

O português e a língua cabo-verdiana no sistema de educação superior na ilha de São Vicente em Cabo Verde

Natalia Czopek
czopek@upol.cz

Universidade Palacký em Olomouc (República Checa)

ABSTRACT.

The present study is dedicated to the description of one of the areas in which an asymmetry in the linguistic choices available to Cape Verdeans is easily noticed, that is, the national education system. Firstly, we will trace the socio-historical context of the use of Portuguese and Cape Verdean in higher education, including some information about basic and secondary education. In the second part, we will present the results of the research carried out in 2016/2017 on the island of São Vicente, in Cape Verde, referring to the opinions of university students and the teaching staff regarding, for instance, the mandatory use of the Portuguese language in the school environment or the scarce presence of the national language in the formal higher education. For the purposes of this study, we chose 60 interviews: 37 with students from the University of Mindelo (UM), 15 with students from the University of Cape Verde (Uni-CV) and 8 with university professors, specialists in different scientific areas (Uni-CV, UM). The methodology applied for its description will be qualitative, with summarizing quantitative elements. The final observations, due to the small number of participants, cannot be considered as representative of the opinion of the entire population of São Vicente island, but they can, however, constitute a starting point for more comprehensive studies.

KEYWORDS.

Cape Verdean language; Portuguese in Cape Verde; Cape Verdean education; higher education; Cape Verdean language in higher education.

RESUMO.

No presente estudo, dedicar-nos-emos à descrição de um dos âmbitos em que facilmente se nota uma assimetria nas escolhas linguísticas disponíveis para os cabo-verdianos, isto é, o sistema de educação nacional. Em primeiro lugar, traçaremos o contexto socio-histórico do uso do português e do cabo-verdiano no ensino superior, incluindo algumas informações sobre o ensino básico e médio. Na segunda parte, apresentaremos resultados da investigação realizada em 2016/2017 na ilha de São Vicente, em Cabo Verde, referentes a opiniões de estudantes universitários e do corpo docente, por exemplo, sobre a obrigatoriedade do emprego da língua portuguesa no ambiente escolar ou a escassa presença da língua nacional no ensino superior formal. Para os fins deste estudo, escolhemos 60 entrevistas: 37 com estudantes da Universidade do Mindelo (UM), 15 com estudantes da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e 8 com professores universitários, especialistas em diferentes áreas científicas (Uni-

CV, UM). A metodologia aplicada para a sua descrição vai ser qualitativa, com elementos quantitativos resumidores. As observações finais, na nossa opinião, devido ao pequeno número de participantes, não devem ser consideradas como representativas da opinião de toda a população de São Vicente, podendo, no entanto, constituir um ponto de partida para estudos mais abrangentes.

PALAVRAS-CHAVE.

Língua cabo-verdiana; português em Cabo Verde; educação cabo-verdiana; ensino superior; língua cabo-verdiana no ensino superior.

As línguas não se impõem.
Ensinam-se. Difundem-se. Prestigiam-se
(Ferreira 1985 *apud* Cardoso 2018: 135)

1. Introdução e metodologia de trabalho

A situação linguística das nove ilhas habitadas de Cabo Verde tem-se caracterizado por uma coexistência muito específica do português, língua oficial, e do cabo-verdiano, língua nacional, como resultado do contacto inicial interétnico, marcado por multilinguismo. Atualmente, as duas línguas encontram-se numa distribuição funcional, sem se poder falar, no entanto, de um bilinguismo social consistente e coeso, acessível a todos os cidadãos (Cardoso 2018: 126). Este pode ser considerado antes como um fenómeno individual, condicionado pela história pessoal de cada falante e ainda relacionado com o problema de classes sociais (Duarte 1998)¹. O contexto sociolinguístico cabo-verdiano costuma ser descrito, portanto, ora como diglossia prevalecente: oral, com vantagem para o crioulo, e escrita, com vantagem para o português (Veiga 1995, Duarte 1998, Delgado 2009), ora como diglossia com bilinguismo, em que são diferentes o modo de aquisição e o apoio institucional dado a cada uma das línguas (Fishman 1980). Lopes (2016: 182-184) denomina esta diglossia como modal ou

1 Cf. a descrição das relações entre as classes sociais e as línguas ao longo da história de Cabo Verde em Rosa (2010: 64-119).

forçada, por não ser resultado de escolhas individuais, mas antes de um forte condicionamento sociolinguístico que leva até à impossibilidade de escolha².

No presente estudo, dedicar-nos-emos à descrição de um dos âmbitos em que facilmente se nota uma assimetria nas escolhas linguísticas disponíveis para os cabo-verdianos, isto é, o sistema de educação nacional. Em primeiro lugar, traçaremos o contexto socio-histórico do uso do português e cabo-verdiano no ensino superior, incluindo algumas informações sobre o ensino básico e médio. Na segunda parte, apresentaremos os resultados da investigação realizada na ilha de São Vicente, em Cabo Verde, referentes às opiniões de estudantes universitários e do corpo docente sobre a obrigatoriedade do emprego da língua portuguesa (LP) em ambiente escolar, a escassa presença da língua nacional no ensino superior formal e a sua oficialização e padronização ortográfica.

A conclusão do projeto sobre a situação do português na ilha de São Vicente foi possível graças ao apoio financeiro do Camões, I.P., no âmbito da bolsa do programa Fernão Mendes Pinto (outubro de 2016 - setembro de 2017). No âmbito da investigação realizada *in loco*, foi criado um *corpus* de 150 gravações de entrevistas semidirigidas com habitantes da ilha de diferentes idades, graus de escolaridade e intensidade de contacto com a LP (variáveis sociolinguísticas escolhidas). Para os fins deste estudo, escolhemos 60 entrevistas: 37 com estudantes da Universidade do Mindelo (UM), 15 com estudantes da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e 8 com professores universitários, especialistas em diferentes áreas científicas (Uni-CV, UM)³. Assim, o perfil social dos informantes engloba a naturalidade cabo-verdiana (moradores da ilha de São Vicente), proveniência de uma zona urbana (cidade do Mindelo), representantes das classes sociais média (baixa e alta) e alta, com a escolaridade superior concluída (professores) ou em vias de realização (estudantes), com idades compreendidas entre os

2 Mais sobre a situação sociolinguística geral em Cabo Verde e sobre os contextos de uso das línguas cabo-verdiana e portuguesa em Bento (2015), Cabral (2015), Czopek (2016a, 2016b, 2017, 2020), Pereira (2014), Rosa (2010), Swolkień (2004, 2015) e Torquato (2011).

3 As entrevistas com o grupo selecionado constituído por estudantes e professores do ensino superior têm a duração média de uma hora e incluem 19 perguntas abertas cujo eixo principal, além da situação linguística geral no arquipélago, sobretudo na ilha de São Vicente, são opiniões sobre a distribuição do português e da língua cabo-verdiana no contexto escolar e a utilidade das duas línguas nas áreas profissionais correspondentes aos cursos escolhidos. Todos os informantes participaram no projeto de forma consensual, tendo sido informados sobre a sua finalidade e utilização científica dos resultados.

36 e 62 anos (professores) e os 19 e 26 anos (estudantes). São, portanto, pessoas que têm um contacto diário com o português e o cabo-verdiano, familiarizadas com as normas linguísticas presentes na sociedade e sensíveis ao valor social do seu modo de falar e o dos outros⁴.

A metodologia aplicada para a sua descrição vai ser qualitativa, com elementos quantitativos resumidores. As observações finais, devido ao pequeno número de participantes, não devem ser consideradas como representativas da opinião de toda a população da ilha de São Vicente, podendo, no entanto, constituir um ponto de partida para estudos mais abrangentes.

2. A política linguística do sistema de educação na história do arquipélago

Os inícios da escolarização em Cabo Verde devem-se à atividade missionária. Desde o século XVI, ensinar os africanos a ler e escrever com o objetivo de doutrinação, no âmbito do processo de ladinização, fazia parte da política linguística portuguesa. A igreja, com as suas iniciativas pontuais, foi a principal responsável pela instrução nas ilhas ainda no século XVIII, até à expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759. Esta instrução era bastante restrita em termos de matéria e pessoas às quais chegava, concentrando-se também na formação de novos clérigos (Carreira 2000, Brito-Semedo 2006: 105-109, Cardoso 2018: 133). Devido à forte posição do cabo-verdiano que era comumente usado no espaço comunicacional, os eclesiásticos recorriam a esta língua na sua atividade educativa para garantir a intercompreensão (Heilmair 2011: 105, Freitas 2011: 175).

O ensino oficial e sistematizado foi introduzido em Cabo Verde só no século XIX como parte do aparato ideológico colonial. A primeira Escola de Ensino Primário foi aberta na ilha de Santiago, em 1817. Seguiram-se, por exemplo, a Escola Principal na ilha Brava, em 1847, o Liceu Nacional da Província de Cabo Verde na Praia, em 1860, ou o famoso berço de intelectuais e letrados cabo-verdianos que, no entanto, despertou bastante polémica, por exemplo, no que diz respeito à sua localização - Seminário-Liceu da ilha de São Nicolau, em

4 De acordo com Labov (*apud* Lopes 2016: 97), a faixa etária de entre os 14 e 18 anos é o período em que as pessoas assimilam os juízos de valor, tornando-se sensíveis ao seu modo de falar.

1866 (Heilmair 2011: 105, Veiga 2004: 36). Naquela altura, o uso da língua cabo-verdiana (LCV) no dia a dia predominava nas ilhas até mesmo entre os colonizadores, portanto, as autoridades começaram a elaborar medidas para a sua proibição nas escolas, já que não favorecia a ideia unitária do Império e a política de assimilação à cultura e civilização europeias, sendo considerada como deturpada, imperfeita, privada de regras gramaticais, codificação ortográfica e descrição linguística (Freitas 2011: 311-316)⁵. Os defensores do português sublinhavam que este já possuía a vantagem de dispor de instrumentos pedagógicos, como escrita standardizada, manuais, professores e suporte literário, e, por ser uma língua internacional, era preciso aumentar o seu prestígio e apostar no seu desenvolvimento, pois a população já sabia falar crioulo (Veiga 2004: 85-89). Assim, no *Programma Interino da Escola Principal de Instrução Primária*, encontra-se a primeira medida, datada de 1849: “na escola só é permitido falar portuguez, o dialecto crioulo é absolutamente proibido” (Brito-Semedo 2006: 73)⁶. A implementação destas regras, devido à situação linguística geral do país e às dificuldades no uso do português que continuava a ser a língua de uma elite lusitanizada, “estranha à prática social”, com acesso restrito por parte do resto da população (Duarte 1998: 156), aumentou as diferenças sociais e demorou bastante tempo. Ainda em 1920, na época da chamada educação republicana, houve testemunhos sobre o uso do crioulo no contexto escolar, também por causa da competência insuficiente do corpo docente na LP⁷. Isso levou à inclusão da dita proibição, por exemplo, no

5 Cf. a opinião do académico José Joaquim Lopes de Lima, de 1844, citada por Baptista *et al.* (2010: 280): “[...] these schools must be subjected to a Government inspection, and be administered by European teachers who pronounce Portuguese without the errors of African Creole, which is a ridiculous slang (gíria ridícula) and monstrous mixture of Old Portuguese, Guinean languages, which is loved by that people and which the Whites themselves like to imitate”. Ferreira (1973 *apud* Lopes & Oliveira 2019: 105) sublinha que “[...] até os filhos de Portugal animam este uso aprendendo o crioulo logo que chegam da Europa, usando-o no trato doméstico e educando os seus filhos a falarem quase com a exclusão do português [...] o crioulo [...] não favorece a ideia unitária do Império”. O professor João Miranda, por causa da situação descrita, chegou até a instar à “guerra sem tréguas contra o crioulo, dialecto anárquico de cada ilha”, uma das principais causas do insucesso escolar (Miranda 1933 *apud* Carvalho 2011: 402).

6 Esta situação contribuiu para o surgimento do Movimento Nativista, com Eugénio Tavares e Pedro Cardoso como os seus representantes principais. Os nativistas, entre outros, reivindicavam a igualdade de direitos linguísticos, defendendo a necessidade de criação das condições propícias para a formação de um bilinguismo social equilibrado. O movimento é considerado como a primeira etapa da construção da identidade nacional, retomada pelas elites intelectuais da Geração da Claridade (Cardoso 2018: 130).

7 Cf. a portaria n.º 303 citada por Cardoso (2018: 134): “o Governador Almeida Maia Magalhães, tendo notado na sua visita às escolas das diferentes ilhas, que, nalgumas delas, o ensino se fazia ainda em crioulo, ou misto de crioulo e português, e sido informado pelo inspector escolar que ‘êsse abuso’ tinha sido levado ao ponto de alguns interrogatórios dos exames se realizarem nessa língua, houve por bem ‘proibir expressamente o uso do crioulo nas escolas e determinar que a inobservância desta ordem seja considerada desobediência e, como tal, punidos todos os professores que infringirem’ (Praia, 8 de maio de 1920)”. Mais informações sobre a educação republicana podem ser encontradas em Carvalho (2011: 89-96, 120).

regulamento do Liceu Central D. Henrique de São Vicente, criado em 1917: “É expressamente proibido falar crioulo dentro do edifício do Liceu” (Brito-Semedo 2006). Pode-se afirmar, então, que o português começou a ser usado sistematicamente no ensino e por muitos intelectuais apenas com a abertura do Seminário-Liceu (Duarte 1998: 127). No entanto, o cabo-verdiano não deixou de ser falado fora de sala de aula, por exemplo, nos recreios (Cardoso 2018: 135). É preciso sublinhar que já desde a segunda metade do século XIX, alguns intelectuais tinham tecido observações publicamente sobre a ausência da LCV no espaço escolar. Baltasar Lopes, na qualidade do reitor do Liceu de São Vicente, defendia que “[...] o crioulo já oferece hoje aos alunos imensas possibilidades expressionais”, facilitando a luta contra “uma espécie de imperialismo sui generis” (Carvalho 2011: 404) e Pedro Cardoso afirmava que “em toda a parte, estudam-se e cultivam os dialetos regionais; só em Cabo Verde é que aparecem uns ilustres pedagogos a denunciar o crioulo como um trambolho [...]” (Brito-Semedo 2006: 73, Cardoso 2018: 135-136). Nos anos 60 e 70 do século XX, era notável a defesa do ensino do crioulo pelo escritor Gabriel Mariano Lopes da Silva que, depois de ter constatado numa das palestras em 1965 que “não se compreende que se estude em Cabo Verde o latim, que é uma língua morta, e não se estuda o crioulo que é uma língua viva”, foi transferido pelo governo português para a ilha de Moçambique (Freitas 2011: 324).

A propaganda do Estado Novo tendia a exagerar na importância atribuída ao português como língua de ensino geralmente acessível e nos dados referentes à taxa da literacia social (Carvalho 2011: 125-126). As barreiras sociais favoreciam o monolinguismo de uma grande parte da sociedade sem contacto regular com o português padrão que não constituía o seu espaço identitário. Durante o período da pré-independência, havia uma tendência entre os estudantes para uma rejeição ativa de adesão ao mandato da língua institucional e para o uso da língua nativa como meio de expressão cultural e social, reafirmando a sua identidade (Rosa 2010: 22). Esta época coincidiu com o período literário de pós-claridade em que se registava uma aversão grande por tudo aquilo que fosse português. Em sinal de protesto, até algumas bibliotecas foram incendiadas e a poesia passou a ser escrita maioritariamente na LCV (Freitas 2011: 326). A situação real no sistema de educação naquele tempo é descrita, por exemplo, por Duarte (1998: 128-129):

[...] em todos os tempos os alunos dos liceus em Cabo Verde se opuseram ao português. No apogeu do colonialismo, o português nunca foi falado pelos alunos do liceu do Mindelo, nem sequer nos corredores ou nos pátios durante os recreios. [...]. Claro que esta resistência não era totalmente consciente, mas ela é de todos os modos, um índice de identidade cultural, na medida em que esses alunos sabiam falar o português. Não o falavam porque não o sentiam como a sua língua. Só por volta de 1973-74 a resistência ao português se tornou um elemento consciente de reivindicação cultural e, portanto, uma forma de luta política.

Assim, pode-se resumir que a educação colonial era elitista, seletiva, discriminatória, desfasada da vida e prática social e criava escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas (Vieira 2014: 9).

Na época da Primeira República (1975-1991), era necessário atender às orientações internacionais relativas à normatização das línguas africanas e à sua inserção nos sistemas educacionais (Torquato 2011: 159). Após 1975, o acesso ao ensino básico e secundário em português tornou-se mais fácil. O ensino superior local era inexistente antes da Independência. A formação dos quadros superiores era extremamente elitista e realizava-se no estrangeiro (garantida por acordos de cooperação internacional com Portugal, Brasil, Cuba, Rússia, República Checa, Alemanha, França, China, EUA, Japão, entre outros) sem haver, porém, candidatos suficientes para preencher todas as vagas colocadas à disposição do país (Varela 2013b: 22, Vieira 2014: 9). O Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, criado em 1979 e transformado, em 1995, no Instituto Superior de Educação (ISE), foi o primeiro curso deste nível em Cabo Verde, tendo em vista a resolução do problema de quadros (Varela 2013b: 36-68). No mesmo ano, realizou-se a primeira reforma educacional, abrangente e estruturada, que, no entanto, não causou uma verdadeira mudança do paradigma linguístico geral (Vieira 2014: 3, 13). Em 1990, foi formulada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que deve regular genericamente o ensino superior e foi criada uma comissão instaladora do ensino superior (Varela 2013b: 154). A LBSE, “assume a língua portuguesa como meio e objecto de ensino e a língua cabo-verdiana como manifestação privilegiada da cultura a ser valorizada com o objectivo de reforçar a identidade cultural e de integrar

os indivíduos na colectividade em desenvolvimento” (Lopes 2016: 362-363). No entanto, as legislações posteriores, por exemplo, de 1998 e 2005, incluem “a valorização progressiva do crioulo cabo-verdiano como língua de ensino”, introduzindo-o como objeto de estudo nos cursos de letras e de formação de professores e promovendo os estudos gramaticais do cabo-verdiano (Lopes 2016: 362, 364-365).

As primeiras universidades, que eram privadas, foram inauguradas só no século XXI: em 2001, abriu-se a sede da Universidade Jean Piaget na cidade da Praia e em 2003, Instituto Isidoro da Graça, no Mindelo (mais tarde, Universidade do Mindelo). Apenas em 2006 se constituiu a Universidade de Cabo Verde, a principal entidade de ensino superior público, que em 2008 passa a integrar os institutos de ensino superior público. Similarmente, só na segunda metade da década de 2000 se realiza uma regulação parcelar do ensino superior, aprovando o estatuto do ensino superior privado e público, com o mesmo problema da falta de um quadro regulador geral e coerente (Varela 2013b: 154). Atualmente, Cabo Verde conta com 10 instituições de ensino superior públicas e privadas (Varela 2014: 2952 - 2955)⁸. Além do problema de acesso à educação igual para todos, outra questão controversa era sempre a formação de quadros, a qualidade do ensino e da investigação científica que deixavam muito a desejar (cf. Bartens 2000: 42). A organização do sistema e os currículos refletiam o modelo vigente em Portugal e ignoravam a realidade local, o que era visível também nos conteúdos dos manuais (Carvalho 2011: 87, 233-235, Varela 2013b: 123-131, Cardoso 2018: 135). Apesar dos esforços do movimento para re-africanizar os programas de forma a que refletissem a luta contra o colonialismo, a LP não deixou de ser a língua oficial do ensino. A competência em português continuou a ser influenciada por vários fatores sociais, determinando o desempenho dos alunos nas aulas e, por conseguinte, a sua motivação (Rosa 2010: 22, Swolkieñ 2015: 104-108)⁹. Mais um problema constituía a metodologia do ensino da LP como

⁸ Mais informações sobre a abertura das outras instituições do ensino superior em Cabo Verde e sobre a organização geral da educação escolar podem ser encontradas em Varela (2013b).

⁹ Cf. Rosa (2010: 12): “[...] estes estudantes fazem a sua trajectória escolar de certo modo tolhidos e amordaçados. Digo «de certo modo», porque, na prática, entre professores e alunos, em suas dinâmicas interactivas, acabam por instaurar-se processos de negociação que redundam no estabelecimento de compromissos. No fundo, criam-se brechas nas definições formais, através das quais o crioulo penetra na sala de aula como um clandestino”.

se fosse a língua materna dos alunos. Como sublinha Veiga (2004: 84), “[...] o desenvolvimento das duas línguas passou a processar-se num contexto de contradições e de competição desigual, no âmbito político, cultural e linguístico”. Além de alguns esforços individuais, como por exemplo a publicação dos *Apontamentos para a gramática do crioulo que se fala na ilha de Santiago de Cabo Verde* (1885), da autoria de António de Paula Brito, as tentativas de mudança do estatuto geral da LCV começam a ser mais visíveis apenas em 1979, após a realização do 1.º Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde, na cidade do Mindelo. No âmbito deste evento, visto como a primeira ação política *in vitro* efetuada pelo Estado em Cabo Verde, foram elaboradas recomendações quanto à situação linguística geral e também no sistema de educação. Sugeriram-se metodologias de ensino do português como língua segunda (LS) e cabo-verdiano como língua materna (L1), mas muitas delas nunca foram implementadas (Rosa 2010: 41, Cardoso 2018: 131, 136)¹⁰. Segundo o discurso proferido pelo então Ministro da Educação e Cultura, Carlos Reis, “o ensino em língua caboverdiana proporcionaria a facilitação, e não retrocessos ou prejuízos para a aprendizagem da segunda língua” (Torquato 2011: 160)¹¹. No entanto, a indicada necessidade de elaborar um aparato técnico (formação de linguistas e de professores) e tecnológico (fixação e transcrição da língua, produção de gramáticas, dicionários e de material pedagógico), visando a uma posterior elaboração e definição do “crioulo padrão” e “sensibilização das massas” quanto aos problemas relacionados com o uso do português no ensino não teve suficientes soluções que fossem postas em prática (Torquato 2011: 160-165).

Na época da Segunda República (1991-2001), vale a pena destacar a publicação do Decreto-Lei n. 67/98, de 31 de dezembro, que determina, a título experimental, a aprovação do *Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Cabo-verdiana* (ALUPEC) e a presença da LCV como “objeto de estudo” no nível superior de ensino, tanto em salas de aula (de LCV) quanto

¹⁰ Vejam-se as recomendações do 1.º Colóquio Linguístico sobre Crioulo de Cabo Verde em Torquato (2011: 159-167) e Cardoso (2018: 141-142).

¹¹ A autora indica também os problemas que gera a utilização do português no ensino e que foram enumerados num dos relatórios do dito evento: 1. “traumatismo psicológico” nos alunos, dificultando sua aprendizagem; 2. um “fosso” entre as crianças e a escola; 3. um “divórcio” entre os pais e a escola; 4. inviabilização do diálogo entre a escola e os trabalhadores rurais; e 5. dificuldade de as populações tratarem de assuntos de caráter administrativo (Torquato 2011: 162).

nas pesquisas acadêmicas, permitindo a formação de quadros (Torquato 2011: 171).

A política linguística desenvolvida na Terceira República (2001-2011) consiste sobretudo em sublinhar a equiparação do valor das duas línguas que, porém, expressam aspetos distintos da cultura cabo-verdiana: a LCV representa a cultura tradicional, servindo à produção de uma cultura comercializável, e a LP é o espaço da cultura universalista, concebida como a cultura escolar, de forma que pode ser posta no mercado globalizado, especialmente no espaço lusófono da CPLP (Torquato 2011: 179-180).

Baptista *et al.* (2010) evocam os resultados das pesquisas realizadas por Valkhoff (1975), Baptista (1997, 2003) e Sanches (2005) que, apesar das suas limitações, indicam a tendência para uma crescente aceitação da LCV como língua de ensino. Veja-se o exemplo do Ministro da Educação dado por Sanches:

Minister of Education advocated the teaching of Cape Verdean in schools. More precisely, he was in favor of its introduction in the 7th grade, was open to teachers using it in the classroom whenever necessary, felt that students could optionally use it in between classes and believed that the language should be officialized.

Sanches (2005) *apud* Baptista *et al.* (2010: 283)

Em 2012, foi criada a Comissão Nacional para as Línguas, com o intuito de equiparar na prática o estatuto das duas línguas e construir um bilinguismo social efetivo. No entanto, o cabo-verdiano continua a ser utilizado no contexto educacional apenas como um recurso para apoiar a aprendizagem em português. Por conseguinte, ignora-se o direito fundamental do ser humano para receber a educação no seu próprio país na respetiva língua materna, refletido, por exemplo, nas recomendações da UNESCO (Baptista *et al.* 2010: 273, 277)¹². O ensino é oficialmente monolíngue e a escola constitui atualmente para a maior parte da sociedade

12 Cf. Baptista *et al.* (2010: 277): “Due to the misconception that mother tongue instruction equates with lack of access to or eradication of other languages, it is important to emphasize that the promotion of mother tongues as languages of instruction *does not detract from nor delay access to global and majority languages*. The combination of first and second languages provides the learners with the linguistic tools they need to cope with their social, cultural and political realities”.

o meio quase exclusivo de contacto com a LP devido à sua substituição gradual pela LCV nos outros contextos. Por isso, a política linguística do país parece favorecer as classes mais altas e não se pode dizer que promova o bilinguismo e a biliteracia recomendados para tais casos (Cardoso 2018: 132, 142, Beckert 2020: 1230)¹³. Pelo contrário, até se pode entender que, embora se afirme como promoção da igualdade dos valores e funções atribuídos às línguas, funciona antes como instrumento de manutenção da desigualdade (Torquato 2011: 175). Como afirma Wolff:

As práticas educacionais na África fracassaram independentemente dos dois modelos de 'língua-no-ensino' mais comumente utilizados [...]: onde foram mantidos sistemas educacionais baseados no uso exclusivo do idioma do antigo mestre colonial como único meio de instrução, a regra é o desempenho bastante ruim do sistema como um todo. Esta é em grande parte a situação nos chamados países francófonos e lusófonos da África. Isto, entretanto, não é uma surpresa para os especialistas em língua-no-ensino, que sempre sustentaram que a aprendizagem em uma língua estrangeira ou desconhecida simplesmente não pode funcionar para a maioria dos aprendizes. [...] As políticas linguísticas que visam e implementam soluções monolíngues utilizando apenas uma língua oficial, que também seria a utilizada em todos os ciclos ou pelo menos nos primários pós-infantis de educação formal, não podem e não funcionarão na África.

Wolff (2006) *apud* Beckert (2020: 1231)

Cardoso (2018: 137-140) informa-nos sobre algumas experiências educativas de introdução da LCV nos currículos escolares que, no contexto do país inteiro, são poucas. Essas iniciativas, implantadas sempre a curto prazo, realizaram-se em Portugal, nos Estados Unidos¹⁴ e em Cabo Verde, na ilha de Santiago. Neste último caso, tratava-se de experiências com crianças de escolas básicas e da alfabetização de adultos na sua língua materna. Os objetivos e as razões desses procedimentos, que se iniciaram em 2013/2014, eram múltiplos, a saber: falta de eficácia total do ensino apenas em português, valorização e instrumentalização da L1 cuja introdução

¹³ Reis (2017) repara na fraca competência na língua portuguesa dos estudantes universitários, indicando este problema geral como um dos principais fatores de limitação da internacionalização do ensino superior.

¹⁴ Cf. a descrição da experiência realizada no formato virtual na Universidade de Massachusetts-Dartmouth em Rosa (2010: 127).

no ensino não compromete a ascensão social das crianças no futuro (diminuição dos preconceitos), aproveitamento das vantagens linguísticas, cognitivas e afetivas do bilinguismo ativo, alargamento do conhecimento do alfabeto oficializado (ALUPEC) ou divulgação da investigação sobre a LCV. Os seus resultados revelaram-se muito positivos, melhorando até o desempenho dos alunos na LP, e a experiência foi prolongada e alargada a mais escolas em Santiago e, em 2015/2016, a duas escolas em São Vicente. Algumas escolas secundárias incluíram nos seus currículos a disciplina de Cultura cabo-verdiana, no âmbito da qual se comenta brevemente apenas a origem e evolução da LCV (Freitas 2011: 176). Finalmente, em novembro de 2021, o Ministério da Educação de Cabo Verde anunciou que a partir do ano letivo 2022/2023, a disciplina de LCV iria ser introduzida no novo plano curricular do ensino secundário, de forma experimental, a partir do 10.º ano de escolaridade, apoiando, ao mesmo tempo, a investigação de base académica sobre a língua nacional¹⁵. O alargamento para os outros níveis do ensino faz parte dos planos do Ministério. Repare-se que o curso de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses (diurno, de 4 anos) já faz parte da oferta da Universidade de Cabo Verde e, apesar de conter um grande número de disciplinas relacionadas com a LP (Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática, Metodologia do Ensino do Português, Literatura Portuguesa e Brasileira), oferece também a possibilidade de estudar a língua, a história, a literatura e a cultura cabo-verdianas.

O português como língua segunda (desde 2016) vai continuar a fazer parte do repertório linguístico, pois de acordo com o Programa do Governo, o objetivo é que os cabo-verdianos possam falar pelo menos duas línguas internacionais, para além da língua materna, facilitando a internacionalização da educação (Varela 2013a).

3. Entrevistas com professores universitários – resultados

Nesta secção, apresentar-se-ão os resultados parciais das entrevistas a 8

¹⁵ Obtido a 22.12.2021 da página web do Ministério da Educação de Cabo Verde: <https://minedu.gov.cv/noticias66>.

professores da Uni-CV e UM (P1 – P8¹⁶), residentes na cidade do Mindelo, que concernem sobretudo à distribuição funcional da LP e LCV no espaço escolar e à oficialização e padronização ortográfica da LCV.

3.1. Língua(s) do ensino formal

De acordo com a maioria dos entrevistados, (75%, 6 pessoas: P1, P3, P5, P6, P7, P8), a LP deve continuar como língua de ensino, mas em regime bilingue, partilhando o espaço com a LCV. Por um lado, não se pode negar que o português faça parte da história e cultura do arquipélago, mas, por outro, as pessoas têm o direito de estudar a própria língua materna, sobretudo desenvolvendo a competência da escrita, para reforçarem a sua identidade nacional. Além disso, é preciso lembrar que, de acordo com a Constituição da República de Cabo Verde, não há nenhuma restrição quanto ao uso da LCV em outras áreas da vida pública. No entanto, o discurso sobre a LCV como a única língua de ensino pode ser interpretado como elitista e depende dos recursos económicos, pois todos sabem que o conhecimento de várias línguas é muito valorizado no mundo atual (12,5%, 1 pessoa: P1):

- (1) Acho que quando as pessoas dizem que temos de ter o ensino em crioulo, é porque o filho de manhã vai aprender crioulo e eles têm recursos financeiros para pagar, à tarde, aulas de português, inglês, francês. Acho que se ficarmos apenas com o crioulo, vamo-nos fechar mais. (P1)

Esta opinião é parcialmente partilhada por P4 (12%, 1 pessoa) que adiará a discussão sobre a introdução da LCV no ensino para mais tarde, pois o país precisa de reconhecimento científico que só pode ser ganho numa língua que dê mais possibilidades no mercado internacional. P2 (12%, 1 pessoa) realça, por sua vez, que se sente uma grande falta de contacto com a LCV na universidade por parte dos estudantes. Na UM, apenas os cursos de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, Estudos Ingleses e Estudos Franceses têm a

16 Para garantir o anonimato aos respondentes, usa-se a letra P (professor/a) e um número de 1 a 8.

disciplina de LCV no seu currículo. Os informantes propõem as seguintes opções no âmbito do ensino bilingue: a LCV como língua de ensino pré-escolar e básico, passando depois ao sistema bilingue e ao uso do português no ensino superior (12,5%, 1 pessoa: P2); uma introdução deste tipo de ensino apenas no nível básico, seguindo-se depois com o sistema atual, porque a língua que está em perigo em Cabo Verde é a LP e não a LCV (12%, 1 pessoa: P8); a limitação da LP como língua de ensino apenas ao ensino superior porque seria muito difícil conseguir material didático na LCV para a diversidade de matérias dadas neste nível (12,5%, 1 pessoa: P7) ou a LCV ensinada como disciplina no ensino secundário, antes de passar para a língua do ensino superior (12,5%, 1 pessoa: P3). P5 (12,5%, 1 pessoa) indica que, no caso dos iniciantes, a introdução gradual da LP devia ter uma dimensão mais lúdica para se anular o sentimento de obrigação e imposição e não se pode ignorar que muito depende da preparação do corpo docente, já que a existência das variantes complica a questão do ensino bilingue. A preparação do corpo docente é também referida por P6 (12,5%, 1 pessoa) como um obstáculo potencial ao ensino superior bilingue, porque vários professores admitem ter problemas em ensinar conteúdos científicos na LCV por falta de costume e de preparação académica.

3.2. Uso de línguas no espaço escolar

5 informantes (62,5%: P1, P2, P3, P5, P6) não costumam impor sempre a LP nas suas aulas, embora tenham a consciência da obrigatoriedade do seu uso de acordo com a política linguística oficial. P1 (12,5%, 1 pessoa), reconhecendo que pode haver diferenças na competência dos estudantes, que nem sempre refletem a sua capacidade intelectual e podem provocar o insucesso escolar, admite que se recorra ao cabo-verdiano para facilitar a participação, discussão e exposição de ideias interessantes. A própria informante admite usar expressões ou fazer piadas em crioulo, assinalando o seguinte:

- (2) Tenho receio que os outros professores saibam que falo crioulo nas aulas porque é obrigatório falar português e um professor do ensino secundário já foi despedido por causa disso. Só nas aulas

da LCV não é obrigatório. (P1)

P5 (12,5%, 1 pessoa) encoraja o uso da LP em sala de aula, mas também ajuda na tradução da LCV caso um estudante se depare com problemas de expressão oral. A LCV não é proibida quando os alunos trabalham em grupos, mas a exposição das conclusões deve ser feita na LP. A informante faz frequentemente referência ao fator “erro” que determina o desempenho nas aulas e o insucesso escolar:

- (3) A relação com o português é má por causa do seu peso no ensino. O facto de terem de usar a LP torna a participação mais limitada, mas não é odiar o português, é mais o medo de errar porque a nossa educação desde pequenos é muito repressiva, o erro é muito punido. O erro faz parte da ousadia e, por isso, somos muito passivos. Nas minhas aulas, é permitido errar. Eles dizem que não gostam da LP mas eu acho que é mais um sentimento de frustração por não dominarem a língua. (P5)

P2 (12,5%, 1 pessoa) leciona a disciplina de LCV e, tendo em conta a sua especificidade, usa a LCV em sala de aula, o que encontra reações muito positivas por parte dos estudantes:

- (4) Usando a língua materna na sala, eles têm um desenvolvimento e uma participação muito maior do que na LP. (P2)

P3 (12,5%, 1 pessoa), sendo professora de francês, encoraja os alunos a usarem esta língua nas aulas. Quando surgem dúvidas ou dificuldades de expressão, a informante recorre em primeiro lugar ao português, pois é de uma geração que tem o hábito de usar a LP no contexto escolar. No entanto, o mesmo não acontece no caso dos seus alunos que automaticamente preferem passar à LCV, cujo uso não é proibido pela professora.

Os restantes 3 entrevistados (37,5%: P4, P7, P8) mostram uma atitude oposta, isto é, costumam impor o uso da LP nas suas aulas. A questão geracional surge na entrevista com P4 (12,5%, 1 pessoa), que tem a experiência profissional mais longa de todos. O informante nunca usou

a LCV nas suas aulas, pois sempre considerou o desenvolvimento das competências na LP como uma prioridade e estava acostumado a este sistema havia muito tempo. Portanto, muito excecionalmente, deixava que os alunos fizessem perguntas na LCV. P7 e P8 (25%, 2 pessoas) não admitem a LCV nas suas aulas por acharem que a escola é o único lugar em que os alunos podem praticar a LP no dia a dia, que, por enquanto, também é a língua da ciência e investigação. P7 (12,5%, 1 pessoa) observa cada vez mais distanciamento da LP por parte dos estudantes, o que, junto com a falta do hábito de leitura e oportunidades para falar a língua fora de sala de aula, faz com que haja resultados bastante maus em outras disciplinas:

- (5) O facto de eles saberem que têm de falar português é um obstáculo à participação. O problema está, entre outros, na desmotivação total que observo no ensino superior e na pouca leitura, pois na minha disciplina, por exemplo, não foram introduzidas leituras obrigatórias apesar de eu ter sugerido isso. (P7)

4 informantes (50%: P1, P3, P6, P8) são da opinião que se os estudantes pudessem escolher, nunca usavam o português nas aulas. As palavras de P8 (12,5%, 1 pessoa), que é professor de português, resumem muito bem a situação atual:

- (6) É um pouco absurdo dizer que nas universidades domina a LP. É muito diferente disso: nas salas de aula é que se fala português, e depois mesmo na sala de aula há reservas: só se o professor estiver presente, se o professor só fala português com os alunos e se aceita que os alunos falem só português com ele. No momento em que passam o limiar da porta, não só entre eles continuam a falar crioulo, mas até com os professores. (P8)

Fora da sala de aula, 4 informantes (50%: P1, P2, P3, P8) usam a LCV na comunicação com os colegas, à exceção das reuniões oficiais (P2 costumava deixar que os colegas escolhessem a língua da reunião), e as duas línguas na comunicação com os estudantes, mas P3 (12,5%, 1 pessoa) começa sempre as conversas com eles em português. P5 (12,5%, 1 pessoa) admite que as

reuniões só se realizam em português na presença da reitora. Com os alunos, a informante recorre ao português ao falar de questões relacionadas com a escola e na rua, num contexto informal, conversam na LCV. P6 (12,5%, 1 pessoa) acrescenta que normalmente as reuniões começam na LP porque é um contexto formal, mas pouco tempo depois todos passam para a LCV. A única entrevistada que usa sempre a LP fora da sala de aula é P7 (12,5%, 1 pessoa), que domina a LCV, mas não tem o costume de a usar por ter vivido muitos anos em Portugal.

3.3. Metodologias no ensino de línguas

Uma das causas principais da competência insuficiente e baixa avaliação da disciplina de LP por parte dos estudantes é a metodologia aplicada no ensino das línguas. 3 informantes (37,5%: P1, P2, P7) sublinham que ainda se usam manuais editados em Portugal cujos conteúdos não correspondem à realidade cabo-verdiana, e com nenhuma ou muito pouca referência à história e cultura do país, sendo o método mais popular o gramatical. 2 informantes (25%: P1, P5) evocam castigos corporais recebidos na escola primária nos anos 80 por terem cometido erros nos ditados em português, o que deixou muitos alunos traumatizados, provocando o desgosto pela língua. Este desgosto, segundo 4 informantes (50%: P2, P3, P5, P7), é também resultado de a LP ter sido ensinada como língua materna, mesmo sendo imposta e obrigatória, o que se reflete no insucesso dos alunos nesta disciplina, pois costuma ter um índice de reprovações muito elevado. Nota-se que estes preferem o inglês, no qual se aplica o método adequado de ensino de línguas estrangeiras. No entanto, P4 (12,5%, 1 pessoa) repara que esta situação pode ser resultado da desigualdade dos critérios de avaliação, pois:

- (7) [...] o que é considerado como não saber português, é um grande saber do inglês. (P4)

A informante P2 (12,5%, 1 pessoa) é autora de um manual da LCV ainda não publicado e reconhece que no mercado há muito poucos manuais que se possam usar neste tipo de aulas. P3 (12,5%, 1 pessoa) observa que o

problema principal dos estudantes consiste na produção oral e sintaxe, o que está diretamente ligado à preferência pelo uso natural da LCV. Um fator importante que exige uma melhoria é evocado por 2 informantes (25%: P5, P7), nomeadamente, a falta de formação pedagógica de muitos professores, que antigamente não era exigida. Como consequência, nas aulas da LP não se dedica tempo suficiente à produção oral por parte dos estudantes, o que afeta a qualidade do ensino, observando-se ainda, por vezes, o uso de estruturas distantes do português padrão na produção do próprio corpo docente. Referindo-se à mesma questão, P6 (12,5%, 1 pessoa) lamenta que os currículos estejam demasiado carregados de diferentes conteúdos sem se deixar espaço suficiente para praticar o lado linguístico.

3.4. Oficialização e padronização ortográfica da LCV

Todos os entrevistados (100%, 8 pessoas) mostram uma atitude favorável face à cooficialização do cabo-verdiano, temendo, ao mesmo tempo, que esta nunca se realize por causa dos conflitos permanentes e sublinhando que é sobretudo uma questão política e da mentalidade de muitas pessoas, mesmo educadas, que ainda consideram a LCV como um sistema deficiente. De acordo com P8 (12,5%, 1 pessoa), além da necessidade de instrumentalização da LCV:

- (8) As pessoas não perceberam que a oficialização do crioulo não põe em causa o português nem as variantes do crioulo. Há muitas confusões incríveis. (P8)

Quanto à sua padronização ortográfica, a discussão sobre o ALUPEC parece a P1 (12,5%, 1 pessoa) uma questão criada pela elite intelectual de académicos, sem se fazer uma consciencialização suficiente do povo. 4 informantes (50%: P2, P3, P5, P7) criticam a existência de demasiadas discussões pseudointelectuais que dificultam a divulgação do alfabeto e nas quais não se reconhece que a LCV oficializada devia ser tratada como uma língua única com as suas variantes e não como um conjunto de variantes que exijam alfabetos separados. As informantes concordam que faltam campanhas informativas e de sensibilização linguística, já que:

- (9) A maneira como o ALUPEC foi introduzido criou nas cabeças das pessoas do Barlavento a ideia de que foi criado para escrever a LCV de Santiago e quando quiseram desmistificar isso, acho que já veio tarde. O que faz mais falta são contextos para aprender essa escrita, pois a educação não é bilingue. (P5)

P6 (12,5%, 1 pessoa) acrescenta ainda o problema de muitas pessoas estarem acostumadas à grafia etimológica, também por influência da escrita portuguesa.

4. Entrevistas com estudantes universitários – resultados

As observações nesta parte do trabalho baseiam-se em 52 entrevistas: 37 com estudantes da Universidade do Mindelo (UM) e 15 com estudantes da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). Os estudantes estavam a frequentar 5 cursos diferentes: Estudos Ingleses (2.º e 4.º anos, Uni-CV), Ciências Políticas e Relações Internacionais (1.º e 2.º anos, UM), Contabilidade e Finanças (2.º ano, UM), Organização e Gestão de Empresas (2.º e 4.º anos, UM) e Enfermagem (3.º ano, UM).

4.1. Língua(s) do ensino formal

23 informantes (44%) postulam a introdução da LCV na educação cabo-verdiana, em regime de ensino bilingue. As principais razões evocadas são um pior desempenho nas aulas causado pelo medo de errar na LP (16 pessoas, 31%) e melhor capacidade de entender as matérias dadas na LCV (8 pessoas, 15%). 6 estudantes (11%) admitem ter sofrido reações desagradáveis por parte dos colegas por terem um nível de LP mais baixo. No entanto, apenas 1 pessoa (2%) gostava que a LP deixasse de ser a língua oficial ou uma das línguas oficiais do ensino e que a sua aprendizagem dependesse da livre escolha, também entre o inglês, francês e/ou espanhol, ensinadas como línguas estrangeiras. Os restantes 51 informantes (98%) reconhecem a utilidade da LP como língua de contacto com o exterior, cujo conhecimento facilita a obtenção de bolsas para estudar no estrangeiro,

contudo, ao mesmo tempo, 9 pessoas (17%) admitem que, se tivessem a escolha no ensino bilingue, ninguém falaria português por vontade própria. Além disso, 20 pessoas (38%) acham que a língua inglesa, em alguns contextos atuais, pode ser não só de maior utilidade, mas também constituir um perigo para a LP. Importa salientar os vários fatores que têm dificultado a introdução do ensino bilingue, mencionados por 23 participantes (44%), nomeadamente: a existência de variantes na LCV e a hegemonia da variante de Santiago, a necessidade de preparação de novos manuais, problemas com a padronização ortográfica ou o funcionamento geral da terminologia científica na LP. Tudo isto faz com que este processo se prolongue e seja ainda visto como insuficientemente preparado. Pelas mesmas razões, 22 informantes (42%) acham que a LCV não está em condições para funcionar como língua do ensino oficial, à exceção do ensino básico (1 pessoa, 2%), o que não impede que 12 participantes (23%) sintam a necessidade de inclusão das aulas de LCV no currículo universitário, na variante correspondente a cada ilha. No caso do grupo analisado, a disciplina de Língua cabo-verdiana pode ser frequentada apenas pelos alunos de Estudos Ingleses na Uni-CV (15 pessoas, 29%), dos quais 3 (6%) a acham difícil. Vejam-se algumas opiniões acerca do funcionamento das duas línguas no ensino formal:

- (10) Eu não acho que a LCV no ensino seria uma melhor forma porque cada ilha tem o seu crioulo. Muitas vezes eu não entendo as pessoas da Praia. Se o crioulo for introduzido, é o crioulo de Santiago. É como se fôssemos aprender o crioulo novamente. E quando precisarmos de sair fora, como é que vamos desenrascar?
- (11) Cada ilha fala o seu crioulo, cada um escreve da maneira que fala ou entende, não ia dar bons resultados. Ainda não estamos preparados para isso.
- (12) Eu defendo o português porque é uma língua mais fácil, tanto na fala como na escrita, mas o crioulo podia entrar no ensino como incentivo, só como opção ao falar.
- (13) É o português que internacionaliza Cabo Verde. Sem o português seria muito difícil estudar fora, mas ter o português como a única língua de ensino é utópico. O crioulo podia ser mais valorizado, os professores podiam explicar em português e o aluno não

- se reprendia se quisesse falar crioulo. O ideal seria ter esta flexibilidade.
- (14) Eu quando soube que iam colocar o crioulo na primária e iria ser o crioulo da Praia, achei um absurdo. E também há questão dos manuais...
 - (15) Deixando só o crioulo na escola, acho que os cabo-verdianos iriam regredir ainda mais.
 - (16) Às vezes, não sabemos como formular as frases para participar então ficamos com medo de cometer erros, com comunicação reduzida.
 - (17) Eu acho que o português dificulta de uma certa forma porque nós cá falamos a língua dum outro país. Eles lá, se vão fazer um teste, fazem na língua que falam. Seria mais fácil para os alunos falarem crioulo.
 - (18) Eu acho que deveriam introduzir o crioulo e não um crioulo de cada ilha. Como em Portugal têm só um português no ensino. Agora, como eles falam em cada região, isso é com eles.
 - (19) Acho que o português está em perigo porque no 3.º ciclo de escolaridade há quem não fale português.
 - (20) Eu acho que o português está em perigo e o inglês é capaz de substituir o português porque é muito potente. As pessoas usam inglês por exemplo nos social media, mesmo se não o falam bem.
 - (21) Têm de introduzir mais coisas sobre Cabo Verde porque concentram-se na cultura europeia e esquecem-se completamente de Cabo Verde.

4.2. Uso de línguas no espaço escolar e nas respetivas áreas profissionais

29 entrevistados (56%) informam que o uso da LCV em sala de aula na universidade nunca lhes foi permitido pelos professores e 23 (44%) admitem poder usá-la às vezes na produção oral¹⁷. Fora do contexto escolar,

¹⁷ De acordo com os resultados da investigação realizada por Rosa (2010: 121), existem diferenças entre as ilhas, isto é, em São Vicente, espera-se que os alunos falem português em sala de aula, em Santiago, vários professores permitem o uso da língua cabo-verdiana e na Brava, o português apenas se impõe na aula de Português.

a maioria dos participantes usa apenas a LCV, pois 45 (86%) deles têm o contacto com a LP apenas na universidade. Além disso, 5 pessoas (10%) mencionam que falar português fora da sala de aula costuma ser criticado como característica de quem “gosta de se exhibir ou dar por importante”. Em situações profissionais, 2 participantes (4%) recorrem à LP durante o estágio que têm numa das escolas, nas reuniões com o diretor e conversas com a orientadora. Os estudantes de Enfermagem (13 pessoas, 25%) referem as dificuldades linguísticas que tiveram durante os estágios pelo facto de o paciente receber sempre o diagnóstico na LP e precisar do esclarecimento da terminologia na LCV. Este esclarecimento muitas vezes tem de ser feito pelos enfermeiros que também aprenderam a dita terminologia apenas em português. Vejamos algumas observações tecidas em relação ao uso das línguas no espaço escolar e profissional:

- (22) Os professores deixam falar crioulo quando não conseguimos explicar alguma ideia totalmente.
- (23) Eu acho que os alunos não falam crioulo nas aulas só porque os professores não deixam. Teríamos melhores resultados se falássemos crioulo nas aulas.
- (24) Não se pode proibir o crioulo nas aulas, é impossível, mas o seu uso não é bem aceite. Pode-se recorrer ao crioulo quando não se lembra de algo.
- (25) É importante que nos deixem expressar em crioulo porque é importante para nós falar a nossa língua. Queremos valorizar a nossa pátria e uma forma é nos deixarem falar crioulo. Deve-se fazer uma conciliação entre o português e o crioulo nas aulas.
- (26) Acho que os professores são obrigados a usar português dentro da sala de aula. Acho que nem eles gostam do português.
- (27) Acho que o português é forma de respeito. Fala-se crioulo quando o professor deixa ou quando há maior intimidade.
- (28) Acho que falar crioulo em contextos mais sérios não fica bem. Não foi oficializado e cada ilha fala um crioulo diferente, o que complica a coisa.
- (29) São raros os professores que introduzem algo em crioulo na sala de aula. Normalmente, é uma coisa informal ou estamos a dar um

exemplo e sai em crioulo.

- (30) Há certas definições que não se consegue dizer em crioulo porque as palavras são em português.
- (31) Eu acho a LP desnecessária no meu trabalho (Contabilidade e Finanças), mas se chegar o presidente da Câmara ou se for uma entrevista para a televisão, eu acho importante.
- (32) Português em Enfermagem não é muito útil porque temos de falar crioulo com os pacientes. Temos de traduzir e explicar os termos para o paciente entender.
- (33) Com os amigos, nunca uso português, só se for a brincar.
- (34) Há muitas pessoas com manias que querem mostrar a grandeza e falam muito português. É uma forma de mostrar superioridade.
- (35) Se um cabo-verdiano começa a falar português na rua, começam a dizer “Ah, aquela menina está-se a achar”.

4.3. Metodologias no ensino de línguas

21 participantes (40%) não reformavam nada na metodologia do ensino da LP, indicando também a boa preparação do corpo docente. Por outro lado, 11 pessoas (21%) criticam a metodologia aplicada tanto no ensino da LP como das línguas estrangeiras (principalmente, do inglês e francês), referindo a prevalência do método gramatical e da falta de prática na oralidade. 7 alunos (13%) observam a falta de competência necessária do corpo docente na LP ou a sua falta de empenho em explicar bem a matéria. A gramática da LP, uma das principais razões do insucesso escolar por ser “muito vasta e complicada”, é mencionada por 13 pessoas (25%) que consideram o português difícil e por 2 (4%) que admitem não gostar dele. As seguintes citações comprovam a situação descrita:

- (36) Às vezes, os professores que estudam fora têm um português mais bem estudado do que os que estudaram aqui.
- (37) Estão a se formar muitos professores que não entendem nada, só fazem a formação por ser mais rápido, mas não têm interesse em

- ser professor, é mesmo por falta de trabalho.
- (38) Com um professor que vai ensinar a LP e não sabe a LP os alunos também não aprendem. Uma amiga minha tinha sérios problemas de português porque o professor falava mal. Tem muitos professores que ainda não se adaptaram ao português.
 - (39) Aqui alguns professores falam criouls porque misturam muito o português com o crioulo.
 - (40) O que acontece nas escolas é que nos ensinam verbos e não a falar. Nas aulas, há alunos que sabem mas ficam calados por medo.
 - (41) No caso do português, o que falta é prática porque aprendemos a língua e não a aplicamos.
 - (42) Nós falamos português só quando os professores na escola solicitam. Falta muita prática. Ficamos trancados com o português por falta de oportunidade de falar.

4.4. Oficialização e padronização ortográfica da LCV

37 informantes (71%) acham a cooficialização da LCV necessária para dar o devido valor à sua língua materna. Ao mesmo tempo, 29 alunos (56%) reparam em vários fatores que têm tornado este processo muito complicado e que são idênticos aos que dificultam a implementação do ensino bilingue. 14 entrevistados (27%) posicionam-se firmemente contra a oficialização da LCV, evocando também o conflito linguístico com a cidade capital, a existência das variantes e problemas com a padronização ortográfica. Para contrastar, apenas 1 pessoa (2%) não concorda que a LP continue a ser a língua oficial de Cabo Verde. No que diz respeito à escrita da LCV, 14 participantes (27%) consideram-na muito difícil, pois “cada pessoa escreve à sua maneira”. Apenas 16 informantes (31%) da Uni-CV tiveram a possibilidade de aprender as regras do ALUPEC: 15 estudantes de Estudos Ingleses e 1 estudante que tinha frequentado o curso de Jornalismo. Deste grupo, 6 pessoas (11%) tentam aplicar as suas regras, apesar de serem difíceis, e 10 (19%) nunca o usam por ser “estranho” ou “adequado apenas para a variante da Praia”. Das restantes 36 pessoas, só mais 2 (4%) apenas

ouviram falar do ALUPEC e 16 (31%) defendem explicitamente que a LCV ainda não tem nenhum alfabeto padronizado ou pelo menos eles nunca chegaram a conhecê-lo. Eis algumas opiniões sobre as duas questões:

- (43) Na Praia iriam ficar contentes por causa da oficialização do crioulo, mas nas outras ilhas iriam contestar.
- (44) Ouvi falar que eles iam oficializar o crioulo de Praia que é aquele que tem gramática para os estrangeiros aprenderem.
- (45) Eu não entendo muito bem o crioulo da Praia então se for oficializado, pior ainda.
- (46) Eu gosto do inglês e acho que seria uma mais-valia para as pessoas. Mais valia introduzir mais inglês do que essa ideia de oficialização do crioulo.
- (47) Não dá para oficializar porque cada ilha tem a sua variedade e tem termos científicos, gramaticais que não existem em crioulo.
- (48) Não vale a pena oficializar o crioulo. Ela não vai morrer, nós nunca deixamos de falar crioulo. Ia ser uma confusão por causa das variantes.
- (49) Para oficializar, ou é um ou outro. Acho que os dois não iriam funcionar. Seria bom que oficializassem o crioulo, mas ainda não estamos preparados.
- (50) Nós temos a língua de quem nos colonizou. Eu acho de uma certa forma inadmissível. Deveríamos ter o crioulo oficializado. O português é algo do outro país, como é que vamos incluir na nossa cultura?
- (51) Se há um alfabeto para escrever crioulo, não sei. Nunca chegou a mim.
- (52) Nós não temos gramática do crioulo. Cada ilha fala e escreve diferente. Eu não ouvi falar de nenhum alfabeto comum.

5. Conclusões

Como se pode observar, o espaço educacional cabo-verdiano é partilhado, embora de modo desigual e desequilibrado, por duas línguas. A LP continua a funcionar como a única língua oficial do ensino em todos os níveis, mas o seu uso restringe-se basicamente a algumas situações de maior formalidade, como reuniões de trabalho, e ao contexto do diálogo com o professor em sala de aula. Para 86% dos estudantes entrevistados, esta é a única possibilidade de pôr em prática o seu conhecimento da LP. Fora deste contexto, a troca de código automática marca a reentrada no espaço menos formal e concerne a todos os alunos que participaram no projeto. No entanto, a extensão do uso da LCV, admitida às vezes em algumas aulas para facilitar a compreensão e a produção oral e para diminuir o medo de errar, é mencionada por 62,5% dos professores e 44% dos estudantes. Além disso, a LP pode ter uma função separadora por causa dos preconceitos sociais inerentes às pessoas que a usam “na rua”.

A introdução do regime bilingue no ensino superior é postulada por 75% dos professores e 44% dos estudantes, sem pôr em causa a importância da língua portuguesa, na qual se nota claramente a influência do cálculo do benefício linguístico (98% dos estudantes). Os argumentos principais a favor da introdução da LCV na escola são: valorização da própria L1, melhor desempenho nas aulas e acompanhamento dos cursos e redução da insegurança linguística. No lado dos oponentes, citam-se argumentos como: variação diatópica, imposição de um único padrão da LCV em detrimento das outras variantes, melhor internacionalização do ensino na LP, baixo valor comunicativo da LCV fora do país, fator económico relacionado com a produção de novos materiais didático-científicos, padrão ortográfico insuficientemente propagado ou a competência decrescente dos estudantes na LP. As mesmas observações foram feitas no estudo de Baptista *et al.*:

It is argued that there is too much dialectal variation, in addition to inadequate linguistic description and uneven representation of the multiple varieties of the language to allow for its use in school. Such disparities can only prevent standardization and a unified representation of the language, opponents consistently use these reasons to thwart attempts at legitimizing its use as a language of instruction.

Baptista *et al.* (2010: 293)

No que diz respeito à metodologia do ensino de línguas, repara-se sobretudo na falta de metodologia adequada para ensinar a LP como língua segunda e na aplicação excessiva do método gramatical. 25% dos professores e 13% dos estudantes não estão satisfeitos com a preparação pedagógica e a competência em LP de alguns representantes do corpo docente, sobretudo dos que não tiveram a oportunidade de estudar no estrangeiro.

A questão da oficialização tem obviamente a ver, sobretudo, com o prestígio conferido a cada uma das línguas. 100% dos professores e 71% dos estudantes valorizam positivamente a cooficialização da LCV, o que mostra que a valorização da língua materna não pressupõe a desvalorização da LP no seu papel de língua oficial. 27% dos estudantes adotam uma atitude desfavorável face a este processo, evocando possíveis complicações ou a falta da necessidade de alterar o *status quo*.

Tendo em conta a constatação encontrada no estudo de Baptista *et al.* (2010: 292): “In its support, a television program centered on ALUPEC was aired every day this summer (summer 2009) in order to teach the public how to write in the new script, in a series of televised lessons”, pode surpreender o número reduzido de estudantes familiarizados com a escrita padronizada e a resistência ao seu uso por parte daqueles que aprenderam o ALUPEC na faculdade. 50% dos professores atribuem a origem deste problema a discussões pseudointelectuais que dificultam a divulgação das suas regras.

Sirvam-nos como resumo as palavras de um dos professores (P4), de acordo com o qual “a situação da LCV no ensino superior deixa muito a desejar, embora a ditadura da LP comece a suavizar-se, e cada investimento para melhorar a sua posição e o estado geral da educação, por muito custoso que seja, vale a pena”.

REFERÊNCIAS

- Baptista, M., Brito, I., & Bangura, S. (2010). Cape Verdean in education: a linguistic and human right. In B. Migge, I. Léglise, & A. Bartens (Orgs.), *Creoles in Education: an appraisal of current programs and projects* (pp. 273-296). John Benjamins.
- Bartens, A. (2000). Notes on the componential diffusion in the genesis of the Kabuverdianu cluster. In J. McWhorter (Ed.), *Language change and language contact in pidgins and creoles* (pp. 35-61). John Benjamins.
- Beckert, R. (2020). Kabuverdiano no sistema educativo em Cabo Verde e o seu status em relação ao português. *Linguagem & Ensino*, 23(4), 1224-1247. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/19025>
- Bento, A. M. (2015). *Antropologia de Cabo Verde: Diálogos, Práticas, Saberes e Desafios Contemporâneos*. Artprint Editora Ltda.
- Brito-Semedo, M. (2006). *A construção da identidade nacional – análise da imprensa entre 1877 e 1975*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Cabral, I. (2015). *A primeira elite colonial atlântica. Dos «homens honrados brancos» de Santiago à «nobreza da terra»*. Sílabo.
- Cardoso, A. J. (2018). Situação linguística de Cabo Verde: em português e na kabuverdianu. In P. Feytor Pinto, & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Políticas linguísticas em português* (pp. 126-147). Lidel.
- Carreira, A. (2000). *Cabo Verde – formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460 – 1878)*. Instituto de Promoção Cultural.
- Carvalho, M. A. B. G. S. (2011). *O Liceu em Cabo Verde. Um imperativo de cidadania (1917-1975)*. Edições Uni-CV.
- Czopek, N. (2016a). Na bóka noti de Tomé Varela da Silva como reflexo de uma das propostas de padronização ortográfica do crioulo cabo-verdiano. In B. Hlibowicka-Węglarz, J. Wiśniewska, & E. Jabłonka (Eds.), *Língua Portuguesa: Unidade na Diversidade* (Vol. 1, pp. 135-149). Editora da Universidade Marie Curie-Skłodowska.
- Czopek, N. (2016b). De uma língua oral sem escrita à escrita de uma língua oral – o caso do crioulo cabo-verdiano das ilhas do Barlavento e Sotavento. *Études romanes de Brno*, 37(1), 11-26.
- Czopek, N. (2017). O basileto crioulo das ilhas de cabo verde no romance *Odju d'agu* de Manuel Veiga. In G. L. De Rosa, K. de Abreu Chulata, F. Degli Atti, & F. Morleo (Orgs.), *De volta ao futuro da língua portuguesa. Ata do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 185-202). Università del Salento.

- Czopek, N. (2020). Uso das línguas cabo-verdiana e portuguesa em contexto religioso na ilha de São Vicente, em Cabo Verde. In B. Marczuk, & I. Piechnik (Eds.), *Discours religieux: langages, textes, traductions* (pp. 389-403). Biblioteka Jagiellońska.
- Delgado, C. A. (2009). *Crioulos de base lexical portuguesa como fatores de identidades em África. O caso de Cabo Verde*. Instituto da Biblioteca e do Livro.
- Duarte, D. A. (1998). *Bilinguismo ou diglossia? As relações de força entre o crioulo e o português na sociedade cabo-verdiana*. Spleen Edições.
- Fishman, J. A. (1980). Bilingualism and biculturism as individual and as a societal phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(1), 3-15.
- Freitas, E. G. dos R. (2011). O crioulo como língua materna em Cabo Verde e as suas implicações no currículo escolar desenvolvido em português (Vol. 1) [Tese de Doutoramento]. Universidade de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3680>
- Heilmair, H. P. (2011). O português enquanto veículo da educação em Cabo Verde – uma polivalência entre vantagem, entrave e desafio. In A. B. da Costa, & A. Barreto (Coords.), *COOPEDU: Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação* (pp. 103-109). Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2995>
- Lopes, A. M. (2016). *As línguas de Cabo Verde. Uma radiografia sociolinguística*. Edições Uni-CV.
- Lopes, F. J., & de Oliveira, M. S. D. (2019). Estudos sobre o português falado em Cabo Verde: o “estado da arte”. In M. S. D. de Oliveira, & G. A. de Araújo (Orgs.), *O português na África Atlântica* (pp. 101-138). FFLCH/USP.
- Ministério da Educação de Cabo Verde (2021, novembro 18). Governo vai introduzir a disciplina da Língua Cabo-verdiana a partir do 10º ano <https://minedu.gov.cv/noticias66>
- Pereira, D. A. (2014). *Um olhar sobre Cabo Verde. História para jovens*. Thesaurus.
- Reis, E. G. d. (2017). O ensino superior em Cabo Verde e os desafios do processo de Bolonha. *Revista Observatório*, 3(6), 142-167. https://www.researchgate.net/publication/320184911_O_ENSINO_SUPERIOR_EM_CABO_VERDE_E_OS_DESAFIOS_DO_PROCESSO_DE_BOLONHA
- Rosa, J. (2010). *Discursos linguísticos e realidades nas salas de aulas. Vencendo a luta pelo controle*. Edições Uni-CV.
- Sanches, M. de F. (2005). *Atitude de alguns cabo-verdianos perante a língua materna*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Swolkień, D. (2004). Factores sociolinguísticos no povoamento da ilha de São Vicente de

- Cabo Verde. In M. Fernández, M. Fernández-Ferreiro, & N. Vázquez Veiga (Eds.), *Los criollos de base ibérica: ACBLPE 2003* (pp. 181-183). Iberoamericana.
- Swolkień, D. (2015). *The Cape Verdean Creole of São Vicente: Its Genesis and Structure* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/27018>
- Torquato, C. P. (2011). As políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde pós-Independência: a construção da nação. *Letras*, 21(42), 151-184. <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12180>
- Valkhoff, M. (1975). A socio-linguistic enquiry into Cabo-Verdiano Creole. In M. Valkhoff, W. Ball, J. Morais Barbosa, L. Ferraz, S. Frusoni, D. Meintel, M. Nunes Nabarro, P. E. Raper & M. Valença (Eds.), *Miscelânea Luso-Africana: Colectânea de estudos coligidos* (pp. 41-58). Junta de Investigações Científicas do Ultramar.
- Varela, B. L. (2013a, dezembro 4-6). Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde [Conferência]. 3ª Conferência FORGES (Fórum da Gestão do Ensino Superior nas Organizações e Regiões de Língua Portuguesa). Universidade Federal do Paernambuco, Recife, Brasil.
https://www.researchgate.net/publication/266137138_Tendencias_internacionais_e_politica_do_ensino_superior_em_Cabo_Verde
- Varela, B. L. (2013b). *Evolução do Ensino Superior Público em Cabo Verde: da criação do curso de formação de professores do ensino secundário à instalação da universidade pública*. Edições Uni-CV.
https://www.researchgate.net/publication/266141435_A_evolucao_do_ensino_superior_publico_em_Cabo_Verde_da_criacao_do_Curso_de_Formacao_de_Professores_do_Ensino_Secundario_a_instalacao_da_Universidade_Publica
- Varela, B. L. (2014). Políticas e práxis de ensino superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução. In M. J. de Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Eds.), *Atas do XII Congresso da SPCE* (pp. 2949-2974). Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
https://www.researchgate.net/publication/273119965_Politicas_e_praxis_de_ensino_superior_em_Cabo_Verde_marcos_da_sua_evolucao
- Veiga, M. (1995). *O crioulo de Cabo Verde: Introdução à gramática*. Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco.
- Veiga, M. (2004). *A construção do bilinguismo*. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Vieira, A. (2014). Reformas curriculares em Cabo Verde. https://www.researchgate.net/publication/266051034_REFORMAS_CURRICULARES_EM_CABO_VERDE.