principais línguas do arquipélago, procurámos entender qual o prestígio, valores e funções associados a outras línguas estrangeiras. Para tal, colocámos em confronto as duas línguas que são objeto de ensino, o inglês e o francês, assim como o mandarim e o wolof, duas línguas com forte presença na sociedade, pela imigração.

A mais importante e significativa é a língua inglesa, à qual se tem acesso pelas novas tecnologias e elementos culturais como os filmes e a música. A emigração para os Estados Unidos da América também é um elo de ligação com esta língua, em Cabo Verde. O francês é considerado uma língua “chique”, com um grande valor afetivo devido à emigração para França, muito comum nos locais que visitámos, sobretudo no interior de Santiago. O mandarim é uma língua que desperta a curiosidade dos alunos, sobretudo dos mais novos, a quem soa exótica e engraçada, pois muitos se divertiram imitando os seus sons. O wolof é o parente pobre destas línguas estrangeiras, pois muitos dos alunos nem sabiam o que é, pelo seu nome.

Quando convidados a escolher qual destas línguas gostariam de aprender, os alunos do Ensino Básico escolheram predominantemente o inglês, com exceção dos alunos do Terceiro Ciclo, que confessaram ter sabido pelos alunos do 7º ano, no qual as línguas estrangeiras já fazem parte do currículo obrigatório, ser muito mais difícil que o francês. Os alunos do Secundário, que já aprendem as duas línguas europeias, escolheram o inglês, também, pela necessidade de aprofundarem o seu domínio da mesma, e o mandarim, pela curiosidade que lhes desperta. O wolof ficou fora das escolhas. Acreditamos que estes valores representam as ideias que cada indivíduo tem não sobre as línguas em si, mas sobre os povos às quais as associam. Não deixa de ser relevante que o wolof, a mais próxima do estatuto da língua cabo-verdiana, e a única de origem africana, seja a língua menos considerada.

---

<sup>70</sup> Aluno NNE3.

<b>Língua</b>	<b>Valores atribuídos</b>
Inglês	Novas Tecnologias Bens culturais – filmes e músicas Emigração EUA
Francês	Língua “chique” Emigração França
Mandarim	Exótica e engraçada Algum interesse em aprendê-la
Wolof	A maioria desconhece o seu nome Quase ninguém revela interesse em conhecê-la

*Tabela 7- Quadro-síntese dos valores atribuídos a outras línguas.*

### **3.3. Análise e apresentação dos resultados**

Nesta última secção do nosso estudo tentaremos olhar de forma mais crítica para os resultados apresentados. Como sempre, guiar-nos-emos pelas quatro vertentes fundamentais da PPL, que estruturarão a análise. Assim, a partir das observações de aulas e das entrevistas realizadas, tentaremos pôr em evidência a forma como as políticas linguísticas são implementadas e experienciadas em Cabo Verde, propondo algumas soluções, onde cabível.

Tomamos como ponto de partida para esta análise, também, as questões propostas por McCarty (2011, p. 4) aplicáveis em estudos desta natureza, que parafraseamos de forma resumida:

1. Que formas assume a PPL na prática social? Quem as pratica, para que propósitos, para quem e com que consequências?
2. Como é que algumas políticas legitimam algumas línguas e marginalizam outras?
3. Quais são as formas de regulação ou imposição destas práticas?
4. Como é que as comunidades se definem através destes processos?
5. A quem servem estes processos?
6. Como é que as comunidades atuam enquanto agentes de mudança?
7. Como podemos usar o nosso estudo para construir um mundo mais justo?

Ao responder a estas questões, propomo-nos a tentar compreender as dinâmicas entre o meio social, as elites no poder e a política e planificação linguística que tem sido desenvolvida em Cabo Verde.

### **3.3.1. Política e Planificação do Estatuto em Cabo Verde – “E se nestes trinta e nove anos ainda falamos LP, não vamos mudar agora.”<sup>71</sup>”**

Apesar de todos os seus particularismos e condicionalismos, Cabo Verde não está só nos desafios linguísticos que enfrenta. A Índia, um país que é um subcontinente, que passou por processos de colonização e descolonização tão diferentes dos do pequeno arquipélago de Cabo Verde, a nosso ver, partilha as mesmas contradições estruturais, no seu âmago. Segundo Bhatt (2010), neste país asiático, a colonização deixou o legado de uma língua – o inglês – que transmite acesso ao saber universal, o que faz com que só os seus falantes possam exercer autoridade. A resistência é limitada, porque mito e história se confundem, cristalizando a noção de que as imposições são, de facto, constatações de uma realidade imutável. Acreditamos que, trocando inglês por português, poderíamos estar a descrever Cabo Verde.

Caracteristicamente, as identidades pós coloniais são marcadas por um paradoxo central. De um lado, o desejo de renegar a herança do colonizador, criando uma identidade própria, que seja, se possível, superior à da antiga metrópole; no outro, a aceitação de uma identidade dupla, nascida do sincretismo entre o indígena e o colonial (Bhatt, 2010). Neste sentido, abre-se a porta a uma comunidade já não só imaginada (Anderson, 1991), como também desejada (Norton, 2011). É neste conflito, acreditamos, que nascem as contradições linguísticas de Cabo Verde, pois como conciliar as duas línguas, de simbolismos tão diferentes, abraçando a estrangeira sem o matricídio da local?

O debate linguístico mais continuado em Cabo Verde prende-se com a oficialização da língua cabo-verdiana, pelos políticos e intelectuais, mas também pelos nossos entrevistados. A oficialização aparece, muitas vezes, como a receita milagrosa para a igualdade linguística no país, ou como a culpada de todos os males. Na nossa opinião, a oficialização estatutária da língua cabo-verdiana seria apenas um ato simbólico. Como argumentámos no Capítulo 2, a LCV é língua oficial de trabalho e simbólica. Os desafios seriam, sim, as medidas de planificação linguística ao nível do *corpus* e da

---

<sup>71</sup> Aluna SVD2.

aprendizagem que a tornassem real. Contudo, não menosprezamos o poder desse ato emblemático. Para os professores e alunos com quem falámos seria o reconhecimento legal de uma luta do povo de Cabo Verde, que só nos parece nunca ter acontecido por manifesta indecisão política, motivada pelos conflitos identitários acima identificados. Compare-se a realidade de Cabo Verde com os exemplos já apresentados do hebreu na Palestina (Cooper, 1989) e da língua turca (Calvet, 1996). A oficialização não só corresponderia aos desejos da maioria da população, como seria consideravelmente mais fácil pelo fulgor que esta língua já tem na sua comunidade.

Pudemos confirmar, também, que as diferenças dialetais existem, exemplificadas pelas alunas da ilha do Fogo que falam português como disfarce ou a professora que é proibida de falar *sampadjudu* pelos seus alunos *badios*. Estas diferenças, de acordo com os entrevistados, são do foro exclusivamente linguístico, mas também identitário e estrutural. Na ilha de São Vicente, a língua portuguesa não só é mais comum, como possui menos conotações negativas. Ela existe, de forma leve, no quotidiano dos seus habitantes, sobretudo pela sua maior identificação com a cultura europeia, como referido por vários professores, verificado nas aulas observadas e referido por vários teóricos (Anjos, 2006; Fernandes, 2006).

Porém, a verdadeira dicotomia, para nós, existe nos locais rurais ou periféricos que estudámos. Em Ribeirão Isabel ou em Nhagar, para além da localização remota, a falta de eletricidade, com o que representa, atualmente, em termos de entrave ao acesso a bens simbólicos, as escolas sem condições mínimas de trabalho, um meio social, que, segundo os professores, não tem qualquer ligação com a escola, nem lhe reconhece qualquer prestígio, a língua portuguesa é mais uma porta que se fecha no futuro destas crianças. Dominar a língua oficial é quase impossível, sem ser através de uma grande motivação pessoal e investimento. Sem essa competência, a entrada do indivíduo no mercado profissional em Cabo Verde está seriamente limitada, dificultando as hipóteses de ascensão social.

Uma professora deu-nos o exemplo de um programa de debate sobre as reformas no sector da agricultura, na televisão estatal, mantido em português, mas que interessava, sobretudo, aos cidadãos comuns. O estatuto das duas línguas no país dita que o mesmo seja em português. Ora, com a escolha da língua oficial, muitos agricultores, pela barreira linguística, não só terão tido mais dificuldades em entender os assuntos discutidos, como se terão sentido excluídos da participação, por via telefónica, nesse programa. Não será

por acaso que a professora que referiu este exemplo é a que leciona na localidade isolada de Ribeirão Manuel.

A verdadeira face oculta da diglossia em Cabo Verde não se prende só com as limitações impostas à língua materna. Ela partilha laços com a valorização social e cultural de uma outra língua, em nome da pertença simbólica a uma comunidade desejada, a despeito da desigualdade social e de oportunidades que grassa no país, sem criar as reais condições para que nenhuma delas seja, de facto, dominada por largas camadas da população. Escolhemos intitular este trabalho com uma citação de um aluno do 9º ano, com 16 anos de idade, que, de forma descomprometida, afirmou: “Pobre não fala português.<sup>72</sup>” para enfatizar esta clivagem. O esquecimento a que são vetadas as promessas políticas de ação na valorização da língua cabo-verdiana e a falta de medidas na difusão efetiva da língua portuguesa têm funcionado como um mecanismo de manutenção da ordem social, onde só ganham os que já estavam a ganhar.

### **3.3.2. Política e Planificação do *Corpus* em Cabo Verde – “O português tem as suas regras, mas dá para escrever e para falar. O crioulo não. O crioulo é livre!<sup>73</sup>”**

Na nossa perspetiva, o principal entrave à real valorização da língua cabo-verdiana e à sua utilização em outras funções sociais tem sido o percurso hesitante da Planificação do *Corpus*. A inexistência de uma norma nacional, que tem atrasado a entrada do ALUPEC na sociedade, exclui este idioma dos contextos em que impere a palavra escrita. Todos os nossos entrevistados consideram que há uma espécie de diglossia escrita, em que o português leva vantagem, e diglossia oral, em que o crioulo predomina (Delgado, 2008).

Ainda assim, as sociedades não são estáticas e assumem-se, muitas vezes, como agentes de mudança. A proliferação da utilização da língua cabo-verdiana nas redes sociais da internet, na sua forma escrita, confessada por todos os que admitem participar nestes *sites*, é um sinal da necessidade individual de grafar a língua em que se pensa, sente e vive. A planificação linguística a nível macro não deve ficar indiferente a esta ação da comunidade de falantes da LCV. Ao mesmo tempo, a interferência da variedade sul-americana da língua portuguesa no português que se fala em Cabo Verde pode abrir portas

---

<sup>72</sup> Aluno TTA6.

<sup>73</sup> Aluna SVE4.

à criação de uma variedade própria da língua portuguesa de Cabo Verde, à semelhança do que já vem acontecendo com Angola e Moçambique, por exemplo (Ponso, 2011). Na nossa opinião, esta apropriação estrutural, sintática e vocabular, da língua do ex-colonizador poderia tornar a LP afetivamente mais próxima dos ilhéus, reduzindo, drasticamente, a carga simbólica negativa que carrega consigo, de acordo com os nossos entrevistados.

Embora reconheçamos que a alteração do *Corpus* de uma língua é muito difícil sem a intervenção das políticas “in vitro” (Calvet, 1996), estes dois sinais por parte da população, por mais inconscientes e assistemáticos que sejam, são reveladores do desfasamento entre as ações políticas e as práticas sociais. O desaparecimento da linguagem sexista nas publicações americanas foi (é?) um processo lento e gradual, mas iniciado por um grupo de intelectuais (Cooper, 1989). Quem poderá dizer se, quando os adolescentes que hoje em dia escrevem em crioulo no Facebook se tornarem adultos com um papel mais forte nos processos decisórios, não poderão recuperar parte desta sua experiência para a aplicação e consolidação de uma norma escrita da língua cabo-verdiana?

### **3.3.3. Política e Planificação da Aprendizagem – “Eu, apesar de ser cabo-verdiano, não tenho muito conhecimento sobre a gramática do crioulo.”<sup>74</sup>**

Como temos tentado argumentar, o papel da instituição escolar tem sido fundamental para a manutenção da diglossia no país. Se o ensino da língua portuguesa se tem mostrado claramente deficitário (Delgado, 2008; Pinto, 2011; Sanches, 2008), o da língua cabo-verdiana é quase inexistente. Como já dissemos, a manutenção desta realidade tem contribuído para a diglossia do país e para vedar a ascensão social de grandes camadas da população, por não lhes permitir a proficiência em nenhuma das duas línguas.

A língua portuguesa usada nas salas de aula de Cabo Verde, independentemente das disciplinas, é uma língua artificial, que sobrevive apenas neste contexto, muitas vezes desligada das reais necessidades dos alunos e desacompanhada de atividades que promovam a sua utilização em outros contextos. Ainda assim, há exceções a esta regra. Citando apenas professores que foram entrevistados e a cujas aulas assistimos,

---

<sup>74</sup> Aluno AAE2.

salientamos a professora PAA3, de Filosofia, que baseia as suas aulas nas leituras de textos em casa, apesar dos poucos recursos da biblioteca, e na sua discussão em sala de aula e a professora PRI1, que, nas condições difíceis em que tem de trabalhar, faz um esforço tremendo para que os seus alunos aprendam e usem a língua portuguesa. O seu caso é, uma vez mais, paradigmático. Numa localidade isolada, sem pressão dos encarregados de educação, ela poderia, facilmente, recorrer ao crioulo. Questionada sobre as suas motivações, ela referiu que tal se deve ao “pensar no futuro dos alunos<sup>75</sup>”, pois, sem os incentivar a dominar a língua portuguesa, neste momento, em Cabo Verde, estaria a excluí-los de uma grande fatia de possibilidades de sucesso escolar, emprego e cidadania.

Não deixámos de considerar surpreendente o número elevado de alunos que, ainda assim, afirmam não querer aulas em língua cabo-verdiana. Uma análise mais cuidada desta opinião remete-nos para dois fatores: a identidade escolar dos alunos e a conceção que estes têm sobre a língua portuguesa. A mudança é, frequentemente, mal recebida pelo ser humano. Ainda que a situação não seja ideal, a verdade é que a maioria dos alunos já definiu o seu papel dentro do microcosmos social escolar em língua portuguesa. Qualquer alteração implicaria uma remodelação identitária que abalaria as estruturas em que já aprenderam a viver. Ademais, a língua portuguesa, independentemente dos valores afetivos a ela associados, é a língua de prestígio. O receio de perder esse passaporte para o conhecimento científico e internacional pesa na sua decisão. Ao mesmo tempo, a língua portuguesa, em Cabo Verde, está associada a um ideal de correção, de perfeição estrutural. Na realidade, os falantes frequentes de português no arquipélago são muito poucos e, normalmente, pessoas letradas, da elite intelectual, como políticos e professores. Ora, para a maioria dos alunos, estas pessoas falam um português sem erros, assim como se falará em Portugal ou no Brasil. Sonhar com o atingir desse ideal linguístico é, de certo modo, ambicionar entrar na comunidade desejada (Norton, 2011).

Um mundo socialmente mais justo, a este respeito, apenas poderia nascer de um ensino efetivamente bilingue, desde o início da escolaridade (Ortega, 2011). Acreditamos que o ensino da língua materna não deve estar condicionado pela inexistência de recursos materiais e o preço dos mesmos, pois o mais valioso de todos eles já existe, pronto a ser usado, que é a existência efetiva de falantes e utilizadores da língua.

---

<sup>75</sup> Professora PRI1.

Neste contexto, a língua portuguesa poderia ser ensinada como de facto ela o é, língua segunda. Jorge Pinto (2011) propõe, como metodologia de ensino para Cabo Verde, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, uma alternativa que, acreditamos, poderia ter resultados muito positivos em Cabo Verde e contrariar alguns dos problemas já elencados. O ELBT consiste na aprendizagem de uma língua a partir de tarefas concretas, cuja finalidade é baseada em competências necessárias na vida real. O foco central das aulas passa a ser a comunicação e o próprio processo de aprendizagem. Para tal, recomenda-se a utilização de textos autênticos, que aproximem a língua da sala de aula da língua do quotidiano dos alunos. Os resultados da experiência já obtidos são animadores. Todos os professores referem a sua eficácia, à qual não será alheia uma maior motivação dos alunos por realizarem tarefas novas e mais diversificadas. Contudo, as turmas, regra geral muito numerosas, têm dificultado a aplicação desta metodologia de ensino. Ao mesmo tempo, muitos professores mostraram dificuldades em se adaptarem a uma nova forma de ensinar, alegando falta de formação para tal (Pinto, 2011).

Tal como “Roma e Pavia não se fizeram num dia”, as alterações sugeridas exigiriam algum tempo até à sua completa implementação e encontrariam resistência em sectores mais conservadores. Porém, estamos, no final do ano letivo de 2014/2015, numa altura crucial para o ensino em Cabo Verde. Com a generalização das grandes mudanças impostas pela Lei de Bases do Sistema de Ensino, aprovada em 2010, historicamente seria um momento indicado para alterações na aprendizagem das línguas em Cabo Verde.

### **3.3.5. Política e Planificação do Prestígio em Cabo Verde – “Um cabo-verdiano a falar bem português, eu acho muito fixe. Eu gostaria de ter essa habilidade.”<sup>76</sup>**

Um dos resultados do trabalho de campo que desenvolvemos que mais nos impressionou, mesmo aquando da sua realização foi a menorização generalizada que os alunos das escolas cabo-verdianas fazem da sua língua materna. Com efeito, apesar do valor afetivo, cultural, social e identitário da língua cabo-verdiana, o domínio da língua oficial revela, para os inquiridos, maior inteligência, sucesso escolar e estatuto social, associado à maior facilidade em entrar no mercado de trabalho. Estas associações são de tal forma preocupantes se considerarmos que existem desde o início do percurso escolar

---

<sup>76</sup> Aluno AAH5.

dos alunos e que, muitos deles, talvez se encaixassem mais no perfil da segunda pessoa do exemplo, aquela que se expressa com muita dificuldade em língua portuguesa. O pouco ou nenhum interesse pelo wolof que os mesmos alunos demonstraram pode ser interpretado na mesma lógica. A secundarização de uma língua de valor regional perante outras, de cariz internacional e intelectualizado, como o inglês e o francês, associada, também, ao povo que a fala.

Do ponto de vista psicológico, este complexo de inferioridade resultará num conflito interno de proporções alarmantes. Individualmente, cada aluno que reconheça dificuldades próprias no domínio da língua portuguesa, coloca toda a sua personalidade e posição social, presente e futura, em causa. As possíveis saídas para esta situação passam pela aceitação fatalista deste cenário; a rejeição da língua mais prestigiada e valorização extrema da língua materna; ou o seu oposto, a admiração do português e desconsideração pela língua cabo-verdiana. Encontrámos, nas nossas entrevistas, um pouco de todas elas, com grande peso na motivação intrínseca de cada aluno.

Na nossa opinião, a única forma de combater esta estigmatização linguística, de acordo com as outras propostas que já apresentamos, passa pela valorização da língua cabo-verdiana. O prestígio do português, essencialmente, advém da sua intelectualização, por ser a língua das escolas e literária, e do seu valor de mercado, pela sua importância no mundo laboral. Os restantes processos sociais já salientados, têm, acima de tudo, mantido este *status quo*. Uma política de língua responsável, atuando em todas as vertentes da PPL, Estatuto, *Corpus*, Aprendizagem e Prestígio, contribuiria para a intelectualização da língua cabo-verdiana, se houvesse um consenso sobre a sua norma e grafia, acompanhado da sua entrada no sistema de ensino. Estas novas funções poderiam ser transpostas para o mundo profissional, criando todo um novo valor de mercado para o crioulo de Cabo Verde. As crianças de Ribeirão Isabel, por exemplo, continuariam a ter muitas das dificuldades pelas quais já passam. Contudo, a língua já seria menos um obstáculo.

Muitos autores (Delgado, 2008; Duarte, 2003; Sanches, 2008; Veiga, 2004) manifestam ou deixam adivinhar uma certa preocupação com o desaparecimento da língua portuguesa de Cabo Verde, caso apenas se tenha em conta a valorização da língua cabo-verdiana. Pelo que pudemos ver e sentir nas escolas do arquipélago, os valores associados ao português e a diferença de prestígio entre as duas línguas são tão marcantes e de tal modo enraizadas na identidade ilhéu que dificilmente tal aconteceria. Pelo contrário, a não resolução do complexo de inferioridade que resulta do conflito entre

ambas é que pode, e acreditamos que tem acontecido, levar ao renegar da língua oficial da República de Cabo Verde.

## Conclusão

Refletir sobre a questão sociolinguística em Cabo Verde é uma tarefa habitual para quem conhece o arquipélago. É assunto de conversa em cafés e praças, são interrogações que revelam a curiosidade de turistas passageiros que visitam as ilhas e é, também, tópico central de algumas investigações académicas. A razão para tal é que até o observador mais descomprometido sente, ao contactar com o quotidiano crioulo, a importância que as línguas têm para a população local e para o seu desenvolvimento enquanto nação.

Do nosso ponto de vista, a Política e Planificação Linguística é a disciplina mais bem equipada para compreender e atuar nesta realidade. Os atos deliberados de alterar a utilização das línguas por parte dos seus falantes, se realizados de forma consciente e holística, envolvem o conhecimento teórico sobre o fenómeno em causa e a capacidade prática de agir *in loco*, materializando as políticas linguísticas em planificação linguística. Esta associação entre a teoria e a prática (Feytor Pinto, 2010; McCarty, 2011) torna a PPL uma disciplina rica e abrangente, que se tem aberto, com sucesso a outras áreas científicas (Baldauf Jr., 2012).

A PPL atua, tradicionalmente, nos âmbitos do estatuto das línguas, frequentemente associados ao seu papel e funções dentro de uma comunidade de falantes, e na forma das línguas, a planificação do *Corpus*. Mais recentemente, os estudiosos desta disciplina têm trabalhado as questões relativas ao aumento e capacitação do número de falantes dos idiomas, Planificação da Aprendizagem, e, por fim, ao nível do seu prestígio, motivado pela sua utilização em situações de grande importância e, também, pela mais-valia que representam para os seus falantes (Feytor Pinto, 2010).

Em Cabo Verde, a colonização deixou um legado de diglossia, em que a língua portuguesa continua a recolher o prestígio da utilização em contextos formais, mormente na escola, e a língua cabo-verdiana continua a prevalecer no dia-a-dia, entrando, como que furtivamente, onde reina o português (Veiga, 2004). São muitas as razões que justificam esta diglossia, desde os conflitos identitários da nação, entre a pertença a uma herança africana ou europeia, ou a uma terceira via de deslocalização telúrica e entrada na humanidade cosmopolita (Fernandes, 2006). Entretanto, a língua portuguesa vai sendo a língua oficial estatutária do país, ensinada e veículo de ensino, com uma norma padrão que permite a sua escrita e o crioulo vai proliferando nos restantes contextos, maiores em número, sim, mas secundarizados em importância (Delgado, 2008; Torquato, 2009).

O objetivo central do nosso trabalho era analisar a relação entre as políticas linguísticas desenvolvidas em Cabo Verde e as práticas linguísticas quotidianas individuais. Para o efeito, recorreremos ao método etnográfico, nomeadamente a observação participante de aulas das mais variadas disciplinas e fizemos entrevistas com professores e alunos de vários pontos do arquipélago.

Ao longo deste trabalho, deparamo-nos com algumas dificuldades, desde o acesso a livros essenciais que não existem em Cabo Verde, ao tempo necessário para poder estar mais tempo nos locais observados e a conhecer outras ilhas e realidades sociais de Cabo Verde mais a fundo.

Apesar destas limitações, acreditamos ter cumprido satisfatoriamente os objetivos a que nos tínhamos proposto. Fica claro que há um descompasso entre as políticas “in vivo” e as políticas “in vitro” (Calvet, 1996) em Cabo Verde. As medidas tomadas pelos decisores governamentais não respondem às necessidades nem aos anseios da maioria da população. Na realidade, a Política Linguística em Cabo Verde tem atuado sempre ao nível dos processos macro, com pouca ou nenhuma atenção aos níveis meso e micro de ação. Tal facto, tem permitido, por outro lado, que as práticas individuais da população tentem resolver os problemas encontrados, embora, muitas vezes, de forma inconsciente e influenciada por estruturas sociais e relações de poder que impedem a justiça social. Desta forma, as assimetrias sociais vão prevalecendo, também através da questão linguística, pois não se aproveita a língua materna como fator de acesso a bens materiais e simbólicos, mas também não se promove a real aprendizagem e domínio da língua portuguesa como elemento de desenvolvimento social. Esta situação apenas privilegia as elites, que assim mantêm as relações de poder hierárquicas intactas.

Como possíveis soluções para este problema, haja vontade política para tal, propomos, em traços simples, a efetiva valorização da língua cabo-verdiana e a reconfiguração do ensino da língua portuguesa. Desde logo, é de crucial importância a eleição de uma norma do crioulo, que seja aceite pela população e que permita a sua entrada no meio escolar. Para que tal possa acontecer, a forma escrita da língua cabo-verdiana deve ser incentivada e difundida. Quanto à língua portuguesa, defendemos que a metodologia a seguir pelos professores deve ser revista, apostando no seu ensino como Língua Segunda, e de forma prática, em que a língua da aula seja a língua que pode ser encontrada nas situações reais de interação verbal. Ao mesmo tempo, de forma mais ambiciosa, propomos que se pense numa norma-padrão do português adaptada a Cabo Verde, de modo a que ela possa fazer mais parte deste povo.

Pela natureza exploratória deste estudo, com certeza que muito ficará por realizar e outras possibilidades de investigação se abrem. Em primeiro lugar, a natureza da pesquisa etnográfica é ser incompleta. Ela compreende sempre apenas uma parcela da realidade a que se refere, pelo que outras investigações desta natureza poderão revelar outros aspetos por nós não considerados ou descobrir outras *nuances* no comportamento individual nos membros da comunidade. Por outro lado, por não ser o objetivo deste estudo, todas as nossas propostas podem ser alvo de trabalhos de análise mais detalhados, através de experiências práticas que atestem a sua exequibilidade, assim como as melhores formas de as materializar.

Terminamos regressando ao aluno que motivou as dúvidas iniciais em nós que nos levaram à elaboração deste trabalho. Aquele momento em que nos solicita que o deixemos falar em crioulo na aula de Língua Portuguesa, simbolicamente, não nasceu ali. Naquela ocasião, vários séculos de lutas culturais, várias políticas prometidas e não cumpridas, vários conflitos sociais e identitários e lutas de poder se materializaram, dentro daquela sala de aula. A capacidade de um indivíduo só revelar todos estes aspetos extrínsecos e, simultaneamente, ser o próprio agente da mudança, naquele microcosmos, é a realização da cebola (Hornberger & Johnson, 2007), ou seja, dos muitos níveis, individual, comunitário, nacional e internacional, da Política e Planificação Linguística.

## **Bibliografia**

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and spread of Nationalism*. New York: Vesno.
- Anjos, J. C. (2006). *Intelectuais, Literatura e Poder em Cabo Verde*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Baldauf Jr., R. B. (2012, Abril/Junho). Introduction - Language Planning: where have we been? Where might we be going? *Revista brasileira de linguística aplicada*, vol.12 no.2, pp. 233-248. Retrieved from Revista Brasileira de Linguística Aplicada.
- Bhatt, R. M. (2010). Unraveling Post-Colonial Identity through Language. In N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 520-539). Oxford: Blackwell.
- Brito-Semedo, M. (2006). *A Construção da Identidade Nacional - análise da imprensa entre 1877 e 1975*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les Politiques Linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Constituição da República de Cabo Verde, (1999). Praia: Assembleia da República.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Avon: Cambridge University Press.
- Delgado, C. A. (2008). *Crioulo de Cabo Verde - Situação Linguística da zona do Barlavento*. Praia: Instituto Nacional da Biblioteca e do Livro.
- Delgado, L., & Botelho, F. (2010). Crianças Brasileiras em Contexto sócio-educativo Diglóssico: Cabo Verde. In M. H. Ançã (Coord.), *Educação em Português e Migrações* (pp. 189-205 ). Lisboa - Porto: Lidel.
- Duarte, D. A. (2003). *Bilinguismo ou Diglossia?* Mindelo: Spleen Edições.

- Escoriza Morera, L. (2008). *Comentarios de Política y Planificación Lingüística*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Fernandes, G. (2006). *Em busca da nação: notas para uma reinterpretação do Cabo Verde crioulo*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Feytor Pinto, P. (2008). *Política de língua na democracia portuguesa (1974-2004)*. Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses, na especialidade de Política de Língua, apresentada à Universidade Aberta.
- Feytor Pinto, P. (2010). *O Essencial Sobre Política de Língua*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Gatson, S. N., & Zweerink, A. (2004). Ethnography online, 'natives' practising and inscribing community. *Qualitative Reserach*, pp. 179-200.
- Gomes, M. A. (2008). *Papia, Lé y Skrebe na Skóla Kauberdianu: A Emergência de Práticas Identitárias*. Lisboa: Dissertação apresentada à Universidade Aberta para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24-41). Oxford: Blackwell.
- Hornberger, N., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *Tesol Quarterly*, 41, pp. 509-532.
- Kelly-Holmes, H. (2010). Languages and Global Marketing. In N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 475-492). Oxford: Blackwell.
- Liddicoat, A. J. (2008). Models of national government language-in-education policy for indigenous minority groups. *2007 Conference of the Australian linguistic society*, (pp. 1-14). disponível em <http://www-als.asn.au>.

- Liddicoat, A. J., & Baldauf Jr., R. B. (2008). Language Planning in Local Contexts: Agents, Contexts and Interactions. In A. J. Liddicoat, & R. B. Baldauf Jr., *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Contexts* (pp. 3-17). Bristol: Multilingual Matters.
- Lopes, J. V. (2002). *Cabo Verde - Os Bastidores da independência*. Praia: Spleen Edições.
- Mabillard, A. (2000, Agosto 20). *Words Shakespeare Invented*. *Shakespeare Online*. Retrieved from [www.shakespeare-online.com: http://www.shakespeare-online.com/biography/wordsinvented.html](http://www.shakespeare-online.com/biography/wordsinvented.html)
- Maybin, J., & Tusting, K. (2011). Linguistic ethnography. In J. Simpson, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 515-528). Abingdon: Routledge.
- McCarty (Ed.), T. L. (2011). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge.
- Moniz, E. A. (2009). *Africanidades versus Europeísmos - pelepas culturais e educacionais em Cabo Verde*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Mooneeram, R. (2013). Literary translation as a tool for critical language planning. In *World Englishes, vol. 32* (pp. 198-210). Wiley & sons.
- Norton, B. (2011). Identity. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 318-330). Abingdon: Routledge.
- Oliveira, G. M. (2005). Política Lingüística na e para além da Educação Formal. *Estudos Lingüísticos XXXIV*, pp. 87-94.
- ONU. (1996, Junho). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf).

- Ortega, L. (2011). Second language acquisition. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 171-184). Abingdon: Routledge.
- Patten, A. (2001, Outubro). Political Theory and Language Policy. *Politica Theory*, Vol. 29 No. 5, pp. 691-715.
- Paulston, C. B., & Heidemann, K. (2006). Language Policies and the Education of Linguistic Minorities. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 292-310). Oxford: Blackwell.
- Pennycook, A. (2006). Postmodernism in Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 60-74). Oxford: Blackwell.
- Pereira, J. (2009). *Alfabetização de Crianças Caboverdianas em Língua Portuguesa como Língua Não Materna - O Ensino da Leitura*. Lisboa: Dissertação apresentada à Universidade Aberta para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Portugueses Interdisciplinares.
- Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. *LINGVARVM ARENA* (Vol. 2), pp. 27-41.
- Ponso, L. C. (2011). Políticas linguísticas atuais em Angola e Moçambique: o modelo monolinguista do Estado nacional europeu X o modelo plurilíngue das nações africanas. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Reeves, S., Kuper, A., & Hodges, B. D. (2008, Agosto 30). Qualitative research methodologies: ethnography. *BMJ* - volume 337, pp. 512-514.
- Rex, L. A., Steadman, S. C., & Graciano, M. K. (2006). Reseraching the Complexity of Classroom Interaction. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, & A. Grace,

- Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 727-771). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ricento, T. (2010). Language Policy and Globalization. In N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 123-141). Oxford: Blackwell.
- Romero-Little, M. E., McCarty, T. L., Warhol, L., & Zepeda, O. (2007, Setembro). Language Policies in Practice: Preliminary Findings from a Large-Scale National Study of Native American Language Shift. *TESOL Quarterly Vol. 41, No. 3, Language Policies and TESOL: Perspectives from Practice*, pp. 607-618.
- Rosa, J. (2010). *Discursos linguísticos e realidades nas salas de aulas - Vencendo a Luta pelo Controle*. Praia: Edições UniCV.
- Sanches, C. E. (2008). *Factores do (In)sucesso Escolar na Disciplina de LP no 2º Ciclo do ES em Cabo Verde - Contributo para o seu estudo*. Aveiro: Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Ensino de Língua.
- Schmidt, S. R. (2006). Political Theory and Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 95-110). Oxford: Blackwell.
- Siegel, J. L. (2013, Primavera). Literary Translation as a Nexus of Language Planning. *Working papers in Educational Linguistics 28 (1)*, pp. 119-140.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2009). The Politics and Policies of language and Language Teaching. In M. H. Long, & C. J. Doughty, *The Handbook of Language Teaching* (pp. 26-41). Oxford: Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2010). The Global politics of Language: Markets, Maintenance, Marginalization, or Murder? In N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 77-100). Oxford: Blackwell.

- Tavares, F. J. (2009, Abril 13). *Os Limiares Críticos da Educação na “África Lusófona”*. Retrieved from [www.uninove.br:www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educação/Eventos\\_parceria/SOFELP/Fernando%20Jorge%20Pina%20Tavares.pdf](http://www.uninove.br:www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educação/Eventos_parceria/SOFELP/Fernando%20Jorge%20Pina%20Tavares.pdf)
- Tollefson, J. W. (2006). Critical Theory in Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 42-59). Oxford: Blackwell.
- Torquato, C. (2009). *Políticas Lingüísticas desenvolvidas em Cabo Verde (África)*. Campinas: Tese de Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.
- Veiga (Org.), M. (2000). *Iº Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Praia: INIC.
- Veiga, M. (2002). *O Caboverdiano em 45 lições*. Praia: INIC.
- Veiga, M. (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Mindelo: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Wee, L. (2011). Language policy and planning. In J. Simpson, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 11-23). Abingdon: Routledge.
- Xavier, L. G. (2010). A língua portuguesa em evolução: os Acordos Ortográficos. *Exedra - Actas do I EIELP*, (pp. 175-184). Coimbra.

## Anexos

### Anexo 1

Relação de professores entrevistados.

Código do professor <sup>77</sup>	Local onde trabalha	Ciclos em que leciona/disciplinas
PSV1	Liceu Jorge Barbosa - Mindelo	2º e 3º Ciclo do ES / Língua Portuguesa
PSV2	Liceu Jorge Barbosa - Mindelo	2º e 3º Ciclo do ES / Inglês
PSV3	Liceu Jorge Barbosa – Mindelo	2º e 3º Ciclo do ES / Geografia
PSV4	Liceu Jorge Barbosa – Mindelo	2º e 3º Ciclo do ES / Inglês
PSV5	Liceu Jorge Barbosa - Mindelo	Subdiretor pedagógico / Geografia
PSV6	Escola António Aurélio Gonçalves – Mindelo	2º Ciclo E.B.I.
PSV7	Escola António Aurélio Gonçalves – Mindelo	1º Ciclo E.B.I.
PSV8	Escola António Aurélio Gonçalves – Mindelo	Gestor da Escola
PPP1	Escola E.B.I. de Calabaceira - Praia	2º Ciclo E.B.I.
PPP2	Escola E.B.I. de Terra Branca – Praia	3º Ciclo E.B.I.
PPB3	Escola E.B.I. de Santa Cruz – Pedra Badejo	2º Ciclo E.B.I.
PPP4	Escola E.B.I. de Palmarejo – Praia	2º Ciclo E.B.I.
PAA1	Liceu Amílcar Cabral - Assomada	2º e 3º Ciclo do ES / Língua Portuguesa

<sup>77</sup> De modo a preservar o anonimato dos professores entrevistados, apenas são identificados pelos códigos. A primeira letra (P) designa Professor, as duas seguintes revelam o local onde lecionam e o número corresponde à ordem das entrevistas.

PRI1	Escola E.B.I. de Ribeirão Isabel	1º Ciclo E.B.I.
PAA2	Liceu Amílcar Cabral - Assomada	2º e 3º Ciclo do ES / Geografia
PAA3	Liceu Amílcar Cabral - Assomada	2º e 3º Ciclo do ES / Filosofia

## Anexo 2

Relação de alunos entrevistados.

Alunos <sup>78</sup>	Idade	Sexo	Ano Letivo
RIA1	8	M	2º
RIA2	12	M	2º
RIA3	9	M	2º
RIA4	7	F	2º
RIA5	7	M	2º

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
TTA1	14	F	9º
TTA2	14	F	9º
TTA3	14	F	9º
TTA4	16	M	9º
TTA5	17	M	9º
TTA6	16	M	9º
TTA7	15	F	9º

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
TTB1	18	F	9º
TTB2	14	F	9º
TTB3	15	F	9º
TTB4	15	F	9º
TTB5	16	F	9º
TTB6	17	M	9º

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
TTC1	16	M	8º
TTC2	16	F	8º

---

<sup>78</sup> Para manter o anonimato dos alunos, todos foram identificados por um código, em que as primeiras duas letras designam o local onde estudam, a terceira letra o grupo em que foram entrevistados e o número os identifica pessoalmente.

TTC3	15	F	8°
TTC4	16	F	8°
TTC5	13	F	8°
TTC6	16	M	8°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
TTD1	16	M	9°
TTD2	16	F	9°
TTD3	17	M	9°
TTD4	16	F	9°
TTD5	16	M	9°
TTD6	16	F	9°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
SVA1	16	F	11°
SVA2	17	F	11°
SVA3	17	F	11°
SVA4	16	F	11°
SVA5	17	F	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
SVB1	16	F	10°
SVB2	16	F	10°
SVB3	17	F	10°
SVB4	15	F	10°
SVB5	15	M	10°
SVB6	15	F	10°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
SVC1	16	M	11°
SVC2	15	M	11°
SVC3	16	M	11°
SVC4	17	M	11°

SVC5	17	M	11°
------	----	---	-----

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
SVD1	16	F	11°
SVD2	16	F	11°
SVD3	17	F	11°
SVD4	17	F	11°
SVD5	19	M	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
SVE1	16	F	8°
SVE2	14	M	8°
SVE3	14	F	8°
SVE4	14	F	8°
SVE5	14	M	8°
SVE6	15	M	8°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
SVF1	15	F	10°
SVF2	15	F	10°
SVF3	15	F	10°
SVF4	15	F	10°
SVF5	15	F	10°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
SVG1	7	F	1°
SVG2	7	F	1°
SVG3	7	M	1°
SVG4	7	F	2°
SVG5	8	M	2°
SVG6	8	M	2°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
SVH1	8	M	3°
SVH2	8	M	3°
SVH3	9	M	3°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAA1	7	F	1°
AAA2	6	M	1°
AAA3	7	M	1°
AAA4	6	F	1°
AAA5	7	F	1°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAB1	9	F	3°
AAB2	9	M	3°
AAB3	8	F	3°
AAB4	8	F	3°
AAB5	9	M	3°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAC1	10	M	4°
AAC2	10	F	4°
AAC3	9	F	4°
AAC4	9	F	4°
AAC5	10	F	4°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAD1	11	F	5°
AAD2	14	M	5°
AAD3	11	M	5°
AAD4	11	F	5°
AAD5	10	M	5°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAE1	11	F	6°
AAE2	12	M	6°
AAE3	13	F	6°
AAE4	11	F	6°
AAE5	12	F	6°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
CGA1	15	M	7°
CGA2	15	M	7°
CGA3	12	F	7°
CGA4	13	F	7°
CGA5	13	M	7°
CGA6	13	F	7°
CGA7	13	M	7°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
CGB1	18	F	11°
CGB2	18	F	11°
CGB3	16	F	11°
CGB4	17	F	11°
CGB5	20	F	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
PPA1	11	M	6°
PPA2	13	F	6°
PPA3	11	F	6°
PPA4	11	F	6°
PPA5	13	M	6°
PPA6	13	M	6°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
PPB1	12	F	6°

PPB2	12	F	6°
PPB3	12	F	6°
PPB4	12	F	6°
PPB5	12	F	6°
PPB6	13	M	6°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
PPC1	17	F	11°
PPC2	17	F	11°
PPC3	16	F	11°
PPC4	16	F	11°
PPC5	17	M	11°
PPC6	18	M	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
PPD1	17	M	11°
PPD2	19	M	11°
PPD3	19	M	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
PPE1	13	M	7°
PPE2	13	M	7°
PPE3	13	M	7°
PPE4	14	F	7°
PPE5	13	M	7°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAF1	18	F	11°
AAF2	18	F	11°
AAF3	18	F	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAG1	17	F	11°
AAG2	17	F	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAH1	16	M	11°
AAH2	16	F	11°
AAH3	16	F	11°
AAH4	17	F	11°
AAH5	16	M	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAI1	14	F	8°
AAI2	13	F	8°
AAI3	13	F	8°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAJ1	17	M	11°
AAJ2	16	M	11°
AAJ3	16	M	11°
AAJ4	16	M	11°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAK1	13	F	7°
AAK2	15	F	7°
AAK3	12	F	7°
AAK4	13	F	7°
AAK5	13	F	7°
AAK6	12	F	7°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
AAL1	15	M	7°
AAL2	13	M	7°

AAL3	13	M	7°
AAL4	12	M	7°
AAL5	13	M	7°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
NNA1	10	F	4°
NNA2	10	F	4°
NNA3	9	M	4°
NNA4	9	M	4°
NNA5	11	F	4°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
NNB1	10	M	4°
NNB2	9	F	4°
NNB3	10	F	4°
NNB4	9	M	4°
NNB5	14	M	4°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
NNC1	14	M	6°
NNC2	13	F	6°
NNC3	12	F	6°
NNC4	12	M	6°
NNC5	11	M	6°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
NND1	10	F	5°
NND2	10	F	5°
NND3	10	M	5°
NND4	12	M	5°
NND5	11	F	5°

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
--------	-------	------	------------

NNE1	7	M	1º
NNE2	7	F	1º
NNE3	7	M	1º
NNE4	7	F	1º
NNE5	7	M	1º

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
NNF1	7	F	1º
NNF2	7	M	1º
NNF3	7	M	1º
NNF4	7	M	1º
NNF5	7	F	1º

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
NNG1	9	F	2º
NNG2	8	F	2º
NNG3	9	M	2º
NNG4	8	M	2º
NNG5	8	F	2º

Alunos	Idade	Sexo	Ano Letivo
NNH1	9	M	3º
NNH2	9	F	3º
NNH3	8	M	3º
NNH4	8	F	3º
NNH5	8	M	3º