

**Proposta de uma Base de Dados Terminológica para o Ensino
Bilingue
em Cabo Verde: nas Áreas de Ciências Integradas e Matemática.**

Luís José Ramos Rendall Évora

Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem

Orientador: Professora Doutora Maria Teresa Lino

Outubro, 2014

Nº de Aluno:

Modelo Formal de Apresentação de Teses
e Dissertações na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Nome Completo do Autor

Dissertação/ Trabalho de Projecto/ Relatório de Estágio
de Mestrado em ...
Tese de Doutoramento em ...

Orientador:

Data (Mês, Ano)



Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciência da Linguagem, realizada sob a orientação científica de
Professora Doutora Maria Teresa Lino

Agradecimentos

É a todos eles, sim a todos aqueles que acreditaram em mim, que me ajudaram, aqueles que me deram conforto em momentos de grande estresse, com quem partilhei o meu conhecimento e que compartilharam o deles que dedico este trabalho.

Agradeço à minha querida orientadora, a Professora Doutora Teresa Lino, pelos esclarecimentos em momentos de completa escuridão e pela sua disponibilidade e generosidade ao longos destes últimos meses.

Não posso deixar de deixar o meu apreço a todos os professores do Mestrado em Ciências da Linguagem que me transmitiram os conhecimentos que tornaram possível a elaboração deste trabalho.

Agradeço aos meus pilares, o meu chão, os meus queridos pais, Luiz e Lucialina pela confiança que não foi depositada mas sim esbanjada em mim e que nunca duvidaram da minha motivação e sempre engrandeceram a minha essência.

Agradeço à despreocupada, à atenta e à desprendida, são elas os amores da minha vida. Agradeço às minhas irmãs, Helderyse, Candice e Nadine pela atenção, paciência e motivação.

À minha companheira, Giorgia, agradeço pelos momentos de descontração, de risos e de explicação. Acreditou em mim mesmo quando a sua conceção de língua foi contrariada.

Agradeço à Mestre Ana Josefa que iluminou o trilho do meu trabalho.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus amigos, Fabrisio, Jandir, Eder, Vlademir, Gianmarco, Helder, pela ajuda inestimável.

Posso enfrentar as batalhas sozinho, mas as minhas conquistas serão sempre partilhadas com quem caminha ao meu lado.

Proposta de uma Base de Dados Terminológica para o Ensino Bilingue em Cabo Verde: nas Áreas de Ciências Integradas e Matemática.

Luís José Ramos Rendall Évora

Resumo

A presente dissertação propõem um glossário bilingue que seja um instrumento útil no ensino bilingue em Cabo Verde. A língua cabo-verdiana é um crioulo de base portuguesa, e dessa forma muito do seu léxico é importado do português. Mas mesmo assim o sentido das palavras ou mesmo das expressões que se assemelham podem ser diferentes. Um glossário bilingue no ensino bilingue é uma ferramenta importante pois oferece equivalentes que conseguem transmitir o mesmo sentido, ou que transmitem o sentido mais adequado as realidades culturais de uma determinada sociedade.

A análise dos contextos diglossicos e bilingues fornecem uma base para compreender melhor o contexto sociolinguístico de Cabo Verde. É possível verificar a forte presença do português e do cabo-verdiano. Ambas acontecem em situações complementares. O português é produzido maioritariamente, senão exclusivamente em situações formais, ao contrário do cabo-verdiano que faz parte do quotidiano da vida das pessoas.

A forma como o português é adquirido/aprendido é completamente diferente da língua cabo-verdiana. O português é considerado a língua segunda, e o cabo-verdiano é a língua materna. A língua do colonizador normalmente é concedido o estatuto de oficial, e isso é visível em vários outros países que já foram colónias.

A Terminologia é uma disciplina que faz interface com várias áreas. A vocabularização e terminologização permitem a interface e são processos que dão possibilidade de importar termos de outras áreas sejam elas científicas ou não.

A utilização de questionários, entrevistas, uso de textos em cabo-verdiano e levantamento de termos dos manuais permitiu analisar melhor os dados e propor termos equivalentes em cabo-verdiano. As análises permitem ver as diferenças entre os códigos linguísticos, justificando assim a importância do presente trabalho.

Palavras-chaves: Glossário bilingue, Ensino bilingue, Contexto sociolinguístico, Língua materna, Língua segunda, Terminologia, Vocabularização e Terminologização, Termos equivalentes.

Abstract

The following dissertation proposes a bilingual glossary which can be useful in the bilingual teaching in Cape Verde. The Capeverdean language is a Portuguese based creole, so most of its lexical it's imported from Portuguese. Yet the meaning of words or even expressions that look alike, can be different. A bilingual glossary for the bilingual teaching important tool because it provides equivalents which can fulfill the meaning or adapt the meaning concerning the cultural reality of a given society.

The analysis of diglossic and bilingual contexts provide bases to better understand the sociolinguist context of Cape Verde. Portuguese and Capeverdean are deep in the society but they occur in complementary situations. Portuguese is mostly spoken on formal situation while Capeverdean is spoken on informal situations.

The way that Portuguese is acquired/learnt is completely different from Capeverdean. Portuguese is considered a second language and Capeverdean is the mother tongue. The language of the colonizer, usually, is considered the official language; a situation that is very common on former colonies.

Terminology it's a discipline that makes interface with plenty of areas. Vocabularization and terminolazation allow this interface, and they are processes that enable importation of term between areas, scientific or not.

The questioners, interviews, Capeverdean textbook and a collection of terms from the manuals allowed a close analysis of data and proposals for equivalent terms. Analyzing the data it is possible to see the difference between these two languages which then justifies the importance of this paper.

Keywords: Bilingual glossary, Bilingual teaching, Sociolinguistic context, Mother tongue, Second language, Terminology, Equivalent terms.

Índice

Introdução	1
Capítulo I	3
1.1. Diglossia	3
1.1.2 Diglossia em Cabo Verde	5
1.2. Bilinguismo	7
1.2.1. Tipos de bilinguismo	8
1.2.2. Bilinguismo em cabo verde	10
1.3 Contexto Sociolinguístico	11
Capítulo II	13
2.1. Língua segunda	13
2.1.1 Aquisição de língua segunda	13
2.2. Língua Materna	18
2.2.1 Aquisição de língua materna ou primeira língua	18
2.3. Primeira língua e Língua Segunda	20
2.3.1. Africa do Sul	21
2.3.2. Guiné Bissau	22
Capítulo III	24
3.1. Terminologia	24
3.1.1. O limite da Terminologia	24
3.1.2. As abordagens da Terminologia	26
3.2. Processo de terminologização e vocabularização	27
3.3. Terminologia e Lexicologia	29
3.3.1. Objeto de estudo	30
3.4. Neologia	31
3.4.1. Neologia lexical geral	32
3.4.1.1. Neologia lexical das línguas especializadas	32
3.4.2 Neologia e Cultura	33
Capítulo IV	34
4.1. Base para o tratamento dos dados	34
4.1.1. ALUPEC	34
4.1.1.1. As disfuncionalidades e funcionalidades do alfabeto	36
4.1.1.1.1. Alfabeto de base etimológica	36

4.1.1.1.2. Alfabeto de base fonológica	37
4.1.1.2. Os sinais gráficos de representação do ALUPEC	37
4.1.2. O que é o Corpus?	39
4.1.2.1. Tipos de corpus	40
4.1.3. Graus de cientificidade ou vulgarização	42
4.2. Metodologia de trabalho	44
4.3. Análise dos dados dos inquéritos	46
4.4. Análise dos dados a partir dos manuais	48
4.4.1 Análise da base de dados	48
4.4.2. Análise do questionário	52
4.4.3. Análise das fontes bíblicas	56
Conclusão	57
Bibliografia	61
Lista de quadros	65
Anexos	66

Lista de abreviaturas

ALUPEC	Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-verdiano
ccv	Crioulo de Cabo Verde
H	<i>High</i>
L	<i>Low</i>
NLE	Neologismo Lexical Especializado
P/C	<i>Pidgin/Creole</i>
pt	Português

INTRODUÇÃO

A Língua Cabo-verdiana, desde há muito tempo, que é muito pouco valorizada. Embora seja a língua nacional, na mente da sociedade cabo-verdiana, existe a ideia de que é uma língua sem regras. Mas isso nunca impediu que a língua tivesse sido sempre um fator de identidade e de cultura. Nos dias de hoje, a nossa língua é mais valorizada e a produção científica na área da linguística aumentou consideravelmente.

A Língua Portuguesa e a Cabo-verdiana fazem parte da sociedade cabo-verdiana e ambas ocorrem em ambientes diferentes. A Língua Portuguesa, por ser a língua oficial, é a língua de ensino e de documentos oficiais; no entanto, a Cabo-verdiana fez e faz parte do ambiente familiar e informal.

A Língua Portuguesa faz parte de Cabo Verde e a sua relação com o nosso país não é só histórica, como também tem permitido relações económicas e políticas com outros países lusófonos.

O ensino em Cabo Verde é feito em Português; o seu uso e aprendizagem é importante, mas é necessário realçar que as crianças ao entrarem na escola não sabem o Português. A vantagem que o Português tem em relação ao Cabo-verdiano é que é uma língua estandardizada, tanto a nível da grafia, como da gramática.

Jeff Siegel (2008: 145) afirma que as línguas crioulas são sempre comparadas com as línguas oficiais, porque estas últimas são quase sempre europeias e são estandardizadas.

No entanto, o Cabo-verdiano caminha para a estandardização e o seu ensino torna-se uma realidade bem mais próxima que há uns anos atrás.

A vantagem do ensino bilingue consiste na possibilidade da criança ser escolarizada na sua língua materna e poder aprender outras áreas do saber (Ciências Integradas, Matemática) também na sua língua materna.

Assim, a criação de instrumentos didáticos para a existência de um ensino bilingue é importante. Neste trabalho, temos a intenção de criar uma base de dados, embrião de um glossário bilingue, que contribua e apoie o ensino bilingue.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo tem por objeto os aspetos sociolinguísticos que sustentam o propósito e a importância deste trabalho. Neste capítulo os conceitos de diglossia e bilinguismo são discutidos com o intuito de entender melhor a situação sociolinguística de Cabo Verde.

Tendo em conta o primeiro capítulo, achamos relevante ver como as línguas se comportam tanto na sociedade, como ao nível individual. Neste segundo capítulo os conceitos de língua segunda, língua materna e os processos de aquisição ou aprendizagem são definidos e descritos tendo em conta as posições de alguns autores. Fazemos também uma comparação entre língua segunda e língua materna, analisando o nível de prestígio que cada uma tem, especialmente em países que outrora foram colónias.

O terceiro capítulo destaca as diferentes abordagens da Terminologia, assim como a evolução ou redefinição dos limites da mesma. Este capítulo permite-nos entender os vários processos de terminologização e vulgarização, processos que nos ajudaram a propor, no capítulo quatro, termos em Cabo-verdiano que deverão ser usados no ensino bilingue em Cabo Verde.

No mesmo capítulo, mostrámos as diferenças entre Lexicologia e Terminologia, duas disciplinas próximas, mas com objetos de estudo, quadros conceptuais e terminologias específicas. Discutido o conceito de neologia, conceito cuja importância se centra em dois aspetos: a formação de novas palavras e a relação entre a neologia e a cultura.

No quarto capítulo, apresentamos o funcionamento do ALUPEC com o objetivo de normalizar a escrita de alguns termos. O foco do quarto capítulo é essencialmente o tratamento e análise dos dados recolhidos nas diversas fontes.

Por último, apresentamos as conclusões finais, tendo em conta os dados que foram recolhidos durante a produção do trabalho.

CAPÍTULO I

1.1. Diglossia

A fronteira que separa a diglossia do bilinguismo nem sempre foi muito clara; segundo Ferguson (1959), em muitas línguas europeias, falava-se de bilinguismo em casos de diglossia. Mas, atualmente, a diglossia, contrariamente ao que acontecia há 40 anos atrás, é bem mais conhecida e abrangente. Ferguson (1959: 233), já nos anos cinquenta, acreditava que a situação diglósica fosse mais abrangente do que aparentava ser.

O termo diglossia é um termo que, segundo Alan Hudson (2002: 1), não dispõe de uma definição coerente e aceitável. Segundo Ferguson, citado por Hudson (2002: 1), os últimos 30 anos têm-se focado mais em saber se um contexto é ou não é um caso diglósico, ao invés de criar uma abordagem comparativa.

Segundo Alan Kaye (2001: 1), apesar de o termo diglossia ter sido introduzido por William Marçais, em 1930, foi Charles Ferguson que teorizou o conceito de H e L, nas variedades linguísticas presentes nas situações diglósicas. O conceito de H (*high*) designa uma variedade ou língua de superposição, isto é, um contexto de diglossia em que a língua ou variedade é considerada superior. O conceito de L (*low*) considera uma variedade ou língua como dialeto ou língua menos prestigiada.

Ferguson (1959) não distingue o termo dialeto do termo língua; o uso do termo dialeto serve para distinguir variedades de uma língua.

O mesmo autor considera quatro línguas para caracterizar a diglossia, mostrando os pontos relevantes e comuns entre elas; essas quatro línguas são o árabe, o alemão suíço, o crioulo haitiano e o grego moderno. Ferguson (1959: 233) afirma igualmente que a diglossia não é um estado que ocorre num determinado tempo antes da estandardização; ela tem várias origens, contextos históricos e sociolinguísticos; Ferguson dá o exemplo do árabe que tem uma situação diglósica tão antiga como o conhecimento da língua Árabe. O

caso do Grego seja bem mais recente, tendo-se desenvolvido no início do século XIX com o renascimento da literatura grega. Também a situação diglósica do Alemão Suíço que aconteceu devido ao isolamento político e religioso ou ainda o crioulo Haitiano que resultou do pidgin francês e que depois o Francês veio a ser a língua de superposição.

Hudson (2002: 2) acrescenta que o estudo de Ferguson embora dê diretrizes para o estudo da diglossia, não é tão linear como aparenta, pois há sociedades bilingues que têm semelhanças em situações diglósicas, assim como existem sociedades diglósicas que têm algumas características semelhantes àquelas encontradas em situações de bilinguismo. O autor também dá ênfase à afirmação de Ferguson que afirma que em determinadas situações diglósicas, quando analisadas a fundo, encontram-se diferentes detalhes.

Ferguson (1959: 235) defende que uma das características mais importantes na diglossia é a especialização de funções para H e L. No entanto acrescenta que em algumas situações H como L são possíveis, apresentando exemplos onde H é possível, como por exemplo em discursos no parlamento, notícias, aulas em universidades, diferenciando-se de L que ocorre em cartas pessoais, conversação entre família, na literatura e no folclore.

Nas línguas analisadas por Ferguson (1959), as línguas H, geralmente, são as que têm mais prestígio. A variante/língua L é por vezes considerada inexistente. Dá o exemplo do Árabe, onde L é considerado inexistente, embora se utilize frequentemente L nas escolas para explicar a matéria ainda que seja proibido formalmente. O mesmo autor, sobre a mesma situação, dá como exemplo o crioulo haitiano que, muitas vezes, os falantes negam falar, afirmando que falam sempre o francês. O prestígio de H faz com que muitas vezes L seja estigmatizado.

Numa situação de diglossia é recorrente encontrar o *code switching*. Segundo Alan Kaye (2001: 119), no árabe é muito difícil para os falantes, mesmo os mais cultos, falarem apenas o H sem utilizar quaisquer expressões coloquiais. Segundo Hudson (2002: 4), a escolha da língua ou variante, num contexto diglósico, não depende do estatuto social, mas da situação envolvente.

Num contexto diglósico, segundo Ferguson (1959: 239), a aquisição da língua é sempre feita na língua ou variante L. Os pais falam com as crianças em L e as crianças

falam entre si em L. Isto acontece porque L é sempre a língua de casa, ao contrário de H que é adquirido no ensino. Ferguson (1959: 239) ainda acrescenta que o nível que a criança atinge em L, quase nunca é atingido em H como aliás afirma Hudson (2002: 4) nesta passagem “ (...) *the only native speakers of H are members of another speech community*”. A afirmação de Hudson é baseada na aprendizagem do H por parte de estrangeiros (*native speakers*), pois eles aprendem as regras de uma certa língua, ou seja aprendem a língua padrão.

1.1.2. Diglossia em Cabo Verde

A situação diglósica de Cabo Verde é bastante clara. A Língua Cabo-verdiana é um crioulo de base lexical portuguesa e surge em contexto de contacto com a Língua Portuguesa, especialmente a variedade algarvia e várias línguas africanas nomeadamente o Mandinga, Jalofa e Papel (cf. Pratas, 2004: 33).

Sendo a Língua portuguesa a língua dominante, a Língua Cabo-verdiana surge como uma língua de contacto entre os portugueses e os escravos africanos. Essa língua de contacto, também conhecida como pidgin, evoluiu posteriormente para proto crioulo e finalmente para o crioulo de Cabo Verde.

O Português ocorre em contextos formais devido ao seu estatuto e função que desempenha em Cabo Verde. É a língua oficial usada nas escolas, universidades, documentos oficiais, romances e, por vezes, embora raramente, na música. A Língua Portuguesa não é adquirida naturalmente em Cabo Verde, ela é ensinada a partir da primeira classe do ensino formal. Isso faz com que exista resistência, às vezes mínima, por parte dos cabo-verdianos em falar o Português: “O português, língua oficial, desencadeia sentimentos de adesão e de alguma resistência, conforme os grupos sociais cabo-verdianos.” (Amália Lopes 2011: 41).

O prestígio de uma língua pode fazer com que a outra seja estigmatizada. Isso também ocorreu e ocorre em Cabo Verde. Embora o Cabo-verdiano seja aceite e abraçado

com espírito nacionalista, muitas vezes prevalece a ideia dentro da sociedade de que o crioulo não é uma língua, ou então que é uma língua sem regras.

A língua nativa de Cabo Verde é o Cabo-verdiano, um crioulo de base lexical portuguesa. Não tem o mesmo estatuto que o Português, embora seja a língua que todos os cabo-verdianos falam. Ao contrário do Português, o Cabo-verdiano ocorre em contextos informais, como por exemplo: em casa com a família, entre os amigos, colegas. A Língua Cabo-verdiana é a língua de casa, ou seja, ela é adquirida de forma natural e não desencadeia nenhum atrito na sua aquisição. A comunidade cabo-verdiana assume o crioulo Cabo-verdiano como parte integrante da sua identidade cultural.

Ferguson (1959: 236) afirma que a língua L é usada em cartas pessoais, em contextos diglóticos, mas isso não acontece em Cabo Verde, onde as cartas são normalmente redigidas em Português (H), porque não existe uma normalização na escrita do Cabo-verdiano

Kaye (2001: 4) diz que o próprio Ferguson admite ter falhado na análise dos registos, apresentando o caso do árabe padrão que não é usado para falar com a empregada de casa, ou para falar com um comerciante, o uso do Árabe padrão nestas situações seria descabido.

Assim, é possível constatar que as situações diglóticas, por mais transparentes que possam ser, nem sempre correspondem a cem por cento a outras situações do mesmo tipo.

No entanto, as redes sociais têm contribuído muito para a produção escrita do Cabo-verdiano, que nem sempre segue as regras do ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano).

O uso da escrita em Cabo-verdiano tornou-se muito frequente principalmente nas camadas jovens, seguindo umas vezes o ALUPEC e outras a grafia etimológica.

1.2. Bilinguismo

O bilinguismo é um termo usado, especialmente, para referir não só o uso de duas línguas, mas também para a aquisição de mais de uma língua. Fala-se em bilinguismo quando se refere a alguém que cresceu num ambiente de uma ou mais línguas, sendo capaz de entender e produzir as línguas adquiridas. Os limites do bilinguismo são difíceis de delimitar.

Denni-Krichel (2007: 2) diz ser difícil definir o bilinguismo, pois há tantos casos de bilinguismo como há bilingues, mas de forma geral, a autora define o bilingue como uma pessoa que utiliza diariamente duas línguas, em diferentes situações, com diferentes interlocutores.

Pallier (2006: 1) define o bilinguismo como uma pessoa que utiliza ambas as línguas sem prejudicar o nível que tem em ambas as línguas. Butler e Hakuta (2005: 115) defendem a ideia dos autores Mohanty e Perregaux (citados na mesma obra), segundo os quais o bilinguismo diz respeito a indivíduos ou grupo de pessoas que têm capacidades comunicativas e nível de proficiência escrita e oral para interagirem com pessoas de uma ou mais línguas numa sociedade.

A definição de bilinguismo pode também estar relacionada com o *code-switching*. O conceito de bilinguismo é de delimitação difícil, porque a maioria dos povos raramente estão em contacto apenas com uma língua. Através do ensino ou por outros motivos socio-político-económicos, uma pessoa pode ter proficiência em duas ou mais línguas. Será que por esse motivo a pessoa é bilingue? Ou multilingue?

Wei (2001: 13/14) explica que o indivíduo monolingue pode ter a proficiência na sua língua materna e na sua língua segunda, mas utiliza-as em situações diferentes, isto é em situações sequenciais. No entanto, o bilingue tem a capacidade de começar uma frase em uma língua e acabá-la em outra, ou seja, o *code-switching* é uma prática frequente dos indivíduos bilingues. O autor explica que essa mudança, o *code-switching*, acontece na integração de uma gramática de uma língua noutra língua.

Para Mackey (2001: 22), o bilinguismo não é um fenômeno linguístico, mas uma característica linguística; não faz parte de um domínio de uma língua, mas de um discurso. Este autor delimita o bilinguismo em quatro graus: nível, função, alternância e interferência. O nível de um bilingue pode variar, podendo ter um ótimo domínio gramatical, mas uma pronúncia má ou vice-versa. Várias características podem fazer variar o nível de um bilingue. A função é relativa ao nível de proficiência, isto é, depende do uso e da situação em que são usadas as línguas. A quantidade de alternância determina-se a partir do nível do bilingue e da função de cada língua. E a interferência de uma língua noutra depende dos fatores anteriores. Mackey (2001: 36) explica que a interferência é o uso de características de uma língua na produção escrita ou oral de outra língua.

1.2.1. Tipos de bilinguismo

Alguns autores tentam classificar o bilinguismo em vários tipos. Segundo Rebelo (2000: 579), existem três tipos de bilinguismo: o **coordenado** que acontece quando os signos de cada língua são combinados, mantendo uma unidade de sentido e de expressão separadas; o **composto** quando os signos compostos formam uma única unidade de sentido com uma unidade de expressão de cada língua; e o **subordinado** que acontece quando o significado da língua materna corresponde a dois significantes, onde uma é apropriada (língua materna) e a outra não (língua segunda ou estrangeira).

Lopes (2001: 49) afirma que o bilinguismo “corresponde ao conhecimento e uso de duas ou mais línguas por um indivíduo ou por uma comunidade”; esta definição leva a autora a considerar dois tipos de bilinguismo: o individual e o social. O bilinguismo social diz respeito ao número significativo de falantes numa comunidade, contrariamente ao bilinguismo individual que tem em conta fatores individuais.

Wei (2001: 4) apresenta uma lista de termos que se referem ao bilinguismo e aos vários tipos de bilingues existentes:

Additive bilingual	Someone whose two languages combine in a complementary and enriching fashion.
Balanced Bilingual	Someone whose mastery of two languages is roughly equivalent
Ascendant Bilingual	Someone whose ability to function in a second language is developing due to increased use
Early bilingual	Someone who has acquired two languages early in childhood.
Receptive bilingual	Someone who has a passive understanding of the second language
Compound Bilingual	Someone whose two languages are learnt at the same time, often in the same context
Successive bilingual	Someone whose second language is added at some stage after the first has begun to develop.
Co-ordinate bilingual	Someone whose two languages are learnt in distinctively separate contexts.
Covert bilingual	someone who conceals his or her knowledge of a given language due to an attitudinal dis
Subtractive Bilingual	Someone whose second language is acquired at the expense of the aptitudes already acquired in the first language.
Vertical bilingual	Someone who is bilingual in a standard language and a distinct but related language or dialect.

Late bilingual	Someone who has become a bilingual later than childhood.
----------------	----------------------------------------------------------

Quadro I - Reprodução do quadro apresentado por Wei (2001: 4).

1.2.2. Bilinguismo em Cabo Verde

A partir das definições de bilinguismo acima mencionadas, e segundo Fishman (2001: 78), é possível verificar que o bilinguismo atua num nível mais individual, contrariamente à diglossia que abrange um nível social.

Em Cabo Verde, é possível ver o “bilinguismo em ação”, tendo em conta o bilinguismo no seu nível individual. Com a massificação de escolarização, a percentagem da população escolarizada em Português aumentou exponencialmente. Assim, o domínio de duas línguas é bastante comum por parte de um nativo. Mas a nível social, as funções de ambos os sistemas linguísticos são limitados aos seus contextos. A predominância do uso do Cabo-verdiano é bastante visível e previsível na sociedade cabo-verdiana. Mesmo nas instituições governamentais e escolas onde o Português é exigido, o Cabo-verdiano está fortemente presente. Neves (2007: 47) refere que existe “bilinguismo monolíngue” presente na sociedade cabo-verdiana.

Mário Vilela (2005: 633) defende que o bilinguismo em Cabo Verde ocorre de três formas: bilinguismo total (onde os falantes dominam tanto a Língua Cabo-verdiana como a Portuguesa); o bilinguismo parcial (onde os falantes entendem ambas as línguas, mas expressam-se bem numa só, neste caso o Cabo-verdiano) e o monolíngue total (os falantes dominam só uma língua, o crioulo de Cabo Verde). O próprio autor afirma que no seu estudo feito em Cabo Verde, sempre falou Português, e sempre foi entendido. Assim, Vilela acredita que se o bilinguismo em Cabo Verde não é total, é definitivamente parcial. Nas opiniões dos investigados sobre o crioulo, no estudo do Vilela (2005), embora sejam

na sua maioria pessoas com ensino superior e ligados à linguística, vê-se que existe realmente uma forte presença do Português em Cabo Verde, pois, em situações formais, mesmo aceitando que o crioulo é língua, o Português continua a ser o preferido: “O Português não substituirá nunca o crioulo, mas nas situações de maior formalidade o Português vai-se sobrepor ao crioulo por muitos anos” (Vilela 2005: 650, opinião de um entrevistado).

1.3. Contexto sociolinguístico de Cabo Verde

O caso do Cabo-verdiano não é um caso inédito; pode afirmar-se que todos os crioulos, em algum momento das suas existências, foram estigmatizados, tratados como línguas inferiores ou línguas corrompidas. Degraff (2001: 94) demonstra essa percepção, citando o Dicionário Larousse do século XIX (1869) que afirma que os crioulos da Louisiana e do Haiti eram um francês corrompido, e quando falado pelos mais velhos era praticamente inteligível. Estas afirmações são o reflexo das perspectivas de certos linguistas, nessa época.

O crioulo de Cabo Verde tão pouco foi poupado de críticas; Almada (1961: 18), citado por Pratas (2004: 25), afirma que a gramática sofreu várias mutilações sendo que a flexão verbal ficou reduzida ao infinitivo. A projeção do crioulo como língua foi sempre escondida. A língua, sendo um dos fatores maiores de identidade nacional, os colonos tentaram sempre impedir a sua inevitável propagação. O Cabo-verdiano durante o período de colonialismo foi censurado. A ideia que não era língua, ou língua sem regras foi passada de geração em geração e, hoje, ainda existe. Embora os colonos não tivessem conseguido impedir a sua difusão, as marcas da estigmatização no Cabo-verdiano ainda persistem.

Assim, o contexto sociolinguístico que se vive em Cabo Verde é um contexto diglósico e ao mesmo tempo bilingue. Traduz-se por um contexto diglósico, porque existem duas línguas (Cabo-verdiano e Português), ocorrendo ambas em situações

sequenciais, isto é, onde ocorre uma, a outra não ocorre. Sendo assim de acordo com Ferguson (1959), podemos considerar o Português como H e o Cabo-verdiano como L.

Em, suma, a ocorrência em situações diferentes acontece, porque o estatuto de cada língua é diferente. O Português (H) é a língua mais prestigiada, isto porque está ligada as organizações públicas, como as escolas, universidades, departamentos governamentais, notícias, documentos oficiais, romances ou seja, em ambiente formais.

Lopes (2011: 41) afirma que embora exista resistência ao Português, o bilinguismo social é reconhecido como uma mais-valia, pois permite aos cabo-verdianos estabelecer relações económicas, sociopolíticas com outros países lusófonos.

Falar de bilinguismo numa sociedade, não significa que a diglossia não possa estar presente. Ambos os fenómenos podem ocorrer numa sociedade, embora sob perspectivas e esferas diferentes.

De acordo com Fishman (2001: 76), a existência desses dois fenómenos numa sociedade deve-se ao facto de os papéis de cada língua estarem bem delimitados na sociedade. Acrescenta ainda que isso é possível observar estes fenómenos em sociedades, onde os papéis das línguas são diferenciados, onde o acesso a diferentes posições é facilitado ou promovido a partir de grandes instituições sociais e da comunidade linguística.

Com a massificação do ensino em Cabo Verde, a Língua Portuguesa expandiu-se consideravelmente. O contacto com o Português também é “incentivado” pela televisão, principalmente, através das novelas brasileiras, e recentemente também pelas novelas portuguesas. O conhecimento do Português nem sempre é ativo, por vezes as pessoas compreendem, mas têm dificuldade de expressão.

Verificamos, assim, que a sociedade cabo-verdiana tem um estado diglósico mais ou menos estável e que o bilinguismo tem-se tornado bem mais frequente. A consciência da convivência entra as duas línguas parece ser pacífica, mas com um olhar mais atento, pode entrever-se alguma perda da identidade da Língua Cabo-verdiana através dos processos de descrioulização.

A falta de consciência linguística muito presente na nossa sociedade tem levado a um desconhecimento e a um uso indevido da própria língua.

CAPÍTULO II

2.1. Língua segunda

Segundo Muriel Seville-troike (2006), existem no mundo aproximadamente 6.000 línguas, sendo que a maioria foi aprendida como língua segunda por parte dos seus falantes. Sendo assim, o bilinguismo ou multilinguismo é muito frequente não só nos tempos de hoje, mas também antigamente. Apesar de ser frequente, os países e as sociedades podem ter posturas diferentes em relação a esta realidade. Alguns países como os Estados Unidos, por exemplo, tendem a ter uma postura mais conservadora como forma de garantir uma certa unidade linguística embora isso não impeça que o bilinguismo ocorra.

Seville-troike (2006: 14) define a língua segunda como aquela que normalmente é a língua oficial ou a língua que é socialmente dominante em termos de educação.

No caso específico de Cabo Verde, a língua segunda é a língua oficial. No entanto, a definição de Seville-Troike é muito geral e não dá conta dos diferentes contextos em que a língua segunda é aprendida ou adquirida.

2.1.1. Aquisição de língua segunda

A aquisição de língua segunda acontece quando a criança já adquiriu a primeira língua (língua materna). A aquisição de língua segunda depende de vários fatores; assim iremos mostrar algumas perspectivas, tendo em conta alguns autores.

No que toca à língua segunda, muitas vezes refere-se a “aprendizagem” e não a “aquisição”. O processo de aquisição, normalmente, refere-se à primeira língua, pois o termo “aquisição” diz respeito a um processo natural, ao passo que o termo “aprendizagem”

aponta para um processo que implica esforço. Tendo em conta a citação de Clark (s/d: 3) relativa aos autores Bialystok & Hakuta (1994), as crianças com uma aprendizagem rápida da língua segunda até os cinco anos podem substituir a primeira língua pela segunda, e a língua materna pode eventualmente desaparecer. Mesmo não sendo um processo natural a aprendizagem da língua segunda pode ser também considerada como “aquisição”.

Mclaughlin (1992) explica que a motivação das crianças na aquisição de uma língua pode ser bastante maior que a dos adultos, pois provavelmente as situações em que a criança necessita de usar a língua segunda são mais frequentes que as dos adultos. No entanto, este autor não defende que a comunicação, em língua segunda, seja mais fácil para as crianças do que para os adultos; ambos têm diferentes motivações que facilitam esta comunicação.

Existem diferentes perspetivas que abordam o processo da aquisição. Krashen (2009: 9) descreve cinco hipóteses relativos à aquisição de língua segunda que iremos apresentar resumidamente.

A primeira hipótese está ligada à aquisição-aprendizagem da língua segunda e divide-se em dois processos diferentes. A aquisição, segundo Krashen (2009: 10) é um processo, onde o adulto não está consciente do uso da língua que está adquirindo, isto é, ele usa a língua para comunicar sem ter noção das regras gramaticais. O autor exemplifica dizendo que os sujeitos desse processo não estão conscientes da sua aquisição, e que normalmente têm a “habilidade” de saber se uma frase está gramaticalmente correta ou não.

O processo de aprendizagem, no entanto, é um processo consciente, ou seja, o indivíduo está consciente das regras gramaticais. Este processo está presente nas escolas tradicionais, pois o ensino da língua focaliza-se normalmente na gramática, dando importância ao uso das construções verbais, ao vocabulário etc.

Krashen (2009) realça que alguns autores defendem que a aquisição é um processo que caracteriza as crianças, contrariamente à aprendizagem que é mais frequente nos

adultos. Porém, a hipótese aquisição-aprendizagem afirma que ambos os processos podem ser usados pelos adultos.

Os processos de aprendizagem e aquisição são referidos por Seville-Troike (2006: 2) como aprendizagem formal e informal respectivamente. Este autor exemplifica a situação informal com uma criança que sai do Japão para os Estado Unidos e “apanha” a Língua Inglesa, ou então um emigrante que ao conviver com os colegas do trabalho aprende naturalmente a língua alvo. Na situação formal, apresenta como o exemplo o caso do ensino de línguas, no contexto da sala de aula. O mesmo autor explica que esses processos não são necessariamente distintos, podendo acontecer em situações sequenciais. Por exemplo, um nativo inglês que tem aulas de mandarim, e fora das aulas usa a língua que está a aprender e em diferentes ocasiões, onde em situação formal (aulas) não aconteceria.

A segunda hipótese, denominada de *natural order*, refere-se à ordem de aquisição de regras gramaticais. Têm-se assumido que certas estruturas gramaticais são adquiridas cedo e outras são adquiridas mais tarde. Embora haja sempre algumas diferenças, Krashen (2009: 12) aponta que há similaridades comprovadas em estatística. O autor dá exemplos de estudos feitos para o inglês adquirido como segunda língua, em grupos diferentes que demonstram similaridades na aquisição especialmente em morfemas gramaticais. Krashen (2009. 12), citando o estudo de Dulay e Burt (1974,1975), afirma que a ordem que as crianças aprendem as regras gramaticais da segunda língua é diferentes da primeira língua, e que grupos de diferentes línguas demonstram semelhanças na aprendizagem da segunda língua.

A *monitor hypothesis* refere-se à aquisição e à aprendizagem como duas vias que são usadas em situações diferentes. A aquisição é usada para iniciar a produção de discurso e a aprendizagem funciona como corretor, em outras palavras, a aprendizagem edita a competência adquirida. Krashen (2009: 13) explica que isso acontece quando três fatores se cruzam: o tempo, o conhecimento da regra e o foco na forma. O tempo permite o uso correto da língua; por exemplo, ao escrever uma carta os erros gramaticais, especialmente na sintaxe, são menores do que quando se fala, pois antes de escrever a pessoa tem tempo para criar e, corrigir enquanto durante uma conversação, com o limite de tempo, os erros são mais suscetíveis de acontecer; a forma consiste em prestar atenção à expressão ao invés

de “falar mais rápido que o pensamento”. Mas o conhecimento nunca é total; até mesmo o falante nativo, segundo Ferguson (1959), não se exprime totalmente na língua padrão.

Krashen (2009: 20) introduz a *input hypothesis*, como sendo uma hipótese recente em que se dá importância ao processo como adquirimos uma língua. Tendo em conta a segunda hipótese apresentada anteriormente, a problemática desta hipótese é saber como é que as pessoas evoluem de um estágio para outro mais avançado. O autor realça que para a aprendizagem de uma língua é necessário a sua compreensão e também a compreensão de estruturas complexas que não dependem só da competência linguística, mas também do contexto, do conhecimento do mundo, ou seja, de fatores extralinguísticos.

Krashen (2009: 21) realça quatro aspetos importantes desta hipótese. Primeiro, esta hipótese está relacionada com a aquisição, e não com a aprendizagem; segundo, compreendemos estruturas que estão um pouco acima das nossas capacidades com ajuda de fatores extralinguísticos. O terceiro aspeto, a mesma hipótese diz que para evoluir de um estágio para outro, é preciso compreender o próximo estágio. Porém, Krashen explica que se o *input* for suficiente, o próximo estágio é automaticamente fornecido.

O último aspeto diz respeito à fluência da produção; Krashen sublinha que a fluência da produção não é ensinada diretamente, ela emerge. O suporte deste aspeto focaliza-se muito na pessoa que está com a criança (*caretaker*) quando pequena, pois normalmente ela adequa e progride no seu discurso conforme o avanço que a criança vai tendo na língua. Maria Guasti (2002: 3) afirma que as crianças mesmo se forem corrigidas, resistem à correção e continuam a cometer o mesmo erro.

Mas em termos da aquisição de língua segunda, esta hipótese, tendo em conta a análise de Krashen, não parece satisfatória. Pois num ambiente escolar, ao contrário de um ambiente familiar, as crianças e os adultos não têm o mesmo nível. No caso de faltar a uma aula, a competência por adquirir fica em falta. E se a pessoa não estiver pronta para avançar, pode usar as regras da primeira língua e usá-las na segunda língua. As consequências do uso da regra do L1 em L2 podem ser desastrosas. Krashen (2009: 28) acrescenta “*that Monitor correction of such errors will not, according to the theory,*

produce acquisition, or permanent change. It will not eradicate the L1 rule, even if done effectively over long periods of time.”

A última hipótese descrita por Krashen (2009: 31) centra-se na afetividade, que está muito ligada à aquisição da segunda língua, podendo dividir-se em três categorias: motivação; autoestima e ansiedade. As pessoas com grande motivação tendencialmente têm uma melhor *performance* na aquisição da língua segunda; a autoconfiança faz com que a pessoa tenha mais probabilidade de avançar na aquisição da língua segunda; a pouca ansiedade também facilita a aquisição da língua segunda.

O autor explica que esta hipótese centra-se nos filtros, tendo em conta os *inputs* que são recebidos. Quando maior for a procura de *input*, menor é o filtro, maior é a possibilidade de retenção de “*inputs*” e, conseqüentemente maior é a possibilidade de aquisição da língua segunda. Assim como, quando menor for a procura de *input*, maior é o filtro e menor é a retenção de “*inputs*” mesmo se existe a compreensão, pois segundo Krashen (2009: 29) o *input* não chega à parte do cérebro que está encarregada da aquisição.

Boyle e Peregoy (s/d) apresentam três teorias relacionadas com a aquisição da língua segunda, onde duas são consideradas as mais válidas. Segundo os autores (52), a teoria behaviorista baseia-se na repetição, memorização de verbos e estruturas frásicas. Em suma, o foco desta teoria é a imitação de uma “sequência natural” da aquisição da primeira língua. Este método comprovou-se ser ineficaz no ensino da segunda língua.

A perspectiva inatista explicada por Boyle e Peregoy (s/d 53) e citando Dulay e Burt (1974), diz que a aquisição da língua segunda é similar à aquisição da primeira língua. Os estudos feitos pelos autores citados explicam que os erros cometidos no inglês pelas crianças que tem o inglês como segunda língua eram na maioria semelhantes aos que tem o inglês como primeira língua. Mas Boyle e Peregoy realçam a importância de uma análise contrastiva, isto é, em comparação com a primeira língua, as regras não se diferenciam muito; logo a tendência para o erro talvez seja justificável.

Na perspectiva interacionista o elemento crucial para a aquisição da língua segunda, segundo Boyle e Peregoy (s/d: 56) é a comunicação entre o nativo e o não nativo. Assim

como Krashen refere que uma babá (*caretaker*) adequa o seu discurso ao da criança, os interacionistas usam este exemplo e afirmam que na hipótese que propõem é como se o nativo fosse uma babá, pois ele adapta o seu discurso de forma a ser compreendido. O não nativo também, com o seu pouco conhecimento da língua, tenta de alguma forma explicar as suas ideias. Boyle e Peregoy explicam que a este processo de troca dá-se o nome de *negotiation meaning*, isto é, entender o que o outro quer dizer. Neste processo, o *input* é transmitido de forma mais compreensível, isto porque durante a conversa existem repetições; caso um dos sujeitos não entenda o que foi dito, há reformulações de frases para garantir que a compreensão acontece de ambos os lados. Boyle e Peregoy deixam implícito que esta perspetiva interacionista é bem mais natural e produtiva.

2.2. Língua Materna

A língua materna ou primeira língua é a primeira língua com a qual a criança tem o primeiro contacto. É a língua de casa, isto é, os pais utilizam essa língua, independentemente das condições sociais, para comunicarem entre si e também com os outros membros da família.

A língua materna não se limita ao espaço familiar; está também presente normalmente em ambientes informais, como por exemplo entre amigos, conhecidos e desconhecidos (dependendo das limitações sociais).

2.2.1. Aquisição língua materna ou primeira língua

A sua aprendizagem é feita de forma natural, dessa forma fala-se em aquisição da língua materna. O processo de aquisição é um processo espontâneo que não exige esforço. Guasti (2002: 3) diz que contrariamente à língua segunda, adquirir a língua materna não requer nenhum sistema de instrução, a competência na língua desenvolve-se espontaneamente, pois a criança está exposta a *inputs* linguísticos. Por ser tão espontâneo, a

forma como ocorre é bastante controversa. Existem muitas abordagens que descrevem como esse processo ocorre. Os autores Owen Boyle e Suzanne Peregoy (46) ilustram três abordagens que descrevem o processo de aquisição da língua materna.

A primeira abordagem tem em conta a teoria behaviorista que define a aquisição da língua como um processo que exige estímulo, resposta, reforço e posteriormente imitação por parte das crianças quando ouvem os pais, ou familiares a falarem. Nesta teoria a mente da criança é vista como sendo uma tábua rasa à espera de estímulo para se desenvolver, neste caso desenvolver linguisticamente. A desvantagem desta teoria, apontada pelos autores, é que a teoria behaviorista não consegue explicar como as crianças produzem frases que não são gramaticalmente corretas. Isto porque, tendo em conta que a criança “grava” e repete discursos feitos pelos adultos, as frases não deviam ser “erradas”. E também não explica como é que as crianças produzem discursos originais numa conversa.

A teoria inatista contradiz a teoria anterior. É uma teoria que tem por base a linguística, tendo sido desenvolvida no âmbito da Gramática Generativa proposta por Chomsky. Esta teoria diz que as crianças constroem a gramática a partir do processo *hypothesis testing* que consiste em aplicar uma regra numa determinada palavra. Os autores exemplificam o –s como marcador de plural no inglês. Por exemplo, a palavra *dog* o plural é *dogs*, mas em *mouse* o plural é *mice* ao invés de *mouses*. Assim as crianças aplicam a regra do plural, e depois “limam as arestas” em casos de exceção. Neste caso, os autores citando Chomsky, realçam que esta teoria é centrada na criança, onde os adultos ajudam apenas no enriquecimento do vocabulário. Em suma, a teoria inatista, tendo em conta Guasti (2002: 5), diz que os falantes de uma língua têm um conhecimento abstrato das produções que são possíveis ou não. E é possível ver isso nas crianças, pois embora elas produzem alguns discursos “agramaticais”, esses discursos seguem uma regra que é possível verificar na língua que estão a aprender.

A última teoria, apresentada pelos autores Boyle e Peregoy (48) é a teoria interacionista que, ao contrário da inatista, se centra no papel dos pais e dos *babysitters*, mas não desvaloriza as capacidades inatas na aquisição de uma língua. O foco dos interacionistas é a língua usada pelas pessoas que rodeiam a criança. Os autores descrevem

a metodologia de “*scaffolding*” que as mães ou babás utilizam. O “*scaffolding*” consiste em repetir a frase fragmentada da criança num discurso coerente e consistente. Por exemplo:

“ **CHILD:** Birthday cake Megan house.

MOTHER: We had birthday cake at Megan’s house. What else did we do at Megan’s house?

CHILD: Megan dolly.

MOTHER: Megan got a doll for her birthday, didn’t she? ”

(Boyle e Peregoy :48).

Como se pode ver, o discurso da criança vem em fragmentos e a mãe une de forma coerente as ideias/pensamento da criança. Este método embora não esteja comprovado se ajuda ou não a criança, segundo Boyle e Peregoy, é direcionado para o interesse da criança. A teoria interacionista dá importância ao papel da criança e da mãe/babá, mas realça essencialmente o meio social e as interações sociais que ocorrem e que, segundo estes autores, são fundamentais para a aquisição da língua.

2.3. Primeira Língua e Língua Segunda

A primeira língua (L1) carrega sempre um valor cultural forte e normalmente é a língua que traz consigo a identidade de um povo. A manifestação da cultura faz-se de diferentes formas; a língua materna está muito presente nestas manifestações, como por exemplo a música, os poemas, os contos, as histórias, as adivinhas, as anedotas etc. Todas essas manifestações culturais são impulsionadas/transmitidas pela língua materna.

A língua segunda, no entanto, especialmente em países que foram colonizados traz consigo, como já foi dito no capítulo anterior, normalmente uma carga negativa, e por vezes até algum atrito no seu uso. Mas mesmo assim, o seu estatuto nesses países é de extrema relevância, isto porque a necessidade de estar englobado numa comunidade linguística maior possibilita de diversas formas o desenvolvimento do país e consequentemente a instrução do povo. Quando me refiro a instrução, não caracterizo as

peessoas que falam línguas menos faladas como sendo inferiores. Refiro-me a língua no seu contexto do dia-a-dia, de como o seu desenvolvimento depende dos aspetos que a comunidade privilegia. A língua segunda tende a estar em campos mais específicos, enquanto a língua materna limita-se a espaços familiares/populares.

Países que já foram colonizados, como por exemplo Cabo Verde, Guiné-Bissau, África do Sul ou; Angola têm a língua segunda como a língua do poder e de acesso. As realidades sociolinguistas escolares destes países variam; dessa forma tendo em conta alguns autores iremos ver algumas similaridades assim como diferenças.

2.3.1. África do Sul

O artigo de Margie Probyn (2006) centra-se na educação em África do Sul. Com a grande diversidade de línguas oficiais (línguas indígenas e duas antigas línguas coloniais), o ensino com base nas línguas maternas é incentivado, apesar de o inglês ter uma grande influência política e também uma forte presença no ensino. Os professores debatem qual a língua a utilizar no ensino das ciências, quando existe uma diversidade linguística (vários falantes de línguas diferentes), numa sala de aula. O artigo de Proberyn (2006) tem como objetivo entender a perspetiva dos professores, os seus problemas e assim aconselhar a melhor forma de promover um ensino bilingue no ensino das ciências através do Inglês como língua adicional.

Em termos sociolinguísticos, segundo Probyn (2006: 391), o inglês é definitivamente a língua de acesso e de poder e as línguas indígenas (designação da autora) são limitadas ao meio rural ou familiar. A LiEP (*Language in Education Policy*) é uma política relativa ao ensino e consiste em deixar cada escola decidir quais as línguas para o ensino e aprendizagem (LoLT) e quais as línguas a serem ensinadas como disciplinas. O objetivo maior é ter um bilinguismo adicional, onde se mantêm a língua materna e se adiciona uma outra língua, neste caso o Inglês.

Tendo em conta algumas referências, Probyn (2006: 393) diz que na África do Sul muitas vezes a mudança de código do inglês para a língua materna torna-se frequente, pois a fraca proficiência do alunos no Inglês faz com que os professores recorram à língua materna para explicarem novos conceitos, enfatizar conceitos, controlar a sala de aula ou mesmo de forma a criar afinidade. A língua materna torna-se assim muito utilizada nas aulas, e uma vez que os testes são realizados em inglês, os alunos não conseguem criar a ponte que liga o conhecimento para se expressarem em Inglês, pois não dispõem da proficiência acadêmica para o fazer.

Probyn (2006: 394) sublinha que, embora as políticas favoreçam o ensino nas línguas maternas, os materiais didáticos nas línguas africanas para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem são escassos. Para além disso a realidade que as línguas maternas vivem no quotidiano, não proporcionam o seu desenvolvimento científico e tecnológico.

Este autor propõe que o uso da língua materna seja feito com uma estratégia bem definida, onde o objetivo é usar a língua materna como suporte para o desenvolvimento de conceitos e aprendizagem da língua nas salas de aula. “*(...)use the learners’ home language as a resource to develop conceptual understanding and as a bridge to learning additional languages*” (Probyn 2002: 408). Porém também defende que o ensino em inglês, com a estratégia adequada proporciona vocabulário e a proficiência ao aluno com o mínimo do uso a língua materna. “*...all teachers need to understand the role of language in learning, how to develop learners’ proficiency in the language of learning and teaching;*” (Probyn 2002: 408).

2.3.2. Guiné-Bissau

A língua segunda em Guiné-Bissau já tem outros contornos, pois a língua segunda pode ser tanto o Português como o Crioulo Guineense “Hoje o Crioulo Guineense é a língua nacional mais falada, porque é língua materna ou língua segunda de mais de metade da população e é entendida pela maioria” (Scantamburlo 2014: 2). Segundo este autor, o crioulo

surge como uma língua veicular e que perante a grande diversidade étnica e de imigrantes no mesmo espaço (Guiné) permite e facilita a comunicação entre os povos. Mas constata que embora o crioulo guineense seja a língua segunda de muitos, a Língua Portuguesa é a oficial e a língua de ensino-aprendizagem.

Scantamburlo (2014: 29) refere-se a um aumento dos falantes do crioulo e tendo em conta um recenseamento estimativo é possível ver o aumento de falantes do crioulo nas escolas primárias e secundárias. O autor (2013: 276) realça que a aprendizagem do crioulo guineense não tem dificultado o ensino-aprendizagem do Português; isto é um resultado do PAEBB, projeto financiado pela União Europeia que tem como objetivo a implementação do ensino bilingue.

Scantamburlo como promotor do ensino bilingue acredita que “É preciso aceitar a realidade do bilinguismo Guineense-Português e desenvolver a aprendizagem das duas línguas. (...) a escola formará pessoas capazes de dialogar com o mundo moderno, sem renegar a sua própria cultura ou perder as características do ambiente guineense” (Scantamburlo: 276).

Tendo em conta estas diferentes realidades penso que, no caso de Cabo Verde o receio do bilinguismo é a promoção de uma luta entre a língua segunda e a língua materna. Mas os objetivos a atingir são bem maiores. A maior preocupação deve focalizar no ensino de forma a ser mais produtivo. Jeff Siegel (2008: 71) refere um estudo seu em que o uso da língua materna no processo educacional poderá trazer vantagens na aquisição e desenvolvimento da língua segunda.

Uma das grandes vantagens do ensino bilingue é a consciência das diferenças da entre a própria língua e a língua a aprender. Siegel (2008: 73) alega que isso não só aumenta a perceção da diferença entre línguas, como ajuda a criar representações mentais da língua, reduzindo assim a interferência entre as duas.

A maior desvantagem do ensino bilingue são as atitudes perante a língua materna. Uma estratégia adequada no ensino bilingue poderá trazer grandes vantagens.

CAPÍTULO III

3.1. A Terminologia

3.1.1. O limite da Terminologia

As ciências estão constantemente a criar novos conceitos ou novas propriedades de conceitos e, conseqüentemente, é necessário definir esses conceitos ou as novas propriedades. Qualquer ciência exige uma construção e reconstrução de um léxico próprio que seja coerente, consensual e preciso.

A definição da Terminologia, embora aparentemente simples, é muito complexa. A Terminologia abrange e está em contato com diversas áreas do saber, e, por isso, existem várias perspectivas para a sua definição.

Para Cabré (1995: 1), a Terminologia tem duas faces, uma de standardização e normalização e a outra face que abrange a diversidade, a variação. Segundo Costa (1993: 11), a normalização tem muito a ver com a delimitação de um termo que corresponde a um conceito. Isto porque a Terminologia valoriza a monossímia, um termo/um conceito. Ou seja, embora haja termos que são semanticamente muito semelhantes, a Terminologia procura defini-los, mostrando semas que existem num termo, mas que não existem noutro termo semelhante ou sinónimo: ex: trissomia 21, mongolismo.

Cabré (1995: 1) explica que a polifacetagem da Terminologia depende das diversas conceções e funções que a Terminologia tem nas diversas disciplinas que a compõem e a variedade de práticas que a integram. O artigo de Cabré focaliza três aspetos da Terminologia: a sua conceção, as suas tendências e as suas aplicações.

Segundo Cabré, a Terminologia não tem características rígidas; é uma disciplina adaptável ao meio e a finalidades específicas.

Cabré (1995: 2) caracteriza a Terminologia, como disciplina que se ocupa de termos especializados, como um conjunto de diretrizes/princípios que regem a compilação dos termos, como um produto constituído por um conjunto de termos de uma matéria especializada.

Segundo Cabré (1995: 4), numa visão linguística, o termo, objeto de estudo da Terminologia, é uma unidade do conhecimento. Os termos são unidades do léxico: podem ser de âmbito geral (comum a todos os falantes), ou então podem ser especializados. No entanto, numa ótica da Filosofia, Cabré (1995: 4) considera que a Terminologia diz respeito a um conjunto de unidades cognitivas que representam um conhecimento especializado. A Terminologia, na visão filosófica, tem uma função de representação do conhecimento.

Nas disciplinas científicas e técnicas, os termos são um conjunto de unidades de expressão e comunicação que permitem transferir o conhecimento especializado. Nesta perspetiva, Cabré (1995: 4) considera que o mais importante é a função comunicativa da Terminologia.

As três visões da Terminologia, segundo Cabré (1995: 4), tendo em conta a definição de Ogden e Richards, o termo é uma unidade poliédrica, isto é, composta por três elementos, o significado (Linguística), a denominação (Filosofia) e o referente.

Segundo Cabré (1995: 4), as razões que diferenciam a conceção do termo nas visões mencionadas são:

- Priorizam aspetos distintos, Linguística nome/significado, Filosofia coisa/significado, especialidades coisa/nome.
- Na Linguística é um signo linguístico, para a Filosofia o termo é um conceito (representação da realidade, para as especialidades é uma expressão e denominação que inclui o linguístico e o não linguístico).
- As finalidades prioritárias são diferentes, a Linguística prioriza a significação; a Filosofia a cognição e a representação, enquanto as especialidades a denominação.
- Na Linguística os termos estabelecem relações horizontais e verticais com as outras componentes da gramática, na Filosofia “os termos relacionam-se

com outros termos, levando em conta conceitos, estabelecendo uma rede complexa de relações lógicas e ontológicas que representam o conhecimento que temos interiorizado da realidade”.

A diversidade na Terminologia, para Cabré, consiste em ver como a Terminologia se manifesta nas diferentes áreas do saber.

Barbosa (2002: 183) sublinha que a delimitação do objeto de estudo por parte de cada ciência, permite delimitar os conceitos de um universo científico. Isso facilita a Terminologia pois, segundo Cabré (1995: 5) a Terminologia para além de ser autónoma, tem um carácter interdisciplinar. Ela tem as suas especificidades e seleciona elementos com as suas áreas de interface, criando assim seu próprio campo científico.

Cabré (1995: 5) afirma que a Terminologia tem por base elementos da Linguística, da Filosofia e das diferentes especialidades.

Na mesma ótica, Costa (1993: 9) afirma que a Terminologia tem uma teoria própria que a distingue da Linguística, utilizando também uma metodologia própria. A Terminologia é multidisciplinar pois recorre a outras áreas científicas como a documentação, a Filosofia, a Lexicologia, a Informática.

3.1.2. As abordagens da Terminologia

Segundo Rondeau (1981: 69), existem três tipos de abordagens da Terminologia: a abordagem onomasiológica que parte do conceito para o termo. A segunda abordagem é semasiológica e tem origem na Lexicologia. Costa (1993: 10) também refere essa abordagem como sendo típica da Lexicologia.

A abordagem semasiológica consiste em fazer um levantamento de denominações de um domínio ou subdomínio com o objetivo de explorar os conceitos de um domínio para

que se possam organizar num sistema hierárquico. Rondeau (1981: 70) sublinha que o inconveniente desta abordagem é que ela depende da coleta de termos num *corpus*, pois poderão ficar de fora alguns termos.

A abordagem mista, a terceira, é o uso das duas abordagens referidas acima, mas em sucessão. Ela divide-se em duas etapas:

1ª Etapa: Consiste em explorar uma área do conhecimento e estabelecer um mapa conceptual a partir do *corpus* e com a ajuda de especialistas.

2ª Etapa: O termos coletados no *corpus* são, posteriormente, analisados e definidos com a ajuda do especialista.

3.2. Processos de terminologização e de vulgarização

A Terminologia faz interface com várias áreas do conhecimento. Consequentemente, decorrem vários fenómenos/processos linguísticos neológicos que Barbosa (2002: 186) caracteriza do seguinte modo:

- O primeiro processo acontece quando um termo de um certo domínio terminológico passa para a língua corrente. Por exemplo: ‘universo’ da astronomia é agora também vulgarmente usado para referir uma quantidade enorme de coisas. Esse processo chama-se vulgarização (um empréstimo intralinguístico entre uma língua de especialidade e a língua corrente).

- O segundo processo também neológico refere-se, exatamente, ao oposto do primeiro, ou seja, uma unidade lexical da língua corrente passa a ser um termo, quando entra numa área científica, denominando um conceito. Barbosa (2002: 187) dá o exemplo de ‘navegar’ que significava somente ‘viajar pela água, com embarcação’, passou para outros domínios, como a Internet: “navegar na net”. A esse processo dá-se o nome de *terminologização stricto sensu*.

Segundo a mesma autora, a *metaterminologização* (cf. Barbosa (2002: 188) é um processo neológico que compreende momentos distintos:

Num primeiro momento, existe a utilização de termos em dois domínios diferentes sem que os termos percam o significado total, mantendo algumas características semânticas; por exemplo, o termo ‘operação’ em existe nas áreas como a matemática, a banca, o marketing; é também utilizado na medicina e no exército, mas com significações diferenciadas, refletindo conceitos diferentes desses domínios especializados; estes termos são muitas vezes denominados de multidomínios.

Um outro momento refere-se à transposição de um termo de um campo terminológico para outro, perdendo qualquer ligação com o seu núcleo, isto é, não há conservação de traços semânticos, contrariamente ao momento acima referido; por exemplo, o termo ‘arroba’ como medida de peso, e ‘arroba’ como símbolo de endereço eletrónico.

Barbosa (idem) refere-se também a outro processo, designado de *terminologização lato sensu* que resulta de uma nova conceptualização ou da criação de um novo conceito.

Assim, existem vários processos neológicos ou neonímicos (neologismos terminológicos) que resultam de empréstimos intralinguísticos:

- a terminologização : um termo criado a partir de uma unidade lexical da língua corrente (ex. porta, janela, na informática);
- a vulgarização: um termo científico entra na língua corrente (ex. vacina);
- empréstimos entre várias línguas de especialidade (ex. vírus).

3.3. Terminologia e Lexicologia

São várias as características que distinguem a Terminologia da Lexicologia. Iremos apresentar apenas as mais características.

Cabré (1995: 6) considera a Lexicologia como parte da Linguística. A autora realça que a Lexicologia não concebe o significado se este não está vinculado à unidade lexical. No entanto, a Terminologia segue um percurso diferente, parte dos conceitos para estudar os termos.

As abordagens das unidades lexicais (língua corrente) e dos termos são muito diferentes. Cabré (1995: 6) explica que a Lexicologia observa as unidades lexicais, tendo em conta a sua possível utilização em contexto, enquanto a Terminologia privilegia a relação entre os conceitos e os termos.

Rondeau (1981: 62) afirma que a Lexicologia é essencialmente descritiva, enquanto a Terminologia é descritiva e, por vezes, normativa. Para a Lexicologia as palavras homónimas são uma dificuldade e os sinónimos funcionam como enriquecimento da língua. No entanto, no discurso científico, por vezes, a sinonímia causa ambiguidade entre especialistas na comunicação científica; a Terminologia privilegia a monossemia, sempre que possível. Costa (1993: 11) acrescenta que a homonímia é uma mais-valia para Terminologia pois para “cada termo/conceito há uma definição que o delimita de todos os outros.”

Em termos de abordagens, a Terminologia e a Lexicologia diferem. Rondeau (1981: 63) sublinha que a abordagem feita pela Lexicologia é de carácter semasiológico que consiste em explorar os valores semânticos de uma forma linguística. Ao contrário da Lexicologia, a Terminologia faz uma abordagem onomasiológica, procurando uma denominação que “retrata” ou “traduz” um conceito, ou então cria uma denominação para um conceito que não está nomeado.

A Terminologia, por vezes, cria termos com um carácter internacional (“internacionalismos terminológicos”) com base em raízes greco-latinas.

Segundo Costa, citando Guilbert (1971), afirma que a Terminologia se distingue pelas metodologias que utiliza ar abordar o léxico. O léxico para a Terminologia “é um conjunto de unidades terminológicas”, mas para a Lexicologia o léxico é um conjunto virtual de unidades lexicais de uma língua.

3.3.1. Objeto de estudo

É possível confrontar a Lexicologia e Terminologia em termos do objeto de estudo. A Lexicologia tem como objeto de estudo das unidades lexicais da língua corrente, enquanto a Terminologia estuda os termos das línguas de especialidade relativas a domínios científicos e técnicos. Se o objeto de estudo é diferente, torna-se claro que a abordagem/método utilizado seja diferente.

Cabré (1993: 7) define “palavra” como “*unidad descrita por un conjunto de características lingüísticas sistemáticas y dotada de la propiedad de referirse a un elemento de la realidad*”, e “termo” como “*unidad de características lingüísticas similares, utilizada en un dominio de especialidad. Donde este punto de vista, una palabra que forme parte de un ámbito especializado sería un término.*” Em suma, o termo é a uma unidade lexical num domínio especializado.

Em alguns casos, é difícil identificar as especificidades de um termo perante uma unidade lexical do léxico da língua corrente. Para ajudar a identificar estas especificidades podemos observar o modo de formação de termos que é, preferencialmente, de origem greco-latina, mas havendo também outros tipos de formação que são comuns à língua corrente. Numa obra terminológica encontram-se quase, exclusivamente, nomes e uma pequena percentagem de adjetivos e verbos; mas no dicionário de língua corrente encontram-se todas as categorias da gramática (verbos, adjetivos, locuções etc.) (cf. Cabré 1995: 7).

Em suma, os “utilizadores” das unidades lexicais são falante da língua corrente, enquanto os termos são usados em diferentes tipos de discursos pelos profissionais de cada área científica ou técnica.

As unidades lexicais de língua corrente e os termos diferenciam-se pelos seus utilizadores, as situações de comunicação e os tipos de discurso em que são atualizados.

3.4. Neologia

As línguas estão em constante mutação; este dinamismo faz com que várias unidades lexicais surjam diariamente; muitas são criadas no seio de grupos de amigos, colegas de trabalho etc.; porém, raramente se integram na língua.

Segundo Ieda Alves (2002: 5), ao processo de criação de palavras (ou léxicos) dá-se o nome de neologia e o seu produto de neologismo. A autora afirma que o neologismo pode ser formado na própria língua, ou através da importação de léxicos de uma outra língua (empréstimos interlinguísticos ou estrangeirismos).

Rondeau (1981: 122) caracteriza a neologia geral como sendo o estudo de todos os fenómenos linguísticos que aparecem, em determinado momento da língua viva. A sua manifestação pode ser em diversos aspetos linguísticos, isto é, semânticos, sintáticos, lexicais, fonológicos, etc.

Tendo em conta a natureza do presente trabalho, iremos focar, em especial, o neologismo lexical especializado ou neologismo terminológico ou neónimo.

3.4.1. Neologismo lexical geral

Rondeau (1981: 122) define a Neologia lexical como sendo as manifestações linguísticas relativas a palavras, expressões, lexis e a termos. Acrescenta que a variação gráfica também faz parte, indiciando novas palavras ou termos.

A Neologia lexical geral inclui três grupos sintagmáticos, dos quais inclui o neologismo lexical especializado que iremos focar. Os três grupos são: neologismo lexical da língua corrente, neologismo lexical da língua especializada e o neologismo lexical que tem em conta os pontos comuns aos neologismos lexicais referidos anteriormente.

3.4.1.1. Neologismo lexical das línguas especializadas

O neologismo lexical especializado (NLE) ou neónimo distingue-se do neologismo da língua corrente. Rondeau (1981) designa este último tipo de neologia como neonímia a distingui-la da neologia da língua corrente.

Rondeau distingue dois tipos de neonímia:

- a neonímia de origem (neónimo de origem), isto é, o aparecimento de uma nova noção, relativa por exemplo a uma descoberta por alguém especializado numa área (cientista, técnico etc.); o “descobridor” ou “inventor” conceptualiza a noção e denomina-a através de um neónimo.
- a neonímia *d’appoint* (neónimo *d’appoint*): consiste na passagem de uma denominação de uma língua para outra, podendo em alguns casos manter o mesmo conceito, ou ter uma noção conectada à denominação de origem.

Rondeau (1981) apresenta três modos de formação neológica.

1- Modo de formação morfológica:

Neste modo, segundo Rondeau (1981: 130), é possível, em princípio, a criação de neónimos a partir de uma base.

O autor ainda acrescenta que um segundo modo de formação consiste em reduzir a forma do neónimo.

2- Modo de formação morfossintática e morfossemântica:

Rondeau (1981: 131) explica que neste modo de formação, o mais importante e produtivo é o grupo sintagmático.

Este processo tem dois aspetos: os elementos que compõem um grupo sintagmático, isto é, um termo complexo. A siglação, muitas vezes associada a este processo, consiste em encurtar os grupos sintagmáticos, por exemplo, *TGV train à grande vitesse*.

A outra forma de formação morfossintática consiste na redução de dois ou mais termos, por exemplo, *brunch breakfast+lunch*; este processo é designado de vocábulo-mala ou amálgama.

3- Modo de formação neológica por empréstimo: as línguas de especialidade:

- empréstimo intralinguístico ou empréstimo interno entre a a língua corrente e ou de outros domínios.

- empréstimo interlinguístico ou empréstimo externo que, por sua vez, pode ser direto ou com transformações.

3.4.2 Neologia e cultura

É importante ter em conta a cultura de uma comunidade quando se trata da criação ou adaptação de termos: “Os neónimos e os termos, unidades lexicais especializadas das

ciências e das técnicas, representam os conceitos, que, em muitas áreas do conhecimento, não têm um carácter internacional, mas são sensíveis à cultura de um determinado país ou comunidade” (Lino et al. 2010: 188).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é a criação de uma base de dados de termos técnicos e científicos com os respetivos equivalentes em Cabo-verdiano, onde a cultura tem um papel preponderante na criação de neónimos ou na adaptação de termos-empréstimos, nas áreas das Ciências Integradas e da Matemática. Sublinhamos que esta base de dados é destinada ao ensino bilingue da 1ª e 2ª classes.

CAPÍTULO IV

4.1. Base para o tratamento de dados

4.1.1. O ALUPEC

Quando se fala da escrita em línguas que são apenas orais, como é o caso de muitos crioulos, existem duas bases ortográficas que podem representar a língua oral: a base etimológica e a base fonética-fonológica.

Segundo Siegel (2008: 147), a base etimológica é: “*An etymological orthography is based on the conventional spelling of the lexifier language*”; neste tipo de ortografia, a base é constituída pela língua que fornece a maior parte de léxico, no caso do crioulo Cabo-verdiano é o Português. Siegel refere que pode haver uma ligeira modificação na escrita etimológica, como por exemplo no crioulo do Havai, “*Dey stay coming fo talk wit dat ol Buggah*” (Siegel 2008: 147).

No entanto, a ortografia fonémica distancia-se da língua que fornece a maior parte do léxico, representando, assim, os sons que ocorrem nos crioulos. Siegel (2008: 147) sublinha o facto de que a escrita fonémica é mais fácil de ser apreendida devido à sua consistência e também à equivalência entre o som e o grafema.

O ALUPEC (Alfabeto Unificado Para a Escrita do Cabo-verdiano) surge num contexto onde se pretende a valorização da Língua Cabo-verdiana assim como a sua estandardização a nível da grafia e da escrita.

O ALUPEC (1998) tem em conta o facto de o Cabo-verdiano ser uma língua praticamente oral. Consequentemente, um dos seus grandes objetivos visa impedir a crescente descrioulização que poderá pôr em perigo as estruturas morfossintáticas e fonético-fonológicas.

Segundo o decreto-lei nº 67/98 (1998: 1), o ALUPEC visa a estandardização do alfabeto com o objetivo de num futuro próximo ser possível a estandardização da escrita.

A primeira e única edição não tem como objetivo a padronização da língua, mas sim a apresentação de um alfabeto adaptável às várias variantes do Cabo-verdiano. Neste contexto, o ALUPEC tem um carácter interdialeto, como é dito nas bases do próprio alfabeto. O carácter interdialeto permite que os falantes de uma variante possam escrever com uma base padrão. Nesta base interdialeto, o ALUPEC faz uma combinação das duas ortografias referidas acima. A escolha da combinação das duas ortografias, segundo o ALUPEC (1998: 4), cumpre dois objetivos:

1º- A ortografia fonémica fornece à Língua Cabo-verdiana uma maior perspectiva de desenvolvimento, por ser bastante funcional a nível de relação biunívoca entre cada fonema e a sua representação gráfica.

2º- A não alteração completa da grafia é feita com o intuito de garantir maior aceitação.

4.1.1.1. As disfuncionalidades e funcionalidades do Alfabeto

O uso de duas bases (etimológica e fonológica) traz algumas vantagens, mas também algumas desvantagens.

4.1.1.1.1. Alfabeto de base etimológica

Tendo em conta a base VI no ALUPEC (1998: 6), a vantagem da base etimológica é a convenção e o hábito. A rutura total com a língua que fornece o léxico (o Português) pode não ser fácil para quem aprende, especialmente para os adultos instruídos na língua oficial.

No entanto, esta base não é económica. O uso de vários sinais gráficos para representar o mesmo som de uma língua, segundo o ALUPEC (1998: 6), torna a língua

sobrecarregada e inconsistente. Sigel (2008: 147) aponta que o sistema etimológico realça que o crioulo é um desvio à língua que lhe fornece o léxico.

4.1.1.1.2. Alfabeto de base fonológica

A língua como um organismo vivo, está sempre a evoluir/modificar-se a vários níveis, e o alfabeto fonológico não é capaz de acompanhar essas evoluções especialmente em temas da mudança fonética.

Mas por outro lado, oferece a sistematização pois “cada grafema representa sempre um mesmo fonema e cada fonema corresponde sempre a um mesmo grafema” (ALUPEC 1998: 6), esta sistematização também é conhecido pelo princípio da biunivocidade.

Ambas as bases têm um efeito positivo, embora por vezes devido à coexistência de ambos, seja gerada alguma confusão.

4.1.1.2 Os sinais gráficos de representação do ALUPEC

Descreverei brevemente algumas bases do ALUPEC que são guias para a produção escrita.

O ALUPEC (1998) tem as seguintes letras e dígrafos: **a b d dj e g* f j* i k* l lh m n nh o p r s* t tx u v x* z***

As letras e dígrafos etimológicos conservados obtêm uma característica de biunivocidade.

A escolha do dígrafo **tx**, no ALUPEC, ao invés **tch**, acontece por duas razões: a forma **tx** é uma forma mais económica, à semelhança de outros dígrafos (palatais, **dj** e **nh**).

A letra **k** representa o fonema /k/ em qualquer contexto, por exemplo: *katxor* (cão), *faka* (faca).

A letra **s** representa o fonema /s/ em qualquer contexto. Por exemplo: *soke* (soco), *sei* (sair). A mesma letra **s**, embora na maioria dos contextos represente o fonema /s/, em alguns casos, tendo em conta o ALUPEC pode realizar-se como /s/ e /ʃ/ nas variantes do barlavento, por exemplo: *pista* (pista) e *mas* (mais).

Segundo o ALUPEC, esses sons em posição de coda, têm uma representação gráfica clara; mas a escassez de exemplos fornecidos no ALUPEC não deixa claro o caso dos sons que ocorrerem em posição de ataque e como deverão ser representados, como por exemplo: *skola* ou *xkola* (escola).

A letra **g** representa o fonema /g/, por exemplo: *ginda* (subir), *djega* (chegar).

A letra **j** representa o fonema /ʒ/, por exemplo: *jente* (gente), *juelhe* (joelho), *sereja* (cereja).

A letra **x** representa o fonema /ʃ/, por exemplo: *xave* (chave), *kaxon* (caixão).

A letra **z** representa o fonema /z/ em qualquer contexto, por exemplo: *kaza* (casa), *kuzenha* (cozinhar).

O dígrafo **tx** representa o fonema /tʃ/ em qualquer contexto, por exemplo: *txon* (chão) e *katxor* (cão).

O dígrafo **dj** representa o fonema /dʒ/ em qualquer contexto, por exemplo: *Djoza* (nome próprio), *dju* (coloquialmente significa é ‘mão de vaca’).

Nas variantes do barlavento, a representação escrita pode ser um pouco confusa e difícil. Desta forma o ALUPEC sugeriu o e mudo de modo a evitar o encontro entre consoantes e melhor representar a estrutura silábica das variantes do barlavento.

Ex: *sóbede* (sábado), *deboxe* (debaixo) e *pexa* (puxar).

4.1.2. O que é um Corpus?

John Sinclair (2004) define *corpus* como “*a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research*”.

Michael McCarthy (2004: 1) segue a mesma linha de pensamento e define *corpus* como uma coletânea de textos que são guardados numa base de dados num computador. O mesmo explica que em geral os *corpora* podem ser escritos ou orais. O *corpus* escrito tem diversas fontes que podem ser revistas, jornais, livros etc. A fonte dos textos depende do propósito do *corpus*.

Sinclair (2004) explica que o conteúdo do *corpus* deve ser escolhido para argumentar um propósito. Os *corpora* orais, por sua vez, segundo McCarthy, são compostos por transcrições da língua falada. Assim como o *corpus* escrito, o *corpus* oral tem diversas fontes, conversações de pessoas, chamadas telefônicas, a rádio entre outros. Niladri Dash (2010: 3) faz também referência ao *speech corpus*, considerando os *corpora* orais como sendo uma extensão dos *speech corpora*.

McEnery e Wilson (1996: 21) explicam que o *corpus* no seu sentido mais lato refere-se a qualquer parte de um texto, mas na linguística moderna, o sentido mais estrito, tem por base quatro princípios: a amostra e a representação; um tamanho limitado; referência padrão; e formato digital *machine readable form*.

McEnery e Wilson (1996: 22) explicam a importância que a amostra traz ao *corpus*. Chomsky, já tinha criticado que nem todos os discursos produzidos são frequentes, isto é, pode ser mais provável uma pessoa dizer “Eu sou de Lisboa” ao invés de dizer “Eu sou da Mouraria”. Mas, no entanto, os discursos supostamente ausentes dependem muito da representatividade que a amostra apresenta, isto é, quanto mais representativo for a amostra, maior é a possibilidade de se verificarem discursos produzidos com menos frequência.

Os mesmos autores ainda explicam que embora a regra é que o *corpus* seja limitado no seu tamanho, existem *corpora* que não obedecem a esta “regra”.

Existem *corpora* onde é possível incluir mais palavras ou frases e, normalmente, o objetivo da sua consulta é outro como, por exemplo, a verificação do significado das palavras que mudaram com o tempo. O limite do *corpus* depende muito de tipo de estudo que se tenciona fazer, por exemplo, se trata de um estudo qualitativo ou quantitativo.

O avanço da tecnologia permitiu grandes avanços na conceção dos *corpora* para além do facto que hoje em dia dificilmente se encontra um *corpus* em formato papel. Com o formato digital, as comparações entre línguas, análises sintáticas, e muitos tipos de uso do *corpus* são facilitados com o uso do computador.

E por último, é a definição de uma referência padrão. Para McEnery e Wilson não é um ponto muito importante, mas em estudos de análise de uma língua, onde o padrão não existe, como o Cabo-verdiano, é importante definir qual a variante que se está a analisar. McEnery e Wilson (1996: 24) afirmam que o *corpus* constitui uma referência padrão para a variação na língua.

4.1.2.1. Tipos e usos de corpus

A evolução do *corpus* permitiu que várias áreas ligadas à linguística ou não, dessem grandes avanços, que permitiram a adoção de abordagens inovadoras que abriram portas para métodos mais eficientes.

Diferentes autores apresentam tipos de *corpora* diferentes; sem seguir nenhuma categorização irei introduzir alguns tipos de corpora.

Gena Bennet (2010: 13) afirma que existem oito tipos de *corpora*: gerais, específicos, para alunos, pedagógicos, históricos, paralelos, comparáveis e experimentais (“monitor”).

Dash (2010) faz uma categorização em termos de tipo de texto, natureza da aplicação e objetivo da conceção.

Os *corpora* gerais, segundo Bennet (2010: 13), são muito grandes, contendo mais de dez milhões de palavras, e obviamente contêm uma grande variedade da língua, isto é uma grande representatividade da língua. A autora realça que embora seja muito alargado, não dá conta de toda a variação que existe numa língua, mas dá uma ideia bem mais abrangente. Nesses tipos de *corpora* é possível encontrar textos de economia, ficção, não ficção, jornais, revistas, artigos e também conversas informais, reuniões económicas etc.

Segundo Bennet (2010: 13) os *corpora* especializados, por sua vez, contêm textos de um tipo específico que representam um tipo de língua específico, sublinhando que a criação destes *corpora* serve para responder a perguntas específicas.

Os *corpora* para alunos (ou aprendentes) contêm textos que podem ser escritos ou orais e são usados por estudantes que estão a aprender uma língua (cf. Bennet, 2010: 14). A autora realça que estes tipos de *corpora* são normalmente etiquetados (“tag”) para que os alunos vejam os erros cometidos. Estes tipos de *corpora* dão grande dinamismo quando se ensina uma língua pois trazem espontaneidade nas frases. Ao contrário dos manuais, as frases dos *corpora* são bem reais e capazes de serem adaptadas para o ensino de uma língua.

Bennet (2010: 14) define os *corpora* pedagógicos como sendo um *corpus* que contem a linguagem utilizada nas aulas e, onde as fontes podem ser textos académicos, interações nas aulas, basicamente qualquer fonte educacional.

Dash (2010: 4) define *corpus monitor* como sendo um *corpus* em constante crescimento, isto é, é um *corpus* sem limite que se focaliza muito nas mudanças da língua. Explica que a partir dos *corpora monitor* pode-se encontrar novas palavras, observar o uso das variações, observar as mudanças de sentido e permite ter uma grande variedade de léxico. A grande vantagem deste *corpus*, referido por Dash (2010: 4), é que novos procedimentos permitem aumentar dados de um *corpus*.

Segundo Dash (2010: 5), o *corpus* paralelo contém textos autênticos e traduções equivalentes noutras línguas. O *corpus* comparável, por um lado, embora seja parecido por ser mais de uma língua, tem textos semelhantes em várias línguas ou variantes da mesma língua. No entanto, ao contrário do *corpus* paralelo, os textos não são traduções e podem não ter o mesmo conteúdo ou registo. O uso deste *corpus*, segundo Dash (2010: 5), serve para comparar línguas diferentes.

4.1.3. Graus de terminologização e de vulgarização

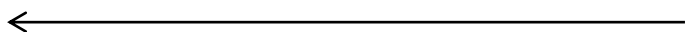
A terminologização e a vulgarização são aspetos importantes relativamente ao comportamento das unidades lexicais e dos termos na Língua Cabo-verdiana.

Uma unidade lexical é um vocábulo ou um termo, consoante a sua função, dependendo do seu estatuto, isto é, unidade da língua corrente ou unidade de uma língua de especialidade.

A terminologização e a vulgarização têm dois momentos:

+ terminologização

-



-

+ vulgarização

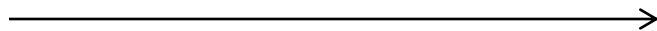
rato (informática, periférico)

rato (na língua corrente)

Ou

+ terminologização

-



-

+ vulgarização

vacina (termo da medicina)

vacina (termo vulgarizado na língua corrente)

O primeiro exemplo apresenta a terminologização de *rato*: passagem da língua corrente para um nível científico de uma língua de especialidade. No segundo exemplo, o termo *vacina* sofre um fenómeno de vulgarização.

No domínio do ensino bilingue em Cabo Verde é importante ter em conta os dois aspectos relativos ao movimento dos termos: terminologização e a vulgarização.

Ao contrário das outras línguas escritas, os crioulos sempre tiveram o problema em se tornarem literários, pois o seu uso foi restringido a ambientes familiares e informais.

Siegel (2008: 145) explica que “(...) *P/Cs suffer from comparison to the official languages. (...) the European languages have long historical traditions and bodies of literature, European languages are clearly standardised in both orthography and grammar, and have many dictionaries and grammar books, whereas most P/Cs do not*”.

De uma certa forma, para o Cabo-verdiano adquirir novos termos em domínios especializados vai depender muito da língua que fornece o léxico, assim como da Língua Cabo-verdiana usada no quotidiano. Como foi dito anteriormente (cap. III), o movimento dos termos pode ser da língua geral para uma área específica especializada.

No domínio do ensino bilingue, penso que a base para a construção de um glossário deve vir tanto do Português (maior fornecedor de léxico), assim como do Cabo-verdiano que é usado no dia-a-dia. A Língua Portuguesa é uma língua com domínios especializados mais desenvolvidos; por isso, é natural que algum ou muito do léxico seja importado por parte do Cabo-verdiano. É claro que essa importação nem sempre é completa, isto é, a nível semântico ou morfológico pode ser diferente. Um exemplo a nível semântico é a expressão ‘bem-disposto’, em Português transmite a ideia de estar bem psicologicamente, mas em Cabo-verdiano transmite a ideia de estar bem fisicamente. Em termos de escrita é diferente pois se adotarmos o ALUPEC a representação dos sons irá ser diferente.

A adoção de unidades lexicais da língua geral, num campo específico (o ensino), traz consigo não só a valorização do Cabo-verdiano, como língua, como dá dinâmica a termos que podem estar a caminho do esquecimento. Por exemplo, ‘caule’ em Português, mas o equivalente em Cabo-verdiano é *trunkin*.

O ensino é encarado neste trabalho como uma área do conhecimento especializado. Mas como qualquer área específica, existem termos científicos e termos vulgarizados. No ensino, especialmente o primário, normalmente existe um número significativo de termos que são apresentados num nível quase de vulgarização de modo a facilitar a compreensão por parte da criança.

4.2. Metodologia de trabalho

O ensino bilingue em Cabo Verde começou a ser explorado recentemente, mais concretamente no ano letivo 2013/2014. Sendo um projeto-piloto houve dificuldades, e também algumas impossibilidades. Numa conversa informal com a Mestre Ana Josefa (coordenadora do projeto a decorrer em Cabo Verde), ela falou-me da carência de materiais didáticos, e dessa forma defini melhor o alcance do meu trabalho. A professora Ana Josefa Cardoso explica que o projeto foi realizado da seguinte forma:

- os professores foram preparados devidamente com formações que visavam o ensino da gramática e do alfabeto Cabo-verdiano;
- as aulas foram dadas 50% em Cabo-verdiano e 50% em Português;
- os conteúdos foram lecionados em ambas as línguas de forma complementar, isto é, os conteúdos não foram separados pela mudança de língua;
- houve uma turma de controlo e duas bilingues, onde os resultados foram comparados no meio e no final do ano letivo, através de testes que tinham como objetivo analisar o comportamento dos clíticos.

A natureza do projeto-piloto permite que os trabalhos que venham a ser produzidos sejam complementares.

Assim, tentei adequar uma metodologia à criação de uma base de dados terminológica com o objetivo de a mesma ser um embrião para a criação de um glossário, no ensino bilingue, nas áreas das Ciências Integradas e da Matemática.

A metodologia utilizada para criar a base de dados terminológica focaliza-se nos termos que possam simplificar e ajudar o professor no ensino bilingue. As fontes dos dados foram recolhidas de duas formas:

- levantamento de termos (em Português) dos manuais da primeira e segunda classe, nas áreas das Ciências Integradas e da Matemática.
- inquérito a alguns professores dos anos escolares, em questão, com o objetivo de encontrar termos equivalentes no crioulo, mais precisamente nas variantes de barlavento (ver anexo 1).

O inquérito aos professores foi feito com diversos objetivos. Primeiramente, a opinião do especialista é importante na realização de um trabalho desta natureza.

O objetivo último deste trabalho é ter uma base de dados que seja utilizada em ambiente de ensino bilingue: a maior utilização de termos cabo-verdianos permite a melhor diferenciação das línguas (Português e Cabo-verdiano), favorecendo a uniformização dos termos em Cabo-verdiano na terminologia do ensino destas duas disciplinas.

O inquérito também teve como objetivo saber como o ensino em ambiente não bilingue funciona e conhecer a regularidade do uso do Cabo-verdiano ou do Português numa sala de aula. O objetivo foi também saber, se no caso de uma criança não entender uma palavra em Português, como é feita a explicação, se é feita em Cabo-verdiano ou em Português ou se o professor recorre a uma palavra em Cabo-verdiano que equivale na totalidade ou parcialmente.

Os equivalentes encontrados serão analisados com o intuito de normalizar estes termos para usos futuros em ambiente de ensino bilingue.

A segunda fonte foram os manuais escolares da primeira e segunda classe em Ciências Integradas e Matemática de onde foram recolhidos os termos em Português. Mas a dificuldade desta fonte foi encontrar equivalentes em Cabo-verdiano.

No entanto, esta dificuldade foi ultrapassada de duas formas: o uso do conhecimento nativo da língua ou a procura de outras fontes que tinham dados em Cabo-verdiano.

O uso do meu conhecimento, como nativo, proporcionou um fornecimento de vocabulário autêntico em Cabo-verdiano. No entanto, o ideal seria extrair vocabulário Cabo-verdiano diretamente das aulas, em discurso oral; mas de momento por razões financeiras e burocráticas não é possível.

Outras fontes utilizadas foram os livros bíblicos traduzidos na variante de barlavento que permite de certa forma ver uma maior formalidade do uso do Cabo-verdiano.

Usei o *software* ‘*wordsmith v3*’ para fazer uma lista de palavras de forma a encontrar com mais facilidade os equivalentes em Cabo-verdiano. Nesta lista é também possível ver as colocações relativas a alguns termos.

Em relação aos termos dos manuais que fornecem indicações para os exercícios, como por exemplo ‘comenta’, ‘corrige’ ‘liga’, tive em conta um texto produzido pelo mestre Ana Josefa Cardoso que tem os equivalentes desses termos assim como as suas explicações.

4.3. Análise dos dados dos inquéritos

Tendo em conta os objetivos dos inquéritos, muitos professores disseram que o uso do Cabo-verdiano é muito frequente para a explicação de termos em Português.

Assinalei com um asterisco (*) os termos que, segundo os professores são explicados em Cabo-verdiano (quadro 2).

Também assinalei com um asterisco os termos equivalentes em crioulo que os professores propuseram (quadro 3). Ver página seguinte:

Português	Cabo-verdiano
espaço *	spas
membros*	membr
gerações *	jerasãu
maternos*	materne
paternos*	paterne
educação*	edukasãu
relações*	relasãu
colaboração*	kolaborasãu

Quadro II - Termos Portugueses explicados em Cabo-verdiano

caule	trunkin *
tronco	tronkon *
cão	katxor *
porco	txuk *
pão	pon *
mata	konpe *
margem	bera *

Quadro III - Equivalentes Cabo-verdianos propostos pelos professores

Os termos em Português, cuja explicação é feita na mesma língua, estão assinalados com asterisco e a sigla pt (*pt). Todos os outros são explicados em Cabo-verdiano.

Higiene
Saudável *pt
Função *pt
Instituição
Localidade
Assistência *pt
Comunicação

Quadro IV – Termos explicados em Português

Tendo em conta o questionário pude observar que o uso do crioulo é bastante frequente nas turmas, onde o ensino bilingue não é praticado. Assim, parece-nos que o uso do Cabo-verdiano não é sistemático contrariamente ao que acontece no projeto-piloto realizado pela professora Ana Josefa.

4.4. Análise dos dados a partir dos manuais

O levantamento dos termos dos manuais de Ciências Integradas e Matemática do primeiro e segundo anos foi feito através de uma leitura cuidada e demorada, filtrando quaisquer termos que na minha opinião trouxessem alguma dúvida para as crianças. Procurei também termos importados do Português para o cabo-verdiano, cujos significados fossem diferentes. Por falta de tempo não nos foi possível digitalizar os manuais para serem tratados com um hipertexto. Mas tal trabalho será feito, num trabalho futuro.

4.4.1 Constituição da base de dados

Após a recolha, os termos recolhidos foram inseridos numa base de dados Excel, em três campos: no primeiro campo, os termos apresentados são os que recolhi nos manuais, no segundo, são os equivalentes em Cabo-verdiano e no terceiro campo apresento uma glosa explicativa sobre a diferença entre o termo Português e o termo Cabo-verdiano.

No primeiro campo os termos estão organizados em campos lexicais (por exemplo, A família, A escola, A alimentação etc.) e dentro desses os termos estão por ordem alfabética.

Para a maioria dos termos recolhidos nos manuais propus equivalentes para o Cabo-verdiano sob a minha perspetiva de falante nativo.

De forma a encontrar equivalentes para alguns termos para os quais não consegui uma equivalência, ou de modo a não haver dúvidas nas suas equivalências, fiz um questionário com imagens, junto de outros informantes com o objetivo de encontrar termos equivalentes.

O terceiro campo fornece uma pequena explicação do termo equivalente em Cabo-verdiano em comparação com o Português. Esta explicação pode ser relativa à forma como o termo é utilizado (ex.1), às aceções que os verbos podem ter (ex. 2), à reciprocidade (ex.3) etc.

Ex.1: Vestuário (pt) = *Ropa* (ccv). Glosa: *ropa* refere-se a 'vestuário' em Português.

Ténis (pt) = *Sepetilha* (ccv). Glosa: ténis em Cabo-verdiano diz respeito apenas ao desporto.

Ex. 2: Engomar (pt)= *Liza* (ccv). Glosa: O verbo Cabo-verdiano *liza* transmite a mesma ideia que o verbo engomar em Português.

Crescer (pt) = *Kria* (ccv). Glosa: a aceção do verbo *kria* serve tanto para referir ao crescimento como para referir à criação.

Ex. 3: Depender um dos outros (pt) = *depende de kunpanher*. Glosa: *kunpanher* é um recurso que marca a reciprocidade no Cabo-verdiano.

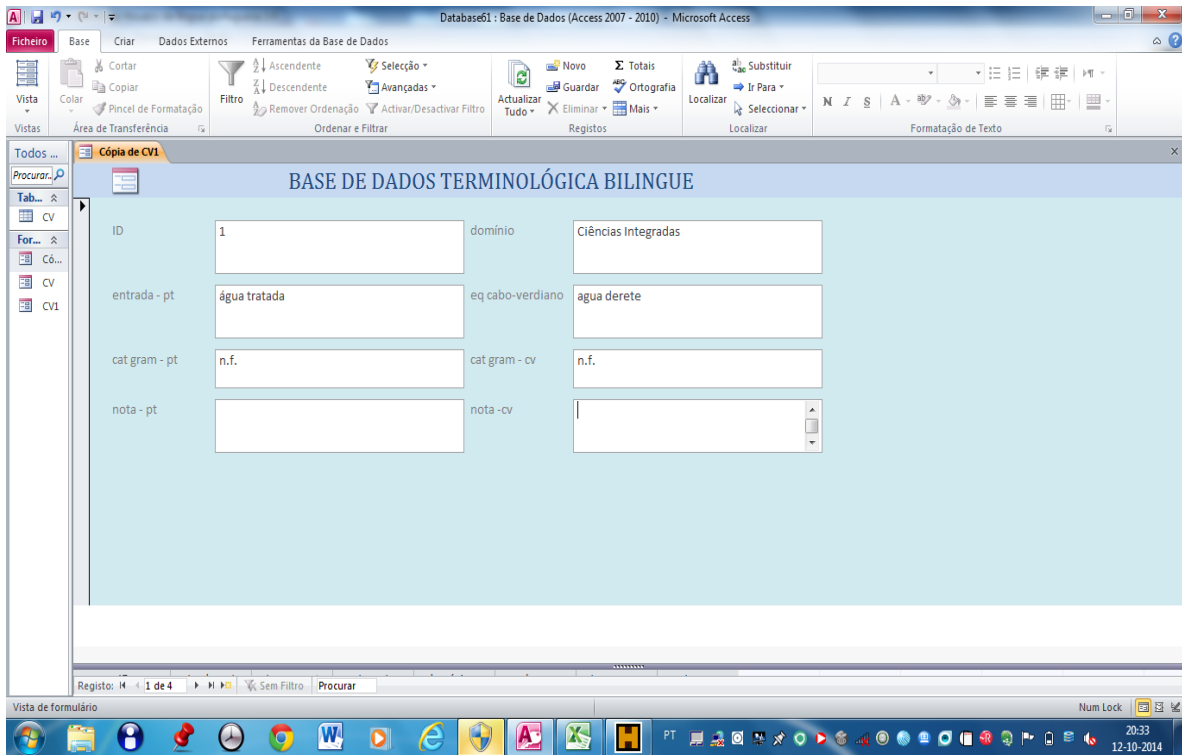
Referente ao terceiro exemplo, Pratas (2004: 80) explica que as formas recíprocas no Cabo-verdiano são construídas por um pronome fraco, na posição de sujeito, com *kunpanher* na posição de objeto.

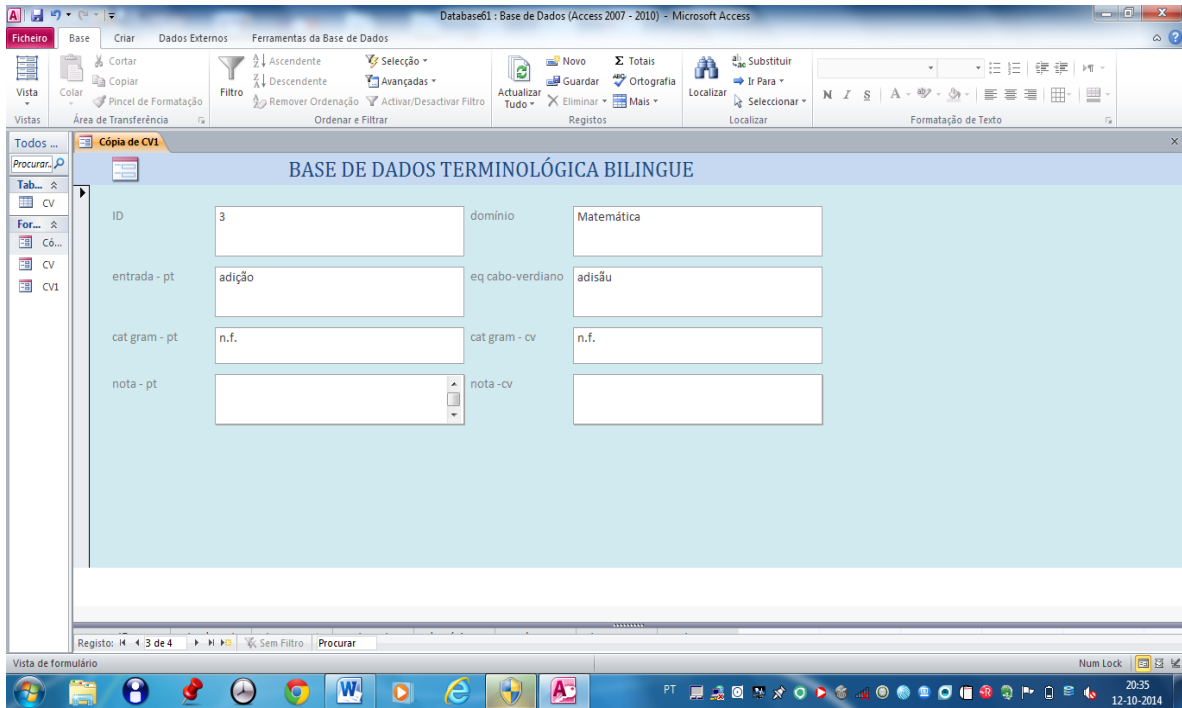
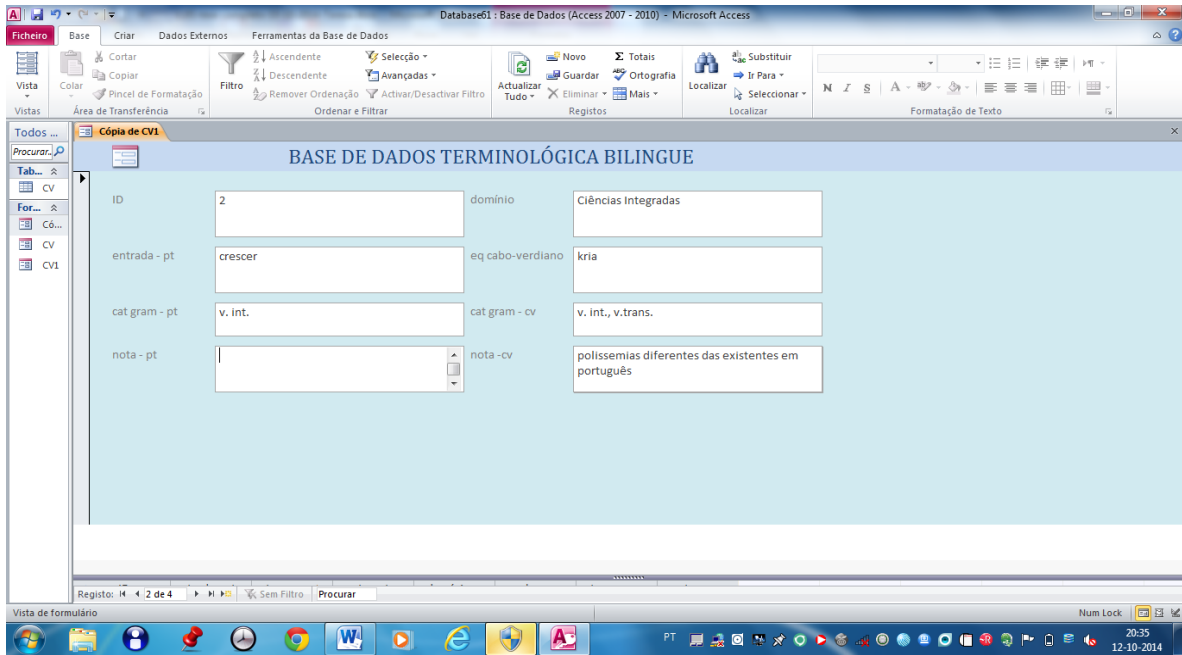
Na base de dados também se pode observar as preposições do Cabo-verdiano que diferem do Português, por exemplo: Com quantas (pt) = *ke tonte* (ccv).

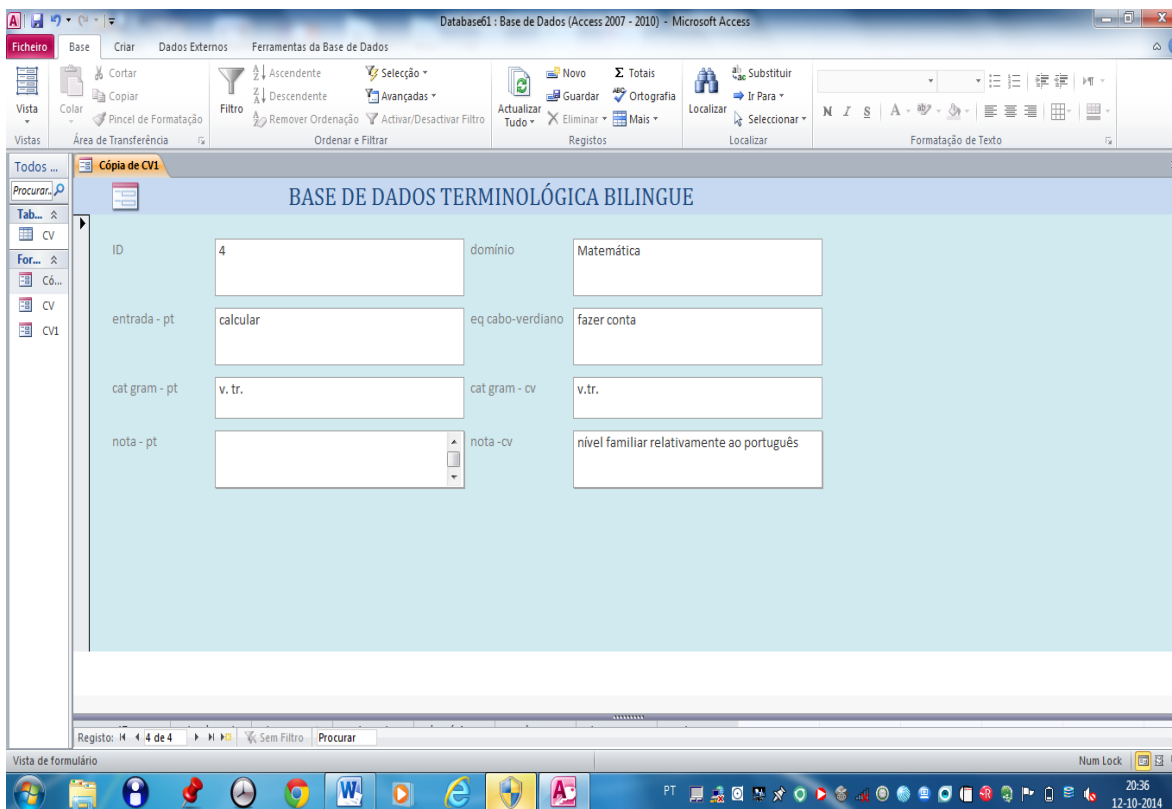
BASE DE DADOS TERMINOLÓGICA

CIÊNCIAS INTEGRADAS E MATEMÁTICA

EXEMPLOS







4.4.2. Análise do questionário

A introdução ao questionário explica que foi feito para cabo-verdianos e que as respostas às perguntas deviam ser expressamente em crioulo de Cabo Verde. Foi explicado também, caso a pessoa que estivesse a responder ao questionário não soubesse a resposta, podia deixar o espaço em branco. O motivo foi evitar que em algum caso pontual a pessoa importasse termos do Português para o Cabo-verdiano. O questionário foi respondido por 39 indivíduos (entre vinte e trinta anos), maioritariamente estudantes universitários.

Este questionário foi feito de forma imparcial e objetiva não dando espaço para outras interpretações. As perguntas eram fechadas de forma a obter respostas precisas; no entanto em alguns casos as respostas fugiram do foco das perguntas. As respostas foram

particularmente elucidativas, apesar de em alguns casos a equivalência não ter sido possível. O ALUPEC não foi utilizado por todos; assim muitas respostas foram escritas segundo a forma de escrever dos questionados. A escrita das respostas foram modificadas graficamente, mantendo a relação grafema/som.

Os termos que precisavam de equivalentes eram: casa térrea, órgãos de sentido, telheiro, quadrículas simétricas, planície e planalto.

Casa térrea

O termo “casa térrea” obteve 37 respostas válidas com 8 candidatos a equivalentes e 2 espaços em branco. Esses termos candidatos a equivalentes são as respostas que serão analisadas a fim de escolher um equivalente que traduz o conceito de “casa térrea”. Os candidatos a equivalentes foram: *res de xãu* (11), *res de txon* (8), *kaza* (12), *mansãu* (2), *moderno* (1), *moradia* (1) e *simples* (1).

Proponho o termo *res de xãu* por duas razões; primeiro transmite um sentido mais completo que *kaza*. *Kaza* poderá ser entendido como uma casa com mais que um andar. Segundo, *res de xãu* é bem mais frequente que *res de txon* embora *xãu* seja um termo mais aportuguesado.

Planície

O termo “planície” obteve 27 respostas, 5 espaços em branco e 7 respostas inválidas. Os termos candidatos a equivalentes foram: *konpe* (18), *plano* (1), *planisie* (1), *txada/txã* (3), *barsi* (1), *vale* (1), *prateria* (1).

Tendo em conta a alta taxa de frequência, no questionário, e também por transmitir a ideia de um terreno plano, proponho o termo *konpe* como equivalente de ‘planície’

Órgãos dos Sentidos

O termo “órgãos dos sentidos” obteve 27 respostas válidas, 5 espaços em branco e 7 respostas inválidas. Os termos candidatos a equivalentes foram: *sink sentide* (13), *sentide* (9), *orgão de sentide* (3) e *sinal sentido* (1).

Proponho que o termo *orgão de sentide* seja o equivalente pois a meu ver traduz o mesmo sentido que ‘órgãos de sentido’. O termo *sink sentide*, na minha perspectiva, transmite uma ideia de enumeração. Analisando o termo *sentide* penso que dá uma ideia muito geral ao contrário do termo *orgão de sentide*. Não considerei o termo *sinal sentido* devido à sua pouca frequência.

Peixe fumado

O termo “peixe fumado” obteve 22 respostas válidas, 9 espaços em branco e 8 respostas inválidas. Os termos candidatos a equivalentes foram: *peixe frite* (10), *peixe grelhote* (8), *peixe na forne* (2), *peixe torote* (1) e *peixe kuzide* (1).

Tendo em conta o modo de preparação do peixe fumado, penso que nenhum dos candidatos consegue, mesmo que parcialmente, transmitir o mesmo sentido. O peixe fumado aparenta-se muito com o *peixe seke*, no entanto ambos diferem no modo como são servidos. Penso que o termo ‘peixe fumado’ é uma adaptação errada porque não leva em conta os aspetos culinários culturais.

Telheiro

O termo “telheiro” obteve 17 respostas válidas, 20 espaços em branco e 2 respostas inválidas. Os termos candidatos a equivalentes foram: *telhode* (4), *varanda* (5), *sombra* (2), *laje* (1), *alpendre* (1), *patiu* (1), *riba tedja* (1) e *esplanada* (1).

Dos candidatos a equivalente penso que *telhode* transmite o sentido mais completo. Poderá então ter duas aceções, uma de telhado de uma casa, outra de um telheiro.

Hastear

O termo “hastear” obteve respostas 25 respostas válidas, 12 espaços em branco e 2 respostas inválidas. Os candidatos a equivalentes foram: *isa/isar* (9), *astia* (9), *levanta/labantar/labanta* (3), *pexa* (1), *bandeirar* (1), *erguer* (1) e *alsar* (1).

Os verbos no infinitivo em Cabo-verdiano não têm a presença do ‘r’, mas com a grande influência que o Português faz sentir, considere os verbos terminados por “r” como válidos.

Os verbos *astia* e *isa* transmitem o mesmo sentido. Um estudo mais aprofundado do verbo podia talvez clarificar qual é o mais frequente. Recorro, então, ao meu senso de falante nativo para decidir entre os dois termos. Proponho, dessa forma. O termo *isa* como equivalente do termo ‘hastear’.

Quadrículas geométricas

O termo “quadrículas geométricas” obteve 7 respostas válidas, 26 espaços em branco e 6 respostas inválidas. Os candidatos a equivalentes foram: *polignos* (2) e *figura jeometrika/figuras jeometrika/jeometrika* (5).

Verificámos uma alta taxa de espaços em brancos. As respostas foram muito gerais. Assim, proponho a importação do termo do Português, mas adaptando-o ao Cabo-verdiano: *kuadrikula jeometrike* como equivalente de ‘quadrículas geométricas’.

Planalto

O termo “planalto” obteve 22 respostas válidas, 10 espaços em branco e 7 respostas inválidas. Os candidatos a equivalentes foram: *rotxa* (6), *montanha/montanhosa/montanhoze* (8), *dezerte* (2), *txada* (1), *planalto* (1), *txada d’montanha* (1), *terra* (1), *txan badiu* (1) e *monte* (1).

Dentre dos candidatos a equivalente, existem dois que transmitem parcialmente a ideia de planalto, *rotxa* e *montanha*. Na minha perspectiva, *rotxa* transmite a ideia de ser pontiaguda ou de acessibilidade reduzida. Sendo assim proponho *montanha* como o termo equivalente de planalto.

4.4.3. Fonte bíblica

A pronúncia de alguns termos dificultou a grafia dos mesmos; assim com base no documento bíblico Lukas, segui a proposta da escrita existente neste texto (cf. anexo 2).

Os termos acabados em –io em Português, no Cabo-verdiano acabam em –ie, por exemplo: início- *inisie*, princípio- *prinsipie* e cheio- *xeie*. A única exceção foi o termo árbitro, que em Cabo-verdiano fica *arbitre*.

Outras termos recolhidos dos manuais que encontrei em Lukas foram: *sekuensia* (sequência), *jerasãu* (geração) e *rejista* (regista).

Conclusão

A Língua Cabo-verdiana assim como muito dos crioulos não tem uma escrita uniformizada. Os esforços para sua uniformização têm sido relevantes, como por exemplo a criação do ALUPEC que tem não só como objetivo fixar a grafia e a escrita do Cabo-verdiano, mas também valorizar e estandardizar da língua.

Esta investigação teve como preocupação conhecer a situação sociolinguística atual de Cabo Verde, as tentativas de ensino bilingue que estão a ser realizadas e o projeto-piloto que está em curso.

Uma vez que existe uma grande necessidade de materiais didáticos, propusemos neste trabalho a criação de uma base de dados terminológica, futuro glossário bilingue a ser utilizado no ensino bilingue, seguindo a preocupação do ALUPEC de valorizar a Língua Cabo-verdiana e a sua estabilização.

Esta base de dados é constituída por termos das Ciências Integradas e da Matemática que as crianças têm que aprender: os termos em Português apresentam todos os seus equivalentes em Cabo-verdiano. Recolhi o máximo de termos em Cabo-verdiano, junto dos professores e dos informantes que responderam ao inquérito; mas também, extraí alguns termos do texto bíblico Lukas, como por exemplo *sekuénsia*, *jerasãu*, *rejista*. O livro de Lukas forneceu também algumas soluções de grafia para alguns sons que causam dificuldade na sua escrita, como por exemplo, *inicie*, *prinsipie*, *xeie*.

A disciplina da Terminologia permitiu observar como os termos/unidades lexicais de língua corrente podem migrar entre domínios (gerais e especializados), entre a língua corrente e as línguas de especialidade e entre línguas de especialidade; pudemos observar os fenómenos de terminologização e vulgarização, os empréstimos intralinguísticos e interlinguísticos, os vários tipos de neologismos terminológicos ou neónimos.

Por outro lado, a Terminologia esclareceu-nos sobre os tipos de equivalências: totais e parciais. Muitos termos em Cabo-verdiano que são equivalentes a termos do Português, pertencem a níveis populares ou familiares, em Português. O exemplo de ‘roupa’ é esclarecedor. O dicionário *online* Priberam define ‘roupa’ como sendo “conjunto de peças de vestuário”, e o dicionário eletrônico Houaiss define ‘roupa’ como “peça ou conjunto de peças de vestir”. O dicionário Priberam define ‘vestuário’ da mesma forma que o Houaiss define roupa. No entanto, o dicionário Houaiss na definição de ‘vestuário’ apresenta uma relação de metonímia entre ‘roupa’ e ‘vestuário’. Ambos os termos têm uma relação de proximidade, mas o vestuário carrega um valor + erudito. O Cabo-verdiano por sua vez importou a forma popular: o uso de ‘vestuário’ é pouco frequente ou quase inexistente.

Para a criação de um futuro glossário bilingue fiz um levantamento dos termos nos manuais em Português, e um levantamento de termos que fossem equivalentes em Cabo-verdiano. O inquérito direcionado aos professores teve o intuito de obter equivalentes em crioulo de termos que os professores consideraram difíceis de assimilar por parte dos alunos.

Procurámos também conhecer a opinião daqueles que estão a praticar o ensino, isto é, os especialistas. Assim, levei em conta os seguintes equivalentes: *trunkin* (caule), *tronkon* (tronco), *margem* (bera), *txuke* (porco), *katxor* (cão) e *pon* (pão).

O questionário realizado pelos informantes com perguntas fechadas a partir de imagens recolheu respostas com maior precisão. Assim, consegui obter equivalentes que transmitiam o mesmo sentido ou que transmitissem o sentido mais próximo, tendo em conta a realidade de Cabo Verde. Os termos ‘planalto’, ‘planície’ e ‘peixe fumado’ foram adaptados à realidade de Cabo Verde. Mas o termo ‘peixe fumado’, na minha perspetiva, é um termo mal adaptado no manual de Ciências Integradas, pois a sua preparação não é correspondente à realidade de Cabo Verde. Proponho o termo *pexe seke* por estar ligado à cultura e à culinária cabo-verdiana. Para os termos ‘planalto’ e ‘planície’ propus

equivalentes que são mais conhecidos pelos cabo-verdianos, *montanha* e *konpe*, respetivamente.

Para o termo ‘quadrículas geométricas’ não foram propostos equivalentes. Assim propus o termo *kuadrikula jeometrike* por ser um termo inexistente em Cabo-verdiano. Exclui a sua forma no plural, pois o plural no Cabo-verdiano normalmente é marcado pelo determinante. Martina Brüser e André Santos (2001) explicam que o morfema agrega na primeira palavra o determinante. O adjetivo *jeometrike* não é marcado pelo feminino pois em Cabo-verdiano a marcação do feminino é + humano, salvo as exceções. Na base de dados muitos dos termos foram adaptados tendo em conta estas duas características do Cabo-verdiano.

Na base de dados, podemos observar casos de equivalências parciais em alguns verbos: no Cabo-verdiano têm polissemias diferentes dos verbos no Português. Por exemplo o termo Português ‘crescer: em Cabo-verdiano o verbo *kria* tem duas polissemias; pode ser relativo ao crescimento, por exemplo: *N txa kabele kria* (deixei o cabelo crescer): pode também designar também o acompanhamento do crescimento: *Nha avo e ke kria-m* (o meu avo é que me criou).

Concluindo, esta investigação teve como objetivo a criação de uma base de dados de termos científicos (Ciências Integradas e Matemática), embrião de um futuro glossário bilingue, ferramenta indispensável no ensino bilingue das terminologias científicas, que têm o seu início na escola primária e se prolongam pelo sistema escolar.

Como podemos verificar, existe uma quantidade enorme de termos equivalentes, todavia vários termos diferem do Português, do ponto de vista semântico e também na grafia. No entanto, será necessário também propor ou criar neologismos científicos.

Por isso, é urgente a elaboração de um glossário bilingue com breves glosas sobre a significação e esclarecimento sobre diferenças de equivalências entre as duas línguas; o glossário poderá também apresentar notas sobre o léxico ou sobre a morfossintaxe ou outras informações linguísticas que possam ajudar as atividades didáticas de ensino do léxico.

A consciência linguística dessas diferenças permitirá que o ensino bilingue seja mais eficaz, evitando interferências das duas línguas e facilitando o processo de ensino-aprendizagem ou de aprendizagem em sala de aula ou em sistema de aprendizagem colaborativa.

Bibliografia

- ALVES, Ieda Maria (2002). *Neologismo. Criação lexical*, São Paulo: Ática.
- BARBOSA, Maria Aparecida (2002). “Delimitação do conceito e da definição do termo técnico e científico: percursos epistemológicos e metodológicos” in *Terminologia, Desenvolvimento e Identidade Nacional Actas do VI Simpósio Ibero-americano de Terminologia*, Lisboa: Edições Colibri/ ILTEC, pp. 181-193.
- BENNET, Gena R. (2010). *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*, Ann Arbor: The university of Michigan.
- BUTLER, Yuko G. e Kenji Hakuta (2006). “Bilingualism and Second Language Acquisition”, in Tej K. Bhatia and William C, Richie (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, pp. 114-144.
- CABRÉ, Maria Teresa (1995). “La terminologia hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones” in *Ciência da Informação*, vol.24, nº3.
- COSTA, Maria (1993). *Terminologia da Economia Monetária Relações conceptuais e semânticas numa sistemática terminológica e lexicográfica*. Dissertação de mestrado em Lexicologia e lexicografia apresentada à Universidade Nova de Lisboa.
- DASH, Niladri Sekhar (2010). “Corpus Linguistics: a general introduction”, in *Workshop on Corpus Normalization*, Linguistic Data Consortium for the Indian Languages (LDCIL), Mysore: Central Institute of Indian Languages, Mysore, pp.1-25.
- DEGRAFF, Michel (2001). “Morphology in Creole genesis: Linguistics and ideology”, in *Ken hale: A life in language*, Cambridge: MIT Press, pp. 53-121.
- FERGUSON, Charles (1959). “Diglossia”, in *Word* 15, pp. 232-251.
- FISHMAN, Joshua (2001). “Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism”, in Li Wei (ed) *The Bilingualism Reader*, New York: Routledge, pp. 74-81.
- GUASTI, Maria Teresa (2002). *Language Acquisition: The growth of grammar*. Cambridge: MIT Press.

- HUDSON, Alan (2002). "Outline of theory of diglossia", in *International Journal of the Sociology of Language* n° 157, pp. 1-48.
- KAYE, Alan (2001). "Diglossia: the state of art", in *International Journal of the Sociology of Language* n° 152 pp 117-129.
- KRASHEN, Stephen (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- KRICHEL-DENNI, Nicole (2007). "Bilinguism précoce, avantage ou handicap?" in *L'orthophoniste*, n° 271.
- LINO, Maria; Chicuna, Alexandre; Grôs, Ana e Medina, Daniel (2010). "Neologia, terminologia e lexicultura a língua português em situação de contacto de línguas", em *Filologia e Linguística Portuguesa*, n.12 (2), pp. 187-201.
- LOPES, Amália (2011). *As línguas de Cabo Verde. Uma radiografia sociolinguística*, tese de doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- NEVES, Ana Cristina (2007). *Língua e poder em Cabo Verde: a situação de diglossia nas escolas primárias*, tese para a obtenção do grau de Doutor na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Zurique.
- MACKEY, William F (2001). "The description of Bilingualism", in Li Wei (ed) *The Bilingualism Reader*, New York: Routledge, pp. 22-50.
- MCCARTHY, Michael (2004). *Touchstone from Corpus to Course Book*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MCENERY, Tony e Andrew Wilson (1997). *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MCLAUGHLIN, Barry (1992). "Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher need to unlearn", in *Educational Practice Report: 5*, Santa Cruz: University of California.
- PALLIER, Christophe (2006). "Imagerie cérébrale du bilinguisme et de l'apprentissage des langues", in Frédéric Bimbot, *Actes des XXVIe journées d'études sur la parole (JEP)*, pp. 555--556.

- PRATAS, Fernanda (2004). *O Sistema Pronominal do Caboverdiano (variante de Santiago) Questões de Gramática*, Lisboa: Colibri.
- PROBYN, Margie (2006). “Language and Learning Science in South Africa”, in *Language and Education*, vol. 20, issue 5, pp. 391-414
- REBELO, Dulce (2000). “Bilinguisme et fonctionnement cognitif”, in *Psycholinguistics on the threshold*, pp 379-381.
- RONDEAU, Guy (1981). *Introduction à la Terminologie*, 2^{ème} edition, Canada: Le Lac-St.Jean.
- SCANTAMBURLO, Luigi (2013). *Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: O ensino bilingue português.crioulo guineense*, Tese de Doutoramento em Linguística Especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia apresentada a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- SIEGEL, Jeff (2008) “Literacy in Pidgin and Creole Languages”, in *Element Issues in Language Planning*, England: Routledge, pp. 143-163.
- SINCLAIR, John (2005). “Corpus Text- Basic Principles” in Martin Wynne (ed.) *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practise*. Oxford: Oxford Books, pp. 1-16.
- SEVILLE-TROIKE, Muriel (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VILELA, Mário (2005). “O CABOVERDIANO VISTO POR CABO-VERDIANOS ou contributo para uma leitura da situação linguística em Cabo Verde”, in *Revista da Faculdade de Letras-Línguas e Literaturas II Série*, vol. XXII, Porto, pp.633-653.
- WEI, Li (2001). “Dimensions of Bilingualism”, in Li Wei (ed) *The Bilingualism Reader*, New York: Routledge, pp. 2-21.

Dicionários e Bases do ALUPEC

- BRÜSER, Martina e André Santos (2001). *Dicionário do Crioulo se Santiago (Cabo Verde)*, Cabo Verde: Praia.

DECRETO-LEI nº 67/1998. “Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Crioulo Caboverdiano”, Boletim Oficial – 5º Suplemento, 48, Appendix I- **ALUPEC**, 31 de Dezembro, pp. 19-23.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa (3). (2009) Rio de Janeiro: Editora Objetiva

PRIBERAM. Dicionário de Língua Portuguesa- Disponível em www.priberam.pt/DLPO/.

Lista de quadros

Quadro I Reprodução do quadro apresentado por Wei (2001: 4)	9
Quadro II Termos Portuguese explicados em Cabo-verdiano	47
Quadro III Equivalentes Cabo-verdianos propostos pelos professores	47
Quadro IV Termos explicados em português	47

Anexos

Anexo 1

Olá, mais uma vez obrigado pela sua participação.

- 1- Em primeiro lugar, queria que enumerasse palavras em português, no seguinte quadro, que causam maior dificuldade de compreensão nas crianças da 1ª e a 2ª classe nos respectivos domínios (Matemática e Ciências Integradas).
- 2- Em frente de cada palavra em português, gostava que apresentasse também palavras equivalentes em crioulo, se caso houver.
- 3- No caso de não haver equivalentes, podia assinalar com um “*” se a palavra é explicada em crioulo, ou “*pt” se é explicado em português

Caso houver qualquer dúvida, mais uma vez, não hesite em perguntar.

1ª classe		2ª classe	
Ciências Naturais	Matemática	Ciências Naturais	Matemática
Ex: “localidade” = “Zona”(equivalente em crioulo se houver)	Ex: “Dividir ” = perti		

Anexo 2

