

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.univ-ab.pt](http://www.univ-ab.pt)

**Aquisição e Aprendizagem da Referência  
Nominal no Contexto do Português  
Língua Não Materna na Guiné-Bissau**

Dissertação apresentada na  
Universidade Aberta, para a  
obtenção do grau de Mestre em  
Português Língua Não-Materna,  
sob a orientação da Professora  
Doutora Hanna Jakubowicz  
Batoréo.

Área de investigação:  
Aquisição e Desenvolvimento da  
Linguagem

**Susana Paula Bernardino da Fonseca**

**Lisboa, dezembro de 2012**

## Agradecimentos

Ao apresentar este trabalho, quero manifestar os meus sinceros agradecimentos a todos os que, de alguma forma, acompanharam e contribuíram para a sua concretização. Em especial:

À Professora Doutora Hanna Batoréo, pela orientação, disponibilidade e encorajamento constantes;

Aos meus colegas e amigos, portugueses e guineenses, pela amizade e pela partilha significativa de vivências e aprendizagens;

A todos os que se disponibilizaram e contribuíram para a criação de um lindíssimo *corpus* de narrativas;

Às *minhas famílias*, pela compreensão, auxílio e suporte incondicionais, onde quer que eu esteja. Ao meu marido, Duarte Neto, pelo amor, apoio e incentivo constantes.

---

## Resumo

A presente investigação tem por base o estudo de um *corpus* linguístico – constituído por narrativas escritas por falantes de Língua Portuguesa (LP) *da e na* Guiné-Bissau –, no qual observamos variações quanto à *referência nominal* dos protagonistas, comparativamente ao Português Europeu (PE), verificando-se designadamente: *a)* a referência zero e a generalização dos artigos definidos; *b)* a ausência de artigos indefinidos e/ou a substituição do artigo indefinido pelo artigo definido. Concluímos que, se estas particularidades podem ser explicáveis como uma fase inerente ao processo de aquisição e aprendizagem de uma língua, são também explicáveis como um fenómeno inerente a uma variedade, em formação, do Português da Guiné-Bissau (PGB), à semelhança do que já foi verificado noutras variedades africanas da LP, como o Português de Moçambique (PM).

A afirmação de variedades de uma língua, designadamente de um PGB, constitui, todavia, um dilema para muitos educadores e investigadores. Pois, para além de predominar um forte prestígio associado à variedade europeia do Português, há também um certo pragmatismo a justificar a inoperância face à inexistência de gramáticas de uma variedade do PGB. Neste sentido, propusemo-nos estudar um *corpus* linguístico do Português Língua Não Materna (PLNM) da Guiné-Bissau, integrando, conjuntamente, uma abordagem teórica e metodológica sobre o desenvolvimento da linguagem e aquisição/ aprendizagem de uma língua (ADL). Finalmente, refira-se também a aplicação de um questionário sociolinguístico, desenvolvido por nós, com vista à caracterização sociolinguística dos nossos informantes.

A par da diversidade inerente à Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, coloca-se, ainda, a questão da pluralidade linguística deste contexto, o que complexifica o cenário de opções, por exemplo, quanto a políticas de língua ou metodologias de ensino.

**Palavras-Chave:** Português Língua Não-Materna (PLNM); Guiné-Bissau; aquisição e aprendizagem da referência nominal.

### Abstract

This research is based on the study of a linguistic *corpus* - consisting in narratives written by speakers of Portuguese Language (LP) from Guinea-Bissau – in which we observed variations in the nominal reference, compared to European Portuguese (EP), such as: a) the absence and the generalization of definite articles, b) the absence of indefinite articles and/or replacement of the indefinite article by the definite article. We conclude that if these features can be explained as an inherent phase in the process of acquiring and learning a language, they are also explained as an inherent phenomenon to a variation, in training, of the Portuguese in Guinea-Bissau (PGB), similar to that's already been verified in other African variants of LP, as the Portuguese of Mozambique (PM).

The assertion of language variants, namely PGB, however, represents a dilemma for many educators and researchers. For, in addition to overpower a strong prestige attached to the European Portuguese, there is also a certain pragmatism to justify inaction in the absence of a variant grammars PGB.

In this sense, we decided to study a language *corpus* of Non-Maternal Portuguese Language (NMPL) of Guinea-Bissau, integrating along with a theoretical and methodological approach on language development and acquisition/ learning a language (ADL). Finally, also note the application of a sociolinguistic questionnaire, developed by us, for the sociolinguistic characterization of our informants.

Along with the diversity inherent to the Portuguese in Guinea-Bissau, there is also the issue of multilingualism in this context, which complicates the scenario of options, for example, concerning the policy language or teaching methodologies.

**Keywords:** Non-Maternal Portuguese Language (NMPL), Guinea-Bissau; acquisition and learning of nominal reference.

---

### Siglas e acrónimos

ADL	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem
CG	Crioulo Guineense
<i>DIVLING</i>	<i>Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC)</i>
ENTT	Escola Nacional Tchico Té
IC	Instituto Camões
LM	Língua Materna
LO	Língua Oficial
LP	Língua Portuguesa
LV	Língua Veicular
PLNM	Português Língua Não-Materna
(P) L2	(Português) Língua Segunda
PE	Português Europeu
PGB	Português da Guiné-Bissau
PM	Português de Moçambique
UL	Universidade Lusófona

## Índice geral

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract .....	III
Siglas e acrónimos .....	IV
Índice geral .....	V
Índice de tabelas .....	VII
Índice de gráficos .....	VIII
Capítulo 1 - Introdução .....	1
1.1. Motivação .....	2
1.2. Problemática e objeto de estudo .....	3
1.3. Objetivos do estudo .....	6
1.4. Limitações do estudo .....	8
1.5. Organização .....	8
Capítulo 2 - Enquadramento geral do estudo na área de ADL e PLNM .....	10
2.1. Enquadramento teórico na área de ADL .....	11
2.2. PLNM e delimitação do estudo .....	19
2.3. Identificação de hipóteses prévias à análise de dados .....	22
Capítulo 3 - Metodologia de investigação .....	23
3.1. Grupo-alvo (população e amostra) .....	24
3.2. Instrumentos de recolha de dados .....	24
3.3. Constituição de dados sociolinguísticos .....	24
3.4. Constituição do <i>corpus</i> linguístico .....	25
Capítulo 4 - Contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau .....	26
Capítulo 5 - Análise de dados sociolinguísticos e caracterização dos informantes ....	33
5.1. Competências linguísticas (segundo os informantes) .....	35
5.2. Idade e contexto do primeiro contacto com a LP .....	38
5.3. Língua e idade de alfabetização .....	38
5.4. Aprendizagem da LP .....	38
5.5. Motivação .....	41
5.6. Professores nativos e não nativos .....	43
5.7. Formação em LP .....	43
5.8. Línguas usadas pelos informantes em diferentes contextos .....	44
5.9. Contacto com a LP na Guiné-Bissau .....	47
5.10. Situações de imersão .....	48
5.11. Opinião sobre a LP no contexto da Guiné-Bissau .....	48

---

Capítulo 6 - Apresentação e análise de dados linguísticos .....	49
6.1. Áreas críticas das narrativas (PGB): uma análise comparativa com o Português de Moçambique (PM) .....	50
6.1.1. Áreas críticas da produção escrita das narrativas .....	50
6.1.2. Apreciação global das narrativas e definição da unidade mínima da análise: a referência nominal .....	62
6.2. Caracterização da referência nominal no Português Europeu (PE) e no Crioulo Guineense (CG), quanto aos artigos definido e indefinido.....	64
6.2.1. Características da referência nominal no PE .....	64
6.2.2. Características da referência nominal no CG.....	68
6.3. Análise e caracterização da referência nominal do PGB quanto aos artigos definido e indefinido .....	73
6.3.1. Ausência de artigo definido .....	73
6.3.2. Ausência do artigo indefinido/ substituição do artigo indefinido pelo artigo definido.....	73
6.3.3. Generalização do artigo definido.....	75
Capítulo 7 - Discussão de dados e ponderação das hipóteses prévias .....	76
Capítulo 8 - Inter-relação de fatores e conclusões finais .....	86
Bibliografia .....	93
Anexos .....	100
A – Enunciado para a produção das narrativas.....	101
B – Questionário sociolinguístico.....	102
C – Transcrição das narrativas.....	106
D – Grelha de análise de dados sociolinguísticos por informante.....	116
E – Tratamento de dados sociolinguísticos.....	118
F – Imagens da Guiné-Bissau .....	145

---

**Índice de tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Competência linguística implícita e conhecimento metalinguístico explícito .....	13
<b>Tabela 2</b> – Proficiência nas línguas maternas (segundo os informantes) .....	35; 120
<b>Tabela 3</b> – Proficiência na Língua Portuguesa e no Crioulo (segundo os informantes) .....	36; 121
<b>Tabela 4</b> – Aspectos positivos e negativos enquanto alunos de LP .....	39; 124
<b>Tabela 5</b> – Dificuldades na aprendizagem da LP .....	40; 125
<b>Tabela 6</b> – Motivações para a aprendizagem da LP .....	41; 127
<b>Tabela 7</b> – Situações de imersão .....	48; 140
<b>Tabela 8</b> – Grelha de análise de dados sociolinguísticos por informante .....	116
<b>Tabela 9</b> – Proficiência noutras línguas (segundo os informantes) .....	121
<b>Tabela 10</b> – Formação contínua em LP .....	128
<b>Tabela 11</b> – Razões identificadas para justificar a ausência de diferença entre um professor nativo e um não nativo .....	141
<b>Tabela 12</b> – O lugar da LP na Guiné-Bissau (opinião dos informantes) .....	141
<b>Tabela 13</b> – O lugar do Crioulo e das outras línguas nacionais (opinião dos informantes) .....	142
<b>Tabela 14</b> – Relação entre a LP e as novas tecnologias (opinião dos informantes) .....	143

---

**Índice de gráficos**

<b>Gráfico 1</b> – Línguas maternas dos informantes .....	35; 120
<b>Gráfico 2</b> – Outras línguas .....	37; 121
<b>Gráfico 3</b> – Informantes (por sexo) .....	118
<b>Gráfico 4</b> – Região onde os informantes nasceram .....	118
<b>Gráfico 5</b> – Instituição onde os informantes frequentaram o ensino superior .....	118
<b>Gráfico 6</b> – Região e tipo de instituição onde os informantes frequentaram o ensino secundário .....	119
<b>Gráfico 7</b> – Região e tipo de instituição onde os informantes frequentaram o ensino básico .....	119
<b>Gráfico 8</b> – Experiência de ensino dos informantes .....	119
<b>Gráfico 9</b> – Localidade onde os informantes lecionam .....	120
<b>Gráfico 10</b> – Contexto do primeiro contacto dos informantes com a LP .....	122
<b>Gráfico 11</b> – Idade do primeiro contacto dos informantes com a LP .....	122
<b>Gráfico 12</b> – Língua de alfabetização dos informantes .....	122
<b>Gráfico 13</b> – Idade de alfabetização dos informantes .....	123
<b>Gráfico 14</b> – Fatores referidos pelos informantes como os mais importantes na infância para melhorar a sua aprendizagem/ performance da LP .....	123
<b>Gráfico 15</b> – Fatores referidos pelos informantes como os mais importantes na adolescência para melhorar a sua aprendizagem/ performance da LP .....	123
<b>Gráfico 16</b> – Fatores referidos pelos informantes como os mais importantes na idade adulta para melhorar a sua aprendizagem/ performance da LP .....	124
<b>Gráfico 17</b> – Motivações atuais para melhorar a LP .....	126
<b>Gráfico 18</b> – Motivações anteriores (juventude) para melhorar a LP .....	126
<b>Gráfico 19</b> – Melhorar a performance em LP .....	128
<b>Gráfico 20</b> – Formação contínua: aspetos valorizados .....	129
<b>Gráfico 21</b> – Sugestões para formações futuras .....	129
<b>Gráfico 22</b> – Línguas usadas em sala de aula pelos informantes .....	129

---

<b>Gráfico 23</b> – Línguas usadas na sala de professores pelos informantes .....	130
<b>Gráfico 24</b> – Línguas usadas no recinto escolar pelos informantes .....	130
<b>Gráfico 25</b> – Línguas usadas nas imediações da escola pelos informantes .....	130
<b>Gráfico 26</b> – Línguas usadas num encontro de trabalho pelos informantes .....	131
<b>Gráfico 27</b> – Línguas usadas num encontro político pelos informantes .....	131
<b>Gráfico 28</b> – Línguas usadas no bairro pelos informantes .....	131
<b>Gráfico 29</b> – Línguas usadas em casa pelos informantes .....	132
<b>Gráfico 30</b> – Línguas usadas num encontro comunitário pelos informantes .....	132
<b>Gráfico 31</b> – Línguas usadas na igreja pelos informantes .....	132
<b>Gráfico 32</b> – Línguas usadas em viagem, dentro do país, pelos informantes .....	133
<b>Gráfico 33</b> – Línguas usadas na comunicação via rádio pelos informantes .....	133
<b>Gráfico 34</b> – Línguas usadas na correspondência informal pelos informantes .....	133
<b>Gráfico 35</b> – Línguas usadas na correspondência formal pelos informantes .....	134
<b>Gráfico 36</b> – Línguas usadas na leitura e/ou escrita académica pelos informantes	134
<b>Gráfico 37</b> – Línguas usadas na leitura e/ou escrita recreativa pelos informantes	134
<b>Gráfico 38</b> – Línguas usadas ao ouvir e/ou contar histórias (em casa, no bairro) pelos informantes .....	135
<b>Gráfico 39</b> – Línguas usadas ao ouvir e/ou contar histórias (na escola) pelos informantes .....	135
<b>Gráfico 40</b> – Contacto dos informantes com a LP: ouvir rádio .....	135
<b>Gráfico 41</b> – Contacto dos informantes com a LP: ouvir/ ver televisão .....	136
<b>Gráfico 42</b> – Contacto dos informantes com a LP: <i>Internet</i> .....	136
<b>Gráfico 43</b> – Contacto dos informantes com a LP: leitura de jornais/ revistas .....	136
<b>Gráfico 44</b> – Contacto dos informantes com a LP: leitura de livros recreativos (romances, contos, poesia, outros...) .....	137
<b>Gráfico 45</b> – Contacto dos informantes com a LP: leitura de manuais ou outros livros de apoio académico/ profissional .....	137

---

<b>Gráfico 46</b> – Contacto dos informantes com a LP: escrita informal (cartas pessoais, notas/ recados pessoais) .....	137
<b>Gráfico 47</b> – Contacto dos informantes com a LP: escrita formal (ofícios, comunicados, planos de aula) .....	138
<b>Gráfico 48</b> – Contacto dos informantes com a LP: escrita académica (trabalhos de pesquisa, artigos) .....	138
<b>Gráfico 49</b> – Contacto dos informantes com a LP: escrita criativa (escrever para jornais ou revistas, livros) .....	138
<b>Gráfico 50</b> – Informantes que já estiveram em países onde a LP é língua materna	139
<b>Gráfico 51</b> – Informantes que já estiveram em países onde a LP é língua materna (por sexo) .....	139
<b>Gráfico 52</b> – Informantes que já estiveram em países onde a LP é língua materna (local e tempo de estadia) .....	139
<b>Gráfico 53</b> – Professor nativo ou não nativo .....	140
<b>Gráfico 54</b> – Razões identificadas para justificar a diferença entre um professor nativo e um não nativo .....	140

---

# **Capítulo 1**

## **Introdução**

---

## Capítulo 1 – Introdução

### 1.1. Motivação

O presente estudo surgiu principalmente como resposta à necessidade emergente do contexto em que vivi e em que exerci a minha atividade profissional de docente, formadora e agente da Cooperação Portuguesa, ao longo de seis anos letivos. Enquanto professora portuguesa na Guiné-Bissau, entre 2006/2007 e 2011/2012, senti-me impelida a tentar desenvolver os meus conhecimentos e competências de língua portuguesa, de forma a melhor contribuir para a performance linguística dos meus alunos e colegas guineenses. Apesar do desenvolvimento das minhas atividades profissionais não terem especial ênfase na área de ensino/ formação do Português, fez-se contudo notar a expectativa deste público-alvo em relação ao contacto com uma falante nativa de uma língua que, não sendo a LM da população guineense, é todavia a sua língua oficial, de estudo e de trabalho (L2). Refira-se que ao nível da interação oral, o público letrado guineense não apresenta dificuldades de maior em relação à LP. Pelo contrário, sempre me surpreendeu o à-vontade com que sobretudo os meus colegas professores guineenses interagem comigo nesta língua que raramente falam fora da sala de aula. Já no campo da escrita foram muito frequentes os pedidos de ajuda para melhorar alguns documentos e as próprias competências neste registo.<sup>1</sup>

A necessidade de maiores conhecimentos na área de PLNМ fez-se notar sobretudo junto de alunos, professores e técnicos da educação, em diferentes cenários de atuação: a docência/ formação de filosofia; os cursos de aperfeiçoamento de português; o desenvolvimento e dinamização de um jornal escolar; entre outras atividades, ora mais sistemáticas, ora mais pontuais.

Este foi, assim, o panorama que favoreceu a vontade de melhorar conhecimentos nesta nova e fascinante área do conhecimento – o PLNМ –, não obstante o interesse pelo tema já existir anteriormente. Revejo-me, a este propósito, nas recomendações da linguista portuguesa Maria Helena Mateus quanto à necessidade de incluir cursos sobre aquisição e desenvolvimento de uma língua não materna na formação de professores,

---

<sup>1</sup> Verifica-se, assim, uma maior segurança e sistematicidade no uso da LP a nível oral do que na escrita.

embora sejam recomendações relativas ao PLNM no contexto da atual realidade educativa/escolar em Portugal:

*“Torna-se necessário informar os professores sobre o modo como se aprende uma língua não materna, sobre o modo como evolui o conhecimento da língua não materna, sobre a natureza das relações entre a língua materna e a aquisição da língua não materna, sobre os factores externos que condicionam a aquisição de uma língua não materna (características socioeconómicas do aprendente, estatuto socioeconómico atribuído à língua não materna e à língua materna, etc.), sobre os processos mentais envolvidos na aquisição de uma língua não materna, sobre as características individuais do aprendente que influenciam a aprendizagem da língua não materna (idade, sexo, motivações, atitudes, personalidade, estilos cognitivos, estratégias, etc.). (Mateus In Divling s/d: 8-9)<sup>2</sup>*

## 1.2. Problemática e objeto de estudo

No mundo global e plural de hoje, a comunicação em diferentes idiomas é cada vez mais uma necessidade dos cidadãos, quer por questões pessoais e afetivas, quer por questões intelectuais, académicas ou profissionais. Ao longo do século XX, verificou-se o desenvolvimento de diferentes estudos e experiências sobre métodos de ensino de línguas, os quais, contudo, pelas suas limitações, frustraram as expectativas mais exigentes de satisfação das necessidades comunicativas. No campo das línguas, assim como noutras áreas científicas e educativas, a tónica colocada no ensino e no professor, como via privilegiada de acesso ao conhecimento, tem sofrido alterações, dando-se também destaque ao papel do próprio aprendiz, bem como a outros fatores, como o contexto sociocultural. O conhecimento já não é percecionado como algo estanque e enciclopédico, mas como um processo complexo e dinâmico. As línguas não são exceção e a sua aquisição/aprendizagem é vista como um processo para o qual

---

<sup>2</sup> A mesma autora continua: “Sugere-se, ainda, que o Ministério da Educação faça pressão junto das instituições de ensino superior para que estas incluam uma disciplina de aquisição e ensino da língua não materna na formação de base dos professores (de qualquer ciclo e de qualquer área). Considera-se, além disso, que as instituições de ensino superior deveriam aumentar o leque das opções em línguas estrangeiras, o que permitiria ter acesso a aspectos menos conhecidos de línguas faladas pela população escolar provinda da imigração.”

---

concorrem diferentes variáveis. Neste sentido, o enfoque tradicionalmente dado ao ensino, no campo das línguas, coexiste hoje com o enfoque científico dado ao processo em si de aquisição/aprendizagem.

A área da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (ADL) apresenta-nos diferentes fundamentos teórico-metodológicos sobre a forma como o ser humano desenvolve a linguagem e adquire uma ou mais línguas. São diversos os fatores que podem influenciar estes processos, nomeadamente de ordem psicológica, cognitiva, linguística ou social, o que torna complexa a investigação e obriga a inter-relacionar diferentes áreas de estudo nos trabalhos de ADL, como a psicolinguística, a didática ou as neurociências. Esta complexidade pode ser mais ou menos consciente para um indivíduo. Se falarmos de uma criança pequena que adquire a primeira língua (ou as primeiras línguas), por simples exposição, não esperamos que esta consciência esteja presente. Por outro lado, se falarmos de um jovem ou adulto que aprende uma língua, por exemplo em contexto escolar, esta complexidade já pode ser mais ou menos consciente. Esta diferença leva-nos a fazer a distinção entre o conceito de língua materna e o conceito de língua não materna. O conceito de ‘língua materna’ refere-se ao(s) idioma(s) que uma criança adquire e desenvolve aproximadamente até aos cinco anos de idade, no contexto em que está inserida, enquanto o conceito de ‘língua não materna’ se refere aos idiomas adquiridos ou aprendidos pela criança ou adulto mais tarde, ou simultaneamente com um *input* diferente. Mas, retomando a ideia da maior ou menor consciência da complexidade do processo de aquisição/ aprendizagem da linguagem e de uma língua, a investigação que nos propomos realizar pretende dar voz a um grupo específico de “aprendentes” de língua portuguesa como língua não materna, os quais são também professores de português. Falamos de professores de português da Guiné-Bissau, contexto onde a língua portuguesa é a língua oficial e de utilização obrigatória no sistema de ensino público, embora coexista com outras línguas nacionais e não seja a língua materna de grande maioria da população.

A nossa investigação propõe-se compreender em que medida o facto dos professores de português guineenses serem falantes não nativos desta língua poderá ter influência na forma como produzem a língua portuguesa e, eventualmente, na forma como a ensinam. Escolhemos como objeto de análise a produção de narrativas escritas. A narrativa é um dos elementos que nos permite verificar o desenvolvimento do uso da

---

linguagem num indivíduo, seja criança, jovem ou adulto. Contar e compreender uma história requer o respeito por uma estrutura coesa e coerente, como o facto da história ter que obedecer a relações temporais e causais, precisar de um cenário, de um tema e de um enredo (Sim-Sim 1998: 202). Ora, à entrada da escola, uma criança já adquiriu esta estruturação básica da narrativa. Ao longo do seu crescimento desenvolvem-se no indivíduo outros elementos enriquecedores da história, quanto à caracterização das personagens, quanto à especificação do conflito, quanto à sensibilidade perante o tipo de audiência. Refira-se ainda que a mestria pragmática é fortemente influenciada pelo contexto em que os falantes se movem, pelo que quanto mais diversificados forem esses ambientes maiores são as probabilidades de eficácia comunicativa e de crescimento pragmático do sujeito (Sim-Sim 1998: 201).

O nosso objeto de análise será, então, em primeiro lugar, um *corpus* linguístico constituído por narrativas escritas produzidas por professores de PLNM guineenses, o qual servirá para estudar a sua competência narrativa, isto é, a sua capacidade de contar uma história na qualidade de falantes não nativos de português. Dadas as limitações inerentes ao tempo e à necessidade de circunscrever o nosso estudo, propomo-nos analisar especificamente o tópico da referência nominal, adotando um ponto de vista pragmático sob qualquer dimensão linguística envolvida (fonológica, morfológica, sintática ou semântica). Sobre a dimensão pragmática, entendemo-la, mais precisamente, no sentido defendido por de Carlos Gouveia, como:

*“a ponte significativa entre a descrição formal do sistema linguístico e a sua atualização em contextos de uso.”* (Gouveia 1996: 418)

Por outro lado, procuraremos inter-relacionar esta perspetiva com as informações respeitantes ao processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por estes professores (*corpus* psicológico e sociolinguístico). Neste sentido, propomo-nos também ponderar em que medida a mestria na produção escrita de uma narrativa em português, por professores guineenses não nativos de PLNM, sofre influência das iniciativas, circunstâncias e contextos em que os mesmos se movem: exposição/contacto com a língua portuguesa; atitude/motivação face à língua portuguesa; etc.

### 1.3. Objetivos do estudo

Quando falamos em ensino/ aprendizagem de uma língua não materna, é recomendado um diagnóstico linguístico e sociolinguístico a qualquer grupo de aprendentes, como ponto de partida para uma intervenção pedagógica de sucesso (M. H. M. Mateus *In Divling* s/d: 3). É precisamente este o primeiro intuito do nosso estudo, ou seja, proceder a um diagnóstico linguístico e sociolinguístico, escolhendo como grupo-alvo um grupo representativo de indivíduos que são simultaneamente professores de Português e falantes não nativos desta língua na Guiné-Bissau.

Ao fazermos um diagnóstico linguístico e sociolinguístico estamos, respetivamente, a determinar o nível de proficiência de um indivíduo relativamente a uma dada língua e a identificar outros fatores que poderão estar envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento dessa mesma língua. De um ponto de vista mais genérico, fazer um diagnóstico significa inserir algo em categorias, tendo por base uma determinada conceção ou paradigma orientador. Para o nosso estudo, vamos partir do paradigma posto em evidência por um neurolinguista que se tem dedicado ao estudo do bilinguismo e também das desordens comunicacionais e linguísticas em falantes multilingues<sup>3</sup> – M. Paradis (2008: 341) –, segundo o qual o diagnóstico dos indivíduos deve ser feito por referência às seguintes variáveis:

1. proficiência;
2. idade e forma de apropriação (aquisição/ aprendizagem);
3. contexto de uso;
4. diferença estrutural entre as línguas (em indivíduos multilingues) / especificidades da língua-alvo;
5. motivação.

Informações sobre estes parâmetros são fundamentais, uma vez que são fatores que interferem no processamento da informação no indivíduo e, conseqüentemente, ao nível da aquisição/aprendizagem de uma língua:

---

<sup>3</sup> As neurociências têm ultimamente dado um contributo fundamental à área da aquisição e desenvolvimento da linguagem, nomeadamente através dos estudos desenvolvidos em pacientes bilingues que sofreram algum tipo de acidente ou doença que afeta as suas competências linguísticas e comunicacionais.

---

Entendemos a aquisição como “o processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (Sim-Sim 1998: 28), enquanto a aprendizagem é o “processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no empenho do sujeito” (Sim-Sim 1998: 28).

Embora sejam processos confluentes e interligados no acesso a uma língua, são, por outro lado, processos distintos, remetendo para as diferenças entre: competências implícitas e conhecimentos explícitos; memória processual e memória declarativa (Paradis: 2009). A compreensão da aquisição e da aprendizagem está, portanto, estritamente ligada à compreensão do processamento humano da informação, daí o frutuoso contributo da psicologia cognitiva e, mais recentemente, das neurociências.

De volta à nossa proposta, cremos que o diagnóstico que nos propomos realizar poderá contribuir para:

- a) determinar o ponto de partida e fornecer pistas sobre os passos seguintes no que respeita à aquisição e desenvolvimento linguístico da LP num falante não nativo (proficiência), designadamente sobre o item gramatical que constitui particularmente a nossa investigação;
- b) fornecer indicações sobre quando (idade) e como (contexto) é que tem lugar a apropriação da língua e esboçar ou definir um cenário favorável ao seu desenvolvimento, numa perspetiva aplicada ao nosso público-alvo e ao contexto da Guiné-Bissau;
- c) determinar o que deve ser ensinado (especificidades da língua-alvo) e como (motivação; estratégias), também numa perspetiva aplicada ao nosso público-alvo e ao contexto da Guiné-Bissau.

Assim, pretendemos, por um lado, realizar um diagnóstico linguístico (proficiência, especificidades da língua alvo) e sociolinguístico (relativo ao contexto de uso e a aspetos mais individuais e psicológicos, como a idade ou a motivação). Por outro lado, propomo-nos refletir sobre as implicações deste diagnóstico e ir pensando nalgumas linhas orientadoras para o ensino do PLN na Guiné-Bissau.

#### 1.4. Limitações do estudo

Refira-se, como primeira limitação do presente trabalho, que a nossa investigação não pretende ser aplicada, de forma genérica, a todo o contexto da Guiné-Bissau. Trata-se de um estudo conscientemente delimitado por uma pequena amostra da população e circunscrito a uma região urbana ou de proximidade urbana. Mesmo no contexto da cidade de Bissau e regiões limítrofes/próximas, a pluralidade de conjunturas é vasta. Assumimos a presente tese sobretudo como uma fase de diagnóstico, que nos parece constituir, todavia, um passo importante para a consolidação de uma visão plural e atualizada sobre o desafiante e complexo contexto linguístico e educativo da Guiné-Bissau, cujo estudo merece ser desenvolvido e alargado.

Por outro lado, o facto de estarmos diretamente envolvidos no contexto sociolinguístico sobre o qual refletimos, torna-nos suscetíveis a alguma parcialidade, mas também mais conscientes desta possibilidade. Não obstante sabermos que um trabalho, mesmo científico, pressupõe a posicionamento do investigador num determinado paradigma, procurámos sempre documentar-nos com diferentes fontes e dados, para que pudéssemos prosseguir o atual estudo com isenção e rigor.

#### 1.5. Organização

Procurando fundamentar e expressar diferentes pontos de vista sobre as questões e hipóteses que orientam a nossa pesquisa, organizamos a presente dissertação em oito capítulos.

No **capítulo 1**, *Introdução*, contextualizamos a problemática em estudo e anunciamos os objetivos almejados.

No **capítulo 2**, *Enquadramento geral na área de ADL e PLNM*, procedemos a uma breve exploração de literatura e investigação consideradas relevantes para uma fundamentação no quadro da área da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (ADL) e do Português Língua Não-Materna (PLNM). Neste capítulo, também levantamos questões e hipóteses orientadoras, direcionadas para o contexto de PLNM na Guiné-Bissau.

---

No **capítulo 3**, *Metodologia de investigação*, informamos sobre a população e amostra em análise e apresentamos o nosso procedimento sobre a criação e aplicação de instrumentos de recolha de dados, com vista à obtenção dos dados sociolinguísticos e linguísticos a estudar.

No **capítulo 4**, *Contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau*, efetuamos uma caracterização do contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau, conjugando a nossa experiência empírica com outras fontes documentais.

No **capítulo 5**, *Análise de dados sociolinguísticos e caracterização dos informantes*, apresentamos a análise efetuada a partir dos dados sociolinguísticos e atitudinais recolhidos através do questionário aplicado aos informantes.

No **capítulo 6**, *Apresentação e análise de dados sociolinguísticos*, procedemos à análise linguística das narrativas recolhidas. Numa primeira parte, procedemos a uma análise comparativa entre o Português da Guiné-Bissau (PGB) e o Português de Moçambique (PM), recorrendo ao estudo de Perpétua Gonçalves (1996). Após uma apreciação global das narrativas, comparativamente com o PM, circunscrevemos o nosso estudo ao tema da *Referência Nominal*. Em jeito de introdução à análise do nosso *corpus*, começamos por desenvolver um capítulo prévio sobre o tema em estudo relativamente ao Português Europeu (PE) e ao Crioulo Guineense (CG), seguindo-se depois o capítulo com o estudo quanto ao PGB: descrição e análise de dados.

No **capítulo 7**, *Discussão de dados e ponderação das hipóteses prévias*, discutimos os dados obtidos, ponderando as hipóteses explicativas previamente levantadas sobre o tópico em análise. Neste capítulo, ponderamos a possibilidade dos fenómenos linguísticos observados constituírem características naturais de aquisição/aprendizagem da linguagem ou, ao invés, um fenómeno de variação linguística, procurando compreender em que circunstâncias cada perspetiva pode ser viável.

No **capítulo 8**, *Inter-relação de fatores e conclusões finais*, ultimamos com uma síntese dos dados descritos, interpretados e discutidos, entrecruzando a análise dos diferentes fatores em jogo, nomeadamente a partir do enquadramento teórico. Finalizamos com algumas questões de orientação para futuras investigações.

---

## **Capítulo 2**

### **Enquadramento geral do estudo na área de ADL e PLNM**

---

## Capítulo 2 – Enquadramento geral do estudo na área de ADL e PLNM

### 2.1. Enquadramento teórico na área de ADL

Até há pouco tempo acreditava-se que, por determinação genética, diferentes regiões do cérebro se especializavam em funções distintas (Ruiz s/d: 3). Este paradigma está na base da perspectiva que a maioria das pessoas tem sobre a lateralização cerebral da linguagem, considerando que é no hemisfério esquerdo do cérebro que se realizam as suas funções, mais concretamente nas áreas de Broca (produção) e Wernicke (compreensão). No entanto, as novas técnicas de neuroimagem (PET, fMRI, estimulação transcortical, etc.) vieram dar uma base mais científica às conceções sobre linguagem e, mais especificamente, sobre o ensino e aprendizagem de línguas, até agora mais estudadas pela psicologia cognitiva (do ponto de vista da mente e não tanto do cérebro) ou percebidas de forma mais intuitiva pelos professores. Hoje a neurobiologia permite a captação de imagens e a medição da atividade cerebral quando se realiza uma tarefa, possibilitando a análise das transformações que ocorrem no cérebro quando se adquire uma segunda língua. Desta forma, inclui-se na investigação das línguas não só o estudo da mente (psicologia cognitiva; psicolinguística) mas também do cérebro (neurobiologia; neurolinguística), articulando conhecimentos. Contudo, os estudos proporcionados pelas novas tecnologias são ainda embrionários e há novas questões que se vão colocando à medida que se desenvolvem diferentes tipos de investigações.

A conceção clássica de lateralização das funções da linguagem sustentava, por exemplo, que as pessoas que têm o hemisfério esquerdo dominante são mais verbais, analíticas e melhores a solucionar problemas, já que este hemisfério está mais ligado à lógica, à fala, à leitura e à escrita; enquanto, por outro lado, o hemisfério direito é mais intuitivo e criativo, mais ligado às imagens e espaços do que às palavras (Ruiz: 4). No entanto, num artigo sobre dominância cerebral, de Castro-Caldas (2004), encontramos uma síntese de diferentes estudos baseados em tecnologias que possibilitam a captação de imagens neuronais durante o desempenho de determinadas tarefas por diferentes grupos de indivíduos, que revelam que este é um processo mais complexo:

*“Áreas cerebrais recrutadas para a execução de uma tarefa dependem da experiência prévia do sujeito. O efeito dominância é, assim, o resultado da confluência de múltiplos fatores, uns biológicos e uns resultantes da experiência de cada um”* (Castro-Caldas 2004: 32).

O investigador refere, por exemplo, os resultados de um estudo documentado (Willadino-Braga *et al*), em que foram analisados indivíduos analfabetos e indivíduos escolarizados, por meio de ressonância magnética funcional. Foi medida a avaliação da magnitude num determinado contexto («Dez pessoas dentro de uma automóvel é muito ou pouco?»; «Dez tijolos para construir uma casa, é muito ou pouco?»). Todos os participantes desempenharam bem a tarefa, sem erros, mas verificou-se que os analfabetos ativavam mais as regiões occipitais do hemisfério direito enquanto os letrados ativavam mais regiões do hemisfério esquerdo. A interpretação dada foi que se tratava da utilização de estratégias diferentes para a execução da mesma tarefa.

Mais especificamente em relação aos fatores idade e proficiência, mas ainda a propósito da lateralização de funções ou dominância dos hemisférios cerebrais, diferentes estudos relativos à ativação do cérebro, em indivíduos bilingues, apontam para diferenças na ativação do cérebro no momento de utilização da linguagem, conforme o indivíduo tenha adquirido a língua que está a utilizar tardiamente e/ou revele uma baixa proficiência ou, por outro lado, a língua que esteja a usar tenha sido adquirida nos primeiros anos e/ou revele um alta proficiência. Videsott (2010) investigou as correlações neuronais da proficiência linguística num grupo homogéneo multilingue, constituído por habitantes das montanhas do sul tirolês, em Itália, que tinham como língua materna o ladino, como língua segunda o italiano e como língua terceira o inglês, sendo as duas primeiras línguas de elevada proficiência e a última de proficiência mais baixa ou intermédia. O estudo foi feito com a captação de imagens por ressonância magnética, recolhidas durante a execução da tarefa pedida aos participantes, em blocos separados, a qual consistia em observarem figuras e denominarem os objetos apresentados em ladino, italiano e inglês. Quando respondiam nas línguas de maior proficiência (ladino e italiano), sendo mais precisos nas respostas, verificava-se a ativação do hemisfério direito do cérebro, no córtex pré-frontal, enquanto ao nível da língua de menor proficiência (inglês) era ativada a zona pré-frontal inferior esquerda.

Há, contudo, algumas críticas feitas aos estudos sobre a lateralização baseados no processamento de palavras isoladas, nomeadamente por M. Paradis, que lhes aponta algumas limitações, evidenciando por sua vez a relevância de distinguir as competências implícitas e explícitas do conhecimento e da linguagem, ou seja, o recurso respetivamente à memória de procedimento (processual) ou à memória declarativa. Atente-se no quadro seguinte, que reflete a distinção, segundo Paradis (2008: 348), inerente, por um lado, à diferença entre aquisição e aprendizagem e, por outro lado, à diferenciação entre uma L1 e uma L2 e entre diferentes itens gramaticais, conforme a tabela seguinte.

**Tabela 1** – Competência linguística implícita e conhecimento metalinguístico explícito

<b>Competência linguística implícita</b>	<b>Conhecimento metalinguístico explícito</b>
É adquirida de forma acidental; É armazenada implicitamente; É usada automaticamente; É sustentada pela memória processual.	É aprendido conscientemente; É armazenado explicitamente; É conscientemente controlado quando usado; É sustentado pela memória declarativa.

Adaptado de Paradis (2008: 348)

Para Paradis (2009: 148), o que torna uma língua nativa especial é a forma como é adquirida incidentalmente, armazenada implicitamente e processada automaticamente, no curso do seu próprio uso. Procede dos circuitos da memória processual dedicados à fonologia, morfologia, morfossintaxe, mas com algumas restrições semânticas e gramaticais quanto ao léxico. O estímulo a partir de palavras simples é explicitamente conhecido por associação *forma-significado* e provém, como tal, da memória declarativa. Trata-se de dois sistemas de memória distintos que envolvem distintos mecanismos neurofuncionais, sustentados por diferentes estruturas neuroanatômicas. Acresce ainda que o uso normal da linguagem envolve áreas corticais do hemisfério direito, de forma a processar aspetos de pragmática, que se tornam irrelevantes nos estudos sobre o processamento de palavras isoladas, pois estas estão privadas do seu contexto. Mesmo que fosse demonstrada a validade dos paradigmas clássicos sobre a lateralidade, o que não acontece, estudos usando palavras simples como estímulo apenas podem ser válidos sobre a representação de palavras (ou seja, sobre o conhecimento

explícito da associação forma-significado), não sobre a representação geral da linguagem. Citando Roux e Lubrano (2006), Paradis (2009: 150) relembra ainda outra limitação dos estudos com neuroimagens a partir do estímulo de palavras, que é o facto do uso destas em tarefas não permitir descobrir diferenças entre monolíngues e bilingues, nem entre bilingues, independentemente da fluência em cada língua. Isto porque, sendo o uso de palavras consciente (explícito; com recurso à memória declarativa, mesmo numa L1), quando se produz um estímulo usando uma palavra numa determinada língua não há diferenças nas áreas ativadas em relação a outra língua diferente.

Por outro lado, não deixa de ser um aspeto interessante a indagação, face às evidências de diferentes tipos de estudos, sobre a maior ativação durante o processamento de uma L2 do que durante o processamento de uma L1. Para Paradis (2009:163), há dois tipos de explicação que podem justificar uma maior ativação cerebral durante o processamento de uma L2:

- 1) os falantes precisam de recrutar outros mecanismos para compensar as falhas existentes ao nível de competências linguísticas implícitas da L2;
- 2) são necessários mais impulsos para ativar as representações da L2 cujo limiar de ativação é mais alto do que nas representações correspondentes na língua nativa.

Na segunda hipótese, os procedimentos gramaticais da L2 teriam que existir antes de ser ativados. Ora, isto não é logicamente possível, pois um sistema não pode ser ativado antes mesmo de ser adquirido. Neste sentido, os circuitos que são ativados na L1 e L2 não podem sequer ser os mesmos. O que está a ser ativado na L2 é o conhecimento metalinguístico e pragmático e não os conhecimentos implícitos da memória processual. Por outro lado, empiricamente há estudos de várias fontes (por neuroimagem, por estímulo cortical elétrico) que sugerem fortemente que mesmo que o sistema da L2 já tenha sido adquirido, ambas as línguas (L1 e L2) são cada uma sustentada por distintos circuitos linguísticos específicos dentro das áreas neurofuncionais da linguagem partilhadas. Neste sentido, Paradis apresenta um novo modelo de análise da linguagem a partir da hipótese dos subsistemas.

A diferença entre a memória declarativa e processual está na base da hipótese dos subsistemas, segundo a qual cada língua automatizada é representada como um subsistema do sistema neurofuncional da linguagem (Paradis 2009). Numa L2 aprendida tardiamente, as partes da língua que já foram adquiridas vão constituir um subsistema; o que não foi ainda interiorizado vai permanecer parte do conhecimento metalinguístico que vai ser disponibilizado pela memória declarativa. A hipótese dos subsistemas é válida também para a organização dos conhecimentos implícitos das línguas, nomeadamente nos bilingues precoces.

Há quatro hipóteses de representação da linguagem no cérebro bilingue (Paradis 2009: 189):

- a) cada língua automatizada é concebida como um subsistema do sistema neurofuncional da linguagem;
- b) há um único sistema extensivo;
- c) há um duplo sistema;
- d) há um sistema tripartido.

As três últimas hipóteses são descartadas por Paradis (2009: 188-189), mantendo-se apenas a primeira, até porque é a mais compatível com diferentes dados/estudos obtidos. Nesta teoria dos subsistemas, as diferenças na forma como duas ou mais línguas foram adquiridas e mantidas (uso, contexto, idade de aquisição) não afetam a maneira como são representadas as competências implícitas no sistema neurofuncional. Ou melhor, embora possam representar diferenças na representação dos conteúdos, não determinam diferenças ao nível da organização (tanto o conhecimento metalinguístico e pragmático, como o implícito são subsistemas). Em bilingues precoces (ou tardios, desde que já tenham interiorizado a sua segunda língua como uma competência implícita), as línguas são representadas como subsistemas implícitos. Em bilingues tardios, considerando que não adquiriram ainda competências linguísticas implícitas na sua L2, compensam usando os seus conhecimentos metalinguísticos explícitos e a pragmática (pelo que há aqui um maior esforço, devido à necessidade de despender mais atenção e concentração, pois se fosse um processo automático não havia

esforço), os quais residem em substratos neuronais distintos dos que sublevam as competências implícitas. Neste sentido, há diferenças quantitativas nos subsistemas entre os bilingues tardios relativamente aos precoces, mesmo que apenas quantitativamente, as quais todavia determinam o grau de confiança nas competências linguísticas implícitas ou nos conhecimentos metalinguísticos e pragmáticos (mas não na forma como o conhecimento implícito é organizado). Estas diferenças quantitativas traduzem-se na maior variabilidade na L2, por oposição a uma maior sistematicidade na L1.

O contexto de aquisição e o uso, mas sobretudo a idade de aquisição (e respetivas implicações/ consequências), vai determinar se a linguagem foi incidentalmente adquirida ou explicitamente aprendida. Apenas na medida em que foi aprendida, e neste sentido na medida em que é sustentada pela memória declarativa, vai a representação e o processamento (quantitativamente) diferir dos bilingues precoces, expressando-se num pior ou melhor desempenho. O sistema linguístico geral será a soma dos subsistemas (um para cada língua falada). Mesmo as estruturas que são idênticas em diferentes línguas, são incorporadas como partes distintas de cada subsistema. Assim:

- apenas em bilingues precoces se pode dizer que os processamentos da L2 e da L1 são suportados pelos mesmos mecanismos neuronais (que funcionam automaticamente), apesar de estarem em sistemas diferentes;

- as fontes adicionais requeridas para o processamento da gramática de L2 não são as mesmas a que recorre o sistema neurofuncional das competências linguísticas da L1;

- algumas partes da gramática que são processadas automaticamente na L1, através de um procedimento implícito, são processadas na L2 de forma explícita pela memória declarativa;

- os falantes de uma L2 precisam de recrutar outros mecanismos (não gramaticais) para compensar as lacunas ao nível das competências linguísticas implícitas da L2. Mas isto não significa de forma alguma que estejam a ir buscar compensação ao sistema implícito da L1, pois não está previamente ativado o sistema

de informação de que necessitam; o que fazem é recorrer a estratégias e conhecimentos metalinguísticos e pragmáticos:

*“As long as L2 has not been internalized (automatized), it cannot be processed by the same neural mechanisms as L1; only implicit linguistic competence for L2 can. Additional activation (effort, cognitive computations) can only refer to activation of mechanisms outside the classical language areas proper that process the grammar, such as pragmatics and metalinguistic knowledge. No doubt these areas are also used to supplement the grammar in native verbal communication, but to a much lesser extent. In L1 they serve only to adapt the output (or input) to the appropriate circumstances of the discourse, not (as in L2) to overcome the lack of grammatical means to express the selected propositions (or comprehend the utterances of others).”* (Paradis 2009: 161)

A possibilidade de recorrer a conhecimentos metalinguísticos e pragmáticos tem sido aproveitada e devidamente evidenciada pela abordagem comunicativa, em contexto de ensino. Todavia, a aplicação de conhecimentos científicos sobre o processamento da linguagem e da informação tem de ser estudado em função do contexto. Como evidencia Leiria (1997), as estratégias que em determinadas realidades podem ser mais adequadas, podem não o ser num contexto diverso. Tudo depende dos grupos-alvo de que estamos a falar e de diferentes fatores que os caracterizam:

*“Todos aqueles que, na FLUL, já ensinaram português a falantes de chinês puderam constatar (e são constatações de ordem vária...) que a quase totalidade dos estudantes, quer venham de Macau, de Hong-Kong, de Taiwan ou da República Popular da China, quando se apresenta nos nossos cursos, já estudou português, na sua terra, pelo menos um ou dois anos; e todos, salvo raríssimas exceções, declaram ter conhecimentos de inglês. Por outro lado, também pudemos verificar que, à chegada [...] se torna geralmente muito difícil a comunicação, mesmo em inglês. Quanto comparada com a da maioria dos falantes nativos de outras línguas, a curva de competências apresenta um traçado bastante atípico; ou seja, a compreensão oral é quase inexistente; a expressão oral é, em muitos casos,*

*ligeiramente superior à compreensão oral; mas, a compreensão escrita e, sobretudo, a expressão escrita são, comparativamente, muitíssimo superiores. [...]*

*A atipicidade da curva de competências, a que nos referimos antes, deve-se certamente ao facto de os conhecimentos que um falante de português L2 com estas características consegue evidenciar serem fundamentalmente de natureza explícita controlada. Ou seja, o sujeito é mais capaz de manifestar conhecimento quando tem tempo suficiente para convocar todas as formas de saber de que dispõe para a realização da tarefa; daí que a expressão escrita seja a sua competência mais elevada.”*  
(Leiria 1997: 6)

Sem querermos comparar genericamente duas realidades tão distintas, como são, por um lado, o grupo de aprendentes de PLNM oriundos da China, que “*já estudou português na sua terra*”, e, por outro lado, os falantes de PLNM da / na Guiné-Bissau, não podemos deixar de refletir sobre o caso descrito pela autora, que nos parece análogo ao caso dos falantes guineenses apenas na medida em que estes não estão, também, em contexto de imersão, pois na Guiné-Bissau o Português não é uma língua veicular, e, por isso, os falantes não podem ir buscar conhecimentos/ mais-valias que não têm à sua disposição; ou seja, não dispõem, na prática, de oportunidades significativas para corrigirem e melhorarem a língua (não obstante haver mais proximidade entre a língua crioula e a língua portuguesa, do que entre o mandarim e o português). Daí os alunos chineses recorrerem aos conhecimentos metalinguísticos/ pragmáticos, proporcionados pelo ensino formal, mas que se revelam todavia insuficientes para desenvolver a oralidade (pois não estão em contexto de imersão).

Particularmente no contexto linguístico guineense, as “dificuldades” de comunicação não se colocam tanto ao nível oral, mas sobretudo ao nível escrito. Ora, neste sentido, a perspetiva de Paradis parece ser significativa, num quadro de aplicação, se, tal como alerta Leiria (1997), consideramos o contexto e o público envolvidos. Por exemplo, no contexto da Guiné-Bissau, pode ser relevante a insistência sobre o conhecimento explícito das regras de uma língua, especialmente no registo escrito (desde que se torne esse conhecimento significativo), pois pode facilitar a ativação de

competências implícitas (memória processual), dando mais segurança ao falante e, em última linha, ao professor. Quanto aos métodos de ensino, estes têm de ser adequadamente estudados e desenvolvidos, considerando o contexto. Na Guiné-Bissau, o ensino é bastante centrado na memorização, o que pode constituir um bom ponto de partida para o desenvolvimento de métodos adequados, uma vez analisadas *in loco* as fraquezas e as potencialidades desta conjuntura. Uma das potencialidades, no caso do contexto da Guiné-Bissau, talvez seja precisamente a proximidade lexical entre a LP (língua oficial) e o CG (língua veicular e de oralidade), embora não seja nosso intuito investigar, para já, esta questão.

## 2.2. PLNM e delimitação do estudo

Até agora não fizemos distinção, no nosso enquadramento, entre o processo de aquisição/ aprendizagem quanto a uma língua estrangeira e, por outro lado, quanto a uma língua segunda. Trabalhámos, sobretudo, considerando a questão sob a perspetiva geral de uma língua não materna. Contudo, parece-nos fundamental considerar o facto da língua portuguesa ser, na Guiné-Bissau, língua oficial e língua de ensino. Esta particularidade torna a discussão mais complexa, na medida em que, quando falamos da Língua Portuguesa, podemos não estar perante o padrão europeu, mas sim perante uma variedade do Português da Guiné-Bissau (PGB). Assim, a questão sobre a performance de um falante guineense, quanto à língua portuguesa, anda a par da possibilidade de existirem variedades diferentes de uma mesma língua. Colocamos então a questão: até que ponto uma determinada característica do Português da Guiné-Bissau, observada num determinado *corpus* linguístico, é específica desta variedade, ou, ao invés, corresponde apenas a uma fase de aquisição/ aprendizagem por parte de um falante (que pode ainda não ter uma boa *performance*)? Se a variedade do PGB já estivesse devidamente descrita (pressupondo-se a sua consolidação), a questão poderia ter contornos simples. Todavia, esta não é uma questão resolvida, mas sim em aberto, não só para o PGB, como estudaremos. A este propósito, somos levados a colocar algumas questões.

- 1) Podemos falar de uma variedade, em formação, do PGB?
- 2) Podemos falar de um Português Africano?

- 3) Como podemos distinguir *o que* pertence a uma variedade *do que* pertence a uma fase de aquisição/ aprendizagem da língua-alvo?

Não temos a pretensão de levantar, desta forma, questões originais, no entanto é impossível não nos depararmos com os dilemas que suscitam a qualquer docente ou investigador, quando está perante a análise de um *corpus* linguístico ou perante alunos emergentes do nosso contexto de PLNM. Vários autores e trabalhos tomaram já posição sobre estas questões, quer do ponto de vista de quem está em Portugal e recebe alunos oriundos de outros países de expressão portuguesa; quer da perspetiva de quem está em diferentes outros países de expressão portuguesa e tem de lidar com inúmeros dilemas, não só científico-pedagógicos, mas também de teor social, derivados de alguma indecisão (política/ estratégica) acerca das questões linguísticas e da língua portuguesa. Sobre estes últimos tópicos, gostaríamos de apontar a nossa reflexão para dois trabalhos de investigação. Por um lado, gostaríamos de anotar o *Projeto Divling – Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (ILTEC), cujos resultados foram tornados públicos, pela primeira vez, em 2005 (dois CD's) e estão inteiramente disponíveis na *Internet*<sup>4</sup>. Entre outros tópicos de interesse, destacamos neste trabalho o enquadramento teórico efetuado por vários especialistas (em Linguística, Crioulística, ADL, PLNM), o enquadramento sobre o Crioulo (ainda que de Cabo Verde) e a metodologia de análise de textos narrativos em PLNM. Por outro lado, queremos referir o projeto *online*<sup>5</sup> da *Cátedra do Português Língua Segunda e Estrangeira* (Universidade Eduardo Mondlane - Maputo), onde são disponibilizados e referenciados vários estudos científicos sobre diferentes variedades do Português, nomeadamente de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe ou Timor.

As três questões acima levantadas conduzem-nos ao desenvolvimento de uma breve análise comparativa com outra variedade africana do português, que é o Português de Moçambique (PM), no que respeita à análise dos dados linguísticos. Optamos, desta forma, por fazer uma caracterização global das áreas críticas dos informantes guineenses ao nível da expressão escrita, através uma comparação com a proposta da

<sup>4</sup> <http://www.iltec.pt/divling/index.html>

<sup>5</sup> [http://www.catedraportugues.uem.mz/?\\_target\\_=lista-bibliografia-guine-bissau](http://www.catedraportugues.uem.mz/?_target_=lista-bibliografia-guine-bissau)

Perpétua Gonçalves para o Português de Moçambique (Gonçalves 1996), partilhando a circunstância de procurar descrever:

*“uma variedade linguística em formação, que não apresenta, dado o seu estatuto de língua não materna, a (relativa) estabilidade das variedades europeia e brasileira”* (Gonçalves 1996, 313).

Por outro lado, para identificar as características cognitivas e linguísticas da produção escrita da narrativa em língua portuguesa, vamos considerar os estudos, na área da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e da ADL, desenvolvidos por Hanna Batoréo (1996; 1997), sobre narrativas produzidas por crianças portuguesas de dez anos, idade esta em que é possível identificar diferenças nas estratégias cognitivas usadas para a organização do discurso e na escolha de marcadores linguísticos específicos conforme o registo é oral ou escrito. Do ponto de vista da gramática da língua portuguesa, assim como da área do PLNM, para além de outras referências complementares, consideramos os suportes desenvolvidos por Maria Helena Mateus *et alii* (2003) e por Cunha e Cintra (1984).

Após esta análise comparativa e retomando as principais hipóteses que consubstanciam o nosso estudo, propomo-nos investigá-las delimitando a nossa análise a um aspeto linguístico específico: *a referência nominal no contexto do PLNM da Guiné-Bissau*. Verificadas algumas especificidades, no nosso *corpus*, quanto à referência nominal, que não ocorrem no PE, cumpre-nos perguntar: que hipóteses explicativas podemos levantar sobre os fenómenos observados?

### 2.3. Identificação de hipóteses prévias à análise de dados

No seguimento das questões levantadas no capítulo anterior e, por outro lado, considerando o enquadramento teórico desenvolvido, assumimos duas hipóteses de estudo:

1) verificam-se especificidades quanto ao aspeto linguístico da *Referência Nominal* no *corpus* em estudo, o que está relacionado com a fase de aquisição/aprendizagem do falante/ informante.

2) existem especificidades quanto ao aspeto linguístico da *Referência Nominal* no *corpus* em estudo, o que está relacionado com a variedade, em formação, de um Português da Guiné-Bissau (PGB).

---

## **Capítulo 3**

### **Metodologia de investigação**

---

## Capítulo 3 – Metodologia de investigação

### 3.1. Grupo-alvo (população e amostra)

O campo de estudo do presente trabalho circunscreve-se à cidade de Bissau (Setor Autónomo de Bissau) e à cidade de Quinhamel (Biombo), sendo nestas cidades próximas que os nossos informantes vivem e exercem a sua atividade profissional.

Os dados foram recolhidos em dezembro de 2011, em Bissau, com a participação de vinte professores guineenses de Língua Portuguesa, de três liceus da Guiné-Bissau (dois liceus na região de Bissau e um na região de Biombo). Pedimos autorização às direções das escolas para entrar em contacto com os professores de LP e recorremos à ajuda dos coordenadores do grupo de LP, de cada escola, para recrutarem professores que pudessem participar, voluntariamente, na nossa atividade, após informação sobre o âmbito do trabalho.

### 3.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados sociolinguísticos, elaborámos e aplicámos um questionário sociolinguístico (em anexo), que nos permitisse obter dados informativos e atitudinais da parte dos elementos que participaram no nosso estudo. Para a recolha de dados linguísticos, preparámos e aplicámos uma ficha de recolha das narrativas (enunciado em anexo). Os objetivos e o enquadramento teórico inerentes aos instrumentos criados, aplicados e tratados, são os que figuram respetivamente nos capítulos 1 e 2 do presente estudo.

### 3.3. Constituição de dados sociolinguísticos

#### Aplicação do questionário

Para o preenchimento do questionário (em anexo), os professores/ informantes demoraram entre sessenta e oitenta minutos. O preenchimento do questionário foi efetuado logo após a elaboração de uma narrativa pelos mesmos informantes, cuja

---

elaboração durou entre trinta a quarenta minutos. No total, cada participante demorou entre 90 a 120 minutos a executar as tarefas solicitadas.

### **Tratamento e análise de dados**

Os dados sociolinguísticos resultam de um tratamento quantitativo e interpretativo/qualitativo. O tratamento, feito ao questionário sociolinguístico aplicado, divide-se em duas partes (anexadas ao presente estudo). Por um lado, tratámos globalmente cada pergunta do questionário, por gráficos e tabelas, de forma a caracterizar o grupo em estudo. Criámos, por outro lado, uma grelha de análise e cruzamento de dados que nos permitisse fazer uma apreciação rápida, por informante, relativamente a alguns aspetos sociolinguísticos e atitudinais selecionados.

Os dados sociolinguísticos são analisados no capítulo 5 e discutidos conjuntamente com os dados linguísticos e com o nosso enquadramento, no âmbito dos capítulos 7 e 8.

### **3.4. Constituição do *corpus* linguístico**

#### **Aplicação do enunciado para a produção de narrativas**

O *corpus* linguístico é constituído por 20 narrativas escritas por professores guineenses de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de dois liceus de Bissau (16 informantes) e de um liceu de Biombo (4 informantes). Foi pedido aos informantes que escrevessem uma narrativa, em língua portuguesa, inspirada nas figuras das histórias tradicionais da Guiné-Bissau, conforme enunciado em anexo.

### **Tratamento e análise de dados**

O *corpus* linguístico foi transcrito por nós e encontra-se aditado ao presente trabalho. Neste exercício, procurámos ser fiéis ao texto, quer em termos de conteúdo, quer em termos de mancha gráfica, daí que a apresentação dos textos não obedeça a outros critérios de formatação.

Os dados são analisados no capítulo 6 e discutidos conjuntamente com os dados sociolinguísticos e com o nosso enquadramento no âmbito dos capítulos 7 e 8.

---

## **Capítulo 4**

# **Contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau**

---

## Capítulo 4 – Contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau

No âmbito da presente investigação, refletimos sobre o contexto sociolinguístico em que residimos e exercemos a nossa atividade profissional – a Guiné-Bissau –, entre o ano letivo 2006/2007 e o ano 2011/2012. Neste sentido, consideramos pertinente confrontar os nossos dados empíricos com outras fontes (teóricas, científicas ou legais), incluindo, neste capítulo, uma caracterização a partir da nossa observação participada.

A política de língua ao nível do *setor educativo*, na Guiné-Bissau, é enquadrada por um *Decreto-lei – n.º 7/2007 de 12 de Novembro de 2007* –, que obriga à utilização da língua portuguesa (LP) em todas as instituições públicas, nomeadamente nas escolas e especificamente dentro da sala de aula e no recinto escolar (embora este mesmo decreto preveja a possibilidade de utilizar o crioulo noutros contextos, designadamente em debates na Assembleia Popular). Neste sentido, quando diretores de escolas ou professores são questionados sobre a língua de ensino, a primeira resposta formal remete geralmente para esta obrigatoriedade, muito embora reconheçam que, sobretudo no recinto escolar, mas também frequentemente dentro da sala de aula, a língua veicular e de apoio é o Crioulo, podendo ainda verificar-se o recurso a outras línguas nacionais se estivermos a falar de algumas zonas do interior do país. Fora da sala de aula, no recinto escolar, facilmente podemos constatar junto de alunos e professores que a principal língua de comunicação é o Crioulo. Não obstante, refira-se que, em termos de expressão oral, muitos professores guineenses demonstram uma boa performance comunicacional quando interagem com um falante nativo (por exemplo, português). Já em relação aos alunos, a heterogeneidade é maior, verificando-se que nem todos os alunos conseguem estabelecer uma comunicação razoável em LP, embora muitos o façam e refiram que gostariam de melhorar o seu Português, conjuntura que depende também do nível de ensino e da idade dos alunos. Pois embora seja a língua de escolarização, não é a sua língua materna. Quanto mais elementar é o nível de ensino, menor é a probabilidade de haver uma comunicação razoável, com alunos guineenses, em Português, circunstância que se agrava no interior da Guiné-Bissau. Nalguns locais do interior da Guiné-Bissau, tivemos oportunidade de verificar que muitas crianças, em idade escolar, não falam Português nem Crioulo, mas sim outras línguas maternas. Já no contexto universitário, nomeadamente na Escola Superior de Educação da Guiné-Bissau

(Bissau), ou até mesmo ao nível do ensino secundário, é mais frequente a comunicação ser em Português. Se, em Bissau, auscultarmos as línguas faladas nas imediações das escolas, podemos ainda ouvir falar outras línguas existentes na Guiné-Bissau, cabendo todavia ao Crioulo o protagonismo principal.

No mercado e nalguns pontos de comércio (feiras e pequenas mercearias), como a *Feira do Bandim*, em Bissau, as línguas mais ouvidas são, não só o Crioulo, mas também o Francês, o Árabe ou até o Inglês (muitos comerciantes são oriundos do Líbano, da Mauritânia, do Senegal, da Gâmbia, do Mali, da Guiné-conakri, ou de outros países, sobretudo do oeste africano). Ouvem-se ainda outras línguas, que nos são difíceis de classificar, mas se perguntarmos qual é a língua que está a ser falada, a resposta poderá ser, por exemplo: Papel, Fula ou Mandinga. Assim, se com o Português dificilmente conseguimos comunicar na feira, também nem sempre o Crioulo resolve as nossas dificuldades, embora alguns conhecimentos sejam fundamentais para conseguirmos negociar, se não for diretamente, pelo menos através de algum intermediário.

Nas repartições e instituições públicas, as pessoas que aí trabalham podem comunicar em Português, para quem se dirige a elas em português, mas comunicam geralmente em Crioulo para a maior parte da comunidade.

Em locais de lazer, como discotecas, espaços desportivos ou cafés locais, fala-se principalmente em Crioulo, embora existam, sobretudo na cidade de Bissau, alguns cafés e restaurantes frequentados por uma minoria, constituída por guineenses e estrangeiros expatriados, em que se fala também o Português, o Francês, o Espanhol, o Italiano ou o Inglês.

Sobre a atividade cultural dinamizada por comunidades estrangeiras, refira-se, em Bissau, o Centro Cultural Português, o Centro Cultural Franco-Bissau-Guineense e o Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau. Os três institutos promovem alguns espetáculos e dispõem de pequenas bibliotecas acessíveis ao público. O Centro Cultural Franco-Bissau-Guineense oferece ainda vários cursos de Francês, com reconhecimento de certificação DELF, ao longo de todo o ano, com custos relativamente acessíveis. Oferece ainda cursos de Crioulo-Português, mas a título menos formal. O Centro Cultural Português oferece alguns cursos de Português para fins específicos, com caráter

ocasional. Naturalmente que a dinamização cultural, mesmo estrangeira, não se esgota nestes centros, mas estes têm inevitavelmente um destaque formal na cidade de Bissau. Já relativamente à atividade cultural local – práticas religiosas, rituais de passagem, festas da aldeia ou outras tradições –, predominam as línguas maternas, tanto mais quanto nos afastarmos do centro de Bissau (*praça*) e entrarmos nos bairros e aldeias.

Nas rádios nacionais e locais ouve-se Português, Crioulo, outras línguas nacionais guineenses, Francês, Árabe... dependendo naturalmente da rádio em que estamos sintonizados. Em rádios comunitárias, predomina o Crioulo e as línguas locais. Em rádios de maior difusão, o Português coabita com o Crioulo. Na imprensa escrita guineense, com periodicidade regular (semanal), domina a LP. Na televisão predomina o Português, embora seja frequente ver algumas entrevistas em Crioulo, emitidas pela estação televisiva guineense. Já em cartazes de rua, publicitários ou informativos (imagens em anexo), tanto podemos ler em Português, como em Crioulo, Francês ou, até mesmo, em Árabe. Se estivermos em período de campanha política, ouvimos muitos discursos em Crioulo, dirigidos ao povo guineense; ou, quando dirigidos à comunidade internacional, em Português e/ou Francês, mas com muito menos frequência.

Face ao cenário traçado, a Guiné-Bissau é geralmente definida com um país multilingue, considerando “*a coexistência de várias comunidades nacionais de diferentes LM [Línguas Maternas] no seu interior*” (Candé, 2007: 19), sendo o crioulo atualmente falado por 60% a 70% dos guineenses e “*utilizado como língua veicular, LM ou L2, sobretudo pelos jovens e estudantes das zonas urbanas*” (Candé: 2007, p. 18). Quanto às outras línguas mais faladas da Guiné-Bissau, Djalló (1987: 106), num artigo sobre educação e multilinguismo neste país, refere o recenseamento de 1979: Balanta 25%, Fula 20%, Português 11% (mas apenas 0,3% da população falava exclusivamente Português), Mandinga 10%, Manjaco 8% e Crioulo 44%; verificando-se que 30% da população é bilingue (apenas 2% em Crioulo-Português) e 12% trilingue. Embora não referenciadas por estes autores, existem ainda outras línguas, como as línguas Papel, Nalú, Sosso, Felupe ou Biafada. Cada uma destas línguas, inclusive o Crioulo, pode ainda apresentar as suas variedades regionais.

Embora a política de língua da Guiné-Bissau seja tendencialmente monolingue (considerando, nomeadamente, as orientações legais ou os currículos e programas

escolares), na prática, esta opção revela-se pouco condizente com a diversidade linguística de uma cidade capital e de um país multilingues. A disparidade entre as políticas de língua da Guiné-Bissau e a realidade multilingue que observamos conduz-nos, por um lado, à percepção do alto estatuto atribuído à Língua Portuguesa e, por outro lado, à verificação de uma ausência de planeamento linguístico (não só relativamente à língua portuguesa, mas também a outras línguas da Guiné-Bissau, como o crioulo). Esta ausência de planeamento tem, inevitavelmente, consequências educativas e sociais. Sobre a inter-relação entre o contexto sociolinguístico e o sistema educativo e de ensino na Guiné-Bissau, transcrevemos a reflexão da escritora, professora e investigadora guineense, Odete Semedo:

*“Em termos de língua de ensino e de metodologia, vários problemas têm vindo a ser levantados há anos, assim como muitas tentativas de adequação de metodologias vêm sendo experimentadas, sem grandes sucessos, porém, com resultados encorajadores. Isso porque a maioria das crianças que ingressam na escola tem de aprender numa língua não materna, em ambiente de aprendizagem por vezes inadequado, com uma metodologia pouco eficaz, contribuindo estes factores para as elevadas taxas de repetência e de desistência de crianças (23,5% e 18% em 1999 respectivamente<sup>6</sup>), as baixas taxas de desenvolvimento escolar e os baixos níveis de qualidade de eficácia do sistema.”* (Semedo 2005; Semedo 2011: 17).

Podemos dizer que uma das características do cenário linguístico da Guiné-Bissau é a situação de diglossia dos seus falantes. Entendendo o conceito na perspectiva de Maria Antónia Mota, em “Línguas em Contacto” (1996: 505-533), diglossia refere-se a uma situação de bilinguismo em que cada uma das línguas se especializa funcionalmente, ou seja, é preferencialmente usada consoante os fins e em determinadas circunstâncias.

---

<sup>6</sup> Nota da autora: “<sup>(10)</sup>Dados de 2005, informações fornecidas pelo GEPASE em Janeiro de 2011, actualizam estes números para taxas de desistência (abandono escolar) de 48%, no sentido em que apenas 52% daqueles que terminam a 6ª classe transitam para a 7ª; taxa de repetência: 14,3% no Ensino Básico (RESEN 2011).”

Se considerarmos toda a extensão do território da Guiné-Bissau, em que podem ser diferentemente usadas mais do que duas línguas, como a língua crioula (considerada a língua veicular), as línguas nacionais africanas e a língua oficial (o português), podemos mesmo falar de poliglossia (Mota, 1996: 520). A mesma autora refere ainda:

*“Por detrás da alternância especializada de línguas, associada a diferentes situações de comunicação e a diferentes funções, pode encontrar-se um conflito linguístico e social.”* (Mota, 1996: 520)

Efetivamente, os bilinguismos individuais existentes na Guiné-Bissau não significam que todos falem português (a língua oficial), crioulo e eventualmente outra língua materna. E muito menos que se verifique um domínio de todas as competências linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, produção escrita) em relação a cada língua falada. A especialização funcional das línguas varia de região para região e depende do contexto social e do nível de instrução dos falantes, considerando-se atualmente que:

*“a existência de diglossia observa-se sobretudo em comunidades minoritárias ou de importância secundária do ponto de vista social”* (Mota: 1996, p. 520).

A propósito da fragilidade socioeconómica da Guiné-Bissau, relembramos que este país tem um índice de desenvolvimento considerado muito baixo, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2011). Segundo dados oficiais da Guiné-Bissau, particularmente quanto ao sistema educativo da Guiné-Bissau, este revela características de precariedade, nomeadamente pelos altos índices de reprovações sucessivas e abandono escolar<sup>7</sup>.

Sobre a Guiné-Bissau, Benson (2010) refere novos dados, comparativamente a Djalló (1987), sobre o cenário linguístico do país, referindo, por exemplo, que a língua franca, o crioulo, é também a língua materna de cerca de 15% da população e que apenas 8,5% da população refere falar português:

---

<sup>7</sup> L'analyse du système éducatif montre que le parcours scolaire de l'enfant bissau-guinéen demeure encore difficile, malgré les progrès réalisés ces dernières années. Les principaux indicateurs du système reflètent encore nettement les situations des redoublements successifs et les abandons. Cês situations sont à attribuer aux coûts élevés de l'éducation et de formation des enfants. (Denarp II 2011: 22).

*“Although the official language is Portuguese, the former colonial language, only 198,000 (8.5%) purport to speak Portuguese, and only a tiny percentage are mother tongue speakers (Lewis 2009). Most are speakers of one or more indigenous languages, of which there are 20, the largest being Balanta (27%), Fula (23%) and Mandinka, Manjaco and Papel (10%–12% each) (Lewis 2009). A lingua franca creole, Kiriol, is spoken by about 15% as a mother tongue and 30%–40% as an L2 (Benson 2003; Lewis 2009).” (Benson 2010: 325).*

Com base na pirâmide do estatuto das línguas da Guiné-Bissau (na qual as línguas locais ocupam o lugar de base; o crioulo um lugar intermédio; e o português o lugar cimeiro, pelo estatuto, mas o menos abrangente), o mesmo autor opta por classificar o cenário sociolinguístico guineense como triglóstico (Benson 2010: 325), distinguindo-o, por exemplo, da realidade moçambicana, que designa como diglóstica por não existir em Moçambique uma língua intermédia, verificando-se que, no contexto moçambicano, o Português desempenha o papel de língua de comunicação:

*“Moving south, the Republic of Mozambique [...]. The official language is Portuguese, as in Guinea-Bissau, but there is no national lingua franca, so Portuguese sometimes functions as the language of inter-group communications. This is reflected in the sociolinguistic data, which indicate that approximately 6% speak Portuguese as a mother tongue, while 27% speak it as a second or additional language. (Benson, 2010: 328).*

Embora a questão linguística não possa ser apontada como a causa, pelo menos única, de desigualdades e injustiças sociais e económicas, é inegável observar que, num contexto multilingue como a Guiné-Bissau, a política de língua desempenha um papel incontornável para o desenvolvimento integral dos indivíduos:

*“As opções de planeamento linguístico condicionam o sucesso escolar e educativo das crianças e jovens, estando diretamente implicadas na construção de uma cidadania inclusiva.” (Fonseca, 2011: 93)*

---

## **Capítulo 5**

### **Análise de dados sociolinguísticos e caracterização dos informantes**

## Capítulo 5 – Análise de dados sociolinguísticos e caracterização dos informantes

A obtenção dos dados para o presente estudo foi feita através da aplicação de um questionário a vinte professores de Língua Portuguesa, guineenses, a lecionar esta disciplina no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, em três escolas públicas da Guiné-Bissau. Participaram no estudo, dezasseis professores de Bissau e quatro de Quinhamel (região de Biombo). Assim, a presente caracterização é efetuada pelas informações declaradas pelos informantes, em resposta ao questionário.

Todos os informantes têm formação superior, verificando-se que dezassete têm um bacharelato em Português (Escola Nacional Tchico-Té), um informante tem uma licenciatura em Português (Instituto Camões), um informante tem uma licenciatura em Ciências da Educação (Universidade Lusófona da GB) e, finalmente, outro informante tem um bacharelato em Inglês (Escola Nacional Tchico-Té). A formação superior foi feita, por todos, em Bissau (Guiné-Bissau). Quanto aos níveis de escolaridade anteriores, o ensino secundário foi feito em Bissau por dezassete informantes e noutras regiões (Oio e Gabú) por três informantes. Já a frequência do ensino básico divide-se por seis regiões (nove informantes frequentaram este nível em Bissau e os restantes em Oio, Biombo, Cacheu, Bolama ou Gabú. Todos os informantes se formaram em escolas públicas, em todos os níveis, com exceção de um informante que refere ter frequentado uma escola privada/familiar nos primeiros anos de escolaridade (ensino em crioulo).

Quanto à região de nascimento, sete informantes nasceram em Cacheu, quatro em Bissau, quatro em Biombo, quatro em Oio e um em Gabú. Têm idades entre os vinte e sete e os cinquenta e seis anos. Dezasseis informantes são homens e quatro são mulheres.

Treze informantes têm mais de cinco anos de experiência de ensino, enquanto sete têm até cinco anos de experiência.

No presente capítulo, procedemos a uma análise global dos dados obtidos, cujo tratamento integral, por gráficos e tabelas, pode ser consultado em anexo<sup>8</sup>.

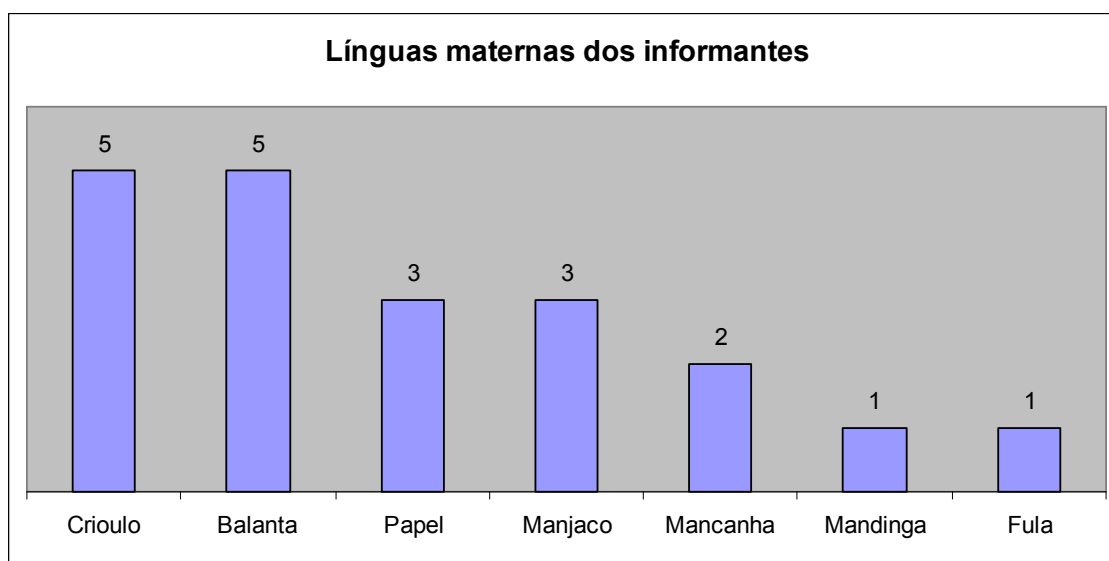
---

<sup>8</sup> Para consultar a relação de dados (seleccionados) por indivíduo, consultar, também em anexo, a Grelha de análise de dados sociolinguísticos por informante.

### 5.1. Competências linguísticas (segundo os informantes)

#### Línguas maternas (LM)

Em relação às línguas maternas, 25% dos informantes refere ter o Crioulo como LM, 25% refere o Balanta, 15% refere o Papel, 15% refere o Manjaco, 10% refere o Mancanha, 5% o Mandinga e, finalmente, 5% refere o Fula. Os informantes indicaram sete línguas maternas diferentes, conforme os dados do seguinte gráfico:



**Gráfico 1** – Línguas maternas dos informantes

	Níveis de performance	Ouvir					Falar					Ler					Escrever							
		Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance							
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
LM	Crioulo					5						5					2	3					2	3
	Balanta			1		4			1	1	3	3		1	1	3			1	1				
	Papel					3				1	2	1	1			1	2						1	
	Manjaco				1	2			1		2	2				1	2						1	
	Mancanha					2					2	1			1		1					1		
	Mandinga			1				1				1				1								
	Fula					1					1									1				1

**Tabela 2** – Proficiência nas línguas maternas (segundo os informantes)

No que respeita à proficiência linguística dos informantes na sua língua materna e segundo a sua autoavaliação, apenas três falantes referiram ter neste momento níveis de proficiência abaixo de 5 (avançado) ao nível da compreensão oral (ouvir) e apenas cinco falantes ao nível da produção oral (falar). Ou seja, 75% dos informantes afirmam ter o nível máximo de proficiência na sua LM ao nível global da comunicação oral (ouvir e falar), enquanto 25% refere um nível entre o elementar (2) e o intermédio-avançado (4).

Já em relação à compreensão e produção escrita dos falantes de Crioulo, como LM, dois afirmam possuir um nível de proficiência 4 (intermédio-avançado) e três um nível de proficiência 5 (avançado). Em relação às outras línguas, os dados são mais dispersos, embora três falantes de outras línguas – Papel, Manjaco e Fula – afirmem ter um elevado nível de proficiência nestas línguas, tanto ao nível da compreensão como da produção escrita. Mas no campo da escrita verifica-se também a referência a níveis nulos (oito informantes na leitura e nove na escrita) ou elementares (um informante na leitura) de proficiência nas línguas maternas por 45% dos informantes, o que não acontece em nenhum caso relativamente à oralidade.

### Língua Portuguesa (LP) e Crioulo (CG)

	Ouvir					Falar					Ler					Escrever				
	Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance				
Níveis de performance	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Português			1	6	13			2	7	11				4	16				7	13
Crioulo					20					20		1	2	3	14		3	2	4	11

**Tabela 3** – Proficiência na Língua Portuguesa e no Crioulo (segundo os informantes)

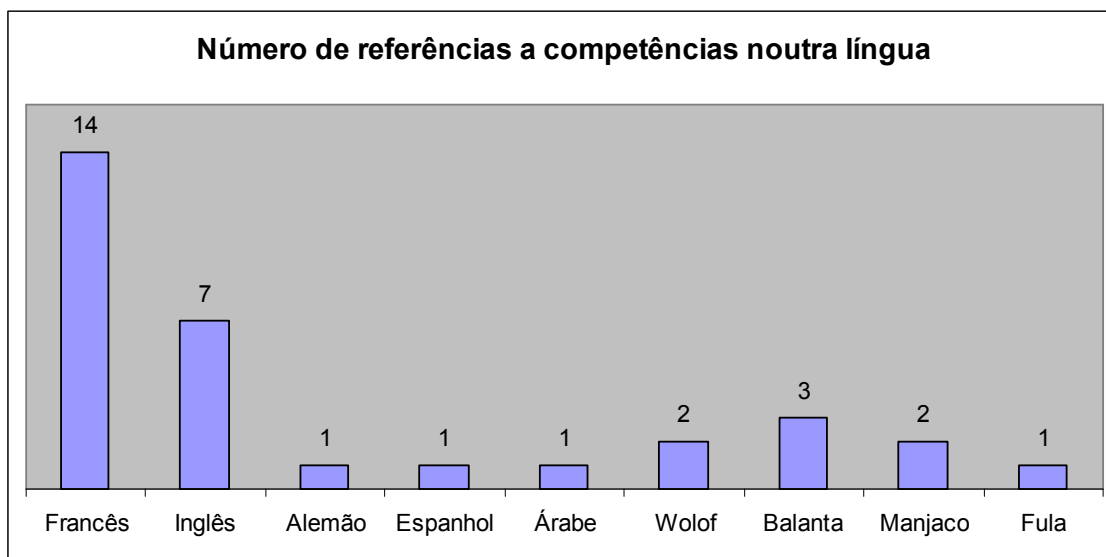
Verifica-se que 100% dos informantes considera que as suas competências comunicativas orais (ouvir e falar) em Crioulo são de nível máximo. Ao nível da LP, 65% dos informantes considera ter a proficiência máxima relativamente a ouvir e 55% relativamente a falar. Já em relação às competências de leitura e escrita, os níveis de

confiança em LP são comparativamente mais altos, quer em relação às mesmas competências em Crioulo, quer de forma global em relação às competências de oralidade em LP.

Na autoavaliação, em relação às diferentes línguas, estão em causa fatores atitudinais dos informantes em relação ao seu próprio conhecimento e processo de aprendizagem. Neste sentido, pode também ser interessante fazer uma análise individual, por sujeito, para saber até que ponto há uma correspondência entre, por um lado, a autoavaliação e, por outro lado, a proficiência apresentada nas narrativas. Para uma análise de dados individuais (selecionados), elaborámos uma grelha de análise de dados sociolinguísticos, por informante, que consta em anexo.

### Outras línguas

Os informantes referem, ainda, ter competências noutras línguas, com destaque para as línguas estrangeiras (Francês e Inglês), conforme os dados representados no gráfico que se segue:



**Gráfico 2 – Outras línguas**

## 5.2. Idade e contexto do primeiro contacto com a LP

O primeiro contacto dos informantes, com a LP, foi feito entre os sete e os nove anos de idade, por catorze informantes. Três informantes referem ter contactado com a LP até aos seis anos de idade e, três informantes, entre os dez e os doze anos de idade. Para a maioria dos informantes (dezassete), o primeiro contexto de contacto foi a escola, seguindo-se o contexto familiar (dois informantes) e o contacto com falantes nativos (um informante).

## 5.3. Língua e idade de alfabetização

No que respeita à alfabetização dos informantes, a maioria (90%) foi alfabetizada em Português, com exceção de dois elementos (10%): um afirma ter sido alfabetizado em Crioulo e outro em Crioulo e Português.

Através de um simples cruzamento de dados entre perguntas, perante os questionários preenchidos, foi possível verificar que o informante alfabetizado em Crioulo refere que a sua alfabetização<sup>9</sup> começou aos três anos, numa escola privada/familiar em Bissau. Os restantes informantes, foram alfabetizados em escolas públicas, na Guiné-Bissau, inclusive quanto ao informante alfabetizado em Crioulo e Português.

## 5.4. Aprendizagem da LP

### **Fatores que influenciaram a aprendizagem/performance dos informantes relativamente à LP: na infância, na adolescência e na idade adulta**

Em relação aos fatores que influenciaram/influenciam a aprendizagem/performance da LP pelos informantes, segundo este exercício de autorreflexão, destaca-se o fator “Escola”, em todas as idades. Na infância destaca-se ainda o contacto com a LP (interação). Por outro lado, na adolescência e na idade adulta, também se destaca o esforço e o empenho pessoal.

---

<sup>9</sup> Não sabemos exatamente o tipo de alfabetização referida, mas é possível que algumas crianças em idade pré-escolar frequentem as escolas de bairro durante o dia, uma vez que as infraestruturas são abertas. Por outro lado, também podemos estar perante a circunstância de o informante não estar a ser muito preciso em relação à idade de alfabetização, não tendo sido possível confirmar esta informação.

### Experiência/recordação dos informantes, enquanto estudantes, quanto ao ensino de LP: fatores positivos e negativos

Apresentamos, em seguida, um quadro com a tipologia de respostas<sup>10</sup> dadas pelos informantes relativamente à experiência vivida enquanto alunos. Após uma leitura detalhada da tipologia de respostas, verificamos que os fatores afetivos e motivacionais são fortemente referenciados como aspetos positivos. Por outro lado, os castigos corporais parecem ser o fator mais referido como negativo e inibidor da aprendizagem.

**Tabela 4** – Aspetos positivos e negativos enquanto alunos de LP

Fatores positivos referidos	Fatores negativos referidos
<p>As visitas ao centro de recursos/ oficina de LP (com acesso a livros e filmes), promovidas por um professor no último ano do liceu.</p> <p>A gramática.</p> <p>O contacto com a LP proporcionado pela escola.</p> <p>O uso obrigatório do Português dentro e fora da sala de aula e as canções que o professor nos ensinava.</p> <p>Os exercícios de leitura e ortografia.</p> <p>O contacto com livros (leitura) fora da escola.</p> <p>A aprendizagem em si de novas competências (ler, escrever), de novos conhecimentos e de novas realidades.</p> <p>As aulas de redação, nomeadamente sobre as nossas perspetivas de futuro.</p> <p>Exercícios de leitura e redação.</p> <p>A aquisição de novo vocabulário e o soletrar de palavras.</p> <p>Ter bons professores (exigentes e com conhecimentos).</p> <p>O encorajamento dos professores quanto a falar e interagir em Português.</p> <p>A ajuda dos professores e dos colegas relativamente ao desenvolvimento da compreensão e produção oral da LP.</p>	<p>Os castigos corporais.</p> <p>A inibição causada pelo medo dos castigos do professor.</p> <p>A metodologia de ensino: decorar as lições.</p> <p>Não havia nada de negativo, pois tudo era importante.</p> <p>O abuso dos professores no que respeita a castigos corporais.</p> <p>A ortografia, talvez porque, por cada erro cometido, havia um castigo corporal recebido (palmatórias).</p> <p>Falar.</p> <p>Alguns alunos terem que desistir devido ao excesso de castigos corporais.</p> <p>Ter maus professores (pouco exigentes ou de outras nacionalidades cuja língua materna era outra língua internacional que não o português).</p> <p>A vergonha de falar em Português.</p> <p>Entrar para a escola sem saber nada de Português, fator que dificultava muito a aprendizagem.</p> <p>A falta de materiais adequados.</p> <p>A falta de apoio do governo, que não incentivava nem valorizava a LP.</p>

<sup>10</sup> Embora mantenhamos, na maior parte das referências, o texto produzido pelos informantes, a transcrição não é literal (por exemplo: não respeitamos a grafia de erros), embora diligenciemos ser o mais precisos na tipologia de respostas.

<p>O incentivo dos professores para estudar na LP e os conselhos sobre a importância da leitura.</p> <p>As sessões de estudo em grupo para tirar dúvidas, fora do espaço escolar (os alunos com mais domínio ajudavam os que tinham mais dificuldades).</p> <p>O apoio familiar ao nível do desenvolvimento da língua.</p> <p>A aprendizagem e leitura de algumas histórias tradicionais mais interessantes.</p>	<p>A nossa imaturidade, que nos levava a não aproveitar o tempo para estudar.</p>
--	---

### Fatores que dificultavam/dificultam a aprendizagem da LP, do ponto de vista dos informantes

O fator mais referenciado para as dificuldades de aprendizagem da LP na Guiné-Bissau é esta não ser uma língua de comunicação, não havendo oportunidades para treinar. A falta de materiais (escolares) adequados, ou as dificuldades de acesso aos mesmos, é outro fator apontado.

**Tabela 5 – Dificuldades na aprendizagem da LP**

<b>Fatores que dificultavam/dificultam a aprendizagem da LP, do ponto de vista dos informantes:</b>
Não haver muitas oportunidades para treinar o Português (desde o contexto escolar ao contexto doméstico). Quem fala português é considerado orgulhoso.
Falta de materiais, como por exemplo livros.
O uso do Crioulo, dentro da sala de aula, faz com que os alunos não saibam distinguir o Crioulo do Português.
A metodologia de ensino: decorar.
O receio de falar em frente ao professor e o receio de ser gozado pelos colegas.
A execução de algumas tarefas (resumir um texto; elaborar um texto; distinguir classes de palavras, em especial os advérbios; etc.).
A falta de meios (livros, dicionários) e formação.
Na Guiné, o problema é a falta de meios (materiais escolares, gramáticas, dicionários) e a falta de escolas especializadas em LP.
A falta de materiais didáticos e de condições nas escolas.
A interferência do Crioulo com o Português.
O fator meio: “porque às vezes tinha que brincar com outras crianças fora da casa que falavam crioulo”.

A língua materna, que por vezes interfere na aprendizagem da LP. Se a pessoa tem como língua materna uma das línguas nacionais, dificulta muito a transferência dessa língua para o Português.
Fatores socioculturais: “na minha tabanca ninguém falava nem Crioulo e muito menos o Português”. Outro fator é o baixo nível dos professores que ensinam a Língua Portuguesa e falavam/falam mais o Crioulo na aula do que o Português, que é a língua de ensino oficial.
Um dos problemas que persiste até agora é os professores não explicarem muito bem os modos verbais e os alunos não conhecerem os pronomes pessoais nem saberem utilizá-los nas conjugações.
Por um lado, a língua que falamos é o Crioulo. Por outro lado, há falta de sítios onde requisitar livros em Português.
A falta de coordenação semanal ou quinzenal ou ainda mensal, para se poderem apresentar algumas dúvidas e para serem esclarecidas entre colegas. E também a falta de materiais que permitam o aperfeiçoamento do Português. Agora, com a formação contínua, as coisas estão melhorando.
O Português só é falado na escola.
Nem os alunos, nem a sociedade guineense falam Português. Falo com as pessoas e elas só respondem em Crioulo.
Não há comunicação em Português no dia-a-dia.
A falta de vocabulário é uma dificuldade, bem como a falta de dicionários.

### 5.5. Motivação

Todos os informantes (100%) respondem sentir-se atualmente motivados para melhorar a sua performance em LP. Em termos evolutivos, as respostas indiciam que hoje se sentem mais motivados ou que têm mais razões para se sentirem motivados do que quando eram mais jovens. Apresentamos a tipologia de respostas, por considerarmos interessante uma descrição mais literal das motivações apontadas.

**Tabela 6** – Motivações para a aprendizagem da LP

<b>Justificação da motivação:</b>
Sou professor de Português e formador. Agora sei que o Português pode abrir muitas portas para mim.
Porque é a nossa língua oficial. Quando era mais jovem a motivação era o interesse pessoal.
A minha performance em Língua Portuguesa. Sinto-me orgulhoso em não ter receio de comunicar com os falantes dessa língua. Hoje em dia sinto-me agradecido pela motivação que tive por parte de um amigo.
Porque a LP ajudou-me bastante a compreender vários conteúdos científicos. Há diferença nas motivações porque agora já tenho uma certa autonomia em relação ao uso do Português.

Porque é a minha língua de trabalho, independentemente de ser a língua oficial. Mas não é a língua materna, por isso é sempre bom melhorar.
Porque já tenho algum domínio e só falta alguma reciclagem.
Porque o saber não ocupa espaço, visto que o homem está sempre sujeito à aprendizagem.
Sinto-me motivado para aprender Português, tendo em conta o curso que eu escolhi. Já tenho algum domínio e gostaria de estudar mais e ir fazendo alguma reciclagem.
A formação faz-me sentir mais motivado.
Sinto-me ainda preparado para melhorar a minha performance em Língua Portuguesa. Porque permite-me ter mais argumentos no desempenho das minhas funções como educador e não só, também em qualquer esfera da sociedade.
Porque o Português é a minha língua oficial e sou professora da minha família (marido e filhos).
Para poder comunicar ao mais alto nível e ser compreendido, poder transmitir com clareza o Português, pois agora tem lugar no concerto das nações.
Hoje sinto-me bastante motivado para melhorar a minha performance em L.P. A formação superior e o emprego são os fatores que mais me motivam hoje. Quando era aluno do liceu, só me preocupava em estudar para passar de classe. Hoje o mercado de emprego e as competências profissionais exigem de mim um esforço enorme para superar alguns aspetos da LP.
Os fatores que me motivam são o amor à língua é também por ser a nossa língua oficial. Sim, há diferença de quando era jovem, pois agora estou mais motivado.
Comecei a sentir-me motivado quando comecei a aprender a ler e a escrever. Hoje também começo a sentir-me motivado por frequentar alguns grupos de formação.
Com formação, as coisas melhoraram bastante, pois criou-se um espaço propício ao aperfeiçoamento da LP. Encontramo-nos ali todos com os materiais necessários, trabalhamos individualmente e em grupos de trabalho, com a orientação e participação de alguém indicado [por uma entidade formadora da Cooperação Portuguesa].
Sinto-me motivada para melhorar a minha performance em LP. Hoje leio muito, vou à formação, consulto a Internet. Quando era jovem não tinha meios para tal, falava só o P. na sala de aula.
Sinto-me motivada para melhorar a minha performance em língua portuguesa. Porque esta língua, graças ao Brasil, entrou oficialmente no mercado de emprego e nos organismos internacionais. Como sou dos PALOP é só melhorar a minha performance, em vez de outras línguas como o Francês ou o Inglês.
Porque esta língua é a nossa língua de trabalho, na função pública e também é uma das línguas mais faladas do mundo. Quando eu era mais jovem não podia fazer juízos sobre se esta língua merecia um valor relevante no mundo.
Sinto-me hoje motivado para melhorar a minha performance em Língua Portuguesa. Gostaria de ter uma licenciatura em Língua e Literatura portuguesa.

### **Proatividade para melhorar a performance em LP**

Todos os informantes (100%) afirmam continuar a fazer alguma coisa para melhorar a sua performance em LP, nomeadamente: leitura e estudo autónomo (treze referências); falar ou interagir (doze referências); participar em formação contínua (sete referências).

#### **5.6. Professores nativos e não nativos**

Dos vinte informantes, catorze (70%) consideram que há diferenças entre ser um professor nativo ou ser não nativo. A principal razão apontada, que conta com nove referências, é a competência comunicativa (o domínio ou desembaraço de um falante nativo). Há ainda destaque, com cinco referências, para a mais-valia do contacto permanente com a língua, por parte de um falante nativo. Em terceiro lugar, os informantes que consideram existir diferenças apontam a necessidade de aprendizagem, um maior esforço e mais dificuldades por parte dos não nativos. Há ainda duas referências ao argumento da influência da LM e de outras línguas e, finalmente, duas referências às diferenças na dicção, pronúncia ou sotaque.

Em relação aos argumentos que levam cinco informantes a referir que não há diferenças entre um professor nativo e um não nativo (e outro informante a referir que depende), impera o consenso: independentemente de serem nativos ou não, os professores precisam/ devem ter os mesmos conhecimentos e habilitações.

#### **5.7. Formação em LP**

Todos os informantes (100%) afirmam ter frequentado algum tipo de formação nos últimos cinco anos, cuja duração varia de informante para informante: alguns dias (seminários); um mês (imersão num país onde a LP é falada maioritariamente como LM); um ou mais anos letivos (formação contínua na Guiné-Bissau). As principais mais-valias apontadas pelos informantes, relativamente às formações que frequentaram são as melhorias a nível pedagógico, a par da interação e das melhorias relativas ao domínio/aprendizagem da língua.

Relativamente a futuras formações em LP, os informantes referem que gostariam de aprender mais sobre o funcionamento da língua ou sobre a componente científica, mantendo também o interesse relativamente às questões pedagógicas. Dois informantes associam à formação em LP, a formação no domínio da informática.

### **5.8. Línguas usadas pelos informantes em diferentes contextos**

#### **Sala de aula**

Todos os informantes (100%) afirmam usar com frequência prioritária a LP em sala de aula (primeira frequência). Metade (50%) dos informantes refere usar, também, o Crioulo como língua de apoio (segunda frequência).

#### **Sala de professores**

Na sala de professores, a língua mais escolhida como primeira opção é o Crioulo (onze informantes), seguida da LP.

#### **Recinto escolar**

No recinto escolar, a língua mais usada é o Crioulo, seguida do Português. O uso da LP como primeira opção tem menos expressividade: apenas sete informantes falam em Português como primeira opção e treze em Crioulo. Há quatro informantes que não fazem qualquer referência ao uso da LP no recinto escolar.

#### **Imediações da escola**

Nas imediações da escola todos os professores usam o Crioulo, a maioria (85%) como primeira opção. À medida que o espaço de referência se afasta da escola, verificamos que o recurso à LP vai diminuindo, havendo nove professores (45%) que não fazem referência ao uso da LP neste contexto, oito que dizem usá-lo como segunda opção (40%) e apenas três como primeira (15%).

#### **Encontro de trabalho**

Numa circunstância de formalidade laboral, independentemente do espaço em que ocorre, a maioria dos informantes (90%) refere usar a LP como primeira prioridade.

### **Encontro político**

Dos nove informantes que participam em encontros políticos, oito referem recorrer ao Crioulo como primeira opção e entre estes há apenas um informante a assinalar o uso de LP como segunda opção. Em relação à LP, apenas um informante, em nove, afirma usar primeiro a LP e em segundo lugar o Crioulo. Dos nove informantes que participam em encontros políticos, sete (78%) não fazem qualquer referência ao uso da LP.

### **Bairro**

No Bairro, 100% dos informantes refere usar o Crioulo como primeira língua de comunicação e, entre estes, 15% refere usar a LP como segunda língua de comunicação e 5% diz usar o Fula como segunda língua de comunicação. Ninguém refere usar a LP como primeira opção e apenas três informantes (15%) poderão usar a LP como segunda opção. Neste espaço começa a ter lugar a opção por outras línguas, tratando-se neste caso de uma língua étnica (Fula).

### **Casa**

É no espaço doméstico que aparece, pela primeira vez, a informação de que um informante usa outra língua, neste caso o Mancanha, com mais frequência do que o Crioulo ou o Português. São também usadas outras línguas neste contexto, embora como segunda opção e como menos expressividade: Papel, Manjaco, Fula, Francês. No entanto, a língua usada com mais frequência, segundo os informantes, é o Crioulo (80%). Relativamente à LP, a maioria dos informantes (70%) não faz nenhuma referência ao seu uso no contexto doméstico, 20% dos informantes afirma usar a LP como segunda opção e 10% como primeira.

### **Encontro comunitário**

Num encontro comunitário, a língua mais utilizada continua a ser o Crioulo, segundo informação da maioria dos informantes que participam neste tipo de eventos (treze em catorze). Quanto à LP, nove informantes (em catorze) não fazem qualquer

referência ao seu uso neste contexto, um refere usá-la como primeira opção e quatro como segunda opção.

### **Igreja**

Neste contexto, a língua com mais expressão é o Crioulo, seguida da LP, tendo esta pouca expressividade como primeira opção.

### **Em viagem, dentro do país**

Em viagem dentro do país, a totalidade dos informantes (100%) afirma usar o Crioulo como primeira língua. Dos vinte informantes, apenas três afirmam poder recorrer a uma segunda opção: dois à LP e um ao Fula.

### **Rádio**

Apenas dezasseis informantes assinalaram participar em atividades radiofónicas. Em situação de comunicação via rádio ou participação num programa interativo, nove informantes afirmam usar o Crioulo como primeira opção e, entre estes, apenas cinco assinalam a hipótese de recorrer à LP como segunda opção. Por outro lado, sete informantes afirmam usar a LP com mais frequência e, entre estes, cinco assinalam a possibilidade de usar o Crioulo em segundo lugar.

### **Leitura/escrita académica**

Em relação à leitura e/ou escrita académica, os vinte informantes (100%) referem recorrer à LP como primeira opção e, destes, apenas dois (10%) colocam a possibilidade de usar o Crioulo como segunda opção.

### **Leitura/escrita recreativa**

Em relação à escrita criativa, os vinte informantes (100%) referem recorrer à LP como primeira opção e, destes, quatro (20%) colocam a possibilidade de usar o Crioulo como segunda opção.

**Ouvir/contar histórias: em casa, no bairro**

Em relação a ouvir e contar histórias em casa ou no bairro, dezanove informantes (95%) afirmam recorrer ao Crioulo, ainda que considerem outras línguas como segunda opção (a LP por seis informantes e outras três línguas étnicas por quatro informantes). Apenas um informante (5%) faz referência ao uso da LP como primeira opção e há treze informantes que não fazem qualquer referência ao uso da LP neste contexto (65%).

**Ouvir/ contar histórias: na escola**

Em relação ao mesmo item, mas no contexto escolar, a maioria dos informantes (19%) recorre à LP, embora destes, dez (55%) afirmem recorrer também ao Crioulo, como segunda opção. Por outro lado, há um informante que, mesmo no contexto escolar, afirma recorrer ao Crioulo com mais frequência do que à LP no que concerne a ouvir/ contar histórias.

**5.9. Contacto com a LP na Guiné-Bissau**

Analisando os dados referidos pelos informantes, verificamos que o *input* de LP (ouvir, ler) deste público-alvo é frequente (diário ou semanal), para a maioria dos informantes, relativamente à rádio (dezoito informantes), à televisão (dezasseis informantes), aos jornais e revistas (doze informantes), à leitura recreativa (dez informantes) e aos livros de carácter profissional ou académico (dezanove informantes).

Verificamos, ainda assim, que: dois informantes afirmam ter pouco contacto com a rádio e com a televisão em LP; três informantes afirmam ter pouco contacto com jornais e revistas em LP e cinco afirmam que nunca ou raramente têm este contacto; cinco informantes afirmam ter pouco contacto com a leitura recreativa em LP e outros cinco afirmam que este contacto é raro ou nulo; apenas um informante afirma ter um contacto pouco frequente com livros de carácter profissional ou académico em LP.

Relativamente à *Internet*, onze informantes referiram não ter contacto com este meio (raramente ou nunca), quatro referiram ter um contacto pouco frequente (mensal ou pontual) e cinco referiram ter um contacto frequente (diário ou semanal).

Relativamente ao *output* em LP (registo escrito), verificamos que é frequente (diário ou semanal) em relação à escrita formal (ofícios, comunicados, planos de aula), para dezasseis informantes. Em relação a outras possibilidades de *output* em LP, nomeadamente em relação à *Internet*, à escrita informal, à escrita académica ou à escrita criativa, estas ocorrem com frequência reduzida ou nula.

### 5.10. Situações de imersão

Em vinte informantes, quatro já estiveram numa situação de imersão num país onde a LP é falada como primeira língua e língua materna. Podemos analisar o significado destas experiências, para os informantes, através da grelha com a tipologia de respostas:

**Tabela 7 – Situações de imersão**

<b>Significado da experiência:</b>
Estive no Brasil um mês. Aprendi muitas coisas e interessantes, da Língua Portuguesa, o que significou uma experiência enorme para a colocar em prática, na realidade.
Estive no Brasil durante trinta dias e foi muito importante porque ali eu aprendi muitas coisas interessantes. Passei os dias todos a falar com os formadores sobre a matéria e a forma de ensinar os alunos.
Vivi oito anos em Portugal. Permitiu-me melhorar a comunicação em língua portuguesa porque era a língua de comunicação diariamente.
Teve um grande significado para mim, visto que me permitiu familiarizar mais com a língua e exercitá-la.

### 5.11. Opinião sobre a LP no contexto da Guiné-Bissau

O lugar atribuído à LP na Guiné-Bissau, pelos informantes, é predominantemente a escola. Em relação a outros contextos oficiais, as opiniões dividem-se entre o Português e o Crioulo, não obstante o reconhecimento consensual do Crioulo como a língua mais falada. Há algumas opiniões sobre o papel crescente da LP, com referência, por exemplo, aos programas de televisão, ao acesso à *Internet* ou aos estudantes que regressam do estrangeiro. Há também algumas opiniões que incutem um papel simultaneamente formal, cosmopolita e conciliador à LP, como o facto da Língua Portuguesa ser a língua que une todos os seus falantes pelo mundo.

---

## **Capítulo 6**

### **Apresentação e análise de dados linguísticos**

## Capítulo 6 – Apresentação e análise de dados linguísticos

### 6.1. Áreas críticas das narrativas (PGB): uma análise comparativa com o Português de Moçambique (PM)

No presente capítulo pretendemos verificar, a partir da análise do nosso *corpus*, quais são os aspetos linguísticos em que ocorre maior variação, se comparados com o sistema *standard* do PE.

Em primeiro lugar, fazemos uma caracterização global das áreas críticas dos informantes guineenses ao nível da expressão escrita. Optamos por incluir aqui uma comparação com a proposta da Perpétua Gonçalves para o Português de Moçambique (Gonçalves 1996). Embora o enfoque desta análise seja sobretudo ao nível da sintaxe, consideramos útil fazer esta abordagem na medida em que os aspetos focados por Perpétua Gonçalves para o PM são também significativos no nosso caso.

Em segundo lugar, pretendemos proceder a uma breve apreciação global das 20 narrativas, também em comparação com o PM, a partir do Projeto “Português no Ensino Superior em Moçambique” (Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane)<sup>11</sup>. O intuito da nossa breve apreciação global é justificar e introduzir a delimitação do nosso campo de estudo: a referência (nominal) aos protagonistas.

#### 6.1.1. Áreas críticas da produção escrita das narrativas

No artigo “Aspectos de sintaxe do Português de Moçambique”, do livro *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (1996: 113-321), Perpétua Gonçalves analisa os aspetos do discurso dos falantes moçambicanos que ocorrem de forma regular no campo da sintaxe (a partir de uma recolha de artigos de jornais e revistas, de redações de estudantes universitários e de entrevistas igualmente a estudantes universitários). Em primeiro lugar, a autora descreve os casos em que é afetada a estrutura argumental dos verbos. Em segundo lugar, analisa questões relacionadas com

---

<sup>11</sup> [www.catedraportugues.uem.mz/lib/disco/enquadramento\\_teorico.html](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/disco/enquadramento_teorico.html), acedido em Outubro de 2012.

o uso dos pronomes clíticos. Por último, faz uma referência ao encaixe de orações subordinadas no PM.

Vejamos como estes casos são descritos e interpretados, por Perpétua Gonçalves, em relação ao PM e se os mesmos têm paralelismo com o PGB.

### Estrutura argumental dos verbos

#### Português de Moçambique (PM)

Perpétua Gonçalves defende ser possível estabelecer, no PM, como traço comum a grande parte dos casos, a tendência para a transitivização dos verbos, ou seja, parece que os verbos do PM podem definir uma estrutura argumental que contém pelo menos um complemento nominal '(= *V SN...*)', conforme os seguintes exemplos (Gonçalves 1996: 314):

- (i)<sup>12</sup> «Os bandos armados batiam sempre [*SN as pessoas*]. (=... batiam nas pessoas)» [Exemplo (1): 314]
- (ii) «Entregou [*SN o emissário*] a carta. (=... entregou ao emissário...)» [Exemplo (2): 314]
- (iii) «A pessoa fica sem nascer [*SN ninguém*]. (=... sem dar à luz ninguém)» [Exemplo (3): 314]

Como explica a autora, no caso do PE, estes verbos, ou selecionam um SP (regido pela preposição «em», em caso de «bater» ou pela preposição «a», no caso de «entregar») ou são intransitivos (como no caso de «nascer»). No entanto, por causa do processo de transitivização, ocorrem construções não incluídas na gramática do PE, “que não são mais do que essa modificação, lexical, da estrutura argumental dos verbos” (Gonçalves 1996: 314). Especificando, na situação acima descrita verifica-se a ocorrência de construções de duplo objeto '(= [*V SN SN*])', em que é geralmente o argumento com a função sintática de complemento direto no PE que ocupa a posição adjacente ao verbo.

<sup>12</sup> No presente capítulo, utilizamos o estilo romano para a numeração do *corpus* citado de Gonçalves (1996). A seguir a cada frase, indicamos o número original do exemplo e a página em que surge, entre parêntesis retos. O *corpus* de Gonçalves 1996 é citado em itálico e «entre aspas». O nosso *corpus*, do PGB, é citado em itálico e ‘entre plicas’. A referência ao informante-narrativa, quanto ao nosso *corpus* (disponível em anexo), é feita no final da citação, entre parêntesis retos.

Outro tipo de construção obtida por este fenómeno de transitivização, também assinalada por Perpétua Gonçalves em relação ao PM, é a ocorrência de passivas estranhas ao PE, conforme o seguinte exemplo:

(iv) «*Para nós aquilo era normal! [SN Os alunos] serem batidos! (= passiva do verbo [bater SN])*» [Exemplo (4): 315]

Por outro lado, em aparente contradição com a tendência para a transitivização dos verbos, a mesma autora observa no PM a inserção da preposição «a» junto de argumentos com a função sintáctica de OI em PE (Gonçalves 1996: 315):

(v) «*A filha do imperador amou ao Manuel. (=... amou o Manuel)*»  
[Exemplo (8): 314]

(vi) «*A natureza não pode dominar ao homem. (=...dominar o homem)*»  
[Exemplo (9): 314]

A partir de frases deste tipo, Gonçalves assume que o uso da preposição «a» junto dos complementos OD é consequência da associação estabelecida pelos falantes moçambicanos entre este tipo de argumentos e os argumentos OI do PE (+ humano), que são tipicamente e rígidos pela preposição «a». A reforçar esta hipótese de unificação dos complementos OI e OD (+ humano) no PM, a autora evidencia o uso sistemático do pronome clítico «lhe», que corresponde à posição de OI no PE, em contextos em que deveria ser usada a forma acusativa:

(vii) «*O António tinha um padre que lhe educava. (=... que o educava)*»  
[Exemplo (10): 315]

(viii) «*Ficaram aborrecidos e prenderam-lhe. (=...prenderam-no)*»  
[Exemplo (11): 316]

Como se pode verificar, nestas frases, em lugar da forma «o»/«a», exigida pela norma europeia, é usado o clítico «lhe» associado à posição de OD, subcategorizada pelos verbos transitivos «educar» e «prender». Em face destes dados – e retomando a hipótese sobre a tendência para a transitivização – Gonçalves considera que podemos supor que as preposições que, no PE, regem obrigatoriamente os complementos dos verbos têm um estatuto opcional.

Ainda no âmbito das modificações que ocorrem na estrutura argumental dos verbos, no PM, encontra-se também afetada a classe semântica dos verbos de movimento (Gonçalves 1996: 316):

(ix) «*Ele já chegou em casa. (=...chegou a casa)*» [Exemplo (12): 316]

(x) «*Podes vir aqui na baixa? (=...vir aqui à baixa)*» [Exemplo (13): 316]

Aqui, a principal característica das construções realizadas pelos falantes consiste em estes selecionarem a preposição locativa «*em*», num contexto em que, segundo a norma europeia, deveriam ocorrer preposições direcionais («*a*»). Segundo Gonçalves, esta tendência apresenta-se de forma bastante regular no discurso dos falantes e, ainda que esteja limitada a um número reduzido de verbos («*chegar*», «*vir*», «*viajar*», «*ir*», cf. Gonçalves 1996: 316), o facto de estes pertencerem ao léxico do discurso corrente torna relativamente importante este fenómeno no PM.

Português da Guiné-Bissau (PGB):

Vamos agora procurar verificar esta hipótese no nosso *corpus*, constituído por narrativas produzidas por falantes não nativos de Português, da Guiné-Bissau. Vejamos alguns excertos:

(1) ‘*No caminho disse para que não devia ficar até o pôr-do-sol.*’ (...*ao pôr-do-sol*) [A-1]

(2) ‘*Quando chegaram ao lugar onde ele comia a sua [#] mãe ficou admirada, daí começou a agradecer o filho.*’ (...*ao filho*) [A-1]

(3) ‘*Já matei dois lobos e terceiro está a minha frente.*’ (...*à minha frente*) [A-1]

Considerando estes exemplos, parece que os verbos do PGB também podem definir uma estrutura argumental que contém pelo menos um complemento nominal ‘(=*V SN...*)’. Embora no caso do PE estes verbos selecionem um SP (regido pela preposição «*a*»), por causa do processo de transitivização, no PGB ocorrem construções de duplo objeto ‘(=*V SN SN*)’, em que é geralmente o argumento com a função sintática de complemento direto no PE que ocupa a posição adjacente ao verbo, à semelhança do PM.

Em relação à ocorrência de «*passivas estranhas ao PE*» (cf. Albarran 1989, cit. Gonçalves 1996: 315), igualmente obtidas pelo processo de transitivização, conforme detetado no PM, nós não temos a mesma evidência em relação ao PGB, pelo menos no âmbito do nosso *corpus*.

Em face destes dados e dos exemplos do nosso *corpus* acima apresentados – e retomando a hipótese sobre a tendência para a transitivização – pode supor-se que as preposições que, no PE, regem obrigatoriamente os complementos dos verbos têm também, no PGB, um estatuto opcional. Assim, frases como (1), (2) ou (3) constituem, na perspectiva do PGB, uma possibilidade de realização dos complementos dos verbos preposicionados, em que não é usada a preposição. Nessas frases, os argumentos dos verbos apresentam-se como SNs e não como SPs (tal como no PE).

No entanto, Perpétua Gonçalves fala ainda de outra possibilidade, em que é realizada lexicalmente a preposição. Neste caso, os argumentos dos verbos apresentam-se como SPs, regidos pela preposição «*a*». Segundo a autora, esta é na realidade uma outra possibilidade de realização lexical dos complementos dos verbos preposicionados, aquela em que é usada a preposição, podendo admitir-se que o uso da preposição «*a*» junto dos complementos OD é consequência da associação estabelecida pelos falantes moçambicanos entre este tipo de argumentos e os argumentos OI do PE, que são tipicamente rígidos pela preposição «*a*». Quanto ao nosso *corpus*, este não nos dá muitas evidências sobre a existência, no PGB, de SPs regidos pela preposição «*a*», embora tenhamos encontrado este exemplo:

(4) ‘*Numa tarde, o ancião foi informar ao homem.*’ [D-4]

Por outro lado, a confirmar esta hipótese de unificação dos complementos OI e OD, também podemos observar, com mais regularidade, no PGB, o uso sistemático do pronome clítico «*lhe*», que corresponde à posição de OI no PE, em contextos em que deveria ser usada a forma acusativa:

(5) ‘*Convidou o seu amigo lebre para acompanhar-lhe.*’ (...*acompanhá-lo*)  
[B-2]

(6) ‘*Depois os moradores carregou-lhe a cabeça.*’ (...*carregaram-no à cabeça*). [C-3]

Nestas frases, em lugar da forma «o»/«a», exigida pela norma europeia, é usado o clítico «*lhe*» associado à posição de OD subcategorizada pelos verbos transitivos «*acompanhar*» e «*carregar*». É precisamente este tipo de exemplos que consta do nosso *corpus* com ênfase.

Quanto à classe semântica dos verbos de movimento, verificamos que se encontra igualmente afetada, à semelhança do PM. Os falantes de PGB selecionam, frequentemente, as preposições locativas («*em*»), em contexto em que, segundo a norma europeia, deveriam ocorrer preposições direcionais («*a*»):

(7) ‘Quando chegaram na casa do rei.’ (...à casa do rei)[B-2]

(8) ‘Combinaram ir buscar a lenha numa mata.’ (...a uma mata) [E-5]

### Os pronomes clíticos

#### Os pronomes clíticos no PM:

Para além da escolha da forma pronominal «*lhe*» associada à posição de SN-OD, Gonçalves refere as alterações sintáticas dos pronomes clíticos, assim como os critérios de flexão reflexiva.

A autora relembra-nos que os padrões de ordem dos pronomes clíticos no PM são ainda caracterizados por uma certa instabilidade: “além de casos de alteração da posição dos clíticos em contextos em que ocorre um verbo auxiliar (cf. «O professor não tinha nos dado a aula.», «Ele vai me ter que demonstrar.»), a tendência que se apresenta de forma mais sistemática diz respeito à colocação dos clíticos em posição pós-verbal em orações subordinadas” (Gonçalves 1996: 317):

(xi) «Há pessoas [que opõem-se contra a religião].» [Exemplo (14): 317]

(xii) «A lesada disse [que aqueles desconhecidos cercaram-na].» [Exemplo (15): 317]

Como os exemplos acima mostram, no PM o padrão escolhido na realização deste tipo de construções parece ser idêntico ao que é adoptado em frases simples afirmativas, em que ocorre posposto ao verbo. O clítico ocorre em posição pós-verbal (e

não pré-verbal, como exigiria a norma europeia), num contexto em que o complementador se encontra realizado lexicalmente.

No PM, os clíticos reflexivos argumentais, isto é, aqueles que ocorrem com verbos transitivos (como, por exemplo, [*«lavar» SN*] / *«lavar-se»*, cf. Gonçalves 1996: 317), são usados em geral de acordo com a norma europeia. Quanto aos clíticos reflexivos não argumentais, isto é, aqueles que não estão associados a uma posição argumental vazia, subcategorizada pelo verbo (como é o caso de *«arrepender-se»* ou *«estragar-se»*, cf. Gonçalves 1996: 317), parece processar-se uma reanálise dos critérios da sua utilização. Esta reanálise de que Perpétua Gonçalves nos dá conta, por um lado, consiste na tendência para a supressão deste tipo de clíticos no PE e, por outro, está associada à criação de um clítico de flexão reflexiva, utilizado com verbos do PE que não requerem a sua presença.

Em primeiro lugar, a autora destaca os casos de supressão dos clíticos reflexivos não argumentais (Gonçalves 1996: 317-318):

(xiii) *«A tal namorada foi queixar ao pai. (=...queixar-se ao pai)»* [Exemplo (16): 317]

(xiv) *«Muitas vezes eu atrasava às aulas. (=...atrasava-me para as aulas)»* [Exemplo (17): 318]

De uma maneira geral, Perpétua Gonçalves considera legítimo deduzir que a supressão deste tipo de clíticos no PM decorre de facto de eles não estarem claramente associados a um papel sintático ou semântico. Quer se trate dos chamados clíticos inerentes (usados com verbos como *«queixar-se»*, cf. Gonçalves 1996: 318) ou dos clíticos anticausativos (usados com verbos como *«atrasar-se»*, cf. Gonçalves 1996: 318), em nenhum dos casos a presença destes clíticos, exigida pelo PE, se destina a assinalar a existência de uma posição subcategorizada pelos verbos com que ocorrem (ao contrário do que acontece com os clíticos argumentais). Entretanto, conforme refere a autora, em aparente contradição com este fenómeno, ocorrem no discurso, em PM, frases em que é usado um clítico reflexivo não argumental (Gonçalves 1996: 318):

(xv) *«O rapaz simpatizou-se com essa moça. (=...simpatizou com essa moça)»* [Exemplo (18): 318]

(xvi) «*O Fernando preferiu-se da tal rapariga. (=...preferiu tal rapariga)*  
[Exemplo (19): 318]»

Do ponto de vista dos falantes do PM, Perpétua Gonçalves defende que “*estas frases podem interpretar-se como assinalando a afetação das entidades que os SNs com a função de SU («o rapaz» e o «o Fernando»)* designam pelas ações descritivas pelos verbos «*simpatizar» e «preferir»*. Em suma, no PM não parece haver contradição na forma como os clíticos não argumentais são utilizados. Parece mais plausível a hipótese de se tratar de uma reanálise do seu papel nos enunciados, segundo o qual o uso deste tipo de clíticos fica reservado para casos em que desempenham um papel semântico, deixando de se usar os clíticos semanticamente vazios do PE” (Gonçalves 1996: 318).

*Os pronomes clíticos no PGB:*

À semelhança do que acontece no PM, também no PGB o pronominal *lhe* aparece associado ao SN-OD:

(9) ‘*Era uma vez lobo convidado o seu amigo lebre, para acompanhar-lhe. [...]*  
*Amiga nunca mais não vou te convidar.*’ [B-2]

Perpétua Gonçalves refere ainda, em relação ao PM, que há outros aspetos característicos em relação ao comportamento dos clíticos. Também no PGB se verificam por vezes alterações em relação à ordem dos clíticos, como podemos ver no exemplo (9), onde ocorre um verbo auxiliar: ‘*não vou te convidar*’.

Por outro lado, verifica-se também a colocação dos clíticos em posição pós-verbal em orações subordinadas, como no seguinte exemplo:

(10) ‘*Numa tarde, o ancião foi informar ao homem que as meninas recusaram-se a proposta por razões já referida.*’ [D-4]

Podemos ainda verificar que, à semelhança do que Perpétua Gonçalves anota para o PM, os clíticos reflexivos argumentais (ou seja, os que ocorrem com verbos transitivos) são geralmente usados de acordo com a norma europeia:

- (11) *'Havia numa aldeia, nos tempos muito remoto, um homem que se chamava N`tchalá. [D-4]*
- (12) *'Então o N`tchalá conformou-se e continuou o seu trabalho.'* [D-4]

Quanto aos clíticos reflexivos não argumentais, ou seja, aqueles que não estão associados a uma posição argumental vazia, subcategorizada pelo verbo, Perpétua Gonçalves aponta para uma reanálise dos critérios da sua utilização: por um lado, verifica-se a tendência da supressão deste tipo de clíticos em circunstâncias em que ocorreriam no caso do PE; por outro lado, está associada à criação de um clítico de flexão reflexiva, utilizado com verbos do PE que não requerem a sua presença. Vejamos os seguintes exemplos do nosso corpus:

- (13) *'Como não divertia com as pessoas não tinha amigos nem namorada.'*  
[D-4]
- (14) *'O marido sentiu responsável, pegou atrás da porca para o agarrar.'* [F-6]
- (15) *'E o homem da cabeça grande de novo voltou a gozar-se da mosca e ao mesmo tempo a rir-se do mosquito até que caiu no chão.'* [E-5]

Adotando a explicação de Perpétua Gonçalves, podemos considerar que a supressão deste tipo de clíticos no PGB, conforme os exemplos 13 e 14, decorre de facto de eles “*não estarem claramente associados a um papel sintáctico ou semântico*” (Gonçalves 1996: 318). Por outro lado, quanto ao exemplo 15, em que é usado um clítico reflexivo não argumental, este pode interpretar-se, segundo Perpétua Gonçalves, como sinal da “*afetação*” da entidade que o SN com a função de SU (no nosso exemplo: ‘*o homem da cabeça grande*’) designa pelas acções descritivas pelos verbos ‘*gozar*’. Assim, o uso deste tipo de clíticos no PGB fica também reservado para casos em que desempenham um papel semântico, deixando de se usar os clíticos semanticamente vazios do PE.

## Encaixe de orações subordinadas

### Encaixe de orações subordinadas no PM

Segundo Perpétua Gonçalves, dos diversos fenómenos de subordinação do PM que se distinguem do PE, destaca-se particularmente o encaixe das orações completivas e das relações relativas.

Em relação às orações completivas, as alterações situam-se na área da complementação verbal, relativamente à forma como se processa o encaixe de orações completivas dominadas por SV.

Embora não tenham ainda, segundo Perpétua Gonçalves, um carácter sistemático, e por isso não constituam objeto de análise, verifica-se o uso do complementador «que» como introdutor de frases do discurso citado: «*O namorado diz que “Isto não é meu”*» (Gonçalves 1996: 319).

No entanto, o que é referido como tendo um carácter sistemático, no PM, é o facto das orações completivas serem precedidas de determinadas preposições, especialmente «*de*» e «*para*», sendo esta escolha possivelmente condicionada pela semântica do verbo superior.

Perpétua Gonçalves observa que a oração completiva pode ser precedida pela preposição «*de*» quando é complemento de verbos declarativos simples («*dizer*») ou de verbos de atividade mental («*imaginar*»), identificando os seguintes exemplos (Gonçalves 1996: 319):

(xvii) «*Posso dizer [de que a vida em Maputo é um bocado difícil]. (=...dizer que a vida em Maputo...).*» [Exemplo (20 a): 319]

(xviii) «*A pessoa nem imagina [de que está numa ilha] (=...imagina que está numa ilha).*» [Exemplo (20 b): 319]

Nos casos em que o verbo superior se situa na área da obrigação, é usada a preposição «*para*», quer se trate de verbos declarativos de ordem («*exigir*»), ou de verbos declarativos simples com sentido diretivo («*avisar*»):

(xix) «Exigiu [para que ela lesse a carta]. (= exigiu que ela lesse a carta).»

[Exemplo (21 a): 319]

(xx) «Vimos por este meio avisar todas as entidades [para não transacionarem o cheque 3571090]. (=...avisar todas as entidades que não transacionem...).» [Exemplo (21 b): 319]

Segundo a autora, no PM, as orações completivas podem exibir as seguintes estruturas (Gonçalves 1996: 319):

- [de que  $F_{IND}$ ];

- [para que  $F_{CONJ}$ ];

- [para  $F_{INF}$ ].

Em relação às orações relativas no PM, a principal especificidade de encaixe está relacionada com uso simultâneo do pronome clítico acusativo (OD) em construções em que é usado o morfema «que»:

(xxi) «O Estado-Maior emitiu um comunicado que passamos a transcrevê-lo.

(=...que passamos a transcrever).» [Exemplo (22 b): 320]

Como nota Perpétua Gonçalves, segundo a norma europeia, esta construção seria excluída, uma vez que há, em duas posições sintáticas distintas, material lexical associado a uma única posição, de OD, definida, no exemplo considerado, pelo verbo transcrever. Segundo a norma europeia, a presença do morfema relativo, associado a essa posição, impede a ocorrência de material lexical (neste caso, o clítico acusativo) associado à mesma posição sintática. A hipótese levantada por Perpétua Gonçalves é que o estatuto do morfema «que» atribuído pelos falantes moçambicanos é o de um complementador, que não é deslocado a partir da posição de complemento-OD subcategorizada pelo verbo, como acontece no PE. Assim, o clítico acusativo, não só não é incompatível com o morfema relativo, como se torna necessária a sua presença como meio que assinala pela sua flexão a existência de uma posição de OD selecionada pelo verbo.

Encaixe de orações subordinadas no PGB:

Em relação aos casos acima assinalados sobre as orações completivas, no PM, podemos compará-los ao caso do PGB, na medida em que ocorrem neste último as mesmas construções, conforme os seguintes exemplos:

- (16) *'No caminho disse para que não devia ficar até o pôr-do-sol para não dar de cara com o lobo.'* [B-2]
- (17) *'E o lobo marcou a lebre de que vão encontrar para semana.'* [B-2]
- (18) *'Disse logo ao amigo lebre de que nós mesmo que encontramos poço com água ninguém bebe.'* [B-2]

Relativamente à forma como se processa o encaixe de orações completivas dominadas por SV, verifica-se também, no PGB, a possibilidade das orações completivas serem precedidas de determinadas preposições, especialmente «*de*» e «*para*». Tal como acontece no PM, «*para*» precede afirmações e verbos relacionados com obrigação/ dever, enquanto «*de*» precede frases declarativas simples. Esta escolha no PGB também parece ser condicionada pela semântica do verbo superior.

Finalmente, não encontramos evidências no nosso *corpus* quanto à necessidade de, no PGB, o morfema «*que*» exigir a dualidade sintática verificada em orações relativas, no exemplo (xxi) do PM.

## **Conclusão**

Depois da análise efetuada, verificamos que existem semelhanças e diferenças entre o PM e o PGB, em relação às estruturas gramaticais do PE. Sobre os mesmos tópicos gramaticais – estrutura argumental dos verbos; pronomes pessoais; orações subordinadas –, ora verificamos semelhanças, ora diferenças específicas entre o PM e o PGB. Por exemplo, identificamos como semelhantes ao PM e PGB, por oposição ao PE, o carácter opcional das preposições que regem o complemento dos verbos, decorrente do processo de transitivização dos verbos, conforme podemos ver pela ocorrência de construções de duplo objeto (= [V SN SN]) e pelas preposições selecionadas pelos verbos de movimento. No entanto, não anotamos algumas consequências deste processo

no PGB que foram identificadas no PM, como por exemplo quanto à ocorrência de certo tipo de passivas estranhas ao PE. Ainda no que respeita às semelhanças entre o PGB e o PM, por oposição ao PE, verificamos também que ambas as variedades apresentam comportamentos semelhantes em relação aos pronomes pessoais, nomeadamente uso do clítico *'the'* como acusativo, a supressão de clíticos reflexivos não argumentais (quando não estão associados a um papel semântico) ou inclusão de clíticos reflexivos em verbos que, no PE, não os pediriam, estando associados a um determinado papel semântico. Em relação ao encaixe das orações subordinadas, verifica-se a mesma tendência para a precedência das orações completivas por preposições como *'de que'*, *'para que'*, *'de'*, associadas à semântica do verbo superior. Por outro lado, há diferença quanto à necessidade de, no PGB, o morfema *'que'* exigir a dualidade sintática (pronomes clíticos) verificada em orações relativas do PM.

Naturalmente que o âmbito da nossa análise é limitado, por exemplo em relação ao grupo-alvo e ao *corpus* (tipo e quantidade dos dados analisados), mas esta análise comparativa faz-nos recuar quanto à possibilidade de declarar genérica e apressadamente a existência de um Português Africano. Contudo, não obstante as diferenças específicas, verificamos que em termos estruturais é possível definir semelhanças quanto às “áreas críticas” em que ocorre maior variação, se compararmos com o sistema *standard* do PE. Refira-se ainda o desenvolvimento de vários estudos, nos últimos anos, a analisar esta tendência. Alguns trabalhos estão disponíveis na Cátedra do Português (Universidade Eduardo Mondlane), conforme já foi por nós referenciado.

### **6.1.2. Apreciação global das narrativas e definição da unidade mínima da análise: a referência nominal**

Ao longo das vinte narrativas, podemos identificar diferentes estruturas gramaticais em que ocorre variação do PGB relativamente ao PE. Os aspetos descritos no capítulo anterior, quanto à estrutura argumental dos verbos, aos pronomes clíticos e às orações subordinadas, focam aspetos de sintaxe que são característicos do PM e, embora sejam diferentes do PE, são em vários aspetos semelhantes ao PGB. Não obstante a categorização no domínio da sintaxe, cujo estudo não previmos inicialmente,

achámos importante esta abordagem comparativa, pelas implicações que esta dimensão tem também ao nível pragmático, nomeadamente da coesão textual.

Como vimos no capítulo anterior, algumas das estruturas gramaticais de formas não *standard* do Português exigem uma intercompreensão sobre uma outra forma de dizer e escrever que não é apenas típica do PGB, mas está já descrita em estudos de outras variedades africanas do português nomeadamente do PM. Refira-se que há ainda outras características específicas do PM, assinaladas por Perpétua Gonçalves, que variam comparativamente com o PE e que podemos identificar também no PGB. A este propósito, já referimos o trabalho desenvolvido por Perpétua Gonçalves sobre o “Português no Ensino Superior em Moçambique” (Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane), embora não seja nosso intuito adotar o caráter prescritivo aí presente. Com o objetivo de traçar o perfil linguístico dos estudantes universitários, o projeto “Português no Ensino Superior em Moçambique”, que está pelo menos parcialmente acessível na Internet, apresenta um conjunto de ‘fichas de erros’ relativas às seguintes categorias:

- seleção categorial;
- pronomes pessoais;
- artigos;
- concordância verbal;
- concordância nominal.

Encontramos também o item “Pistas de exploração didáctica: revisão de textos”, com a apresentação de uma grelha de erros e de sugestões pedagógicas para a sua utilização, com referência às categorias já referidas e ainda genericamente a outras áreas críticas:

- gramática e ortografia;
- discurso: pontuação; seleção, falta ou excesso de palavras; co-referência; estruturadores textuais; etc.

Parece-nos que todos estes aspetos linguísticos do PM seriam passíveis de uma comparação com o PGB (e em particular com o nosso *corpus*) e que seria pertinente relacioná-los com tópico da coesão referencial das personagens. Contudo, dadas as

limitações do nosso trabalho, optamos por um aspeto específico de análise: o comportamento dos artigos na referência nominal<sup>13</sup>.

A ideia que partilhamos com este projeto moçambicano é, antes de mais, a tentativa de fazer descrições consistentes sobre as estruturas gramaticais que apresentam maior variação (em relação ao PE). Pretendemos, neste sentido, proceder à descrição e análise de dados, a partir do nosso *corpus*, relativos à realização de referências nominais dos protagonistas, quanto ao uso de artigo definidos e/ou indefinidos. Assim, antes da apresentação e análise de dados do Português da Guiné-Bissau (PGB), faremos uma breve caracterização dos artigos, no Português Europeu (PE) e no Crioulo da Guiné-Bissau (CG). Embora o CG não tenha sido assinalado como a língua materna da maioria dos informantes, a sua utilização no dia-a-dia é de tal forma significativa, que é a língua identificada como a mais usada para contar histórias em casa, por dezanove informantes (apenas um informante refere, em primeiro lugar, a LP e, em segundo, o CG).

## **6.2. Caracterização da referência nominal no Português Europeu (PE) e no Crioulo Guineense (CG), quanto aos artigos definido e indefinido**

### **6.2.1. Características da referência nominal no PE**

Falamos de *referência*<sup>14</sup> sempre que, numa situação de comunicação, um dado objecto é levado ao conhecimento do alocutário/leitor/ouvinte, através de uma dada instrução linguística. Se pressupomos que o objeto tem uma identidade incontroversa para o locutor e que este pressupõe o mesmo em relação ao alocutário, recorreremos a referências definidas, como um nome próprio (*‘João’*), um pronome pessoal de entidades presentes no discurso (*‘eu’*; *‘tu’*), um demonstrativo ou um possessivo (*‘aquele carro’*; *‘o meu carro’*). Caso não tenha uma identidade incontroversa no

---

<sup>13</sup> Através das fichas relativas à Amostragem geral de erros e aos Artigos (Ficha 3), pudemos verificar que a alteração das regras de utilização dos artigos definido e indefinido é uma das características possíveis também no PM, pelo menos quanto ao “Perfil Linguístico dos Estudantes Universitários” in [www.catedraportugues.ueem.mz/lib/disco/enquadramento\\_teorico.html](http://www.catedraportugues.ueem.mz/lib/disco/enquadramento_teorico.html) (novembro de 2012). Todavia, não adotamos a terminologia “erros”, pois pretendemos sobretudo acentuar o carácter descritivo do PGB, assumindo-o como uma possível variação do Português.

<sup>14</sup> Delimitação de conceitos relacionados com o tema da coesão referencial – *referência*, *co-referência* e *cadeia referencial* – in MATEUS, M. H. M. *et alii* (2003). *Gramática de Língua Portuguesa* (5ª edição, revista e aumentada). Lisboa: Editorial Caminho, p. 111-114.

espaço cognitivo ativado pelo texto (determinado pelo discurso anterior ou pela situação), recorreremos a referências indefinidas, como acontece no início das histórias: ‘*Era uma vez uma cabra que tinha duas crias...*’.

As *referências nominais* podem corresponder ou a nomes comuns (‘gato’; ‘homem’) ou a nomes próprios (‘Tareco’; ‘João’). Os ‘nomes próprios’ têm um comportamento semântico e morfosintático diferente dos nominais constituídos por nomes comuns.

Um nome próprio designa sempre um único objeto identificado pertencente à classe dos objetos do universo de referência relativo a um dado discurso, a não ser que funcione como nome comum, como em «*Este aluno é o Aristóteles da turma*»<sup>15</sup>. Em «*Galileu morreu na miséria*» ou «*O João, estudante de medicina, vive em Coimbra*», os únicos objetos que têm valor referencial são ‘Galileu’ e ‘João’, pois um nome próprio é sempre totalmente determinado, não admitindo complementos nem modificadores de valor restritivo. Daí que seja agramatical dizer «*O João inteligente vive em Coimbra*», a não ser que este sintagma seja uma paráfrase de ‘o indivíduo que se chama João e que é inteligente [por oposição a outro João que é estúpido, por exemplo] vive em Coimbra’ e, neste caso, trata-se de um emprego predicativo do nome próprio que não designa um indivíduo. Anote-se ainda que, em português, um nome próprio que designe um indivíduo pertencente à memória histórico-cultural coletiva ocorre sem especificador; enquanto nomes próprios de indivíduos comuns são, em geral, precedidos de um artigo definido. Mas quando precede nomes próprios, o artigo definido não parece ser fundamental, especialmente no discurso escrito. Em frases como «*Este Luís é impagável*» ou «*O meu Pedro está doente*», o demonstrativo ou o possessivo não servem para determinar a extensão semântica do nome. Embora, todavia, em português, o artigo definido preceda a maioria dos nomes próprios geográficos (a Espanha, o Pacífico, o Sado, os Himalaias...), com exceção de nomes de cidades – salvo alguns formados a partir de nomes comuns (o Porto, a Madeira...). Os nomes próprios não admitem variação de número, por designarem referentes fixos: os nomes próprios

---

<sup>15</sup> Para uma distinção entre nomes próprios e comuns, no contexto da referência nominal, consultámos MATEUS, M. H. M. *et alii* (2003). *Gramática de Língua Portuguesa* (5ª edição, revista e aumentada). Lisboa: Editorial Caminho, p. 207-242.

plurais (como «*Açores*») nunca podem ocorrer no singular e os que ocorrem no singular deixam de ser nomes próprios quando passam para o plural.

Os nomes comuns não designam um referente fixo. Ocorrem de forma não marcada (sem especificador, nem complementos e na forma singular) apenas quando aparecem no dicionário. Pois o valor referencial dos nomes comuns, em português, é construído através de operações de determinação (especificador e marca de número) que se aplicam à sua forma não marcada e projetam a intensão (propriedade que define um dado conjunto de objetos) que essa forma exprime numa possível extensão. As intensões distinguem os nomes comuns dos nomes próprios, o que os leva a admitirem complementos e modificadores com valor restritivo. Frases como «*Livro foi comprado em Paris*» são agramaticais (a não ser em títulos de notícias ou como frases de um telegrama).

Chamamos *co-referentes* aos fragmentos textuais interpretados como idênticos do ponto de vista referencial e que, ao longo do texto, constituem *cadeias referenciais*. Conforme a combinação e sequência dos elementos co-referentes, assim podemos encontrar diferentes tipos de cadeias referenciais.

No Português Europeu, os membros de uma cadeia referencial podem ter realização lexical (expressão nominal; pronome) ou podem ser foneticamente nulos (dado que a LP é uma língua de sujeito nulo), o que constitui uma opção/ estratégia ligada a diferentes fatores, nomeadamente ao facto de as personagens estarem a ser linguisticamente introduzidas na narrativa ou, por outro lado, estarem a ser mantidas ou reintroduzidas ao longo do texto. Conforme já referimos em cima, a propósito das *referências*, no caso de falarmos da introdução das personagens, cuja identidade é nova, esperamos o recurso a formas indefinidas para a introdução das mesmas (geralmente por artigo indefinido, no caso dos nomes comuns; ou com artigo definido ou não realizado, antes dos nomes próprios). Caso seja uma personagem já introduzida, recorreremos a formas definidas. Vejamos dois exemplos de cadeias referenciais na abertura de dois contos tradicionais portugueses:

*PE: «Era uma vez uma zorra que, passando por um monturo, achou umas botas e enfiou-lhe umas mãos dentro para não se enlamear. E estando*

*a zorra já farta de buscar o que não encontrava, meteu-se num mato onde se lhe deparou um lobo, que lhe perguntou [...].»*

*A zorra e o lobo*, de António Alexandrino

*PE: «Passou um macaco de frente de uma escola de meninas; mal estas ouviram puseram-se a gritar: - Olhem o macaco com o rabo muito comprido. O macaco foi a um barbeiro e pediu que cortasse o rabo. [...]»*

*O macaco do rabo cortado*, de Ataíde Oliveira

*In Contos Tradicionais Portugueses – Tesouros da Nossa Literatura,  
Volume I* (Oliveira, Carlos; Ferreira, José Gomes 1975: 239 e 255)

Nos excertos apresentados, as expressões nominais relativas aos protagonistas dos contos apresentam-se como nomes comuns (de animais), verificando-se que a introdução dos mesmos no texto é determinada por artigos indefinidos, como na expressão nominal «*um macaco*», dada pelo segundo exemplo. A referência a este protagonista mantém-se, na cadeia referencial, com o emprego do artigo definido – «*o macaco*» – e de um sujeito nulo – «*e [0] pediu que cortasse o rabo*».

No que respeita ao estudo da referência nominal em PE, a partir do estudo e do *corpus* de Batoréo e Costa (1996), constituído por vinte e quatro narrativas (doze orais e doze escritas) em língua portuguesa produzidas por crianças portuguesas, são identificados os seguintes tipos de cadeias referenciais:

- I. Nome [-def] --> Nome [+def] --> Pronome / 0  
*um cavalo / o cavalo / ele / [0] saltou*
- II. Nome [-def] ) --> Nome [+def] ) / 0  
*um cavalo / o cavalo / [0] saltou*
- III. Nome [+def] --> Pronome / 0  
*o gato / ele / [0] olhou*
- IV. Nome [+def] --> 0  
*o gato / [0] olhou*
- V. Nome [+def]  
*o gato*

*In Batoréo e Costa 1997: 142*

O estudo revelou que as crianças de dez anos conseguiam, em termos gerais, níveis de utilização de estratégias de referenciação com índices de ocorrência semelhantes às dos adultos (grupo de controle), verificando-se um maior recurso às cadeias referenciais do tipo 1 e 2, com a primeira menção indefinida.

Verificou-se, ainda, que a primeira cadeia é a mais utilizada no registo oral, enquanto a segunda é a mais utilizada no registo escrito, o que acusa um maior domínio da referência nominal na modalidade escrita: a maioria das crianças prefere a anáfora nula do que a pronominalização, assegurando a co-referência e evitando a leitura disjunta. Este domínio da modalidade escrita revela-se também, segundo Batoréo e Costa (1997: 145): pela riqueza nominal; pela preocupação do título que transmite preocupação e avaliação moral; pelos primeiros usos de meios linguísticos mais formais ao nível oracional e temporal.

No entanto, refira-se, ainda, que as autoras do estudo acima citado observaram que apesar das crianças de dez anos apresentarem taxas de sucesso superiores em relação às crianças de cinco ou de sete anos, verificaram-se, por vezes, ruturas pontuais, pelo facto de ser um processo ainda em aquisição, não estando ainda bem consolidada a aquisição plena do item específico em análise, mesmo em contexto de língua materna.

### 6.2.2. Características da referência nominal no CG

#### Artigo definido

Em crioulo, quando é feita uma referência a uma entidade conhecida pelos interlocutores, já introduzida anteriormente no discurso, utiliza-se geralmente o respetivo nome sem nenhum artigo definido expresso ou realizado:

CG: «(...) *Purmeru i ba odja un baka maradu, na un deserti nunde ki ka tem ni un koldadi di paja. Ma baka gurdu te i na rasta.*»<sup>16</sup>

“Li ku na utru mundo” *In Uori, stórias de lama e philosophia*  
(Montenegro 1995: 31)

---

<sup>16</sup> «(...) *A primeira coisa que encontrou foi uma vaca presa num sítio deserto onde não havia qualquer espécie de vegetação. E, curiosamente, a vaca estava tão gorda que até arrastava as carnes. (...)*» Tradução *in Uori, stórias de lama e philosophia* (Montenegro 1995: 33)

Por outro lado, tal como no Português, pode também ser utilizada a referência pronominal. Embora esta não constitua nosso objeto de estudo, refira-se que, segundo Intumbo (2007: 39), os pronomes demonstrativos podem ter, no CG, o mesmo valor que o artigo definido usado no PE, o que significa que essa entidade referida é conhecida ou já ocorreu anteriormente no discurso:

CG: «e ~ es omi» / PE: «o ~ os homens»

CG: «ki ~ kil omi» / PE: «o ~ os homens»

(Intumbo 2007: 39)

Também noutros crioulos, é feita referência ao papel definidor dos demonstrativos, nomeadamente sobre o crioulo de Cabo Verde:

CCV: «N odja un omi bedju na pilurinho. *Kel* omi tenba si kanhotu na si mo.» / «Eu vi um homem velho no mercado. O homem tinha o seu cachimbo na mão.»

Dulce Pereira *et alii* (ILTEC 2005: CD2, Ficha 2)

Os demonstrativos são apontados, também, no contexto das línguas Bantu, designadamente de Moçambique, como o determinante que mais se aproxima do artigo definido, na medida em que há uma coincidência entre a presença dos demonstrativos e a informação conhecida, de forma semelhante à coincidência entre a presença dos artigos definidos e a informação conhecida (Atanásio 2002: 106). Mas esta possibilidade, também é observável, em certa medida, no PE. Repare-se no exemplo seguinte:

«Atire a pedra, *aquele* que não tenha pecado.»

(Atanásio 2002: 106)

Neste exemplo, estamos a identificar uma entidade no discurso, utilizando um determinante demonstrativo. Repare-se, todavia, que esta referência tem uma leitura indeterminada ou vazia, que só pode ser preenchida pelo alocutário, para que possamos aceder à entidade eventualmente referenciada como única (Atanásio 2002: 107).

Perante a ausência de artigos definidos numa frase, evidencia-se o papel do discurso ou do contexto envolvente (o papel do alocutário, por exemplo) para aludir a entidades únicas.

### Artigo indefinido

O artigo indefinido indica que o nome introduzido no discurso não é identificável (Intumbo 2007: 35). O artigo indefinido, em crioulo guineense é ‘*un*’, conforme podemos ver nos seguintes exemplos:

CG: «(...) *Purmeru i ba odja un baka maradu, na un deserti nunde ki ka tem ni un koldadi di paja. Ma baka gurdu te i na rasta.*»<sup>17</sup>

“Li ku na utru mundo” *In Uori, stórias de lama e philosophia*  
(Montenegro 1995: 31)

CG: «*I te ba ã rei k’mistu kasi si fiju, bunitu suma ke.*»<sup>18</sup>

“Rei k’mistu omi pa si fiju” *In Filosofia e Sabedoria, o Crioulo da Guiné-Bissau* (Pinto Bull 1989: 192)

‘*Un*’<sup>19</sup> é invariável em género e número e também pode ser usado como numeral. Por outro lado, também ‘*utru*’ (outro) pode ser usado, em crioulo guineense, como artigo indefinido, com um valor semelhante a ‘*un*’ (Intumbo 2007: 41):

CG: «*utrus omi-s*» / PE: «*uns / alguns homens*»

<sup>17</sup> «(...) *A primeira coisa que encontrou foi uma vaca presa num sítio deserto onde não havia qualquer espécie de vegetação. E, curiosamente, a vaca estava tão gorda que até arrastava as carnes. (...)*» Tradução *in Uori, stórias de lama e philosophia* (Montenegro 1995: 33)

<sup>18</sup> «*Havia um rei que queria um noivo para a sua filha, de uma beleza extraordinária.*» Tradução *in Filosofia e Sabedoria, o Crioulo da Guiné-Bissau* (Pinto Bull 1989: 192)

<sup>19</sup> ‘*Û*’, segundo a grafia usada em Benjamim Pinto Bull 1989.

**Artigo não realizado**

Queremos ainda observar que também sucede, nas narrativas em CG, as personagens principais das histórias serem referenciadas sem nenhum artigo, embora designem nomes comuns que, nas mesmas circunstâncias, mas no PE, implicariam o seu uso. Já vimos que não existe propriamente um artigo definido, no CG, a acompanhar os nomes (embora os demonstrativos possam ter esse papel). No entanto, verificamos a existência do artigo indefinido. Mas, se existe um artigo indefinido, em que circunstâncias pode ocorrer como não realizado? Vejamos o seguinte exemplo:

CG: «*Montiadur sai pa ba montia, i ba oca lagartu tambe sai montia (...)*»<sup>20</sup>.

“Montiadur ku lagartu” *In Filosofia e Sabedoria, o Crioulo da Guiné-Bissau* (Pinto Bull 1989: 192)

Neste exemplo, é como se os referentes, dados por nomes comuns – «*montiadur*» (*caçador*) ou «*lagartu*» (*crocodilo*) –, já representassem um perfil conhecido para os ouvintes/ leitores. No caso do PE esta modalidade obrigaria, todavia, à utilização de um artigo definido (pelo menos para nomes comuns). No CG, um nome (comum) pode ter, na frase, um estatuto gramatical diferente do PE, não sendo obrigado à determinação, por qualquer artigo (definido ou indefinido), na introdução dos protagonistas na narrativa; embora a determinação aconteça de outra forma. Como refere Atanásio, num estudo relativo à referência nominal nas línguas moçambicanas (PM e línguas de origem Bantu), o fenómeno da determinação é universal:

*“a ausência do artigo não impede que os sintagmas nominais tenham várias interpretações: de descrição definida, de descrição indefinida, específica ou não específica, de genérica, que para essas diferentes interpretações contribuem os factores contextuais, como as informações temporais e aspectuais, a presença ou não da negação, os tipos de predicados verbais, entre outros.”* Atanásio (2002: 134)

---

<sup>20</sup> «Um caçador foi à caça; deparou-se com um crocodilo que também estava à espera de uma vítima (...).» Tradução *in Filosofia e Sabedoria, o Crioulo da Guiné-Bissau* (Pinto Bull 1989: 190)

No CG, a não realização do artigo indefinido parece ser acompanhada da alteração da abertura (típica) da narrativa: ‘Era uma vez...’ ou ‘Havia...’. Vejamos o seguinte exemplo:

CG: «I temba un bajuda, i misti baja son. Tudu tambur ku toka na kuarkerl tabanka, i bai jubi baju. [...] *Serpentis bin obi ki kusa son, e fasi um baju.*»<sup>21</sup>

“Iabrin porta, ali i na rikitin” *In Uori, stórias de lama e philosophia* (Montenegro 1995: 15)

Neste exemplo, a história abre com a colocação no tempo passado<sup>22</sup>, seguindo-se a introdução da protagonista «bajuda»: «*Havia uma rapariga*». Contudo, o nome «*Serpentis*» já não vem acompanhado de nenhum artigo, embora estas personagens estejam a ser introduzidas pela primeira vez no discurso. Repare-se no exemplo anterior – «*Montiadur sai pa ba montia...*» –, que não começa com artigo indefinido (começa com o nome), mas também anula o início da frase com a abertura típica, movimentando o nome para a cabeça da frase.

21 «Havia uma rapariga que só gostava de dançar. Mal ouvia um tambor a tocar, onde quer que fosse, ia logo a correr. [...] Quando as serpentes souberam, resolveram logo fazer um baile.» Tradução *in Uori, stórias de lama e philosophia* (Montenegro 1995: 17). Vemos que no caso do referente ‘bajuda’ (rapariga) é aplicado, na versão em CG, um artigo indefinido. Já em relação às ‘*serpentis*’ (serpentes), embora estejam a ser introduzidas pela primeira vez no discurso, opta-se pela ausência de artigo (que na tradução portuguesa é um artigo definido, mas também poderia ser indefinido, por exemplo da seguinte forma: ‘Um as serpentes souberam e logo resolveram...’).

<sup>22</sup> No CG não há flexão dos verbos (as formas verbais são invariáveis regulares), sendo as informações sobre o tempo, modo e aspeto dadas pelas partículas (que podem ser combinadas de diversas formas com os verbos): ‘*na*’ (presente inacabado, futuro próximo), ‘*ta*’ (aspeto habitual, costume), ‘*ba*’ (tempo anterior). Veja-se, por exemplo Gelso, D. (2007). *Crioulo para estrangeiros*. Monti: Saronno.

### 6.3. Análise e caracterização da referência nominal do PGB quanto aos artigos definido e indefinido

#### 6.3.1. Ausência de artigo definido<sup>23</sup>

(19)<sup>24</sup> *'Então, assim que chegar a hora de partir a mãe não queria ir embora e dizia para filho – espera um pouco querido – de repente surgiu o lobo tão esfomado querendo comer os dois, o filho assustado não sabia o que fazer.'* [A-1]

(20) *'Lebre aceitou e quando chegou o dia marcado, foram os dois.'* [B-2]

(21) *'Homem valente chamava todos os moradores da vila.'* [C-3]

(22) *'(...) e também comeu todos homens e mulheres'* (R-18)

Os exemplos apresentados são retirados das primeiras três narrativas. Analisando as vinte narrativas, verifica-se a ocorrência deste fenômeno em oito narrativas (A-1; B-2; C-3; I-9; J-10; N-14; O-15; R-18). Em nenhum dos casos, a ausência de artigo definido (quando este devia estar presente, segundo a variedade europeia) ocorre no início da narrativa ou na introdução das personagens, mas sim a meio do texto narrativo, depois da personagem já ter sido referenciada pelo menos uma (outra) vez com o uso de artigo (embora por vezes sob outra denominação co-referente).

- Referência nominal com ausência de artigo definido: 17 ocorrências (B-2; C-3; I-9; J-10; N-14; O-15; R-18).

#### 6.3.2. Ausência do artigo indefinido/ substituição do artigo indefinido pelo artigo definido

(23) *'Era uma vez lobo convidado o seu amigo lebre, para acompanhar-lhe assistir uma casamento do seu intimo amigo, que era rei de uma região chamado Pandim.'* [B-2]

<sup>23</sup> Referência zero.

<sup>24</sup> A numeração é contínua a todo o capítulo 6 do presente trabalho. Distinguímos o nosso *corpus* linguístico (PGB), transcrevendo-o entre plicas, de *corpus* citados de outras fontes. Os sublinhados são nossos.

(24) *'Assim continuavam o seu trabalho, ganhando as experiências, logo passava a apanhar quantidade de peixes que bastecia toda a tabanca e tornou-se grande pescador.'* [I-9]

(25) *'Era uma vez, a mosca, o mosquito e homem da cabeça grande.'* [E-5]

O exemplo (23), retirado da segunda narrativa (participante B) remete-nos, por um lado, para a não realização do artigo indefinido – *'Era uma vez lobo'* [um lobo] - e, por outro lado, para a substituição do artigo indefinido pelo definido – *'do seu intimo amigo'* [de um seu íntimo amigo]. Nesta narrativa, estas ocorrências dão-se no momento da introdução de novas personagens, circunstância em que, na perspetiva do PE, é usual recorrer ao indefinido, especialmente quando a narrativa tem início com a abertura no pretérito imperfeito: *'Era uma vez...'*. A ausência de artigo indefinido (quando este devia ocorrer segundo o parâmetro europeu) verifica-se, no total, em oito narrativas. Com exceção da referência ocorrida no exemplo (24), que acontece na nona narrativa (participante I), trata-se sempre da introdução de novas personagens.

- Referência nominal com o artigo indefinido não realizado na introdução de novas personagens: 5 ocorrências (nas narrativas B-2; E-5; H-8; O-15; P-16). Em relação ao artigo indefinido não realizado, verifica-se que, em casos de dupla ou tripla referenciação, como no exemplo (24), a referenciação da(s) primeira(s) entidade(s) é feita com o artigo definido e a última sem artigo: 3 ocorrências (E-5; O-15; P-16);
- Referência nominal com a substituição do artigo indefinido pelo artigo definido, na introdução de novas personagens: pelo menos 10 ocorrências (nas narrativas B-2; C-3; E-5; I-9; O-15; P-16; R-18);
- Referência nominal com o artigo indefinido não realizado, noutras circunstâncias: 1 (I-9). No caso deste informante parece haver uma generalização do sujeito nulo ao nível da manutenção da personagem principal, o que evita tanto a utilização do artigo definido como do artigo indefinido ao longo de todo o texto.

### 6.3.3. Generalização do artigo definido

(26) '(...) nenhuma delas quis ser namorada do N`tchalá'. [D-4]

(27) 'A serpente saiu do poço pronta para devorar a Winta'. [M-13]

Os exemplos (26) e (27) são relativos à referenciação das personagens com a aplicação de um artigo definido, em circunstâncias que, na perspectiva do registo escrito do PE, seria mais expectável a não realização do artigo.

A generalização do uso do artigo da oralidade para o registo escrito ocorre catorze vezes em relação a nomes próprios (como nos exemplos 26 e 27) e duas vezes em relação ao ser humano (nome comum):

(28) '(...) naquele rio [~~largo~~] há muito lagartos, mas não são queles que nos conhecemos mais sim são os homens que transformam em [~~largo~~] lagarto com a intenção de apanhar as pessoas mais bela'. [J-10]

(29) '(...) assim que ele chegar vai sentir o cheiro do ser humano'. [N-14]

- Referência nominal com generalização de artigo: 16 ocorrências (D-4; F-6; G-7; J-10; M-13; N-14).

Os exemplos (19) a (29), do PGB, ilustram formas de referenciar os protagonistas das narrativas sem recorrer à determinação *standard* do PE. No âmbito da discussão de dados, o nosso objetivo é apresentar interpretações possíveis para este fenómeno linguístico do PGB. Reafirmamos, mais uma vez, que a nossa análise aos artigos é apenas relativa à referenciação dos protagonistas.

---

## **Capítulo 7**

### **Discussão de dados e ponderação das hipóteses prévias**

## Capítulo 7 – Discussão de dados e ponderação das hipóteses prévias

Analisando o nosso *corpus* do PGB, verificamos os seguintes tipos de ocorrências não *standard*, por comparação ao PE, relativamente ao emprego dos artigos definidos e indefinidos:

**a) artigo definido: ausência (referência zero) e generalização**

**b) artigo indefinido: ausência e substituição do indefinido pelo definido**

Em relação ao primeiro item, alínea *a*), uma explicação possível para a ausência de artigo definido é a influência da língua de oralidade na língua de registo escrito. Sendo o crioulo a língua veicular no dia-a-dia dos informantes, especialmente em contexto não formal, pode haver uma forte influência desta língua de oralidade (CG) sobre o registo escrito (LP), especialmente quanto a este género textual (narrativa). Compreenda-se que, em crioulo, o nome tende a ocorrer sozinho sempre que se pressupõe que o seu referente é conhecido do interlocutor. Observámos, inclusive, durante a recolha de dados, que um dos informantes (narrativa 2-B) nos propôs escrever o conto em crioulo. Embora sejam diversas as línguas maternas do nosso grupo-alvo, conforme observamos nos nossos dados sociolinguísticos, dezanove informantes afirmam também que, em casa, as histórias são contadas em CG, havendo apenas um informante que referiu o uso da LP, em primeiro lugar, para este efeito e neste contexto. Refira-se ainda que, segundo Paradis (2008), uma L2 pode interferir mais numa L3 do que as línguas maternas, especialmente se a sua aquisição tiver sido tardia:

*“Within the framework of the implicit/ explicit perspective (Box 33.2.), all late-learned languages (L2, L3, Ln) are sustained to a large extent by declarative memory. As such, they more likely to manifest dynamic interference from another than from the native language(s).” (Paradis 2008: 344)*

Analisando a ausência do artigo definido, no exemplo (22) – ‘*todos homens e mulheres*’ –, a terminação do quantificador no plural é foneticamente semelhante ao artigo que aqui devia ser colocado, na perspetiva do PE, antes do nome comum. Neste

caso, parece-nos haver uma economia de meios, podendo o falante considerar implicitamente que o morfema exigido pela LP estava já presente e que seria redundante reafirmar o mesmo som. Todavia, os exemplos (20) e (21) parecem evidenciar que, a considerar a influência entre o CG e a LP, a explicação é um pouco mais complexa e não tem apenas a ver com a questão fonética, pois as ocorrências acontecem no início da frase, como em *'Lebre aceitou'* (20). Se atendermos ao facto de alguns casos de supressão do artigo definido se darem logo no início do texto – *'Era uma vez lobo'* (23) – a mesma hipótese explicaria também a supressão do artigo indefinido (b). Assim, a influência de uma outra língua do falante (materna ou veicular) na língua-alvo (LP) é uma hipótese plausível e incontornável, já colocada em diversos estudos em relação a outros contextos, designadamente na área da linguística, mas cujo desenvolvimento não constitui, presentemente, uma especialização do nosso trabalho<sup>25</sup>, embora seja relevante considerar que há indícios fortes sobre a influência da língua veicular e, eventualmente, de outras línguas maternas. Esta influência tanto pode corroborar a hipótese de estarmos perante um fenómeno de aquisição/ aprendizagem de uma língua-alvo (LP), como a hipótese de estarmos perante a formação de uma variedade guineense/ africana da LP (PGB). Para além das delimitações inerentes ao próprio trabalho em curso, para prosseguirmos com uma análise mais aprofundada teríamos que ter um conhecimento mais profundo, não só das línguas maternas envolvidas, como das suas próprias variedades, inclusive das variedades do CG.

Quanto à generalização de artigo definido, perante a ocorrência de nomes próprios – exemplos (26) e (27) do *corpus* descrito ou narrativa 7-G em anexo – uma hipótese explicativa pode ser a influência da oralidade no registo escrito, dentro da mesma língua (Português-Português). Com efeito, na variedade do PE, os nomes próprios dos protagonistas são frequentemente referenciados sem artigo, quanto ao registo escrito; mas no registo oral, do PE, é frequente a marcação fonética dos nomes pelo artigo definido (inclusive, também podemos verificar que na oralidade se acentua a marcação das personagens através de pronomes, em detrimento do sujeito nulo). No nosso *corpus*, os casos de generalização acontecem catorze vezes em relação a nomes

---

<sup>25</sup> Sobre a influência de outras línguas maternas (africanas) na ausência dos artigos em português, veja-se, por exemplo, a tese desenvolvida na área da Linguística Portuguesa, por Nicolau Atanásio (variedade de Moçambique), em 2002. Veja-se ainda a hipótese da interferência do crioulo (de Cabo Verde) no Português, em relação à ausência de artigo em textos narrativos, no trabalho apresentado pelo ILTEC (2005).

próprios e duas vezes em referência ao ‘*ser humano*’ e ao ‘*homem*’ (nomes comuns). Se considerarmos os nossos dados sociolinguísticos, verificamos que a televisão e a rádio, em língua portuguesa, é uma presença diária para a maioria dos informantes, pelo que pensamos que a sua influência também pode estar presente. No entanto, veremos adiante outra hipótese explicativa que não passa pela influência da oralidade.

Ainda no âmbito do primeiro ponto, alínea *a*), outra explicação para a não realização do artigo definido pode ser a dificuldade perante as especificidades da língua portuguesa quanto ao tópico da referência nominal, pelo facto do falante estar ainda num determinado estágio de aquisição da língua portuguesa. Veja-se, por exemplo, as especificidades, em LP, quanto à referência de nomes geográficos: alguns nomes de países empregam o artigo (*o Brasil*), outros não (*Portugal*); algumas regiões empregam o artigo (*o Douro*), outras não (*Trás-os-Montes*). A corroborar a hipótese dos falantes estarem ainda num determinado estágio de aquisição da língua-alvo, verificamos ainda que as ocorrências registadas no âmbito da ausência de artigo (artigo não realizado), no nosso *corpus*, acontecem de forma heterogénea. Por exemplo, na narrativa 2-B há sete ocorrências de ausência de artigo aquando da manutenção da referência aos protagonistas (já introduzidos anteriormente no discurso); na narrativa 3-C, há três ocorrências do mesmo género; na narrativa I-9 há duas ocorrências; nas restantes cinco narrativas em que este fenómeno acontece, ocorre apenas uma vez, com um carácter ocasional. Se observarmos a narrativa em que se regista mais ocorrências de ausência de artigo definido, parece-nos ser aquela em que há mais dificuldades, em termos globais, ao nível da coesão textual (2-B).

Quanto mais complexa for a estrutura da língua-alvo ou de um determinado item, mais oportunidades existem para certas “falhas” ocorrerem (Paradis 2008: 346), sendo este um dos fatores que, entre outros, pode contribuir para o culminar tardio de um processo de aquisição. Assim, é preciso considerar (nomeadamente em contexto de ensino) que há itens gramaticais que são adquiridos primeiro do que outros e, no mesmo sentido, há itens que deverão/ poderão ser ensinados/ aprendidos primeiro que outros:

*“Dado que os alunos atendem primeiro ao significado [do que à forma], é conveniente ensinar gramática começando pelos nomes e adjetivos básicos, introduzindo depois os verbos (cuja flexão os torna mais complexos),*

*e só depois as palavras funcionais como preposições e artigos, e palavras cujas terminações marcam o tempo e o número” (MATEUS et alii 2009: 136)*

Nas hipóteses explicativas apresentadas, considerámos a possibilidade dos os fenómenos observados no PGB estarem relacionados com a fase da aquisição e aprendizagem dos informantes, devido a aspetos específicos da língua-alvo (LP) ou, por outro lado, devido à influência das línguas maternas ou da língua veicular. Finalmente, há uma terceira hipótese explicativa para as ocorrências observadas, tanto em *a)* como em *b)*. Segundo esta hipótese, que a seguir desenvolvemos, a explicação para a ausência de artigo definido está relacionada com a mesma explicação relativa à generalização artigo definido, à ausência do artigo indefinido ou sua substituição pelo artigo definido. Trata-se de três variedades – ausência de artigos definidos e indefinidos; generalização do artigo definido; substituição do artigo indefinido pelo definido – resultantes de uma hipótese explicativa relacionada com a determinação semântico-pragmática dada por uma determinada representação conceptual do referente.

Relativamente à ausência de artigo indefinido ou sua substituição pelo artigo definido, alínea *b)*, conforme os exemplos dados em (23), (24) e (25), parece-nos haver alguma persistência neste tipo de ocorrência. Por outro lado, observamos que a possibilidade de substituição do artigo indefinido pelo artigo definido, assim como a possibilidade da supressão de um artigo (indefinido ou definido), são viáveis, no PE, nalgumas circunstâncias. Vejamos:

*“Usa-se às vezes o artigo definido junto de um substantivo no singular para exprimir a totalidade específica de um género, de uma categoria, de um grupo, de uma substância” – “O relógio é um objecto torturante: parece algemado ao tempo” (Cunha e Cintra 1984: 218).*

Por outro lado, como observa o mesmo autor, neste tipo de casos também se pode dispensar o artigo, especialmente em frases mais breves:

*“Pobreza não é vileza”; “Cão que ladra não morde”; “Homem não é bicho”. (Cunha e Cintra 1984: 218)*

Embora estas possibilidades não estejam previstas, no PE, para a introdução das personagens no texto narrativo, vamos colocar a hipótese de estarmos perante um

alargamento, no PGB, do emprego genérico de modalidades semelhantes às que agora descrevemos sobre o PE. Ou seja, vamos analisar em que medida o emprego genérico do artigo definido (substituindo o artigo indefinido pelo artigo definido) e/ou a dispensa de um artigo (indefinido ou definido) podem ou não ser aplicáveis ou semelhantes ao que acontece na variedade do PGB, no género narrativo e, em particular, na introdução e manutenção dos protagonistas das narrativas.

Vejam os que acontece no nosso *corpus*, analisando uma narrativa que consideramos que exemplifica diferentes ocorrências:

«*Homem Valente*

*Havia um homem que vivia a muito tempo em Bolama na tabanca de cassucaí, esse homem tinha muitos animais que domesticava mas dentro da sua quintal todos os aparece o lobo que atacava esses animais, um dia o homem valente armava uma armadilha para ver se vai conseguir eliminar o lobo.*

*Homem valente chamava todos os moradores da vila colocou a proposta e todos os moradores estão de acordo. Então como sendo assim quem é que vai sacrificar um do seu animal para poder armar a armadilha, um deles decidiu. Daí o homem pegou um pedaço da carne e colocou num balde na porta de entrada do quintal, ao cair do sol o maldito chegou e começou a cheirar até encontrar o balde. O homem que já preparou a sua espingarda, mal o lobo tocou no balde homem atirou acima dele o maldito correu uma distância e não aguentou e caiu ficou morto.*

*Homem começou logo agritar vinham-vinham e aparece os moradores da vila [#] perguntou onde está o maldito o valente responde esta la debaixo da mangueira.*

*Depois os moradores carregou-lhe a cabeça e começou agritar homem valente-homem valente... Apartir dai todos animais estão salvo de ataque.»*

[Narrativa-informante C-3]

Em relação à personagem ‘lobo’, tratando-se de um protagonista animal (designado por um nome comum), vemos que é introduzido no discurso através do artigo definido. Do ponto de vista do PE, não podemos deixar de anotar alguma estranheza quanto a esta opção pelo artigo definido para introduzir o protagonista ‘lobo’, não só pela falta de coerência gramatical em relação à introdução do outro protagonista – ‘*Havia um homem*’ / ‘*todos os [dias] aparece o lobo*’<sup>26</sup> (podia dar-se o caso de imediatamente se introduzirem as duas personagens na história pelo definido) –, mas também porque não houve nenhum discurso envolvente que nos permitisse tornar a

<sup>26</sup> Observamos que há também uma alteração no tempo verbal que introduz as duas personagens, o que é relevante no sentido de cada referência, mas pouco coeso no todo textual.

introdução desta personagem expectável e que conciliasse, assim, as diferenças na introdução dos dois protagonistas quanto à escolha do artigo. Neste sentido, como vimos aquando de descrição da referência nominal em língua portuguesa, o artigo mais previsível para a introdução de uma entidade pela primeira vez no discurso seria o artigo indefinido. Todavia, na narrativa que seleccionámos do nosso *corpus*, é como se houvesse já uma envolvência ou expectativa sobre qual seria o papel desta personagem-tipo e houvesse uma dimensão semântico-pragmática implícita, que fizesse dele uma “totalidade específica de um género” (Cunha e Cintra 1984: 218), que se refletisse no emprego genérico do artigo definido para a introdução deste protagonista. Ou seja, o comportamento dos artigos parece ser regido pelo conteúdo semântico de determinados nomes, no contexto pragmático do género narrativo.

Em relação ao protagonista *‘homem’*, vemos igualmente que começa por ser referido no título sem qualquer artigo: *‘Homem Valente’*. Trata-se, no entanto, de um título e não propriamente da narrativa. Já no corpo da narrativa, começa por ser introduzido por um artigo indefinido – *‘um homem’* – e, na segunda ocorrência, é antecedido pelo artigo definido, numa sequência familiar à referenciação dos protagonistas nas narrativas do PE. Contudo, nesta segunda ocorrência não é apenas *‘um homem’*, mas sim *‘o homem valente’*. Podemos pensar que *‘valente’* é um atributo precipitado, se considerarmos que ainda não se deu a ação que permitiria esta caracterização daquele protagonista. Mas, segundo Pinto Bull (1989: 219), a entrada em cena das personagens é fundamental nos contos guineenses, dando-se na situação inicial a caracterização dos principais antagonistas quanto ao seu papel na história. O herói (ou anti-herói) não se determina no final do enredo, enquanto entidade única. O enredo parte de uma situação inicial em que as personagens-tipo devem ser conhecidas do auditório. Se *‘lobo’* pode já encerrar todo um significado conhecido do auditório (pelo imaginário cultural coletivo associado a esta personagem), não se pode dizer o mesmo de *‘homem’*, pois é preciso um pouco mais para fazer com que esta entidade seja única no universo da narrativa, parecendo mais significativo, para este efeito, o adjetivo à direita do nome do que um artigo à esquerda. *‘Homem Valente’* parece exercer esta função, funcionando como o nome próprio (ou “espécie” / categoria) de um determinado homem. Se há sempre um artigo indefinido à esquerda, este é aplicado em relação à entidade humana (*‘um homem’*) quando esta ainda pode ser (potencialmente)

qualquer *um*/ qualquer coisa, mas vai certamente ser qualquer coisa mais significativa. Quando aparece na mesma narrativa a referência a '*homem*', sem artigo, esta só acontece depois de já ter sido anteriormente classificado como '*valente*' na cadeia referencial que começou com '*um homem*'. Se considerarmos as restantes narrativas, encontramos o mesmo padrão. Havendo referência, sem artigo, a '*ser humano*' ou a '*homem*', como nos exemplos (28) e (29) do nosso *corpus* selecionado, são casos em que os seus referentes já foram anteriormente introduzidos no discurso e inclusive os seus atributos já foram apresentados.

Considerando a narrativa em análise, no PGB, a referência ao '*homem valente*' projeta, logo na fase inicial do texto (título e primeiro parágrafo), uma maior «intensão» (Mateus *at alii* 2003) do que o nome comum '*homem*', acrescentando-lhe o adjetivo '*valente*' (tal como o título já destacava – '*Homem Valente*' -, em jeito de nome próprio). No segundo parágrafo, quando se esperava (do ponto de vista do PE) que a referência a esta personagem fosse mantida com a realização do artigo definido antes do nome comum, ou de um demonstrativo, estas opções não se realizam. Por outro lado, se associarmos a estas circunstâncias (referências ao '*homem valente*') a possibilidade de estarmos perante o '*emprego genérico do artigo definido*' ou perante a supressão do artigo, com vista a "*expressar a totalidade específica de um género*" ou "*personalizar uma substância*", colocamos a hipótese da realização (ou não) do artigo indefinido poder ser opcional na narrativa, em relação ao referente '*homem valente*', tendo sido a determinação efetuada em termos semântico-pragmáticos. A possibilidade de verificarmos esta hipótese, em relação aos animais ou a substantivos associados a um adjetivo ou atributo (mas que funcionem conjuntamente com uma expressão única), acontece várias vezes ao longo das restantes narrativas do nosso *corpus*, quer em relação a protagonistas animais, quer em relação a seres humanos (nome comum) aos quais é associado algum atributo mais específico. Assim, não acontece, por exemplo, em relação a '*um homem*', mas acontece, por exemplo, em relação a: '*homem valente*'; '*(o) lobo*'; '*rei*'; '*grande pescador*'; '*mulher grande*'; '*a mosca, o mosquito e homem da cabeça grande*'.

Em síntese, no PGB, parece verificar-se a atribuição de um estatuto semântico-pragmático específico aos protagonistas das histórias, o qual é semelhante ao que, no PE, pode ser utilizado para expressar a totalidade específica de um género –

através do emprego genérico do artigo definido (ao invés do emprego do artigo indefinido) e/ou da dispensa de um artigo (indefinido ou definido).

A questão que colocamos agora é se será legítimo defender implicações sintáticas da variedade do PGB, considerando uma explicação de dimensão semântico-pragmática? Isto porque, não obstante alguma sistematicidade em relação à lógica semântico-pragmática observada, também vemos uma lógica semelhante a ser consumada noutras narrativas, sem haver contudo implicações sintáticas diferentes das do PE relacionadas com este tópico. Acontece, por exemplo, na abertura da narrativa A-1: *'Era uma vez uma cabra que tinha duas crias. Quando nasceu os filhotes, a mãe abandonou o mais fraco porque este estava doente (...).'* Refira-se que, no resto da narrativa, a *'mãe'* passa a ser sempre a referência nominal utilizada, consubstanciando a ideia de um protagonista mais “determinado”/ definido logo no início da narrativa. No entanto, a relativa *'uma cabra que tinha duas crias'*, legítima, do ponto de vista do PE, o recurso ao nome comum *'mãe'*, tanto a nível sintático como semântico-pragmático. Algo semelhante acontece quando um nome comum perde o seu carácter genérico pela atribuição de um nome próprio, como acontece, por exemplo, na narrativa D-4: *'Havia numa aldeia, nos tempos muito remoto, um homem que se chamava N`tchalá.'* Assim, perante este tipo de exemplos e perante as diferenças verificadas entre os informantes, não podemos subtrair a hipótese de se tratar de uma fase de aquisição/ desenvolvimento da linguagem, por parte do falante, em relação à LP, e não necessariamente de um tópico da variedade de PGB.

Em contraposição, ainda a reforçar a ideia do PGB ter um comportamento legitimamente diferente do PE em relação ao uso de artigos, enquanto variedade da LP, apontamos a possibilidade de outros fenómenos observados quanto à supressão de artigos serem explicáveis pela natureza sintática dos constituintes da frase. Embora tenhamos que sair do âmbito da referência aos protagonistas das nossas narrativas, para ilustrarmos esta possibilidade, encontramos casos que nos levam a considerar, por exemplo, a possibilidade da haver preposições a reger os artigos, como em: *'e dizia para filho'* (A-1); *'vão encontrar para semana'* (B-2); *'por isso nem tinha tempo para laser'* (D-4); *'Casou-se com rapaz'* (I-9). Nestes casos, os artigos parecem ter

realização nula quanto regidos por preposições. Estudos no âmbito do PM, revelam também regularidades semelhantes quanto à realização de artigos nulos<sup>27</sup>.

A partir da análise do nosso *corpus*, parece-nos que, no PGB, o comportamento dos artigos pode não ser realizado (ou, por outras palavras, pode ter realização nula), mas isto não significa que não há determinação, pois como acabámos de ver relativamente às preposições, pode haver outros constituintes da frase a reger os artigos. No caso das narrativas, a interpretação e determinação das referências nominais parece ser dada pela semântica do nome e pelo contexto pragmático. Quanto à generalização do artigo definido na narrativa, verificámos também a existência frequente desta possibilidade quando aplicado à referência nominal dos protagonistas.

Por outro lado, não podemos deixar de observar que a nossa hipótese explicativa caracteriza um cenário que não é totalmente generalizável a todas as narrativas. Verifica-se, ainda, existir, por parte de alguns informantes, uma correspondência maior em relação ao PE. Quanto a encontrar uma conclusão definitiva sobre a existência consolidada de um Português Africano, se atendermos que a (potencial) variedade do PGB está ainda em formação, será certamente difícil corroborarmos esta opção.

Finalmente, quanto às hipóteses prévias por nós levantadas – *fase de aquisição ou PGB?* –, consideramos que encontrámos condições suficientes para, de momento, não excluir nenhuma. Ambas constituem diferentes pontos de vista, não necessariamente antagónicos sobre os fenómenos linguísticos observados, podendo estes ser explicados como uma fase no processo de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa pelos nossos informantes (sobretudo numa perspetiva prescritiva/normativa) ou, por outro lado, como um conjunto de características que podem consolidar algumas regularidades quanto às variedades observadas sobre a referência nominal no PGB (perspetiva variacionista/descritiva).

---

<sup>27</sup> A alteração das regras de utilização dos artigos definido e indefinido é uma das características possíveis também no PM, pelo menos quanto ao “Perfil Linguístico dos Estudantes Universitários”, conforme Amostragem geral de erros quanto aos artigos (Ficha 3) in [www.catedraportugues.uem.mz/lib/disco/enquadramento\\_teorico.html](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/disco/enquadramento_teorico.html) (novembro de 2012). Vimos o mesmo comportamento, quanto aos artigos, ser descrito e analisado também em Atanásio (2007).

---

## **Capítulo 8**

### **Inter-relação de fatores e conclusões finais**

## Capítulo 8 – Inter-relação de fatores e conclusões finais

Os resultados sociolinguísticos, obtidos a partir dos dados recolhidos junto dos nossos informantes, permitem-nos observar que a idade média de primeiro contacto do nosso grupo-alvo com a Língua Portuguesa (LP) é por volta dos sete anos, em contexto escolar, já que esta é formalmente a língua de ensino. O Crioulo (CG) é a língua referida por todos como a mais falada na Guiné-Bissau, enquanto língua veicular, embora as línguas maternas sejam diversas (manjaco, mandinga, fula, balanta, papel). As motivações apontadas para a aprendizagem da LP remetem maioritariamente para o sucesso escolar, académico e profissional. Face a estas circunstâncias, torna-se pouco óbvio o significado preciso do Português como L2 na Guiné-Bissau, ou seja, se por um lado hesitamos dizer que é uma língua estrangeira, porque é oficial; por outro lado, também não é a língua materna nem a língua de comunicação (não há um contexto de imersão ou interação quotidiano), embora seja a língua de alfabetização, em relação à qual os informantes tiveram o primeiro contacto quando entraram para a escola.

Em termos políticos, poderá não haver dúvidas sobre o significado da LP como L2 neste contexto, no sentido em que é língua oficial de um determinado país e que faz parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Em termos educativos e de ensino, a situação é menos simples. Quando um professor se depara continuamente com produções escritas em LP por cidadãos da/ na Guiné-Bissau, que podem ser cheias de significado, mas nem por isso são muito conformes às regras normativas das gramáticas utilizadas nesse mesmo contexto (PE), qual deve ser a postura de um educador? Deve adotar uma postura prescritiva e corrigir tudo, mesmo que por etapas? Deve corrigir, apenas, o suficiente para facilitar a comunicação e a interpretação do destinatário? Qual é o limite da correção? Vamos complicar um pouco mais o tema/ problema: e se os próprios professores de língua portuguesa não se regem pelo padrão normativo da LP (consciente ou inconscientemente) e as suas próprias produções revelam algumas variações, eventualmente suscetíveis de padronização? Nesta circunstância, adotamos uma perspetiva prescritiva (PE) ou descritiva/ variacionista (PGB)?

A questão é que tendemos a fazer a análise das questões levantadas, sob um padrão europeu, cuja norma se define pelas forças e relações de poder:

“o conceito de norma-padrão, que induz a correcção e o prestígio de uma variedade da língua, decorre de se considerar que a norma culta corresponde ao sociolecto da classe dominante e ao dialecto que se fala na região em que se encontram os órgãos do poder”<sup>28</sup>.

Segundo Leiria (2007), a melhor forma de refletir esta questão é estudá-la numa perspectiva linguística e a partir de dados linguísticos correntes. Foi esta a nossa opção. Neste sentido, tínhamos proposto duas hipóteses prévias à nossa análise linguística:

1) verificam-se especificidades quanto ao aspeto linguístico da *Referência Nominal* no *corpus* em estudo, o que está relacionado com a fase de aquisição/aprendizagem do falante/ informante.

2) existem especificidades quanto ao aspeto linguístico da *Referência Nominal* no *corpus* em estudo, o que está relacionado com a variedade, em formação, de um Português da Guiné-Bissau (PGB).

Face à necessidade de delimitar o nosso estudo e atendendo ao nosso *corpus* linguístico, optámos por analisar um aspeto específico das narrativas escritas: a *referência nominal* relativamente aos protagonistas das narrativas.

Sobre o tópico selecionado, observámos que existem especificidades que não são conformes ao PE, verificando-se, todavia, que podem ser suscetíveis de uma descrição, do ponto de vista de uma variedade do PGB. A realização nula dos determinantes (ausência de artigos definido e indefinido), a substituição do artigo indefinido pelo definido, assim como a generalização do artigo definido, constituem-se como possibilidades gramaticais da frase, em circunstâncias que não ocorrem geralmente no PE. A representação conceptual do referente é ativada pela dimensão semântico-pragmática dos nomes referentes aos protagonistas das narrativas, fenómeno que, no PGB, se traduz num comportamento diferente dos artigos na frase e ao longo do texto/ discurso. A possibilidade do comportamento dos artigos se reger por parâmetros

---

<sup>28</sup> In [http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo1\\_2.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo1_2.html). Temos a referência de um “Português Padrão”, definido por gramáticas partilhadas por diferentes países (refira-se que, por exemplo na Guiné-Bissau, a maioria das gramáticas utilizadas são oriundas de Portugal). Não obstante, dificilmente podemos afirmar a existência de uma variedade que corresponda exatamente a este padrão.

diferentes dos do PE, parece evidenciar-se também ao nível de outros constituintes da frase (sintaxe), nomeadamente quanto à regência dos artigos por preposições.

Não obstante a aproximação explicativa efetuada, verificamos, por outro lado, que os fenómenos observados não são regulares, existindo por parte de alguns informantes uma correspondência maior à norma europeia da LP. Esta circunstância leva-nos, ainda, a considerar a possibilidade de estarmos perante uma fase de aquisição/aprendizagem do falante face à língua-alvo. Sobre este assunto, verificamos também que sobre outras variedades do português, designadamente em África, esta é uma questão em aberto. Pois, à semelhança do que acontece com o PM, aferimos “não estarem ainda disponíveis descrições suficientemente completas e rigorosas”<sup>29</sup> do Português da Guiné-Bissau.

Segundo Paradis (2008; 2009), no caso de bilingues tardios, como parecem ser os falantes guineenses (pois aprenderam a LP fora do período crítico e não estão em contexto de imersão), a tendência é compensar as falhas existentes ao nível da L2 recrutando a memória declarativa, que está associada à pragmática e à metalinguística. Esta teoria, que estabelece uma relação entre o sistema de processamento da informação e a aquisição/aprendizagem/desenvolvimento de uma língua, associada à nossa hipótese explicativa que incide no papel fundamental da pragmática, leva-nos a reforçar a hipótese de estarmos perante um fenómeno de aquisição/aprendizagem da LP. Por outro lado, há outras circunstâncias que, aplicadas ao contexto do PLN na Guiné-Bissau, nos obrigam a deixar a questão em aberto. Entre estes fatores, consideramos, em primeiro lugar, o facto dos resultados específicos da nossa análise sobre a referência nominal – hipótese do comportamento dos artigos serem regidos de forma diferente do PE (no nosso objeto de estudo, por uma determinação semântico-pragmática) –, também ser verificável (pelo menos parcialmente, quanto à determinação nula) em termos de sintaxe (artigos regidos, na frase, pelas preposições). Em segundo lugar, consideramos a análise comparativa efetuada entre o PM e o PGB – a partir do estudo de Gonçalves (1996) e da (nossa) análise do *corpus* recolhido quanto ao PGB –, que apresenta algumas evidências sobre a possibilidade de falarmos de um português africano (não

---

29 Parafrazeamos Perpétua Gonçalves quanto reconhece “não estarem ainda disponíveis descrições suficientemente completas e rigorosas do Português de Moçambique (PM)” [www.catedraportugues.uem.mz/lib/disco/enquadramento\\_teorico.html](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/disco/enquadramento_teorico.html).

obstante esta ser, também, uma questão em aberto). Finalmente, atente-se à circunstância que caracteriza os nossos informantes, que é serem professores de LP na Guiné-Bissau, com formação académica e profissional para o efeito.

O que mais se evidencia em todo o diagnóstico proporcionado pelo nosso estudo é, em nosso entender, a heterogeneidade, linguística e sociolinguística, dos nossos informantes e do contexto em que se encontram. As questões e hipóteses por nós desenhadas sobre o PGB, não podem abstrair-se do restante cenário linguístico. Relativamente à implicação que esta análise pode ter para efeitos de ensino da língua portuguesa como língua não materna, consideramos que a situação de poliglossia evidencia a necessidade de, por um lado, rever o ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, que deve ser ministrado como língua não materna, e, por outro lado, de considerar o papel das outras línguas nacionais.

Em 2008, num artigo sobre “A Difusão da Língua Portuguesa no Mundo” (ILTEC), Maria Helena Mateus refere:

*“Em todos os países de África em que o português é língua veicular, ele convive com as línguas nacionais, e o contexto sociocultural em que se desenvolve torna-o uma variedade específica no conjunto das variedades do português”, aspecto este que “deve estar presente de forma constante no ensino da língua portuguesa e em todas as vertentes da sua difusão”* (Mateus 2008: 7)

Estudos feitos no âmbito da Psicolinguística, como refere Hanna Batoréo (2009) no artigo “A(s) Minha(s) Língua(s): Bilinguismo e o direitos à diversidade linguística”, mostram que o bilinguismo individual garante vantagens a nível psicológico, social e educacional: orgulho da identidade minoritária, comunicação intergeracional, aprendizagem e continuidade de práticas tradicionais e religiosas, visão do mundo mais ampla, desenvolvimento de contactos sociais com mais hipóteses sobre uma sociedade ampla e globalizada. Em suma:

*“O mundo moderno é constituído pelas sociedades em que o monolinguismo é cada vez mais um mito e o uso diário de mais do que uma língua constitui a realidade da maioria das populações, conduzindo a*

*práticas de bi/ multilinguismo. O bilinguismo, isto é, o conhecimento e uso de mais do que uma língua no dia-a-dia de um indivíduo constitui um único garante real do seu direito à diversidade linguística, o que, a nível da sociedade, se traduz pelo:*

- *direito ao reconhecimento das várias línguas maternas e às culturas por elas veiculadas;*
- *direito à sua manutenção e protecção;*
- *luta contra o seu desaparecimento e perda.”* (Batoréo 2008: 4-5)

Por outro lado, Maria Helena Mira Mateus constata que grande parte dos alunos africanos contacta com a língua portuguesa apenas a partir do início da escolarização porque tem uma outra língua materna, defendendo:

*“que as línguas maternas dos alunos ocupem um espaço na escola” e que “a opção pelo ensino bilingue [...] pode ser vantajosa para a aquisição do português”.* (Mateus 2008: 7)

Perante estes argumentos e circunstâncias, finalizamos com o lançamento de novas questões que, a nosso ver, merecem destaque no âmbito de investigações futuras, articulando diferentes áreas de estudo:

- Num contexto plurilingue, deve adotar-se a uma atitude prescritiva sobre a(s) língua(a) de ensino? Ou privilegiar, primeiramente, uma leitura mais reflexiva e significativa do ensino e da educação?
- Qual é o papel das universidades e da investigação quanto às línguas da Guiné-Bissau (PGB, CG e outras línguas guineenses) e respetivas implicações na formação dos seus professores e no seu sistema educativo/de ensino?
- Quem pode promover a valorizar a Língua Portuguesa no mundo? Como é que a valorização da diversidade linguística pode contribuir para este efeito?
- Como é que outros países plurilingues lidaram com a sua diversidade e souberam, reconhecidamente, tirar o melhor proveito dessa circunstância? Como é que este tipo de casos pode ser analisado em prol da Guiné-Bissau?

### Caminhos futuros de investigação

Devido ao tempo de que dispúnhamos, não foi humanamente possível explorar todo o potencial dos dados por nós levantados, pelo que gostaríamos de deixar alguns apontamentos específicos para trabalhos posteriores. Referimos no nosso estudo o facto dos nossos informantes serem falantes de LP *da* e *na* Guiné-Bissau, o que significa que não têm *input* do PE, pela circunstância de estarem inseridos na realidade linguística da Guiné-Bissau (onde predominam línguas locais e crioulas). Face a esta conjuntura, levantámos a possibilidade de existir um Português Africano, hipótese que reconhecemos ter de abandonar, pois não só o nosso estudo é inconclusivo e pouco consistente quanto a esta opção, como diferentes estudos apontam para a sua insustentabilidade teórica. Assim, direcionamos a nossa atenção para a análise linguística em torno das variedades da língua portuguesa, designadamente a variedade da Guiné-Bissau. A este propósito, optámos pela comparação com o PM, na medida em que existe há muitos anos sustentação teórica largamente conhecida (p. ex. Gonçalves: 1996) para esta temática, se comparada com a dispersão dos trabalhos sobre outras variedades (apesar de estarem em evidente ascensão). No entanto, é indispensável a futura comparação com a situação linguística de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, que não chegou a ser afluída na dissertação. Refiram-se a título de exemplo os estudos de Nélia Alexandre e Verdial Soares (2004)<sup>30</sup> ou de Tjerk Haigemeijer e Nélia Alexandre (2010)<sup>31</sup>. Ainda no âmbito das sugestões para vindouras investigações, mas agora a propósito do questionário sociolinguístico, evidenciamos a necessidade de se proceder a uma seleção mais restrita de variáveis para análise e cruzamento de dados, já que acabámos por não analisar aprofundadamente nenhuma das variáveis obtidas. Todavia, a opção por uma apreciação global do inquérito (que se revelou muito extenso, demorado e laborioso, com questões abertas e longas), permitiu reunir um vastíssimo material para outros trabalhos a desenvolver futuramente. Cumpre-nos assim considerar que esta dissertação se nos apresenta essencialmente como o início de um longo caminho, com diversas possibilidades de investigação subsequente.

---

<sup>30</sup> Alexandre, N., Soares, N. V. (2004). “O domínio nominal em Crioulo de Cabo Verde – o *puzzle dos bare nouns*”. In XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa: APL, 2004, pp. 337-350.

<sup>31</sup> Haigemeijer, T., Alexandre, N. (2010). “Os crioulos da Alta Guiné e do Golfo da Guiné: uma comparação sintáctica.” In 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, Lisboa: 2010.

---

# **Bibliografia**

---

**Bibliografia**

Acosta, J. L., Leiria, I. (1997). “O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna” in *Polifonia*, Lisboa, Edições Colibri, n.º 1.

Arim, E. *Uso de expressões referenciais em narrativas escritas em Português Europeu por crianças chinesas*. In *Diversidade Linguística da Escola Portuguesa – ILTEC*. Disponível em [www.iltec.pt/pdf/wpapers/9998-earimexpressoes\\_referenciais.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/9998-earimexpressoes_referenciais.pdf) (último acesso: dezembro de 2012).

Atanásio, N. (2007). *Ausência do artigo no Português de Moçambique – Análise de um corpus constituído por textos de alunos do Ensino Básico em Nampula*. Nampula: Universidade Pedagógica de Moçambique e Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Tese de Mestrado]

Augel, M. P. (2006). “O crioulo guineense e a oratura.” In *Scripta v.10 nº19*, Belo Horizonte, 69-91.

Barbosa, G. M. e Bizarro, R. (2010). “Educação para todos na Guiné-Bissau. Que princípios metodológico-didáticos para a aula de Língua Portuguesa?” In *Livro de Actas do Congresso Portugal e os PALOP – Cooperação na área da educação*, 29/30 de Março de 2010, 113.

Batoréo, Hanna Jakubowicz (2009). “A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística” in *Actas do Encontro Textos do Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 16-19 de Julho de 2008, CD-ROM, Lisboa: APP, 2009.

Batoréo, H. J. (2009) “De que forma o ensino de Português se deve adaptar às diferentes realidades nacionais? O caso de Timor”, apresentado em: *Encontro sobre Português como Língua não Materna*, Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, 11 e 12 de Abril de 2008, a publicar em: *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, CLUNL, FCSH-UNL, Lisboa: Colibri, Dezembro 2009, nº 4, 51-62.

Batoréo, H. J. (2000). “Psicolinguística Cognitiva” e “Modelos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem”. In *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*, Lisboa: FCT e Fundação Calouste Gulbenkian, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, 2000. 166- 220 [Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FLUL, 1996].

Batoréo, H. J., Duarte, I. (2001). “Para a Caracterização da Língua-Alvo no Ensino de Português como Língua Estrangeira: Competência Narrativa e Aberturas de Narrativas” in *Actas do V Congresso Internacional para o Ensino de Português como Língua Estrangeira*. Cidade de México: Universidade do México, 185-208.

Batoréo, H. J., Casadinho, M. (2009). “O Português – uma Língua Pluricêntrica: O Caso de Timor-Leste”. *Revista Portuguesa de Humanidades, Estudos Linguísticos*, 13 – 1. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 63-79.

- Batoréo, H. J. (1996-2000). “Expressão do espaço em narrativas produzidas no português europeu – Desenho experimental”. Dissertação de Doutoramento, Cap. 5. Lisboa: FLUL, 553-660.
- Batoréo, H. J., Costa, A. (1997). “Referência nominal na narrativa oral e escrita aos dez anos de idade” *In Actas do XIII Encontro Nacional de APL*, Lisboa: APL, Vol. I, 177-146.
- Batoréo, H. J. (1996). *Contribuição para a caracterização da interface Expressão Linguística – Cognição espacial em Português Europeu: abordagem da expressão do Espaço em narrativas provocadas*, 2 vols. Capítulo 5 da Dissertação de Doutoramento em Linguística/Psicolingüística, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, texto policopiado.
- Baxter, Alan (1996). “Linguas Pidgin e Crioulas.” *In Faria, Isabel Hub, et alii (Org.). Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 535-549.
- Benson. C. (2011). “How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new directions” *in Language and Education*, 24:4, 323-336.
- Byram, M. (2009). “Intercultural Competence in Foreign Languages” in Deardorff, Darla. *The Handbook of Intercultural Competence*, capítulo 18. Los Angeles/London/New Dehli/ Singapore/ Washington DC: Sage Publications, 321-331.
- Bull, Pinto (1989). *Filosofia e Sabedoria, o Crioulo da Guiné-Bissau*. Lisboa; Guiné-Bissau: Instituto da Cultura e Língua; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.
- Campillos, A. (2010). *Creencias de três professores italianos de E/ LE: estrategias de enseñanza, importância de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo. Memoria de Máster – Universitat de Barcelona e Universitat de Pompeu Fabra – In revista marcoELE nº11 2010*.
- Candé, F. (2007). *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico, na região de Bafatá* – Tese de Mestrado. Lisboa: Departamento de Estudos Portuguesas da Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Castro-Caldas, A. (2004). “O Conceito de dominância cerebral revisitado” *In (Re)abilitar – Revista da ESSA*, nº 0, Edições Colibri, 17-33. Disponível em: [www.essa.pt/revista/docs/n\\_0/re04\\_0\\_4.pdf](http://www.essa.pt/revista/docs/n_0/re04_0_4.pdf) (último acesso: dezembro de 2012).
- Cendoya, A. (s.d.). *Bilingüismo y cerebro. Implicaciones para la educación*. Madrid: Aprendizaje y Desarrollo. Disponível em: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1220221> (último acesso: junho de 2011).
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA (Edição Portuguesa: 2001).
- Couto, H. H. (2009). “As Narrativas Oraís Crioulo-Guineenses.” *In Papia 19*, 51-68. Disponível em: [abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/67/78](http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/67/78) (último acesso: dezembro de 2012).
- Couto, H. H., Embaló (2010). “Literatura, língua e cultura da Guiné-Bissau. Um país da CPLP.” *In Papia 20*. Brasília.

Cunha, C., Cintra, L. (2005, 5ª edição). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

*Decreto-Lei n° 7/2007 de 12 de Novembro (Guiné-Bissau) – Obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa;*

DENARP II (2011). *Deuxième Document de Stratégie National pour la Réduction de la Pauvreté 2011-2015*. Ministério da Economia, da Planificação e da Integração Regional. Guiné-Bissau.

Démonet, J. *et al* (2005). “Renewal of the Neurophysiology of Language: Functional Neuroimaging” Disponível em: [www.prv.org](http://www.prv.org) (último acesso: junho de 2011).

Diallo, Ibrahima (1987). “Contribuição para uma reflexão: Educação, multilinguismo e unidade nacional”, in *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, nº3. INEP: Bissau, 101-111;

Dias, H. B. M. (2008). *Português europeu língua não materna a distância: (per)cursos de iniciação baseados em tarefas*. Doutoramento em Estudos Portugueses. Lisboa: Universidade Aberta.

Faria, I. H. *et al.*(org.) (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, M. *et al* (1996). “Variação linguística: perspectiva dialectológica” in Faria, I. *et al*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho;

Ferreira, J. (1979). *Literatura Popular da Guiné-Bissau*. Disponível em: [www.didinho.org/LITERATURAPOPLARDAGUINEBISSAU.htm](http://www.didinho.org/LITERATURAPOPLARDAGUINEBISSAU.htm). (último acesso: dezembro de 2012).

Fonseca, S. (2011). “Educação para a Cidadania na Guiné-Bissau” in *Revista Guineense de Educação e Cultura N° 1 (O Estado da Educação na Guiné-Bissau)*. Bissau: Fundação Fé e Cooperação (FEC), 82-94.

Frigotto, M. M. (2006). As relações entre estratégias de aprendizagem, motivação e aprendizagem de línguas estrangeiras. Monografia apresentada no âmbito do Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná: Centro Académico de Línguas Estrangeiras Modernas. Disponível em <http://www.moodle.univab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1223621> (último acesso: junho de 2011).

Gabriel, Gottfried (1993). “Sobre o significado da literatura e o valor cognitivo da ficção” in *O que nos faz pensar n°7*. Disponível em: [www.oquenofazpensar.com/.../sobre\\_o\\_significado\\_da\\_literatura\\_e...valor\\_cognitivo\\_da\\_ficcao/n7gabriel.pdf](http://www.oquenofazpensar.com/.../sobre_o_significado_da_literatura_e...valor_cognitivo_da_ficcao/n7gabriel.pdf). (último acesso: dezembro de 2012).

Gelso, D. (2007). *Crioulo para estrangeiros*. Monti: Saronno.

Global Education Working Group (2010). *Guia Prático para a educação global: conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Disponível em: [www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/.../Guia-prático-para-a-educacão-global.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/.../Guia-prático-para-a-educacão-global.pdf). (último acesso: dezembro de 2012).

Gouveia, C. (1996). “Pragmática” in Faria, I. *et al*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho;

Gouveia, C. (2008). “As Dimensões da Mudança no Uso das Formas de Tratamento em Português Europeu” in Oliveira, F. e I. M. Duarte (orgs.): *O Fascínio da Linguagem: Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP/FLUP: 91-99. Disponível em: <http://www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/publications.html> (último acesso: dezembro de 2012);

Gonçalves, P. (2005). “Afinal o que são erros de Português?” In *I Jornadas de Língua Portuguesa – Dinâmicas do Português em Moçambique* (Maputo 26-29/05/2005). Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em: [www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Goncalves\\_2005.pdf](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Goncalves_2005.pdf) (último acesso: dezembro de 2012);

Gonçalves, P. (1996). “Aspectos da sintaxe do Português de Moçambique”. In Isabel Hub Faria *et alii* (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 313-322.

Hahne, A. (2001). “What’s Different in Second-Language Processing? Evidence from Event-Related Brain Potentials” in *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 30, N° 3. Disponível em <http://www.moodle.univab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1065021> (último acesso em maio de 2011).

Hois, E. (s.d.). La motivación, punto clave para un aprendizaje más efectivo de un idioma. Disponível em: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no003/articulos/art02.html>. (último acesso: dezembro de 2012);

INDE (2011). *Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia*. Bissau: INDE/Ministério da Educação.

Inglez, K. G. (2004). “Um modelo para análise da referência nominal em narrativas orais e escritas do português brasileiro.” In *Filol. Lingüist. Port*, nº6, 221-254.

Instituto-Camões. “Variação e norma em português”. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/ acessibilidade/capitulo1\\_2.html](http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/ acessibilidade/capitulo1_2.html) (último acesso: dezembro de 2012);

Intumbo, Incanha (2007). Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português. Universidade de Coimbra: Faculdade de Letras. [Tese de mestrado]

Leiria, I. (2007). “Português em África/ Português de África?” In *Roma3*, Disponível em: [http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/ROMA\\_Portugues\\_de\\_Africa.pdf](http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/ROMA_Portugues_de_Africa.pdf) (último acesso: dezembro de 2012);

Leiria, I (Coord., 2008). *Orientações programáticas para o ensino de Português Língua Não Materna: Ensino Secundário*. Ministério da Educação: DGIDC.

Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*, Lisboa, Fundação para a Ciência e Tecnologia – Fundação Calouste Gulbenkian (FCT – FCG).

Leiria, I. (1991). A aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretérito Perfeito e Imperfeito. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Mateus, M. H., Caels, F., Carvalho, N. (2009). “O ensino do Português em contexto multilingue – o que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística.” *In Medi@ções Revista Online* Vol. 1, Nº1, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal.

Mateus, M. H. M. (2008). “A Difusão da Língua Portuguesa no Mundo”. FLUL/ ILTEC. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/mes/01.pdf>. (último acesso: dezembro de 2012).

Mateus, M. H. M. (s/d) “O ensino do Português como Língua não Materna: algumas recomendações.” *In Diversidade Linguística da Escola Portuguesa – ILTEC*. Disponível em: [www.iltec.pt/divling/\\_pdfs/recomendacoes\\_divling.pdf](http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/recomendacoes_divling.pdf) (último acesso: dezembro de 2012).

Mateus, M. H. M. *et alii* (2003). *Gramática de Língua Portuguesa* (5ª edição, revista e aumentada). Lisboa: Editorial Caminho.

Mateus, M. H. M. (2002). “Variação e variedades: o caso do Português”. Maputo.

Mateus, Maria Helena (2001). “Se uma língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que uma língua viva em diferentes culturas?”. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando\\_uma\\_lingua\\_vive.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando_uma_lingua_vive.pdf) (último acesso: dezembro de 2012).

Mendes, Mafalda (2004). “Cabo Verde – ir à escola em L2.” *In* Mateus, Maria Helena Mira e Luísa Teotónio Pereira (orgs.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri.

Mendes, M., Caels, F. “Diversidade Linguística na Escola – Uma problemática Global.” *In Diversidade Linguística da Escola Portuguesa – ILTEC – primeiros resultados 2003-2005*.

Mota, M. A. (1996). “Línguas em contacto.” *In* FARIA, I. *et al*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 505-533.

Montenegro, T., Morais, C. (1995). *Uori: stórias de lama e philosophia*. Bissau: Ku Si Mon Editora.

Montenegro, T. (2009). *As enxadas do rei*. Bissau: Ku Si Mon Editora. 1ª edição 1995

Oliveira, C.; Ferreira, J. G. (Org.) (1975). *Contos Tradicionais Portugueses – Tesouros da Nossa Literatura, Volume I*.

Paradis, M. (2008). “Language and Communication Disorders in Multilinguals” *in* Chap. 33 of *the Handbook of the Neuroscience of Language*, Elsevier Ltd. Disponível em: <http://www.elsevier.com/locate/permissionusematerial> (último acesso: dezembro de 2012).

Paradis, M. (2009). “The pervasive relevance of the distinction between implicit competence and explicit knowledge” *in* Chap. 5 *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins. Disponível em: [http://www.benjamins.nl/cgi-bin/t\\_bookview.cgi?bookid=SiBil%2040](http://www.benjamins.nl/cgi-bin/t_bookview.cgi?bookid=SiBil%2040) (último acesso: dezembro de 2012).

Pedro, E. (1996). “Interacção Verbal” *In* FARIA, I. *et al*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 449-504.

- Perani e Abutalebi (2005). "The neural basis of first and second language processing". Disponível em [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). (último acesso: junho de 2012).
- Pereira, Dulce (2004). "Contacto de Línguas e aquisição de uma língua não materna." In *Vamos Conversar na Escola – Nu ben papia na skola*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pereira, D. (1996). "O crioulo de Cabo-Verde" In FARIA, I. et al, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 551-559.
- Piacentini. "Língua culta e norma padrão". Disponível em: <http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=216&rv=Gramatica> (último acesso: dezembro de 2012).
- PNUD (2011). "Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos." In *Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011*.
- Raposo, E.P. (1984). "Sobre a noção de língua portuguesa". *Boletim de Filologia XXIX*. Lisboa. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/lingua/boletimfilologia/29/boletim29\\_pag585\\_594.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/lingua/boletimfilologia/29/boletim29_pag585_594.pdf). (último acesso: dezembro de 2012).
- Romaine (2006), "Pidgins and Creoles: Overview." In Brown, K. (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier Science.
- Ruiz, J. P. (s.d.). "Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociência". Disponível em: <http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/200/1/644-Aprendizaje%20y%20enseanza%20de%20segundas%20lenguas.pdf> (último acesso: junho de 2012);
- Semedo, O. (2011). "Educação como Direito" in *Revista Guineense de Educação e Cultura N° 1 (O Estado da Educação na Guiné-Bissau)*. Bissau: Fundação Fé e Cooperação (FEC), pp. 13-26.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Siopa, Conceição. (2010). "Revisão e edição de texto: a gramática e o discurso" In *Livro de Actas do Congresso Portugal e os PALOP – Cooperação na área da educação*, 29/30 de Março de 2010, 53-64.
- Ullman, M. T. (2008). "The role of memory systems in disorders of language." In *Brain and Language*. Washington: Georgetown University.
- Videsott, G. et al (2010). "Speaking in multiple languages: neural correlates of language proficiency in multilingual Word production" in *Brain and Languages*. Disponível em: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=1065011> (último acesso em junho de 2011).

---

**Endereços electrónicos (último acesso em dezembro de 2012):**

- *Cátedra do Português* – Universidade Eduardo Mondlane (Maputo)  
<http://www.catedraportugues.uem.mz/>  
[http://www.catedraportugues.uem.mz/?\\_target\\_=bibliografia](http://www.catedraportugues.uem.mz/?_target_=bibliografia)
- Projecto *Divling – Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* – ILTEC  
<http://www.iltec.pt/divling/index.html>
- *Papia – Revista brasileira de estudos crioulos e similares*  
<http://abecs.dominiotemporario.com/ojs/index.php/papia/index>
- Projecto *Vamos conversar na escola/ No ben papia na skola* – Textos científicos  
[http://www.esse-jdeus.edu.pt/projectos/pl2/Ens\\_Conv/!Txt\\_Cient.htm](http://www.esse-jdeus.edu.pt/projectos/pl2/Ens_Conv/!Txt_Cient.htm)
- Páginas sobre o contexto da Guiné-Bissau,  
<http://www.observatoriop.com/cgi-bin/main?mmod=newsdet&id=158>  
<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/03.html>
- Dicionário *Crioulo-Guineense – Português* (Luigi Scantamburlo):  
[http://www.observatoriop.com/FrontEnd/news/attachments/415\\_dicionariocompleto.pdf](http://www.observatoriop.com/FrontEnd/news/attachments/415_dicionariocompleto.pdf)
- *Soronda* – Revista de estudos guineenses:  
<http://www.inepbissau.org/Publica%C3%A7%C3%B5es/RevistaSoronda/tabid/61/Default.aspx>
- Dicionário de Termos Linguísticos (ILTEC)  
<http://www.portaldalinguaportuguesa.org>
- Outros endereços eletrónicos sobre PLNM:  
<http://www.ensinobasico.com/ensino-do-portugues-lingua-nao-materna-l2>  
<http://cvc.instituto-camoes.pt/recensinar/plnm.html>  
<http://www.dgide.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-LinguaNaoMaterna.aspx>  
<http://www.instituto-camoes.pt/>  
<http://www.acime.gov.pt/>

---

# **Anexos**



## B – Questionário sociolinguístico

### Questionário

1 - Por favor, preencha o quadro seguinte. Identifique as línguas em que tem competências e os níveis de performance correspondentes: 1 (nulo), 2 (elementar), 3 (elementar-intermédio), 4 (intermédio-avançado) ou 5 (avançado).

	Ouvir	Falar	Ler	Escrever
Língua materna: _____				
Língua portuguesa				
Crioulo				
Outra língua: _____				
Outra língua: _____				
Outra língua: _____				

2 – Em que idade e como é que começou a ter contacto com a LP?

\_\_\_\_\_

3 – Em que língua foi alfabetizado (começou a ler e a escrever), com que idade e em que instituição (pública, privada...)?

\_\_\_\_\_

4 - Identifique os factores que considera terem sido os mais importantes, em diferentes idades, para melhorar a sua aprendizagem/ performance da língua portuguesa:

Na infância: \_\_\_\_\_

Na adolescência: \_\_\_\_\_

Na idade adulta: \_\_\_\_\_

5 - Descreva o que recorda do seu tempo de estudante, quanto ao ensino da LP (um aspecto positivo e outro negativo).

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6 - Identifique os factores que, na sua opinião, dificultaram ou dificultam alguns aspectos da sua aprendizagem de língua portuguesa. Justifique.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7 - Sente-se hoje motivado para melhorar a sua performance em LP? Se não, porquê? Se sim, quais são hoje os factores que o motivam? Há diferenças relativamente às motivações que tinha quando era mais jovem?

---



---



---



---

8 - Continua a fazer alguma coisa para melhorar as suas competências em língua portuguesa? O quê?

---



---



---

9 - Para além do currículo escolar e académico, que outro tipo de cursos/ formação contínua de língua portuguesa já frequentou (nos últimos 5 anos)?

Ano	Curso/ Formação	Entidade formadora	Duração (nº de horas)

10 – Na sua opinião, o que é que considerou mais interessante e útil relativamente à formação contínua que recebeu?

---



---



---

11 – Que aspectos (temas) gostaria que fossem abordados numa próxima formação contínua de Português?

---



---



---

12 – Relativamente às situações identificadas, em que língua interage com mais frequência no seu dia-a-dia? Assinale com: 1 a língua que usa com mais frequência em cada caso, com 2 a língua que usa em segundo lugar e com 3 a que usa com menos frequência.

12.1 Em sala de aula: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_

12.2 Na sala de professores: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_

- 12.3 No recinto escolar: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.4 Nas imediações da escola: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.5 Num encontro de trabalho: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.6 Num encontro político: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.7 No bairro: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.8 Em casa: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.9 Num encontro comunitário: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.10 Na igreja: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.11 Em viagem dentro do país: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.12 Comunicação via Rádio: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.13 Correspondência informal: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.14 Correspondência formal: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.15 Leitura e/ou escrita académica: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.16 Leitura e/ou escrita recreativa: Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.17 Ouvir e/ou contar histórias (em casa, no bairro): Língua Portuguesa  Crioulo   
Outra língua \_\_\_\_\_
- 12.18 Ouvir e/ou contar histórias (na escola): Língua Portuguesa  Crioulo  Outra língua \_\_\_\_\_

13 – Considerando as situações identificadas, assinale a frequência do seu contacto com a língua portuguesa.

- 13.1 Ouvir rádio: diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.2 Ouvir/ ver televisão: diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.3 Internet: diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.4 Leitura de jornais/ revistas: diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.5 Leitura de livros recreativos (romances, contos, poesia, outros...): diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.6 Leitura de manuais ou outros livros de apoio académico/ profissional: diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.7 Escrita informal (cartas pessoais, notas/ recados pessoais): diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.8 Escrita formal (ofícios, comunicados, planos de aula): diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.9 Escrita académica (trabalhos de pesquisa, artigos): diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca
- 13.10 Escrita criativa (escrever para jornais ou revistas, livros): diariamente ; semanalmente ; mensalmente ; pontualmente ; raramente ; nunca

---

14 - Alguma vez esteve num país onde a língua portuguesa é maioritariamente falada como língua materna (Portugal, Brasil)? Se sim, que significado teve essa experiência para si, enquanto aprendiz e enquanto professor?

---

---

---

---

15 - Na sua opinião, é diferente ser um professor de português não nativo ou um professor nativo? Justifique.

---

---

---

---

16 - Na sua opinião, qual é o lugar da língua portuguesa na sociedade e no sistema de ensino, no contexto da Guiné-Bissau?

---

---

---

---

17 - Na sua opinião, qual é o lugar do crioulo e das outras línguas nacionais na sociedade e no sistema de ensino, no contexto da Guiné-Bissau?

---

---

---

---

18 - Que relação estabelece entre a LP na Guiné-Bissau e as novas tecnologias, nomeadamente quanto à utilização da Internet?

---

---

---

---

Observações:

---

---

---

---

---

---

**Agradecemos a sua colaboração!**

## C – Transcrição das narrativas

### Transcrição das narrativas escritas pelos informantes (recolhidas em Dezembro de 2011, na Guiné-Bissau)<sup>32</sup>

#### Participante 1 – Narrativa A

Era uma vez uma cabra que tinha duas crias. Quando nasceu os filhotes, a mãe abandonou o mais fraco porque este estava doente, passando a cuidar do mais forte e bonito.

Então o pobre abandonado seguia a rumo a procura de algo para comer, e felizmente encontrou um lugar perto de uma lagoa cheio de ervas frescas, ali alimentava-se todos os dias. Depois de uma semana encontrou-se com a sua mãe que a reconheceu, mas o cabritinho estava muito bem de saúde, tornou-se bonito.

A mãe perguntou-lhe – filho onde andas a comer – a isso ele respondeu que encontrou uma mãe que a alimentava-~~[se]~~ [#] sempre.

A mãe instou o filho a levá-la para adotiva. Ele não recusou e foram. No caminho disse para que não devia ficar até o pôr-do-sol para não dar de cara com o lobo.

Quando chegaram ao lugar onde ele comia a sua [#] mãe ficou admirada, daí começou a agradecer o filho. Então, assim que chegar a hora de partir a mãe não queria ir embora e dizia para filho – espera um pouco querido – de repente surgiu o lobo tão esfomeado querendo comer os dois, o filho assustado não sabia o que fazer. A mãe levantou as suas orelhas e começou a cantar:

“Já matei dois lobos e terceiro está a minha frente”. O lobo respondeu – o quê? Repita bem a sua música – a cabra disse outra “Já matei dois lobos e terceiro está a minha frente”, daí o lobo fugiu e os dois foram para casa.

Assim a família ficou mais uma vez reunida.

#### Participante 2 – Narrativa B

##### Lobo e o Lebre

Era uma vez lobo convidado o seu amigo lebre, para acompanhar-lhe assistir uma casamento do seu intimo amigo, que era rei de uma região chamado Pandim.

A lebre aceitou o convite formulado, mais casamento vai ter lugar só para um mês. E o lobo marcou a lebre de que vão encontrar para semana na sua casa de estar [#] junto, para lhe poder dar a orientação tudo como é que vão comportar neste festa, porque ai nesse dia vai estar muitos convidados independente a ele.

Lebre aceitou e quando chegou o dia marcado, foram os dois, só que a orientação que o amigo lobo tinha combinado com a lebre não compriu. Porque lobo disse a lebre no nosso percurso tudo aquilo que eu tinha feito na caminhada, voce não dever fazer o mesmo, lebre acordou.

Nos percurso durante vinte quilometros todos estão cansados e sede água para beber, mas depois de chegaram ao lagoa encontraram um poco muito fundo com água, o lobo disse logo ao amigo lebre de que nós mesmo que encontramos poço com água

---

<sup>32</sup> Procurámos fazer uma transcrição fiel do *corpus* recolhido, quer em termos de conteúdo quer em termos de mancha gráfica. Mantivemos as palavras ou frases riscadas legíveis (os parênteses retos são nossos) e assinalámos as palavras ilegíveis com o símbolo #.

ninguém bebe, O quê que acontece quando o lobo viu o poço com água ele disse olha amigo a minha mãe disse quando cheguei no poço para poder mergulhar depois sair.

Assim também a lebre fez, e continuar as suas caminhadas, quando chegaram na casa do rei comprimentar rei e apresentar o caminho.

Rei, mandou uns dos seus guardas levaram para o quarto. No momento que ele sabe de vai chegar hora de jantar disse a lebre olha quando ouvimos de que vamos apanhar aqueles amigos (vai) imediatamente corremos porque se não vais nos matar.

Assim, quando ouviram a guarda do rei a dizer vamos apanhar os dois amigos logo lobo vingiu corre e foi deitar debaixo da cama, pensava que lebre vai fugir mais não acontecia como pensava lebre manteu-se no lugar ate o lobo voltou para o local e disse amiga nunca mais não vou te convidar, assim acabou a história.

### Participante 3 – Narrativa C

#### Homem Valente

Havia um homem que vivia a muito tempo em Bolama na tabanca de cassucaí, esse homem tinha muitos animais que domesticava mas dentro da sua quintal todos os aparece o lobo que atacava esses animais, um dia o homem valente armava uma armadilha para ver se vai conseguir eliminar o lobo.

Homem valente chamava todos os moradores da vila colocou a proposta e todos os moradores estão de acordo. Então como sendo assim quem é que vai sacrificar um do seu animal para poder armar a armadilha, um deles decidiu. Daí o homem pegou um pedaço da carne e colocou num balde na porta de entrada do quintal, ao cair do sol o maldito chegou e começou a cheirar até encontrar o balde. O homem que já preparou a sua espingarda, mal o lobo tocou no balde homem atirou acima dele o maldito correu uma distância e não aguentou e caiu ficou morto.

Homem começou logo agritar vinham-vinham e aparece os moradores da vila [#] perguntou onde está o maldito o valente responde esta la debaixo da mangueira.

Depois os moradores carregou-lhe a cabeça e começou agritar homem valente-homem valente... Apartir dai todos animais estão salvo de ataque.

### Participante 4 – Narrativa D

#### A vitória do N`tchalá

Havia numa aldeia, nos tempos muito remoto, um homem que se chamava N`tchalá. [Esse] Ele era muito dedicado ao [#] seu trabalho por isso nem tinha tempo para laser. Como não divertia com as pessoas não tinha amigos nem namorada. Um dia sentiu a necessidade de ter uma namorada porque concluiu que, afinal a vida não se resume apenas ao trabalho. Para concretizar este sonho, foi ter com um ancião da sua aldeia para que este lhe [aranja] dasse uma menina em namoro, como é costume na tradição [da-e] nas etnias da Guiné. Como o combinado, o ancião foi ter com as meninas da aldeia, mas [nin] nenhuma delas quis ser namorada do N`tchalá porquanto acharam que ele é um homem de mau humor e que por cima de tudo sempre estava sujo.

Numa tarde, o ancião foi informar ao homem que as meninas recusaram-se a proposta por razões já referida, então o N`tchalá conformou-se e continuou o seu trabalho. Passado três anos, por causa da fome que assolou aquela aldeia, as meninas resolveram passar pela casa do N`tchalá pendido que este lhes casem pois que em suas

casas [~~nem-de~~] não têm [~~nada~~] alimentação o que não faltava o N`tchalá. Este por sua vez disse-lhes que não podia aceitar estes pedidos na medida em que já [~~tem a pessoa~~] está a namorar com uma. Foi então que ele resolveu namorar com uma bela menina dum outra aldeia diferente da sua. [~~e-que~~] Porque esta não recebeu a proposta do ancião. As outras meninas ficaram assim sem ter namorado porque estavam a espera dum melhor. Quem espera melhor acaba, muitas das vezes por não ter nem bom nem pior.

### Participante 5 – Narrativa E

História da mosca, o mosquito e o homem da cabeça grande.

Era uma véz, a mosca, o mosquito e homem da cabeça grande combinaram ir buscar a lenha numa mata. Quando chegaram o destino, cada [~~qu~~] um arrumou uma grande quantidade da lenha.

No momento de carregar a lenha o mosquito como era tão fraco, sozinho não conseguia pediu ajuda a mosca e ela ajudou, mas não aguentara o peso da lenha e partiu a perna.

A mosca e o homem da cabeça grande começaram a rir-se do mosquito e logo apareceu o ranho no nariz da mosca, ela ao assoar o ranho o nariz saiu junto com o ranho, então o mosquito que tinha a perna partida disse-lhe agora é a minha vez de rir porque por minha causa você ficou sem o nariz. E o homem da cabeça grande de novo voltou a gozar-se da mosca e ao mesmo tempo a rir-se do mosquito até que caiu no chão, [~~a-cab~~] a cabeça partiu e ele ficou sem a cabeça.

Foi assim que os três animais ficaram com defeitos.

Por isso que se diz a união faz a força.

### Participante 6 – Narrativa F

“A mulher infiel”

Vivia numa tabanca, um homem djila chamado Bacari Djalo, com a sua mulher.

Este homem se viajava sempre para vender as suas mercadorias nos diferentes países. A mulher tinha um compadre que era vizinho. Quando o Bacari, sai de casa para ir fazer o seu negócio, a mulher comunica logo o seu compadre afim de passar a noite com ela junto [~~da~~] na sua residência. Um dia, de repente o marido surpreendeu os dois dentro da sua casa as altas horas. Então como já tinha sabido de que a mulher tem compadre [~~v~~] ficando aqui [~~para~~] junto da porta para ver como é que os dois podem sair. Os dois lá dentro combinaram uma maneira a achavam era mais fácil. A mulher usou a sua inteligência. Disse ao seu [~~f~~] compadre o seguinte. Eu tenho uma porca atrás da porta que alguém me entregou para cria, então vamos junto até ali, vou fazer um jeito [~~po~~] que nos facilite a saída sem problema.

Os dois foram ali, a mulher pegou na corda da porca puxou para rua e a porca por sua vez tentou a correr a está hora entrando na escuridão. A mulher fingiu ou melhor gritou o seu marido e responsabilizou-lhe da porca. Dizendo o seguinte:

Se por ventura perdeu esta porca vai pagar [~~(e)~~] o dono qualquer valor atribuído.

O marido sentiu responsável, pegou atrás da porca para o agarrar. O compadre e a mulher conseguiram sair facilmente sem nenhum problema.

### Participante 7 – Narrativa G

Era uma vez, numa tabanca chamada Cobiana, vivia um jovem muito elegante de nome Upá, certo dia, foi passear numa tabanca vizinha encontrou uma rapariga de nome Nalempe, então, num breve diálogo, apaixonaram-se. O Upá ficou satisfeito, por ter conquistado a bela rapariga da tabanca vizinha, foi imediatamente informar a sua mãe que na aldeia vizinha apaixonou de uma menina de nome Nalempe; a mãe chamou-lhe atenção de que, ele ainda é muito novo, devia preocupar-se mais no estudo, de que essas coisas do mundo. Upá desobedecendo os conselhos da sua mãe, todos os dias, à tarde, ia visitar a sua namorada, Nalempe, e só voltava às uma hora ou duas horas da madrugada, a mãe ficou triste com o comportamento do seu filho, pensativo, como é que eu posso fazer para impedi-lo ir à essa tabanca; chamou-lhe de novo, meteu-lhe medo de todo o tipo, mas Upá nem se quer obedeceu-a; continuou a sua prática, toda[s] à[s] tarde, ia visitar a Nalempe, certo dia, ao regresso, por volta das duas horas da madrugada, ele encontrou no caminho com um serpente, este a medrontou-lhe, fugiu a correr para a tabanca da namorada, quando chegou encontrou a Nalempe deitada a dormir, acordou-a nem se quer respondeu, afinal a Nalempe era feticheira, de repente viu a porta a abrir-se e a Nalempe entrou com as orelhas, boca, nariz, tudo nela transformada, o Upá ficou ainda a sustada, por vê-la daquela maneira, e a Nalempe disse-lhe que, para não divulgasse o segredo, de que ela é feticheira, se se divulgasse ia-lhe matar, então, o Upá segredo-a e prometeram casar-se, durante os anos em que casaram o Upa sempre tinha o espírito agitado, nunca ficou tranquilo, até certa altura, marcou uma viagem para uma terra distante, anunciou a mulher que ia viajar, a mulher não estava de acordo, mas não o podia impedir, o Upá viajou, um, dois, três anos e nunca mais voltou, a mulher feticheira ficou sem marido, até a data presente.

### Participante 8 – Narrativa H

Era uma vez, um velho que casava com uma mulher na tabanca de Bajope, sempre ia caçar no mato.

nas suas deslocações ao mato, demorava alguns dias, ou seja voltava só no dia seguinte. A mulher dela tinha amante, e este amante frequentava a casa do velho nas suas ausências o velho descobriu que a mulher não estava na mesma, ou seja algumas coisas esta a correr anormal. Como de costume o velho fingiu-se que ia caça ao mato.

Ele foi a casa do seu vizinho e escondeu lá. A mulher comunicou o amante que o seu marido não está.

No fim do dia, o amante veio ter com (mulher) a mulher. Há noite, o velho voltou e bateu a porta, a mulher atrapalhada meteu o amante dentro de caldeirão. O amigo dele, como sabia que o colega foi a[+] casa do velho, resolveu o seguinte:

Às duas horas da madrugada, o colega foi a casa, dizendo o velho que viria emprestar aquele caldeirão para cozer a cera.

O velho autorizou-lhe para entrar e pegou no caldeirão e carregou.

No meio de caminho, o colega que estava dentro de caldeirão, diz que tanta sorte eu.

[#] [#] Começaram amor na cama, logo a mulher diz o marido Porque é que tem tanta presa para entrar? O velho respondeu que esqueci o meu carihunto (cachimbo) é por isso que eu voltei.

Os dois amigos começaram a falar e o amante da mulher confessou que nunca mais voltará a casa do velho.

### Participante 9 – Narrativa I

#### Um Jovem pescador

Era uma vez um jovem muito generoso e trabalhador que vivia sozinho sem pai e nem mãe. Um dia, debaixo da mangueira, pensando imediatamente achou que devia arranjar uma profissão para melhor lutar contra a vida. Foi buscar um anzol com fio comprido, amarrou-o numa vara, daí, já tem um instrumento da pesca. De manhã, pegou nesse anzol partiu-se para o rio, no caminho a cantar com tanta alegria, animando a si mesmo.

No primeiro dia apanhou um bocadinho de peixes mas como tinha o seu plano de administração, vendeu alguns e levou outros para mafé. Assim continuavam o seu trabalho, ganhando as experiências, logo passava a apanhar quantidade de peixes que bastecia toda a tabanca e tornou-se grande pescador, sempre guardava o dinheiro que conseguia na venda de peixes até que comprasse o anel de ouro, o objecto que lhe deu fama, o nome começou alastrar-se e pelas tabancas vizinhas. Quando caiu na orelha de uma lindíssima menina que os pais eram muito ambicioso, pediu que queira casar com intenção de poder um dia roubar o anel e fugir com ele, foi assim fez.

Casou-se com rapaz e ela sempre em casa a cuidar com tudo que havia, o marido continua a sua actividade. Um dia conseguiu descobrir o lugar onde rapaz guarda o anel, então, quando o marido foi ao rio, ela tirou o anel e mandou comunicar o seu para vir-lhe buscar com barco, espalhando toda a cidade a publicidade, festa de um lado para outro a espera da chegada da menina. Anel foi metido dentro da mala e no porão de barco com guardas. Então, quando o rapaz voltou da pesca, ao comer, havia um galo que ele tinha que lhe contava todas as coisas e que menina não sabia. Este lhe contou tudo, como fazer [(a)] ficou ali a mesquinhar, nesse momento que chegou o peixe disse-lhe que o anel está dentro de barco mas não pode entrar lá. Nessa discussão apareceu o rato que disse que ele pode encontrar lá, [(tas)] mas como que vai chegar ao barco, daí apareceu o periquito que disse que ele pode chegar lá e não vai poder entrar. Assim que combinaram, o periquito levou o rato até na chaminé de barco e deixou-lhe ali, este entrou no barco, conseguiu roer a mala, tirou o anel enquanto que o barco estava quase atracar no porto da sua cidade. Quando o rato saiu com o anel, o periquito veio lhe pedir para mostrar, é assim que o anel caiu no rio. Foram junto ao rapaz justificando e aí o peixe foi buscá-lo no rio. E quando o barco ataracou a menina foi recebida com grande festa, bem escoltado. Quando chegaram na casa do pai abriu a mala não encontrar nada, aí foi desgraça atentica.

Então entre esses três animais qual dele que devia pagar.

### Participante 10 – Narrativa J

Era uma vez, um velho que vivia numa tabanca e ele gostava imenso de ir pescar no rio de Bissora, era um rio não tão largo como os outros, mas com grande peixes que reproduzia naquela zona.

Um dia o velho foi pescar com seu primeiro filho e eles apanharam muitos peixes e depois vendiam os excedentes aos população daquela zona. Só que o velho não

sabia que naquele rio [~~largo~~] há muito lagartos, mas não são aqueles que nos conhecemos mais sim são os homens que transformam em [~~laro~~] lagarto com a intenção de apanhar as pessoas mais bela e livar para as suas gerações que posteriormente as suas mulher geram [~~(jad-exa)~~] igualzinho a mesma pessoa. Como o filho do velho era um jovem borrito, alto, de cabelos loiros. Na altura em que ele ia vender peixes, um velho que costuma esta pratica (Transformar em lagarto) tinha inveja desse menino resolveu ir ao rio e transformou-se [~~largo~~] largato e ficou lá todo o dia à espera do velho com o filho.

O que velho não sabe, é que azar está lhe a bater a porta. Quando manheceu o [~~#~~] velho chamou ao filho dizendo-lhe que já são às horas de que um homem não deve dormir tanto como as mulheres.

[#] E eles foram para mesmo rio. O velho pecava na rede enquanto que o filho conduzia a piroca. Depois de tanto trabalho de pescar, o lagarto atirou-se junto do rapaz e levou-o para sua residencia. Então o velho pediu socorro mais não conseguiu. Quando a tabanca soube da noticia todos ficaram triste com o desaparecimento do belo jovem.

Apartir daquele momento o velho nunca mais foi pecar e a [~~lanca~~] tabanca nunca mais viu aquele peixe de qualidade.

### Participante 11 – Narrativa K

Antigamente, usava-se moedas cá na Guiné e num dos bairros de Bissau, vivia um homem rico, mas muito avarento, não gastava o dinheiro e nem depositava-o no banco. Trocava todas as notas em moedas e guardava-as num saco dentro da sua própria casa. Esse homem tinha um macaco, certo dia, o macaco estava sentado no peitoril da janela observava o vizinho do lado a dar esmola aos pobres. Nisto o macaco, correu para dentro e pegou no saco de moedas do dono, e pôs-se a emitir o vizinho, assim foi distribuindo as moedas. Quando o dono voltou encontrou o macaco com o saco vazio.

[Θ] Desesperado pegou num pau, e matou-o (o macaco) a paulada.

Como ele não guardava o dinheiro no banco (o homem) ficou pobre e doente de tanta tristeza.

### Participante 12 – Narrativa L

#### O temível denga

Havia uma aldeia mandinga, atravessada por um rio, onde as mulheres iam lavar roupas, vivia ali um crocodilo, que era o terror da aldeia, pois as mulheres eram comidas por eles, de cada vez que iam lavar as roupas, ou quando alguém tentasse atravessar o rio, seria sempre vitimado pelo temível denga. A população, preocupada com a situação, ninguém ousava desafiá-lo, porque por várias vezes tinha já comido os infelizes que tiveram tal ousadia.

Um dia o rei Lamine prometeu a quem conseguir desfeitear do denga e lhe trouxesse a sua pele lhe daria em casamento a sua filha e metade do seu reino para governar, assim de tantas apregoações, a notícia chegou aos ouvidos do jovem Demba, que subindo em cima duma árvore, esperava o croco

dilo, dias sem este aparecer, resolvendo aproximar-se do rio no dia menos esperado, surgiu o denga e em correria um com o outro, o jovem trepou uma árvore e lançando-lhe uma seta pontiaguda o atingiu mortalmente e depois de o ter esfolado, foi entregar o corpo ao rei, e este satisfeito pela proesa do jovem Demba, deu-lhe a mão da sua filha e

metade do seu reino, conforme tinha-lhe prometido. Assim a população passou a viver tranquilo, e festejaram em homenagem ao jovem rei Demba.

### Participante 13 – Narrativa M

#### A serpente de Cudjogoró

Há muitos e muitos anos existia uma vila chamada Cudjogoró. A população desta vila eram felizes e fecundos. A vila era rica em ouro e os mercados cheios de produtos alimentares. Mas a riqueza não era do trabalho da população, provinha duma serpente mágica que vivia num poço no centro da vila chamada Bira. Bira dava riqueza e alimento aos habitantes em troca recebe anualmente uma das mais bela filha da vida em sacrifício. Winta foi a eleita para ser sacrificada à serpente, o seu namorado Wilbonh foi muito triste com a noticia e foi pegar numa arma e encostou-se ao lado do poço. Quando os anciões levaram a menina eleita para o sacrifício, ao invocaram o ritual da cerimónia, a serpente saiu do poço pronta para devorar a Winta, neste momento o noivo atirou na cabeça da serpente. Este antes de morrer disse: daqui a 7 anos, 7 meses, 7 dias e 7 horas, esta vila viverá a pior crise da sua história, a fome, as doenças tomarão conta da população até que desapareça como as areias do deserto.

Assim aconteceu, muitas pessoas morreram outras fugiram da vila, a seca devastou toda a zona e hoje não tem ninguém lá.

### Participante 14 – Narrativa N

Era uma vez, Numa tabanka chamada Canhabaque as populações daquela zona viviam uma vida muito boa e tinham quase tudo que queriam mas, de repente foi lhes tirado tudo aquilo do que se gozavam. E isto foi lhes roubado por um feiticeiro, e este feiticeiro encontra-se num mato muito perigoso onde ninguém ousava lá chegar. Um dia o regulo da tabanka decidiu fazer uma proposta, deu a sua filha como troféu a quem conseguir ir naquela mata perigosa para tirar o pelo daquele feiticeiro, porque foram ao Djambacós este lhes disseram se conseguirão tirar o pelo do feiticeiro e fazer a cerimónia, e tudo aquilo [(a)] que lhes foram tirado pelo feiticeiro vão ser recuperados. houve muita tentativa fracassaram muitas pessoas perderam a vida. mais por acasa aparecem um [eham] jovem chamado kanhokan que decidiu ir nesta aventura, e no caminho para esta mata encontrava com uma mulher grande que era avó do feiticeiro e lhe disse meu filho você aqui, muita gente veio aqui e não regressaram e o rapaz lhe disse que vem tentar conseguir o pelo do feiticeiro para poder tirar aquela população debaixo de tanto sofrimento, e mulher grande lhe respondeu que este já matou o pai e a mãe e só me sobrou porque eu era quem cantava as musicas para ele poder dormir e até agora continuo a faze-lo, mas se é assim vou te ajudar já estou fartos destas coisas, se ele tem poder eu também tenho só que ele tem mais forças, ele não está neste momento só vai voltar à tarde, vou te transformar numa formiga assim que ele chegar vai sentir o cheiro do ser humano mais vou disfarsar, ele não vai lhe [deet] detectar, vou servir a comida e cantar para ele até cair e depois cortamos o pelo, e assim fizeram e o rapaz conseguiu voltar para tabanka sã e salvo e todo o problema do povo se resolveu e o rapaz se casou com a filha do regulo e tornou-se numa pessoa muito [nesta] importante no canhabaque.

### Participante 15 – Narrativa O

Era uma vez a vaca, a cabra e cão combinaram com o motorista para uma viagem e partiram, no caminho quando o motorista começou a cobrar a vaca que tinha o seu dinheiro certo pagou e [eão] fosse embora, cão que não tinha dinheiro certo combinou com o motorista que quando voltasse que lhe [da] dá o troco, a cabra que não pagou fosse embora. É por esta razão que o cão [e] corre a trás do carro para recuperar o seu dinheiro e a cabra fosse porque não pagou.

### Participante 16 – Narrativa P

#### O gato e o rato

Era uma vez, o gato e rato tornaram amigos. Certo dia concordaram fazer uma viagem à uma terra muito distante. Tiveram que passar por um rio para lá chegarem. Quando chegaram junto do rio, cada um posse a pensar como atravessar o rio.

O gato preocupou-se muito com o problema e, perguntou ao rato!

- Amigo, como podemos atravessar o rio?

- O rato respondeu:

- Amigo gato, não te encomodes com isso, arranjamos uma grande mandioca e fazemos dela o barco.

Dali, o gato ficou despreocupado. Construíram o [barco] barco com a mandioca e puzeram atravessar o rio. Pelo caminho a fome já se fazia sentir. O gato perguntou!

- Que havemos de comer?

- Respondeu o rato:

- Vamos comer o nosso próprio barco. Momentos depois;

O rato foi comendo, comendo o barco que foi ao fundo. Salvava-se quem pudesse.

O gato não sabia bem nadar. Mas conseguiu chegar à outra margem do rio com muita dificuldade. Enquanto o rato nadou sem problema, porque tem o curso de pilotagem em Portugal, na década de 70.

O gato ficou com muita inveja. Prometeu matar o rato, dizendo-lhe! Rato, vou acabar com a sua vida.

O rato usou a sua inteligência, disse-lhe:

- Estou muito sujo, espera aí que vou lavar-me. E foi. [###] O gato ficou à espera dele que já mais voltou.

### Participante 17 – Narrativa Q

#### O avião dos Bijagós

Conta-se que no passado os bijagós como são muito curiosos em saber fazer tudo o vêm na sua frente.

Um dia, viram um avião a sobrevoar e ficaram entusiasmados, decidiram reunir a fim de encontrar a solução sobre a construção do mesmo. No fim da reunião chegaram a um consenso em construir um igual.

Foram em grupo cortar um poilão para a construção. Iniciaram a construção o trabalho durou mais ou menos um mês. No fim de tudo, dividiram em dois grupos. Um[a] grupo subiu em cima outro ficou em baixo. Amararam o avião com a corda e puxaram para

cima e alguns embarcaram e depois lançaram a corda para para baixo e todos os estavam dentro do avião caíram e moreram.

### Participante 18 – Narrativa R

~~[Era, era, era certo]~~, era uma vez, em que havia uma grande festa numa tabanca dos Manjacos, um homem que andava toda a tabanca para convocar aquela população, quando chegou o dia da festa todos os homens idosos participaram e os animais não eram convocados, o lobo ouviu falar da festa e foi para a mata a espera das pessoas que iam para ~~pele~~ ao local da festa, quer dizer as que atrasaram, porque os anciões já la estavam sentados. Passaram algumas crianças com os seus pais o lobo não saiu, porque pensava em fazer o homem a sua carne da festa ~~[ay # organizou seu que convocou]~~ logo que o homem saiu cantando no caminho o lobo apercebeu da voz do homem, saiu naquela mata onde estava escondido para apanhar o homem, e, apanhou-lhe mesmo e comeu, os homens que já estavam sentado no local da festa ficaram ~~[#]~~ lá durante todo o dia, logo ao anoitecer o lobo foi para o local e proclamou ele como organizador de evento, porque não podia ser feito desta maneira só de um lado, nós todos fazemos parte dessa tabanca porquê que so fazem festa sem que convidassem os animais. Agora como é a festa vou já começar no próprio homem organizador liquidei a vida dele lá no caminho quando ele vinha para cá, disse o lobo.

E, finalmente comeu todas as pessoas que la estavam na espera do homem organizador e também comeu todos homens e mulheres com todas as crianças que lá estavam e a tabanca ficou despovoada. Foi então que o lobo tomou conta daquela tabanca até ~~[ad]~~ a data presente. ~~[a]~~ Por isso na Região de Cacheu havia e até agora há uma tabanca de nome “tabanca de lobo”.

### Participante 19 – Narrativa S

Havia um homem lavrador numa tabanca um pouco distante da minha, onde vivia naquela altura.

Um dia este famoso lavrador viu uma menina muito bonita de nome HEGUE. foi ter com ela. dizendo que queria casar-se com a menina.

A Menina não dava a cara ao lavrador, impossibilitando-o de não continuar assistir sobre o tal assunto mas o homem não descartou a possibilidade que um dia ~~[(envou)]~~ ela podera aceitar.

Alguns dias depois o lavrador encontrou com a menina voltou a chamar e ela não respondeu, dizendo ao lavrador deixa-me em paz, não sou do seu nível. E você não via seus colegas com quem podia casar.

Passando alguns meses na aldeia onde vivia o famoso lavrador que pretendia casar-se com uma menina bonita que não aceitou-o. quando a noticia foi espalhada na tabanca, alguns ali começaram a dizer se ela negar dou a minha ao lavrador que tinha tudo na sua casa.

Quando a menina que o lavrador queria casar soube da informação a desfamar a dizendo “eu sou mais bonita de todas as meninas da tabanca, não ~~[#-ea]~~ ia casar com um simples homem que só poder viver quando covar a terra. E ela cai-se nas mãos de um ladrão dos gados. Decorrendo alguns anos o ladrão que convencia a menina diz a ela acompanha-me para o meu coral das vacas ao fim de vender um gado. Quando lá

chegavam os dois não notavam do famoso lavrador que estava escondido numa das árvores, e o ladrão encontrou dentro do coral pegou numa corda de um gado com a menina atrás ajudar o marido de leva-lo ao casa para poderem vender e satisfazerem suas necessidades e sai o tal famoso lavrador dizendo ah! ah! ah! Tu não podia casar com um simples homem que vivia só quando covar a terra. E então poderá viver com um ladrão.

### **Participante 20 – Narrativa T**

Era uma vez, um homem que tinha duas filhas. Certo dia, as filhas foram raptadas por um dragão quando iam passear no mato perto da casa onde vivia uns pastores.

O homem desgostoso, ofereceu a mão às princesas a quem as libertasse.

Dois jovens partiram em busca das princesas, tendo conseguido depois de um violento combate com o dragão. Restituir a liberdade as princesas.

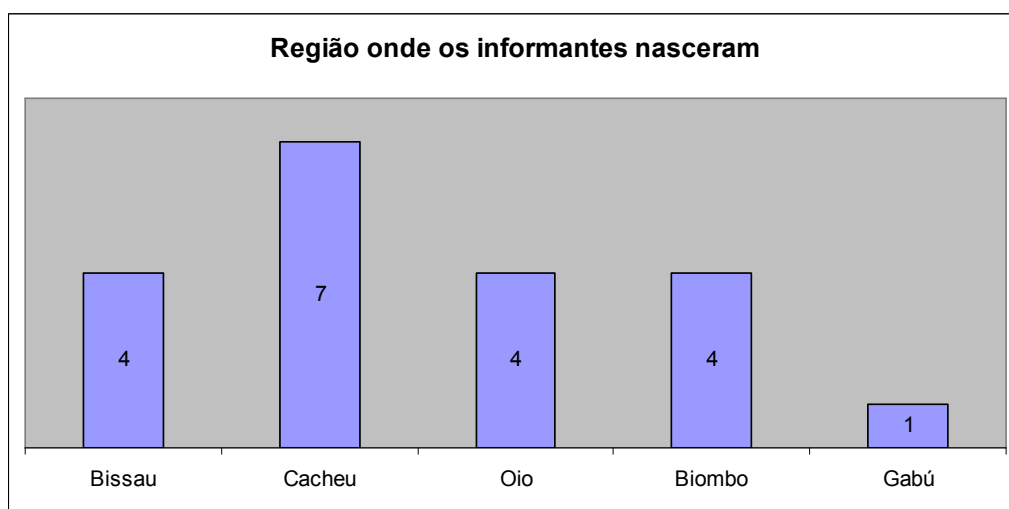
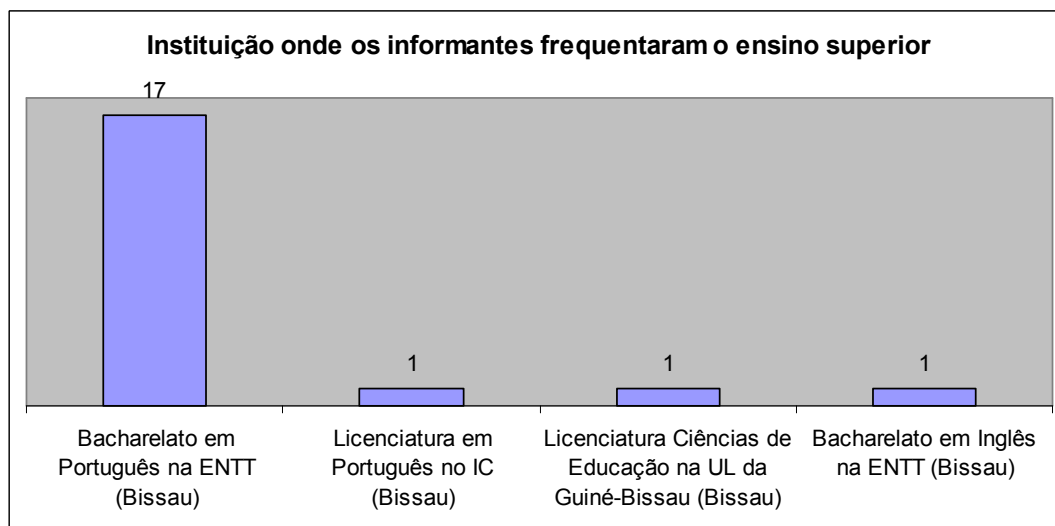
O homem cumpriu a sua promessa e as duas princesas casaram com os dois jovens.

### D – Grelha de análise de dados sociolinguísticos por informante

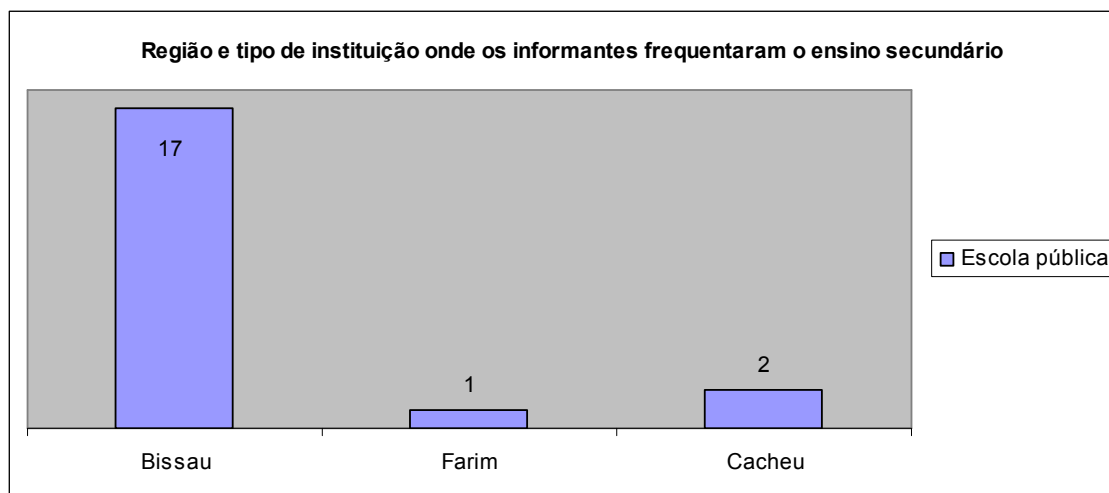
**Tabela 8** – Grelha de análise de dados sociolinguísticos por informante

Informante (Narrativa)	Sexo Idade	Língua Materna	Região onde exerce na GB	Formação: Licenc. ou Bacharel.	Escrita em LP: auto- avaliação de 1 (nulo) a 5 (avançado)	LP: idade e contexto do 1º contacto	Idade, língua e contexto de alfabetização	Motiva- ção: pessoal / afetiva	Motiva- ção: profissio- nal /opor- tunidades	Ouvir/ contar histórias em casa: 1ª língua	Leitura recreativa em LP: frequência	Escrita criativa em LP: frequência	Situações de imersão (LP)
<b>1 (A)</b>	M < 42	Crioulo	Biombo	L LP	5	6 anos Escola	6 anos, LP, Escola	-	Sim	Crioulo	Diaria- mente	Pontual- mente	Não
<b>2 (B)</b>	M > 42	Mandinga	Biombo	B LP	4	7 anos Escola	7 anos, LP, Escola	Sim	Sim	Crioulo	Semanal- mente	Nunca	Não
<b>3 (C)</b>	M < 42	Crioulo	Biombo	B LP	5	7 anos Escola	3-6 anos, Cr, Escola familiar	Sim	-	Crioulo	Mensal- mente	Rara- mente	1 mês Brasil
<b>4 (D)</b>	M < 42	Mancanha	Bissau	B LP	4	7 anos Escola	7 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Pontual- mente	Pontual- mente	Não
<b>5 (E)</b>	F < 42	Papel	Bissau	B LP	4	7 anos Escola	7 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Mensal- mente	Nunca	1 mês Brasil
<b>6 (F)</b>	M > 42	Papel	Bissau	B LP	5	10 anos Escola	10 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Rara- mente	Nunca	Não
<b>7 (G)</b>	M > 42	Manjaco	Bissau	B LP	5	7 anos Escola	7 anos, LP Escola	Sim	-	Crioulo	Semanal- mente	Nunca	Não
<b>8 (H)</b>	M < 42	Manjaco	Bissau	B LP	4	8 anos Escola	8 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Rara- mente	Nunca	8 anos Portugal
<b>9 (I)</b>	M > 42	Balanta	Bissau	B LP	5	7 anos Escola	7 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Mensal- mente	Nunca	Não
<b>10 (J)</b>	M > 42	Balanta	Bissau	B LP	5	8-9 anos Milit. Port.	9 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Semanal- mente	Nunca	Não
<b>11 (K)</b>	F > 42	Crioulo	Bissau	B LP	5	2 anos Família	7 anos, LP Escola	Sim	Sim	Crioulo	Semanal- mente	Rara- mente	1 mês Brasil
<b>12 (L)</b>	M > 42	Crioulo	Bissau	B LP	4	7 anos Escola	7 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Diaria- mente	Pontual- mente	Não
<b>13 (M)</b>	M < 42	Papel	Biombo	L CE	5	6-7 anos Escola	6-7 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Rara- mente	Rara- mente	Não
<b>14 (N)</b>	M < 42	Crioulo	Biombo e Bissau	B ING.	5	7 anos Escola	7 anos, LP Escola	Sim	Sim	Crioulo	Pontual- mente	Pontual- mente	Não

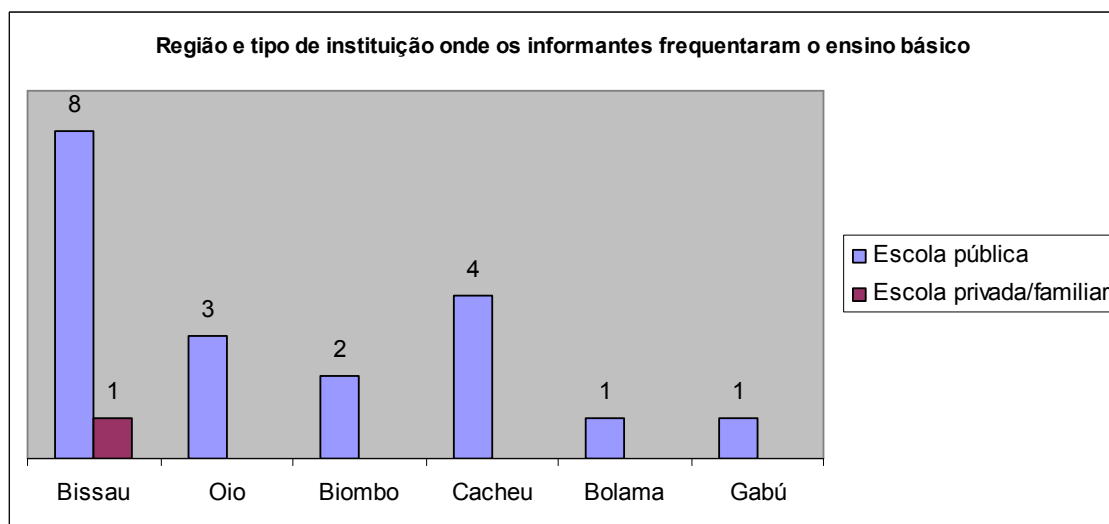
Informante (Narrativa)	Sexo Idade	Língua Materna	Região onde exerce na GB	Formação: Licenc. ou Bacharel.	Escrita em LP: auto- avaliação de 1 (nulo) a 5 (avançado)	LP: idade e contexto do 1º contacto	Idade, língua e contexto de alfabetização	Motiva- ção: pessoal / afetiva	Motiva- ção: profissio- nal /opor- tunidades	Ouvir/ contar histórias em casa: 1ª língua	Leitura recreativa em LP: frequência	Escrita criativa em LP: frequência	Situações de imersão (LP)
<b>15 (O)</b>	M > 42	Balanta	Bissau	B LP	5	10 anos Escola	10 anos, LP e Cr, Escola	-	Sim	Crioulo	Semanal- mente	Rara- mente	Não
<b>16 (P)</b>	M > 42	Mancanha	Bissau	B LP	5	9 anos Milit. Port.	10 anos, LP Escola	-	Sim	LP	-	Rara- mente	Não
<b>17 (Q)</b>	F > 42	Balanta	Bissau	B LP	4	7 anos Escola	7 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Rara- mente	Pontual- mente	Não
<b>18 (R)</b>	F < 42	Manjaco	Bissau	B LP	5	Antes dos 7 Família	7 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Semanal- mente	Diária- mente	Não
<b>19 (S)</b>	M < 42	Fula	Bissau	B LP	4	7 anos Escola	7 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Diaria- mente	Rara- mente	Não
<b>20 (T)</b>	M > 42	Balanta	Bissau	B LP	5	12 anos Escola	12 anos, LP Escola	-	Sim	Crioulo	Diaria- mente	Rara- mente	Não

**E – Tratamento de dados sociolinguísticos****Gráfico 3 – Informantes (por sexo)****Gráfico 4 – Região onde os informantes nasceram****Gráfico 5 – Instituição onde os informantes frequentaram o ensino superior**

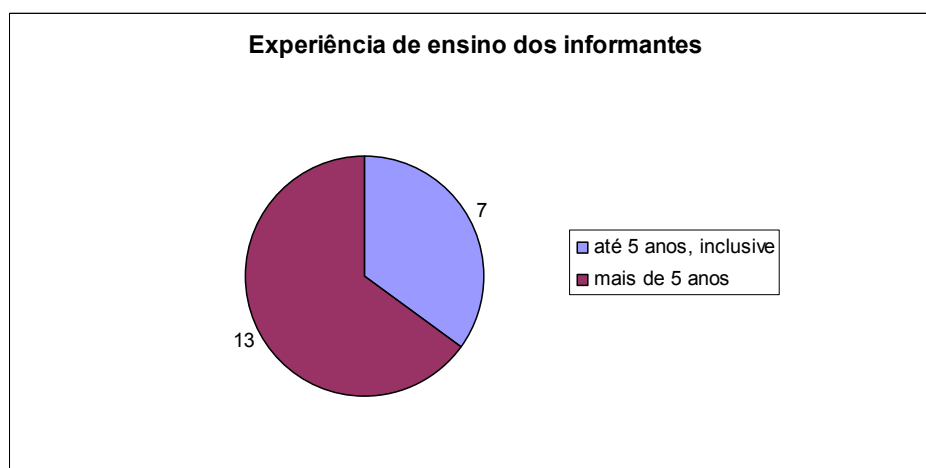
**Gráfico 6** – Região e tipo de instituição onde os informantes frequentaram o ensino secundário

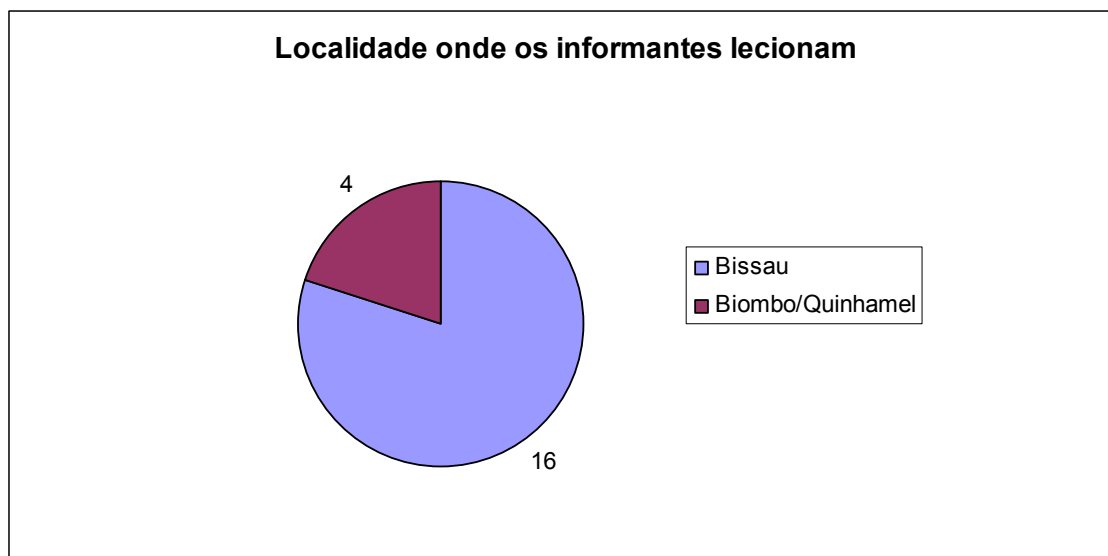
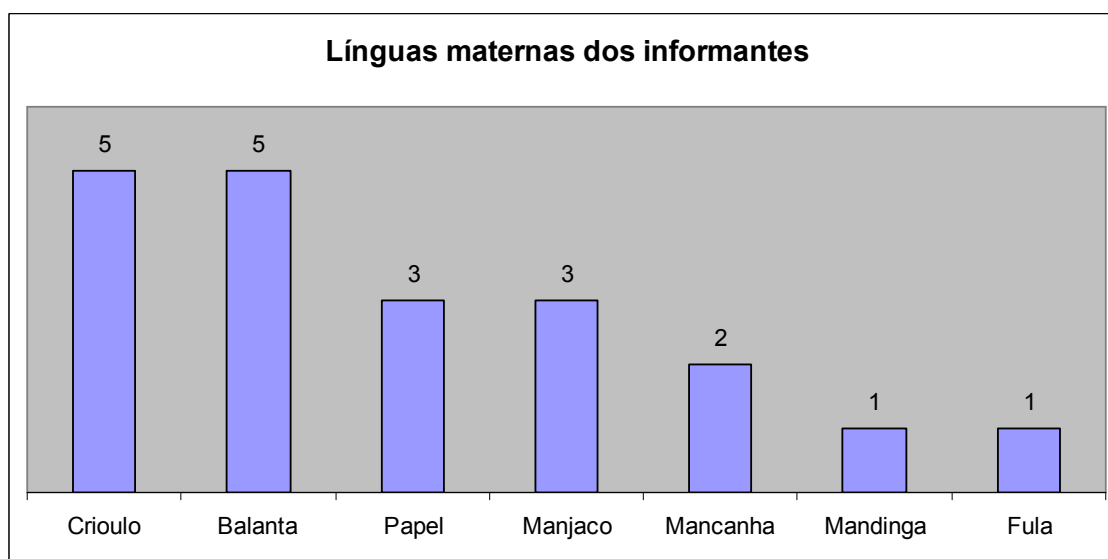


**Gráfico 7** – Região e tipo de instituição onde os informantes frequentaram o ensino básico



**Gráfico 8** – Experiência de ensino dos informantes

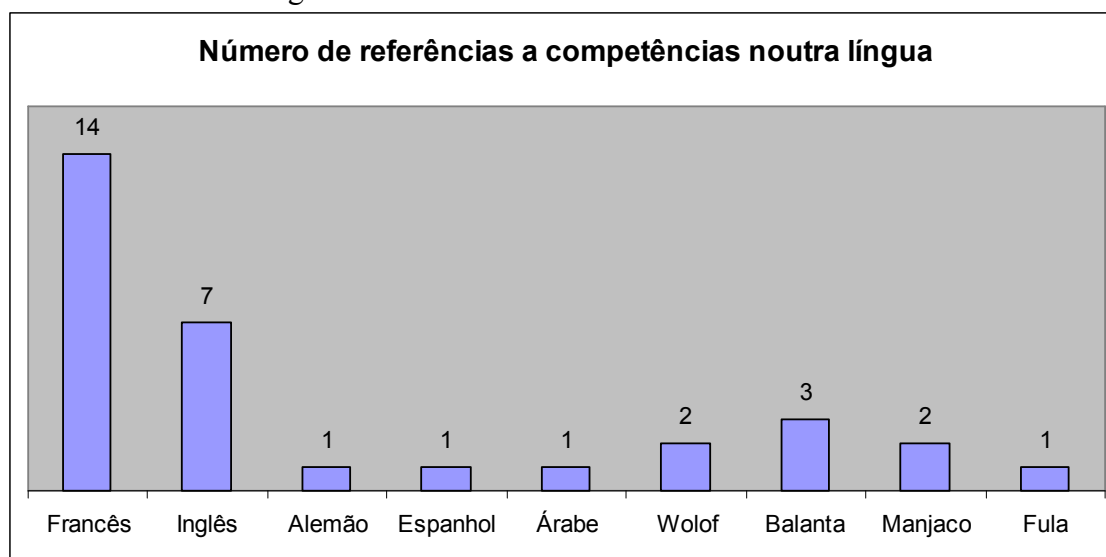


**Gráfico 9** – Localidade onde os informantes lecionam**Gráfico 1** – Línguas maternas dos informantes**Tabela 2** – Proficiência nas línguas maternas (segundo os informantes)

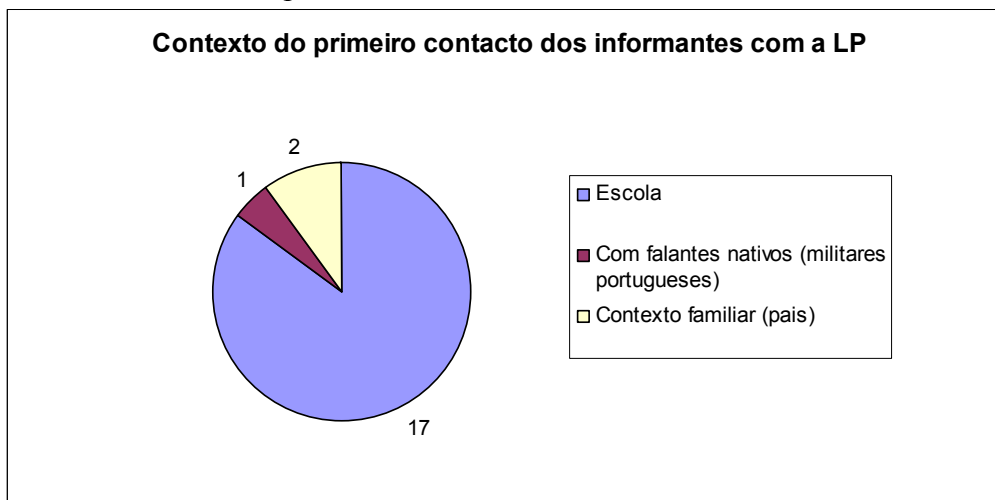
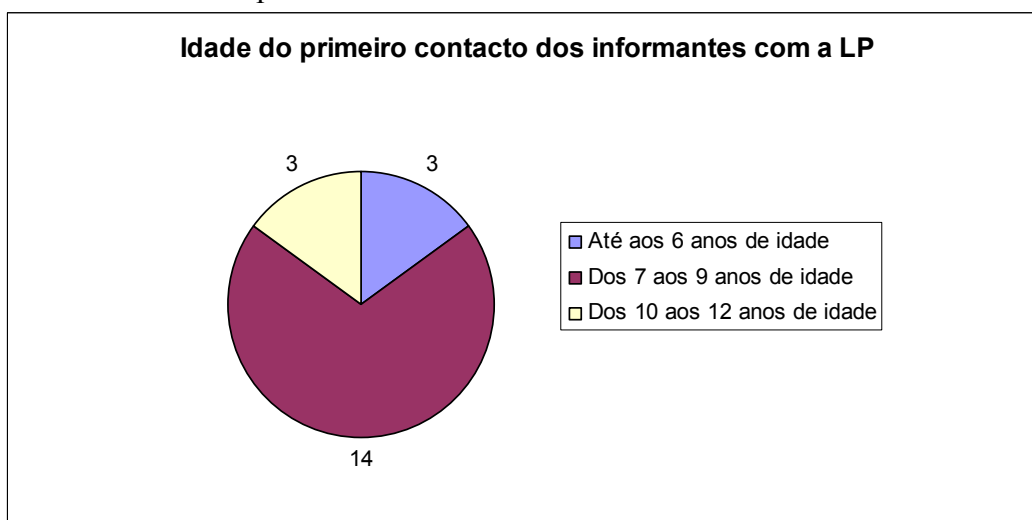
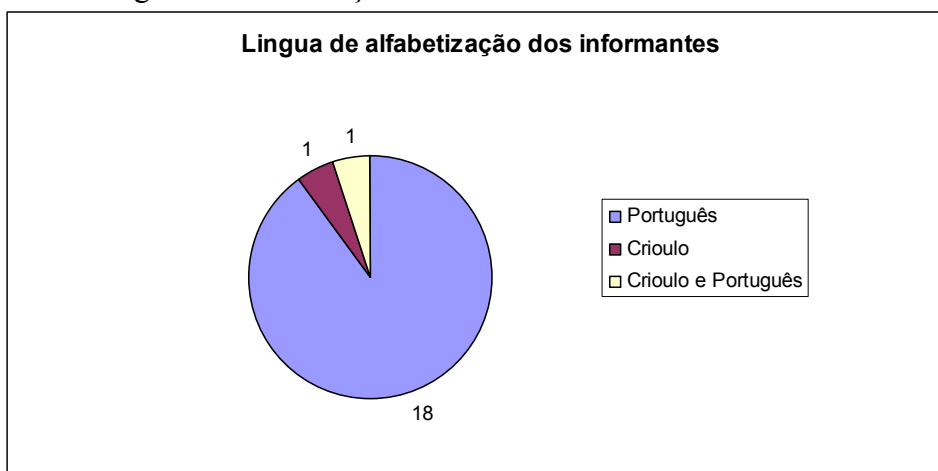
	Níveis de performance	Ouvir					Falar					Ler					Escrever					
		Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
LM	Crioulo					5						5				2	3				2	3
	Balanta			1		4			1	1	3	3		1	1		3		1	1		
	Papel					3				1	2	1	1			1	2				1	
	Manjaco				1	2			1		2	2				1	2				1	
	Mancanha					2					2	1			1		1			1		
	Mandinga			1				1				1					1					
	Fula					1					1					1					1	

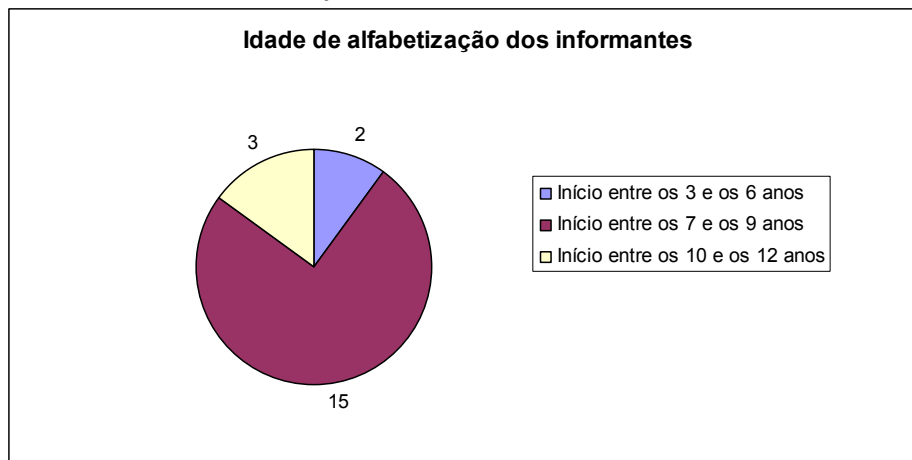
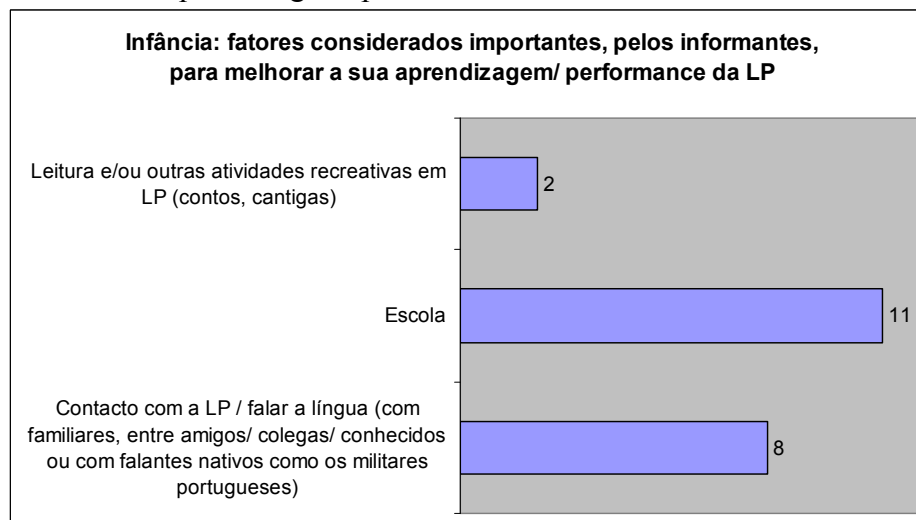
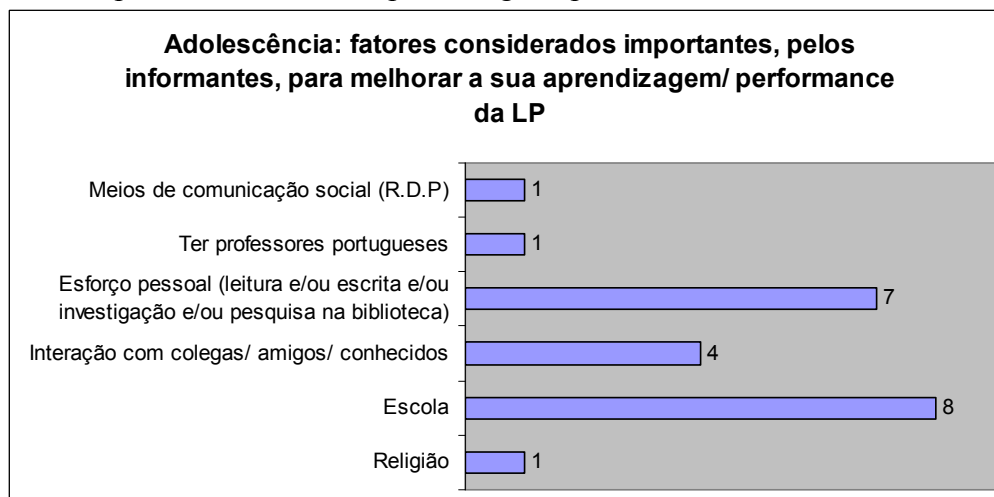
**Tabela 3** – Proficiência na Língua Portuguesa e no Crioulo (segundo os informantes)

	Ouvir					Falar					Ler					Escrever				
	Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance				
Níveis de performance	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Português			1	6	13			2	7	11				4	16				7	13
Crioulo					20					20		1	2	3	14		3	2	4	11

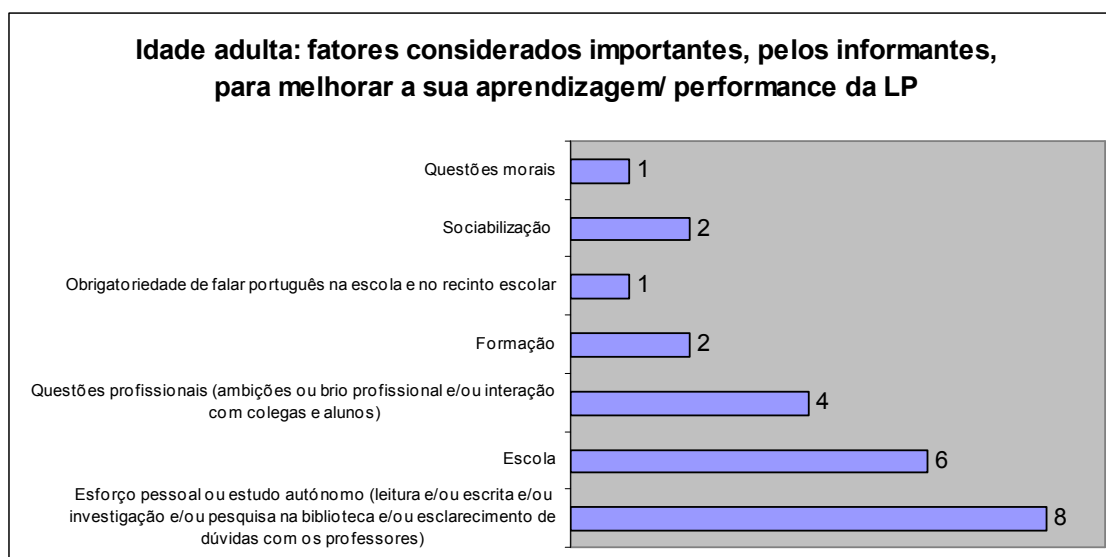
**Gráfico 2** – Outras línguas**Tabela 9** – Proficiência noutras línguas (segundo os informantes)

	Ouvir					Falar					Ler					Escrever				
	Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance					Nº de informantes por níveis de performance				
Níveis de performance	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Francês		4	4	6			3	7	4			4	5	5		1	3	5	5	
Inglês		3	2		2		3	2	1	1		2	2	1	2		2	3	1	1
Alemão		1					1					1					1			
Espanhol		1					1					1					1			
Árabe		1					1					1					1			
Wolof			1	1				1	1				1	1		1		1		
Balanta			3				2	1			2	1				2	1			
Manjaco		1			1		1	1			2					2				
Fula			1					1					1					1		

**Gráfico 10** – Contexto do primeiro contacto dos informantes com a LP**Gráfico 11** – Idade do primeiro contacto dos informantes com a LP**Gráfico 12** – Língua de alfabetização dos informantes

**Gráfico 13** – Idade de alfabetização dos informantes**Gráfico 14** – Fatores referidos pelos informantes como os mais importantes na infância para melhorar a sua aprendizagem/ performance da LP**Gráfico 15** – Fatores referidos pelos informantes como os mais importantes na adolescência para melhorar a sua aprendizagem/ performance da LP

**Gráfico 16** – Fatores referidos pelos informantes como os mais importantes na idade adulta para melhorar a sua aprendizagem/ performance da LP



**Tabela 4** – Aspectos positivos e negativos enquanto alunos de LP

Fatores positivos referidos	Fatores negativos referidos
<p>As visitas ao centro de recursos/ oficina de LP (com acesso a livros e filmes), promovidas por um professor no último ano do liceu.</p> <p>A gramática.</p> <p>O contacto com a LP proporcionado pela escola.</p> <p>O uso obrigatório do Português dentro e fora da sala de aula e as canções que o professor nos ensinava.</p> <p>Os exercícios de leitura e ortografia.</p> <p>O contacto com livros (leitura) fora da escola.</p> <p>A aprendizagem em si de novas competências (ler, escrever), de novos conhecimentos e de novas realidades.</p> <p>As aulas de redação, nomeadamente sobre as nossas perspetivas de futuro.</p> <p>Exercícios de leitura e redação.</p> <p>A aquisição de novo vocabulário e o soletrar de palavras.</p> <p>Ter bons professores (exigentes e com conhecimentos).</p>	<p>Os castigos corporais.</p> <p>A inibição causada pelo medo dos castigos do professor.</p> <p>A metodologia de ensino: decorar as lições.</p> <p>Não havia nada de negativo, pois tudo era importante.</p> <p>O abuso dos professores no que respeita a castigos corporais.</p> <p>A ortografia, talvez porque, por cada erro cometido, havia um castigo corporal recebido (palmatórias).</p> <p>Falar.</p> <p>Alguns alunos terem que desistir devido ao excesso de castigos corporais.</p> <p>Ter maus professores (pouco exigentes ou de outras nacionalidades cuja língua materna era outra língua internacional que não o português).</p> <p>A vergonha de falar em Português.</p> <p>Entrar para a escola sem saber nada de Português, fator que dificultava muito a aprendizagem.</p>

<p>O encorajamento dos professores quanto a falar e interagir em Português.</p> <p>A ajuda dos professores e dos colegas relativamente ao desenvolvimento da compreensão e produção oral da LP.</p> <p>O incentivo dos professores para estudar na LP e os conselhos sobre a importância da leitura.</p> <p>As sessões de estudo em grupo para tirar dúvidas, fora do espaço escolar (os alunos com mais domínio ajudavam os que tinham mais dificuldades).</p> <p>O apoio familiar ao nível do desenvolvimento da língua.</p> <p>A aprendizagem e leitura de algumas histórias tradicionais mais interessantes.</p>	<p>A falta de materiais adequados.</p> <p>A falta de apoio do governo, que não incentivava nem valorizava a LP.</p> <p>A nossa imaturidade, que nos levava a não aproveitar o tempo para estudar.</p>
--	---

**Tabela 5 – Dificuldades na aprendizagem da LP**

<b>Fatores que dificultavam/dificultam a aprendizagem da LP, do ponto de vista dos informantes:</b>
Não haver muitas oportunidades para treinar o Português (desde o contexto escolar ao contexto doméstico). Quem fala português é considerado orgulhoso.
Falta de materiais, como por exemplo livros.
O uso do Crioulo, dentro da sala de aula, faz com que os alunos não saibam distinguir o Crioulo do Português.
A metodologia de ensino: decorar.
O receio de falar em frente ao professor e o receio de ser gozado pelos colegas.
A execução de algumas tarefas (resumir um texto; elaborar um texto; distinguir classes de palavras, em especial os advérbios; etc.).
A falta de meios (livros, dicionários) e formação.
Na Guiné, o problema é a falta de meios (materiais escolares, gramáticas, dicionários) e a falta de escolas especializadas em LP.
A falta de materiais didáticos e de condições nas escolas.
A interferência do Crioulo com o Português.
O fator meio: “porque às vezes tinha que brincar com outras crianças fora da casa que falavam crioulo”.
A língua materna, que por vezes interfere na aprendizagem da LP. Se a pessoa tem como língua materna uma das línguas nacionais, dificulta muito a transferência dessa língua para o Português.
Fatores socioculturais: “na minha tabanca ninguém falava nem Crioulo e muito menos o Português”. Outro fator é o baixo nível dos professores que ensinam a Língua Portuguesa e falavam/falam mais o Crioulo na aula do que o Português, que é a língua de ensino oficial.

Um dos problemas que persiste até agora é os professores não explicarem muito bem os modos verbais e os alunos não conhecerem os pronomes pessoais nem saberem utilizá-los nas conjugações.

Por um lado, a língua que falamos é o Crioulo. Por outro lado, há falta de sítios onde requisitar livros em Português.

A falta de coordenação semanal ou quinzenal ou ainda mensal, para se poderem apresentar algumas dúvidas e para serem esclarecidas entre colegas. E também a falta de materiais que permitam o aperfeiçoamento do Português. Agora, com a formação contínua, as coisas estão melhorando.

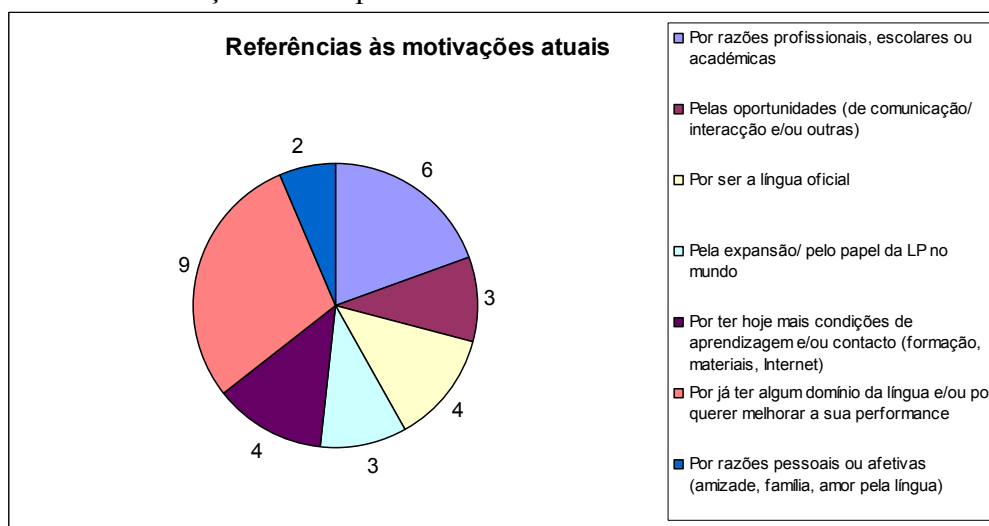
O Português só é falado na escola.

Nem os alunos, nem a sociedade guineense falam Português. Falo com as pessoas e elas só respondem em Crioulo.

Não há comunicação em Português no dia-a-dia.

A falta de vocabulário é uma dificuldade, bem como a falta de dicionários.

**Gráfico 17 – Motivações atuais para melhorar a LP**



**Gráfico 18 – Motivações anteriores (juventude) para melhorar a LP**

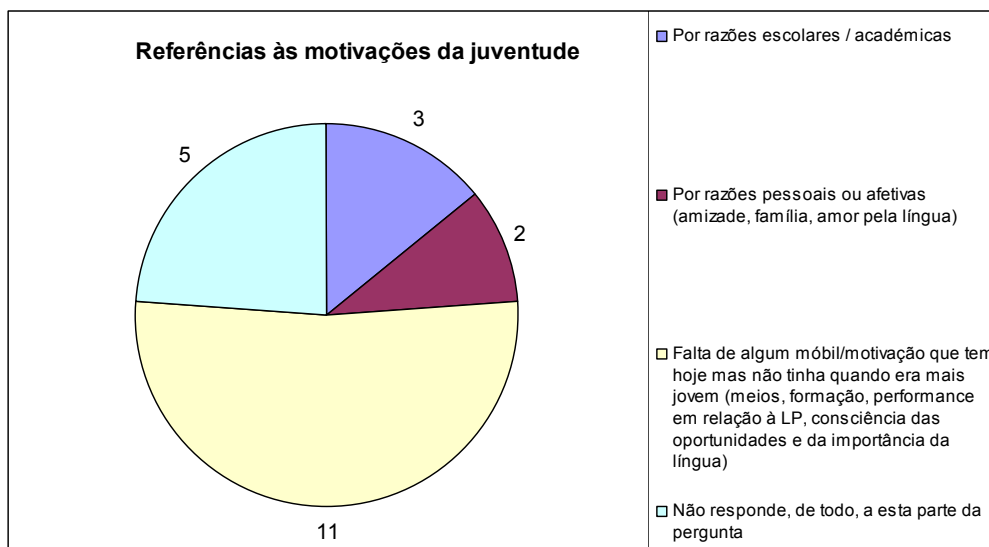


Tabela 6 – Motivações para a aprendizagem da LP

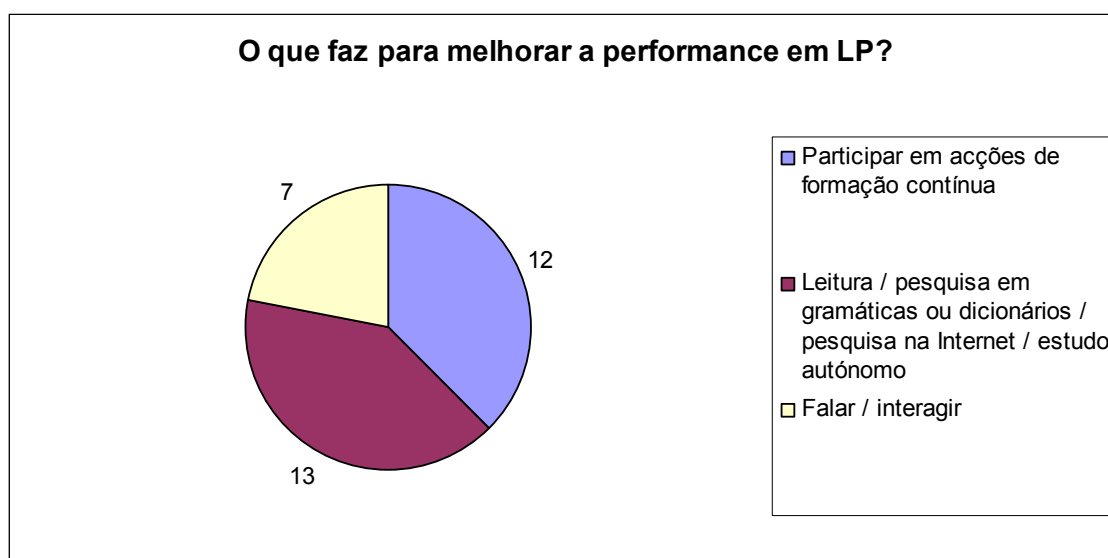
<b>Justificação da motivação:</b>
Sou professor de Português e formador. Agora sei que o Português pode abrir muitas portas para mim.
Porque é a nossa língua oficial. Quando era mais jovem a motivação era o interesse pessoal.
A minha performance em Língua Portuguesa. Sinto-me orgulhoso em não ter receio de comunicar com os falantes dessa língua. Hoje em dia sinto-me agradecido pela motivação que tive por parte de um amigo.
Porque a LP ajudou-me bastante a compreender vários conteúdos científicos. Há diferença nas motivações porque agora já tenho uma certa autonomia em relação ao uso do Português.
Porque é a minha língua de trabalho, independentemente de ser a língua oficial. Mas não é a língua materna, por isso é sempre bom melhorar.
Porque já tenho algum domínio e só falta alguma reciclagem.
Porque o saber não ocupa espaço, visto que o homem está sempre sujeito à aprendizagem.
Sinto-me motivado para aprender Português, tendo em conta o curso que eu escolhi. Já tenho algum domínio e gostaria de estudar mais e ir fazendo alguma reciclagem.
A formação faz-me sentir mais motivado.
Sinto-me ainda preparado para melhorar a minha performance em Língua Portuguesa. Porque permite-me ter mais argumentos no desempenho das minhas funções como educador e não só, também em qualquer esfera da sociedade.
Porque o Português é a minha língua oficial e sou professora da minha família (marido e filhos).
Para poder comunicar ao mais alto nível e ser compreendido, poder transmitir com clareza o Português, pois agora tem lugar no concerto das nações.
Hoje sinto-me bastante motivado para melhorar a minha performance em L.P. A formação superior e o emprego são os fatores que mais me motivam hoje. Quando era aluno do liceu, só me preocupava em estudar para passar de classe. Hoje o mercado de emprego e as competências profissionais exigem de mim um esforço enorme para superar alguns aspetos da LP.
Os fatores que me motivam são o amor à língua é também por ser a nossa língua oficial. Sim, há diferença de quando era jovem, pois agora estou mais motivado.
Comecei a sentir-me motivado quando comecei a aprender a ler e a escrever. Hoje também começo a sentir-me motivado por frequentar alguns grupos de formação.
Com formação, as coisas melhoraram bastante, pois criou-se um espaço propício ao aperfeiçoamento da LP. Encontramo-nos ali todos com os materiais necessários, trabalhamos individualmente e em grupos de trabalho, com a orientação e participação de alguém indicado [por uma entidade formadora da Cooperação Portuguesa].
Sinto-me motivada para melhorar a minha performance em LP. Hoje leio muito, vou à formação, consulto a Internet. Quando era jovem não tinha meios para tal, falava só o P. na sala de aula.

Sinto-me motivada para melhorar a minha performance em língua portuguesa. Porque esta língua, graças ao Brasil, entrou oficialmente no mercado de emprego e nos organismos internacionais. Como sou dos PALOP é só melhorar a minha performance, em vez de outras línguas como o Francês ou o Inglês.

Porque esta língua é a nossa língua de trabalho, na função pública e também é uma das línguas mais faladas do mundo. Quando eu era mais jovem não podia fazer juízos sobre se esta língua merecia um valor relevante no mundo.

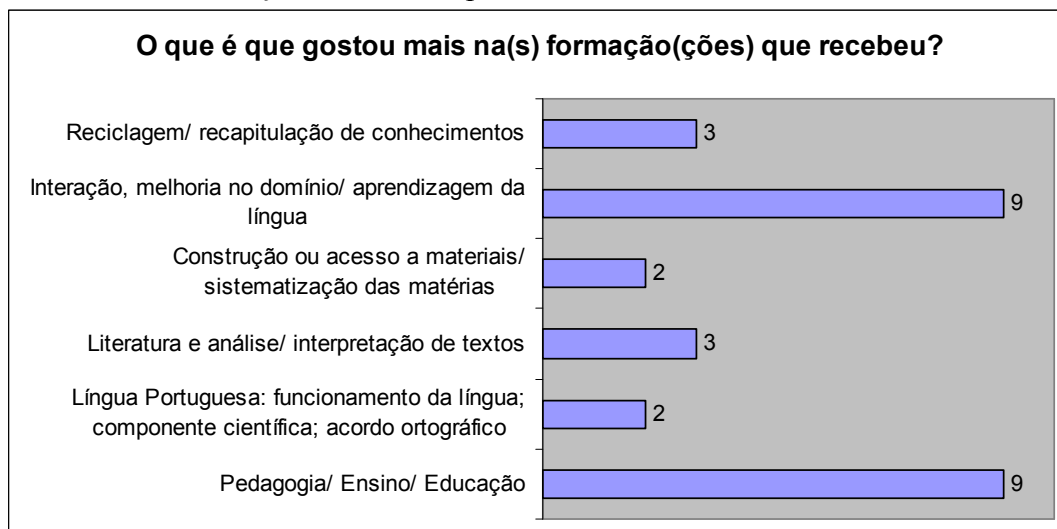
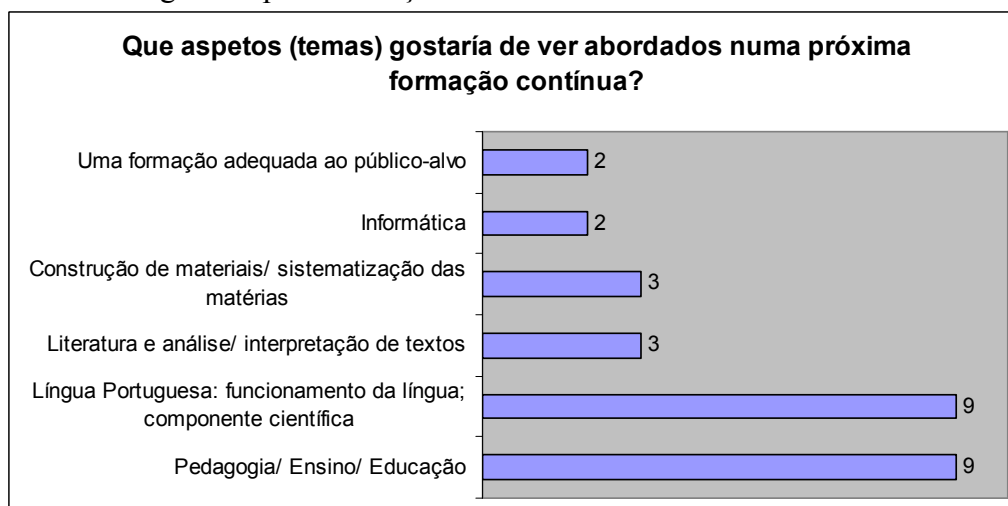
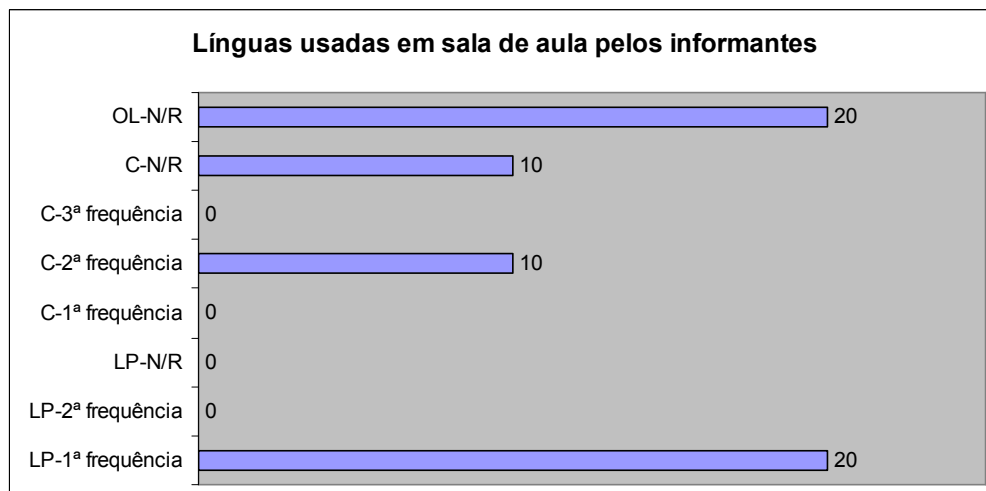
Sinto-me hoje motivado para melhorar a minha performance em Língua Portuguesa. Gostaria de ter uma licenciatura em Língua e Literatura portuguesa.

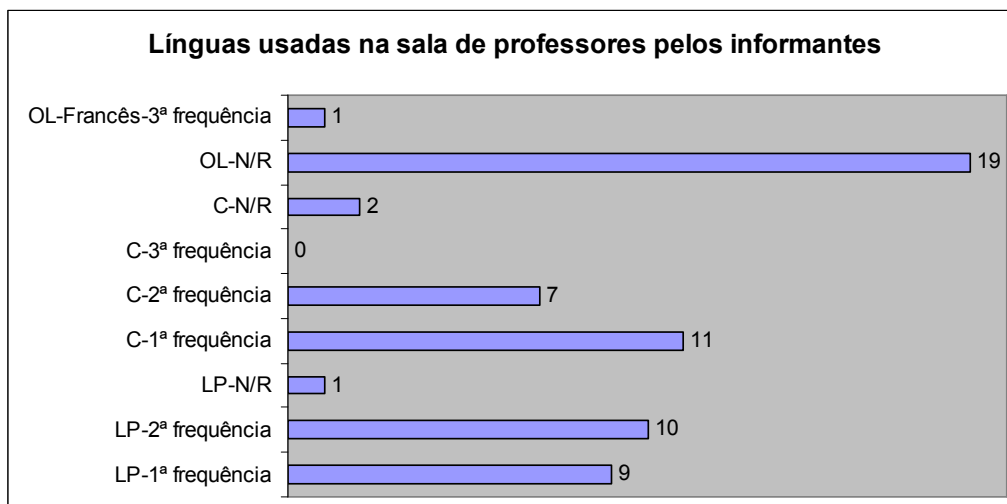
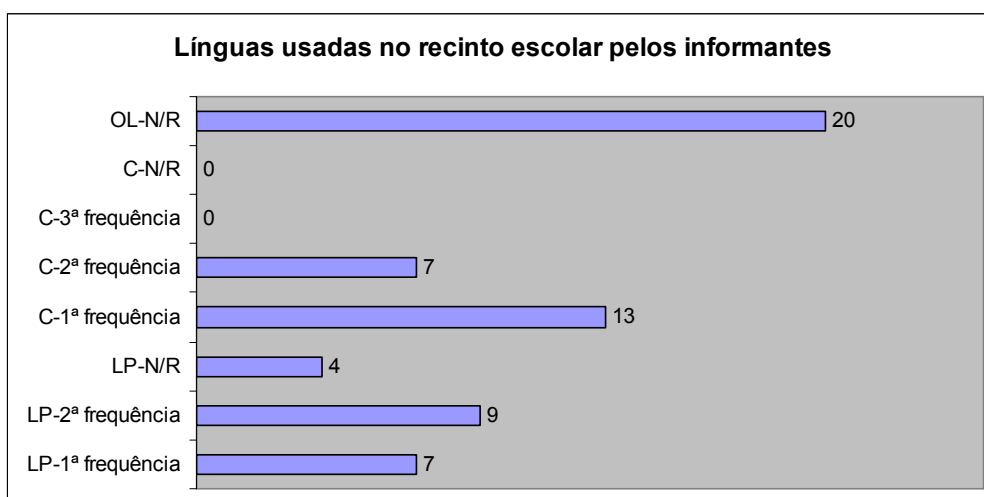
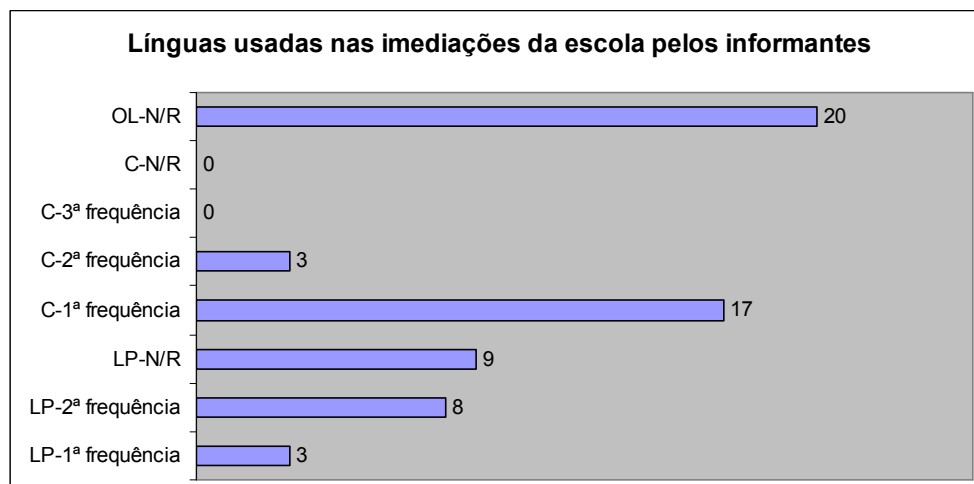
**Gráfico 19 – Melhorar a performance em LP**



**Tabela 10 – Formação contínua em LP**

Formação	Referências pelos informantes
Formação contínua promovida ou apoiada pela Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau (aproximadamente 65h/ ano)	17
Formação em situação de imersão (no Brasil), com o apoio da Cooperação Brasileira, com duração de 1 mês	3
Seminários de curta duração	2

**Gráfico 20** – Formação contínua: aspetos valorizados**Gráfico 21** – Sugestões para formações futuras**Gráfico 22** – Línguas usadas em sala de aula pelos informantes

**Gráfico 23** – Línguas usadas na sala de professores pelos informantes**Gráfico 24** – Línguas usadas no recinto escolar pelos informantes**Gráfico 25** – Línguas usadas nas imediações da escola pelos informantes

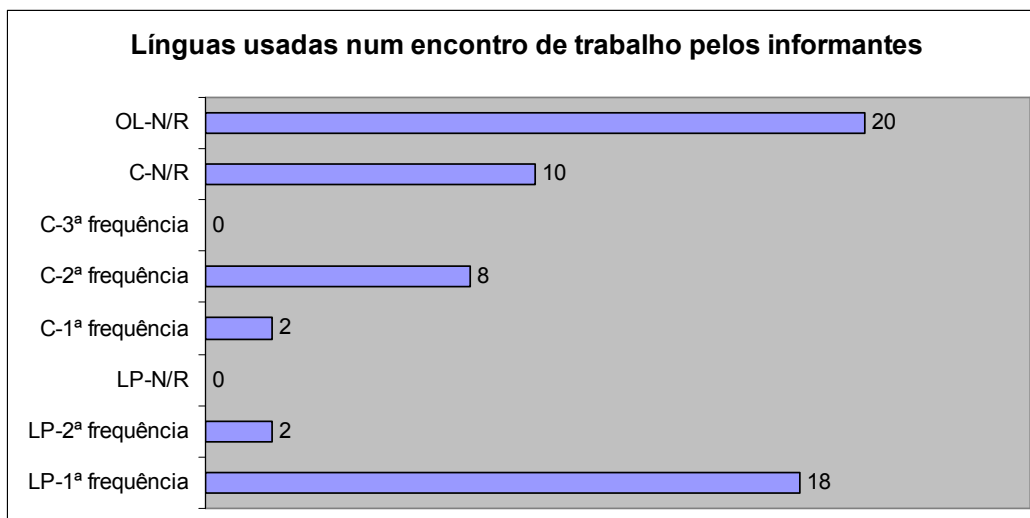
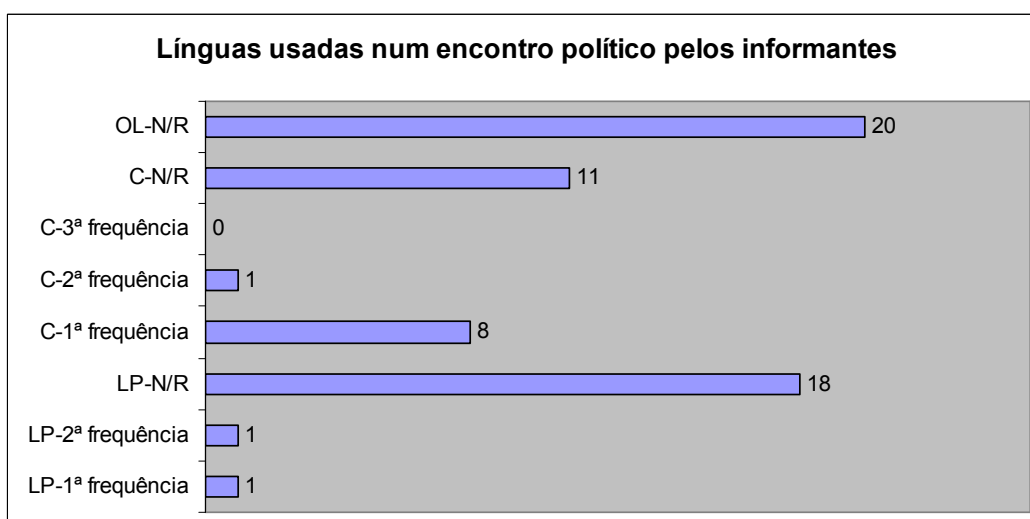
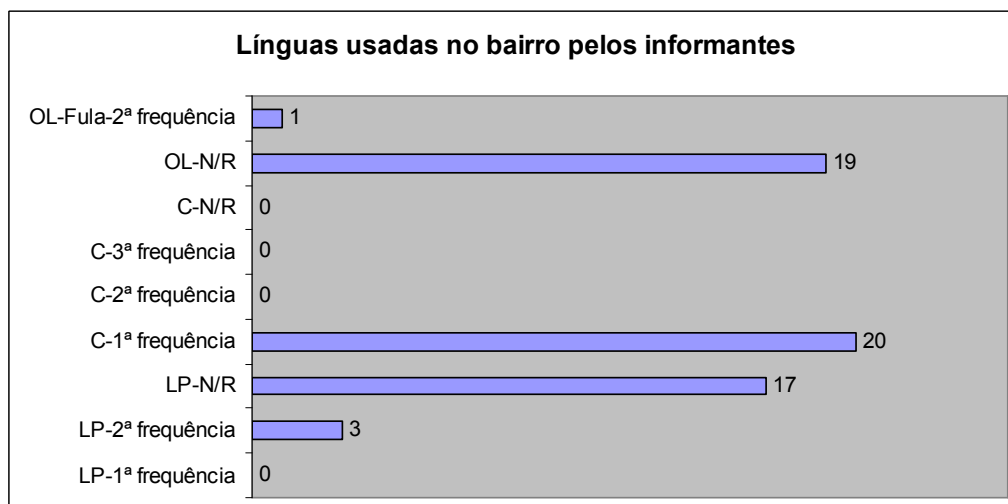
**Gráfico 26** – Línguas usadas num encontro de trabalho pelos informantes**Gráfico 27** – Línguas usadas num encontro político pelos informantes**Gráfico 28** – Línguas usadas no bairro pelos informantes

Gráfico 29 – Línguas usadas em casa pelos informantes

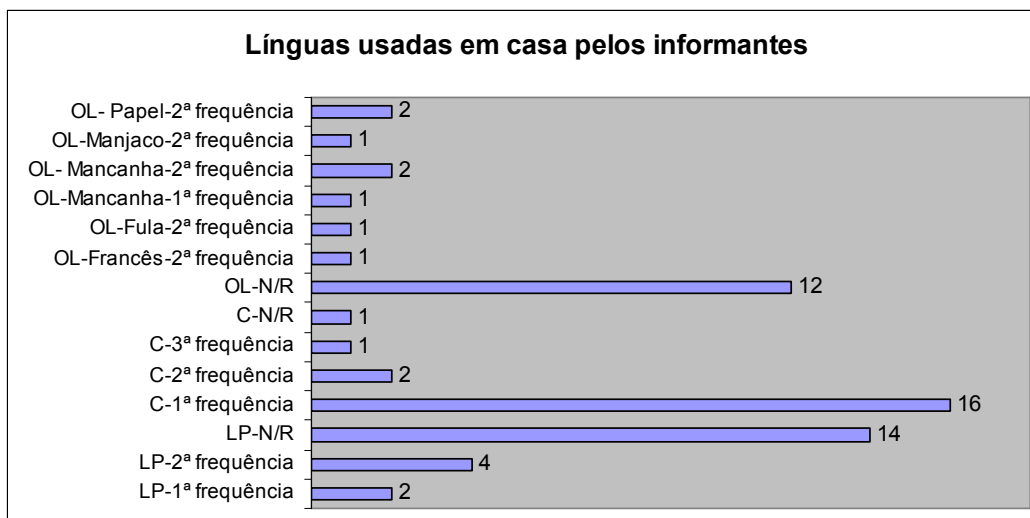


Gráfico 30 – Línguas usadas num encontro comunitário pelos informantes

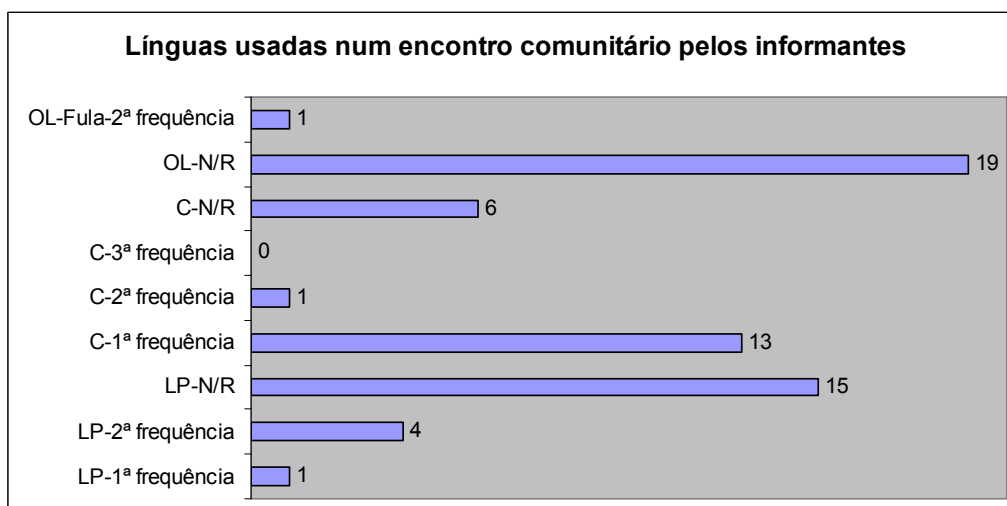
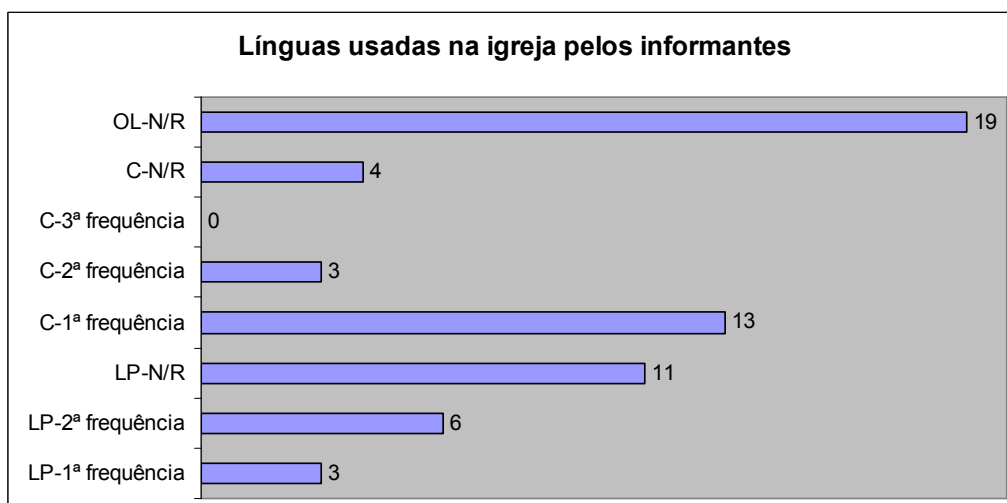
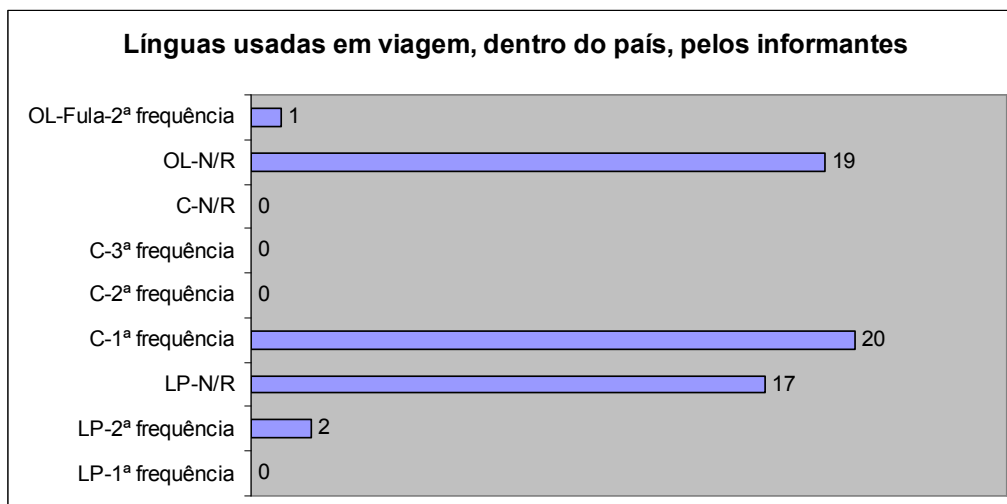
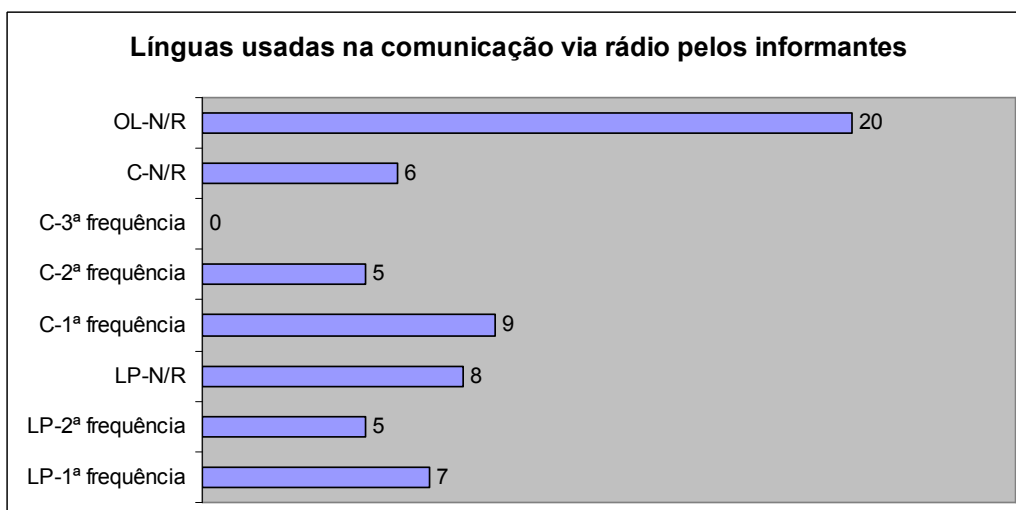
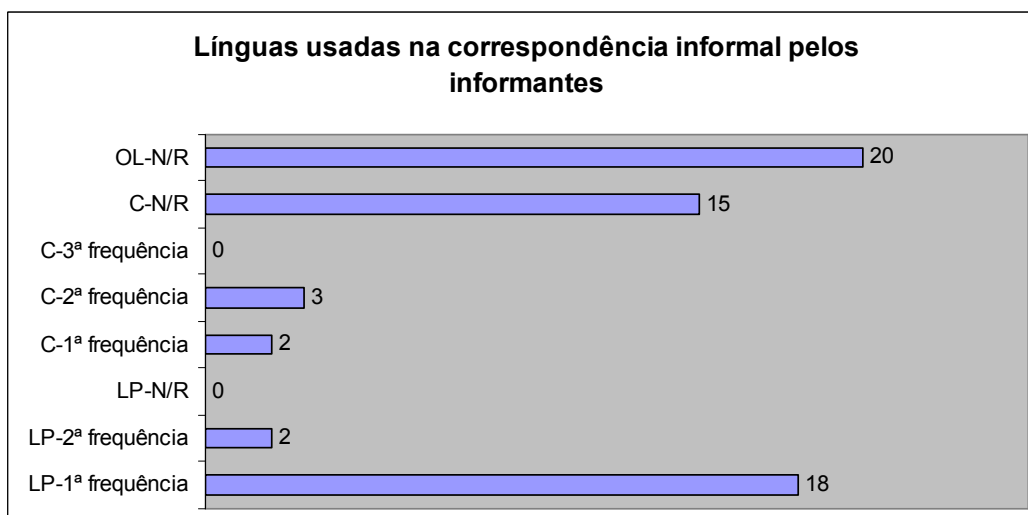
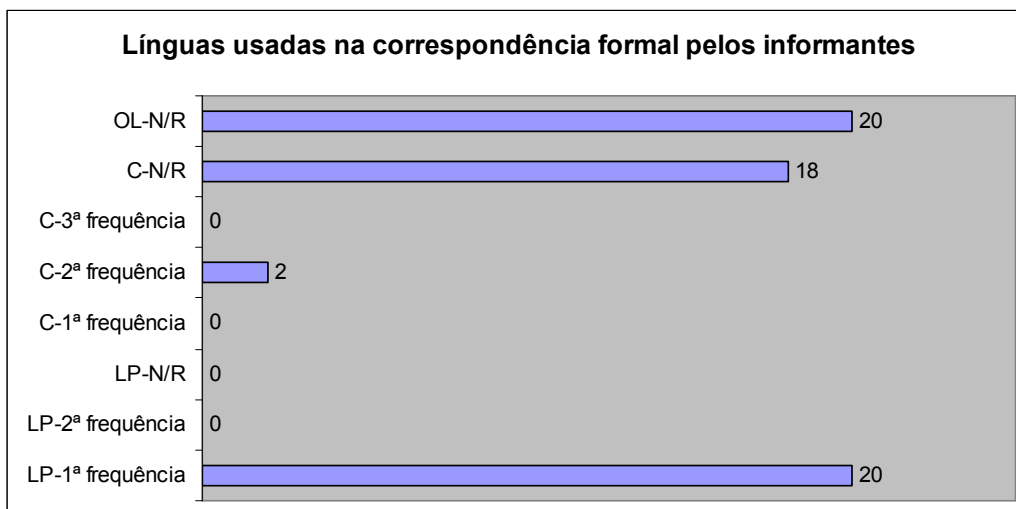
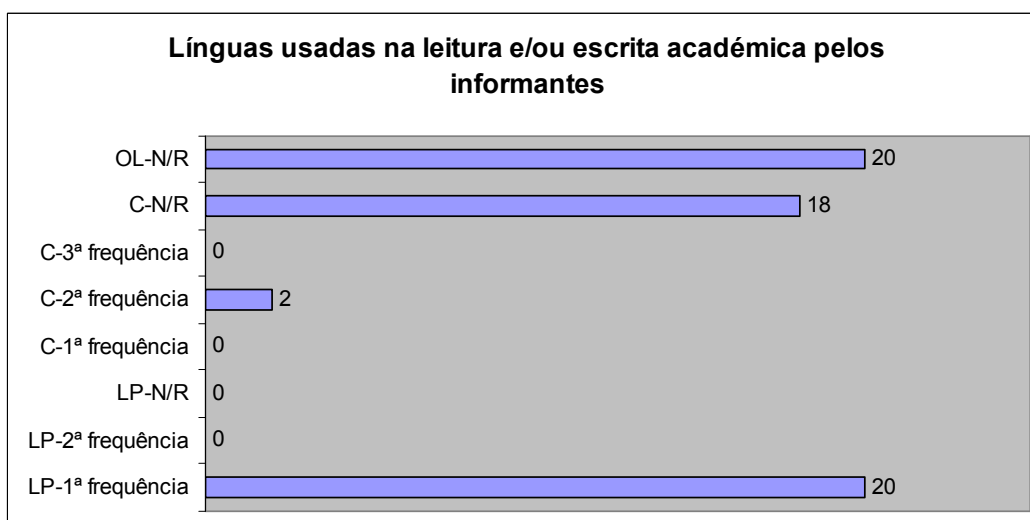
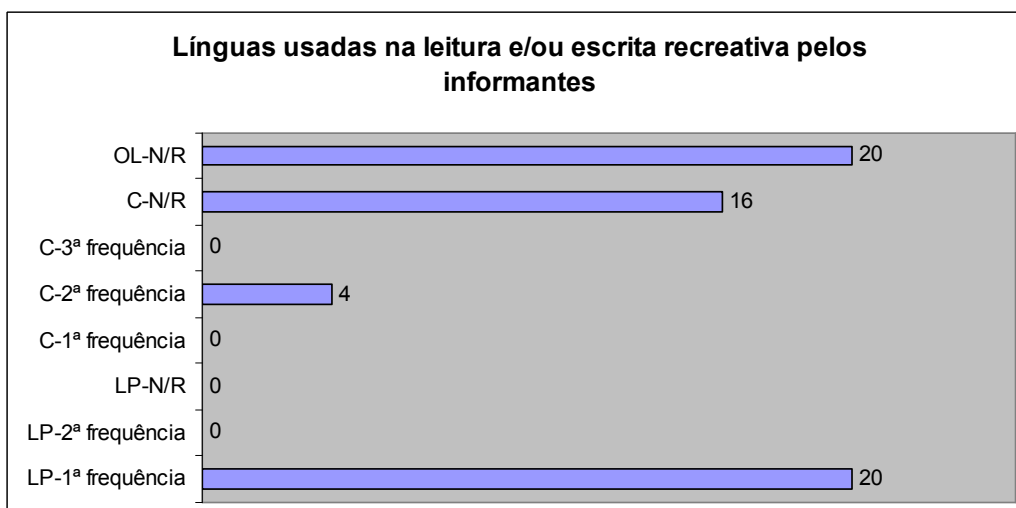


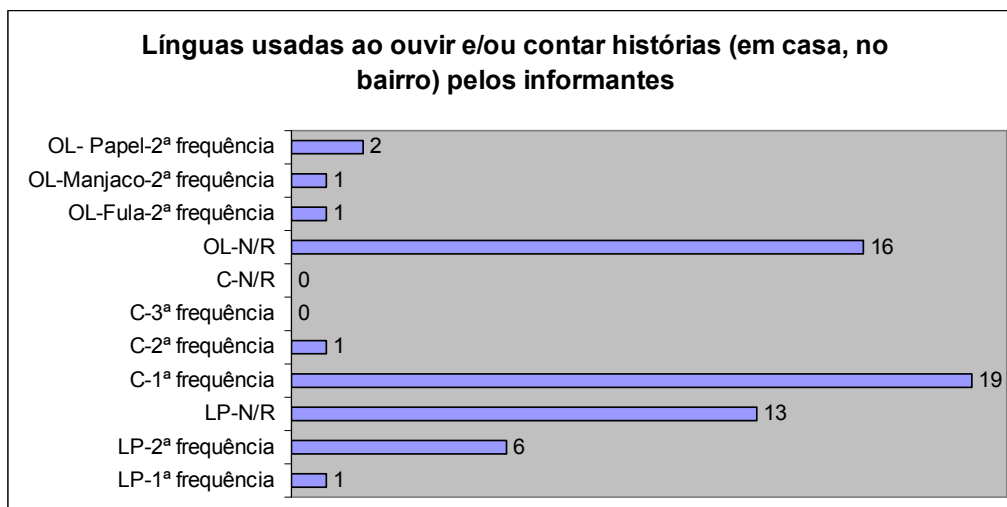
Gráfico 31 – Línguas usadas na igreja pelos informantes



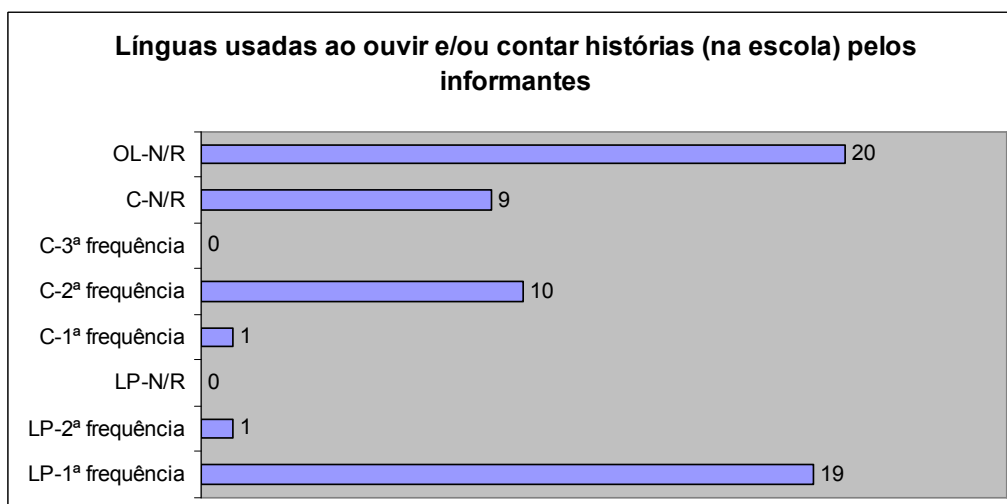
**Gráfico 32** – Línguas usadas em viagem, dentro do país, pelos informantes**Gráfico 33** – Línguas usadas na comunicação via rádio pelos informantes**Gráfico 34** – Línguas usadas na correspondência informal pelos informantes

**Gráfico 35** – Línguas usadas na correspondência formal pelos informantes**Gráfico 36** – Línguas usadas na leitura e/ou escrita acadêmica pelos informantes**Gráfico 37** – Línguas usadas na leitura e/ou escrita recreativa pelos informantes

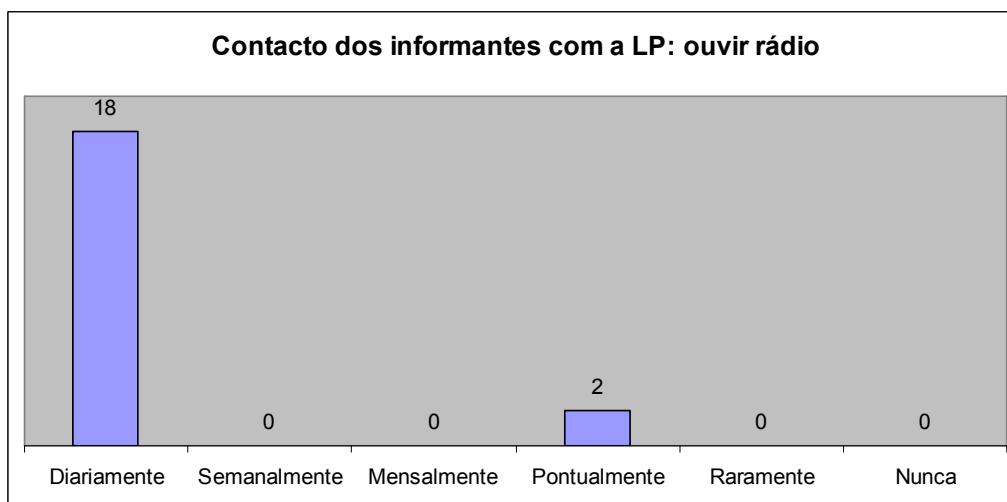
**Gráfico 38** – Línguas usadas ao ouvir e/ou contar histórias (em casa, no bairro) pelos informantes

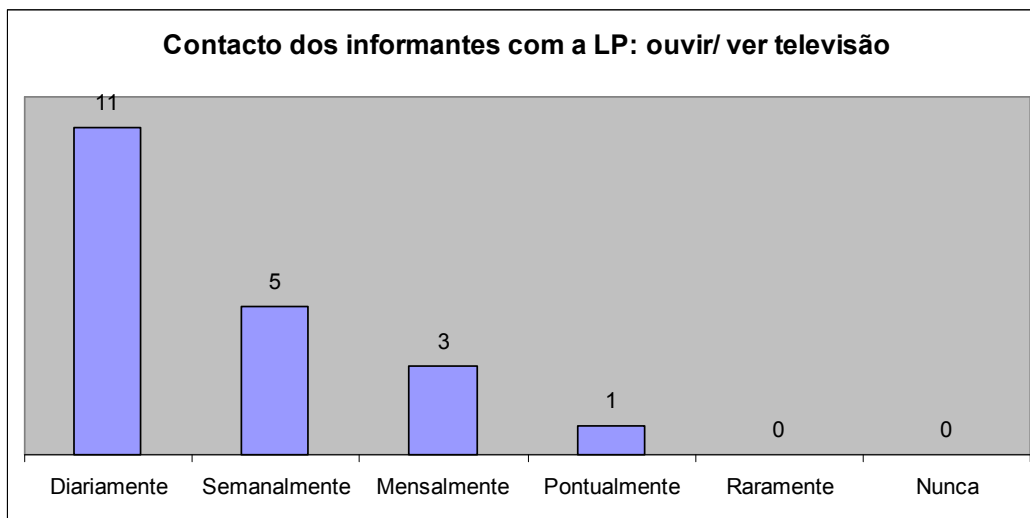
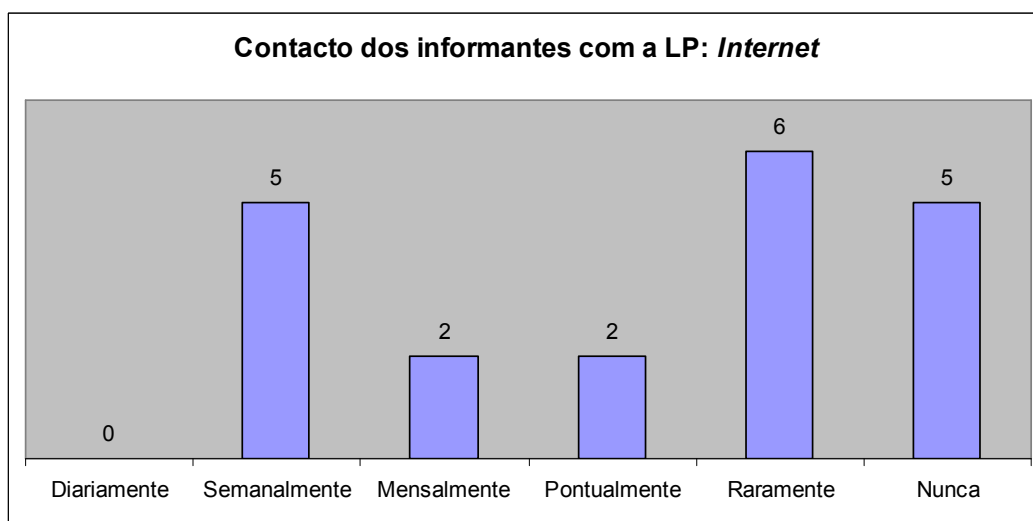
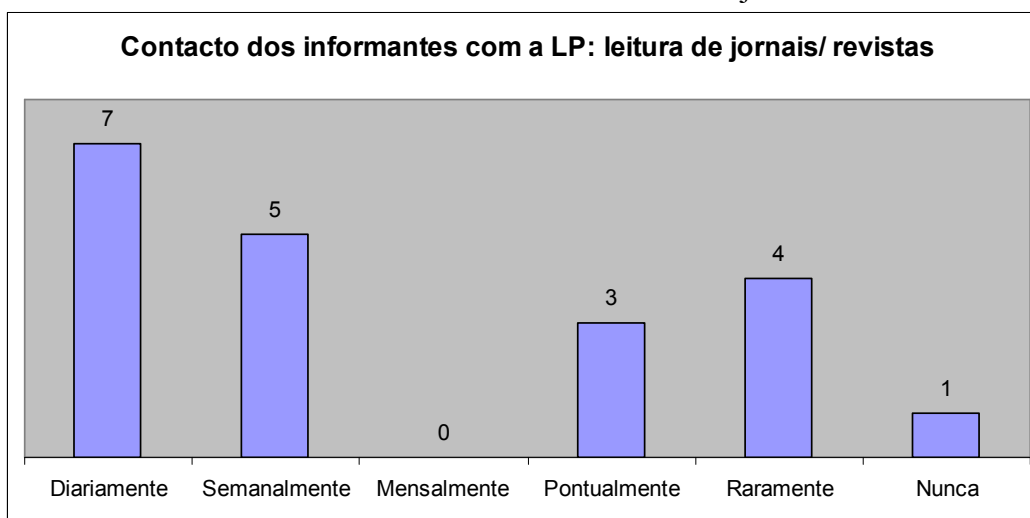


**Gráfico 39** – Línguas usadas ao ouvir e/ou contar histórias (na escola) pelos informantes

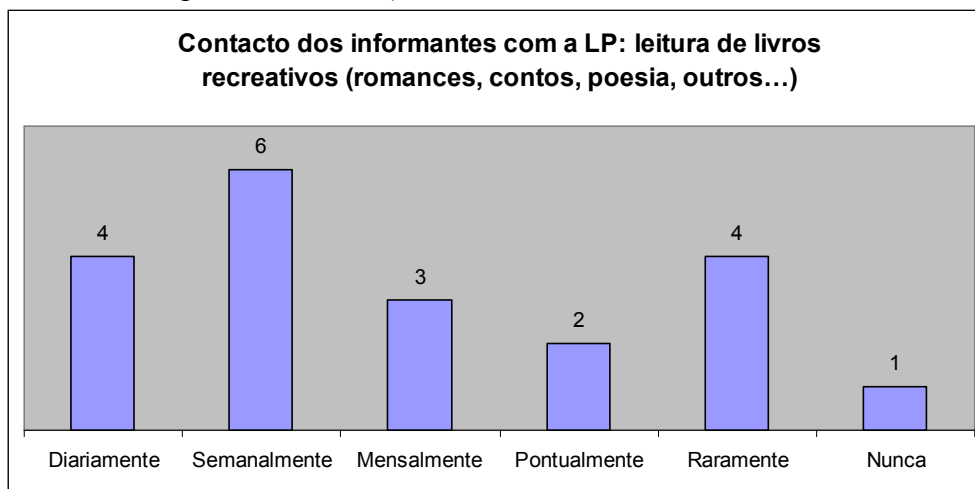


**Gráfico 40** – Contacto dos informantes com a LP: ouvir rádio

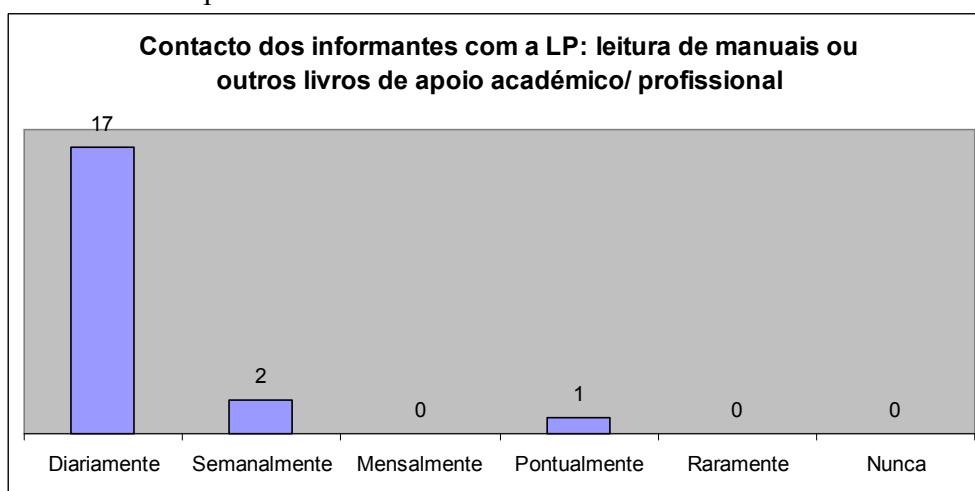


**Gráfico 41** – Contacto dos informantes com a LP: ouvir/ ver televisão**Gráfico 42** – Contacto dos informantes com a LP: *Internet***Gráfico 43** – Contacto dos informantes com a LP: leitura de jornais/ revistas

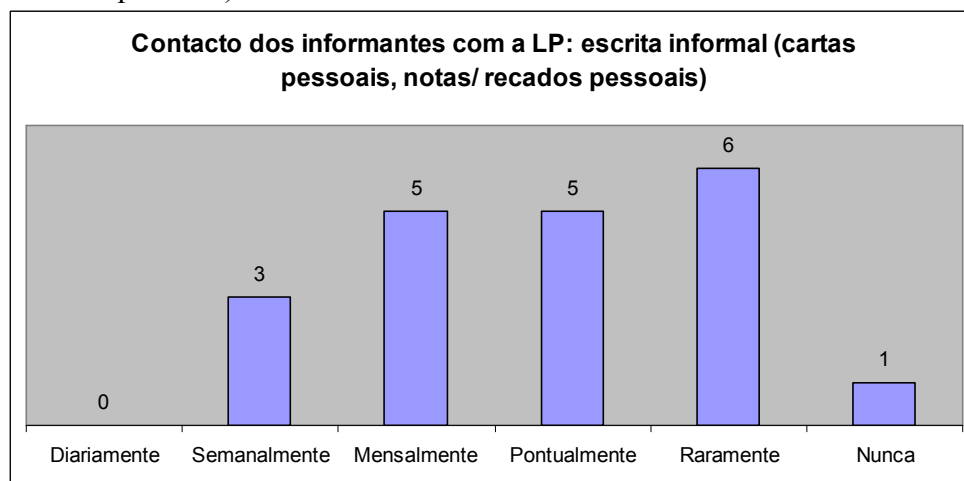
**Gráfico 44** – Contacto dos informantes com a LP: leitura de livros recreativos (romances, contos, poesia, outros...)



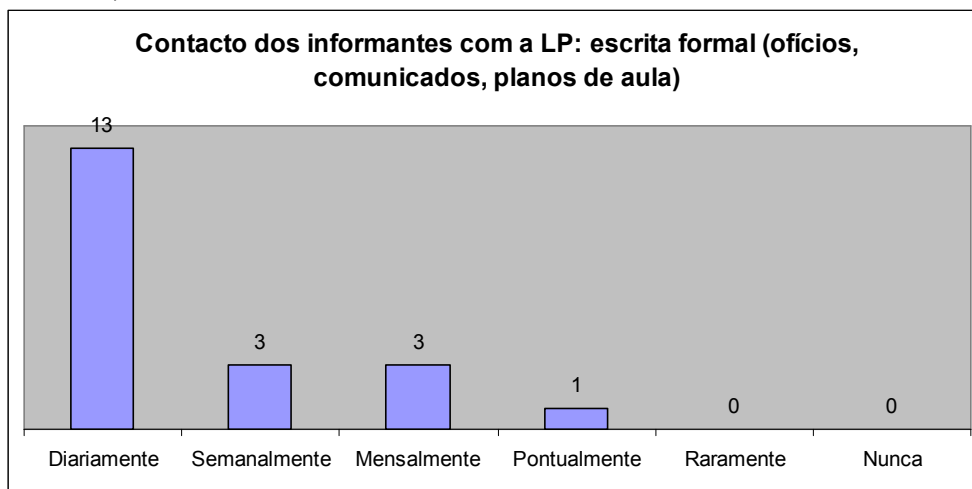
**Gráfico 45** – Contacto dos informantes com a LP: leitura de manuais ou outros livros de apoio académico/ profissional



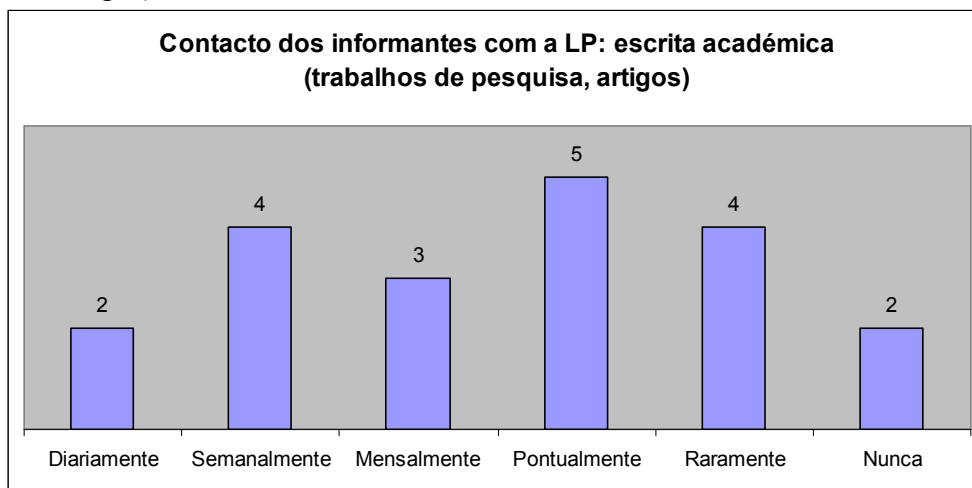
**Gráfico 46** – Contacto dos informantes com a LP: escrita informal (cartas pessoais, notas/ recados pessoais)



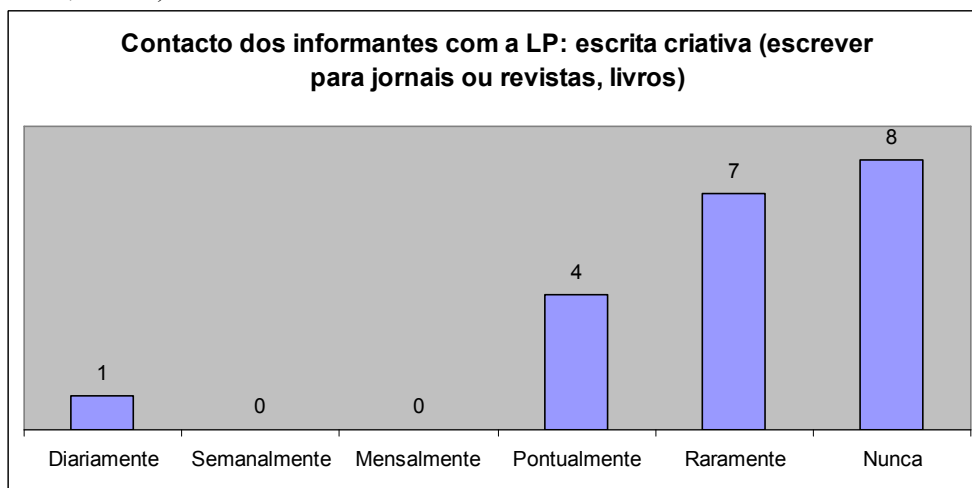
**Gráfico 47** – Contacto dos informantes com a LP: escrita formal (ofícios, comunicados, planos de aula)



**Gráfico 48** – Contacto dos informantes com a LP: escrita académica (trabalhos de pesquisa, artigos)



**Gráfico 49** – Contacto dos informantes com a LP: escrita criativa (escrever para jornais ou revistas, livros)



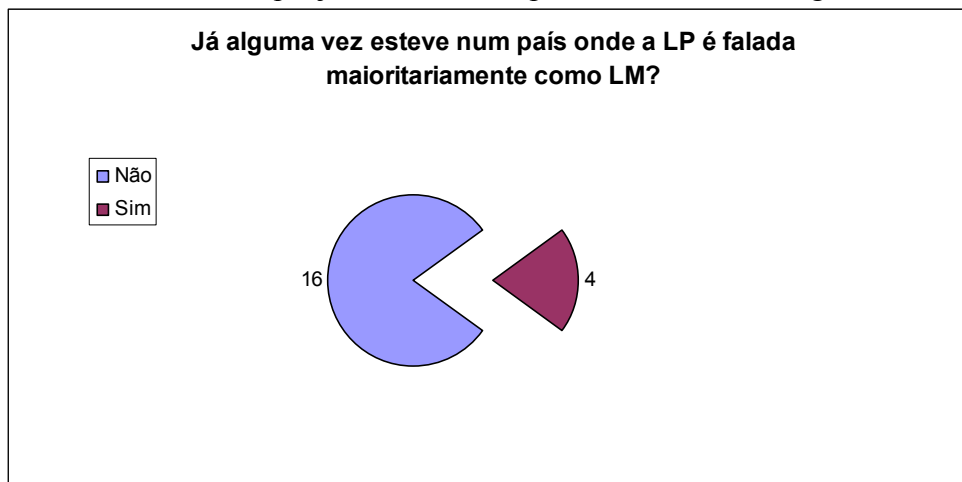
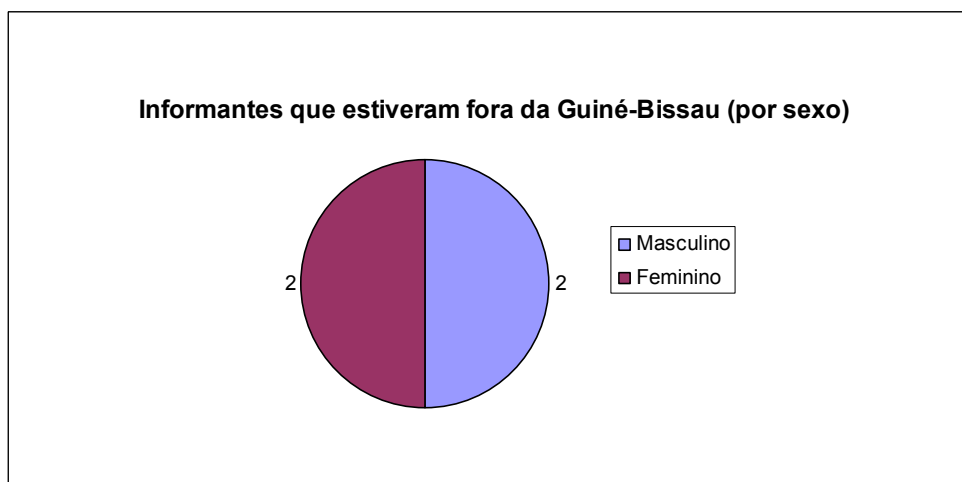
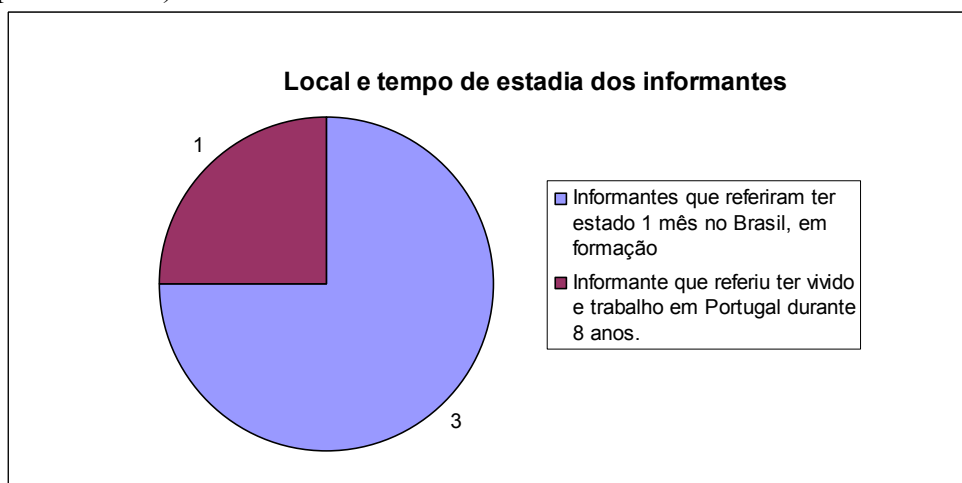
**Gráfico 50** – Informantes que já estiveram em países onde a LP é língua materna**Gráfico 51** – Informantes que já estiveram em países onde a LP é língua materna (por sexo)**Gráfico 52** – Informantes que já estiveram em países onde a LP é língua materna (local e tempo de estadia)

Tabela 7 – Situações de imersão

Significado da experiência:
Estive no Brasil um mês. Aprendi muitas coisas e interessantes, da Língua Portuguesa, o que significou uma experiência enorme para a colocar em prática, na realidade.
Estive no Brasil durante trinta dias e foi muito importante porque ali eu aprendi muitas coisas interessantes. Passei os dias todos a falar com os formadores sobre a matéria e a forma de ensinar os alunos.
Vivi oito anos em Portugal. Permitiu-me melhorar a comunicação em língua portuguesa porque era a língua de comunicação diariamente.
Teve um grande significado para mim, visto que me permitiu familiarizar mais com a língua e exercitá-la.

Gráfico 53 – Professor nativo ou não nativo

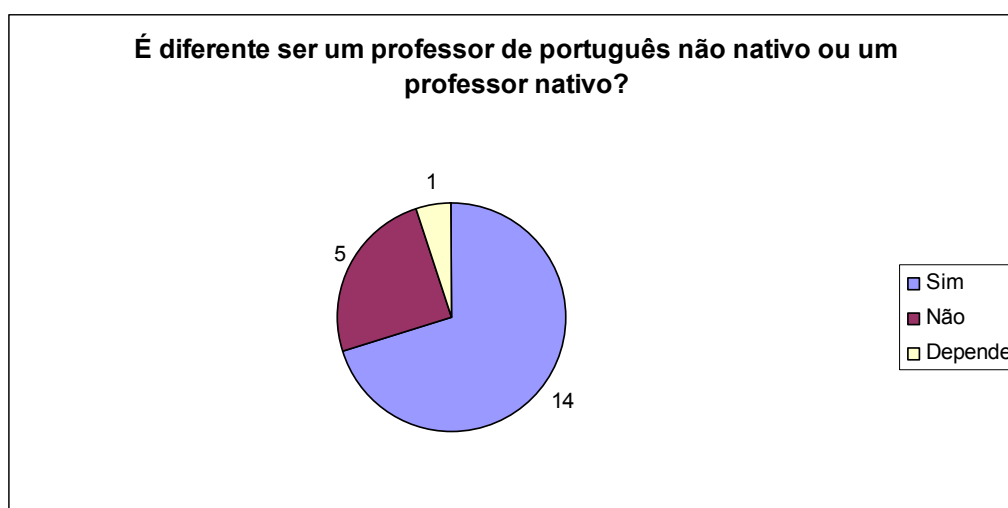
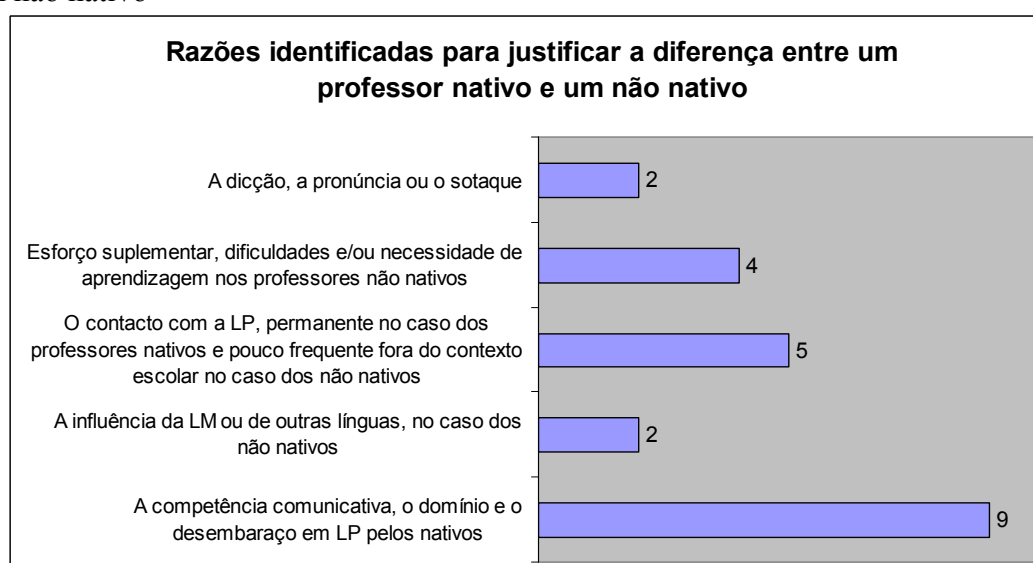


Gráfico 54 – Razões identificadas para justificar a diferença entre um professor nativo e um não nativo



**Tabela 11** – Razões identificadas para justificar a ausência de diferença entre um professor nativo e um não nativo

<b>Razões identificadas, por seis informantes, para justificar a ausência de diferença entre um professor nativo e um não nativo</b>
Independentemente de serem nativos ou não nativos, todos os professores de LP precisam de ter os mesmos conhecimentos (linguísticos, curriculares) e uma formação académica adequada.

**Tabela 12** – O lugar da LP na Guiné-Bissau (opinião dos informantes)

<b>O lugar da LP na Guiné-Bissau</b>
A língua portuguesa está a ganhar espaço mais por causa dos programas da televisão e dos estudantes que regressam do estrangeiro.
Sim, é preciso investir na formação para desenvolver o nosso ensino no país.
Na minha opinião, na sociedade e no sistema de ensino, no contexto da Guiné-Bissau, o Português é uma língua de ensino e é pouco usada fora das escolas.
A minha opinião, quanto à Língua Portuguesa na sociedade e no sistema de ensino, é que deve ocupar o lugar de língua oficial e estrangeira.
Na minha opinião, a Língua Portuguesa ocupa o primeiro lugar no sistema do ensino e o segundo lugar na sociedade, devido ao nosso crioulo.
É no sistema de ensino.
Na minha opinião, a Língua Portuguesa é apenas a língua de ensino na Guiné-Bissau, visto que não é uma língua usada na sociedade e nem é usada nos escritórios (os funcionários usam mais o Crioulo nos gabinetes).
O lugar da Língua Portuguesa, no contexto da Guiné-Bissau, é só no ensino.
É sempre nas escolas ou nas conferências.
Para mim acho que essa língua ocupa lugar nas escolas e em algumas instituições.
Quase nula.
É a língua oficial, como tal é encarada com grande importância pelo governo – nos tratados, no ensino, nos acordos entre estados, nos acordos internacionais – e é o mais rico legado ou património cultural que nos une.
Na sociedade a LP pode aparecer em 3º lugar, logo a seguir às línguas maternas e ao Crioulo. No sistema de ensino ela está em primeiro lugar, seguida do Crioulo.
O lugar da Língua Portuguesa, na sociedade, é de extrema importância, é a língua do trabalho e deve ocupar o 1º lugar.
Na sociedade o Português ocupa o 2º lugar porque se fala mais crioulo. No ensino é o Português que ocupa o 1º lugar porque se fala e escreve em Português.
Para a Guiné-Bissau é mais importante a Língua Portuguesa porque é a língua que nos une a todos internamente como aos estrangeiros.
Na minha opinião o lugar da Língua Portuguesa na sociedade e no sistema de ensino é na escola.

Na minha opinião, na sociedade guineense a Língua Portuguesa é pouco falada, mesmo nas cerimónias oficiais as pessoas falam em Crioulo e até tentam aporuguesar o Crioulo. Nas escolas é que se fala Português, mas no momento das aulas.

Para mim a Língua Portuguesa não deve ter um lugar só, deve ser usada em todos os lugares: na escola, nas instituições estatais, na rua, para melhor dominá-la.

Apenas na escola. Nos outros lugares raramente.

**Tabela 13**– O lugar do Crioulo e das outras línguas nacionais (opinião dos informantes)

<b>O lugar do Crioulo e das outras línguas nacionais na Guiné-Bissau</b>
O Crioulo vai-se misturando com o Português e, quem sabe, daqui a nada vamos ter só palavras portuguesas no crioulo.
Na sociedade, o Crioulo é a língua mais falada. No ensino não é importante porque não é uma língua de trabalho.
No contexto da Guiné-Bissau, a Língua Portuguesa vai dominar as línguas nacionais, porque de forma geral o Crioulo já não tem lugar no sistema de ensino.
Na sociedade guineense o Crioulo é a língua primeira. No sistema de ensino é a língua segunda ou de apoio ao ensino do Português.
Na sociedade o Crioulo é a língua principal, enquanto as outras línguas nacionais só são usadas no contexto rural e no ensino não têm nenhum lugar.
No contexto da Guiné-Bissau é o Crioulo a língua mais usada.
Na minha opinião, no contexto da Guiné-Bissau, o Crioulo é a língua veicular na sociedade em relação às outras línguas nacionais ou às línguas étnicas. O Crioulo é mais falado, é a língua nacional.
No contexto da Guiné-Bissau, o Crioulo tem um papel mais significativo e é mais influente, porque é a língua que a gente usa diariamente.
Nos bairros, em casa, nos lugares públicos.
Na Guiné-Bissau o Crioulo ocupa um lugar cimeiro porque é a língua que nos une. Quanto às línguas nacionais é mais influente, dependendo do local onde se fala essa língua.
Abrangente em relação ao Crioulo e às línguas nacionais.
O Crioulo, pelo que sei do departamento da alfabetização, começou a ser implementado no ensino nas zonas rurais, para ajudar a alfabetizar as pessoas.
Ninguém aprende o Crioulo na escola, nem outras línguas nacionais, mas a verdade é que os alunos comunicam mais em Crioulo na escola do que em Português, o que é grave e dificulta a aprendizagem dos alunos em Português.
O Crioulo não é a língua do ensino e por isso não devemos confundir isso, esta é uma das razões do fraco rendimento dos alunos, porque é muito utilizado nas escolas em vez do Português e não deve ser assim.
Fala-se mais Crioulo na Guiné-Bissau em qualquer o canto, do que nas outras línguas nacionais.
O Crioulo é em certa altura importante porque é a língua mãe que nos dá compreensão. Mas será mais importante a Língua Portuguesa visto que é a língua que nos identificou e que nos leva à compreensão entre os povos. Portanto ela é a nossa riqueza.

O Crioulo é a língua mais falada para comunicar na sociedade.
Na minha opinião o lugar de Crioulo é mais alto em relação às outras línguas e ganha um grande espaço no dia-a-dia, nas cerimónias oficiais e nos outros encontros de carácter oficial porque até as consideradas pessoas científicas falam crioulo nos actos oficiais.
Todas as outras línguas devem ser utilizadas no seio da família ou num encontro comunitário.
Na minha opinião o lugar do Crioulo e das outras línguas nacionais é em todas as artérias da Guiné-Bissau.

**Tabela 14** – Relação entre a LP e as novas tecnologias (opinião dos informantes)

<b>LP e Internet</b>
É muito cedo para tirar qualquer conclusão, porque a maioria das pessoas não tem acesso à Internet.
A Língua Portuguesa é a língua que vai permitir o acesso à Internet.
Há relação, já que todos nós nos familiarizamos com uma nova vida.
O Português é o nosso suporte no que se refere às novas tecnologias, na medida em que as informações aparecem em Língua Portuguesa.
Existe uma grande relação porque tudo que está na Internet é escrito em Língua Portuguesa, com a exceção do Inglês e Francês.
Acho que há uma ligação porque é um meio de comunicação.
Sim, porque a Língua Portuguesa, como as outras línguas internacionais, têm uma relação com a Internet, visto que podemos pesquisar ou encontrar as informações em Língua Portuguesa.
Há relação entre a Internet e a Língua Portuguesa porque aqui na Guiné as pessoas fazem investigação procurando na Internet.
Há uma relação, visto que qualquer trabalho de pesquisa que vamos fazer tem que ser em Língua Portuguesa na Internet, como é a nossa língua oficial.
Quanto a esta utilização das novas tecnologias, permitem a alguns guineenses navegar para ter mais informação nas pesquisas.
Permite aos guineenses entrarem num mundo globalizado.
É preciso que haja uma relação entre o conhecimento da Língua Portuguesa e as novas tecnologias, pois quanto mais nós aprendemos o Português mais fácil é o uso das novas tecnologias para pesquisas na Internet.
Internet na GB, ainda é coisa de outro mundo. Muitas pessoas não sabem o que é Internet e nem têm acesso a tal. A utilização das novas tecnologias seria benéfica se todos tivessem acesso porque o conhecimento hoje está on-line.
Há uma grande relação entre a Língua Portuguesa e as novas tecnologias, é uma das línguas das ciências e quem quer fazer um bom uso de Internet é bom que conheça o Português.
A Língua Portuguesa permite compreender as palavras escritas na Internet.
Para mim considero mais a Língua Portuguesa porque é aquela que mais entendo e compreendo.
Quando se faz pesquisa é mais fácil encontrar resultados em Língua Portuguesa.

---

Não só na utilização da Internet, mas no que se escreve nas placas de publicidade, os guineenses escrevem sempre com erros ortográficos e sem coordenação das ideias por vezes. E, em relação à Internet, tem uma vantagem porque uma pessoa letrada ao escrever na Internet tem que escrever com muita cautela porque isso vai espalhar-se pelo mundo fora nessa nova tecnologia.

Quanto à utilização das novas tecnologias, como Internet, a relação que se estabelece é que o português está evoluindo cada vez mais de forma positiva.

Há relação entre a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau e as novas tecnologias, nomeadamente quanto à utilização da Internet. Porque a pessoa que não souber falar a Língua Portuguesa não pode utilizar a Internet.

## F – Imagens da Guiné-Bissau

A – Cartaz publicitário afixado na principal avenida de Bissau, junto ao aeroporto (em 2012)



## B – Publicidade pintada na parede de uma pequena mercearia local (em 2012)



C – Sala de aula de uma escola pública, de ensino básico e secundário, da região de Biombo (em 2011)



**D – Mural numa escola pública, de ensino básico e secundário, em Bissau (2011)**

