



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

O ensino bilingue no contexto cabo-verdiano: Que Impactos Tem Tido a Experiência Bilingue em Cabo Verde na Relação Escola-Família?

Arlinda Mendonça Andrade

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Ana Raquel Monteiro Matias

Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2024

Departamento de Sociologia

O ensino bilingue no contexto cabo-verdiano: Que Impactos Tem Tido a Experiência Bilingue em Cabo Verde na Relação Escola-Família?

Arlinda Mendonça Andrade

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:
Doutora Ana Raquel Monteiro Matias
Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2024

AGRADECIMENTOS

Nenhum obstáculo é grande demais quando a nossa vontade de vencer é maior. O sucesso, sem dúvida, é a soma de pequenos esforços repetidos diariamente. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, aos meus ancestrais e à minha família, com especial gratidão aos meus filhos, Leonardo e Arline. Esta conquista também é deles.

Quero partilhar esta vitória com todos aqueles que sempre estiveram presentes na minha vida. À minha orientadora, Professora Doutora Raquel Matias, expresso o meu profundo agradecimento pelo encorajamento e apoio ao longo deste percurso. A minha gratidão estende-se também aos demais professores que contribuíram para a minha trajetória académica.

Gostaria de agradecer especialmente à Professora Ana Josefa Cardoso, autora do projeto bilíngue em Cabo Verde, pela força e apoio constantes, e ao meu companheiro Arlindo da Lomba, que me tem incentivado a continuar. Ao meu amigo António Tavares, agradeço pela força e encorajamento. A todos os amigos que, incansavelmente, me apoiaram nesta caminhada, o meu muito obrigado.

Graças à minha determinação e à ajuda de todos aqueles que mencionei, consegui concluir a minha tese. Esta conquista não seria possível sem o vosso apoio e, por isso, não é apenas minha, é "nossa". Como Nelson Mandela disse em 2002: “O que conta na vida não é o mero facto de termos vivido. É a diferença que fizemos na vida dos outros que determinará o significado da vida que levamos.”

Este pensamento reflete bem a ideia de que toda conquista é coletiva, envolvendo todos os que contribuíram para o seu sucesso.

Resumo

O ensino bilíngue tem vindo a ganhar destaque no debate educativo em Cabo Verde. Este estudo analisou a experiência de duas escolas da ilha de Santiago, uma no interior e outra na capital, entre 2013 e 2016, com o objetivo de compreender o impacto dessa prática na relação entre escola e família, assim como identificar os desafios enfrentados por alunos, pais e professores. O estudo também abordou a preparação dos envolvidos, nomeadamente a formação dos docentes para o ensino bilíngue.

Foram igualmente investigadas as atividades implementadas pelas escolas para promover o envolvimento dos pais e da comunidade no projeto bilíngue, e os efeitos dessa participação no sucesso da iniciativa. O trabalho teórico baseou-se em autores como Duarte (2002), Couto (1996), Diogo (1998), Pereira (2008), Cardoso (2015) e Veiga (2015), entre outros. A metodologia foi qualitativa, utilizando grupos focais e questionários que permitiram um contato direto com os participantes.

Os resultados mostram que, apesar dos desafios, o ensino bilíngue gerou benefícios significativos, como o progresso académico dos alunos e o fortalecimento das relações entre a escola e as famílias. Este estudo reforça a necessidade urgente de integrar a língua materna no sistema educativo cabo-verdiano, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e eficaz.

Palavras-chave: Cabo Verde, Bilinguismo, Diglossia, Escola-Família.

ABSTRACT

The bilingualism technique is being largely debated on the teaching system in Cape Verde. The present study analysed the experience of two schools: One in the country and the other in the capital of the country. Between 2013 and 2016 to understand the impact of this practice in the relationship between the school and the family and also identify the challenges students, families, teachers, parents faced during practice. The present study also approached the training of the teachers for the bilingual study.

There was also researched implemented the implemented activities by those schools in order to promote the participation of the parents and the communities in the bilingual project for the success of this initiative. The theoretical framework was based on Duarte (2002), Couto (2002), Diogo (1998) and Veiga (2015), among others. The methodology was qualitative using focus groups and questionnaires which forwarded direct contact with the participants.

The result of the present work proved that although the challenges, the bilingual teaching generated significant benefits such as students academic progress of the students and strengthens the relationship between school.

key words: Cape Verde, Bilingualism, Diglossy, Families vs School.

Índice

INTRODUÇÃO.....	7
1.CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1 História das línguas crioulas e suas variações diatópicas linguísticas.....	10
1.1.2 O Ensino Monolingue	16
1.1.3 O Ensino Bilingue	17
1.2. Tipos de Ensino em Sociedades Bilíngues e Diglósicas	18
1.2.1 O ensino Multilingue	19
1.2.2 A relação escola família em contexto de diversidade linguística.....	19
1.3 Desafios na relação escola família em contextos de diversidade linguística.....	22
1.3.1 Estratégias Potenciais para uma Relação Escola Família e Família Escola Satisfatória ...	22
1.3.2 O Ensino Bilíngue e a Relação Escola-Família	23
CAPÍTULO II – O CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DE CABO VERDE: HISTÓRIAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS	25
2.1 Resenha Histórico-Geográfica de Cabo Verde	25
2.1.1 Relação Histórica entre o cabo-verdiano e o português	26
2.2.1 O ensino bilingue em Cabo Verde: história, legislação e políticas	31
2.2.2. A Primeira experiência piloto de ensino bilingue oficial em Cabo Verde, que entraves?33	
2.2.3. A relação Escola Família em Cabo Verde.....	34
2.3. A relação escola família no contexto bilingue em Cabo Verde	35
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	36
3. Caraterização do grupo e da Instituição.....	36
3.1. – Instrumentos e técnicas de recolha de dados	37
3.2. Grupos Focais.....	38
3.3. – O papel da investigadora no terreno.....	39
3.4. - Caraterização do meio	39
3.4.1. Limitações do estudo.....	40
CAPÍTULO IV - RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	41
4. Resultados.....	41
4.1. Grupo focal com os alunos	41
4.2. Preparação dos alunos em relação ao projeto	42
4.3. Condições de desenvolvimento do projeto	42
4.4. Impactos do projeto	44
4.5. Impacto nas aprendizagens dos alunos	45
4.6. Impacto na relação dos estudantes com a escola e comunidade escolar	46
4.7. Impacto na sociedade em geral	47
5.1. Perfil sociodemográfico dos EE.....	48
5.1.1. Perfil sociolinguístico dos EE	49
5.1.3. Relação Escola-Família:.....	50
5.1.4. A Relação Escola-Família antes e depois do projeto	50
5.1.5. O impacto no envolvimento dos pais nas atividades da escola	50

5.1.6. O impacto no envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos	51
5.1.7. O impacto do projeto nas próprias aprendizagens dos pais	52
5.2. Grupo focal com os EE	53
5.2.1. Preparação dos pais em relação ao projeto.....	53
5.2.3. Condições de desenvolvimento do projeto	54
5.2.4. A perceção dos pais sobre a aprendizagem dos filhos	55
5.2.5. A perceção dos pais sobre atividades desenvolvidas.....	55
5.2.6. Impactos do projeto	56
5.2.7. O impacto do projeto nas próprias aprendizagens dos pais	56
5.2.8. O impacto do projeto na sociedade em geral.....	57
5.2.9. Relação escola família antes to projeto	58
5.2.10. Relação escola família durante execução do projeto	59
5.3. Grupo focal /questionário com os docentes.....	60
5.3.1. Preparação dos docentes em relação ao projeto	60
5.3.2. Perceção dos docentes em relação a preparação para a implementação do projeto....	61
5.3.3. Condições de desenvolvimento do projeto	62
5.3.4. Perceção dos docentes, sobre os impactos do projeto	63
5.3.5 Perceção dos docentes, sobre os impactos do projeto no sistema de ensino	64
5.3.6 Relação escola família antes do projeto	65
5.3.7. Relação escola família durante execução do projeto	66
5.3.8. Impacto do projeto nas aprendizagens dos pais.	67
5.3.9. Impacto do papel dos pais nas aprendizagens dos filhos.....	67
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO	68
Bibliografia:	73
A) Guião de entrevista destinado aos alunos	78
B) Ficha de informação dos Pais e encarregados de Educação	80
C) Guião para o grupo focal e questionário destinado aos pais e encarregados de educação	83
D) Guião de entrevista destinado aos professores	85
Anexo E: Ficha de informação dos alunos	89

INTRODUÇÃO

O ensino bilingue tem-se destacado como uma estratégia educacional relevante em diversos contextos, especialmente em sociedades marcadas pela coexistência de múltiplas línguas. No caso de Cabo Verde, onde o cabo-verdiano e o português coexistem como as principais línguas, a implementação de programas de ensino bilingue representa uma tentativa importante de conciliar a língua materna dos alunos com a língua oficial do ensino. Essa abordagem procura não só melhorar o desempenho académico dos alunos, mas também promover o respeito e a valorização da identidade e da língua cabo-verdiana.

A relação escola-família, essencial para o sucesso educacional, é profundamente influenciada pelas percepções, expectativas e experiências que as famílias têm em relação ao ensino bilíngue. A língua cabo-verdiana é um símbolo de identidade e união para o povo, refletindo sua história, cultura e resistência, tanto nas ilhas quanto nas diásporas. Ela expressa o pertencimento, as vivências, os valores e as tradições de Cabo Verde. Na diáspora, a língua cabo-verdiana mantém viva a conexão com a terra natal, reforçando a identidade mesmo em contextos distantes. Além de unir as pessoas, ela preserva e promove a herança cultural que define Cabo Verde como uma nação única e resiliente. Neste contexto, o presente estudo pretende explorar os efeitos do ensino bilíngue na relação entre a escola e a família em Cabo Verde, considerando tanto os avanços alcançados quanto os desafios persistentes. Entender esses impactos é crucial para fortalecer a parceria entre escola / família, essencial para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, que reflita a realidade sociolinguística cabo-verdiana.

Utilizada amplamente em todos os âmbitos da vida cotidiana, tanto em contextos formais, como parlamentos, escolas e repartições públicas, quanto em contextos informais, como a composição de músicas tradicionais, a família, a comunidade e a comunicação diária entre pares de estudantes nas escolas, a língua cabo-verdiana é a língua que une os cabo-verdianos, garantindo a compreensão mútua em todas as esferas da sociedade. Essa realidade ressalta a importância de sua valorização e oficialização. Em 2024, 48 anos após a independência de Cabo Verde, é verificável que o momento de oficializar a língua cabo-verdiana no ensino e na administração pública já deveria ter ocorrido.

Conforme previsto no Artigo 9.º da Lei Constitucional de 1999¹, que determina a promoção das condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana em paridade com o português, é imperativo que os responsáveis políticos tomem medidas concretas para cumprir essa promessa constitucional. A oficialização do cabo-verdiano não apenas reforçaria o valor cultural e histórico da

¹ In Constituição da República de Cabo Verde Artigo 9.º da Lei Constitucional n.º 1/V/99 de 23 de novembro, intitulado "Línguas oficiais"

língua, mas também consolidaria o direito de todos os cidadãos de conhecer e usar as línguas oficiais do país. Agora é o momento de transformar essa visão em realidade, garantindo que a língua cabo-verdiana ocupe o lugar de destaque que merece na sociedade cabo-verdiana, uma vez que somos mais afetivos, mais eficazes, menos tímidos quando comunicamos em cabo-verdiano.

Durante a minha investigação, observei um fenômeno revelador sobre o comportamento dos alunos em relação ao uso das línguas cabo-verdiana e portuguesa. Quando iniciávamos uma conversa em português, notei que muitos alunos ficavam tímidos e relutantes em se expressar. No entanto, sempre que a conversa era conduzida em cabo-verdiano, percebia-se uma mudança significativa: os alunos se soltavam, expressando-se de forma mais natural e espontânea, revelando suas emoções, sentimentos e imaginação sem reservas. Essa experiência de diálogo em cabo-verdiano foi muito enriquecedora nas escolas onde estava a decorrer o projeto piloto do ensino bilíngue², envolvendo o cabo-verdiano e o português. Nesses contextos, os alunos demonstraram um domínio impressionante de ambas as línguas, não apenas na fala, mas também na escrita. Eles conseguiam distinguir claramente o cabo-verdiano do português, respeitando com precisão as regras gramaticais de cada língua. Esses resultados são indicativos do potencial transformador do ensino bilíngue em Cabo Verde, mostrando que a valorização da língua materna pode não apenas facilitar a aprendizagem, mas também fortalecer a autoconfiança e a expressão dos alunos em ambos os idiomas.

Neste sentido, acredito que a introdução do ensino bilíngue desde o pré-escolar seria uma mais-valia inestimável para os cabo-verdianos. O início precoce da educação em um ambiente bilíngue, onde o cabo-verdiano e o português são ensinados lado a lado, permitiria que as crianças desenvolvessem uma base sólida em ambas as línguas desde cedo. Esse processo não apenas facilitaria a aprendizagem do português e de outras línguas estrangeiras, mas também reforçaria o orgulho pela língua materna e pela identidade cultural. Todos os anos, o discurso sobre a necessidade de um ensino de qualidade em Cabo Verde é recorrente. No entanto, esse debate muitas vezes ignora a importância da ferramenta fundamental para a melhoria da aprendizagem “a língua cabo-verdiana”. Somente com a oficialização e valorização da língua cabo-verdiana como parte do currículo escolar desde os primeiros anos, será possível garantir um ensino que seja realmente inclusivo, eficaz e que reflita a identidade cultural do país. Daí que, considerando a relevância dessa investigação para a educação em Cabo Verde, defini como tema central “O ensino bilíngue no contexto cabo-verdiano”.

² Vai ser apresentado no capítulo de contextualização.

Para guiar a pesquisa, propus uma questão que busca explorar as implicações dessa prática: “Que impactos tem tido a experiência bilíngue em Cabo Verde na relação escola-família?” Esse questionamento visa aprofundar a compreensão sobre como a introdução do ensino bilíngue tem influenciado a dinâmica entre as escolas e as famílias, especialmente no que se refere à participação e ao engajamento dos pais na educação dos filhos, ao desempenho acadêmico dos alunos e à valorização da sua identidade cultural. A investigação espera trazer à tona descobertas valiosas sobre o papel do bilinguismo na promoção de uma educação mais inclusiva e eficaz, capaz de refletir a realidade sociolinguística do país e fortalecer os laços entre a escola e a comunidade. Isso indica uma mudança significativa no modo como as responsabilidades educacionais são distribuídas, promovendo uma maior participação dos pais no processo educativo e incentivando uma parceria mais equilibrada e cooperativa entre ambos os lados. O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo: Enquadramento Teórico-Metodológico. Neste capítulo serão discutidas as teorias relevantes para a relação entre escola e família no contexto do ensino bilíngue, como também as teorias sobre bilinguismo e educação. Serão apresentadas as definições dos conceitos-chave e apresentada a justificativa do estudo. O segundo capítulo - contexto Sociolinguístico de Cabo Verde: História, práticas e políticas, destaco a evolução das práticas bilíngues e as políticas linguísticas ao longo do tempo. Será discutida a coexistência do cabo-verdiano e do português, e como essa situação influencia as práticas educacionais e a relação entre escola e família. Também será explorado como as políticas educacionais em Cabo Verde lidam com o bilinguismo no sistema escolar. O terceiro capítulo: Metodologia de Pesquisa, explica como o estudo foi conduzido. Descreve os participantes, o local de estudo, os instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise. O quarto capítulo: Análise dos Dados, são apresentados os dados coletados, permitindo compreender tendências, padrões e implicações no âmbito da pesquisa. No quinto e último capítulo, Análise Conclusiva será apresentada uma síntese das principais descobertas e apresentará as conclusões do estudo.

O objetivo geral deste estudo é compreender a relevância do ensino bilíngue no contexto escolar, particularmente na relação entre a escola e a família. Para tal, foram estabelecidos quatro objetivos específicos. Primeiro, analisar os impactos do ensino bilíngue na interação escola-família. Em segundo lugar, perceber como o ensino bilíngue influencia essa relação. Terceiro, identificar os desafios enfrentados por alunos, encarregados de educação e profissionais no contexto bilíngue. Por fim, conhecer as atividades desenvolvidas para promover uma relação satisfatória entre a escola e a família. Com base nesses objetivos, foram formuladas algumas hipóteses. A primeira é que o ensino bilíngue facilita a aproximação dos pais à escola através do uso da língua cabo-verdiana. A segunda hipótese sugere que o ensino bilíngue fortalece o processo de ensino e aprendizagem, ao respeitar as capacidades diferenciadas dos alunos, aumentando o seu interesse e motivação. A terceira hipótese propõe que o

ensino bilíngue pode criar abordagens mais significativas, promovendo uma cooperação mais efetiva entre a escola e as famílias, resultando numa relação mais sólida com professores e a instituição. Por último, sugere-se que a parceria entre o ensino bilíngue e os pais contribui para melhorar as condições de ensino e aprendizagem, além de incentivar uma colaboração mais produtiva na construção de materiais e estratégias pedagógicas.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 História das línguas crioulas e suas variações diatópicas linguísticas

Vamos explorar as línguas, sua formação e suas variações diatópicas, que refletem as diferenças regionais e culturais no uso linguístico. As línguas crioulas emergem como formas de comunicação desenvolvidas em contextos de contato cultural intenso e necessidade extrema, conforme evidenciado pela teoria de Bickerton (1981) e pela evolução histórica dos estudos sobre crioulos. Essas línguas, resultantes da combinação de elementos linguísticos europeus e africanos, exemplificam a adaptação e inovação linguística das comunidades afetadas pela colonização e escravização. Importantes contribuições para entender sua formação e evolução foram feitas por estudiosos como Schuchardt (1882), Coelho (1880) e Hesseling (1897).

Segundo Saussure (2006, p.17), a língua é "um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social". As línguas crioulas geralmente surgiram durante períodos coloniais, quando pessoas de diferentes origens linguísticas foram reunidas devido a comércio, migração forçada ou colonização. Elas emergiram como formas de comunicação entre esses grupos e se desenvolveram como línguas nativas em comunidades com uma história comum de contato linguístico e cultural. A teoria de Bickerton (1998) destaca as línguas crioulas como exemplos excepcionais de como a linguagem pode surgir rapidamente em situações de necessidade extrema. Essas línguas, originadas em contextos de contato cultural e pressão social intensa, são produtos de adaptação e inovação linguística, mostrando a resiliência e a criatividade humana em garantir a comunicação mesmo nas condições mais difíceis. Sousa (2020), em seus estudos sobre crioulos e pidgins, refere-se à hipótese de Bickerton (1988), segundo a qual as línguas crioulas podem surgir de maneira catastrófica, como resposta a contextos emergenciais de comunicação em sociedades marcadas pelo intenso contato cultural. *“é possível encontrar duas maneiras pelas quais uma língua pode surgir: uma acontece de forma gradual e a outra de forma catastrófica. As línguas crioulas seriam, nessa perspectiva, línguas que surgem de uma geração para a outra em contexto emergencial para facilitar e promover a comunicação”*. Derek Bickerton (1988, pp. 268–284))

Segundo THIELE (1991, pag 22), citado por Ana Neves (2012, pag 13), os estudos das línguas crioulas começaram no século XVIII, mas ganharam destaque no final do XIX com Hugo Schuchardt, Adolfo Coelho e Dirk Christiaan Hesseling. Schuchardt (1842-1927), filólogo austríaco, é considerado o pai dos estudos crioulisticos, desafiando a visão eurocêntrica ao tratar essas línguas como legítimas e estudando sua formação e evolução. Adolfo Coelho (1847-1919), linguista português, focou nas línguas crioulas de origem portuguesa e ajudou a consolidar o campo. Dirk Christiaan Hesseling (1859-1941), linguista neerlandês, analisou o crioulo das Antilhas Dinamarquesas, reforçando a validade dos estudos sobre línguas crioulas. Neves (2012) destaca que o termo "língua crioula" apareceu pela primeira vez em 1684 e atualmente é definido como uma língua originada a partir de pidgins em contextos de contato linguístico extremo (Pereira, 2006; Mateus, 1992; Trask, 1997; Dubois, 1973; Mounin, 1974).

A definição de línguas crioulas varia conforme a abordagem dos estudiosos. Alguns se concentram na gênese e nos dados históricos para explicar sua formação, enquanto outros exploram aspectos psicológicos e fisiológicos para compreender seu desenvolvimento. Também há aqueles que buscam uma estrutura comum para descrever essas línguas, com foco nas variantes influenciadas por francês e inglês, amplamente estudadas (Mufwene, 2001). Albert Valdman (1978:10) observa que, historicamente, as línguas crioulas foram vistas como formas corrompidas de línguas europeias e associadas a grupos marginalizados, como os negros ou "crioulos". Esse estigma persiste, inclusive entre os próprios falantes das línguas crioulas. Ainda nesta linha, Claire Lefebvre (2001) define as línguas crioulas como misturas complexas de línguas de substrato³ africanas e superstrato⁴ europeias, resultantes de processos de transferência e adaptação. Hall foca na nativização do pidgin, Chaudenson destaca as estruturas sociais coloniais, e DeGraff analisa o impacto das dinâmicas de poder nas sociedades coloniais. Bickerton (1988) argumenta que línguas crioulas surgem quando uma comunidade abandona suas línguas de herança sem adotar uma língua existente. Mühlhäusler (1986) e Todd descrevem estágios de transformação de pidgin a crioulo, com Mühlhäusler falando em transformação direta e Todd em quatro etapas, incluindo contato marginal⁵ e nativização⁶.

Diversos estudiosos, como Chaudenson (1979), Cardoso, Hagemeijer e Alexandre (2015), e outros, concordam que as línguas crioulas emergem de contextos sócio-históricos específicos, destacando que a transição de um pidgin para uma língua crioula não envolve mudanças drásticas.

³ Língua(s) minoritária, língua do povo dominado.

⁴ Língua do povo dominador, língua do colonizador.

⁵ Contato marginal de comerciantes e aventureiros com os nativos, na África, Ásia, América ou Austrália, usando inglês simplificado.

⁶ nativização do pidgin que seria expandido entre nativos de línguas mutuamente ininteligíveis.

A classificação genética das línguas crioulas é complexa, refletindo três principais teorias discutidas por Mufwene (2001): a universalista, que vê a estrutura das línguas crioulas como resultado de princípios gramaticais universais (Bickerton); a superstratista, que atribui a influência das línguas europeias na formação das línguas crioulas; e a substratista, que destaca a importância das línguas africanas como substrato influente. Chaudenson (1992) aponta que Adolfo Coelho foi pioneiro no estudo das línguas crioulas, introduzindo o conceito de "lexificador" e enfatizando o papel do português como fonte lexical. Klinger (2003) discute a teoria da monogênese, que sugere uma origem comum para línguas crioulas com base europeia, mas Chaudenson critica essa teoria por falta de evidências rigorosas, defendendo abordagens mais fundamentadas e gerais para explicar as semelhanças entre as línguas crioulas.

Em suma, formação das línguas crioulas começa com um pidgin, uma língua simplificada usada para comunicação entre grupos diversos. Quando um pidgin se torna a língua materna de uma comunidade, evolui para uma língua crioula. Chaudenson (1979), Cardoso, Hagemer, Alexandre (2015), Couto (1994), Lefebvre (2004), Spears e Winford (1997), Pereira (2006), Tarallo e Alkmim (1987), e Hlibowicka-Węglar (2012, 2016) concordam que as línguas crioulas surgem em contextos sócio-históricos específicos e que a transição de pidgin para crioulo reflete a adoção da língua como materna por uma nova geração, sem mudanças drásticas nas características linguísticas.

As línguas crioulas haitiana e cabo-verdiana emergiram do contato entre colonizadores europeus e africanos escravizados, refletindo influências de ambos os grupos. O crioulo haitiano, derivado da interação entre africanos e franceses, é a língua nacional do Haiti, enquanto o crioulo cabo-verdiano, influenciado pelo português e africanos, apresenta variações regionais em Cabo Verde. Ambas as línguas exemplificam o impacto da colonização europeia e o papel dos africanos escravizados. Lefebvre (2004) explora a natureza híbrida das línguas crioulas, evidenciando como essas línguas combinam elementos dos idiomas de substrato e superstrato. Chaudenson (1979) foca nos contextos sócio-históricos da formação dessas línguas, ressaltando como os processos de colonização e escravização moldaram suas características.

As línguas crioulas haitiana e cabo-verdiana surgiram do contato entre colonizadores europeus e africanos escravizados. O crioulo haitiano, desenvolvido a partir da interação entre africanos e franceses, é a língua nacional do Haiti⁷. O crioulo cabo-verdiano, influenciado pelo português e africanos, mostra

⁷ Era conhecido como a colônia de São Domingos, que era uma possessão francesa. O Haiti só se tornou um país independente após a Revolução haitiana, que culminou em 1804 com a declaração de independência e a formação da primeira república negra independente do mundo. Antes disso, a região estava sob controle colonial francês e, brevemente, sob o domínio espanhol antes da recuperação pelo governo francês.
<https://mundoeducacao.uol.com.br/historia-america/revolucao-haitiana.htm>

variações regionais entre as ilhas de Cabo Verde. A Luisiana⁸, colonizada por franceses e espanhóis, tem um crioulo francês que, assim como o haitiano, emergiu de uma população escrava diversificada com contato limitado com os colonos. Embora o crioulo da Luisiana esteja em declínio, o haitiano é a língua crioula mais falada globalmente. Klinger (2003) prevê o possível desaparecimento do crioulo da Luisiana nas próximas décadas. A língua cabo-verdiana, com variações regionais notáveis, surgiu no século XVI. António Carreira (1983) e Jürgen Lang (1999) destacam que sua formação começou logo após o povoamento de Cabo Verde. O papiamento, com base em português e espanhol, também exhibe influências africanas e europeias, refletindo a interação e a evolução das línguas crioulas em diferentes contextos. Como referido anteriormente, a língua crioula cabo-verdiana varia regionalmente entre as ilhas. No grupo Sotavento (ilhas do Sul), a pronúncia é mais próxima do português padrão, enquanto no grupo Barlavento (ilhas do Norte), há variações fonéticas e termos regionais distintos. António Carreira (1983) e Jürgen Lang (1999) indicam que o crioulo cabo-verdiano surgiu no século XVI, com a criouliização do português começando logo após o povoamento de Cabo Verde, tornando-o uma das mais antigas línguas crioulas de base europeia ainda em uso. Ver o anexo E.

A comparação entre o crioulo cabo-verdiano e o papiamento se justifica pelo contexto histórico semelhante em que surgiram. Embora a relação entre essas línguas não seja direta, ambas apresentam uma base lexical portuguesa, com o papiamento também incorporando elementos do espanhol, africano, inglês e neerlandês. Essa relação reflete a interação e influência das línguas coloniais europeias e africanas. A seguir, um quadro resume as semelhanças lexicais entre o crioulo cabo-verdiano, o papiamento e o português.

As semelhanças lexicais entre o Papiamento e o crioulo cabo-verdiano refletem sua base comum no português, apesar de cada língua ter evoluído de forma independente, com influências e contextos distintos. Todas essas línguas crioulas têm uma base europeia (principalmente francês ou português) e significativa influência africana, resultante do contato colonial. As semelhanças lexicais entre o Papiamento e o crioulo cabo-verdiano refletem sua base comum no português, apesar de cada língua ter evoluído de forma independente, com influências e contextos distintos. Todas essas línguas crioulas têm

⁸ Inicialmente, a Luisiana foi colonizada pela França no início do século XVIII. Durante este período, a região fazia parte da vasta colônia francesa da Luisiana, que se estendia por uma grande área do interior da América do Norte. Em 1762, a França transferiu a Luisiana para a Espanha através do Tratado de Fontainebleau. A Espanha governou a região até 1800, quando a França recuperou o controle. Finalmente, em 1803, a França vendeu a Luisiana para os Estados Unidos no famoso Acordo de Compra da Luisiana. Desde então, a região passou a fazer parte dos Estados Unidos.
[https://seculo-xx.fandom.com/pt-br/wiki/Luisiana_\(Nova_Fran%C3%A7a\)](https://seculo-xx.fandom.com/pt-br/wiki/Luisiana_(Nova_Fran%C3%A7a))

uma base europeia (principalmente francês ou português) e significativa influência africana, resultante do contato colonial. Ver o anexo F.

1.1.1 As sociedades plurilíngues, bilíngues e de diglossia linguística

Neste tema vamos abordar as sociedades plurilíngues, bilíngues e de diglossia linguística, com foco nos diferentes modelos de ensino que surgem nesses contextos. O ensino monolíngue que privilegia uma única língua, será contrastado com o ensino bilíngue, que promove a aprendizagem em duas línguas. Além disso, discutiremos os tipos de ensino em sociedades bilíngues, onde ambas as línguas coexistem, e em contextos de diglossia onde há uma separação clara entre a língua de prestígio e a língua de uso comum no dia a dia.

As sociedades plurilíngues, bilíngues e de diglossia diferem na forma como as línguas coexistem e são utilizadas pelos seus falantes. Compreender essas distinções é essencial para desenvolver políticas educacionais adequadas, já que cada tipo de sociedade linguística apresenta desafios específicos. Essas sociedades surgiram e evoluíram a partir de uma variedade de fatores históricos, sociais e culturais. A colonização e imigração introduzem novas línguas e criam contextos bilíngues ou plurilíngues. A diversidade cultural e políticas educacionais e linguísticas fomentam o bilinguismo e plurilinguismo. Essas dinâmicas refletem como as línguas e suas formas de uso evoluem para atender às necessidades e realidades das comunidades e sociedades ao longo do tempo.

Segundo Louis-Jean Calvet (1999), uma sociedade plurilíngue caracteriza-se pela presença de várias línguas em interação constante, seja por meio de indivíduos bilíngues, seja por meio de diferentes grupos linguísticos que compartilham o mesmo espaço geográfico. As sociedades plurilíngues, bilíngues e de diglossia apresentam diferentes formas de coexistência linguística. Em sociedades plurilíngues, como Moçambique, várias línguas locais convivem com o português como língua oficial. Nas sociedades bilíngues, como Angola, o português é usado juntamente com línguas nacionais, como o kimbundo e o umbundo. Já em situações de diglossia, como na Suíça, o alemão padrão é usado em contextos formais, enquanto o suíço-alemão predomina nas interações informais.

Charles Ferguson (1959), citado por Ana Cristina Neves (2012), em seu trabalho sobre diglossia e bilinguismo, define o bilinguismo como o uso de duas línguas por um indivíduo ou grupo em contextos distintos, com uma língua geralmente assumindo um papel mais formal ou prestigiado e a outra sendo usada em situações mais cotidianas ou informais. A diglossia resulta frequentemente de relações de poder e desigualdade linguística. Ferguson destaca que o bilinguismo pode se manifestar de diferentes maneiras, dependendo da função e do status das línguas em questão. Ferguson explora o conceito de diglossia, que é um tipo específico de bilinguismo onde duas variedades de uma língua ou duas línguas

distintas coexistem em uma sociedade, desempenhando funções diferentes em contextos formais e informais. Por outro lado, Dubois (1973) amplia a definição de diglossia para incluir não apenas a coexistência de duas línguas com diferentes status sociopolíticos em um espaço geográfico, mas também a capacidade individual de usar fluentemente uma segunda língua além da língua materna. Isso implica que diglossia pode se manifestar tanto em níveis individuais quanto sociais. Do mesmo modo, Mounin (1974) considera a diglossia como uma situação de bilinguismo que é generalizada a toda uma comunidade linguística. Para ele, a diglossia é uma condição em que a comunidade como um todo lida com a coexistência de línguas de status diferente.

As pesquisas sobre bilinguismo evoluíram significativamente ao longo do tempo. Nos anos 1920 e 1930, estudiosos como Saer (1923), Jespersen (1922) e Smith (1939) defenderam visões negativas sobre o bilinguismo. Por exemplo, Saer, em seu estudo no País de Gales, sugeriu que crianças bilíngues tinham desempenho intelectual inferior, associando o bilinguismo a uma "dispersão mental". Jespersen (1922) argumentava que o bilinguismo sobrecarregava a mente, prejudicando a eficiência em ambas as línguas. Smith (1939), por sua vez, sugeriu que o bilinguismo causava "atraso mental" nas crianças, devido ao esforço extra necessário para dominar duas línguas.

Essas visões influenciaram a percepção geral de que o bilinguismo era prejudicial ao desenvolvimento intelectual. No entanto, o estudo de Peal e Lambert (1962) revolucionou essa perspectiva, demonstrando que o bilinguismo não apenas não era prejudicial, mas também oferecia vantagens cognitivas, como maior flexibilidade mental e melhor capacidade de resolução de problemas. Eles conduziram estudos que mostraram que o bilinguismo poderia, na verdade, proporcionar vantagens cognitivas. Seus estudos com crianças bilíngues no Canadá revelaram que os bilíngues apresentavam melhor desempenho em testes de inteligência verbal e não verbal, comparados aos monolíngues. Esse estudo foi fundamental para mudar a percepção do bilinguismo, passando a ser visto como uma habilidade benéfica.

As sociedades bilíngues e diglósicas, como o Canadá e a Bélgica, bem como os países árabes, o Haiti e Cabo Verde, têm suas paisagens linguísticas moldadas por colonialismo, migração e contato cultural. No Canadá e na Bélgica, a coexistência de duas ou mais línguas oficiais resulta de acordos políticos e históricos entre diferentes grupos étnicos. Em contraste, nos países árabes, no Haiti e em Cabo Verde, a diglossia reflete uma estratificação social, com uma língua predominando em contextos formais e outra em contextos informais (Ferguson, 1959; Fishman, 1976).

William Bright (1966) destacou que a diglossia envolve uma divisão funcional clara entre línguas ou variedades usadas, onde os falantes sabem qual língua ou variante usar em diferentes contextos. Essa separação é mantida pela cultura e tradição. No Haiti, por exemplo, o francês é usado em contextos formais, enquanto o crioulo haitiano é falado no dia a dia. Em Cabo Verde, o português predomina nas situações oficiais, enquanto o crioulo cabo-verdiano é a língua comum nas interações cotidianas.

Ralph Fasold (1984) descreveu a diglossia como um reflexo de desigualdade social e poder, onde a variedade linguística "alta" é associada às elites e a variedade "baixa" às classes populares. Em contextos árabes, o árabe padrão moderno é a variedade alta, utilizada em educação e contexto formal, enquanto os dialetos regionais são a variedade baixa, usados em contextos informais (Ferguson, 1959). No Haiti, o francês é a variedade alta, empregada em educação e governo, enquanto o crioulo haitiano é a variedade baixa, usada no cotidiano (Valdman, 1984). Em Cabo Verde, o português é a variedade alta, presente na administração e educação, enquanto o crioulo cabo-verdiano, utilizado na comunicação diária, representa a variedade baixa (Cardoso, 2010).

1.1.2 O Ensino Monolíngue

A discussão deste tema centra-se nas características do ensino monolíngue, suas implicações e nas estratégias extracurriculares para promover a inclusão e a equidade linguística.

O ensino monolíngue, comum em muitas nações, pode ser insuficiente em contextos plurilíngues, onde coexistem múltiplas línguas. A imposição de uma única língua de ensino pode ter consequências negativas em termos de exclusão linguística e social. Neste modelo, os alunos aprendem todas as disciplinas em apenas uma língua oficial ou dominante, independentemente de sua língua materna ou de outras línguas que possam ser faladas na comunidade. Caracteriza-se pelo uso de uma única língua como meio de instrução, frequentemente ignorando a diversidade linguística dos alunos. Na França, por exemplo, a imposição do francês marginaliza línguas regionais como o bretão e o occitano. No Brasil, a predominância do ensino em português desconsidera as línguas nativas das comunidades indígenas, contribuindo para a perda cultural e linguística. Em Cabo Verde, embora o português seja a língua oficial de ensino, o crioulo cabo-verdiano, amplamente falado no quotidiano, é relegado ao status de língua informal. Essa abordagem tem implicações significativas em contextos de diversidade linguística.

Segundo Bagno (1999), reforça a exclusão de grupos minoritários, promovendo o apagamento de suas línguas e culturas, especialmente em países com grande pluralidade linguística, como o Brasil. Baker (2001) argumenta que o ensino monolíngue limita o desenvolvimento cognitivo dos alunos bilíngues, que poderiam beneficiar de um ambiente educacional que valorizasse mais de uma língua. Bourdieu (1991) vai além, afirmando que essa prática perpetua o poder simbólico da língua dominante, reforçando hierarquias sociais e culturais. Em Cabo Verde, onde o português é a língua oficial e o crioulo a língua do quotidiano, essa política linguística marginaliza a língua nativa, o que, segundo Skutnabb-Kangas (2000), pode levar à perda de identidade cultural e linguística. Hornberger (2002) defende que a inclusão de múltiplas línguas no ensino promove a equidade e o respeito pela diversidade linguística.

Raquel Matias (2017) sublinha a importância de, por um lado, a população imigrante adquirir a língua dominante do país de acolhimento e, por outro, preservar as línguas maternas ou primeiras, fundamentais

tanto na aprendizagem de novas línguas como na comunicação em sociedades globalizadas. Nesse contexto, muitas escolas oferecem aulas extracurriculares em línguas regionais e de imigrantes, promovendo a diversidade linguística e cultural. Estas iniciativas são essenciais para garantir o reconhecimento e apoio às línguas e culturas minoritárias, promovendo a inclusão e a equidade linguística, contribuindo assim para uma sociedade mais plural e inclusiva.

1.1.3 O Ensino Bilingue

O ensino bilíngue é uma abordagem educacional que utiliza duas línguas como meios de instrução para ensinar conteúdos acadêmicos, visando desenvolver a proficiência dos alunos em ambas as línguas e promover a integração cultural e linguística. Diversos estudiosos têm explorado suas características e importância:

Ana Josefa Cardoso (2010) destaca que o ensino bilíngue é crucial para a inclusão e valorização das línguas minoritárias. Em seu estudo, ela argumenta que este modelo não apenas facilita a aprendizagem de línguas adicionais, mas também contribui para a preservação das línguas locais e a formação da identidade cultural dos alunos. Esse enfoque é particularmente relevante em contextos onde a diversidade linguística é significativa, como em Cabo Verde, onde a coexistência de línguas reforça a identidade cultural e social dos indivíduos (Cardoso, 2010).

Marcos Bagno analisa a eficácia do ensino bilíngue em termos de integração social e desenvolvimento cognitivo. Bagno afirma que, quando implementado adequadamente, o ensino bilíngue pode melhorar o desempenho acadêmico e promover uma compreensão intercultural. No entanto, ele ressalta que é essencial ter políticas educacionais bem estruturadas para evitar a marginalização das línguas minoritárias e garantir que todas as línguas sejam respeitadas e valorizadas (Bagno, 1999).

Carlos Alberto Faraco enfatiza a importância do ensino bilíngue na formação de cidadãos globais. Segundo Faraco, a proficiência em múltiplas línguas é fundamental em um mundo interconectado, e o ensino bilíngue deve ser adaptado às necessidades dos alunos e ao contexto sociocultural para ser eficaz. Faraco defende que a implementação bem-sucedida desse modelo depende de uma adaptação cuidadosa ao contexto local e das necessidades específicas dos alunos (Faraco, 2004).

Fábio Scetti contribui para a discussão ao apontar que a eficácia dos programas bilíngues está fortemente ligada à qualidade da implementação e ao suporte institucional. Scetti afirma que, apesar dos benefícios significativos do ensino bilíngue, como o desenvolvimento do bilinguismo e a integração cultural, existem desafios como a necessidade de recursos adequados e formação de professores. Políticas educacionais bem estruturadas e o comprometimento das comunidades escolares são essenciais para o sucesso desses programas (Scetti, 2020).

Em contextos práticos, como Quebec e nos Estados Unidos, o ensino bilíngue é amplamente implementado com o objetivo de promover a fluência em ambas as línguas oficiais e integrar diversas comunidades linguísticas e culturais. Quebec, o ensino bilíngue inclui o francês e o inglês, enquanto nos EUA, programas de imersão dual frequentemente utilizam o inglês e o espanhol para atender às necessidades de grandes populações de falantes de espanhol. Estes exemplos demonstram a continuidade e o compromisso com a inclusão e o desenvolvimento linguístico dos alunos, refletindo um modelo que favorece a fluência em múltiplas línguas e a inclusão cultural e social (Cavalcanti, 2012; Klein, 2015; Ribeiro, 2018).

1.2. Tipos de Ensino em Sociedades Bilíngues e Diglössicas

Em sociedades bilíngues ou diglössicas, os programas educacionais são ajustados para atender às necessidades linguísticas e culturais, promovendo o bilinguismo funcional, a preservação de línguas minoritárias e a gestão da distribuição funcional das línguas. Os programas de imersão bilíngue são fundamentais para o desenvolvimento de proficiência em uma segunda língua (L2), como exemplificado pelo modelo canadense de imersão total, que, segundo Bagno (1999), visa alta competência em francês para falantes nativos de inglês. O modelo de imersão parcial, discutido por Klein (2015), busca equilíbrio entre a língua materna (L1) e a L2, promovendo proficiência em ambas. Ribeiro (2018) reforça a importância dessas abordagens para a integração cultural e o bilinguismo. Os programas de manutenção bilíngue também desempenham papel crucial ao preservar a língua nativa enquanto se desenvolve proficiência na língua dominante. Bagno (1999) salienta a relevância desses programas para evitar a extinção de línguas minoritárias, enquanto Klein (2015) enfatiza a contribuição para a identidade cultural e a integração social dos alunos. Ribeiro (2018) complementa que esses programas garantem que os alunos mantenham sua língua materna e se tornem proficientes na língua majoritária.

Os programas de transição bilíngue, como descritos por Cardoso (2010), facilitam a mudança gradual para a língua majoritária sem prejudicar o conteúdo acadêmico, assegurando que a língua nativa seja mantida no início. Já a educação multilingue, discutida por Klein (2015), amplia o desenvolvimento linguístico ao incluir múltiplas línguas, promovendo uma diversidade cultural enriquecedora, como no caso das escolas internacionais na Índia. Outro aspecto essencial é o desenvolvimento da biliteracia, que Baker (2001) considera fundamental para o empoderamento dos alunos, permitindo a transferência de habilidades entre as línguas, especialmente em sistemas linguísticos com semelhanças estruturais. Por fim, em contextos diglössicos, como os descritos por Faraco (2004), há a necessidade de desenvolver competência tanto em uma variedade formal quanto em uma informal da língua, como ocorre na Suíça com o alemão padrão e o suíço-alemão, preparando os alunos para diferentes contextos socioculturais.

Esses autores apresentam uma discussão ampla e detalhada sobre a importância de diferentes modelos de ensino bilíngue e diglótico, cada um oferecendo estratégias específicas para promover a proficiência linguística e a integração cultural de alunos em sociedades marcadas pela diversidade linguística.

1.2.1 O ensino Multilingue

O ensino multilingue é uma abordagem educacional que utiliza mais de duas línguas no processo de ensino, promovendo a diversidade cultural e o desenvolvimento de proficiência em várias línguas. Esse modelo é particularmente relevante em sociedades onde há pluralidade linguística, contribuindo para a integração e o fortalecimento da identidade cultural dos alunos.

Gisele Klein (2015) destaca que o ensino multilingue favorece a construção de uma competência comunicativa ampla, permitindo que os alunos transitem com facilidade por diferentes contextos linguísticos. A autora exemplifica esse modelo em escolas internacionais na Índia, onde os alunos aprendem hindi, inglês e uma língua regional, promovendo não apenas habilidades linguísticas, mas também o respeito pela diversidade cultural. Da mesma forma, em países como Suíça, a educação multilingue é amplamente aplicada, com programas que ensinam alemão, francês, italiano e romanche, as quatro línguas oficiais do país, promovendo a coesão social e a inclusão cultural (Faraco, 2004). Ainda, segundo Ana Cláudia Ribeiro (2018), o ensino multilingue também tem um papel crucial na preservação de línguas minoritárias, garantindo que essas não desapareçam em contextos de globalização. Ela argumenta que programas desse tipo aumentam a integração cultural e a participação dos alunos em sociedades multilíngues, como no caso da Índia e da Suíça.

Em síntese, autores como Klein e Ribeiro destacam que o ensino multilingue não apenas promove a biliteracia, mas também desempenha um papel vital na preservação cultural e na inclusão social, exemplificado em países como Índia e Suíça, que utilizam essa abordagem para promover a unidade em meio à diversidade linguística.

1.2.2 A relação escola família em contexto de diversidade linguística

A definição de família varia conforme os contextos culturais, sociais e legais. Tradicionalmente, ela é vista como um grupo de pessoas ligadas por laços de parentesco, seja pelo casamento, adoção ou consanguinidade. No entanto, autores como Alarcão (2000, citado por Branco, 2014) apontam para a evolução desse conceito, que agora inclui famílias monoparentais, reconstituídas, e formadas por casais do mesmo sexo. Alarcão reforça que a família deve ser entendida como uma entidade única, emergente de seus elementos constitutivos, enquanto Rodrigues-Lopes (1997, citado por Borges, 2015) observa que o conceito de família tem sido confrontado por uma variedade de imagens que tornam a sua definição confusa no tempo e espaço.

Quitério (2012, citado por Pinho, 2017) acrescenta que é difícil definir a família de forma restrita, uma vez que ela engloba uma ampla gama de estruturas e relações. Ele sugere que a definição deve incluir uma rede social próxima que ofereça suporte, e não se limitar apenas à coabitação. Magalhães (2007, citado por Ferreira, 2013), por outro lado, define a família como um grupo que compartilha residência, cooperação econômica e procriação, enquanto Serrano (2007) amplia o conceito, ressaltando laços de parentesco, afinidade ou afetividade, além da coabitação e unidade orçamental.

Giddens (2004, citado por Simões, 2010) e Horton e Hunt (1980, citados por Borges, 2015) reforçam a ideia da família como um agrupamento baseado em laços de consanguinidade, com responsabilidade pela criação e educação das crianças. Casey (1989, citado por Branco, 2014) define a família como um núcleo doméstico onde homem e mulher compartilham responsabilidades de criar sua prole.

No contexto cabo-verdiano, a relação entre escola e família é caracterizada pela valorização da educação e pelo respeito à autoridade escolar. Segundo diversos autores, como Barbosa (2012), essa relação é fortalecida por uma cultura de colaboração entre as escolas e as famílias. Além disso, o ensino bilíngue tem desempenhado um papel importante, ao incluir o crioulo cabo-verdiano no processo educativo, promovendo a identidade cultural e linguística dos alunos e facilitando a comunicação entre escola e comunidade.

Segundo Diogo (1998), a relação entre escola e família passou por uma transformação histórica, de uma relação assimétrica, em que a escola tinha maior poder, para uma relação mais cooperativa. Diogo argumenta que, em contextos de diversidade linguística, essa cooperação deve ser ainda mais forte, uma vez que muitas famílias enfrentam dificuldades em participar devido às barreiras linguísticas. Nesse sentido, é responsabilidade da escola criar um ambiente que facilite essa colaboração, promovendo o envolvimento dos pais nas atividades escolares, independentemente de seu domínio da língua de instrução.

Pereira (2008) reforça essa visão ao afirmar que a diversidade linguística exige que a escola desenvolva práticas específicas para apoiar as famílias, muitas das quais podem ter expectativas educacionais diferentes devido às suas origens culturais. Além disso, Pereira destaca que programas de apoio e de formação direcionados aos pais são fundamentais para a construção de uma relação mais eficaz entre a escola e as famílias, ajudando-os a entender o sistema educativo e a participar de forma mais ativa na aprendizagem dos filhos. Assim, tanto Diogo (1998) quanto Pereira (2008) concordam que a colaboração entre escola e família é essencial, mas ressaltam a necessidade de um esforço adicional para superar os desafios linguísticos e culturais.

Assim, o ensino em contextos de diversidade linguística exige uma colaboração estreita entre a escola e a família, devido aos desafios adicionais trazidos pelas barreiras linguísticas e culturais. De acordo com Diogo (1998), essa relação evoluiu historicamente, passando de uma abordagem onde a escola tem mais

poder para uma relação mais equilibrada, onde a colaboração é vista como essencial. A família, como primeiro espaço de socialização, tem um papel crucial no desenvolvimento da criança, tanto no campo educacional como na construção de valores sociais e culturais, como sublinham Pereira (2008) e Félix (citado por Pereira, 2008). Esta perspetiva destaca a importância de um envolvimento parental ativo no processo educativo, que vai além das condições socioeconômicas, como afirma Bloom (1982) e Colgan (1997), citados por Pereira (2008).

Esses autores defendem que o ambiente familiar impacta diretamente o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem, sendo mais relevante o que os pais fazem com os filhos do que o seu nível de escolaridade ou conhecimento formal. Nunes (citado por Pereira, 2008) reforça essa ideia, apontando que o apoio às famílias, por meio de programas educativos, pode ser fundamental para a criação de hábitos e atitudes que favoreçam a aprendizagem, especialmente em contextos onde as barreiras linguísticas dificultam a comunicação entre em ambos os autores concordam que o desafio do multilinguismo agrava os problemas de comunicação e de participação familiar, tornando-se ainda mais evidentes quando comparados ao ensino monolíngue, onde pais e filhos compartilham a mesma língua de instrução. Félix, citado por Pereira (2008), enfatiza que a escola deve apoiar essas famílias para que a educação seja eficaz, sobretudo em contextos multilinguísticos. Diogo (1998) também defende que, para se criar um ambiente de aprendizagem favorável, é fundamental que os professores colaborem estreitamente com os pais.

Esses estudos apontam para a necessidade de programas de apoio que ajudem as famílias a superar as barreiras culturais e linguísticas, permitindo-lhes participar de forma mais completa na educação de seus filhos. A evolução da relação entre escola e família, de uma dinâmica assimétrica para uma colaboração mais equilibrada, é uma resposta a essas necessidades, como afirma Diogo (1998). A cooperação é, portanto, essencial para garantir o desenvolvimento integral dos alunos em contextos de diversidade linguística.

Os autores analisados, como Pereira (2008), Diogo (1998) e outros, concordam que a colaboração entre a escola e a família é essencial para o sucesso educacional, especialmente em contextos bilíngues ou multilíngues. A diversidade linguística e cultural impõe desafios adicionais, que podem ser superados por meio de uma relação mais cooperativa entre pais e escola. É fundamental que a escola apoie as famílias, fornecendo os recursos e conhecimentos necessários para que possam participar ativamente no processo educativo, superando as barreiras de comunicação e diferenças culturais. Em suma, o sucesso da educação em contextos multilíngues depende de uma parceria efetiva entre a escola e a família, orientada pela compreensão.

1.3 Desafios na relação escola família em contextos de diversidade linguística

A relação entre escola e família em contextos de diversidade linguística enfrenta desafios específicos que afetam a comunicação, a participação e o sucesso escolar dos alunos. A diversidade cultural e linguística pode dificultar o envolvimento dos pais no processo educativo, exigindo uma colaboração mais estruturada entre a escola e a família. Diversos autores discutem esses desafios e apresentam propostas para fortalecer

Segundo Diogo (1998), o principal desafio em contextos de diversidade linguística é uma barreira de comunicação. Quando os pais não dominam a língua de instrução da escola, a sua participação nas atividades escolares tende a ser limitada, o que pode prejudicar o desenvolvimento educacional dos filhos. Para superar esse obstáculo, Diogo sugere que as escolas adotem estratégias de comunicação mais inclusivas, como a tradução de documentos e o uso de intérpretes em reuniões. Além disso, a autora destaca a importância de criar espaços de interação entre pais, professores e alunos, onde as diferenças culturais podem ser privilegiadas e valorizadas, promovendo uma convivência harmoniosa e produtiva.

Pereira (2008) reforça essa ideia ao apontar que, em contextos multilíngues, as expectativas educacionais das famílias podem diferir das práticas escolares, o que pode gerar mal-entendidos. Ela propõe que as escolas ofereçam programas de formação para pais, que os ajudem a entender o sistema educativo e a desenvolver hábitos que favoreçam a aprendizagem dos filhos. Esses programas podem incluir workshops sobre o sistema escolar local e a importância do acompanhamento familiar no processo educativo. Epstein (1995) também argumenta que o apoio parental pode ser fortalecido através de parcerias entre escola, família e comunidade, garantindo que os pais, as mesmas barreiras linguísticas, possam contribuir para o sucesso escolar.

Contudo, os principais desafios na relação escola-família em contextos de diversidade linguística incluem barreiras comunicativas, preconceitos e diferenças culturais. Epstein (1995) observa que a comunicação inadequada entre escola e família pode limitar o envolvimento dos pais. Bourdieu (1991) destaca que preconceitos linguísticos e desigualdades de poder afetam a participação das famílias. Faraco (2004) ressalta a dificuldade de implementar políticas inclusivas devido às diferenças linguísticas, enquanto Pereira (2008) sugere que a construção de pontes entre pais e escola é essencial para superar essas barreiras e promover um ambiente educacional mais inclusivo.

1.3.1 Estratégias Potenciais para uma Relação Escola Família e Família Escola Satisfatória

A construção de uma relação entre escola e família é essencial para o sucesso educacional dos alunos, especialmente em contextos diversos e desafiadores. Implementar estratégias para fortalecer essa parceria pode melhorar significativamente a colaboração e o envolvimento dos pais no processo educativo. Diversos autores discutem práticas e abordagens que visam melhorar essa relação, e a

perspetiva de Teresa Seabra oferece uma visão integrada sobre como essas estratégias podem, podem ajudar a superar barreiras e criar um ambiente educacional mais inclusivo e positivo.

Teresa Seabra (2012) defende que uma comunicação eficaz é a base para uma relação escola-família bem-sucedida. Ela sugere que as escolas adotem práticas de comunicação adaptadas às necessidades específicas das famílias, incluindo o uso de plataformas digitais e a tradução de materiais quando necessário. Seabra também enfatiza a importância de ouvir o feedback dos pais, promovendo um diálogo bidirecional que permite a compreensão mútua das expectativas e desafios. Essa visão é corroborada por Epstein (1995), que propõe um modelo de parcerias escolares com seis tipos de envolvimento familiar, como a participação ativa dos pais e o apoio ao aprendizado em casa. Os seis tipos de envolvimento propostos por Epstein (1995) incluem diversas formas de colaboração entre a escola e a família. O primeiro é a parentalidade, que visa ajudar as famílias a criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento das crianças. O segundo é a comunicação, que destaca a importância de estabelecer canais eficazes entre a escola e os pais. O terceiro é o voluntariado, incentivando a participação ativa dos pais nas atividades escolares. O quarto tipo é o aprendizado em casa, que consiste em apoiar os pais para que acompanhem e incentivem as tarefas escolares dos filhos. O quinto é a tomada de decisão, envolvendo os pais no planeamento e nas decisões relacionadas às políticas educacionais. Por fim, a colaboração com a comunidade promove parcerias entre a escola, as famílias e recursos locais para beneficiar os alunos.

Epstein (1995) destaca que as escolas devem oferecer recursos e oportunidades para que os pais se envolvam, alinhando-se com a proposta de Seabra de um sistema de comunicação acessível e inclusivo. Diogo (1998) complementa essas propostas ao sugerir que a formação contínua dos professores sobre práticas de envolvimento familiar é crucial para melhorar a colaboração. Diogo argumenta que os professores devem estar preparados para criar ambientes que incentivem a participação dos pais, o que é alinhado com a abordagem de Seabra de integrar estratégias de comunicação e feedback para um envolvimento mais eficaz. Além disso, Diogo defende a criação de espaços de interação que favoreçam a cooperação entre escola e família, um ponto que reforce a necessidade de práticas educacionais adaptativas e participativas. Assim, as propostas de Epstein, Diogo e Seabra convergem para a necessidade de estratégias bem definidas e adaptadas para promover uma colaboração produtiva entre escola e família, essencial para o desenvolvimento educacional.

1.3.2 O Ensino Bilíngue e a Relação Escola-Família

O ensino bilíngue, ao incorporar duas ou mais línguas no currículo escolar, apresenta desafios e oportunidades únicas para a relação entre escola e família. A influência desse modelo educacional sobre a dinâmica familiar pode ser significativa, especialmente em contextos onde a comunicação entre pais

e escola é mediada por barreiras linguísticas. Diversos autores discutem como o ensino bilíngue pode impactar essa relação e quais estratégias podem ser adotadas para facilitar a colaboração.

Por outro lado, Silva (2018) enfatiza que o ensino bilíngue também oferece oportunidades para fortalecer a relação escola-família. Ela argumenta que, ao envolver as famílias no processo educativo bilíngue, as escolas podem promover uma maior compreensão intercultural e criar um senso de comunidade entre pais e educadores. Silva sugere que as escolas organizem eventos culturais e oficinas que celebrem as línguas e culturas presentes no ambiente escolar, o que pode ajudar a construir pontes entre a escola e as famílias. Essa abordagem não apenas facilita a comunicação, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo. Cardoso (2019) explora o impacto do ensino bilíngue na relação entre escola e família, destacando que este modelo educativo pode tanto criar desafios quanto oportunidades para a comunicação e a colaboração entre pais e educadores. Cardoso aponta que, embora as barreiras linguísticas possam inicialmente dificultar o envolvimento dos pais, o ensino bilíngue também pode servir como um estudo para práticas mais inclusivas e adaptativas por parte das escolas. Ela sugere que, ao adotar estratégias como a oferta de informações bilíngues e a realização de eventos de integração cultural, as escolas podem promover uma maior participação dos pais e fortalecer a parceria com as famílias.

Finalmente, Costa (2017) contribui para a discussão ao explorar como a tecnologia pode ser uma aliada na superação das barreiras linguísticas. Costa observa que o uso de plataformas digitais e aplicativos bilíngues pode facilitar a comunicação entre a escola e os pais, tornando as informações mais acessíveis e compreensíveis. Ele sugere que as escolas adotem essas tecnologias para criar canais de comunicação mais eficazes, que permitam aos pais acompanhar o progresso acadêmico de seus filhos e participar mais das atividades escolares. A utilização dessas ferramentas pode, portanto, reduzir as dificuldades impostas pelo ensino bilíngue e promover uma colaboração mais eficiente entre a escola e a família. Assim, o ensino bilíngue pode criar barreiras significativas na comunicação entre pais e escola, especialmente quando os pais não dominam a língua de instrução. A falta de proficiência linguística pode dificultar o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos e limitar seu apoio à aprendizagem. Para enfrentar esses desafios, é crucial implementar programas de apoio, como aulas de língua para pais e materiais educativos traduzidos (Rodrigues, 2015).

CAPÍTULO II – O CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO DE CABO VERDE: HISTÓRIAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS

2.1 Resenha Histórico-Geográfica de Cabo Verde

A República de Cabo Verde é um arquipélago vulcânico localizado no Oceano Atlântico, a aproximadamente 450 quilômetros do Senegal, composto por dez ilhas e 13 ilhéus, com uma área total de 4.033 km² e uma zona econômica exclusiva de mais de 200.000 km² (Carvalho, 2010). Dividido em dois grupos, Barlavento e Sotavento, o arquipélago possui um relevo montanhoso e recursos minerais limitados. A descoberta oficial ocorreu entre 1460 e 1462, quando navegadores portugueses, como António da Noli e Diogo Afonso, chegaram às ilhas desabitadas (Hernández, 2008). A posição estratégica das ilhas fez delas uma plataforma vital para a expansão portuguesa, servindo de apoio à navegação e ao comércio com a África e, mais tarde, com as Américas (Grassi & Évora, 2007). A colonização portuguesa iniciou-se com o povoamento das ilhas de Santiago e Fogo, embora o desenvolvimento tenha sido dificultado pelo clima adverso e pela distância da metrópole (Lima, 2007; Albuquerque, Magalhães & Alçada, 1991). Durante o período colonial, as ilhas serviram como armazém de escravos e centros de experimentação de plantas e animais (Cardoso, 2006). Cabo Verde tornou-se independente de Portugal em 5 de julho de 1975, após a luta nacionalista liderada pelo PAIGC, fundado por Amílcar Cabral (Cardoso, 2006).

A independência de Cabo Verde trouxe mudanças significativas no sistema educativo, que anteriormente era acessível apenas a uma elite. Segundo Veiga (2016), durante a colonização, a educação era seletiva, formando uma pequena burguesia com o objetivo de assimilação cultural e racial, servindo os colonizados como agentes da coroa portuguesa. Com o tempo, essa exclusividade foi sendo superada, permitindo que mais nativos tivessem acesso à educação e que intelectuais como Amílcar Cabral, Aristides Pereira e Pedro Pires emergissem como líderes. Intelectuais como Baltasar Lopes, Manuel Lopes e Jorge Barbosa fundaram o movimento Claridoso, que, através da revista *Claridade*, abordava problemas como a seca, fome e a emigração, elementos centrais na luta anticolonial (Ramos, 2012).

Apesar da independência, persistem disparidades linguísticas no país. O português, imposto durante a colonização, continua a ser a língua de prestígio nos espaços académicos e no setor público, enquanto a língua cabo-verdiana, falada pela maioria da população, mantém-se relegado ao uso informal. Esta hierarquia linguística, conforme destacam os autores, reflete-se também no sistema educativo, onde o crioulo é frequentemente desvalorizado em comparação com o português, perpetuando uma desigualdade linguística e social que persiste mesmo após a libertação colonial. Neste sentido, o uso das duas línguas nos diferentes espaços da organização social de Cabo Verde, permite-nos identificar

ideologias e relações de poder presentes nas políticas linguísticas produzidas por um pequeno grupo de letrados cabo-verdianos na forma de debates sobre as línguas (Torquato, 2009, p.28).

2.1.1 Relação Histórica entre o cabo-verdiano e o português

Cabo Verde, colonizado por Portugal no século XV, desenvolveu uma relação linguística marcada pela coexistência de duas línguas: o cabo-verdiano, utilizado no quotidiano como língua materna, e o português, que se mantém como língua oficial e de instrução. A descoberta do arquipélago por António da Noli e Diogo Afonso, entre 1460 e 1462, marcou o início deste contacto linguístico (Hernández, 2008). No entanto, o reconhecimento formal do cabo-verdiano foi mais recente, com a adoção do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano (ALUPEC) em 1998, para a padronização ortográfica da língua, e a sua institucionalização em 2009, através do Decreto-Lei N.º 18/2009 (Veiga, 2004). Embora a Constituição de Cabo Verde permita o uso de ambas as línguas, o português continua a ser amplamente utilizado em contextos formais e educacionais, essencial para a administração e relações internacionais (Duarte, 2003; Mendes, 2004). Inicialmente, o português era a língua dominante usada pelos colonizadores para administrar o território e se comunicar entre si. No entanto, os africanos escravizados foram forçados a aprender o português para se comunicar com seus senhores, o que levou à emergência do surgimento de uma nova língua, “o crioulo”, e se desenvolve, dando origem à língua cabo-verdiana. A convivência entre o cabo-verdiano e o português é caracterizada por uma situação de diglossia. O português é a língua dominante na escrita e nos contextos formais, enquanto o cabo-verdiano predomina na oralidade e nas interações informais. Segundo Lima (1979) e Duarte (2003), Cabo Verde não pode ser considerado um país bilingue no sentido pleno, uma vez que o bilinguismo só será alcançado quando ambas as línguas tiverem igual prestígio e funcionalidade. O crioulo cabo-verdiano, língua híbrida nascida do contacto entre africanos e colonizadores, possui uma grande importância cultural, mas continua a ser desvalorizado em termos de estatuto comparado ao português (Veiga, 1998).

A Constituição de Cabo Verde, no Artigo 9º, reafirma essa coabitação linguística, conferindo ao português o estatuto de língua oficial, enquanto permite o uso do cabo-verdiano em diversos contextos, incluindo situações formais. A introdução do ALUPEC, com o Decreto-Lei N.º 67/98, visou integrar o cabo-verdiano no sistema educativo e refletir a diversidade linguística do arquipélago (Veiga, 1997). Apesar dessas iniciativas, o domínio do português em espaços formais e académicos perpetua uma desigualdade linguística que continua a desafiar a plena valorização do cabo-verdiano como língua nacional.

Durante a década de 1990, iniciou-se um projeto de criação de um dicionário bilingue crioulo-português, o que contribuiu para a revitalização e dinamismo da língua cabo-verdiana, tanto no arquipélago quanto

na diáspora. Em março de 2009, o Alfabeto Unificado para a Língua Cabo-Verdiana (ALUPEC) foi formalmente institucionalizado pelo Decreto-Lei n.º 18/2009⁹. Este decreto, juntamente com o artigo 9º da Constituição da República de Cabo Verde, conferiu ao português o estatuto de língua oficial, enquanto o cabo-verdiano foi mantido como língua materna. Esta decisão gerou debates e esforços contínuos de várias entidades cabo-verdianas, refletindo a complexa relação entre as duas línguas no país.

Cabo Verde, sendo um país insular e arquipelágico, com ilhas separadas por mares, apresenta uma variação linguística mais acentuada entre as diferentes ilhas. Além do distanciamento geográfico, houve também um distanciamento temporal entre as fases do povoamento das ilhas, influenciado pelos diferentes grupos étnicos que chegaram e pela forma como se deu o processo de povoamento. Autores como Manuel Veiga, em "A Construção do Bilinguismo", argumentam que esse processo de bilinguismo social extensivo é uma resposta natural ao contexto histórico e social de Cabo Verde. Ele destaca que a convivência das duas línguas reflete não só o legado colonial, mas também a identidade cultural cabo-verdiana. Dulce Pereira, por outro lado, em "Língua Cabo-Verdiana: A Nação e a Questão Linguística", explora como o bilinguismo tem se expandido, impulsionado pelas políticas linguísticas e pelo maior reconhecimento da LCV como um símbolo nacional.

Porém, Veiga adverte que, embora o bilinguismo possa parecer uma característica presente, ele não é "real", uma vez que, segundo ele, o bilinguismo verdadeiro exige o domínio pleno de ambas as línguas e o seu uso com igual prestígio e funcionalidade em todos os contextos, o que ainda não acontece em Cabo Verde (Veiga, 2004:99). Pereira (2015) concorda com Veiga no que toca à expansão do bilinguismo, mas vê este processo de forma mais positiva. Para Pereira, o crescente número de falantes bilíngues reflete uma valorização gradual da LCV, e acredita que as políticas linguísticas em vigor estão a criar as condições para que o bilinguismo social se torne uma realidade mais consolidada.

Portanto, enquanto Veiga é mais cauteloso, sublinhando as dificuldades para que se alcance um bilinguismo verdadeiro, Pereira foca-se nas evoluções e nas oportunidades que este cenário linguístico apresenta.

Atualmente, a língua cabo-verdiana é a língua materna da maioria dos cabo-verdianos, e é amplamente utilizada na vida quotidiana, na música, na literatura e nas artes. No entanto, o português ainda desempenha um papel importante como língua oficial e como uma ferramenta para comunicação com o

⁹O Decreto-Lei n.º 18/2009, de 16 de março, refere-se à regulamentação do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano (ALUPEC), estabelecendo-o como o sistema oficial de escrita da língua cabo-verdiana. Este decreto visa promover a padronização da escrita do crioulo cabo-verdiano e apoiar o seu uso em documentos oficiais, na educação e na comunicação. O decreto também menciona o reconhecimento e a valorização do crioulo cabo-verdiano, destacando sua importância na identidade nacional e incentivando a sua introdução gradual no sistema educativo, em paralelo com a língua portuguesa, no contexto de um bilinguismo assumido. Além disso, o documento aponta para experiências de sucesso na utilização do ALUPEC no estrangeiro, nomeadamente nos EUA, o que reforça a viabilidade do alfabeto em contextos internacionais.

mundo exterior, especialmente nos campos da educação, administração e negócios. Esta convivência entre o cabo-verdiano e o português reflete a história única e a diversidade cultural de Cabo Verde, onde ambas as línguas coabitam, cada uma com funções e prestígios distintos. Esta observação aprofunda a relação entre as duas línguas, mostrando que, embora o português seja útil em certos contextos, a preservação da autenticidade da língua cabo-verdiana é fundamental para manter a identidade linguística do país. No entanto,

“(...) uma coisa é o legítimo e útil recurso à língua portuguesa para preencher lacunas e apropriar formas ou recursos de expressão particularmente impressivos, e outra é transportar, como vem sendo uso, “em bruto”, para o discurso cabo-verdiano, fórmulas portuguesas, flexionais e outras, que não existem em nenhuma das nossas ilhas e não se compadecem com a natureza delas.” In Duarte (1998:), citando Baltasar Lopes da Silva (1957).

Convém salientar que a língua cabo-verdiana é apreendida e é a língua materna dos cabo-verdianos, a língua portuguesa é ensinada nas escolas, é a segunda língua. Apesar de ainda não ser oficializada, continua a ser a língua da identidade cultural e das manifestações tradicionais. Os cabo-verdianos são escolarizados em português, os instrumentos de ensino são produzidos em português, os testes de avaliação são reproduzidos em português e por conseguinte a maioria da sociedade conhece a língua portuguesa, a língua oficial.

Segundo dados do Instituto nacional de educação (INE), dados de 2023, 90% da população em Cabo Verde tem pelo menos 6º ano de escolaridade, 76,3% concluiu o 8º ano de escolaridade e 41,2%, terminou o 12º ano.

Seria um equívoco considerar que a sociedade cabo-verdiana é bilíngue, pois, embora os cabo-verdianos entendam o português, nem todos falam essa língua (Lima 1979: 109-112). A relação entre o português e a língua cabo-verdiana não é de “bilinguismo”, mas de diglossia, onde a escrita é exclusiva ao português, enquanto a língua materna predomina na oralidade (Mendes 2004: 15). Para Duarte (2003: 279), o bilinguismo só se tornará real se houver uma “relação existencial e comprometida” entre as duas línguas, resultando em um enriquecimento cultural. Portanto, a coabitação pacífica entre as duas línguas sugere que, independentemente da categorização, a dinâmica linguística em Cabo Verde é complexa e multifacetada, e essa discussão revela a importância de reconhecer as nuances da situação linguística na sociedade cabo-verdiana.

2.1.2 Breve historial sobre a língua Cabo-Verdiana

A língua cabo-verdiana passou por um processo de evolução até se consolidar como a língua que identifica a nação cabo-verdiana. Segundo Madeira (2013), essa evolução ocorreu em três fases principais: primeiro, o Pidgin, depois o Protocrioulo, e finalmente o Crioulo. O Pidgin, surgido no início da colonização em 1462, tinha pouca estrutura gramatical e lexical. O Protocrioulo, que se supõe ter surgido entre os séculos XV e XVI, já apresentava algumas bases gramaticais e lexicais, mostrando-se mais estruturado em comparação com o Pidgin. Assim, a língua cabo-verdiana surgiu entre o século XVII e o início do século XVIII, caracterizando-se por uma estrutura gramatical e lexical próprias, com maior estabilidade e uma base sintática aprimorada (Madeira, 2013, apud João Lopes Filho, 1981; António Carreira, 1982).

O cabo-verdiano tem as suas raízes na interação entre os africanos escravizados trazidos para Cabo Verde durante o período colonial e os colonos portugueses. Segundo António Carreira (1983, p. 344), historiador cabo-verdiano, a língua cabo-verdiana teria surgido no próprio arquipélago no século XVI, menos de sessenta anos após o início de seu povoamento.

Para o linguista Jürgen Lang, a tese de que a língua cabo-verdiana ter nascido em Cabo Verde também parece fazer sentido,

“Em Santiago, a crioulação do português deve, portanto, ter começado logo nas primeiras décadas após a descoberta. Por conseguinte, o crioulo desta ilha é um dos mais antigos crioulos de base europeia ainda vivos, ou talvez até o mais antigo. [...]. Os escravos oriundos do continente africano eram batizados em Santiago e recebiam aí uma instrução rudimentar (ladinização), o que poderia explicar a presença de certos elementos luso-crioulos em muitas línguas crioulas das Caraíbas.” (LANG, 1999, p.1)

Em várias ocasiões, através dos séculos de colonização, o rei de Portugal exige que os escravizados falem a língua portuguesa. Neste sentido, Germano Almeida (1994) diz que a imposição da língua portuguesa durante a colonização resultou em perdas profundas de identidade cultural. A verdadeira riqueza cultural deve ser reconhecida e valorizada com base em seus próprios valores e características, sem qualquer tipo de imposição externa. António Carreira (2001) concorda com Almeida e manifesta que a língua e a cultura cabo-verdianas são frutos de um processo complexo e não podem ser vistas como meras extensões da língua portuguesa. “Precisamos reconhecer a singularidade da nossa cultura.” (Carreira 2010). A colonização não apenas impôs uma língua, mas também desumanizou os povos colonizados. A catequese e a aprendizagem da língua portuguesa serviram como formas de controle, negando as identidades autênticas dos africanos. (Frantz Fanon 1952). A discussão entre os autores revela diferentes perspectivas sobre a relação entre a língua e a identidade cultural em Cabo Verde. Enquanto Almeida e Carreira enfatizam as perdas e a singularidade cultural, Fanon critica a

desumanização resultante da colonização, e Lang apresenta a língua cabo-verdiana como um símbolo de resistência.

Massa (2002, p. 73) faz referência a um decreto expedido pela Metrópole de abril de 1849 que proíbe o ensino que não seja feito em língua portuguesa. Diz ele, “Durante o período colonial, as autoridades portuguesas, sem sucesso, atacaram, desprezaram e combateram os crioulos. Ao proibir nomeadamente por decreto de abril de 1849 o ensino numa língua diferente do português”¹⁰. A normalização linguística implicou a eliminação gradual da atual situação de diglossia, com a utilização progressiva da língua cabo-verdiana, começando pela sua introdução nos meios de comunicação escritos e audiovisuais. Simultaneamente, espera-se uma progressiva interiorização do português pela população cabo-verdiana, dado que também faz parte da herança cultural do país. Esse processo só se concretizará, segundo Mário Fonseca (1998: 101-102), “crêmos nós, quando o Crioulo ocupar o lugar que é o seu na nossa sociedade, e pela efetivação de um bilinguismo e/ou de um multilinguismo são porque descomplexados”.

Desde a independência de Cabo Verde, em 1975, tem-se debatido a questão da oficialização e valorização da língua cabo-verdiana (LCV), um tema central na construção da identidade nacional. Segundo Semedo (2012), a oficialização da língua é fundamental para o sentimento de pertença de uma nação, enquanto Duarte (1998, p. 22) defende que toda a nação que se forma só se sente realmente nação, “*se tiver a sua própria língua*”.

2.1.3 A oficialização da língua portuguesa – da história à atualidade

A oficialização da língua portuguesa está diretamente ligada à história colonial do país.

A administração colonial portuguesa impôs o português como a língua da educação, da administração pública e da religião. Isso significava que o português era a língua usada nos tribunais, nas escolas e nos escritórios governamentais. Além disso, o catolicismo, que foi trazido pelos colonizadores portugueses, também era ensinado em português nas igrejas (Duarte 1998).

A Constituição da República de Cabo Verde, promulgada em 1980 e revista em 1992 e 1999, reconhece o português como a língua oficial e a língua Cabo-verdiana como uma língua nacional. Isso marcou um marco importante na legislação linguística do país. A oficialização da língua portuguesa em Cabo Verde não ocorreu imediatamente, mas foi um processo gradual que se estendeu ao longo do período colonial. Com o tempo, o português se tornou cada vez mais institucionalizado como a língua dominante, apesar da presença e uso contínuo do cabo-verdiano.

Amílcar Cabral - o “Herói Nacional” deixou conselhos que apontam um possível caminho a seguir defendendo que precisamos da língua portuguesa, que esta deve ser usada sem nenhum complexo e que

¹⁰ Pendant la période coloniale, les autorités portugaises, sans succès, ont attaqué, méprisé, combattu le créole. En interdisant notamment par un décret d’avril 1849 un enseignement dans une langue autre que la langue portugaise”.

a língua crioula deve ser estudada até que seja possível ensiná-la nas escolas (Cabral, in Nô Pintcha, 1976).

2.2 Relevância da língua cabo-verdiana no quotidiano e as variações diatópicas linguísticas

A língua cabo-verdiana desempenha um papel central no quotidiano da população de Cabo Verde, sendo a língua materna e o principal meio de comunicação nas interações informais. Segundo Veiga (2004), a língua cabo-verdiana é a língua que melhor representa a identidade cultural cabo-verdiana, refletindo a história e a vivência da população ao longo dos séculos. Mesmo sendo relegada em contextos formais como a educação e a administração, a língua crioula é essencial para a coesão social, facilitando a comunicação entre as várias ilhas e preservando a cultura local.

Assim como em muitos países, a língua cabo-verdiana apresenta variações linguísticas regionais, conhecidas como variações diatópicas, nomeadamente as predominantes a Barlavento (variante de São Nicolau) e Sotavento (variante de Santiago). Apesar de existirem diferenças de pronúncia, grafia, e gramática, os cabo-verdianos geralmente conseguem se compreender uns aos outros.

Há uma compreensão mútua geral entre os falantes de diferentes variantes. Essas variações refletem a diversidade geográfica e história do país.

As variações diatópicas, ou seja, as diferenças linguísticas entre as várias ilhas do arquipélago, são uma característica marcante da língua cabo-Verdiana. Veiga (2004) argumenta que essas variações resultam do facto de as ilhas terem sido povoadas em épocas distintas e por diferentes grupos de pessoas, o que levou ao desenvolvimento de dialetos próprios em cada ilha. A ilha de Santiago, sendo a primeira a ser colonizada, possui o crioulo mais antigo, enquanto outras ilhas, como São Vicente, apresentam formas de crioulo influenciadas por diferentes contextos históricos e sociais.

Pratas (2002), por sua vez, reforça a ideia de que a língua cabo-verdiana tem raízes em várias línguas africanas, como as faladas pelas etnias Mandinga e Pepel, e no português arcaico falado pelos colonizadores. Esta pluralidade de influências linguísticas ajudou a moldar as diferentes variantes do cabo-verdiano, criando uma diversidade que é, ao mesmo tempo, um reflexo da riqueza cultural do país e um desafio para a unificação linguística. A diversidade diatópica evidencia-se não apenas nas diferenças lexicais e fonológicas, mas também nas percepções locais de identidade e pertencimento.

2.2.1 O ensino bilingue em Cabo Verde: história, legislação e políticas

De acordo com Lopes (2014, p. 419), o bilinguismo transcende o simples uso de duas línguas e representa “riqueza, convivência, respeito por si mesmo e pelos outros; como indivíduo tenho a capacidade de poder usar o que tenho e de enriquecer-me com o novo que me traz o outro.” Lopes (2004, p. 420) complementa essa visão, afirmando que o “ensino bilíngue” deve envolver duas línguas coexistindo não apenas como matérias de ensino, mas também como línguas de comunicação,

aprendizagem e cultura. Por outro lado, Cardoso (2005) oferece uma perspectiva específica para o contexto de Cabo Verde. Segundo Cardoso, o bilinguismo no país tem um caráter individual e se caracteriza por uma aquisição sequencial, com o português sendo aprendido maioritariamente na escola, enquanto a língua cabo-verdiana, não ensinada formalmente, não é integrada no currículo escolar. Nesse contexto, o português pode ser visto como uma língua estrangeira e o crioulo não como uma ferramenta de ensino bilíngue, segundo a definição de Lopes. Flory e Souza (2009) também contribuem para a discussão, observando que há múltiplos critérios para definir o bilinguismo. Esses critérios permitem a exploração de diversas hipóteses e observações específicas, enriquecendo a compreensão do fenômeno em diferentes contextos.

Portanto, a discussão sobre bilinguismo é multifacetada, envolvendo tanto a fluência prática em duas línguas quanto aspetos culturais e educacionais, conforme refletido nas abordagens de Lopes, Cardoso, Flory e Souza. Ao longo dos anos, houve avanços significativos no ensino, com mais escolas oferecendo instrução bilíngue. No entanto, desafios persistem, como a necessidade de garantir a qualidade do ensino em ambas as línguas e de superar preconceitos em relação à língua Cabo-verdiana. O ensino da língua cabo-verdiana, torna-se uma necessidade fundamental, principalmente em relação à linguagem escrita, uma vez que além de promover o bilinguismo que se pretende alcançar no país contribui para o sucesso de ensino e aprendizagem da própria língua cabo-verdiana e também da língua portuguesa, por sua vez. (Semedo; Martins e Gomes, 2015).

Pós a independência de Cabo Verde em 1975, o Colóquio Linguístico sobre o cabo-verdiano, realizado em abril de 1979 na cidade do Mindelo, marcou o primeiro evento significativo sobre a língua cabo-verdiana. Organizado pela Direção Geral da Cultura do Ministério da Educação e Cultura, com financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o colóquio reuniu uma variedade de especialistas, incluindo professores, agentes culturais, escritores, antropólogos, linguistas nacionais e estrangeiros. Entre os temas debatidos, destacou-se a importância da língua materna na educação. Dulce Duarte, em particular, defendeu não apenas o reconhecimento oficial da língua cabo-verdiana, mas também a sua inclusão como língua de ensino nas escolas, sugerindo metodologias para o ensino do português como segunda língua e da LCV como língua materna (Duarte, 1998; Veiga, 2000).

Desde então, a valorização da língua Cabo-verdiana tem crescido, refletida em vários eventos e normativas legais. Em 1989, o Fórum de Ensino Bilingue, organizado pela Direção Geral de Educação extra-escolar do Ministério da Educação de Cabo Verde, deu continuidade ao Projeto Experimental de Alfabetização Bilingue iniciado em 1987, direcionado a um público adulto (Lopes, 2011). Várias leis e políticas subsequentes foram promulgadas para promover e proteger o crioulo cabo-verdiano, incluindo

a sua integração no sistema educacional, a promoção nos meios de comunicação e o reconhecimento como parte essencial da herança cultural do país.

Em 1993, foi criado o Grupo de Padronização da Língua Cabo-Verdiana, presidido por Manuel Veiga e composto por Alice Matos, Dulce Duarte, Eduardo Cardoso, Inês Brito, José Luís Hopffer Almada e Tomé Varela da Silva. Este grupo elaborou o Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano (ALUPEC), aprovado em 1998 pelo Conselho de Ministros de Cabo Verde através do Decreto-Lei 67/98¹¹, de 31 de dezembro. O decreto enfatizava a importância do crioulo como língua do quotidiano e elemento essencial da identidade nacional, e propunha a introdução da língua nos currículos escolares. Subsequentemente, outras legislações, como a Resolução n.º 48/2005 e o Decreto-Lei n.º 8/2009, estabeleceram o Alfabeto do Cabo-Verdiano e promoveram o bilinguismo no sistema educativo.

Apesar dos avanços legislativos, a realidade nas escolas tem sido marcada pela predominância do português. Duarte (1998, p. 215) e Pires (2010, p. 149) destacam que cerca de 90% das crianças em idade escolar só têm contato com o português quando começam a frequentar a escola, e suas experiências com o idioma limitam-se ao ambiente escolar. Portanto, mesmo com as medidas adotadas para promover a LCV, a implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos.

2.2.2. A Primeira experiência piloto de ensino bilingue oficial em Cabo Verde, que entraves?

A primeira experiência de ensino da língua cabo-verdiana, oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação com crianças do ensino básico, foi aprovada para seis anos de escolaridade e a sua implementação teve início no ano letivo 2013/2014. Trata-se de experiência-piloto de Educação Bilingue que marca um ponto de viragem nas experiências educativas em Cabo Verde (Cardoso, 2018). Cardoso (2005) já havia observado em sua dissertação de mestrado que as crianças de pais cabo-verdianos que viviam em Portugal falavam a língua cabo-verdiana e conseguiam aprimorar sua língua materna sem perder o português, a língua do país onde habitavam. Esse resultado foi atribuído à participação dessas crianças em uma experiência de ensino bilíngue. Tal experiência ocorreu em uma escola na Moita, em Portugal, que contava com um grande número de crianças de origem cabo-verdiana. Inspirada nesse projeto e em seus resultados, Ana Josefa Cardoso desenvolveu o projeto *Si ka fila tudu, ta fila um ponta*, propondo a implementação do ensino bilíngue também em Cabo Verde.

Cardoso defende a introdução da língua cabo-verdiana como disciplina de ensino, argumentando que esta pode influenciar positivamente a aquisição da língua portuguesa. Segundo Almeida (2015, pg. 124-136), *“quanto melhor se compreende a língua materna, mais clara se torna a percepção das diferenças com a língua portuguesa”*.

¹¹ Lei n.º 67/ 98 de 31 de dezembro para vigorar por um período experimental de 5 anos, e instituído como alfabeto cabo-verdiano pelo Decreto-lei, N.º 8/ 2009 de 16 de março.

Cardoso (2018), enfatiza que devido ao sucesso da iniciativa, o Ministério da Educação decidiu alargar a experiência a mais duas escolas no ano seguinte, na Ilha de Santiago ambas no Tarrafal e no ano letivo 2015/2016 continuou o alargamento, iniciando a experiência em mais duas escolas em Santiago em São Domingos e duas escolas na ilha de São Vicente. Mas devido aos entraves de caráter político, no ano letivo 2016/2017 inicia-se o caminho de retrocesso nesta experiência de Educação Bilingue com a entrada do novo Governo de Cabo Verde, na IX Legislatura (2016–2021). No contexto de um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, é fundamental que a educação prepare os jovens para os desafios do futuro e neste sentido,

*“O Governo propõe edificar um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento que, da base ao topo, oriente os jovens para um domínio proficiente das línguas, [...] para a construção de um perfil cosmopolita aberto ao mundo [...]”*¹²

Ainda sobre essa iniciativa, Cardoso, diz que a pesar dos diversos obstáculos encontrados a partir de 2016, as duas turmas-piloto mantiveram-se ativas até ao limite da data oficial no ano letivo 2018–2019 para a qual tinham sido aprovadas. Assim, o projeto-piloto só termina oficialmente no ano letivo de 2018/2019, com as duas turmas-piloto com que começou: a turma de Flamengos e a turma de Ponta d'Água.

2.2.3. A relação Escola Família em Cabo Verde

A relação entre a escola e a família em Cabo Verde tem sido tema de discussão por vários autores, que destacam a importância desse vínculo para o sucesso educacional e social das crianças. Um dos autores que aborda essa questão é Daniel Medina (2014), que em sua obra *Escola, família e comunidade em Cabo Verde: Desafios e oportunidades*, discute como a colaboração entre a escola e a família pode influenciar o desenvolvimento educativo dos alunos. Medina argumenta que, em muitos casos, a comunicação entre as duas instituições é limitada, o que prejudica a integração dos pais no processo educativo.

Outro autor relevante nesse debate é Lúcia Barbosa (2012), na sua investigação *A relação entre escola e família: Um estudo sobre as escolas primárias em Cabo Verde*. Barbosa destaca que a participação dos pais nas atividades escolares é muitas vezes superficial, limitando-se a reuniões formais, o que dificulta uma parceria mais ativa e colaborativa. Ela propõe que uma maior sensibilização e formação dos pais poderia fortalecer esta relação, criando um ambiente mais propício ao sucesso escolar.

Margarida Teixeira (2018), no seu estudo *Educação em Cabo Verde: Dinâmicas familiares e escolares*, reforça essa ideia, sublinhando que a relação escola-família é frequentemente marcada por uma postura hierárquica, onde os pais tendem a delegar completamente a responsabilidade educativa à escola.

¹² Programa do IX Governo de Cabo Verde, 2016: 11

Teixeira sugere que uma maior cooperação entre os dois ambientes contribuiria significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, promovendo um ambiente mais inclusivo e participativo.

2.3. A relação escola família no contexto bilingue em Cabo Verde

A relação entre escola e família no contexto bilíngue em Cabo Verde é um tema debatido por vários autores que analisam os desafios e oportunidades que surgem com a introdução do ensino bilíngue, envolvendo o português e o crioulo cabo-verdiano.

Segundo Ana Josefa Cardoso (2014), no seu estudo sobre o projeto *Si ka fila tudu, ta fila um ponta*, a relação entre escola e família fortalece-se no contexto bilíngue, pois o uso da língua materna na educação facilita a comunicação entre professores e pais. Cardoso destaca que os pais se sentem mais à vontade para participar no processo educativo dos seus filhos quando o crioulo cabo-verdiano é incluído, pois esta é a língua de uso familiar e comunitário. O projeto implementado nas escolas rurais e urbanas de Cabo Verde mostrou que a integração da língua cabo-verdiana nas aulas reforça o envolvimento parental.

Maria de Fátima Lopes (2011) também aborda o impacto do bilinguismo no contexto escolar cabo-verdiano. No seu estudo, *Educação e Bilinguismo em Cabo Verde*, Lopes observa que o uso das duas línguas na escola aproxima a família da escola, já que os pais podem contribuir mais diretamente na educação dos filhos. Ela sublinha que a implementação do bilinguismo no ensino melhora o entendimento dos materiais educativos pelos pais, o que promove um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para toda a família.

Manuel Veiga (2000), no seu livro *A língua cabo-verdiana: história, desenvolvimento e oficialização*, discute a importância do ensino bilingue em Cabo Verde e o papel das famílias na sua implementação. Veiga argumenta que o envolvimento familiar é essencial para o sucesso do bilinguismo escolar, destacando que a introdução da língua crioula nas escolas permite uma maior participação dos pais, pois cria um vínculo linguístico e cultural entre a casa e a escola.

Por outro lado, Dulce Duarte (1998), no seu trabalho sobre o ensino da língua cabo-verdiana, discute como a relação entre escola e família no contexto bilíngue pode ser desafiadora. Duarte observa que, apesar de a inclusão do crioulo nas escolas ser amplamente apoiada pelas famílias, muitos pais ainda veem o português como a língua do sucesso académico e profissional, o que pode criar tensões em relação ao bilinguismo. Segundo Duarte, é necessário um equilíbrio cuidadoso para que ambas as línguas sejam valorizadas e para que as famílias não sintam que o ensino do crioulo compromete o domínio do português.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia utilizada neste estudo, detalhando os aspectos fundamentais que sustentam a investigação.

A metodologia qualitativa é adequada para explorar percepções de forma profunda, flexível e adaptada às circunstâncias, garantindo a qualidade dos dados (Minayo, 2010). Ela foca na compreensão detalhada da realidade social, priorizando a singularidade dos casos, sem buscar generalizações amplas (Guerra, 2000), sendo a formulação do problema central para a escolha do método (Amado, 2014).

Inicialmente foram realizadas entrevistas em diferentes grupos focais com vinte e sete (39) pais e encarregados de educação, doze (39) alunos, três (3) professores, dois gestores (2) e 1 coordenador pedagógico, que estavam associados ao projeto, visando coletar dados qualitativos. Grupos focais são ideais para gerar discussões ricas e aprofundadas, onde os participantes compartilham experiências e opiniões. Este estudo utilizou questionários para participantes que não puderam estar presentes nas sessões de grupo, adotando uma abordagem qualitativa com perguntas abertas para obter respostas detalhadas. A flexibilidade no método de coleta garantiu a inclusão das perspectivas dos participantes e a continuidade da investigação. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa deve adaptar-se às circunstâncias, e, como destacam Quivy e Campenhoudt (2005) e Sousa e Batista (2011), o questionário é útil para coletar informações de um grupo representativo. No entanto, dado o pequeno número de participantes nesta modalidade, os resultados dos questionários foram integrados com os resultados dos grupos focais e aparecem identificados.

3. Caracterização do grupo e da Instituição

O estudo foi realizado no contexto de um projeto piloto bilíngue em Cabo Verde, intitulado "Si ka fila tudu ta fila un pónta¹³", que começou no ano letivo 2013/2014. Esse projeto pretendia abranger seis anos de escolaridade (do 1º ao 6º ano) entre 2013 e 2019 e foi implementado em duas escolas do ensino básico na Ilha de Santiago: uma no meio urbano, a escola de Ponta d'Água na cidade da Praia, e outra no meio rural, a escola de Flamengos no concelho de São Miguel.

O contexto específico do presente estudo envolveu encarregados de educação, professores e alunos de duas escolas localizadas na ilha de Santiago. Uma das escolas situava-se na capital do país, enquanto a outra estava em uma comunidade rural, no concelho de São Miguel.

O estudo incluiu 39 alunos de 6º ano do ensino básico, com idades entre 11 e 12 anos, sendo 27 na escola da Praia (10 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, com duas crianças retidas) e 12 na escola rural de São Miguel (2 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com uma criança retida).

¹³ Se não concretizar a totalidade, concretiza-se uma parte (Cardoso, 2013-2014)

Os outros participantes deste estudo são os encarregados de educação dos alunos envolvidos no projeto piloto, docentes e coordenadores/gestores concelhios das escolas das duas localidades. Na escola de Ponta d'Água, participou 1 professor e 1 gestora, que apenas deu acesso à infraestrutura e à documentação, pois não participou diretamente no estudo. Em São Miguel, participaram 2 professores (1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino), 1 coordenador concelhio do sexo masculino e 1 gestor do sexo masculino.

É de salientar que a escolha de todos os participantes não foi difícil, pois já tinha uma indicação prévia das pessoas que ia contactar, fornecida pela autora do projeto bilíngue, Ana Josefa Cardoso.

Neste estudo a ficha de caracterização dos pais foi enviada com os seus próprios filhos a todas as famílias, num total de 39 sujeitos, todos responderam ao questionário, o que correspondeu a 100% de retorno. Assim, a amostra é constituída por 39 encarregados de educação, sendo 31 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

3.1. – Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Ketele e Roegiers (1993) reforçam a importância de definir uma estratégia que combine métodos, procedimentos e técnicas adequadas ao objetivo do estudo. Quivy e Campenhoudt (2005) destacam que a recolha de dados requer a criação de um instrumento que seja capaz de gerar as informações necessárias. Assim, o método define o caminho a ser seguido, o instrumento é o objeto de coleta de dados, e a técnica abrange os procedimentos adotados Coutinho,2011; Pardal & Lopes,2011; Pardal e Lopes,2011).

Inicialmente, a pesquisa envolveu a criação de instrumentos e diretrizes para a sua implementação no terreno, além de um encontro com a professora Ana Josefa Cardoso, uma informante privilegiada, especialista e figura-chave no projeto bilingue em Cabo Verde, conhecida pela defesa da valorização da língua cabo-verdiana no sistema de ensino. Durante o encontro presencial, Ana Josefa forneceu os contactos dos principais intervenientes do projeto, respondendo prontamente ao meu pedido. A reunião inicial em Cabo Verde teve como objetivo apresentar a pesquisa e recolher as opiniões dos professores envolvidos no projeto bilingue, que se mostraram dispostos a colaborar. Após essa etapa, não houve novos encontros presenciais, mas mantivemos contacto por e-mail e WhatsApp, onde ela me sugeriu bibliografias úteis para o capítulo de contextualização.

Durante os encontros, foi solicitado aos participantes o consentimento para a gravação das conversas e para o anonimato no estudo, ao qual todos concordaram.

3.2. Grupos Focais

Os grupos focais envolvem discussões em grupo sobre um tópico específico, mediadas por um facilitador, e são eficazes para capturar a interação entre os participantes e explorar percepções coletivas sobre o tema (Gibbs,1997).

No estudo, os encontros em grupos focais com os alunos ocorreram nas escolas participantes, com a permissão dos gestores, e o consentimento dos professores e alunos foi obtido. Os grupos focais foram conduzidos com base em guíões previamente elaborados, que foram desenvolvidos a partir de diversas leituras sobre o impacto do ensino bilíngue na relação entre a escola e a família, bem como com a orientação da Professora orientadora do estudo.

A conversa com professores e encarregados de educação centrou-se em oito (8) questões abertas, abordando temas como: A preparação dos pais para o projeto, as condições para o seu desenvolvimento, a percepção dos pais sobre a aprendizagem dos filhos e as atividades desenvolvidas, os impactos do projeto e a relação entre a escola e a família antes e durante a sua implementação. No caso dos professores, os mesmos temas foram explorados com maior profundidade, com ênfase em cinco (5) questões mais detalhadas: A preparação dos docentes para o projeto, Percepção dos docentes em relação a preparação para a implementação do projeto, as condições de desenvolvimento do projeto, os impactos do projeto e a relação escola-família antes e durante o processo.

A análise dos dados provenientes dos grupos focais e dos questionários foi feita através da análise de conteúdo. Segundo Vala (1986), essa técnica é amplamente utilizada na investigação empírica nas ciências sociais e humanas, permitindo uma interpretação detalhada dos dados qualitativos. Neste sentido, as respostas foram categorizadas segundo os temas principais discutidos. A partir desta categorização, foram identificadas tendências e variações nas percepções tanto dos encarregados de educação como dos docentes e alunos. Este processo envolveu a codificação dos dados, agrupando respostas semelhantes e destacando diferenças significativas, permitindo uma compreensão mais detalhada dos efeitos do projeto bilingue na dinâmica escolar e familiar.

Os dados grupos focais foram recolhidos por meio de gravações de áudio, que foram posteriormente transcritas integralmente. As transcrições foram realizadas primeiro em cabo-verdiano e, em seguida, traduzidas para o português. O processo de gravação foi realizado com o devido consentimento dos participantes.

Para a transcrição em cabo-verdiano, foi utilizado Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano (ALUPEC).

3.3. – O papel da investigadora no terreno

A investigadora, sendo cabo-verdiana e possuindo anos de experiência na docência em Cabo Verde, desempenhou um papel crucial ao explorar o impacto do ensino bilíngue na relação entre a escola e a família. Sua compreensão das nuances culturais e linguísticas do contexto local é um diferencial significativo, pois a familiaridade com a língua e a cultura cabo-verdiana facilita o acesso a informações e promove uma comunicação mais eficaz com os participantes.

Essa proximidade cultural permitiu-lhe estabelecer relações de confiança com os intervenientes, possibilitando uma interpretação mais profunda das dinâmicas locais e garantindo uma análise mais autêntica e contextualizada. A sua experiência anterior como docente não apenas enriqueceu a sua perspetiva, mas também favoreceu um diálogo aberto e genuíno, fundamental para o sucesso da investigação.

Entretanto, é fundamental reconhecer que, apesar das vantagens inerentes ao seu papel como investigadora no terreno, também existem riscos significativos. Um dos principais desafios é a possibilidade de que a sua posição seja percebida como uma forma de exploração, já que a presença de um pesquisador externo pode modificar as dinâmicas sociais da comunidade e gerar impactos inesperados. Diante disso, é crucial adotar uma postura crítica e reflexiva ao longo de todo o processo investigativo, levando em consideração as implicações éticas da pesquisa e buscando sempre respeitar e proteger os interesses dos participantes.

Se a investigadora fosse de outra nacionalidade, a receção dos participantes poderia ser diferente, uma vez que a conexão cultural e linguística influencia a disposição dos entrevistados em compartilhar suas experiências. Além disso, a realização das entrevistas em português pode impactar a participação, especialmente se os participantes se sentirem mais confortáveis ou expressivos em cabo-verdiano. Dessa forma, a escolha do idioma e a identidade da investigadora são fatores significativos que moldam a qualidade e a profundidade das informações coletadas. No capítulo de contextualização, a investigadora discute a relação histórica da sociedade cabo-verdiana com a língua portuguesa, incluindo a situação atual.

3.4. - Caraterização do meio

A gestora da escola, localizada na capital de Cabo Verde, disponibilizou o projeto educativo¹⁴ para consulta, permitindo o acesso a informações detalhadas sobre a instituição. Esse documento estratégico oferece uma visão ampla das atividades pedagógicas, organizacionais e sociais desenvolvidas na escola, sendo fundamental para entender as metas e diretrizes educacionais da comunidade escolar. Através desse projeto, é possível conhecer as principais iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do

ensino, o apoio à formação de professores, bem como o envolvimento da comunidade local no processo educativo.

Pioneira na implementação de metodologias bilíngues no ensino básico, a escola adapta sua abordagem à realidade linguística dos alunos e suas famílias, promovendo um ambiente educacional que, apesar de enfrentar problemas como superlotação e falta de recursos, é central para a comunidade. Além de suas funções pedagógicas, a escola atua como um espaço de convivência social, incentivando o envolvimento da comunidade e investindo na melhoria da qualidade de ensino. A iniciativa bilíngue, que incorpora o crioulo cabo-verdiano, facilita a comunicação e a aprendizagem, fortalecendo a relação entre escola e família. Essas ações são fundamentais para o sucesso da escola e o avanço da educação em Cabo Verde, especialmente em áreas periféricas.

A Escola de Cthancinha, situada em Flamengos de Baixo, é uma instituição de ensino localizada numa comunidade rural agrícola da Freguesia de ilha de São Miguel Arcanjo, em Cabo Verde. Assim, Flamengos de Baixo está cerca de 75 quilômetros ao norte da cidade da Assomada e apenas 15 quilômetros ao sul da cidade da Calheta de São Miguel. Isso coloca Flamengos de Baixo em uma posição relativamente central entre essas duas cidades importantes. Apesar de sua localização rural, a Escola de Cthancinha mantém práticas educacionais que refletem um nível de organização semelhante ao encontrado na escola na cidade capital. Embora a escola não possua um projeto educativo formal, os professores utilizam diários de turma para registrar informações detalhadas sobre os alunos. Este método assegura que, mesmo na ausência de um projeto educativo estruturado, o acompanhamento do progresso e das necessidades dos alunos seja realizado de forma eficiente, garantindo uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem.

3.4.1. Limitações do estudo

O estudo enfrentou diversas limitações que impactaram seu desenvolvimento e escopo. Primeiramente, o tempo disponível para a pesquisa foi restrito, o que comprometeu a profundidade e a abrangência da análise. Além disso, os recursos financeiros foram insuficientes para cobrir despesas essenciais, como deslocamentos e alimentação, dificultando a realização de entrevistas e coleta de dados em diferentes localidades.

Outro desafio significativo foi a predominância de bibliografia relevante em inglês, o que exigiu um esforço adicional na tradução e interpretação dos materiais. A escassez de fontes em português limitou a comparação e a contextualização dos dados, afetando a qualidade geral da pesquisa e a capacidade de realizar uma revisão literária mais robusta.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

4. Resultados

Neste capítulo, abordamos os dados das entrevistas realizadas com diversos participantes envolvidos no projeto bilíngue em duas escolas da ilha de Santiago, Cabo Verde: a Escola Polivalente, em Ponta D'Água, e a Escola de Pedra Barros, em Flamengos. Os participantes foram alunos, docentes, coordenadores/gestores e encarregados de educação. Por razões éticas, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios. A escolha dos encarregados de educação como foco da análise visa oferecer uma compreensão detalhada de suas percepções e experiências, o que é essencial para perceber o impacto do projeto bilíngue sobre a dinâmica entre escola e família.

A investigação começou com a minha chegada a Cabo Verde em 3 de dezembro de 2018. As reuniões com os intervenientes do projeto foram realizadas nos dias seguintes, com encontros agendados com professores e gestores das escolas envolvidas. As entrevistas com pais e alunos ocorreram entre 6 e 9 de dezembro. No entanto, o projeto foi cancelado em Flamengos, sem justificativas claras. Apesar disso, as entrevistas realizadas em Ponta D'Água e Flamengos mostraram um entusiasmo geral dos alunos pelo projeto, e o professor observou uma melhoria nas competências bilíngues dos alunos em comparação com os monolíngues. A análise dos dados buscará identificar categorias emergentes relacionadas à preparação inicial, condições de desenvolvimento do projeto, impactos gerais e efeitos na relação escola-família. Daí começamos o nosso estudo com os grupos focais, conforme programados.

4.1. Grupo focal com os alunos

Antes de mais, é importante salientar que todos os participantes deste estudo foram devidamente informados sobre os objetivos e os procedimentos da investigação, tendo concordado plenamente em participar, em conformidade com as orientações éticas que asseguram uma pesquisa responsável. Esse estudo investiga o impacto da experiência bilíngue na relação entre escola e família, adotando uma abordagem exploratória e subjetiva para captar diversas perspetivas.

Os principais temas abordados com os alunos centraram-se no conhecimento do projeto bilíngue, como e quando foram informados, e as suas percepções sobre o impacto do ensino bilíngue na escola e em casa. Discutiram também os apoios recebidos, a participação dos encarregados de educação e o papel dos professores. Refletiram sobre as mudanças na escrita e expressão nas duas línguas, os desafios enfrentados e se o projeto facilitou a aprendizagem. Além disso, opinaram sobre o cancelamento do projeto, sua satisfação com a comunicação sobre a decisão, e se consideram o bilinguismo relevante na sua realidade escolar. As observações desta seção são baseadas na participação de 39 estudantes em grupo focal, sendo 12 da escola de Flamengos e 27 da escola de Ponta D'Água, na cidade da Praia. Os alunos estavam matriculados no 6º ano do ensino básico.

4.2. Preparação dos alunos em relação ao projeto

Todos os 39 alunos entrevistados confirmaram que as escolas organizaram sessões informativas sobre o projeto bilíngue. Durante essas sessões, foram apresentados os objetivos e benefícios do projeto. Os alunos receberam materiais informativos, como folhetos e vídeos, que explicavam de forma acessível e envolvente o funcionamento do projeto. Além disso, houve uma reunião com a participação da professora Ana Josefa Cardoso, autora do projeto, e outros membros envolvidos. Seguidamente, apresentamos as declarações dos alunos:

“O professor (nome) apresentou-nos a Dra. Ana Josefa Cardoso, que estava acompanhada com outras pessoas que já esqueci o nome; Ele disse-nos tudo sobre o que estava para ser aplicado no terreno, fiquei muito satisfeito com essa ideia”. (discente1, M, Praia)

“Um dia o professor (nome) chegou na sala de aula acompanhado de uma senhora desconhecida, designada Ana Josefa Cardoso. (...). Durante a nossa reunião soubemos que ela ia implementar um projeto bilíngue na nossa escola, em específico na nossa turma. Ela explicou-nos a importância desse projeto para a nossa realidade e solicitou-nos para informarmos os nossos pais em casa de que receberiam visitas em casa a fim de serem informados sobre o projeto. Após esse encontro o nosso professor (nome) visitou todas as casas dos seus alunos e passou a informação referente ao projeto. (discente, 2, F, São Miguel)

“Recebemos muitos apoios materiais e pedagógicos. Em termos de materiais recebemos cadernos, livros, cadernos de exercícios, materiais de diversificados para leitura e escrita e dinheiro para comprarmos outros materiais que iríamos precisar”. (discente 3, M, Praia).

“Senti feliz com a informação do professor (nome) porque ia aprender a escrever e a ler a minha língua materna, que falo, mas sem consciência de como se lê e escreve”. (discente 04, F, Praia);

“A minha mãe recebeu orientações por parte do nosso professor (nome) para me orientar no estudo em casa”. (discente 5, M, São Miguel).

Em suma, a percepção dos alunos sobre essa preparação foi positiva. Os professores também incentivaram a comunicação com os pais e visitaram as casas dos alunos para garantir que as informações chegassem às famílias.

4.3. Condições de desenvolvimento do projeto

Para garantir o sucesso do desenvolvimento do projeto bilíngue nas duas escolas, várias condições específicas foram estabelecidas para apoiar os alunos. Essas condições foram planeadas para assegurar

que os alunos pudessem se adaptar e prosperar em um ambiente educacional bilíngue. As seguintes declarações dos alunos refletem o impacto positivo do projeto ao nível das condições:

“A Dra. Ana Josefa apoiou-nos sempre com dinheiro e materiais escolares. Ela sempre envia dinheiro ao professor para compra de materiais de trabalho. Um dos materiais escolares importantíssimos são livros em bilingue que nos ajuda na troca de experiências. (...) O Dr. Marciano Moreira¹⁵, amigo da Dr.^a Ana Josefa Cardoso também nos apoiou algumas vezes com materiais escolares, ficamos contentes. Para além do Dr. Marciano Moreira, recebemos apoio do nosso professor (nome), de alguns professores mais antigos e das coordenadoras pedagógicas”. (discente 6, F, São Miguel).

“A escola recebeu materiais novos e foi pintada e mais organizada. Fiquei contente. Eu e os meus colegas dissemos ao nosso professor (nome) que gostamos de falar crioulo dentro da sala e que nos sentimos solto quando falamos de qualquer assunto que seja na Língua cabo-verdiana”. (discente 07, F, São Miguel).

“Fiquei mais feliz, mais alegre na sala de aula e continuo a aprender muitas coisas novas referente à língua cabo-verdiana. (...). Senti feliz, famosa e mais capacitada para escrever e falar a minha língua.” (discente 08 F, Miguel).

“Algumas vezes deparamos com dificuldades na escrita por falta de gramática e sempre solicitamos apoio ao professor (nome), ele sempre nos atendeu.” (discente 09, F, Praia).

O que me faz feliz até hoje na minha escola é esse projeto bilingue; as dificuldades surgiram sim, mas com a nossa energia, motivação, curiosidades e perseverança, conseguimos ultrapassar todas”. (discente 10, M, praia).

Com base nas declarações dos alunos, o projeto bilíngue foi apoiado por um sistema bem organizado, com suporte financeiro e materiais escolares essenciais, além de um forte envolvimento dos pais e da comunidade. Os professores foram acessíveis e prestaram apoio contínuo, sendo elogiados por ensinar em português e cabo-verdiano e por oferecer materiais bilíngues, como livros e artigos. Os alunos apreciaram o ambiente educacional que promoveu o uso ativo das duas línguas e atividades de imersão cultural, embora alguns tenham relatado desafios iniciais com conteúdos complexos. No geral, as condições oferecidas foram bem aceitas e valorizadas.

¹⁵ Marciano Moreira é um renomado linguista e professor cabo-verdiano, conhecido por suas contribuições significativas para o estudo e a promoção da língua cabo-verdiana (crioulo). Ele é um dos principais defensores da valorização e normalização do crioulo, tendo atuado em pesquisas acadêmicas e políticas linguísticas para fortalecer a identidade cultural e linguística de Cabo Verde. Fonte: Instituto de Estudos e Promoção da Língua Cabo-verdiana (IEP-LCV).

As atividades organizadas, que revelam também as condições de desenvolvimento do projeto, incluindo desenvolvimento participativo de materiais, promovem a colaboração entre os envolvidos e garantem uma abordagem mais inclusiva e eficaz:

As atividades do projeto bilíngue destacaram o desenvolvimento participativo e criativo dos alunos. Foram realizadas iniciativas como a criação de um livro em língua cabo-verdiana, baseado em textos em português, com a ajuda de professores e coordenadores. Os alunos também participaram de projetos de reciclagem e organizaram uma exposição no Dia da Cultura Cabo-Verdiana. O intercâmbio com outra escola e a participação em eventos culturais reforçaram o engajamento dos alunos e permitiram a troca de experiências. Essas atividades demonstram o enfoque prático e colaborativo do projeto, promovendo a imersão cultural e o aprimoramento das habilidades bilíngues.

“Organizamos em grupos e construímos um livro de raiz em língua cabo-verdiana, com muitas variedades, ou seja, composto por vários textos, poesias, histórias desenhos etc. realizamos várias outras atividades”. (discente 11, M, São Miguel)

“fizemos muitos trabalhos de reciclagem e fizemos uma grande exposição no dia da cultura cabo-verdiana ,18 de outubro”. (discente 12, M, São Miguel).

“Comemoramos todos os dias importantes de Cabo Verde e sempre apresentamos as nossas atividades. Também realizamos um intercâmbio com a escola de Ponta D’água, onde conhecemos outros colegas que estudam no projeto bilíngue; conversamos muito sobre o projeto e partilhamos experiências. (discente 13, F, Miguel).

“Participamos na comunicação social e visitamos muitos lugares importantes, onde apresentámos a nossa experiência”. (discente 14, F, Praia).

Os dados revelam que as atividades organizadas no âmbito do projeto bilíngue proporcionaram aos alunos uma rica experiência cultural e colaborativa. A construção de um livro em língua cabo-verdiana e a participação em projetos de reciclagem e exposições, como a do Dia da Cultura Cabo-Verdiana, destacaram a criatividade e o engajamento dos alunos. O intercâmbio com a escola de Ponta D’água e a participação em eventos de comunicação social e visitas a locais importantes reforçaram a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos, evidenciando o impacto positivo e a integração cultural promovida pelo projeto.

4.4. Impactos do projeto

O projeto contribuiu para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, melhorando a pronúncia, caligrafia e compreensão das regras de ambas as línguas. Além disso, gerou um sentimento de orgulho e valorização, incentivando a participação ativa em atividades culturais e comunitárias. A

autoestima e o desempenho escolar dos alunos melhoraram, evidenciando o sucesso do projeto em criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e integrado.

4.5. Impacto nas aprendizagens dos alunos

O impacto nas aprendizagens dos alunos foi sentido como notável e transformador, refletindo uma significativa melhoria nas suas habilidades acadêmicas e pessoais. Os alunos referiram um avanço nas notas, maior participação nas aulas, e uma capacidade aprimorada de escrever e se expressar em ambas as línguas, evidenciando um aumento na confiança e na criatividade. A aplicação prática do que aprenderam, como a capacidade de escrever um livro e participar com sucesso em concursos, destaca o sucesso do novo sistema de ensino e do apoio contínuo dos professores.

“A minha família está muito contente com este sistema de ensino porque desde que estou a aprender nesse ensino melhorei as minhas notas, tornei-me uma aluna aplicada, educada e muito criativa”. (discente 15, M, Praia)

“Primeiro dia de tradução de um texto do português para o crioulo fartei-me de rir porque não fiz nem 4 palavras totalmente certas, mas agora com as novas aprendizagens adquiridas posso escrever um livro sem grandes problemas. Passei a participar mais nas aulas porque sinto-me à-vontade quando falo e escrevo na língua cabo-verdiana; (discente 16, São Miguel).

“Houve mudanças boas e inesquecíveis porque aprendi a ser uma aluna mais participativa nas aulas. Quando falamos a língua cabo-verdiana na sala de aula expomos muito bem o nosso ponto de vista. Estou satisfeita porque com esse ensino melhorei os meus resultados escolares e aprendi muitas coisas. Agora escrevo melhor do que antes, com poucos erros ortográficos. Dentro da nossa sala de aula passamos a ser mais cooperativos uns com os outros; trabalhamos sempre em grupo, o professor sempre do nosso lado. (discente 17, F, São Miguel).

“Muito bom! Agora já sei distinguir muito bem as regras de escrita das duas línguas. O professor (nome) sempre nos ajudou em todas as nossas dificuldades. Até agora estou feliz por ter oportunidade de estudar nesse sistema porque ajudou-me a adquirir melhores competências de leitura, escrita e também adquiri outras competências relacionadas com o saber ser e saber estar para o meu dia-a-dia.” (discente 18, F, São Miguel).

“Sinto-me vaidosa, livre para expor tudo que sei e que já aprendi; após algumas aulas de conhecimento das regras de leitura e escrita, tive a coragem de participar num concurso de leitura e ganhei. Passei a ter melhores resultados se comparar com outros tempos; aprender a língua portuguesa tornou-se mais fácil para mim”. (discente 19, f, Praia). “

Digo que aprendi muito; fiquei com mais motivação, mais autoestima, mais curiosidade, mais humildade e mais espírito de cooperação com os meus colegas”. (discente 20, M, Praia)

4.6. Impacto na relação dos estudantes com a escola e comunidade escolar

O impacto nas relações dos estudantes com a escola e a comunidade escolar foi notável, refletindo um aumento no engajamento e na coesão entre os alunos. O entusiasmo pelo uso da língua cabo-verdiana na escola fez com que os estudantes se sentissem mais motivados a frequentar as aulas. Durante os intervalos, a organização de atividades lúdicas na língua cabo-verdiana não só fortaleceu laços de amizade entre os alunos, mas também proporcionou momentos de aprendizado e troca de experiências em locais importantes. As brincadeiras no recreio tornaram-se mais maduras e responsáveis, evidenciando um desenvolvimento positivo na interação social e no ambiente escolar.

“O Professor (nome) e a professora (nome) ficaram mais amigos e trabalhavam muitas vezes juntos para nos ajudar melhor. Desenvolvemos muitas atividades importantes para a nossa competência linguística e para ajudarmos a nossa família algumas pessoas nobres da nossa comunidade; todos os nossos professores estão satisfeitos com o nosso dinamismo e a nossa aprendizagem”. (discente 21, M, Praia).

“Eu passei a chegar a escola sempre mais cedo para poder escrever a data no quadro na língua cabo-verdiana.” (discente 22, F, São Miguel).

“Nos intervalos os alunos ficam sempre mais amigos porque organizamos atividades lúdicas na língua cabo-verdiana para brincarmos nesse período.” (discente 23, F, São Miguel).

“Sinto muito orgulho por ter participado nesse sistema de ensino e gostaria que continuasse também no ensino secundário; esse ensino permitiu que todos os alunos tenham um espírito mais humilde trabalhamos sempre em grupo, o professor sempre do nosso lado.” (discente 24, F, Praia).

“Estou muito orgulhosa por ter participado nesse sistema de ensino. Partilho as minhas aprendizagens com outros alunos que não tiveram a oportunidade, também aos vizinhos mais próximos que estão satisfeitos com o desenvolvimento”. (discente 25, F, Praia)

Em resumo, o impacto nas relações dos estudantes com a escola e a comunidade foi profundamente positivo e transformador. A colaboração estreita entre professores e o engajamento dos alunos, que passaram a chegar mais cedo e se envolver ativamente em atividades lúdicas na língua cabo-verdiana, contribuíram para um ambiente escolar mais unido e participativo. A valorização do sistema de ensino e o orgulho em compartilhar aprendizados com outros destacam um sentimento de pertencimento e

compromisso. Essas mudanças fomentaram uma maior integração social e um espírito de cooperação, enriquecendo tanto as experiências educacionais quanto as relações com a comunidade.

4.7. Impacto na sociedade em geral

O projeto teve um impacto positivo significativo na sociedade, atraindo a atenção da comunidade para a escola e melhorando sua reputação. A participação ativa dos pais e o aumento do apoio comunitário refletem o sucesso da iniciativa. A abertura da escola para novas atividades e a valorização do ensino em crioulo fortaleceram o envolvimento familiar e comunitário. Essa mudança contribui para uma visão mais otimista e colaborativa em relação ao futuro educacional de Cabo Verde.

“Toda gente quer visitar a nossa escola para perceber o que é que está a acontecer no âmbito desse projeto.” (discente 26, F, São Miguel).

“A nossa escola ficou mais bem vista pela comunidade e aberta para todas as atividades”. (discente 27, São Miguel).

“Logicamente os pais e outras pessoas passaram a dar mais apoios à nossa escola. Estou feliz por isso.” (discente 28, F, Praia).

A nossa felicidade é continuarmos juntos neste sistema de ensino se queremos um Cabo Verde melhor no futuro. (discente 29, F, Praia)

“A minha mãe foi assistir uma aula na língua cabo-verdiana sentiu-se muito feliz e nós também gostamos muito e ensinamos-lhe a escrever bem uma mensagem no telemóvel na língua cabo-verdiana.” (discente 30, F, São Miguel)

O projeto elevou a imagem da escola e despertou grande interesse da comunidade, que agora a vê com mais apreço e abertura. O aumento do apoio dos pais e o engajamento em atividades escolares refletem o sucesso da iniciativa. A participação dos familiares nas aulas e o impacto positivo em suas experiências destacam a conexão entre a escola e a comunidade. Esse envolvimento parece ter fortalecido a perspectiva de um futuro educacional mais promissor para Cabo Verde.

5. Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação (EE)

A caracterização sociodemográfica e sociolinguística dos encarregados de educação (ED) é fundamental para compreender o perfil dos participantes e a influência do contexto cultural e linguístico no sucesso do projeto bilíngue permitindo uma análise detalhada de suas condições de vida, práticas linguísticas e características sociolinguísticas. Os indicadores utilizados para a sua descrição incluem: nacionalidade, naturalidade, sexo e idade; estado civil; nível de escolaridade; grau de educação formal alcançado; situação perante o trabalho; atividade profissional; composição do agregado familiar; número de filhos,

sexo e idade; língua materna; línguas faladas no dia a dia; línguas faladas com os mais novos na família; línguas faladas com o(a) atual companheiro(a); línguas faladas com os professores em reuniões e atividades escolares; línguas faladas nas instituições públicas e privadas; línguas faladas no mercado, supermercado, sucupira e transportes. A partir desses dados, foi possível desenhar um retrato preciso da realidade vivida nas comunidades estudadas.

5.1. Perfil sociodemográfico dos EE

O levantamento dos dados pessoais sobre pais e encarregados de educação em Ponta D'Água e São Miguel mostra um grupo homogêneo em nacionalidade, sendo todos cabo-verdianos. Dentre os 39 EE, 8 são homens (5 em Ponta D'Água e 3 em São Miguel), enquanto a maioria (31) são mulheres (22 em Ponta D'Água e 9 em São Miguel). As idades variam entre 28 e 54 anos, evidenciando uma diversidade etária que inclui tanto jovens quanto pais mais experientes. Essa análise destaca a forte presença feminina no papel de responsáveis pela educação, refletindo a importância das mulheres na formação das novas gerações nas duas comunidades cabo-verdianas.

O nível de escolaridade dos EE mostra diferenças notáveis entre as comunidades. Em Ponta D'Água, há uma maior diversidade educacional, com uma presença significativa de pessoas com ensino secundário e primário, enquanto em São Miguel, a maioria possui apenas nível primário, especialmente entre as mulheres, e a educação superior é menos comum. Ponta D'Água apresenta um perfil educacional mais avançado em comparação com São Miguel, onde há desafios no acesso à educação superior.

A análise da situação de trabalho dos encarregados de educação (EE) em Ponta D'Água e São Miguel revela uma predominância de empregos formais em Ponta D'Água, onde a maioria participa do mercado de trabalho, refletindo especialmente a alta presença feminina nesta comunidade. Em São Miguel, observa-se uma distribuição equilibrada entre trabalho autônomo e empregos formais, com as mulheres predominando nos empregos formais e uma participação equilibrada no trabalho independente, evidenciando uma variedade nas formas de ocupação entre os EE.

Em Ponta D'Água, a maioria dos EE é solteira, com uma predominância de mulheres nessa categoria, enquanto o número de casados é menor, também predominantemente feminino. Em Flamengos, a distribuição é mais equilibrada entre casados e solteiros, com igual número de homens e mulheres casados e uma presença equivalente de viúvos em relação a Ponta D'Água.

O levantamento das estruturas familiares em Ponta D'Água e São Miguel mostra uma ampla diversidade. Dez filhos vivem exclusivamente com os pais, representando uma configuração nuclear clássica, enquanto sete filhos residem com pais e outros membros da família, indicando estruturas ampliadas, com 4 em Ponta D'Água e 3 em São Miguel. Seis filhos estão com a mãe e os avós, sem o pai, com 4

casos em Ponta D'Água e 2 em São Miguel, refletindo arranjos onde a figura materna e os avós têm um papel central. Além disso, 8 filhos em Ponta D'Água vivem com a mãe, avós, tios e primos, destacando a importância dos laços familiares extensos. Esses dados revelam a coexistência de famílias nucleares e ampliadas nas duas comunidades, evidenciando o apoio e a coesão entre gerações.

A estrutura familiar em Ponta D'Água é marcada por uma ampla variedade de tamanhos, com a maioria das famílias tendo entre 3 e 7 membros, e uma quantidade significativa com 5 membros. Destaca-se a presença de uma família muito grande, com 13 membros, uma diversidade sugere que a localidade valoriza redes familiares amplas e extensas. Em contraste, Flamengos apresenta uma estrutura familiar com menor variedade, concentrando-se principalmente em famílias de 4 a 7 membros. Embora haja algumas famílias com 8 e 9 membros, a maioria tem um tamanho mais moderado. Isso indica uma tendência para famílias menos numerosas em comparação com Ponta D'Água. Portanto, Ponta D'Água pode ser caracterizada por uma alta proporção de famílias numerosas, refletida pela sua ampla gama de tamanhos familiares, enquanto Flamengos tem uma estrutura predominantemente composta por famílias com menor inclinação para tamanhos familiares extremamente grandes.

A análise dos dados sobre o número de filhos revela padrões distintos entre Ponta D'Água e Flamengos. Em Ponta D'Água, a maioria das famílias tem 2 filhos, com um número menor de famílias com 1 ou 3 filhos. Por outro lado, em Flamengos, a maioria das famílias tem 2 filhos, mas há uma presença notável de famílias com 4 a 6 filhos.

A análise das relações de parentesco e com quem vivem os filhos em Ponta D'Água e Flamengos revela padrões distintos. Em Ponta D'Água, há uma diversidade maior nas configurações familiares, com 8 filhos vivendo com a mãe, avó e outros membros da família, e 4 filhos convivendo com pais, avós e outros. Isso indica uma estrutura familiar mais complexa e intergeracional, onde as redes de apoio familiar incluem múltiplas gerações e parentes adicionais. Em Flamengos, a configuração familiar é mais simplificada, com menos complexidade nas redes de suporte familiar. A maioria dos filhos vivendo com os pais e alguns com pais, avós e outros, mas sem a mesma diversidade observada em Ponta D'Água. Alguns casos de presença de filhos que vivem apenas com a mãe e avó.

5.1.1. Perfil sociolinguístico dos EE

A tabela 3, a seguir, descreve as línguas de comunicação: Práticas e uso das línguas no contexto familiar e fora do contexto familiar.

Todos os ED entrevistados relatam que o crioulo é a língua predominante em todos os contextos familiares e sociais, desde a comunicação com os mais novos e mais velhos até a interação com o cônjuge, na comunicação com professores, nas instituições públicas e privadas, e em atividades diárias

como compras e transportes. Isso destaca a forte presença e a centralidade da língua cabo-verdiana na vida cotidiana dessas comunidades, refletindo sua importância cultural e social.

5.1.3. Relação Escola-Família:

Neste tema, vamos analisar como a relação entre a escola e a família, comparando o antes do projeto e durante o projeto.

5.1.4. A Relação Escola-Família antes e depois do projeto

Segundo a declaração de todos os alunos envolvidos no projeto, a relação entre a escola e as famílias era limitada, com pouca comunicação e envolvimento dos pais nas atividades escolares. Com o projeto, observou-se um maior envolvimento dos pais através de reuniões informativas e atividades escolares. Os pais começaram a participar mais ativamente, apoiando o projeto e ajudando na aprendizagem dos filhos.

“Os meus pais antes visitavam a escola, mas nas visitas trimestrais, mas agora eles visitam a escola com mais frequência e também passaram a conceder mais ajuda para a escola.”
(discente 31, F, Praia)

“Antes os meus pais quase não respondiam quando são chamados à escola, mas com esse projeto bilingue eles passam sempre na escola para saberem do meu comportamento e do meu desempenho; estou muito feliz por isso.” (discente 32, M, Praia).

“A minha família é grande, mas quase não participavam nas atividades da escola. Mas com esse projeto em curso eles têm participado em todas as atividades que foram convidados e às vezes vêm para escola sem serem convidados para saberem se ando a comportar bem”.
(discente 33, F, Praia)

“Antes ficava com receio porque os meus pais não participavam nas reuniões, mas agora participam sempre”. (discente 34, F, Praia)

Em suma, antes do projeto, a participação da família na escola era limitada, com visitas esporádicas e pouca interação. Os pais raramente compareciam às reuniões ou se envolviam nas atividades escolares. Com o projeto bilíngue, houve um aumento significativo na frequência das visitas e no engajamento familiar, resultando em um acompanhamento mais ativo do desempenho dos filhos.

5.1.5. O impacto no envolvimento dos pais nas atividades da escola

Como discutido acima, o impacto no envolvimento dos pais nas atividades da escola foi marcante, com um aumento significativo na participação deles em encontros e eventos. A valorização da comunidade

pela direção escolar e a inclusão dos pais em atividades frequentes resultaram em um relacionamento mais próximo e satisfatório entre a escola e as famílias.

“A nossa escola passou a ter maior participação dos pais nos encontros” (discente 35, F, praia)

“A direção da escola passou a valorizar os pais e a comunidade em geral e orientava-nos para sermos responsáveis em tudo que fazemos”. (discente 36, F, Praia).

“Verificamos que os pais ficaram mais amigos e participaram mais nas atividades da escola”. (discente 37e, M, São Miguel).

“A nossa escola passou a convidar os nossos pais para todas as atividades, com maior frequência, em todas elas organizávamos surpresas boas ao ponto de os deixar emocionantes e satisfeitos”. (discente 38, F, São Miguel).

“Os meus pais colaboraram em tudo e continuam a apoiar sempre que necessário. É certo que a minha mãe passou a participar em todas as atividades da escola.” (discente 39, F, São Miguel).

5.1.6. O impacto no envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos

O envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos também aumentou significativamente, com uma preocupação maior e visitas frequentes à escola para monitorar o progresso escolar, assim como a assistência constante em materiais e dúvidas demonstram um comprometimento significativo com o sucesso educacional dos seus educandos. O apoio constante e a atenção dedicada pelos pais têm sido fundamentais para o sucesso acadêmico dos alunos, evidenciado por sua disposição em resolver dúvidas e fornecer os materiais necessários.

“Sim, percebi que a minha mãe ficou mais preocupada comigo, queria saber sempre se tinha os materiais todos (...).” (discente 39, F, São Miguel).

“Sim, porque os meus pais passaram a visitar a escola com mais frequência para saberem se estava tudo a correr bem.” (discente 40, M, São Miguel).

“Sempre que solicito materiais e outro tipo de apoio a minha mãe me apoiou 100%”. (discente 41, F, São Miguel).

“Sim, percebi que a minha mãe ficou mais atenta nos meus aproveitamentos escolares e passou a frequentar a escola todas as semanas”. (discente 42, F, Praia).

“Muitas vezes fico com vergonha de chatear o meu professor com tantas questões, levo as dúvidas para casa e logo que exponho essas dúvidas à minha ela liga para o meu professor para poder me ajudar”. (discente 43, F, Praia).

5.1.7. O impacto do projeto nas próprias aprendizagens dos pais

De acordo com as declarações dos alunos, o impacto nas próprias aprendizagens dos pais foi significativo, com melhorias notáveis nas próprias aprendizagens dos pais foi, como na expressão oral e escrita em ambas as línguas, além de um aumento na capacidade de apoiar e participar ativamente no processo educativo dos filhos. A participação ativa dos pais nas aulas e o apoio contínuo aos filhos não apenas reforçaram suas próprias competências linguísticas, mas também criaram um ambiente de aprendizado colaborativo que beneficiou tanto pais quanto filhos.

“Para além de melhorar consideravelmente a minha expressão oral e escrita, ajudo a minha mãe todos os dias a melhorar a sua escrita tanto na língua cabo-verdiana como em língua portuguesa; sinto-me muito feliz. (discente 44, F, São Miguel).

“Os meus pais sempre que estavam com dúvida na pronúncia e na escrita de algumas palavras em língua cabo-verdiana e foram pedir ajuda na escola. O professor deixou-lhes assistir a uma aula connosco e diferenciou a escrita e a pronuncia dessas palavras”. (discente 45, Praia)

“A minha mãe andava sempre preocupada comigo e aprendeu a escrever bem em cabo-verdiano e ajuda-me sempre que tenho dúvidas e compra os materiais em cabo-verdiano para aprender mais” (discente 46, M, Praia).

Os resultados da investigação realizada por mim nas duas escolas na Ilha de Santiago confirmam a importância do bilinguismo na educação, alinhando-se com as reflexões apresentadas sobre a relação entre escola e família em Cabo Verde. O uso da língua Cabo-Verdiana como língua de ensino reforça os laços entre a escola e a comunidade, facilitando a participação parental no processo educativo. As famílias sentem-se mais à vontade e envolvidas quando a língua materna é integrada, o que contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

No entanto, é evidente que, apesar dos benefícios, há desafios a serem superados, como a percepção de alguns pais que veem o português como essencial para o sucesso académico e profissional. A solução parece estar na busca por um equilíbrio, onde ambas as línguas, o português e o cabo-verdiano, são valorizadas e promovidas de forma harmoniosa, garantindo uma educação inclusiva que respeite e fortaleça a identidade cultural das famílias.

5.2. Grupo focal com os EE

O grupo focal, com os pais abordou a preparação deles para o projeto e as condições necessárias para seu desenvolvimento, destacando seu envolvimento crescente nas atividades escolares. Os pais expressaram satisfação com a melhoria na aprendizagem dos filhos e notaram um impacto positivo nas suas próprias habilidades. Eles também reconheceram a valorização das atividades escolares e o impacto positivo na sociedade local, incluindo uma maior integração e apoio comunitário

No presente estudo, foram analisados diversos aspetos sociodemográficos e linguísticos dos sujeitos, a fim de caracterizar o perfil dos participantes e compreender melhor suas condições de vida e práticas cotidianas. Para isso, utilizamos um "Questionário" e uma "Ficha de Caracterização", que abrangeram dois grupos de questões, permitindo a coleta detalhada de informações sobre os indivíduos. As observações foram baseadas em 39 inquéritos, sendo 37 EE participantes em grupos focais (12 na escola de São Miguel e 25 na escola de Ponta D'água) e dois (2) questionários, para os pais que não puderam participar presencialmente (também da escola de Ponta D'água). Ambas as experiências revelaram um aumento na participação dos pais e um reconhecimento positivo do impacto do projeto bilíngue, destacando melhorias na comunicação escola-família e maior envolvimento nas atividades escolares.

5.2.1. Preparação dos pais em relação ao projeto

De acordo com as declarações dos pais, reforça-se o já relatado pelos alunos: em ambas a comunidade se realizou um trabalho significativo para conscientizar as famílias sobre as vantagens do projeto bilíngue. Foram realizadas campanhas de conscientização e reuniões, com a participação da autora do projeto e membros da escola, para esclarecer os objetivos e vantagens do ensino bilíngue. Todos os 39 pais e encarregados de educação entrevistados, tanto através de grupos focais e questionário, confirmaram que participaram dessas reuniões informativas.

“Fui convidada para uma reunião na escola, mas antes de ir a minha filha já tinha me informado sobre o assunto”. (EE01 São Miguel, grupo focal)

“Acho que todos nós soubemos através dos nossos filhos, antes do convite da escola”. (EE 02, Praia)

“Nessa reunião estava presente a Dr.^a Ana Josefa que é a nossa vizinha, ela explicou-nos bem sobre o projeto. (EE3, São Miguel)

“Os meus filhos falaram comigo sobre o projeto e depois recebi o convite da escola para participar na reunião. Participei e fiquei esclarecida do que viria a acontecer.” (EE 04, Praia)

*“Nessa reunião fomos esclarecidos de tudo que estava para acontecer no novo ano escolar.
(EE 05, Praia)*

As declarações indicam que a comunicação entre a escola e as famílias foi eficaz, com os filhos atuando como primeiros mensageiros sobre o projeto bilíngue, antes mesmo de receberem o convite formal da escola para participar das reuniões. As reuniões, nas quais a autora do projeto participou, foram fundamentais para esclarecer os objetivos e o planejamento do projeto, garantindo que os pais estivessem bem informados e preparados para apoiar a iniciativa.

5.2.3. Condições de desenvolvimento do projeto

A participação dos pais nas atividades de formação e sensibilização variou conforme o envolvimento da comunidade. Onde houve maior engajamento e esforços contínuos de conscientização, os pais foram mais receptivos. No entanto, em áreas com menor participação, fatores como dificuldades logísticas, falta de tempo ou desinteresse foram determinantes. Os pais elogiaram, ainda assim, a disponibilização de materiais didáticos bilíngues e destacaram a importância de envolver toda a comunidade, acreditando que o sucesso do ensino bilíngue depende de um apoio constante de comunidade.

“Os nossos filhos receberam cadernos, livros e outros materiais de apoio durante todo ano letivo.” (EE 06, Praia).

“Assisti várias aulas que o professor (nome) convidou-me, pude aprender muitas coisas. Os alunos participaram ativamente e sempre motivados”. (EE 07, Praia)

“Eu também já assisti várias aulas e fiquei sempre muito satisfeita. Agradeço o esforço e a ajuda com os materiais escolares que a Dr.^a Ana Josefa anda a dar aos nossos filhos”. (EE 08, São Miguel)

“Recebemos orientações do professor (nome) para acompanharmos melhor os nossos filhos em casa. (EE 09, Praia) Questionário

“Tenho muita vontade de aprender para ajudar a minha filha, mas os materiais disponíveis não considero suficientes. Os nossos filhos precisam de gramáticas, dicionários e mais materiais de apoio.” (EE 10, e 18 Praia)

Os pais valorizaram os materiais didáticos, que não só ajudaram no aprendizado dos alunos, mas também promoveram sua própria alfabetização em cabo-verdiano, evidenciando um forte engajamento com o projeto bilíngue e a valorização da língua na comunidade escolar. No entanto, destacaram a necessidade

de mais recursos e suporte contínuo para ajudar seus filhos, especialmente na tradução entre o português e o cabo-verdiano.

5.2.4. A percepção dos pais sobre a aprendizagem dos filhos

Os pais consideram que o projeto bilíngue teve um impacto positivo na aprendizagem de seus filhos, notando um melhor aproveitamento escolar e desenvolvimento cognitivo na resolução de problemas e criatividade. Além disso, relataram a oportunidade de aprender a língua materna junto com os filhos.

“Quando comecei a ver os resultados escolares do meu filho, fiquei de boca de contentamento, porque se comparar com o meu outro filho que está fora do projeto, constata-se uma grande diferença nos aproveitamentos, ou seja, aquele que está no projeto apresenta sempre melhor aproveitamento escolar do que aquele que está no ensino monolíngue”. (EE 11, Praia)

“Não sei se repararem, mas no meu caso percebi que com esse projeto o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de resolução de problemas e criatividade da minha filha melhorou muito.” (EE 12, Praia)

“Eu nunca tive oportunidade de aprender na escola em duas línguas e com essa notícia do projeto bilíngue, sento-me tão feliz porque os meus filhos vão aprender a escrever e a ler a nossa língua materna. (EE13, Praia)

“Estou muito feliz porque vou ter oportunidade de aprender como se escreve a língua cabo-verdiana. Vou poder aprender com a minha filha todos os dias em casa”. (EE 14, Praia)

5.2.5. A percepção dos pais sobre atividades desenvolvidas

De acordo com as declarações, os pais apreciam as atividades desenvolvidas, destacando a liberdade dos alunos para criar e expressar-se em cabo-verdiano. Eles valorizam a troca de experiências entre escolas e as atividades que ajudam a aprender a língua materna. Também destacam a importância de as visitas domiciliares dos professores para apoiar o progresso dos alunos e das famílias.

“As atividades desenvolvidas em que cada aluno apresenta a sua própria criação em cabo-verdiano foi muito interessante porque percebemos que estavam livres para expressarem sem medo de errar”. (EE15, São Miguel)

“Muito bom mesmo os encontros que participei, deixou-me mais esclarecedora sobre as duas línguas e sinto-me muito feliz e sinto-me que estamos mais próximos para oficialização da nossa língua”. (EE 16, Praia);

“A atividade que a escola organizou para troca de experiência entre as duas escolas, foi excelente. Nunca vai sair da minha memória. Espero que a escola continue sempre aberta para os pais e comunidade”. (EE 17, São Miguel)

“Participamos em várias atividades que a escola organizou, para nos ajudar a aprender melhor a escrever e a ler a nossa língua.” (EE 18, Praia). Questionário

“Professora Alice e professor Augusto fazem visitas domiciliares com frequência para ver como é que estamos e ajudam-nos a melhorar.” (EE 19, São Miguel)

Os pais, tanto da área urbana quanto rural, têm uma visão positiva do projeto bilíngue. Contudo, há uma preocupação comum sobre a necessidade de mais recursos, como gramáticas e dicionários. Ambos os grupos valorizam as atividades comunitárias e culturais e desejam que o projeto continue promovendo e valorizando as duas línguas. A principal diferença entre os contextos urbano e rural é a disponibilidade de recursos e apoio, mas os interesses e percepções sobre o projeto são amplamente alinhados.

5.2.6. Impactos do projeto

O projeto bilíngue levou muitos pais a reconhecerem o cabo-verdiano como uma ferramenta educacional válida, promovendo uma maior valorização da identidade cultural e linguística. Isso marcou uma mudança significativa na percepção da língua, que passou a ser vista não apenas como uma língua cotidiana, mas também como um meio importante de ensino.

5.2.7. O impacto do projeto nas próprias aprendizagens dos pais

O projeto bilíngue teve um impacto significativo nas habilidades de escrita e leitura dos pais em cabo-verdiano, melhorando a comunicação com familiares e organizando melhor suas tarefas diárias, tanto em áreas urbanas quanto rurais. No entanto, pais do meio urbano destacam mais o uso dessas habilidades na comunicação digital, enquanto os pais do meio rural enfatizam melhorias na organização pessoal e na escrita diária. Além disso, a participação ativa e o suporte recebido na escola fortaleceram sua confiança e motivação para continuar aprendendo.

“Os livros que a minha filha recebeu ajudou-me bastante a aprender a escrita em cabo-verdiano e agora já consigo comunicar com os meus familiares no estrangeiro por escrito no Facebook, tudo em cabo-verdiano”. (EE 20, Praia)

“Comecei a aprender a escrever juntamente com o meu filho e sempre que podia ia na escola para ter a certeza junto do professor (nome) se estava a escrever bem. E sempre que ia à escola fui muito bem-recebida, senti amada e respeitada”. (EE 21, São Miguel).

“Eu não sabia escrever nem ler em cabo-verdiano, só sabia falar, mas agora sei escrever e ler muita coisa. Preciso aprender mais... (EE 22, Praia)

“Melhorei muito a minha escrita e agora consigo comunicar melhor com os meus familiares pelo Facebook escrevendo em cabo-verdiano. Estou a treinar todos os dias para ser melhor”. (EE 23, Praia)

“Antes tinha muita dificuldade na escrita em cabo-verdiano e nem conseguia ter a minha agenda de registos diários organizada, mas agora está muito bem organizada e com uma escrita melhor, ando a melhorar a minha escrita todos os dias.” (EE, 24, Praia)

5.2.8. O impacto do projeto na sociedade em geral

Em relação aos impactos na sociedade, os professores relataram que o projeto bilíngue tornou as escolas mais conhecidas. Um dos EE da escola da Praia mencionou que, apesar de a escola estar localizada em um bairro desfavorecido, muitos pais de outros bairros demonstraram interesse em matricular seus filhos ali.

Os testemunhos veem o projeto como uma oportunidade de valorizar a língua materna junto ao português, promovendo um equilíbrio entre as culturas locais e a educação formal.

“Sentimos satisfeitos porque a nossa escola passou a ser mais respeitada e mais referenciada. Antes muitas pessoas descrimavam a nossa escola por estar inserida num bairro desfavorecido, uma escola dos alunos provenientes dos pais com fraca capacidade financeira, mas após a implementação desse projeto muitos os pais que não valorizavam a nossa escola queriam transferir os seus filhos para ali”. (EE 25, F, Praia)

Em São Miguel, os encarregados de educação sentem orgulho de contar com uma pessoa altamente qualificada, mentora do projeto, o que simboliza uma grande conquista para Cabo Verde e para a comunidade.

“Somos orgulhosos por ter uma Doutora de grande valor e com essa iniciativa louvável para a nossa comunidade e para Cabo Verde. Dr.^a Ana Josefa Cardoso é uma referência da nossa comunidade e hoje estamos todos felizes por ela estar a dar passos para valorização da nossa língua”. (EE,22 São Miguel)

Segundo relato dos pais, houve fortalecimento da colaboração e solidariedade por meio de parcerias com a escola, como a construção de cabazes para as refeições das crianças e atividades solidárias. Essas ações promovem senso de comunidade, união e empatia entre famílias e escola.

“Eu combinei com alguns pais e construímos alguns cabazes com alimentos, fruta, legumes, azeite, cereais e trazemos na escola para melhoria da refeição quente dos nossos filhos. Também a escola organizou uma atividade solidária em que todos os pais contribuíram com aquilo que poder, para ajudar as pessoas da nossa comunidade, com maiores dificuldades económicas. Conseguimos juntar muitos alimentos, roupas, produtos de higiene etc. Foi excelente e grandiosos para a nossa comunidade e todos nós sentimos felizes”. (EE 23, São Miguel)

O projeto bilingue não só melhorou as habilidades linguísticas dos pais, tanto em áreas urbanas quanto rurais, como também teve um impacto significativo na valorização da escola e na coesão social. Pais urbanos destacam o aumento da valorização e respeito pela escola, antes discriminada, e a melhoria na comunicação digital. Já os pais rurais enfatizam a transformação da escola em um centro comunitário ativo, promovendo iniciativas solidárias e melhorias na alimentação dos alunos. Em ambos os contextos, o projeto fortaleceu a identidade cultural e a integração social, refletindo uma valorização crescente da língua cabo-verdiana e da comunidade escolar.

5.2.9. Relação escola família antes to projeto

Alguns EE relataram que antes do projeto bilingue, a relação entre a escola e a família era marcada por barreira linguística, já que o português era a língua de instrução principal e o cabo-verdiano predominava em casa. Como já referido pelos alunos, isso dificultava a participação dos pais nas atividades escolares e a compreensão das comunicações da escola, gerando um distanciamento e uma percepção de desconexão entre a escola e a realidade linguística e cultural das famílias, e tanto na área urbana quanto na rural.

“Antes do projeto não participava com frequência nas atividades da escola porque sentia muito menos à vontade na comunicação porque a maioria das atividades eram realizadas em português. Antes do projeto não sentia motivada porque os assuntos da escola eram sempre os mesmos.” (EE 24, São Miguel)

“Tenho 3 filhos a estudar nesta escola, mas antes desse projeto nunca tinha recebido uma visita domiciliária dos professores na minha casa. A motivação para participar nas reuniões era pouca, porque as atividades decorriam em português na sua maioria e eu como não me sentia à vontade para participar, não ia. (EE 25, Praia)

“Participei em vários encontros para assistir as apresentações dos nossos filhos e tirei muitas dúvidas. Antes desse projeto não tinha essas atividades na escola. Muito importante continuar com esse ensino”. (EE 26, São Miguel)

5.2.10. Relação escola família durante execução do projeto

Durante a implementação do projeto bilíngue, a relação entre escola e família melhorou para muitos pais, que se sentiram mais conectados ao currículo escolar ao verem a inclusão do cabo-verdiano, sua língua materna. Isso facilitou a comunicação, tornando-a mais clara e direta, especialmente para aqueles que antes tinham dificuldade com o uso exclusivo do português. A valorização da língua cabo-verdiana fortaleceu o respeito e o orgulho pela cultura local, aumentando a confiança dos pais na escola e no seu papel na promoção da identidade cultural dos filhos. As opiniões dos pais destacam essas melhorias.

“Engajei no projeto de corpo e alma porque sempre é a nossa vontade ver a língua de Cabo Verde a ser ensinada na escola”. (EE 27, São Miguel)

“A realização de reuniões, comemoração de datas importantes - dia da mãe, pai, dia da criança, Natal, dia da árvore, intercâmbios e outras atividades que a escola realizou connosco - senti muito familiarizada e amiga da escola”. (EE 28, Praia)

“A escola fez homenagem aos pais; convidou os pais para apresentarem algumas atividades na escola (festa gastronomia, dança, batuque, teatro), foi muito bom. Fizemos amizades e divertimos sempre bem. Eu apresentei um poema da minha autoria, em cabo-verdiano na atividade de convívio entre os pais”. (EE 29, São Miguel).

“Houve troca de contatos entre os pais e estamos a organizar para criarmos um núcleo dos pais e encarregados de educação ainda este ano. Agora a escola está sempre aberta para os pais e podemos vir a qualquer hora, para trazer legumes e outras coisas que podemos doar para reforçar o lanche dos alunos. Uma vez por semana dou um tipo de legumes para a minha filha entregar na cantina escolar da nossa escola.” (EE 30, Praia).

“Nós participamos nas atividades que fomos convidados: feira de alimentação, intercâmbio entre os pais, comemoração do dia da cultura em que cada um apresentou uma atividade em cabo-verdiano. No dia da árvore a escola convidou-nos para participarmos na plantação das árvores na nossa comunidade foi muito bom e interessante, participaram muitos pais e outras pessoas da comunidade. A escola tem estado a organizar atividades de quadro de honra e convida-nos para participarmos e ali assistimos apresentações de textos, poemas, canções, jogos, debates, concursos de leitura e escrita etc. Estamos satisfeitos com a nossa escola e queremos continuar sempre presentes”. (EE, 31 São Miguel)

“Recebi muitos convites para participar nas atividades da escola. Os meus colegas receberam também, sentimo-nos honrados. Nos encontros em que podemos ver os nossos filhos na apresentação de poemas, textos, canções, jogos, debates, concursos de leitura e

escrita na maioria das vezes em cabo-verdiano, deixou-nos emocionados e satisfeitos.” (EE, 32 Praia)

5.3. Grupo focal /questionário com os docentes

As entrevistas com os cinco docentes decorreram em duas modalidades: quatro docentes da Escola de Flamengos-Txancinha: dois professores, um coordenador pedagógico da Delegação Concelhia do Ministério da Educação e um gestor responsável pela escola; o único professor na Escola de Ponta D’Água, que não pôde participar na entrevista no grupo focal devido à falta de tempo, optou pelo questionário. Os principais temas abordados junto dos professores incluíram a preparação, a implementação e acompanhamento do projeto bilíngue, o suporte recebido, a participação dos pais, e as implicações do cancelamento do projeto, incluindo a avaliação de seus impactos e benefícios.

5.3.1. Preparação dos docentes em relação ao projeto

De acordo com as declarações dos docentes, a preparação do projeto bilíngue em Cabo Verde envolveu um planeamento metódico para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades específicas do contexto educacional e linguístico do país. O processo de preparação iniciou-se no final do ano letivo 2012/2013 e incluiu várias etapas: informação e envolvimento dos docentes, assegurando seu apoio e participação ativa. Reuniões foram realizadas com os professores, convocados pelo Ministério da Educação e suas delegações concelhias, para discutir os objetivos e a implementação do projeto bilíngue. Por outro lado, procurou-se o apoio da comunidade educativa, envolvendo esforços para sensibilizar a comunidade sobre os benefícios do ensino bilíngue e preparar todos os envolvidos para a transição. O objetivo foi garantir que a comunidade escolar estivesse bem informada e engajada desde o início, facilitando a implementação bem-sucedida do projeto bilíngue.

“fui convidado a participar numa reunião (...) convite que a atual gestora e o ex coordenador me fizeram enquanto representantes da Delegação.” (Docente1, M, Praia). Questionário

“no final do ano letivo o gestor do nosso pólo convidou-nos para uma reunião e falou que estava previsto implementação do projeto bilingue, mas não sabia exatamente como iria ser”. (Docente 2, M, São Miguel)

“Fui informada pelo coordenador da escola que fui escolhido para participar num projeto bilingue que estava previsto para novo ano letivo 2013/2014”. (Docente 3, M, São Miguel)

“A Delegação escolar de São Miguel convidou-me para participar numa reunião no final do ano letivo. Nesta reunião estavam presentes os coordenadores pedagógicos, o Delegado e eu, onde falaram superficialmente sobre o projeto.” (Docente 4, F, São Miguel)

“A Delegação escolar de São Miguel fez reunião com os coordenadores, onde fui convidado para participar (...) falaram sobre o projeto e disseram que a tutora do projeto viria ao conselho para melhor informação sobre o mesmo”. (Docente /Coordenador 5, M, São Miguel)

De acordo com as declarações dos docentes, a preparação para o projeto bilíngue em Cabo Verde envolveu um processo de comunicação e convite por parte das autoridades educacionais. Docentes e coordenadores foram convidados para reuniões pelas delegações e gestores, mas detalhamentos sobre a implementação foram limitados, com promessas de mais informações futuras. Isso indica um início de preparação com foco na inclusão de todos os envolvidos, mas com necessidade de mais clareza e detalhes sobre o projeto.

5.3.2. Perceção dos docentes em relação a preparação para a implementação do projeto

De acordo com as declarações dos próprios docentes, a equipe de coordenação do projeto bilíngue, incluindo especialistas e consultores, desempenhou um papel ativo na convocação e seleção dos professores e líderes escolares para as discussões preparatórias. Diversos tipos de atividades foram realizados (reuniões, seminários, formações, workshops), para assegurar que todos estivessem bem preparados para a nova abordagem de ensino.

“A Doutora Ana Josefa promoveu, conforme já se disse, sessões de esclarecimentos e fornecimentos de informações com os professores tanto da turma piloto bem como o da turma de controle, com a gestora, com a delegada entre outros para além dos professores das escolas implicadas no projeto”. (Docente 6, M, Praia). Questionário

“Houve, sim, reuniões e seminários com a Doutora Ana Josefa num ambiente de informação geral sobre o projeto, de formação dos professores para a sua execução relativamente aos responsáveis locais do ME não houve reuniões que mereçam destaque até a entrada da Doutora (nome), quem trouxe um novo fôlego ao promover outros tantos seminários e encontros de partilha de ideias, de metodologia, de recursos, de intercâmbio”. (Docente 7, M, Praia). Questionário

“Os seminários de formação foram bem-vindos com objetivos bastante esclarecedores que vieram me atualizar e complementar as lacunas que foram aparecendo com o andamento do projeto”. (Docente 8, M, São Miguel).

“Muitos professores expressaram satisfação com as atividades de preparação, destacando a qualidade e a relevância das formações recebidas”. (Docente 9, F, São Miguel)

“as formações que recebi superou as minhas expectativas, proporcionando não apenas conhecimento técnico, mas também motivação e inspiração para implementar mudanças na minha prática”. (Docente 10, M, São Miguel)

A familiarização dos docentes para a implementação do projeto bilíngue em Cabo Verde foi considerada positiva. Os professores expressaram satisfação com a qualidade das formações, destacando que estas superaram suas expectativas e ofereceram conhecimentos técnicos valiosos e inspiração para a implementação do projeto. Os depoimentos refletem um sentimento geral de satisfação e preparação eficaz, evidenciando que as estratégias implementadas foram adequadas e bem-recebidas pelos participantes.

5.3.3. Condições de desenvolvimento do projeto

De acordo com as declarações dos entrevistados, destacou-se o impacto favorável da formação contínua especializada dos professores, que aprimorou suas habilidades pedagógicas e os capacitou para o ensino eficaz em um ambiente bilíngue, assim como o apoio institucional e o engajamento da comunidade educativa. No entanto, foram identificados desafios relacionados à infraestrutura, à disponibilidade contínua de recursos e à adaptação inicial. Com o desenrolar do projeto, o apoio dependeu mais da autora do projeto Dr.^a Ana Josefa e à distância, e menos com as equipas do terreno.

“Se compreendi bem esta questão, importa dizer que supostamente Ana Josefa aprendeu muito com o desenrolar do projeto embora na distância, porque no terreno na minha opinião, não senti que houve uma participação ativa da equipa pedagógica.” (Docente 11, M, Praia).
Questionário

“Os seminários de formação foram bem-vindos com objetivos bastante esclarecedores que vieram me atualizar e complementar as lacunas que foram aparecendo com o andamento do projeto.” “As reuniões, seminários, formações e workshops foi essencial para dotar-nos de capacidades e habilidades necessárias para o ensino bilíngue” (Docente 12, F, São Miguel)

“Nas secções de formações/seminários construímos alguns materiais didáticos e também houve desenvolvimento e distribuição de materiais didáticos apropriados, incluindo livros e recursos multimídia em ambas as línguas”. (Docente 13, F, São Miguel)

“Os desafios encontrados foram abordados com um enfoque na formação e no apoio contínuo, garantindo a evolução e o sucesso do projeto.” (Docente/ coordenador 14, M, São Miguel)

“O desenvolvimento e a distribuição de materiais didáticos apropriados, incluindo livros e recursos multimídia em ambas as línguas, foram vitais para a eficácia do ensino bilíngue”.

(Docente 15, M, são Miguel)

“A formação contínua ajudou a manter-nos atualizados e confiantes na implementação das novas metodologias.” (Docente 16, M, são Miguel)

“Houve sim, grandes mudanças na minha diversificação pedagógica. Passei a fazer planos de aulas integrados e atividades diversificadas (...)” (Docente 17, M, Praia) Questionário

5.3.4. Percepção dos docentes, sobre os impactos do projeto

A valorização da cultura local e a criação de um ambiente educacional inclusivo foram pontos fortes que impulsionaram o sucesso do projeto, embora seja necessário manter uma atenção contínua à sua sustentabilidade e à evolução das práticas educacionais. Vamos analisar este tema em dois importantes subtemas: Percepção dos docentes sobre os impactos do projeto nas aprendizagens dos alunos e no sistema de ensino.

A percepção dos docentes sobre os impactos do projeto nas aprendizagens dos alunos, tanto em zona urbana quanto rural, releva que o uso do cabo-verdiano teve um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos e contribuiu para um ambiente escolar mais inclusivo, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e colaborativo e melhorando sua fluência e engajamento acadêmico em ambos os contextos urbanos e rural.

“O ensino bilíngue promoveu maior inclusão e participação dos alunos, refletindo-se em um ambiente escolar mais dinâmico e colaborativo.” (Docente 18, F, São Miguel)

“Nas visitas de apoio e supervisão realizadas notei uma melhoria no desempenho acadêmico dos alunos, especialmente em termos de compreensão e expressão linguística. O uso do cabo-verdiano ajudou os alunos a se sentirem mais confortáveis e engajados”. (docente/coordenador 19, M, são Miguel).

“Os professores notaram uma melhora no desempenho acadêmico dos alunos, especialmente em termos de compreensão e expressão linguística. O uso do cabo-verdiano ajudou os alunos a se sentirem mais confortáveis e engajados”. (Docente 20, M, são Miguel)

“Acima de tudo, a motivação das crianças, a melhoria da qualidade linguística, a consciência das fronteiras linguísticas das duas línguas em contato e sua separação, (...)” (Docente 21, M, Praia). Questionário

“Nesta experiência vivida enquanto um executor do projeto, o professor constatou que a educação bilíngue revelou-se um caminho facilitador da aprendizagem que apenas veio aumentar a compreensão dos alunos tanto no que tange à oralidade quanto à escrita tendo

em conta que os alunos tem demonstrado uma melhor fluência linguística se comparada com as turmas normais, uma grande capacidade de compreensão e produção escrita desde o início, um à-vontade considerada alta nas suas exposições, nas suas relações com as pessoas que normalmente tem visitado a turma utilizando tanto uma como a outra língua dependendo da língua utilizada pelo seu interlocutor e que sobretudo contribui como desbravador das dificuldades que a língua portuguesa tem enfrentado no ensino em Cabo Verde”. (mesmo docente 22, M, Praia). Questionário

5.3.5 Perceção dos docentes, sobre os impactos do projeto no sistema de ensino

A perceção dos docentes sobre o projeto bilingue revela impactos positivos significativos para o sistema de ensino, não apenas na fluência linguística e o engajamento dos alunos, mas também promoveu uma abordagem mais eficaz no processo educacional.

“O projeto foi cancelado, talvez seja o protagonismo político, a inexistência de uma política para o país de longo prazo que esteja para além da alternância dos governos. Não ficaria satisfeito de modo algum com a forma indigna, desrespeitosa e abrupta que foi interrompida a experiência sem qualquer justificação/informação plausível sobre as razões que motivaram esta tomada de decisão. Não Concordo com a decisão, pois estávamos num bom caminho. (Docente 23, M, Praia). Questionário

“O professor acredita que faz sentido e que seja uma necessidade a educação bilingue na nossa realidade por causa do convívio permanente de duas línguas distintas neste mesmo espaço, porque a qualidade do conhecimento da língua portuguesa em Cabo Verde depende muito do estudo sistematizado da língua cabo-verdiana como forma de conhecê-las e estabelecer as suas fronteiras tanto no campo sintático, semântico, fonético fonológico, estrutural, lexical... ciente de que a nossa língua materna é a condição básica para uma maior aquisição de línguas/culturas estrangeiras.” (Docente 24, M, Praia). Questionário.

“Se eu fosse o decisor, teria pautado pela continuidade e talvez pela procura de um modelo bilingue que fosse mais económico, pela formação de professores bilingues, pelo investimento na produção de materiais didáticos bilingues” (Docente 25, M, Praia). Questionário.

“Considera-se de extrema importância ensino bilingue porque mais do que a aquisição da língua e suas especificidades, trata-se de cultura e o conhecimento do modo de ser e pensar, de estar e comportar, de saber e fazer de um povo enquanto o melhor caminho para a inserção e integração do cabo-verdiano no mundo e particularmente na aldeia lusófona. (...) Esta experiência funcionou enquanto um laboratório valioso para testar e aprofundar os requisitos adquiridos aquando da formação na Universidade de Cabo Verde”. (docente/Coordenador 26 M, São Miguel)”

“Além do endereço do site que destaca o sucesso da experiência bilingue¹⁶, é importante mencionar que, de acordo com a avaliação de uma especialista contratada pela mentora do projeto, houve um parecer positivo. A mentora, responsável pela coleta e sistematização dos dados, está em posição privilegiada para fornecer informações mais detalhadas e objetivas”.

(Docente 27, M, Praia). Questionário

Os docentes expressaram descontentamento com o cancelamento abrupto do projeto, citando a falta de justificativas e a ausência de uma política educacional de longo prazo como fatores críticos. Os professores destacam que o projeto estava avançando positivamente, promovendo um entendimento mais profundo das línguas e culturas e contribuindo para a integração linguística e cultural dos alunos. Eles acreditam que a continuidade do projeto, com ajustes e investimentos adequados, seria fundamental para fortalecer a educação bilíngue em Cabo Verde e melhorar a qualidade do ensino.

5.3.6 Relação escola família antes do projeto

Antes da implementação do projeto bilíngue, a relação entre a escola e a família enfrentava vários desafios, como barreiras linguísticas e socioeconômicas, tanto em zona rural como urbana. A participação dos pais nas atividades escolares era restrita a eventos formais, e muitos pais tinham uma compreensão limitada do currículo e das metodologias de ensino, o que reduzia sua capacidade de apoiar a educação dos filhos. Embora houvesse programas de apoio, eles eram frequentemente insuficientes e pouco eficazes.

“antes da implementação do projeto bilíngue, a relação entre escola e família na comunidade de São Miguel era caracterizada por comunicação limitada, barreira linguística e uma participação restrita dos pais nas atividades escolares. Embora as famílias valorizassem a educação, havia desafios socioeconômicos e culturais que dificultavam um envolvimento mais ativo e colaborativo. (docente/ coordenador 28, M, São Miguel)

“Antes do projeto bilíngue, alguns programas de apoio e iniciativas para envolver os pais na educação dos filhos existiam, mas eram limitados e muitas vezes não totalmente eficazes. Antes do projeto bilíngue em Cabo Verde, a relação entre escola e família apresentava características e desafios próprios, influenciados por fatores culturais, sociais e educacionais”. (Docente 29, F, São Miguel)

“A comunicação entre a escola e as famílias era frequentemente limitada. As reuniões escolares com os pais ocorriam, mas nem sempre havia um diálogo aberto e contínuo. A predominância do português como língua oficial de instrução criava uma barreira linguística, já que muitos pais falavam principalmente crioulo cabo-verdiano. Isso

dificultava a compreensão plena das informações educacionais transmitidas pela escola.
(Docente 30, M, São Miguel)

“A participação dos pais nas atividades escolares e na educação dos filhos era geralmente restrita a eventos formais, como reuniões de pais e professores ou celebrações escolares”.
(Docente/ Gestor 31, M, Praia) Questionário.

“As expectativas de participação dos pais na educação de seus filhos eram relativamente baixas, com muitos pais deixando a responsabilidade educacional maioritariamente para a escola. Muitos pais tinham um conhecimento limitado sobre o currículo escolar e as metodologias de ensino utilizadas, o que restringia sua capacidade de apoiar efetivamente a aprendizagem dos filhos em casa”. (Docente 32, M, São Miguel)

5.3.7. Relação escola família durante execução do projeto

Durante a execução do projeto bilíngue em Cabo Verde, a relação entre escola e família evoluiu de maneira significativa na dinâmica entre esses dois atores fundamentais no processo educativo. O reconhecimento e uso da língua cabo-verdiana no ambiente escolar, em sala de aula ou na realização de eventos e comunicações em ambas as línguas, permitiram uma comunicação mais acessível e eficaz, resultando em maior envolvimento dos pais nas atividades educacionais dos filhos, e valorizando a cultura local. Essa evolução na relação escola-família gerou um ambiente mais colaborativo e de apoio, refletindo-se positivamente no desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos.

“Com a implementação do projeto bilíngue, a comunicação entre a escola e as famílias tornou-se mais acessível e eficaz. Os pais que falam principalmente em cabo-verdiano puderam entender melhor as informações e participar mais ativamente das discussões sobre a educação dos seus filhos”. (Docente 33, M, Praia). Questionário

“A escola passou a fornecer informações em ambas as línguas, o que facilitou a compreensão e o envolvimento dos pais. O projeto bilíngue incentivou os pais a se envolverem mais nas atividades escolares. Workshops, reuniões e eventos escolares começaram a ser conduzidos em crioulo e português, permitindo uma participação mais inclusiva”. (Docente 34, M, Praia). Questionário

Acredita-se que esta experiência estreitou a relação entre a escola, a família e a comunidade visto que passamos a ter mais presença de todos na escola; a convivência em cabo-verdiano estreitou os laços afetivos entre a família / escola e comunidade em geral; tem-se feito reuniões, solicitação dos pais à assistência das aulas. Tem-se aproveitado, ainda, das datas comemorativas para desenvolver atividades culturais com declamação de poemas em ambas as línguas, dramatizações, canções, danças” (...) (Docente 35, F, São Miguel)

5.3.8. Impacto do projeto nas aprendizagens dos pais.

A participação ativa dos pais no processo educacional, refletida em seu feedback positivo e no esforço para aprender a língua cabo-verdiana junto com seus filhos, tem promovido um impacto significativo nas aprendizagens dos alunos.

“Os pais têm sido ativos neste processo dando feedback positivo, estudando e aprendendo com os seus filhos a língua cabo-verdiana, as fronteiras entre as duas línguas em contato (Docente 36, M, são Miguel)

“A escola organizou (...) e formação para pais, explicando os objetivos e benefícios do ensino bilíngue, o que ajudou a criar um ambiente de apoio e colaboração (...), aprendi muito.”. (Docente 37, M, são Miguel)

5.3.9. Impacto do papel dos pais nas aprendizagens dos filhos

A implementação do projeto bilíngue transformou o papel dos pais nas aprendizagens dos filhos, elevando-os a parceiros ativos na educação. Essa mudança resultou em uma colaboração mais estreita entre pais e professores, o que fortaleceu o apoio ao desenvolvimento acadêmico e linguístico dos alunos.

Acredito que os pais estão mais participativos na educação dos seus filhos”. O projeto bilíngue transformou positivamente a relação entre escola e família, promovendo uma comunicação mais inclusiva, aumentando o envolvimento dos pais e valorizando a cultura e a língua local. Essa transformação resultou em uma parceria mais forte e colaborativa, beneficiando diretamente o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos. (coordenador, M, São Miguel)

“A relação evoluiu para uma parceria mais colaborativa, onde os pais passaram a ser vistos como parceiros ativos na educação dos filhos. Houve um aumento na cooperação entre professores e pais, com ambos trabalhando juntos para apoiar o desenvolvimento acadêmico e linguístico dos alunos”. (Docente 38, M, são Miguel)

A parceria ampliada entre a escola e família não apenas melhorou a eficácia das estratégias educacionais, mas também incentivou um envolvimento mais comprometido e produtivo dos pais no processo educativo, enriquecendo o ambiente educacional e comunitário de forma abrangente. Com base nas declarações de todos os testemunhos engajados no projeto e participantes no presente estudo, as principais conclusões sobre a evolução estruturante a diferentes níveis da relação entre escola e família durante o projeto bilíngue em Cabo Verde são:

- Melhoria na comunicação: A inclusão da língua Cabo-verdiana nas comunicações escolares facilitou a compreensão e participação dos pais na educação dos filhos.
- Aumento da participação: Informações e eventos em ambas as línguas incentivaram uma participação mais ativa e inclusiva dos pais.
- Colaboração reforçada: A relação evoluiu para uma parceria colaborativa, com pais se tornando parceiros ativos na educação dos filhos, apoiados por sessões de sensibilização e formação.
- Valorização cultural: A presença da língua Cabo-verdiana no currículo valorizou a identidade cultural e linguística, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade.
- Engajamento da comunidade: Aumentou a presença da comunidade nas atividades escolares e eventos culturais, promovendo uma conexão mais forte e afetiva.
- Acompanhamento das aprendizagens dos alunos, interrelacionado com a aprendizagem dos pais.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO

A investigação sobre o impacto da experiência bilíngue na relação entre a escola e a família em Cabo Verde revelou que, de modo geral, essa iniciativa gerou efeitos positivos no fortalecimento dessa relação. De acordo com as respostas dos entrevistados, tanto os encarregados de educação quanto os professores e alunos apontaram que o uso da língua cabo-verdiana como meio de instrução facilitou a comunicação e a participação ativa dos pais na vida escolar dos seus filhos. A aproximação da escola com a realidade linguística e cultural da comunidade ajudou a reduzir barreiras de entendimento e engajamento, promovendo uma maior colaboração entre as partes envolvidas.

Nesse contexto, Silva (2011) discute que o bilinguismo pode facilitar a inclusão e a colaboração no contexto educacional ao integrar as línguas e culturas dos alunos no processo de ensino. Cardoso (2015) expressa sua concordância com Silva (2011), afirmando que o bilinguismo facilita a inclusão ao integrar as línguas e culturas dos alunos, criando um ambiente mais acolhedor. Monteiro (2018) complementa essa visão, destacando que a valorização das línguas maternas não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também incentiva a participação dos pais na vida escolar, conforme mencionado por Silva. Lopes (2020) reforça essa ideia, ressaltando a importância de reconhecer a diversidade linguística como um recurso pedagógico fundamental, que fortalece a relação entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação mais equitativa.

Os docentes destacaram a importância da formação contínua e do suporte dado pela coordenação do projeto, o que garantiu uma implementação eficaz do ensino bilíngue. Eles expressaram satisfação com a qualidade das formações recebidas, que superaram suas expectativas e prepararam-nos para a aplicação

de novas metodologias pedagógicas. A diversificação das estratégias de ensino e a distribuição de materiais didáticos bilíngues foram fatores determinantes para o sucesso do projeto, contribuindo para o engajamento dos alunos, para a melhoria do desempenho acadêmico e fortalecendo a relação entre a escola, família e comunidade em geral.

No entanto, alguns desafios foram identificados, como a resistência inicial de certos gestores escolares e a falta de recursos adequados para uma implementação plena do bilinguismo, como dicionários e gramáticas, para apoiar a tradução entre o português e o cabo-verdiano. A inclusão ativa dos pais no processo educativo, por meio de reuniões informativas e materiais bilíngues, foi fundamental para promover uma comunicação eficaz e estreitar a colaboração entre a escola e as famílias. Esse envolvimento não apenas fortaleceu as relações, mas também melhorou a percepção da escola na comunidade, tornando-a mais acolhedora. Além disso, os materiais bilíngues tiveram um impacto positivo na alfabetização dos próprios pais, aprimorando suas habilidades linguísticas e incentivando sua participação na educação dos filhos. Com maior engajamento, os pais contribuíram de forma mais efetiva para o desenvolvimento acadêmico e social dos seus filhos.

Assim, práticas que favorecem a inclusão dos pais são uma estratégia eficaz para fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação mais colaborativa e duradoura. Alguns dos principais teóricos que abordam o tema da inclusão dos pais na educação, como Joyce L. Epstein (2009) que, em seu modelo de Parcerias Escola-Família-Comunidade, defende que a participação ativa dos pais nas atividades escolares não apenas fortalece os vínculos comunitários, mas também contribuem significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Tudo isto corrobora a primeira hipótese, pois o ensino bilíngue aproximou os pais da escola, criando uma relação mais próxima e ativa, baseada na valorização da língua materna.

As declarações dos participantes também destacaram que o projeto bilíngue proporcionou um ambiente de ensino mais inclusivo, no qual os pais puderam colaborar de forma mais eficaz com a escola.

A importância da colaboração dos pais na criação de um ambiente de ensino mais inclusivo é evidenciada por diversos autores, entre os quais se destaca Joyce L. Epstein (2009). Essa cooperação fortaleceu o processo de ensino e aprendizagem, conforme a segunda hipótese sugere. Além disso, alunos e professores afirmaram que o ensino bilíngue despertou seu interesse e motivação, respeitando seus ritmos e diferentes capacidades de aprendizagem, o que valida a terceira hipótese. A quarta hipótese se confirmou, já que o ensino bilíngue facilitou o papel do professor em promover uma maior proximidade entre a escola e a família, resultando em uma relação mais sólida e produtiva. Conclui-se, portanto, que o ensino bilíngue não só fortalece a identidade cultural, como também aprimora a

comunicação e a colaboração entre escola e família, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Portanto, é preciso reconhecer que o domínio da língua materna é crucial para o desenvolvimento cognitivo e para a aquisição de outras línguas. Um autor cabo-verdiano que discute a importância do domínio da língua materna para o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de outras línguas é Jorge Carlos Fonseca (2009). Sem essa base, a aprendizagem do português e de outras línguas estrangeiras pode se tornar um processo mais difícil e menos eficaz para muitas crianças. Portanto, considero que a verdadeira melhoria da qualidade do ensino em Cabo Verde só será alcançada quando a língua cabo-verdiana for plenamente integrada no sistema educacional.

“a relação entre escola e família passou por diversas transformações ao longo do tempo, evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável”. Diogo (1998, p. 20).

O projeto bilíngue revelou-se uma ferramenta valiosa para fortalecer a relação entre as escolas, as famílias e a comunidade. Ao incorporar a língua cabo-verdiana, facilitou a comunicação e promoveu um ambiente mais inclusivo. É fundamental que as escolas invistam em recursos bilíngues e na formação contínua dos docentes. As Reuniões regulares e materiais educativos bilíngues podem aumentar a participação dos pais e manter uma relação próxima com a comunidade escolar. O sucesso do projeto mostra que valorizar a língua materna fortalece a identidade cultural dos alunos e melhora a colaboração entre escola e famílias.

O impacto positivo do ensino bilíngue é evidente para os agentes educativos, refletindo na maior motivação e envolvimento dos alunos, além de facilitar a comunicação com as famílias. Além disso, a experiência mostrou que o bilinguismo pode ser um meio eficaz para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos e criar um ambiente de ensino mais equitativo. É crucial que os professores e coordenadores continuem a apoiar e adaptar suas estratégias pedagógicas para refletir a diversidade linguística e cultural de suas turmas. A formação contínua e a utilização de materiais didáticos bilíngues são fundamentais para maximizar os benefícios do projeto e garantir a inclusão e o sucesso de todos os alunos. O país deve reconhecer a importância de aprender a instrumentalizar a língua materna, pois isso estreita a relação entre escola e família, valorizando as nossas raízes históricas.

Para os políticos e decisores de políticas educacionais, os resultados do projeto bilíngue em Cabo Verde ressaltam a necessidade de apoiar e expandir iniciativas que promovam a inclusão linguística e cultural nas escolas. É recomendada a alocação de recursos adicionais para o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues e a formação de professores, bem como a criação de políticas que incentivem a continuidade e a ampliação desses programas. A promoção de políticas educacionais que integrem a

diversidade linguística pode contribuir para um sistema mais inclusivo e eficaz, beneficiando tanto a educação quanto a coesão social.

Como investigadora e professora, mantenho uma visão crítica sobre a situação linguística nas escolas de Cabo Verde, especialmente no que diz respeito ao ensino bilíngue e à relação entre escola e família. A diversidade linguística dos alunos exige uma abordagem didática que, infelizmente, não é sempre contemplada pelo sistema educativo atual. No meu trabalho com turmas do 1.º ao 6.º ano do ensino básico, observei que, para garantir a compreensão dos conteúdos, é comum ministrar as aulas em português, como orienta o sistema, mas, ao mesmo tempo, explicar conceitos em cabo-verdiano. Explicar os conteúdos em sala de aula em cabo-verdiano já ocorre de forma informal, mas é necessário que seja regulamentado por lei.

Esta prática não só facilita a aprendizagem, como também se revela uma estratégia eficaz adotada pelos professores para melhorar a compreensão dos alunos. No entanto, persiste um problema significativo: Os alunos são penalizados nas provas se responderem nas provas em cabo-verdiano, mesmo que suas respostas sejam corretas. Essa abordagem não apenas ignora a realidade bilíngue dos estudantes, mas também desvaloriza a riqueza que a língua cabo-verdiana representa. A penalização por usar a língua materna é uma injustiça que impede o reconhecimento verdadeiro das competências dos alunos.

Assim, é fundamental que os decisores políticos e educacionais reavaliem as práticas de avaliação, implementando políticas que valorizem a diversidade linguística. Isso envolve o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e materiais didáticos que integrem efetivamente ambas as línguas. A inclusão do cabo-verdiano nas avaliações pode fortalecer a relação entre a escola e as famílias, criando um ambiente educacional mais equitativo e eficaz. Permitir que os alunos utilizem o cabo-verdiano nas avaliações demonstra o reconhecimento da identidade cultural dos seus filhos, o que pode aumentar a participação familiar na vida escolar. Essa maior colaboração contribuirá para um ambiente educativo mais inclusivo. Assim, é importante analisar como o ensino bilíngue não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também influencia positivamente a dinâmica entre a escola e as comunidades, reforçando a língua materna como um elo de conexão. É necessário analisar como podemos garantir que o ensino bilíngue seja efetivamente implementado nas salas de aula e quais mecanismos podem ser criados para assegurar que as avaliações respeitem e integrem as duas línguas. Além disso, como podemos promover um diálogo mais construtivo entre escolas e famílias sobre a importância do bilinguismo na educação? Essas questões precisam ser debatidas para que possamos avançar na construção de um sistema educativo que valorize verdadeiramente a diversidade linguística e cultural de Cabo Verde.

Em resumo, a valorização da língua materna deve ser uma prioridade nas escolas, promovendo o uso do cabo-verdiano nas avaliações e atividades para fortalecer a identidade cultural dos alunos. É igualmente

essencial investir na formação contínua de professores, fornecendo-lhes metodologias que integrem eficazmente o bilinguismo na sala de aula. O desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues que incluam tanto o português quanto o cabo-verdiano é também fundamental para facilitar o aprendizado. Para aprimorar a comunicação com as famílias, devem ser implementadas reuniões regulares e campanhas informativas que estimulem a participação dos pais. Além disso, é urgente rever as políticas de avaliação, permitindo que os alunos respondam em cabo-verdiano sem penalizações. Criar um ambiente inclusivo que respeite a diversidade linguística dos alunos é vital para promover um clima de colaboração e sucesso educacional. Estas iniciativas não apenas melhorarão o desempenho acadêmico, mas também fortalecerão a relação entre a escola e as famílias, contribuindo para uma educação mais equitativa e integrada.

Bibliografia:

- Alarcão, I. (2000). *Família e comunidade na construção de um currículo*. Lisboa: Edições Pedagógicas.
- Albuquerque, L. d., Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1991). *Os Descobrimentos Portugueses: viagens e aventuras*. Lisboa: Caminho.
- Almeida, G. (1994). *A ilha de fogo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- António Carreira. (1983). *O crioulo de Cabo Verde: Estrutura e evolução*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Afonso, M. (1996). *Educação e classes sociais em Cabo Verde* [Tese de Mestrado]. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- Barbosa, L. (2012). *A relação entre escola e família: Um estudo sobre as escolas primárias em Cabo Verde*. Praia: Editora Universitária de Cabo Verde.
- Barbosa, L. (2012). *A relação entre escola e família: Um estudo sobre as escolas primárias em Cabo Verde*. Praia: Editora Universitária de Cabo Verde.
- Bickerton, D. (1988). Creole languages and the bioprogram. In F. K. Newmeyer (Org.), *The Cambridge survey* (Vol. II, pp. 268-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of language*. Ann Arbor: Karoma Publishers.
- Bloom, B. S. (s.d.). *Taxonomia dos objetivos educacionais: A classificação dos objetivos educacionais: Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Borges, A. (2015). *Sociologia e família: Um estudo comparativo*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Borges, M. I. R. (2015). *A relação família/escola e as crianças com necessidades educativas especiais* [Tese de Mestrado]. ISEC. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21559/1/tese%20vers%C3%A3o%20final%20Marlene.pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Branco, A. (2014). *Necessidades dos pais de crianças com NEE incluídas em jardim de infância*. Castelo Branco: IPCB. Disponível em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2395/1/tese%20Ana%20Branco.pdf>
- Branco, J. (2014). *Família e comunidade: Perspectivas sociológicas*. Porto: Livros do Mundo.
- Cabo Verde, Ministério de Educação e Desporto. (2010). Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio. *Lei de bases do sistema educativo*.
- Cabral, A. (1949). Em defesa da terra. *Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, (2), 2-4.
- Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues et le politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures.
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Nova Iorque: Routledge.
- Cardoso, A. J. (2005). *As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do Português* [Tese de Mestrado]. Universidade Aberta.
- Cardoso, A. J. (2010). *Ensino bilíngue e identidade cultural: A experiência em Cabo Verde*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cardoso, A. J. & Pereira, D. (2010). *Na Kriolu – Diário das aulas de língua caboverdiana*.
- Cardoso, H., Hagemeyer, S., & Alexandre, S. (2015). *Línguas crioulas e pidgins: Teorias e práticas*. Editora Linguística.
- Cardoso, A. J. (2015). Crioulos de base lexical portuguesa. In M. Iliescu & E. Roegiest (Eds.), *Manuel des anthologies, corpus et textes romans* (pp. 670-692). Berlim: Mouton de Gruyter.
- Cardoso, A. J. (2018). Situação linguística de Cabo Verde: Em português e na kabuverdianu. In S. Melo-Pfeifer & P. Feytor-Pinto (Eds.), *Políticas linguísticas em português* (pp. 169–181). Lidel.
- Cardoso, R. (1986). *Cabo Verde: Opção para uma política de paz*. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro.
- Carreira, A. (2001). *A língua e a identidade cabo-verdiana*. Editora Caderno.
- Carreira, António (2001). *A Língua e a Cultura Cabo-Verdianas: Uma Perspectiva Sociocultural*. Lisboa: Edições Colibri.

- Carreira, António (2010). *A Singularidade da Cultura Cabo-Verdiana: Reflexões e Desafios*. Praia: Editora Cabo Verde.
- Carreira, António (1983). *Formação e desenvolvimento do crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Cavalcanti, M. S. (2012). *Políticas linguísticas e ensino bilíngue: O caso dos Estados Unidos e do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- CALVET, Louis-Jean. La guerre des langues et le politiques linguistiques, Paris, Hachette Littératures, 1999. Disponível em,
- Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.
- Chaudenson, R. (1979). *Les créoles : Histoire, structure, évolution*. Paris : Editions Karthala.
- Chaudenson, R. (1992). *Les Créoles: Histoire, structure, évolution*. Paris: Karthala.
- Coelho, A. (1880). *Os dialetos românicos ou neo-latinos na África, Ásia e América*. *Revista de Estudos Livres*, 3, 5–80.
- Coelho, A. (1880). *Os dialetos românicos ou neo-latinos na África, Ásia e América*. Lisboa: Typ. Castro & Irmão. Disponível em, https://www.academia.edu/39119897/Hugo_Schuchardt_Silva_Neto_Weinreich_e_Labov_a_rela%C3%A7%C3%A3o_entre_alguns_scholars_e_suas_contribui%C3%A7%C3%B5es_para_os_Estudos_Crioul%C3%ADsticos_The_relationship_between_some_scholars_and_their_contributions_to_Creole_studies
- Couto, V. (1994). *O processamento das línguas crioulas: Pidginização e criouliização*. Lisboa : Editorial Caminho.
- Costa, R. (1996). *O impacto do ensino bilíngue na participação dos pais: Desafios e oportunidades*. *Revista Brasileira de Educação*.
- Costa, R. (2002). *Hipótese de relexificação na gênese dos crioulos e pidgins*. *Revista da ABRALIN*, 1(1), 221-250.
- Couto, H. H. do. (1994). *O crioulo português da Guiné-Bissau*. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.
- Couto, H. H. do. (1996). *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Deblé, I. (1994). *Différenciations ou uniformizations? Afrique Contemporaine*, (número especial, outubro/dezembro 1994).
- Diogo, A. (1998). *A relação escola-família: Perspectivas para uma colaboração eficaz*. Lisboa: Editorial Presença.
- Duarte, D. A. (2002). *História da escrita em Cabo Verde*. In *Grupo para a Padronização do Alfabeto (Orgs.)*, Proposta de bases do alfabeto unificado para a escrita do cabo-verdiano (pp. 49–97). Praia: IIPC.
- Duarte, Maria de Lourdes (2003). *A Língua Portuguesa em Cabo Verde: Entre o Oficial e o Cotidiano*. Lisboa: Edições Lusófonas.
- Duarte, D. A. (1977). *Uma nova pedagogia de ensino do português em Cabo Verde*. *Revista Raízes*, 1(2), 4.
- Duarte, José (1998). *Língua e Identidade Nacional em Cabo Verde*. Praia: Editora Nacional.
- Dubois, J. (1973). *Les langues créoles: Histoire et structures*. Paris: Editions du Seuil.
- Dubois, J., et al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Duarte, D. A. (1998). *Bilinguismo ou diglossia*. Mindelo: Edições Spleen.
- Epstein, JL (2009). *Parcerias entre escola, família e comunidade: seu manual para ação* (3ª ed.).
- Fanha, D. (1989). *Projeto de alfabetização bilingue*. Ministério da Educação — Direção Geral de Educação Extra-Escolar.
- Epstein, J. L. (1995). *Parcerias escola/família/comunidade: Cuidando das crianças que compartilhamos*. *Phi Delta Kappan*, 76(9).
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. São Paulo: Martins Fontes.

- Faraco, C. A. (2004). *Língua e poder*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Faraco, C. A. (2004). *Língua e sociedade: Ensino e políticas linguísticas*. São Paulo: Editora Contexto.
- Faraco, Carlos Alberto (2004). *Linguística e Sociedade: Reflexões sobre a Educação Multilíngue na Suíça*. Curitiba: Editora UFPR.
- Ferguson, C. A. (1959). *Diglossia*. *Word*, 15(2), 325-340.
- Ferreira, C. (2013). *Família e suas transformações contemporâneas*. Coimbra: Almedina.
- Fishman, J. A. (1976). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Fonseca, JC (2009). *A língua como fator de identidade e inclusão social em Cabo Verde*. Em *Educação e Línguas em Cabo Verde*.
- Flory, Luciana; Souza, Carlos (2009). *Bilinguismo: Teorias, Abordagens e Definições*. São Paulo: Editora Linguística Aplicada.
- Hesseling, D. C. (1897). *Het Fransch dialect van het eiland Mauritius*. Leiden: E.J. Brill.
- Heimer, F. W. (1990). *Educação e desenvolvimento em África: O papel problemático das teorias*. *Revista Internacional de Estudos Africanos* (12).
- Hernandez, L. L. (2008). *A África na sala de aula: Visita à história contemporânea* (2ª ed.). São Paulo: Selo Negro.
- Hlibowicka-Węglar, B. (2007). *A origem dos crioulos atlânticos e asiáticos (Hipótese Monogenética)*. *Estudios Hispánicos*, 15, 225-233.
- Hlibowicka-Węglar, A. (2012). *Crioulização e mudanças linguísticas*. Varsóvia: Wydawnictwo Naukowe.
- Hlibowicka-Węglar, B. (2012). *A origem dos crioulos de base lexical portuguesa no Golfo da Guiné*. *Romanica Cracoviensia*, 11, 177-185.
- Hlibowicka-Węglar, B. (2016). *Pidgin, língua franca, sabir: Um estudo terminológico*. *Romanica Olomucensia*, 28(1), 35-41.
- Hlibowicka-Węglar, A. (2016). *Os processos de crioulização em perspectiva global*. Varsóvia: Wydawnictwo Naukowe.
- Klinger, J. (2003). *Le problème de la monogenèse des langues créoles*. Paris: L'Harmattan.
- Klinger, Thomas (2003). *Language Shift and Language Death in Louisiana Creole*. Oxford: Oxford University Press.
- Klein, G. (2015). *Educação bilíngue: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Jespersen, Otto (1922). *Language: Its Nature, Development, and Origin*. London: George Allen & Unwin.
- Lang, Jürgen (1999). *A formação do crioulo cabo-verdiano: Uma abordagem sociolinguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Lang, J. (1999). *Línguas crioulas e crioulização*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.
- Lefebvre, C. (2001). *Relexification in creole genesis and its effects on the development of the creole*. In N. Smith & T. Veenstra (Eds.), *Creolization and contact* (pp. 9-42). John Benjamins Publishing.
- Lefebvre, C. (2004). *Creole genesis and the acquisition of grammar: The case of Haitian Creole*. Cambridge University Press.
- Lefebvre, C. (2004). *Creole genesis, attitudes and change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, Alfredo (1979). *A Língua Cabo-verdiana e o Português: Um Estudo Sociolinguístico*. Lisboa: Edições Crioulas.
- Lopes, João (sem data). *O Bilinguismo e o Ensino das Línguas: Teorias e Práticas*. Lisboa: Editora Educação & Cultura.
- Lopes, João (2004). *O Ensino Bilíngue: Desafios e Oportunidades para o Desenvolvimento Pessoal e Cultural*. Lisboa: Editora Educação & Cultura.
- Lopes, A. (2011). *As línguas de Cabo Verde: Uma radiografia sociolinguística* [Dissertação de doutorado, Universidade de Lisboa].

- Lopes, João (2014). *Bilinguismo e Identidade: A Importância das Línguas na Formação do Indivíduo*. Porto: Edições Universitárias.
- Madeira, J. P. (2013). *A língua caboverdiana como elemento da identidade*. Revista de Letras, Vol. II(12), 77-85.
- Mateus, M. (1992). *A formação das línguas crioulas: Teorias e realidades*. Editora ABC.
- Massa, J.-M. & Françoise, M. (2002). *Dictionnaire encyclopédique et bilingue portugais-français – Cabo Verde - Cap-Vert* (Vol. 3). Mindelo: Ponto & Vírgula Edições.
- Mendes, José Carlos (2004). *Bilinguismo em Cabo Verde: Perspectivas e Desafios*. Praia: Editora Nacional.
- Mendes, José Carlos (2004). *Bilinguismo e Diglossia em Cabo Verde: Perspectivas Linguísticas e Sociais*. Praia: Editora Nacional.
- Minayo, M. C. S. (2010). Técnicas de pesquisa: Entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed., pp. 261-297). São Paulo: Hucitec.
- Mounin, G. (1974). *La créolisation des langues: Théories et applications*. Paris: Editions Larousse.
- Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mufwene, S. S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neves, A. C. (2012). Língua adicional: Contextos e contínua, 11-37.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pereira, A. (2006). *As línguas crioulas: Fundamentos, história e análise linguística*. Editora XYZ.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga
- Pereira, Joana (2015). *Políticas Linguísticas e o Futuro do Bilinguismo em Cabo Verde*. Lisboa: Editora Multilíngua.
- Prata, Fernanda. (2002). *O sistema pronominal do caboverdiano (Variante de Santiago): Questões de gramática*. [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa].
- Pinho, Maria Clara (2017). *Família e suas Transformações: Perspectivas Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora Socius.
- Quitério, João (2012). *Estruturas Familiares e Relações Humanas*. São Paulo: Editora Vida Cotidiana.
- Ribeiro, Ana Cláudia (2018). *O Papel do Ensino Multilíngue na Preservação de Línguas Minoritárias*. Lisboa: Editora Linguarum.
- Saer, David (1923). *The Effects of Bilingualism on Intelligence*. British Journal of Psychology, 14(1), 25-38.
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral* (A. Chelini, J. P. Paes, & I. Blikstein, Trans.). São Paulo: Cultrix.
- Schuchardt, H. (1882). *Beiträge zur Kenntnis des Kreolischen*. Wien: Alfred Hölder.
- Schuchardt, H. (1909). *Kreolische Studien*. Graz: Leuschner & Lubensky.
- Scetti, Fábio (2020). *Ensino Bilingue: Desafios e Perspectivas no Contexto Educacional Contemporâneo*. São Paulo: Editora Educação Integrada.
- Semedo, V. M. E., Martins, A. A., & Gomes, M. A. R. C. (2015). *Caminhos históricos da oficialização da língua cabo-verdiana*. E-hum: Revista Científica das Áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social, 8(2), 1-15.
- Semedo, João (2012). *A Luta pela Oficialização da Língua Cabo-Verdiana: Desafios e Perspectivas*. Lisboa: Edições Lusófonas.
- Semedo, João; Martins, Carla; Gomes, Luís (2015). *O Ensino da Língua Cabo-Verdiana e a Construção do Bilinguismo em Cabo Verde*. Praia: Editora Cabo Verde.
- Smith, Philip E. (1939). *Bilingualism and its Influence on Cognitive Processes*. Psychological Review, 46(5), 391-408.
- Spears, A. K., & Winford, D. (1997). *Pidgin and creole linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Tarallo, F., & Alkmim, A. (1987). *A emergence of creole languages*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Trask, R. L. (1997). *The history of the English language*. Routledge.

Veiga, Manuel (2000). *1º Colóquio Linguístico sobre o crioulo de Cabo Verde*. [Instituto Nacional de Investigação Cultural].

Veiga, Manuel (2004). *A construção do bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Veiga, Manuel (2004). *O Bilinguismo em Cabo Verde: Realidade ou Utopia?* Praia: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

Veiga, Manuel (2016). *Educação e Colonização: Transformações no Sistema Educativo de Cabo Verde*. Praia: Instituto Nacional de Estudos Históricos.

Sitografia:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/historia-america/revolucao-haitiana.htm>

https://research.unl.pt/ws/portalfiles/porta/66700175/Livro_sobre_Cabo_Verde.pdf (pag 49-59).

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48331/2/Crioulo%20cabo-verdiano%20e%20papiamento%20-%20estudo%20comparativo%20de%20demonstrativos%20em%20an%C3%A1fora%20no%20g%C3%A3o%20textual%20de%20not%C3%ADcia%20textual%20da%20not%C3%ADcia.pdf>

<https://www.google.com/search?q=CARDOSO%2C+A.+J.+Not%C3%ADcias+do+Norte.+N%C3%A3o+podemos+continuar+a+fingir+que+a+nossa+l%C3%ADngua+materna+n%C3%A3o+existe+e+a+mant%C3%A1-la+fora+do+sistema+educativo.>

<https://expressodasilhas.cv/pais/2015/02/27/ensino-bilingue-duas-linguas-a-par-e%20passo/44130>.

<https://muzika.sapo.cv/eventos/novidades-eventos/artigos/projeto-bilingue-ha-um-conjunto-de-situacoes-a-resolver-para-que-seja-implementado-de-outra-maneira-diz-ministra>

<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4884/1/Ana%20Carina%20Pinho.%209403-%20Trabalho%20projeto%20final.%20mestrado%20IPCJR.pdf>

[https://seculo-xx.fandom.com/pt-br/wiki/Luisiana_\(Nova_Fran%C3%A7a\)](https://seculo-xx.fandom.com/pt-br/wiki/Luisiana_(Nova_Fran%C3%A7a))

<https://pt.slideshare.net/slideshow/projeto-educativo-ponta-dgua-a/45227822>

Legislação consultada

Constituição da República de Cabo Verde (1980, revisada em 1992 e 1999):

Artigo 9.º da Lei Constitucional n.º 1/V/99 de 23 de novembro: Define o português como língua oficial e reconhece o cabo-verdiano. [Assembleia Nacional de Cabo Verde](#)

Resolução n.º 48/2005:

Esta resolução estabelece o ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano). Boletim Oficial de Cabo Verde ou na [Base de Dados da Legislação de Cabo Verde](#).

Decreto-Lei n.º 8/2009: Complementa a Resolução n.º 48/2005, promovendo a implementação do ALUPEC. Boletim Oficial de Cabo Verde ou na [Base de Dados da Legislação de Cabo Verde](#).

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/574/2/19863_ulsd_re488_Appendix_I.pdf

Revistas Certeza e Ponto & Vírgula: Discussões sobre a política linguística em Cabo Verde. [Google Scholar](#) ou bibliotecas universitárias.

UNESCO e Educação Bilingue: A UNESCO apoia o bilinguismo em Cabo Verde. [UNESCO - Bilingual Education](#).

COOPEDU (2016):

Relatórios sobre a implementação do bilinguismo em Cabo Verde. [COOPEDU - Cooperação Portuguesa no Domínio da Educação](#)

Anexos:

A) Guião de entrevista destinado aos alunos

Esta conversa de grupo com os alunos que têm participado no ensino bilingue implementado na escola de Flamengos, tem como objetivo perceber o impacto que este ensino trouxe na relação entre a família e a escola. Este trabalho vem no âmbito duma tese de dissertação para obtenção do grau de Mestre no ISCTE-IUL, (Mestrado em Educação e Sociedade).

As informações sobre as quais iremos conversar servirão para conhecer as vossas apreciações em diversos níveis e em especificamente sobre o resultado desta experiência no vosso daí-a dia e na relação escola família.

Agradeço a vossa colaboração e asseguro a confidencialidade e o anonimato face às vossas declarações aqui prestadas, garantindo o sigilo de todas as informações pessoais.

1. Como e quando soube que a escola estava a implementar o projeto bilingue?
2. Houve reuniões? Quem fez a reunião convosco? Como correram essas reuniões?
3. Como sentiram quando receberam a informação da implementação desse ensino? Explica de forma detalhada o seu sentimento.
4. Houve acompanhamento no desenrolar deste além dos (as) professores (as), quem acompanhou o projeto?
6. Que apoios receberam para aprenderem no sistema de ensino bilingue?
 - a) Como considera a atuação dos seus professores nesse projeto?
 - b) Têm conhecimento ou não das orientações que os vossos pais e encarregados de Educação receberam para vos acompanhar neste sistema de ensino? Se sim, Quais? Quem deu essas orientações para os vossos encarregados de educação?
 - c) Têm conhecimento dos impactos que houve na vossa escola? Podem identificar quais?
 - d) Da vossa experiência, podem identificar os resultados positivos e negativos verificados no vosso dia-a-dia dentro da sala de aula?
 - e) Da vossa experiência, podem identificar os resultados positivos e negativos verificados no vosso dia-a-dia dentro da escola em si?
 - f) Da vossa experiência, podem identificar os resultados positivos e negativos verificados no vosso dia-a-dia lá em casa, na família?
 - e) Houve mudanças ou não na vossa forma de expressar e escrever em Língua cabo-verdiana e em Língua portuguesa? Podem identificar algumas dessas mudanças?

f) Em algum momento depararam com dificuldades, ao ponto de solicitar ajuda? A quem solicitaram ajuda?

g) Açam que o projeto bilingue tem sentido na nossa realidade? Porquê?

7. Açam que os vossos e encarregados de educação tiveram um papel ativo no acompanhamento do projeto?

a) Os vossos pais solicitam ajuda por parte dos professores, quando há algum tipo de problemas convosco? Que tipo de ajuda solicitam?

b) Que atividades foram desenvolvidas para engajar os pais no projeto?

c) Com a implementação desse projeto, a participação dos vossos pais e encarregados de educação nas atividades passou a ser mais frequente, menos frequente ou manteve –se igual?

d) Considera que a relação escola família ficou mais próxima, mais afastada ou manteve-se igual com a implementação do projeto? O que tem sido feito nesse sentido?

4. O projeto foi cancelado e transformado em atividade extracurricular não obrigatória.

Sabem porquê?

a) Foram informados sobre o cancelamento do projeto?

b) Houve sessões de esclarecimentos /informações? Foi clara a informação?

b) Ficaram satisfeitos com a forma como foram informados? Porquê?

c) Concordam com a decisão? Porque concordam? Porque não concordam?

Quais são os principais benefícios da decisão do cancelamento do projeto?

a) Quais são os principais problemas que advém dessa decisão?

b) Se fossem vocês a decidirem, o que fariam? Como. Fariam?

c) Açam que é importante ou não aprender no sistema bilingue? Porquê sim, porque não?

5. Da vossa experiência, foi um caminho facilitador ou bloqueador para a vossa melhor compreensão oral e escrita?

a) Podem explicar /detalhar mais a vossa opinião (porque sim, ou porque não).

b) Da vossa experiência, essa prática contribui para melhorar ou piorar a vossa prática de leitura e escrita em língua cabo-Verdiana? Podem explicar /detalhar mais a vossa opinião (porque sim, ou porque não)

c) Querem fazer alguma consideração/ deixar alguma mensagem sobre o que açam que deve ser feito ou não?

Muito obrigada pela vossa colaboração!

B) Ficha de informação dos Pais e encarregados de Educação

Esta ficha é destinada aos pais e encarregados de Educação que têm participado no ensino bilingue implementado nesta escola.

As informações sobre as quais lhe iremos perguntar nesta ficha servirão para conhecer os alunos que participaram neste ensino, com o objetivo de conhecer melhor o resultado desta experiência nos vossos educandos.

Este trabalho vem no âmbito duma tese de dissertação para obtenção do grau de Mestre no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), (Mestrado em Educação e Sociedade). Pretende conhecer o impacto que o ensino bilingue em Cabo Verde trouxe na relação entre as famílias e as escolas.

Agradeço a vossa colaboração e asseguro a confidencialidade e o anonimato face às vossas declarações aqui prestadas, garantindo o sigilo de todas as informações pessoais.

Dados pessoais

Nacionalidade(s): _____

Naturalidade (País onde nasceu) : _____

Idade / data de nascimento: _____

Sexo (coloque uma cruz na sua opção):

F (___) M (___)

Atualmente é (coloque uma cruz na sua opção):

(___) Solteiro/a

(___) Casado/a

(___) Divorciado/a

(___) Separado/a

(___) Viúvo/a

Quantos anos andou na escola? _____

Nível de ensino frequentado (coloque uma cruz na sua opção):

Não sabe ler e escrever

(___) Sabe ler e escrever, mas não frequentou a escola

(___) Concluiu o ensino primário

(___) Concluiu o ensino secundário

(___) Concluiu o ensino superior

Escola que concluiu os estudos: _____

Distrito (ilha) _____ Concelho _____

Situação perante o trabalho (coloque uma cruz na sua opção):

- ☐ A trabalhar
- ☐ A estudar
- ☐ Desempregado
- ☐ Doméstica
- ☐ Reformado
- ☐ Invalidez

Se está a trabalhar (coloque uma cruz na sua opção):

- ☐ É trabalhador por conta de outrem / trabalha para patrão/patroia
- ☐ É trabalhador independente
- ☐ É empregador / patrão / patroa

Se está a trabalhar, qual é a sua profissão específica?

(por favor, explique o mais detalhadamente possível)

Quantas pessoas vivem no seu agregado familiar / consigo na mesma casa? ____

Pode identificar a relação de parentesco que tem com as pessoas que vivem consigo?

Nº de filhos:

Se tem filhos, todos os seus filhos vivem consigo? _____

Se tem filhos, qual a idade de cada filho: _____

Se tem filhos, todos estão na escola? _____

Se tem filhos, em que ano de escolaridade está cada um dos seus filhos?

Qual foi a primeira língua que aprendeu a falar em família/ qual a sua língua materna?

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

- ☐ Crioulo
- ☐ Português
- ☐ Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Que línguas falam mais em casa no vosso dia-a-dia?

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

- ☐ Crioulo
- ☐ Português
- ☐ Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Que línguas falam mais no dia-a-dia da família (dentro e fora de casa)?

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

☐ Crioulo

☐ Português

☐ Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Que línguas fala mais no dia-a-dia só com os filhos ou os mais novos na família:

(coloque uma cruz na sua opção):

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

☐ Crioulo

☐ Português

☐ Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Que línguas fala só o/a seu/sua atual companheiro/a?

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

☐ Crioulo

☐ Português

☐ Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Que línguas falam só entre os adultos na sua família ou os mais velhos na família:

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

☐ Crioulo

☐ Português

☐ Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Que línguas fala com os professores na escola quando vão saber das informações do(s) seu(s) filho(s)/educando(s)?

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

☐ Crioulo

☐ Português

☐ Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Que línguas fala mais quando vai ao hospital, finanças, câmara, municipal, bancos...?

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

☐ Crioulo

☐ Português

☐ Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Que línguas fala mais quando vai ao mercado, supermercado, sucupira, nos transportes...?

(coloque uma cruz nas suas opções, pode escolher mais do que uma opção):

(___) Crioulo

(___) Português

(___) Outra(s) língua(s), qual/quais? _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

C) Guião para o grupo focal e questionário destinado aos pais e encarregados de educação

Este guião de entrevista por questionário é destinado aos pais e encarregados de Educação que têm participado no ensino bilingue implementado nesta escola, tem como objetivo perceber o impacto que este ensino trouxe na relação entre a família e a escola. Este trabalho vem no âmbito duma tese de dissertação para obtenção do grau de Mestre no ISCTE-IUL, (Mestrado em Educação e Sociedade).

As informações sobre as quais iremos conversar servirão para conhecer as vossas apreciações em diversos níveis e em especificamente sobre o resultado desta experiência nos vossos educandos.

Agradeço a vossa colaboração e asseguro a confidencialidade e o anonimato face às vossas declarações aqui prestadas, garantindo o sigilo de todas as informações pessoais.

1. Pode partilhar a vossa experiência sobre como foi lançado o ensino bilingue na escola?
 - a) Sabe quem teve a iniciativa de implementar o ensino bilingue?
 - b) Como soube do projeto?
 - c) Como é que se envolveu ou foi envolvido no projeto?
 - d) Houve sessões de esclarecimentos? Se sim, tiveram a possibilidade de colocar as vossas dúvidas?
 - e) Parece-lhe que o ensino bilingue faz sentido ou não? Porque sim, ou porque não?
 - f) Durante o funcionamento do ensino bilingue, houve acompanhamento dado aos pais?
 - g) Se houve acompanhamento, como é que esse acompanhamento aconteceu? Com que frequência? Pareceu-lhe eficaz?
 - h) Se não houve acompanhamento, acham que foi devido a que motivos?
 - i) Da sua experiência, como é que lhe parece que tem corrido o desenvolvimento da experiência até agora?
 - j) Da sua experiência, o que é que tem corrido melhor? E o que tem corrido pior? Pode explicar um pouco melhor a sua apreciação?

- k) Acha que os professores têm formação adequada para trabalhar em bilingue? Porque?
 - l) Acha que os professores têm materiais adequados para trabalhar em bilingue?
 - m) Acha que os professores têm sido apoiados pelos pais? Como? Porque sim, ou porque não?
 - n) Acha que os professores têm sido apoiados pelo ministério da Educação? Como? Porque sim, ou porque não?
 - o) Acham que o seu filho (a) /educando (a) está motivado para a aprendizagem no geral? Qual é a sua apreciação?
 - p) Acha que o seu (a) filho (a) /educando (a) têm aprendido ou não?
 - q) Acham que o seu filho (a) /educando (a) sente-se acompanhado ou não?
 - r) Que benefícios o seu filho(a) /educando (a) tem podido usufruir no ensino bilingue? Quais?
 - s) Houve algum momento em particular que tenha sido difícil para o seu filho (a)/educando (a) conseguir acompanhar a aprendizagem? Pode exemplificar em que situações, e segundo a sua experiência, porquê?
 - t) Quais são as principais dificuldades que o (a) seu (ua) filho (a)/educando(a) tem sentido na aprendizagem no geral?
 - u) Quem é que normalmente tem ajudado o (a) seu (sua) filho (a)/educando (a) a superar essas as dificuldades?
 - v) E você como pai /mãe e encarregado (a) de educação, que benefícios pessoais têm tirado do projeto?
2. Que dificuldades tem sentido? Porquê?
 3. Tem aprendido mais sobre o crioulo? Escrito, falado...?
 4. O projeto foi cancelado e transformado em atividade extracurricular não obrigatória.
 - a) Sabe porquê?
 - b) Foi informado sobre o cancelamento do projeto? Porque é que foi informado ou não?
 - c) Ficou satisfeito com a forma como foi informado? Porquê?
 - d) Houve sessões de esclarecimentos /informações? Foi claro a informação?
 - e) Concorda com a decisão? Porque concorda? Porque não concorda?
 5. Da sua experiência, existe benefícios da decisão do cancelamento do projeto? Se sim, quais são? E quais são os principais problemas que advém dessa decisão?
 6. Se fossem você a decidir, o que faria? E como faria?
 7. Acha que é importante ou não continuar a trabalhar o bilinguismo com os alunos?

8. A relação entre a escola e a família tem melhorado, piorado ou mantém-se igual com a implementação do ensino bilingue?
- a) Se tem melhorado, o que tem sido feito para essa melhoria?
 - b) Que atividades foram desenvolvidas para melhorar essa relação?
 - c) Tem sido convidado a participar em atividades na escola? Se sim, que atividades e com que frequência é convidado? Como se sente quando é convidado a participar nas atividades escolares? Porquê? Se não tem sido convidado, porquê?
 - d) Sente-se envolvido nas atividades realizadas na escola de uma forma geral?
 - e) Gosta de participar nas atividades da escola? Em quais das atividades gostas de participar?
 - f) Com essa experiência conseguiu melhorar ou piorar a sua prática de escrita e leitura em crioulo? Se sim, descreve alguns exemplos do seu dia-a-dia.
 - g) Gostaria de deixar alguma mensagem sobre o que acha que deve ser feito ou não?

Muito obrigada pela sua colaboração

D) Guião de entrevista destinado aos professores

Este guião de entrevista por questionário é destinado aos professores que têm participado no ensino bilingue implementado na escola de Ponta D'água, tem como objetivo perceber o impacto que este ensino trouxe na relação entre a família e a escola. Este trabalho vem no âmbito duma tese de dissertação para obtenção do grau de Mestre no ISCTE-IUL, (Mestrado em Educação e Sociedade).

As questões sobre as quais irão responder servirão para conhecer as vossas apreciações em diversos níveis e em especificamente sobre o resultado desta experiência na vossa prática pedagógica e nos alunos.

Agradeço a vossa colaboração e asseguro a confidencialidade e o anonimato face às vossas declarações aqui prestadas, garantindo o sigilo de todas as informações pessoais.

- 1. Como e quando soube que a escola estava a implementar o projeto bilingue?
- 2. Houve reuniões? Como correram essas reuniões?
- 3. Quem, e de que forma esclareceu sobre a forma e o modo como ia ser implementado?
- 4. Acompanhou o desenrolar do processo? De que forma?
- 5. E quando o projeto arrancou, quem acompanhou o projeto?
- 6. Que apoios recebeu para trabalhar no ensino bilingue?
 - a) Como considera a atuação da equipa pedagógica nesse projeto?
 - b) Recebeu formações e materiais suficientes para trabalhar o projeto?

- c) Têm conhecimento dos impactos que houve na vossa escola? Pode identificar quais?
 - d) Tem conhecimento dos resultados verificados junto dos alunos? Pode identificar quais?
 - e) Houve mudanças na sua diversificação pedagógica? Pode identificar algumas dessas mudanças?
 - f) Em algum momento deparou com dificuldades, ao ponto de solicitar ajuda? A quem solicitou ajuda?
 - g) Acha que o projeto bilingue tem sentido ou não na nossa realidade? Porquê sim, porque não?
7. Acha que os pais tiveram um papel ativo ou não no acompanhamento do projeto? Porque sim, porque não?
- a) Os pais solicitam ajuda por parte dos professores, quando há problemas com os seus educandos?
 - b) Que atividades foram desenvolvidas para engajar os pais no projeto?
 - c) Considera que a relação escola família ficou mais próxima, mais afastada ou manteve-se igual com a implementação do projeto? O que tem sido feito nesse sentido?
8. O projeto foi cancelado e transformado em atividade extracurricular não obrigatória. Sabe porquê?
- a) Foi informado sobre o cancelamento do projeto?
 - b) Houve sessões de esclarecimentos /informações? Foi clara a informação?
 - c) Ficou satisfeito ou não com a forma como foi informado? Porque sim, porque não?
 - d) Concorde ou não com a decisão? Porque concorda? Porque não concorda?
 - e) Quais são os principais benefícios da decisão do cancelamento do projeto?
 - f) Quais são os principais problemas que advém dessa decisão?
 - g) Se fosse você a decidir, o que faria? Como Faria?
 - h) Acha que é importante ou não trabalhar o bilinguismo com os alunos? Porque sim, porque não?
9. Considera importante ou não esta prática? Porque sim, porque não?
- a) Da vossa experiência, foi um caminho facilitador ou bloqueador de uma melhor compreensão oral e escrita dos alunos? Pode explicar /detalhar mais a vossa opinião (porque sim, ou porque não).
 - b) Da vossa experiência, essa prática contribui para melhorar ou piorar a vossa prática de leitura e escrita em língua cabo-Verdiana? Pode explicar /detalhar mais a vossa opinião (porque sim, ou porque não)?
 - c) Querem fazer alguma consideração sobre o que acham que deve ser feito ou não?

Muito obrigada pela vossa colaboração!

E) variantes entre as ilhas em cabo Verde

Variante de Santiago	Variantes	Em português
Otu	Ot/ Ôt	Outro/a/os/as
poku	Pok	Pouco/a/os/as
Ardjêm/ aldjêm	aldjêm / eldjêm	Alguém
tudu	Tud	tudo
Di Bo	Di Bocê	Seus /suas /dele ou dela
Di nhôs	Di Bzot	Vossos /vossas / de vocês
Bastánti	Bastánt / Bestént	Bastante
Argum/algúm	Algum/olgúm	Algum /a/uns/as
Kantu	kánt/ kónti	Quanto

F) Semelhanças lexicais entre o crioulo cabo-verdiano, o papiamento e o português.

Cabo-verdiano	Papiamento	Português
Bon dia	Bón dia	Bom dia
Onti	Ayera	Ontem
Obrigadu (a)	Danki	Obrigado (a)
Modi ki sta bai ?	Kon ta bai	Como vai?
Ami nsta bon	Ami ta bon	Estou bem
Kriansa i fidju	Muchanam	Crianças e filhos
Modi ki bu txoma?	Kon ta bo nomber?	Como é seu nome?

G) Perfil sociodemográficos dos EE;

Tabela 1: Perfil sociodemográficos dos EE;					
EE: M e F		Nacionalidade		Conselho de residência	
Ponta D'água	Flamengos	Ponta D'água	Flamengos	Ponta D'água	Flamengos
M =5	M= 3	M =5 - CV	M= 3 – C V	M =5 - Praia	M= 3 – S. Miguel

M =5 F= 22 Total=27	M= 3 F= 9 Total=12	7 f com 3 agregado 7 f com 4 agregado 8 f com 5 agregado 2 f com 6 agregado 2 f com 7 agregado 1 f com 13 agregado	2 f com 4 agregado 1 f com 5 agregado 1 f com 6 agregado 3 f com 7 agregado 2 f com 8 agregado 3 f com 9 agregado	4 f com 1 filho 16 f com 2 filhos 5 f com 3 filhos 1 f com 5 filho 1 f com 6 filhos	5 f com 2 filhos 1 f com 3 filhos 2 f com 4 filhos 2 f com 5 filhos 2 f com 6 filhos
Relação de parentesco / com quem vivem os filhos					
Ponta D' água			Flamengos		
*Com os pais:5 filhos *Com pais, avós e outros: 4 filhos *Com mãe e avós:4 filhos *Com mãe, avó e outros: 8 filhos			*Com os pais:5 filhos *Com pais, avós e outros: 3 filhos *Com mãe e avós:4 filhos		

I) Ficha de informação dos alunos

Ficha de informação dos alunos da escola de Ponta D'água

NOME DO ALUNO	COM QUEM VIVE					NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI								NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE							
	PAIS	AVÓS	MÃE	PAI	OUTROS	NÃO SABE LER NEM ESCRIVER	SÓ SABE ASSINAR	NÃO COMPLETOU O 4º ANO	4º ANO	6º ANO	9º ANO	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO SUPERIOR	NÃO SABE LER NEM ESCRIVER	SÓ SABE ASSINAR	NÃO COMPLETOU O 4º ANO	4º ANO	6º ANO	9º ANO	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO SUPERIOR
1	x	x											x						x		
2			x									x						x			
3			x							x									x		
4		x	x		x				x								x				
5	x																				
6		x	x																	x	
7			x									x								x	
8		x	x								x									x	
9		x	x							x									x		
10			x									x								x	
11	x											x								x	x
12		x	x		x							x								x	
13	x				x							x									
14			x								x									x	
15		x	x									x								x	
16			x		x							x								x	
17		x	x		x					x										x	
18	x											x						x			
19			x									x							x		
20	x										x		x							x	x
21	x	x									x		x							x	x
22	x											x								x	
23			x									x								x	

Ficha de informação dos alunos de São Miguel

NOME DO ALUNO	COM QUEM VIVE					NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI								NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE							
	PAIS	AVÓS	MÃE	PAI	OUTROS	NÃO SABE LER NEM ESCRIVER	SÓ SABE ASSINAR	NÃO COMPLETOU O 4º ANO	4º ANO	6º ANO	9º ANO	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO SUPERIOR	NÃO SABE LER NEM ESCRIVER	SÓ SABE ASSINAR	NÃO COMPLETOU O 4º ANO	4º ANO	6º ANO	9º ANO	ENSINO SECUNDÁRIO	ENSINO SUPERIOR
1	x	x			x							x						x			
2		x	x									x							x		
3		x	x		x			x								x					
4	x				x								x								x
5	x												x								x
6		x	x								x							x			
7		x	x		x							x						x			
8	x												x								x
9	x											x								x	
10	x									x							x				
11	x	x			x				x							x					
12	x											x							x		