

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CABO VERDE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE ENSINO, O QUE DIZ A OBRA?

PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK IN CAPE VERDE: WHAT DO THE LEGAL DOCUMENTS SAY ABOUT TEACHING, WHAT DOES THE WORK SAY?

Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)¹

Débora Liberato Arruda (UECE)²

Eliane Araújo Vieira Semedo (Uni-CV)³

Maria Goreti Varela Freire (Uni-CV)⁴

Resumo: Este artigo, no âmbito da nova reforma curricular levada a cabo pelo Ministério da Educação, em Cabo Verde (Decreto-Lei n.º 27 e 28/2022), analisa o mais recente livro didático de língua portuguesa, *Língua Portuguesa 9.º ano* (Ferreira, 2023), do Ensino Secundário, impresso, procurando, a partir dos documentos legais que suportam o ensino, observar como se configura a aprendizagem da língua segunda, no 1º ano do Ensino Secundário, ou seja, 9º ano de escolaridade. Para atingir este objetivo, em primeiro lugar, faz-se uma contextualização sociolinguística (Lopes, 2016) deste arquipélago que evidencia a necessidade de o sistema de ensino do país se orientar por políticas e abordagens didático-pedagógicas voltadas para o ensino bilíngue (Garcia e Woodley, 2015). Em segundo lugar, metodologicamente, analisa-se o desenho da organização do ensino de línguas a partir dos documentos legisladores (Lei de Bases do Sistema Educativo e Sistema Educativo no Decreto-Legislativo), os quais demonstram que as políticas linguísticas do país ainda não estão plenamente adequadas ao contexto sociolinguístico cabo-verdiano. Em seguida, tendo como base empírica o livro didático *Língua Portuguesa 9.º ano*, discute-se a organização do material e a proposta de ensino dos componentes leitura, escrita, oralidade e análise linguística (Marcuschi, online). Para a análise do livro didático, partiu-se do pressuposto que, no ensino de Português, língua segunda, deve-se recorrer à língua materna do aprendente, pelo menos, para diferenciar os dois sistemas linguísticos a partir da noção do dialogismo (Bakhtin, 2011). Como resultados da análise, chama-se a atenção para as limitações do livro didático, destinado ao ensino de uma língua segunda, que não se pauta pelo necessário apoio à língua materna do aprendente e a abordagem de ensino adotada que parte de um ponto de vista de ensino de português como língua materna e não como língua segunda.

Palavras-chave: ensino do português; livro didático; ensino secundário no Cabo Verde.

Abstract: This article, within the scope of the new curricular reform carried out by the Ministry of Education in Cape Verde (Decree-Law No. 27 and 28/2022), analyzes the most recent Portuguese language textbook, *Língua Portuguesa 9.º ano* (Ferreira, 2023), for Secondary Education, in printed format, seeking, based on the legal documents that support teaching, to observe how second

¹ Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, professora da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: nukacia.araujo@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1951-0417>.

² Doutora em Linguística Aplicada, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, professora da Universidade Estadual do Ceará, E-mail: debora.arruda@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-5585>.

³ Doutora em Linguística e Ciência da Linguagem, Associação da Língua Materna Cabo-verdiana, professora da Universidade de Cabo Verde. E-mail: eliane.semedo@docente.unicv.edu.cv. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4719-3658>.

⁴ Doutora em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda, professora da Universidade de Cabo Verde. E-mail: maria.freire@docente.unicv.edu.cv. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5849-6442>.

language learning is configured in the 1st year of Secondary Education, that is, the 9th grade. To achieve this objective, first, a sociolinguistic contextualization (Lopes, 2016) of this archipelago is presented, highlighting the need for the country's education system to be guided by bilingual teaching policies and didactic-pedagogical approaches (Garcia and Woodley, 2015). Secondly, methodologically, the organization of language teaching is analyzed based on legislative documents (Law of the Educational System and Educational System in the Legislative Decree), which demonstrate that the country's language policies are not yet fully adapted to the Cape Verdean sociolinguistic context. Next, using the textbook *Língua Portuguesa 9.º ano* as empirical basis, the organization of the material and the teaching proposal for the components reading, writing, orality, and linguistic analysis (Marcuschi, online) are discussed. For the analysis of the textbook, the assumption was that, in the teaching of Portuguese as a second language, the learner's mother tongue should be used, at least to differentiate the two linguistic systems based on the notion of dialogism (Bakhtin, 2011). As results of the analysis, attention is drawn to the limitations of the textbook, intended for the teaching of a second language, which does not rely on the necessary support of the learner's mother tongue and adopts a teaching approach that assumes Portuguese as a mother tongue rather than as a second language.

Keywords: textbook; teaching of portuguese; secondary education in Cabo Verde.

Introdução

A língua portuguesa está presente em Cabo Verde desde o seu achamento⁵, em 1460, por navegadores portugueses e italianos. Desde o início do povoamento das ilhas, o português conviveu com as línguas dos escravizados que foram, forçadamente, levados para lá, o que fez surgir, naquele contexto colonial aloglota, um *pidgin*, que, posteriormente, expandiu-se e tornou-se um *crioulo*, o *cabo-verdiano*. Este crioulo emergiu já nas primeiras décadas da formação da sociedade cabo-verdiana (Carreira, 1972) como uma língua de base lexical portuguesa, tendo como língua de superstrato o português quinhentista e como línguas de substrato algumas línguas do Oeste africano (Quint, 2008; Lang, 2009). O cabo-verdiano é a língua de interação cotidiana até os dias atuais entre os habitantes do arquipélago. No entanto, desde que se estabeleceu o sistema de ensino no país, este foi feito amplamente em língua portuguesa.

Mesmo cinquenta anos depois da independência, o português permanece como a única língua oficial (Artigo 9º da Constituição da República de Cabo Verde), o que causa desconforto entre a língua em que se vivem todas as situações de interações cotidianas, especialmente aquelas em que há intimidade entre interlocutores (o cabo-verdiano) e a língua em que se aprende formalmente na escola, a língua de ensino (o português). Sendo assim, no contexto sociolinguístico do país, o cabo-verdiano é considerado a língua materna e o português língua segunda.

O sistema educativo público de Cabo Verde, que tem usado o português (variedade padrão europeia) como língua de instrumento para todas as disciplinas (com apoio do cabo-verdiano apenas no discurso oral), abrange desde a educação pré-escolar, passando pelo Ensino Básico Obrigatório (equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil), secundário (começa no 9º ano e abrange todo o Ensino Médio do Brasil), até o Superior, incluindo, ainda, o sistema de educação extraescolar, o qual abrange as atividades de alfabetização, pós-alfabetização e o sistema geral de aprendizagem, que se articula com a educação escolar (Decreto Legislativo n. 17/2018).

O objetivo deste estudo é justamente analisar como se configura, no ano inicial do Ensino Secundário, 9º ano, o ensino de língua portuguesa em Cabo Verde, considerando o que determina a legislação e como são apresentados os conteúdos do livro didático de língua portuguesa (LDLP).

⁵ Usamos aqui o termo achamento para distinguir de descobrimento, já que, quando os navegadores chegaram à ilha de Santiago, não havia ainda habitantes nem nesta ilha nem em outra parte do arquipélago (Carreira, 1972).

Para a consecução do objetivo, em primeiro lugar, descrevemos brevemente os documentos legisladores do ensino de língua portuguesa no Ensino Secundário em Cabo Verde e, na sequência, analisamos aspectos do livro didático do 9º ano no que diz respeito ao cumprimento ou não das orientações que figuram nos documentos legisladores.

A escolha do livro do 9º ano deu-se por o sistema de ensino cabo-verdiano estar em vias de reformulação⁶ curricular, o que inclui a mudança dos programas e a elaboração do manual escolar (livro didático). Destaque-se que em todos os anos do Ensino Básico (correspondente ao Ensino Fundamental no Brasil), a reformulação curricular já foi implementada e os novos livros didáticos, em formato impresso (disponibiliza-se também a versão digital para alunos e professores), já estão acessíveis aos estudantes. Por outro lado, atualmente apenas no 9º ano do Ensino Secundário, dispõe-se de livro impresso⁷ em uso em sala de aula. Assim, trata-se do único livro didático em versão impressa e em versão digital mais atualizado do Ensino Secundário. É de referir também que, nesta reformulação curricular, introduziu-se a disciplina *Língua e Cultura Cabo-verdiana*, em regime experimental, a partir do 10º ano, em caráter opcional.

A investigação aqui apresentada faz parte do projeto intitulado *Linguagem e práticas sociais na perspectiva da Linguística Aplicada*, financiado pela FUNCAP (Edital 08/2023-Internacionalização), e realiza-se em conjunto entre pesquisadoras do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade de Cabo Verde - Cátedra Eugénio Tavares de Língua Portuguesa (CET-LP – Universidade de Cabo Verde e Camões I.P).

O artigo está dividido em cinco seções, incluindo esta introdução. Na primeira, apresentamos o contexto sociolinguístico de Cabo Verde. Na segunda, fazemos uma breve descrição dos documentos legisladores que orientam o ensino no país. Na terceira, procedemos à descrição e à análise do livro didático de língua portuguesa e, na última, tecemos as considerações finais.

1 Contextualização sociolinguística

Na altura do seu achamento, Cabo Verde era um arquipélago deserto, constituído por dez ilhas, das quais apenas nove foram povoadas, e em épocas diferentes (Silva, 2000). O país atualmente está dividido em duas regiões: Norte e Sul. Na região Norte, encontram-se as ilhas de Barlavento: Santo Antão, S. Vicente, Santa Luzia (desabitada), S. Nicolau, Sal e Boavista; e ao Sul, as de Sotavento: Maio, Santiago, Fogo e Brava.

O povoamento das ilhas não se deu de forma concomitante. A primeira ilha a ser povoada foi Santiago (a maior das ilhas, onde está sediada a capital do país, a cidade da Praia); logo em seguida, quase que simultaneamente, ocorreu o povoamento da ilha do Fogo. O povoamento destas duas ilhas foi denominado por Silva (2002) como 1º ciclo de povoamento (de 1462 ao final do século XVI). O autor descreve ainda mais dois ciclos posteriores que, por razões sociais e históricas, impulsionaram o povoamento das outras ilhas.

No segundo ciclo (do séc. XVII ao séc. XVIII), ocorreu o povoamento de Santo Antão, São Nicolau, Maio, Brava e Boa Vista, ilhas menos secas e com alguma possibilidade de produção

⁶ Anteriormente o sistema educativo cabo-verdiano estava organizado em: i) Ensino Básico (EB), que compreendia um total de seis anos de escolaridade, organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. A primeira fase (1º e 2º anos) abrangia atividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda (3º e 4º anos) era de formação geral e a terceira fase (5º e 6º anos) visava o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos com vista a elevar o nível de instrução; ii) Ensino Secundário (ES), que tinha a duração de seis anos, organizando-se em três ciclos de dois anos cada: um 1º ciclo ou Tronco Comum (7º e 8º anos - com livro didático único para os dois anos); um 2º ciclo (9º e 10º anos) com uma via geral e uma via técnica; um 3º ciclo (11º e 12º anos) de especialização, quer para a via geral quer para a via técnica (cf. B.O. n. 80/2018 - Decreto Legislativo n. 13/2018).

⁷ Até o momento da elaboração deste artigo.

agrícola. E, por fim, no terceiro e último ciclo (1780 a 1850), foram povoadas as ilhas de São Vicente e Sal (Silva, 2000).

É importante notar que as ilhas de Santo Antão e São Nicolau foram povoadas com pessoas vindas de Santiago e do Fogo logo no século XVII. Já a ilha de S. Vicente veio a ser povoada a partir dos finais do século XVIII (Swolkien, 2015). Deste modo, fatores como a distância temporal entre o primeiro e o último ciclos do povoamento do arquipélago, assim como os fatores sócio-históricos, específicos no povoamento de cada ilha, fizeram com que existisse uma variação dialetal do cabo-verdiano acentuada, particularmente, entre o grupo das variedades do Sul, no geral mais conservadoras, e o grupo das variedades do Norte, mais inovadoras, especialmente no que diz respeito aos processos fonológicos do sistema vocálico.

Desde a sua formação até aos nossos dias, a língua cabo-verdiana manteve-se em contato com a língua portuguesa, que funciona também como sua língua de adstrato. Diferentemente do que ocorreu na Guiné Bissau ou Casamansa, no Senegal, os crioulistas, isto é, os formadores do crioulo cabo-verdiano, perderam o contato com as línguas de substrato, mantendo apenas um contato intenso com o Português, a língua oficial do país, instrumento (como língua de ensino) e conteúdo (como disciplina) do ensino formal. Nesse esteio, a língua cabo-verdiana, ao contrário da língua portuguesa, somente entrou oficialmente no ensino formal no ano de 2022 (ano letivo 2022-2023), a partir do 10º ano (equivalente ao 1º ano do Ensino Médio no Brasil), em regime experimental e de caráter opcional.

Do ponto de vista social, as duas línguas estão numa relação diglósica, baseada na oposição escrita formal/fala informal, em que a Língua Portuguesa é língua predominante nas situações formais orais e nas situações de escrita (compreensão e produção). Por seu turno, a língua cabo-verdiana, que não tem escrita padronizada, assume funções na comunicação oral cotidiana, verificando-se inclusive uma clara extensão para as situações orais formais (usada em discursos políticos, reuniões formais, telejornais etc., conforme Alexandre & Swolkien (2023), e para a compreensão e produção escritas (especialmente em contextos informais, como mensagens de aplicativos, postagens etc.). Em contraposição, percebe-se uma mais fraca extensão da Língua Portuguesa para os domínios menos formais, inclusive no seio familiar (Lopes, 2016). Esse contexto cabo-verdiano produz um quadro sociolinguístico caracterizado por um bilinguismo extensivo, em diferentes níveis, com uma diglossia modal, como constata Lopes (2016), em que a língua portuguesa domina a modalidade escrita, especialmente em contextos formais, e a língua cabo-verdiana, a modalidade oral, estendendo-se também para a escrita informal.

A Língua Cabo-verdiana, no período pós-independência, deixou de ser apenas língua materna, e passou a ser reconhecida, de um modo geral, como língua nacional e veicular, da afetividade e da identidade cabo-verdiana, atitude expressa nas diversas manifestações culturais (música, literatura, teatro, entre outras). A Língua Portuguesa, língua segunda, objeto e meio de ensino, da comunicação internacional e da administração e, também, fator de identidade nacional, para muitos, mantém seu estatuto de língua oficial, mas começa a perder, gradativamente, espaço na comunicação oral formal, como constataram Mouta (2019) e Alexandre & Swolkien (2023).

Com relação ao convívio das duas línguas, reconhece-se que existem, neste momento, alguns esforços políticos, de grupos da sociedade e iniciativas individuais para transformar a sociedade cabo-verdiana numa comunidade bilíngue de pleno direito, em que a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa sejam ambas línguas oficiais e em que os falantes, tendo conhecimento das duas, possam optar pelo uso de uma ou de outra, em todos os contextos, públicos e privados, de um modo funcional e adequado às situações de comunicação. No entanto, os investimentos públicos para a oficialização e a padronização da língua cabo-verdiana ainda não têm sido suficientes para o efeito.

Em suma, o contexto sociolinguístico de Cabo Verde aponta fortemente para que se tenha, no sistema de ensino do país, políticas e abordagens didático-pedagógicas voltadas para o ensino bilíngue, favorecendo o conhecimento explícito e a competência comunicativa na língua

materna e na língua segunda, o português. Adotando-se essas abordagens, seriam viabilizadas condições necessárias para a formação de falantes verdadeiramente bilíngues.

É a partir desta ecologia linguística em articulação com as recomendações da UNESCO (2016, 2025) que, no próximo tópico, analisamos os documentos legisladores do ensino de língua portuguesa no Ensino Secundário em Cabo Verde.

2 Documentos legisladores

As recomendações da Unesco sobre educação, desde 2016, orientam que a aprendizagem das crianças aconteça na língua em que compreendem, ou seja, na sua língua materna. Essas recomendações são reiteradas no *Languages matern: global guidance on multilingual education* (2025), em que se observa que a educação em contextos multilíngues deve ter um currículo voltado para a educação multilíngue desde os primeiros anos de escolaridade, considerando a língua materna como a língua de instrução para a construção da “literacia”.

Entretanto, essas recomendações ainda não são seguidas em Cabo Verde, com exceção do projeto piloto bilingue, que ocorreu entre os anos 2013 e 2019, no âmbito da pesquisa de doutorado de Ana Josefa Cardoso, aprovado e acolhido pelo Ministério da Educação do país, e de outras poucas iniciativas individuais isoladas.

Assim, para entendermos de forma mais clara como se desenhou a organização do ensino de línguas em Cabo Verde, desde a independência do país, em 1975, até a atualidade, 2025, apresentamos uma breve análise de alguns documentos legisladores. Dividimos a análise em duas partes do período pós-independência, haja vista que podemos destacar dois pontos importantes no que diz respeito à legislação do ensino da língua portuguesa no arquipélago: i) a mudança da abordagem didático-pedagógica do português como língua materna e ii) a implementação do ensino da língua materna cabo-verdiana.

2.1 Primeira metade do período pós-independência

A língua portuguesa foi tratada no ensino em Cabo Verde, durante muitos anos, inclusive no pós-independência, como língua materna, embora no contexto sociolinguístico cabo-verdiano não tivesse esse *status*. As metodologias de ensino excluía a língua materna dos aprendentes como conteúdo de ensino, isto é, o cabo-verdiano não era ensinado, nem sequer considerado no processo de alfabetização e de continuação das aprendizagens. Além disso, a língua cabo-verdiana também não era considerada como meio para as aprendizagens dos diversos conteúdos curriculares do ensino formal.

Somente vinte anos depois da independência, essa abordagem começou a mudar, no âmbito da reforma do ensino estabelecida no ano letivo 1994/95, fundamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n° 103/III/90). Com efeito, os Planos de Estudo, isto é, o documento que estabelece os princípios orientadores para a elaboração e operacionalização do Plano Curricular, para aquele ano letivo, propuseram que passassem a ser aplicadas metodologias adequadas ao estatuto da língua portuguesa em Cabo Verde, ou seja, ao estatuto de língua segunda (Lopes, 2016).

Por outro lado, nem esse novo lugar da língua portuguesa, tampouco o da língua cabo-verdiana, estavam apontados em todos os documentos normativos. Lopes (2016) chama a atenção para a Portaria n. 53/93 de 06 de setembro (B.O. n. 23), instrumento que aprova o plano curricular do Ensino Básico Integrado. Segundo a autora, este é o único documento que menciona a língua cabo-verdiana, como língua materna, dentre os textos oficiais orientadores para o ensino de língua portuguesa.

Essa nova abordagem do ensino da língua portuguesa passou a levar em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, a língua materna. Na portaria já referida, é indicado que se trate de forma adequada as interferências linguísticas, devendo-se recorrer para isso à língua materna.

Isto foi de fato uma mudança relevante, já que no modelo de abordagem anterior a este, a língua materna estava apagada dos documentos legisladores do ensino e evitada na prática pedagógica.

2.2 Segunda metade do período pós-independência

O documento atual que legisla o Ensino Básico, além da Lei de Bases do Sistema Educativo no Decreto-Legislativo n. 2/2010 (B.O. n. 17/2010)⁸, é o Decreto-Lei n. 27/2022 (B.O. n. 68/2022). Este normativo estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita a todos até o 8º ano. Apresenta como uma das medidas basilares o “fortalecimento da Língua Portuguesa, enquanto língua não materna, mas língua veicular e de estudo”⁹ (B.O. n. 68/2022, p. 1655). Assim, essa lei mantém as orientações dadas em documentos anteriores não legisladores, mas que direcionavam as abordagens didático-pedagógicas, e mantém, igualmente, a língua portuguesa como veicular e de estudo, o que condiz com o seu estatuto oficial.

Nos últimos anos, o sistema de ensino cabo-verdiano tem passado por uma reforma curricular de forma integral. Segundo o Decreto-Lei n.º 27/2022, essa reforma articula-se com o Programa do Governo IX legislatura que tem como objetivo “edificar um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento, que oriente as crianças e os jovens para um domínio proficiente das línguas [...]” (B.O. n. 68, 12 de julho de 2022, p. 1655). O documento estabelece o currículo do Ensino Básico, os princípios orientadores da sua concepção, organização, gestão e operacionalização.

O Ensino Básico Obrigatório (do 1º ao 8º ano) é organizado, assim, em dois ciclos de quatro anos cada (1º ciclo - do 1º ao 4º ano; 2º ciclo - do 5º ao 8º ano). A reforma apresenta como parâmetro geral desenvolver os saberes e a capacidade de vivenciar os valores da cidadania, sendo uma das medidas para isto o “fortalecimento da aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto língua não materna, mas veicular e de estudo” (B.O. n. 68, 12 de julho de 2022, p. 1655). O documento cita ainda como uma medida para o seu objetivo geral, a obrigatoriedade das línguas estrangeiras, o francês e o inglês, a partir do 5º ano até o 12º (equivalente ao 3º ano do Ensino Médio no Brasil), em paralelo com a língua portuguesa.

É importante destacar o contrassenso que se configura no ensino de línguas estrangeiras no ensino de Cabo Verde. Como a língua cabo-verdiana (língua materna) não é uma disciplina no Ensino Básico, a aprendizagem das línguas estrangeiras dá-se a partir da língua segunda (língua portuguesa), língua cujos alunos do 5º ao 8º ano ainda estão em fase de aprendizagem. Em outras palavras, os alunos devem aprender novas línguas a partir de uma língua de partida que eles não dominam.

Outra contradição no Decreto-lei a que vimos nos referindo apresenta-se no Art. 4º, nele descrevem-se os princípios orientadores dos currículos e desconsidera-se de forma deliberada a língua materna, mencionando-se apenas a aprendizagem da língua portuguesa e das línguas estrangeiras. Segundo o documento, deve haver a

j) Promoção da aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto língua oficial, instrumento de comunicação e de estudo, princípio identitário, através do desenvolvimento da capacidade de expressão, de compreensão e interpretação oral e escrita;

k) Valorização da aprendizagem das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e instrumentos de acesso à informação, à comunicação e à mobilidade (B.O. n. 68, 12 de julho de 2022, p. 2022).

Essa prioridade para o desenvolvimento da aprendizagem da língua segunda e das línguas estrangeiras é reiterada no artigo 11º, que descreve os objetivos dos currículos do Ensino Básico,

⁸A Lei de Bases do Sistema Educativo passou por duas alterações posteriores, uma com a Lei n. 113/V/99 e outra com o Decreto-Legislativo n. 2/2010, em vigor até hoje.

⁹ Grifo nosso.

em que, novamente, a aprendizagem da língua portuguesa e das línguas estrangeiras são colocadas em foco, reafirmando-se o apagamento da língua materna como instrumento e conteúdo do ensino neste nível. A língua cabo-verdiana é mencionada no artigo 4º deste documento como elemento a ser valorizado, como língua materna, mas não se reconhece a sua necessidade como disciplina desde os primeiros anos de escolaridade. Ela é novamente mencionada no artigo 13º como parâmetro de comparação para se confirmar que a língua portuguesa é “componente da matriz de identidade do País”.

Contraditoriamente, no artigo 6º de outro Decreto-Lei, que se refere ao Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 28/2022), a língua materna é reconhecida como fator identitário, mas também como base para o desenvolvimento da proficiência da língua segunda, como se pode observar no trecho que em que se aponta o tratamento a ser dado à língua cabo-verdiana:

Valorização da língua cabo-verdiana enquanto veículo da identidade nacional, património linguístico e da cultura a ela associada, como base, enquanto língua materna de comunicação oral, para o domínio proficiente da língua portuguesa, enquanto língua nacional, e das línguas estrangeiras, para o desenvolvimento no aluno da capacidade de raciocínio analítico e crítico e pesquisa autónoma, e para formar cidadãos responsáveis, abertos ao mundo, participativos, multilíngues, com pleno domínio de processos democráticos, e cosmopolitas, visando o uso oficial da língua cabo-verdiana a par da portuguesa (B.O. n. 68, 12 de julho de 2022, p. 1666).

Nesse documento, que estabelece os princípios e objetivos para os currículos do Ensino Secundário (do 9º ao 12º ano), já se considera o processo de oficialização da língua cabo-verdiana, previsto na Constituição da República (no artigo 9º), e o caráter basilar da língua materna para a aprendizagem da língua segunda e das línguas estrangeiras.

Foi no Ensino Secundário que foi implementada a disciplina “Língua e Cultura Cabo-verdiana”, ensinada do 10º ao 12º, em regime opcional. Contudo, como a língua cabo-verdiana não dispõe de uma norma padrão, os princípios orientadores para esta disciplina centram-se no conhecimento explícito da língua a partir de “uma abordagem linguística descritiva, inclusiva e contrastiva, fundamentada em princípios de educação para a diversidade linguística e metodologias e práticas educativas internacionalmente recomendadas” (B.O. n. 68, 12 de julho de 2022, p. 1668). O documento ainda afirma que, após o período experimental da disciplina, serão reunidos esforços para que a língua cabo-verdiana figure nos currículos escolares, desde os primeiros anos de escolaridade.

Os documentos atuais mostram que as políticas e planificações linguísticas do país ainda não estão plenamente adequadas ao contexto sociolinguístico cabo-verdiano, no qual duas línguas, em situação funcional diglósica, convivem. A mudança na abordagem metodológica do ensino da língua portuguesa, antes ensinada como língua materna e agora ensinada como língua segunda, já é um avanço relevante. No entanto, considerá-la como língua segunda, pressupondo que o cabo-verdiano é a língua primeira, sem dar a esta última o devido tratamento nas suas políticas e planificações, é um avanço e ao mesmo tempo um retrocesso.

3 Compreensão, produção de textos e análise linguística: uma análise do livro didático *Língua Portuguesa - 9º ano*

Segundo dados do Ministério da Educação de Cabo Verde (MINEDU, 2025), como já mencionado na seção 1 deste escrito, em 2017, o Governo iniciou uma reforma no Sistema Educativo, a qual incluiu mudanças significativas para toda comunidade escolar cabo-verdiana. Por meio de uma ampla revisão curricular, houve mudanças nos planos de estudo, nas matrizes educacionais, nos programas, chegando-se até os manuais escolares (livros didáticos) e a outros

recursos pedagógicos tanto no Ensino Básico quanto no Secundário. Como exemplos destas mudanças, em 2022, além dos manuais escolares impressos, houve a elaboração de guias do professor e de recursos digitais (vídeos, jogos, *quizzes*) para todas as disciplinas do 9º ano, além de recursos de áudio para as disciplinas de línguas (Português, Inglês e Francês). Como a expectativa do Ministério é alinhar o Sistema Educativo cabo-verdiano ao dos países mais avançados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), os manuais escolares produzidos deram maior importância à experiência do aluno, às abordagens transdisciplinares, às situações reais da vida cotidiana e ao respeito à diversidade (Ribeiro, 2023).

Nesta seção, descrevemos e analisamos especificamente o manual escolar do 9º ano, intitulado *Língua Portuguesa 9º ano*. A decisão de analisar essa obra deu-se por ela ser o primeiro livro didático do Ensino Secundário impresso produzido para as escolas cabo-verdianas depois da reformulação dos currículos. Trata-se de um livro importante tendo em vista ser destinado a um ano de consolidação das aprendizagens adquiridas no Ensino Básico Obrigatório (do 1º ao 8º ano) e de preparação para os anos da orientação vocacional (10º, 11º e 12º). Segundo a própria autora do manual, o objetivo da obra seria “incentivar e aprofundar as competências linguísticas e literárias dos alunos do 9º ano de escolaridade, e primeiro ano do novo ciclo, Ensino Secundário”. Considerando esse objetivo, já é possível vislumbrar o enfoque dado ao ensino de língua portuguesa no início do Ensino Secundário. Mas vejamos o que a análise nos diz a seguir.

3.1 Estrutura da obra

Na primeira observação do livro – publicado pela Porto Editora – nota-se que a obra não apresenta os nomes dos autores do material didático na capa ou nas páginas iniciais da obra, assim como não apresenta ficha catalográfica. Há apenas um selo, a qual indica que o material foi recomendado pelo Ministério da Educação para ser utilizado nas escolas. A indicação de autoria do livro aparece somente na penúltima página da obra, com o indicativo de ‘criação intelectual’. Com relação aos textos utilizados no corpo da obra como fonte de leitura e/ou análise, não são indicadas as referências bibliográficas completas dos textos ou excertos de texto presentes no livro. Essas referências omitidas também não são encontradas ao final do livro. O apagamento da autoria de textos, especialmente os chamados “textos não literários” é algo corrente na obra. Observemos a seguir capa e as páginas iniciais do livro.

Imagem 1 - Sequência das três primeiras páginas do Livro



Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <https://minedu.gov.cv/manuais53>. Acesso em 19 de junho de 2025.

Quanto à estrutura, o livro é composto por seis unidades: uma nomeada de unidade *zero* – cujo objetivo “é fazer uma revisão dos conteúdos e um diagnóstico do nível da turma” –, e outras cinco com focos temáticos variados, a partir dos quais se desenvolvem atividades de leitura, oralidade, escrita e “funcionamento da língua”. Cada uma das unidades, por sua vez, é dividida em seis componentes: 1. Antes do texto [“atividades motivadoras de exploração dos conteúdos”]; 2. Leitura [“atividades de interpretação de textos variados”]; 3. Oralidade [“atividades de compreensão e interação oral”]; 4. Escrita [“atividades com diferentes tipologias textuais”]; 5. Funcionamento da Língua/Gramática do texto [“atividade de exploração de tópicos gramaticais nos textos”]; e 6. Para além do texto [“atividades de diversificação e desenvolvimento de competências”]. Em cada uma das seis unidades são encontrados projetos para serem desenvolvidos dentro e fora da escola, com destaque aos projetos de leitura, além de seções de glossário com explicações de palavras, curiosidade sobre autores e obras literárias, ficha formativa e apêndice gramatical.

As unidades são compostas por uma ampla variedade de textos (há unidades que trazem 14 textos diferentes), que são divididos em dois grupos indicados no sumário: textos literários e textos não literários. No entanto, as unidades zero e um são as únicas dedicadas aos textos não literários, referidos como texto informativo (entrevista), texto publicitário, texto de opinião e texto biográfico (biografia), além de notícia trabalhados na unidade 0. Os textos não literários apresentados na obra são excertos [às vezes muito pequenos] dos textos completos. Após os textos, não há referência bibliográfica completa (autor, ano, local, tipo de publicação), em muitos dos casos apresentam-se apenas uns *links* da *internet* para páginas que parecem não ser aquelas em que originalmente os textos completos foram publicados. Os *links*, no entanto, não estão disponíveis como *hiperlinks* para que o aluno tenha acesso direto ao texto autêntico.

As demais unidades (2 a 5) são dedicadas a textos literários, que por sua vez são divididos em textos narrativos de autores lusófonos (unidade 2), textos narrativos de autores não lusófonos (unidade 3), texto poético (unidade 4) e texto dramático (unidade 5). Embora muitos textos sejam nomeados pelo gênero (notícia, conto, resumo, carta de apresentação, crônica, novela, poemas), outros são nomeados considerando sequências textuais predominantes (narração e descrição, por exemplo) ou considerando a classificação literária (textos dramáticos, textos poéticos, por exemplo). A seguir discorreremos brevemente sobre o tratamento dado à leitura e escrita na obra, destacando para isso apenas um exemplo de cada em função da necessidade de síntese neste artigo.

3.2 Uma análise do livro didático *Língua Portuguesa 9º ano*

A análise de todos os aspectos de uma obra didática como a que elegemos nesta investigação demandaria um texto de maior extensão do que um artigo. Nesta seção, longe de apresentarmos uma análise exaustiva da obra *Língua Portuguesa 9º ano*, pinçamos exemplos que permitem inferir a perspectiva de ensino de língua portuguesa que subjaz à obra nos componentes leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Nosso olhar é guiado pelo pressuposto de que, de acordo com os documentos oficiais apresentados na subseção 2.2, a língua portuguesa deve ser ensinada como língua segunda em Cabo Verde e que, considerando o status de língua materna (LM) da língua cabo-verdiana, pelo menos minimamente deve haver indícios ou recorrência à LM no ensino de LP.

Com efeito, o ensino de língua segunda deve ser diferente do ensino de língua materna e necessita de uma abordagem, no contexto cabo-verdiano, bilingue. A perspectiva de bilinguismo assumida, por sua vez, não pode ser monoglóssica. De acordo com Garcia e Woodley (2015), o bilinguismo monoglóssico pressupõe que os indivíduos bilíngues possuem dois sistemas linguísticos equilibrados e separados e que podem alternar entre as línguas, mantendo-as assim separadas em suas interações cotidianas [sejam mais ou menos formais]. Ora, esse bilinguismo, ainda segundo os autores, valoriza práticas monolíngues em detrimento de práticas bilingues.

Em oposição ao bilinguismo monoglóssico, os autores propõem adotar práticas linguísticas de indivíduos bilingues na realidade cotidiana, destacando-se a linguagem em sua natureza situada, contextual e discursiva. E no livro didático, como essas práticas poderiam ser abordadas? Acreditamos que poderiam ser trabalhadas da seguinte forma: a) utilizar, numa perspectiva dialógica, enunciações concretas que partem de um sujeito de discurso e que se dirigem a outrem (Bakhtin, 2011), nas mais diversas esferas discursivas, e que são materializadas assim em textos reais; b) destacar textos reais de circulação autêntica que explorem múltiplas semioses e c) enfatizar modalidades de compreensão (leitura e escuta) e de produção (fala e escrita), sempre considerando aspectos interacionais da linguagem: quem enuncia? o que enuncia? para que enuncia? como enuncia? onde enuncia?

Tendo apresentado a perspectiva de análise assumida neste escrito, tratamos a seguir da abordagem de cada componente do ensino de LP: leitura, escrita, oralidade (fala e escuta) e análise linguística presente na obra em análise. De cada componente, trazemos um exemplo de atividade constante no LD, discorreremos sumariamente sobre o que compreende cada um e analisamos a atividade a partir de pressupostos de ensino de LP como língua segunda.

3.2.1 Sobre ensino de leitura

No esteio do que já afirmamos anteriormente, admitimos que texto é lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem e são constituídos dialogicamente. Durante o processamento da leitura, o leitor interage com o escrito de forma que antecipa informações, formula e testa hipóteses e, assim, vai construindo seu sentido [do texto] (Koch e Elias, 2006). A compreensão, por sua vez, vai bem além da mera decodificação do escrito. Na verdade, ler envolve menos informação visual do que informação não-visual. A relação entre o que se compreende e que depende de informação visual (o que está na superfície do texto) e o que se compreende e que depende de informação não-visual (o que está implícito, ou é pressuposto considerando-se o conhecimento prévio do leitor) fica mais bem explicada quando consideramos níveis de compreensão leitora.

São três os níveis de compreensão: literal, interpretativo ou inferencial e crítico. Quando se trabalha com ensino de leitura, costuma-se apresentar as habilidades de leitura a serem desenvolvidas pelo aluno de acordo com esses três níveis.

No nível literal, ocorre a detecção de relações de coerência (ideia principal e detalhes de apoio, relações de causa e efeito, sequência temporal, relações de referenciação), identificação de gênero textual e sua estrutura, entre outras. Já no nível interpretativo ou inferencial, são reconhecidos o propósito do autor, as informações implícitas, os efeitos de sentido construídos no

texto (ironia, humor, crítica etc.), são estabelecidas inferências, entre outros aspectos. Já no nível de compreensão crítica, há o confronto entre as ideias próprias do leitor e aquelas trazidas no texto e há a construção de outro texto (oral ou escrito) a partir do texto lido, entre outros fatores.

O trabalho feito na componente *leitura* na obra em análise aponta uma visão de leitura em que, na maioria das atividades, explora-se apenas alguns aspectos do nível de compreensão literal e muito raramente o nível inferencial. O nível de compreensão crítica, por sua vez, é confundido com a expressão de opinião a respeito do tema do texto sem a necessidade de confrontação de ideias do texto com ideias do leitor. Isso é traduzido em questões cujo comando se apresenta como “na sua opinião...”.

A seguir, apresentamos um exemplo de atividade de leitura chamada de “ficha diagnóstica”, na qual, a partir da leitura de quatro textos/excertos diferentes: [o que parece ser uma] manchete (texto A), [o que parece ser um] anúncio publicitário (texto B), [o que parece ser um] excerto de um conto/crônica (texto C) e [o que parece ser] um verbete de enciclopédia (texto D).

Imagem 2 – Ficha Diagnóstico (Ferreira, 2023, p.12)

1 Atenta nos textos seguintes:

Texto A



Padarias na Praia estão a vender o pão carcaça abaixo do peso exigido por lei

Padarias na cidade da Praia estão a vender o pão carcaça grande abaixo do peso exigido por lei, conforme constatou a Inspeção Geral das Atividades Económicas (IGAE).

Disponível em expressodasilhas.cv [consult. 02 fev 2022]

Texto B



Texto C

Nos dias da minha infância, costumávamos ir brincar pelos lados de um túmulo que fica isolado, a cerca de dois quilómetros da vila de Sal Rei na ilha da Boa Vista, e a que chamávamos o cemitério de “Maria de Pantigole”. Já sabíamos ler português com relativa facilidade, mas o cemitério de “Maria de Pantigole” continuava um mistério fascinantemente indecifrável [...].

Germano Almeida, “Cabo Verde é o centro do mundo”, *Estórias contadas*, Caminho, 2021

Texto D

Os baobás (*Adansonia*) são famosos pelos seus troncos largos, que armazenam grandes quantidades de água. A *Sagole Big Tree*, um espécime de *A. digitata* em Masisi, Vhembe, África do Sul, tinha uma base de 60,6 m² e uma altura de 19,8 m [...] dois baobás ainda maiores morreram na última década em África.

Guinness World Records 2022, Planeta, 2022

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <https://minedu.gov.cv/manuais53>. Acesso em 19 de junho de 2025.

Imagem 3 – Atividade 1 da ficha diagnóstica apresentada na unidade zero (Ferreira, 2023, p. 13)

1.1 Selecciona a opção adequada de acordo com o texto. Podes seleccionar mais do que uma opção para cada texto.

	Texto			
	A	B	C	D
É uma notícia.				
É um excerto de um texto narrativo.				
Trata-se de um texto publicitário.				
É um texto expositivo.				
O seu objetivo principal é informar.				
O seu objetivo é contar uma história.				
O texto é publicado num jornal.				
O texto pode aparecer numa enciclopédia ou num livro escolar.				
O narrador, participante ou não, conta a história.				
Possui, habitualmente, uma linguagem mista, com texto e imagem.				
A sua linguagem é bastante objetiva.				
Expõe e dá a conhecer um assunto.				
Pretende divulgar um produto/serviço.				
A sua linguagem é subjetiva dando origem a diferentes interpretações.				

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <https://minedu.gov.cv/manuais53>. Acesso em 19 de junho de 2025.

Como se observa, as perguntas destinam-se apenas à identificação dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011), desconsiderando-se, no entanto, todos os aspectos essenciais na interação verbal, tal como enunciadores, contexto de circulação e propósito, por exemplo. A utilização de excertos e não de textos completos sugere não ser importante a complementação de sentidos por parte do leitor, que precisa apenas identificar a estrutura composicional do gênero. As perguntas, por vezes excludentes, e em ordem aleatória, sobre identificação do gênero (“É um texto publicitário”, “É uma notícia”); sobre as sequências textuais presentes no texto (“É um excerto de texto narrativo”, “É um texto expositivo”); sobre o lugar de circulação/suporte do texto (“O texto é publicado num jornal”, “O texto pode aparecer numa enciclopédia”) são classificatórias e prescindem de compreensão leitora. O aluno pode, como em uma loteria, marcar respostas por exclusão, por exemplo, o que sugere uma abordagem da leitura como mera decodificação. A leitura que se restringe à identificação de informações e características composicionais do gênero não permite ao aprendiz chegar aos níveis mais altos de compreensão, como o inferencial e o crítico. A abordagem não favorece, portanto, o desenvolvimento de habilidades de leitura em língua portuguesa como língua segunda e nem favoreceria, nem mesmo que os leitores da obra a tivessem como primeira.

3.2.2 Sobre ensino de escrita

Numa perspectiva dialógica de escrita, o texto como enunciado concreto, deve contemplar enunciadores (quem diz e quem recebe), propósito (para que se diz, por que se diz), situação de interação/contexto discursivo (onde circula, como circula). No ensino de escrita, seja em língua materna, seja em língua segunda, nas tarefas de escrita devem ser levados em consideração os aspectos interacionais da escrita, uma vez que são eles que dão sentido à tarefa de escrever. Escrever sem objetivo e sem leitor previsto transforma a escrita em algo obrigatório, enfadonho e típico apenas de forçosa obrigação escolar. Retira dessa modalidade da língua sua função social.

Além disso, no próprio desenvolvimento de habilidades de escrita, o enfoque no processo de escrever e, por conseguinte, em suas diferentes e recursivas etapas – geração e seleção de ideias, planejamento, esboço 1, 2, 3..., revisão, editoração do texto e versão final –, permite ao produtor de textos iniciante enxergar a escrita como algo que se pode aprender e não como um “dom divino” com o qual somente poucos escolhidos são agraciados. O inverso da abordagem da escrita como processo é a abordagem da escrita em que se tem como objetivo primeiro e única finalidade o produto, isto é, o próprio texto. Nessa perspectiva, na tarefa proposta, o foco principal é o produto final entregue pelo aluno, negligenciando-se assim os aspectos interacionais que devem ser pensados no planejamento do texto, por exemplo, além de etapas essenciais da escrita como a revisão. A seguir, apresentamos uma atividade de escrita presente no livro didático em análise.

Imagem 4 – Atividade de escrita da unidade 2 (Ferreira, 2023, p. 86)

Escrita

- 1 Observa a seguinte imagem.
- 2 Escreve um texto descritivo a partir desta imagem.

2.1 Antes de escreveres o texto, planifica-o:

- enumera as características dos elementos a descrever;
- decide se orientas a tua descrição do geral para o particular, ou do particular para o geral, se do próximo para o distante, ou do distante para o próximo, etc.



Não te esqueças de ter em atenção os recursos linguísticos próprios deste tipo de texto que vão tornar o teu texto mais interessante. No final, relê o texto e faz as correções necessárias.

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <https://minedu.gov.cv/manuais53>. Acesso em 19 de junho de 2025.

O capítulo em que está a atividade tem como texto principal um fragmento de um conto de um autor cabo-verdiano. No texto, o espaço (uma casa no alto de uma colina) onde se passa a narrativa tem muita relevância, uma vez que é a partir dele que se conta parte da história de uma família. Supomos assim que a proposta de escrita se dê a partir do texto e do que parece ser o objetivo da própria unidade em que figura e cujo título é “Texto literário - textos narrativos de autores lusófonos”.

A proposta de escrever um “texto descritivo”, entretanto, não apresenta função explícita, uma vez que não se alude à necessidade de sequências descritivas em gêneros discursivos de sequência predominantemente narrativa, como o conto, por exemplo. Dessa forma, o aprendiz não sabe o quê, para quê, por quê, para quem e como escrever. A interação verbal é desconsiderada e a tarefa apresenta-se como meramente escolar, uma vez que não se encontram “textos descritivos”

fora de um gênero discursivo, como é o exemplo do próprio conto. No que diz respeito ao ensino de língua segunda, a prática de escrita de textos com sequência descritiva, como uma legenda, como uma descrição em um manual de instrução ou em gêneros como conto, crônica, notícia, por exemplo, seria uma oportunidade de trabalhar vocabulário específico, afetividade negativa ou positiva de palavras, escolhas lexicais conscientes, considerando o contexto, e muitas outras habilidades de escrita.

3.2.3 Sobre análise linguística

Neste subtópico, já no título, assumimos uma perspectiva teórica sobre o que se costuma(va) chamar de “ensino de gramática” e que, na obra em apreço se chama “Gramática no texto” e “Funcionamento da Língua”. A partir da visão de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, o estudo dos fenômenos linguísticos na sala de aula necessita dar-se em função das atividades de compreensão e de produção da língua que compõem a interação verbal. A *análise linguística*, termo com o qual nomeamos este subtópico, é tomada aqui a partir da acepção de Geraldi (1997), que define o termo como o

conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (p. 189-190).

Ao adotar a nomenclatura de Geraldi para tratar de uso e reflexão sobre a língua no livro didático, admitimos que para ensinar língua portuguesa, seja como primeira ou como segunda língua, não é possível tratar da atividade linguística baseando-se apenas na classificação gramatical e em atividades metalinguísticas, mas a partir de atividades epilinguísticas em primeiro lugar.

Ainda de acordo com Geraldi (1997), define-se como atividade metalinguística a atividade de reflexão analítica sobre recursos expressivos, que levam à construção de noções sobre as quais se torna possível categorizar tais recursos. Nessas atividades, se constrói uma linguagem sobre a linguagem (metalinguagem). Uma atividade metalinguística é, por exemplo, a classificação de tempos e modos verbais. Já a atividade epilinguística é uma atividade de reflexão sobre a linguagem. A direção dessa reflexão tem por objetivos, segundo Geraldi (1997), o uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que o sujeito está engajado. Um exemplo de atividade epilinguística seria refletir sobre a adequação do uso do tempo futuro do pretérito do modo indicativo ou do uso do futuro do presente como marcador de incerteza/certeza em uma conversa entre médico e paciente e sobre os efeitos de sentido que cada tempo verbal criaria na interlocução (o paciente muitas vezes espera certezas de seu médico sobre sua condição de saúde. Mas o médico pode dizer de incertezas, sem necessariamente afirmar que são incertezas para seu paciente, usando para isso recursos linguísticos como o tempo verbal). As atividades epilinguísticas devem vir então antes das atividades metalinguísticas. O ensino, neste caso, deve-se organizar, sequencialmente, a partir do uso da língua (atividade linguística), da reflexão sobre ela e do (novo) uso, após a reflexão. A metalinguagem, por sua vez, deve vir após a reflexão e o novo uso na atividade linguística. A seguir apresentamos uma atividade da seção “Gramática no texto” e outra da seção “Funcionamento da língua”.

Imagem 5 – Atividade de análise linguística da unidade 3 (Ferreira, 2023, p. 143)

Funcionamento da língua

- 1 Identifica no texto verbos ou expressões que servem para exprimir opinião.
- 2 Identifica os tempos e modos verbais dominantes no texto.

2.1 Retira do texto um exemplo para ilustrar cada um.

Gramática no texto

Atenta nas palavras destacadas e respetivas funções sintáticas.

- «Uma história **brilhante** e **mágica** que surpreendeu o espectador.»
- «O filme foi **surpreendente**.»
- «O autor deste texto ficou **maravilhado** depois de ver o filme.»
- «O autor achou o livro **fenomenal**.»

Função sintática	Descrição	Exemplo
Atributo	O adjetivo modifica o nome a que foi anexado para o modificar.	Uma história brilhante e mágica que surpreendeu o espectador.
Predicativo do sujeito	O adjetivo atribui uma dada propriedade ou qualidade ao sujeito, sendo introduzido por um verbo copulativo, como ser, estar, parecer, permanecer, andar, continuar ou ficar.	O filme foi surpreendente . O autor deste texto ficou maravilhado . Tu és esperto, mas estás desatento .
Predicativo de complemento direto	O adjetivo atribui qualidades ou estados ao complemento direto. Mas, atenção, este predicativo é exigido por alguns verbos como julgar, considerar, supor, eleger, nomear, seleccionar.	O autor achou o livro fenomenal . Considero a Mayra a mais simpática da turma . Todos acharam o livro interessantíssimo . Suponho as tuas intenções honestas .

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <https://minedu.gov.cy/manuais53>. Acesso em 19 de junho de 2025.

A diferença entre as duas seções parece estar no fato de, na primeira (Funcionamento da língua), recorrer-se ao texto como um depósito de fatos gramaticais e dele poderem ser retirados vocábulos e expressões que se podem classificar em alguma categoria da gramática normativa, uma atividade meramente metalinguística de identificação de formas linguísticas. No entanto, do item da atividade em análise, seria possível derivar uma atividade epilinguística, se o professor trabalhasse, por exemplo, com as formas de marcação de opinião do enunciador do texto (uma resenha crítica sobre o filme *O Principzinho*¹⁰) e com os efeitos de sentido construídos por seu uso e enfocando a diferença entre fato e opinião.

Na seção *Gramática do texto* repete-se a abordagem classificatória, baseada em definições dadas a priori sobre as funções sintáticas do adjetivo a partir de frases (não a partir de enunciados, uma vez que se restringem ao nível do sistema linguístico) criadas especificamente com o fim de exemplificar exatamente cada função. A função textual-discursiva da escolha de certos adjetivos e não de outros em cada contexto – que auxiliaria o aprendente a compreender e produzir textos, escolhendo ou conhecendo os efeitos de sentido construídos por um ou outro adjetivo, por um adjetivo ou por uma locução adjetiva ou, ainda, por uma oração adjetiva, por exemplo, a depender de cada contexto e do propósito do enunciador –, sequer parece ter sido pensada. A atividade de pura classificação não subsidia o desenvolvimento de nenhuma habilidade de compreensão ou de produção, tampouco propõe reflexão sobre uso e reflexão da/sobre a língua, o que novamente compromete o aprendizado de língua segunda.

3.2.4 Sobre ensino de oralidade

A oralidade abrange os usos orais da língua em situações de interação social, sejam em contextos mais formais sejam em contextos menos formais, em atividades de produção (fala) e em atividades de compreensão (escuta). Na interação verbal oral, devem ser observados aspectos de variação linguística, especialmente quando se considera uma língua pluricêntrica como o português. Marcuschi (online) observa aspectos diversos envolvidos na oralidade. Segundo a pesquisadora,

a *oralidade* não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua (por exemplo, na TV, numa exposição oral em que se usa algum apoio escrito). Mesmo quando um indivíduo não se manifesta verbalmente, suas reações corporais (de interesse, curiosidade, tédio, indiferença, cansaço, emoção, entre outras) podem influenciar nas decisões discursivas tomadas por seu(s) interlocutor(es) e, com isso, no andamento da interação (Marcuschi, online, s/p).

No caso do ensino de segunda língua, a utilização de textos orais autênticos em áudios, em áudio e vídeo e o desenvolvimento da compreensão através da escuta são essenciais na sala de aula. O livro didático em análise apresenta variados textos em áudio e vídeo, em sua versão digital, em todas as unidades que o compõem. Após a apresentação de cada exemplar de texto há duas ou três perguntas de compreensão oral, que demandam respostas subjetivas e encaminham para discussão em sala de aula, sem indicação de fechamento ou de sistematização de algum aspecto da interação verbal ou alguma habilidade específica de oralidade, no entanto. A seguir, apresentamos uma atividade proposta a partir de um vídeo de um esquete de um grupo humorístico brasileiro, chamado Porta dos Fundos.

¹⁰ Versão portuguesa do livro *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry.

Imagem 5 – Atividade de análise linguística da unidade 1 (Ferreira, 2023, p. 62)

Oralidade

1 Após ver o vídeo, responde às questões.

- Quem são as personagens da interação?
- O contexto da interação é formal ou informal?
- Quais são as três formas de tratamento usadas? E por que motivo são erradas?
- Qual é a grande dificuldade que uma das personagens tem?
- Qual é a forma correta? Gostaria de saber se vós?

2 Na tua opinião, este vídeo pretende chamar a atenção para que aspeto(s)?



Para além do texto

Atenta na seguinte citação.

«Das múltiplas possibilidades que a nossa língua nos proporciona, escolhamos a que entendermos apropriada simultaneamente ao contexto e à nossa atitude.»

Disponível em www.sabado.pt [consult. 28 dez 2022]

Considerando esta citação e o que aprendeste anteriormente, em trabalho de grupo, recria situações diversas onde varies as formas de tratamento (formal e informal) e os registos de língua. Cada grupo deverá recriar a situação indicada e/ou sugerida pelo professor e criar um jogo de papéis onde a represente de forma linguisticamente adaptada.

No final, cada grupo deverá representar a situação e os colegas deverão confirmar se a linguagem está de acordo com a situação.

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <https://minedu.gov.cv/manuais53>. Acesso em 19 de junho de 2025.

O texto base que antecede a atividade é uma carta de apresentação, escrita em registo formal. Seguindo-se à atividade de compreensão leitora, que trata apenas de aspectos de estrutura composicional da carta, tem-se a seção “Gramática no texto” que explora brevemente “Registo/níveis da língua” em um esquema. Após o esquema, há uma atividade em que o aluno deve indicar “o tipo de linguagem” de algumas frases. Depois desse conteúdo, apresenta-se então a seção *Oralidade*.

O esquete (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BOtg6dGTnLc>), texto-base da seção *Oralidade*, traz uma conversa entre dois brasileiros, um chefe e um empregado subalterno, na qual o chefe, numa atitude purista e de distanciamento do seu interlocutor, discute a forma de tratamento com a qual quer ser chamado e chega ao uso do pronome “vós”. O funcionário, por sua vez, mostra desconhecimento do uso do pronome pessoal e da forma verbal a ele correspondente. No vídeo, em tom irônico e humorístico, apresenta-se uma situação de

preconceito linguístico em que o chefe, que parece acreditar que a língua não varia e que parece tomar como base de sua argumentação o uso de uma forma presente no português europeu, humilha o subalterno por este não dominar uma variável em desuso no português brasileiro.

As perguntas de compreensão oral propostas na seção tratam de aspectos da interação, enfocando além do próprio conteúdo da conversa, o contexto de interação e o uso “correto” do pronome vós e da flexão verbal na 2ª pessoa do plural. O tema e a escolha do texto são bastante adequados ao componente oralidade. No entanto, deixa-se de tratar de uma questão essencial suscitada no texto: a variação linguística do português nos diferentes lugares em que é falado.

Na seção, não se contextualiza o fenômeno no português brasileiro, no qual o pronome *vós* caiu em desuso e não figura mais na fala tampouco na escrita, a não ser em textos formulaicos como os eclesiásticos, por exemplo (Lopes, 2008). Ao não ser considerada a variedade linguística brasileira, cria-se uma situação de preconceito linguístico na própria atividade. Na atividade, seria essencial discutir variação e preconceito linguístico. Seria possível abordar o uso dos pronomes e de formas verbais no Brasil, em Cabo Verde e em Portugal, por exemplo. Entretanto, ao contrário de se propor a discussão, a atividade reafirma a noção de haver um português “certo” e um “errado”, quando se pergunta, no item E, “qual a forma correta?” e não se aponta para outra forma de realização da pergunta sem o uso do pronome ‘vós’, ou para a atitude linguística do chefe, ou para a razão da dificuldade de resposta do empregado. Por outro lado, a atividade em sua continuação aponta para a consideração da adequação da linguagem ao contexto e aos interlocutores. Pede-se, assim, no item seguinte, a criação de situação de interação pelos alunos, embora enfocando a dicotomia formal-informal e desconsiderando o *continuum* em que os registros linguísticos se realizam a depender da situação, da modalidade da língua, do gênero discursivo, entre outros aspectos, como aponta Marcuschi (2001). Novamente, tem-se uma abordagem que prima pela norma e que desconsidera contextos interculturais da língua portuguesa, o que contradiz o que se espera no ensino de língua segunda.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo analisar como se configura, no ano inicial do Ensino Secundário, o ensino de língua portuguesa em Cabo Verde, considerando o que determina a legislação e como são apresentados os conteúdos do livro didático de língua portuguesa (LDLP). Para isso discorreremos brevemente sobre o contexto linguístico de Cabo Verde, tratamos dos documentos oficiais que legislam sobre o ensino de língua portuguesa, como língua segunda, no período pós-independência do país. Fizemos um recorte no universo dos livros didáticos, elegendo como amostra o livro destinado ao 9º ano (primeira série do ensino secundário em Cabo Verde), por ser a primeira entre as obras que estão em fase de escrita e recém-publicadas, que apresenta, além da versão digital, uma versão impressa.

Conscientes de que não poderíamos analisar exaustivamente todos os detalhes da obra no escopo de um artigo, pinçamos exemplos que nos permitiram inferir a perspectiva de ensino de língua portuguesa que subjaz à obra nos componentes leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Nosso olhar foi guiado pelo pressuposto de que, de acordo com os documentos oficiais apresentados na subseção 2.2, a língua portuguesa deve ser ensinada como língua segunda em Cabo Verde e que, considerando o status de língua materna (LM) da língua cabo-verdiana, pelo menos minimamente, deve haver indícios ou recorrência à LM no ensino de LP.

A partir da análise, foi possível constatar que não há indício algum de recorrência à língua materna na abordagem de quaisquer dos componentes de ensino no LD. É certo que, como a língua cabo-verdiana ainda não está padronizada, a recorrência à norma linguística da língua materna só é possível a partir das descrições já existentes de algumas variedades. Entretanto, o cabo-verdiano é a língua materna dos alunos e que lhes constitui como sujeitos sociais que vivem, agem, sentem, na e pela linguagem. Não há, portanto, impeditivo pedagógico tampouco linguístico de se recorrer a essa língua para, por exemplo, explicar, exemplificar, diferenciar as duas línguas e

assim auxiliar o aprendente na aprendizagem da língua segunda, que não é a sua língua de afetividade, mas a língua das situações formais e da escrita formal. Não há na obra então traço algum do bilinguismo existente em Cabo Verde.

Outra constatação advinda da análise é que a abordagem de ensino se dá a partir de um ponto de vista de ensino de português como língua materna e não como língua segunda. As atividades de leitura e escrita são aligeiradas do ponto de vista da produção e da compreensão. Compõem-se por exercícios em forma de pergunta e resposta, que não demandam habilidades cognitivas que vão além da identificação e cópia. A análise linguística não constitui análise. Na verdade, as atividades centram-se em norma gramatical, tratando de aspectos descritivos e normativos da língua sem reflexão alguma sobre fenômenos linguísticos e sem recorrência a usos efetivos da língua portuguesa, considerando inclusive suas variedades. O componente oralidade apresenta textos reais e oportunidades para o desenvolvimento de fala e de escuta, se o professor tiver formação para o fazer, o que não foi possível avaliar, uma vez que não tivemos acesso ao guia do professor que se supõe acompanhar o livro.

Embora façamos essas considerações sobre a obra, precisamos indicar lacunas em nosso estudo entre as quais estão a impossibilidade de retratar, neste escrito, mais exemplos da abordagem de cada componente; a necessidade de análise do guia do professor, o que provavelmente nos permitiria ter indícios maiores sobre a própria perspectiva de ensino que se espera em sala de aula, assim como poderia deixar entrever questões de formação ou do próprio perfil do professor pretendido, como aquele que vai utilizar a obra. Essas indicações ficam aqui para investigações futuras.

Referências

ALEXANDRE, Nélia; SWOLKIEN, Dominika. Cabo Verde. In: REUTNER, Ursula (Org.). *Manual of Romance languages in Africa*. Berlin Boston: De Gruyter, 2024, v. 32.

ASSEMBLEIA NACIONAL. *Constituição da República de Cabo Verde*, 2a revisão ordinária.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

CARREIRA, António. *Cabo Verde, formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*. Praia: Instituto de Promoção Cultural, 1972.

FERREIRA, Alexandra. *Língua Portuguesa 9º ano*. Porto Editora, 2023.

GARCÍA, Ofelia; WOODLEY, Heather Homonoff. Bilingual education. In: BIGELOW, M.; ENNSER KANNANEN, J. (ed.). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York: Routledge, 2015. p. 132-144.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LANG, Jürgen. *Les langues des autres dans la créolisation*. Théorie et exemplification par le créole d'empreinte wolof à l'île de Santiago du Cap Vert. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009.

LOPES, Amália de Melo. *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística*. Praia: Uni-CV, 2016.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Retratos da variação entre você e tu no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, v. 2, 2008, p. 55-71.

MARCUSCHI, Elizabeth. Oralidade. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, CEALE/FAE/UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em: 25.jul.2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: exercícios de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano estratégico da educação 2022-2026*. Praia: Ministério da Educação, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Notícias*. Praia: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://minedu.gov.cv/noticias207>. Acesso em: 28 jul. 2025.

QUINT, Nicolas. L'élément africain dans la langue capverdienne. *Africanismos na língua caboverdiana*. Paris: L'Harmattan, 2008.

RIBEIRO, Sheilla. Manuais do 9ºano têm, pela primeira vez, recursos digitais e áudios no ensino de línguas e outras disciplinas. In: *Expresso das Ilhas*, 2023. Disponível em: <https://expressodasilhas.cv/pais/2023/10/09/manuais-do-9ano-tem-pela-primeira-vez-recursos-digitais-e-audios-no-ensino-de-linguas-e-outras-disciplinas/88064>. Acesso em 28 jul. 2025.

REPÚBLICA DE CABO VERDE. Decreto Legislativo n. 13/2018. In: *Boletim Oficial*, n. 80, Série I. Disponível em: <https://kiosk.incv.cv/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

REPÚBLICA DE CABO VERDE. Decreto-Lei 27/2022. In: *Boletim Oficial*, n. 68, Série I. Disponível em: <https://kiosk.incv.cv/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

REPÚBLICA DE CABO VERDE. Decreto-Lei 28/2022. In: *Boletim Oficial*, n. 68, Série I. Disponível em: <https://kiosk.incv.cv/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, António Correia e. Dinâmicas de decomposição e recomposição de espaços e sociedades. In: *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical e Instituto Nacional de Investigação, Promoção e Património Culturais., 2002, v. 3, p. 1–66.

SILVA, António Correia e. *Nos tempos do Porto Grande do Mindelo*. Praia e Mindelo: Centro Cultural Português, 2000.

UNESCO. *If you don't understand, how can you learn?* Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>. Acesso em: 15 abr. 2025.

UNESCO. *Languages matter: global guidance on multilingual education*. Paris: UNESCO, 2025. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392477>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Submetido em 30/07/2025

20

Accito em 30/07/2026