



O “Paradoxo do Acesso” à Educação Bilingue em Cabo Verde

SPECIAL COLLECTION:
LANGUAGE AND
EDUCATION IN
THE LUSOPHONE
COUNTRIES: THEORY
AND PRACTICE – LÍNGUA
E EDUCAÇÃO NOS
PAÍSES LUSÓFONOS:
TEORIA E PRÁTICA

ARTICLES –
LINGUISTICS

NICOLA BERMINGHAM 

RENÉE DEPALMA 

LUZIA OCA 

Translator:

PAUL O’NEILL

Proofreader:

CARLOS ELISIO

*Author affiliations can be found in the back matter of this article



RESUMO

Neste artigo analisamos a introdução de um programa de educação bilingue língua cabo-verdiana (LCV)/Português em duas escolas primárias em Cabo Verde e exploramos as razões da resistência contínua à introdução generalizada da LCV como meio de instrução nas escolas. Baseamo-nos em dados de entrevistas qualitativas com os principais interessados (professores, ativistas e políticos) para examinar as ideologias de linguagem que aparecem nos seus discursos. Concluimos que enquanto a educação bilingue procura resolver o “paradoxo do acesso” (ou seja, desenvolver modelos de educação onde as crianças não sejam forçadas a escolher entre as suas línguas comunitárias ou as línguas globais), uma ideologia monolíngue está presente no discurso dos participantes, particularmente no discurso do setor político. Argumentamos que um dos principais obstáculos na adoção da educação bilingue baseada em L1 em Cabo Verde é a abordagem acrítica das ideologias linguísticas padrão, como demonstrado por muitos dos pontos de vista expressos no nosso estudo. Identificamos a formação de professores para a educação bilingue como um passo importante para fazer mudanças significativas na educação e observamos que o que falta atualmente é a construção de políticas baseadas em pesquisas académicas, que incluam uma implementação consistente e formal da educação bilingue em todo o país, apoio e formação de professores, e uma discussão e negociação clara deste modelo com as famílias e comunidades locais.

CORRESPONDING AUTHOR:

Nicola Bermingham

University of Liverpool, GB

n.bermingham@liverpool.ac.uk

TO CITE THIS ARTICLE:

Bermingham, Nicola,
Renée DePalma and Luzia Oca
2022 O “Paradoxo do Acesso”
à Educação Bilingue em Cabo
Verde. *Modern Languages
Open*, 2022(1): 16, pp. 1–15.
DOI: [https://doi.org/10.3828/
mlo.v0i0.376](https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.376)

As abordagens sobre a aprendizagem de línguas na África pós-colonial foram baseadas em teorias pedagógicas europeias e norte-americanas herdadas do período colonial e se concentraram na implementação do ensino monolíngue em inglês, francês e português (Wolff 2017; Heugh 2021). Nas últimas décadas, no entanto, houve uma mudança em direção ao desenvolvimento de formas transformadoras de educação que refletem as culturas, valores e línguas africanas e levam em consideração os aspectos socioculturais, bem como as necessidades educacionais (Alidou et al. 2006). Vários acadêmicos têm defendido o valor do multilinguismo e da educação multilíngue com base na L1 (ver por exemplo Bamgbose 2000; Cummins 2005; Djité 2008; Garcia e Kleifgen 2010; Ouane e Glanz 2010; Chimbutane 2011, 2018; Banco Mundial 2021). Como tal, nos países africanos tem havido um aumento nas iniciativas educacionais que incorporam as línguas e culturas locais no currículo e muitos países desenvolveram modelos educacionais bilíngues¹ para atender às necessidades de aprendizagem locais, mantendo o uso da língua dominante como a língua de comunicação global (Diallo 2011). No entanto, ainda existem desafios em torno da implementação e adoção da educação bilíngue, como será discutido neste artigo.

Este artigo foca-se no caso de Cabo Verde, onde o português é a única língua oficial de instrução na escola, apesar da língua cabo-verdiana (LCV) ser a primeira língua mãe, utilizada praticamente por toda a população. Este descompasso entre a língua de ensino e a língua dos alunos representa um desafio para o sistema de ensino (Batalha e Carling 2008). Esses desafios linguísticos são agravados em crianças oriundas das zonas rurais mais desfavorecidas, que, ao contrário das oriundas da classe média urbana e da elite da sociedade cabo-verdiana, têm uma exposição limitada ao português. Enquanto estudo que se insere num projeto de investigação mais amplo, esta investigação examina uma iniciativa bilíngue de base para introduzir a LCV² ao lado do português como meio de instrução em duas escolas primárias. Esse estudo analisa especificamente as ideologias linguísticas que surgiram entre professores, ativistas e políticos entrevistados em relação à introdução da educação bilíngue e questiona porque, apesar da evidência reconhecida dos benefícios do bilinguismo, ainda existe resistência à implementação de programas de educação bilíngue em Cabo Verde.

A fim de analisar as tensões em torno do meio de instrução em um cenário pós-colonial como Cabo Verde, adotamos e expandimos o conceito de 'paradoxo do acesso', que foi definido por Janks (2004, p. 1) da seguinte forma:

Se fornecer a mais pessoas acesso à variedade dominante da língua dominante, estará a contribuir para perpetuar e aumentar o seu domínio. Se, por outro lado, nega o acesso aos alunos, perpetua a respetiva marginalização numa sociedade que continua a reconhecer essa língua como uma marca de distinção. Acresce que lhes nega acesso aos extensos recursos disponíveis naquele idioma; recursos que se desenvolveram como consequência do domínio da língua.

Aplicando o paradoxo do acesso ao contexto cabo-verdiano, o currículo monolíngue em português perpetua o domínio dessa língua e, portanto, naturaliza o poder do português e desvaloriza a LCV. Em contraste, deixar essa língua fora do currículo excluiria os alunos de uma variedade que lhes proporcionaria capital linguístico e os restringiria às comunidades e mercados linguísticos onde a LCV é falada, perpetuando a marginalização. Argumentamos, no entanto, que esta explicação introdutória é um tanto reducionista, e com a incorporação das percepções fornecidas pelos debates da educação bilíngue, podemos expandir o conceito do paradoxo do acesso, recorrendo ao caso de Cabo Verde especificamente para ilustrar as complexidades da educação bilíngue em contextos pós-coloniais de forma mais ampla. Talvez mais significativamente, neste artigo identificamos como o paradoxo do acesso está firmemente enraizado nas ideologias da linguagem. Para entender como o paradoxo do acesso

1 Seguimos García (2009) no sentido de que usamos o termo educação bilíngue para se referir à educação em duas ou mais línguas, embora reconheçamos que os acadêmicos usam outros termos para se referir a fenômenos semelhantes (por exemplo, educação multilíngue (MLE) (Benson 2021).

2 A língua de Cabo Verde também é amplamente referida como Kriolu. No entanto, optamos por utilizar o termo Língua Cabo-Verdiana (LCV) em consonância com os linguistas Cabo-Verdianos (ver por exemplo Vera-Cruz de Melo Lopes 2011).

IDEOLOGIAS DE LÍNGUA

Este estudo baseia-se nas ideologias de língua, entendidas como estruturas analíticas para desvendar as maneiras pelas quais os falantes vêem e entendem a língua (Cavanaugh 2011, p. 46). Numa das primeiras explorações do conceito, Silverstein (1979, p. 193) define ideologias de linguagem como “conjuntos de crenças sobre a linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação da estrutura e uso percebidos”. Neste estudo, no entanto, baseamo-nos em Kroskrity (2010, p. 192) e definimos as ideologias da linguagem como “crenças, sentimentos e concepções sobre a estrutura e o uso da linguagem que muitas vezes indexam os interesses políticos e econômicos de falantes individuais, grupos étnicos e outros grupos de interesse, e estados-nação”, destacando assim a natureza sociocultural e sociopolítica das ideologias linguísticas. Além disso, desejamos destacar que as ideologias da linguagem são mais do que apenas linguagem, na medida em que “elas visualizam e estabelecem laços da linguagem com a identidade, a estética, a moralidade e a epistemologia” (Schieffelin et al. 1998, p. 3). Como Horner e Weber (2017, p. 20) observam, as ideologias da linguagem são geralmente “imbuídas de interesses adquiridos e podem desempenhar um papel na adesão ao grupo e negociação de limites, bem como inclusão e exclusão social” e podem, portanto, ser consideradas como “os sistemas culturais de ideias e sentimentos, normas e valores, que informam a maneira como as pessoas pensam sobre as línguas” (ibid.). Isso é particularmente relevante para este estudo, pois visa compreender como a educação bilíngue se relaciona com os valores, tanto emocionais quanto instrumentais, associados às línguas em questão.

Ideologias dominantes, como “crenças hegemônicas e sentimentos sobre a linguagem que refletem e servem aos interesses de grupos com poder social, econômico e/ou político” (Martinez 2013, p. 278) são essenciais para a reprodução das estruturas sociais e de poder (Jaffe 2008). Neste artigo, identificamos três ideologias de linguagem inter-relacionadas que fazem parte de uma estrutura ideológica dominante mais ampla: ideologia da linguagem padrão, ideologias sobre hierarquias de linguagem e a ideologia de uma nação-uma língua. Embora, para os fins desta discussão, elas sejam apresentadas como três ideologias distintas, a sua natureza interconectada deve ser levada em consideração, o que se reflete na forma como surgiram neste estudo. Em primeiro lugar, a ideologia da linguagem padrão pode ser entendida como “uma tendência em direção a uma linguagem homogênea idealizada e abstrata que é imposta e mantida por instituições dominantes” (Lippi-Green 1997, p. 64). Notavelmente, os fatores sociopolíticos conduzem à padronização de determinada variedade, ao invés de qualquer superioridade intrínseca da variedade (Horner e Weber 2017). Dentro dessa estrutura, a linguagem é essencializada e posicionada como um sistema imutável (Boudreau e Dubois 2007; Jaffe 2008). Em segundo lugar, as ideologias sobre hierarquias linguísticas centram-se na crença de que as variedades linguísticas podem ser classificadas numa estrutura hierárquica, como idiomas ou dialetos, por exemplo. Dentro desta estrutura ideológica, as línguas são geralmente ‘vistas como superiores aos “dialetos” e, além disso, certas línguas recebem um status mais elevado como a língua “nacional” ou “oficial” do estado ou comunidade’ (Horner e Weber 2017, p. 11). Terceiro, a ideologia de uma nação-uma-língua rejeita a hibridez e a pluralidade linguísticas em favor de um modelo que iguala a língua ao território e à identidade nacional numa tríade Herderiana de território-cultura-língua (Blommaert e Verschueren 1998). Assim, neste estudo, examinamos como essa estrutura ideológica dominante interconectada emerge nos discursos dos participantes, em que as línguas (padrão) são vistas como entidades separadas claramente delineadas, mantidas numa relação hierárquica em todos os domínios. Além disso, vemos como é a associação com a nação ou ex-colônia que dá a cada língua o significado particular e valor percebido.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

ÁFRICA

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 das Nações Unidas visa “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” até 2030. Parte da garantia de uma educação inclusiva e de qualidade, o que inclui abordar a questão do meio de ensino (UNESCO 2016). Essas questões não são

novas e remontam à publicação histórica da ONU em 1953, que enfatizou a importância da educação baseada em L1 para uma aprendizagem eficaz. Neste artigo, seguimos Chimbutane (2011), Cummins (2005), Heugh et al. (1995) e grande quantidade de literatura que partilha a afirmação de que as línguas na sala de aula podem “nutrir-se” umas às outras. Ficou demonstrado que as políticas que fomentam o multilinguismo podem permitir que as pessoas contribuam de modo mais criativo para a economia (Djité 2008) e que a instrução baseada em L1 promova a aprendizagem ativa e a participação significativa na sala de aula, aumentando a autoconfiança e o autoestima dos alunos (Ouane e Glanz 2010; UNESCO 2016; Lawrence Gordon e Harvey 2018). Algumas investigações apontam à possibilidade dos alunos mudarem algumas das hierarquias linguísticas estabelecidas na sala de aula e abrir caminho para a inovação em pedagogias bilingues, quando os regimes hegemônicos são suspensos (Kerfoot e Bello-Nonjengele 2016). É importante destacar que os benefícios de incluir a instrução baseada em L1 no sistema educacional não se limitam à proficiência do idioma; resultados de estudos-piloto realizados em várias escolas em toda a África mostram que a instrução baseada em L1 leva a um melhor desempenho acadêmico em todas as áreas disciplinares (UNESCO, 2016) tendo sido a linguagem considerada um fator-chave na prevenção das taxas de reprovação e abandono escolar (Benson 2014, 2021).

Na economia do conhecimento atual, são os altos níveis de alfabetização, “independentemente do número de línguas envolvidas, que caracterizam as políticas mais bem-sucedidas” (Alexander 2007, p. 15). Em outras palavras, o desenvolvimento de habilidades essenciais de alfabetização nos primeiros anos (independentemente do idioma envolvido) é um fator decisivo para uma aprendizagem eficaz. Além disso, foi demonstrado que, o ensino de línguas que as crianças não falam em casa, e o facto das crianças terem de realizar exames nessas línguas, dificulta a aquisição precoce de habilidades essenciais de alfabetização (UNESCO, 2016). Assim, as iniciativas bilingues visam superar o paradoxo do acesso e garantem os altos níveis de alfabetização (em duas ou mais línguas) necessários para a participação na economia do conhecimento, enquanto permitem aos alunos acederem aos benefícios económicos proporcionados pela língua dominante (Janks 2004). Crucialmente, as estratégias educacionais que defendem a inclusão de línguas locais e o ensino por meio da L1 não propõem a rejeição da língua dominante/língua do antigo poder colonial. Em vez disso, a educação multilingue baseada em L1 melhora a aprendizagem em todas as áreas de estudo (Alidou et al. 2006).

Apesar dos benefícios documentados da educação bilingue, o “fator de linguagem” (ver Wolff 2006) e a importância de incluir as línguas africanas em todas as áreas de desenvolvimento – especialmente na educação – não recebeu atenção suficiente (Chimbutane 2017). Na maioria dos países africanos, a língua de ensino na escola continua a ser a da antiga potência colonial. Dos 17 países da África Ocidental, todos, exceto um, têm o antigo idioma colonial como idioma oficial (com exceção da Mauritânia, que tem o árabe como idioma oficial) (Bamgbose, 2000). Além disso, a África é o único continente onde a maioria das crianças começa a escola em um idioma diferente de sua língua materna (Ouane e Glanz 2010). Muitos dos modelos de educação recentemente estabelecidos na África continuam a ser subtrativos, com proficiência em L2 (geralmente a antiga língua colonial) como o objetivo final predominante ou exclusivo (Heugh 2011b). Enquanto os países africanos anglófonos tendem a se concentrar em modelos de educação de transição ou de “saída precoce” que incluem alguma instrução no L1, os países africanos lusófonos e francófonos são geralmente caracterizados por modelos de submersão monolingue herdados do período colonial (Wolff 2006), e isso é exactamente o que vemos em Cabo Verde. Heugh (2011b) observa que Moçambique se está movendo em direção a modelos de transição (ou seja, três anos de educação no L1 seguidos pelo português), mas o modelo ainda é subtrativo, com o ensino monolingue de português como objetivo final. A interseção entre o passado colonial da África e os desafios da globalização moderna são fatores-chave na resistência na parte dos formuladores de políticas e outros interessados (como professores, pais e alunos) sobre a adoção de políticas de educação bilingue aditivas em contextos de baixo e médio rendimento (Ouane e Glanz 2010; Kananu Kiramba 2018). Esses desafios foram explorados extensivamente (ver Alidou et al. (2006), Antia (2021), Banda (2000), Benson (2021) Diallo (2011) e Probyn (2009) para alguns exemplos), e incluem questões relacionadas à insuficiência de recursos alocados para a formação de professores e o desenvolvimento de materiais relevantes; escassez de livros académicos em línguas africanas; e preocupações mais amplas sobre as implicações de custo da implementação da educação bilingue (para uma

CABO VERDE

Em 1975, enquanto o PAIGC³ estava no poder, foi criado o primeiro sistema educacional pós-independência para Cabo Verde e Guiné-Bissau. O grande pedagogo brasileiro, Paulo Freire, desempenhou um papel fundamental nesse processo e, no âmbito da sua teoria de uma pedagogia libertadora, contribuiu para o desenvolvimento de campanhas de alfabetização. No entanto, nessas campanhas, Freire teve de renunciar ao uso da LCV, pois os formuladores de políticas argumentaram que a língua portuguesa tinha maior valor internacional e consideraram a priorização do português como politicamente benéfica (Rodríguez 2017). Freire lamentou essa escolha, mas, na época, sentiu que não deveria interferir em tais decisões de política estratégica (Freire e Macedo 1989). Assim, enquanto o fim do regime colonial em 1975 trouxe a reforma educacional e a criação de uma educação pública universal (que desde 2006 se estende ao ensino universal de terceiro nível), o sistema educativo nunca incluiu o uso da LCV.

Como em outros contextos de línguas minoritárias, a padronização e oficialização da LCV tem sido um tema recorrente nos debates sociais e políticos desde a independência. Já em 1979, o Fórum Internacional de Valorização do Crioulo, realizado em Mindelo, recomendou a valorização da LCV e fez recomendações para a inclusão da língua no sistema escolar, especialmente na sua forma escrita. A partir dessa altura, foram desenvolvidas propostas de alfabetos e gramáticas para a LCV (por exemplo, Veiga 1995); no entanto, embora o alfabeto agora amplamente utilizado, ALUPEC, tenha sido testado em 1998 só foi oficializado e legalmente aprovado em 2009. Além disso, foram feitas muitas recomendações para a inclusão da LCV no sistema educativo. A mais recente, em abril de 2021, quando um grupo de mais de 200 pessoas ligadas à educação e investigação encaminhou ao Presidente da República uma petição para uma mudança na política linguística do país, defendendo, entre outras medidas, a implantação da educação bilingue. Apesar destes desenvolvimentos, o sistema educacional permanece monolíngue em português. Em suma, possivelmente devido à falta de apoio político explícito, vemos agora uma situação em que a LCV mantém uma posição subordinada ao português na hierarquia linguística, embora nunca lhe tenha sido explicitamente negada a igualdade com o português.

Os primeiros programas de educação bilingue a introduzir a LCV nas escolas surgiram desde 1968, não no arquipélago cabo-verdiano, mas sim na costa leste dos Estados Unidos, onde reside a maior comunidade da diáspora, particularmente na Nova Inglaterra (Tavares 2020). Em Portugal, foi desenvolvido um programa bilingue para as crianças da escola do Vale da Amoreira (Setúbal) nos anos letivos de 2008–09 a 2011–12, com financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian. O modelo “Uma turma duas línguas” foi promovido no âmbito de um estudo realizado pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), que analisou a diversidade linguística nas escolas portuguesas, situando a LCV como a segunda língua mais utilizada na área da Grande Lisboa, onde se concentra a migração cabo-verdiana na antiga metrópole (a seguir à língua portuguesa). Este programa introduziu uma hora letiva diária em LCV a uma turma do primeiro ano de ensino primário com 22 crianças, nove das quais tinham contato prévio exclusivamente com a língua portuguesa. As restantes crianças eram de ascendência cabo-verdiana (11), guineense (1) e angolana (1). A turma participante demonstrou resultados académicos superiores aos do grupo controle, bem como menos preconceito e atitudes mais positivas em relação à diversidade linguística. As crianças de origem cabo-verdiana também reativaram ou ampliaram o conhecimento e a prática de sua L1 (Mateus 2011).

No que diz respeito a Cabo Verde, o primeiro programa bilingue foi introduzido no ano letivo 2013–14 no âmbito de um projeto de pesquisa de doutoramento liderado por Ana Josefa Cardoso. A iniciativa de educação bilingue, a única do género em Cabo Verde até a data, teve a autorização e apoio do governo, embora não fizesse parte da política educacional formal. A iniciativa foi implementada em duas turmas por um período de 6 anos e incluiu ações de formação de professores a cargo da doutoranda. Em fevereiro de 2015, foi realizado

3 Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde. O partido foi fundado por Amílcar Cabral e de 1975–1980 governou Cabo Verde e Guiné-Bissau como um só partido

um workshop na Praia – organizado pelo Ministério da Educação e inaugurado pelo então Primeiro-Ministro e Ministra da Educação – para discutir os sucessos iniciais do programa. Dois meses depois, o governo aprovou uma resolução (32/2015) que preconizava a promoção da LCV e destacava que a educação bilingue era mais adequada ao contexto do país. O PAICV (Partido Africano para a Independência de Cabo Verde) perdeu as eleições de 2016, pelo que as recomendações constantes da resolução 32/2015 nunca se concretizaram; embora os resultados do projeto piloto bilingue apontassem para benefícios em termos de desempenho geral da escola e, especificamente, nas competências linguísticas, o projeto não foi continuado após a fase piloto.

METODOLOGIA

Os dados que baseiam este estudo foram recolhidos em 2018, sob a forma de entrevistas com professores e outros agentes (políticos, gestores educacionais e ativistas) que estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, na iniciativa piloto bilingue de Cabo Verde 2013–2014. Esse programa deveria durar do primeiro ao sexto ano do ensino primário, completando o ciclo educacional. No entanto, no momento da recolha de dados, a durabilidade do programa era incerta, pelo facto de a deliberação de aprovação ter sido tomada por um governo (PAICV), que foi substituído pelo Movimento para a Democracia (MpD) em 2016. Funcionários desse governo e professores falaram na suspensão permanente ou temporária da autorização formal. Este contexto é importante por três razões: 1) a administração entrante deixou de financiar e autorizar integralmente o projeto bilingue que fora implementado pelos seus antecessores, 2) a plataforma do MpD não inclui, explicitamente, qualquer retórica anti-bilingue ou anti-LCV, e 3) as razões da decisão não foram publicamente declaradas, dando origem a uma multiplicidade de interpretações.

As duas escolas participantes estavam localizadas na Ilha de Santiago: uma na zona rural montanhosa do interior da Ilha de Santiago (Flamengos, concelho de São Miguel), e a outra numa grande zona urbana na capital, Praia. Em ambos os casos, as escolas atendiam a uma população de baixo rendimento (rural ou urbana). Conduzimos entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo em ambos os locais. Todos os participantes eram fluentes na língua portuguesa e foi-lhes solicitado que falassem nela, para facilitar a compreensão das duas investigadoras que não entendiam a LCV. A presença de uma terceira investigadora falante de LCV permitiu que os participantes fossem capazes de recorrer a esse recurso linguístico ocasionalmente. Fornecemos aqui uma visão geral dos perfis das pessoas participantes, em vez de perfis individualizados mais extensos, a fim de preservar o seu anonimato, que devido ao escopo relativamente pequeno do projeto piloto, facilmente seriam identificáveis.

As entrevistas individuais foram realizadas com dois professores que lecionavam no projeto bilingue, uma ex-funcionária do Ministério da Educação, que autorizou, apoiou e supervisionou o projeto piloto em uma das escolas durante o mandato do PAICV, um funcionário com responsabilidades no mesmo ministério, em ativo no mandato atual (MpD), um ativista da LCV, conhecido por sua longa história de defesa dos direitos da LCV em geral, e defesa da educação bilingue em particular, e Ana Josefa Cardoso, em cuja pesquisa de doutorado se baseou o projeto bilingue. Outras 16 pessoas participaram das duas entrevistas em grupo nos contextos urbano (10) e rural (6): estas incluíram 11 professoras e três professores do ensino fundamental que conheciam o projeto do programa bilingue, mas não haviam participado diretamente nele. Também participaram duas mulheres que trabalhavam em serviços sociais e administrativos das escolas, embora não tenham falado nas entrevistas. Durante a fase de geração de dados, gravamos notas de campo das principais tendências à medida que surgiam, bem como questões que desejávamos esclarecer ou contrastar com as perspetivas de diferentes pessoas. Essas notas constituíram uma análise preliminar que levou à criação das categorias iniciais de codificação, de modo que, uma vez transcritas as entrevistas, utilizamos essas categorias para codificar os dados no software *Atlas-ti*. As entrevistas foram analisadas primeiro individualmente (verticalmente) e depois em grupo (horizontalmente). Na análise final, exploramos as maneiras como os participantes recorreram a discursos mais amplos para fornecer as suas interpretações e apoiar seus próprios argumentos sobre o valor e a viabilidade do projeto-piloto bilingue. Usamos a análise crítica do discurso (CDA), que está “fundamentalmente preocupada em analisar relações estruturais opacas e transparentes

de dominação, discriminação, poder e controle manifestadas na linguagem” (Wodak 2001, p. 3), por ser uma ferramenta que permite analisar como os argumentos construídos pelos participantes do estudo interagiram com ideologias linguísticas mais amplas que servem para manter o status quo monolíngue da escolarização, especialmente em contextos pós-coloniais onde a língua colonial mantém o seu maior valor simbólico apesar da independência política ter sido assegurada há vários anos. Os dados deste estudo são entendidos como colaborativos, coproduzidos e situacionais (Talmy 2010). O nosso objetivo não é descobrir o que as pessoas realmente pensam; em vez disso, consideramos as entrevistas como “atuações situadas” (Heller 2008, p. 256) e vemos a linguagem como uma forma de ação social que pode fornecer informações sobre os posicionamentos ideológicos das pessoas (Moyer 2008).

ANÁLISE DE DADOS

VIVENDO EM LCV, ESTUDANDO EM PORTUGUÊS

Houve uma tendência especialmente forte para os participantes destacarem a divisão entre a escola e a vida fora da sala de aula, o que não é surpreendente numa sociedade diglósica como a cabo-verdiana. Note-se que usamos o termo diglósico no sentido ideológico, para nos referirmos a ideologias sobre hierarquias de linguagem encontradas na sociedade cabo-verdiana, ao invés de em linha com os entendimentos académicos e sociolinguísticos mais antigos de linguagem e sociedade (por exemplo, Ferguson 1959; Fishman 1967). Quase todas as pessoas participantes na investigação, independentemente da profissão ou posicionamento relacionados com a iniciativa bilingue, fizeram alguma referência ao modo como a LCV constitui um elemento essencial da identidade cabo-verdiana: “Eu costumo dizer que o cabo-verdiano come em crioulo, pensa em crioulo, dorme em crioulo. ((riso)) Faz tudo em crioulo.” (professora).

Quando começamos a codificar nossos dados, descobrimos que as ideologias que associam a linguagem à identidade e às questões de eficácia educacional costumavam estar intimamente ligadas:

É a nossa língua, é o que aprendemos, o que pensamos, é a língua do nosso coração! Agora, imagina querermos aprender mais e melhor fugindo da nossa identidade, fugindo daquilo que é nosso. Primeiro pensamos em cabo-verdiano, depois tentamos traduzir para os outros... agora, quando uma criança do primeiro ano entra na sala de aulas e o professor começa a falar só em português, é um choque! (professor bilingue)

Para este professor, que participou do projeto-piloto bilingue, a posição da escola monolíngue em português na situação linguística historicamente diglósica é percebida como “fuga” à identidade cabo-verdiana, mas também resulta numa espécie de choque cultural para as crianças ao ingressarem na escola. Tal como muitos outros participantes, utilizou os termos cabo-verdiano e kriolu indistintamente para indicar a língua comunitária, estabelecendo implicitamente a ligação entre a língua e o sentido de ser cabo-verdiano.

Alguns dos outros professores argumentaram que o “choque” que uma criança pode sentir ao descobrir-se subitamente imersa numa linguagem diferente da usada na comunidade, que certamente não é propício à aprendizagem, não é igual para todas as crianças. O outro professor bilingue do projeto que entrevistamos criticou a participação da escola numa estrutura sociolinguística hegemónica mais ampla, em que algumas (mas não todas) das crianças são inundadas com programas de televisão em português, que apesar de não refletirem as suas próprias experiências, “traz-nos alguns programas, tipo desenhos animados, então aí a criança tem o contacto com a língua portuguesa. Mas fora isso, talvez aquela classe que pertence às elites”. Neste caso, temos uma situação de duplo vínculo: crianças de famílias com maiores recursos socioeconómicos têm maior probabilidade de acesso a recursos audiovisuais coerentes com a língua da escola, mas, a custo de se distanciarem da sua própria experiência. As crianças de famílias economicamente desfavorecidas evitam esse conflito cultural inicial, mas eventualmente, terão um maior sofrimento no encontro inicial com a escolaridade, já que será o primeiro contacto com um meio de língua completamente estrangeiro.

O ativista que entrevistamos mobilizou a sua própria experiência de criança para traçar uma relação semelhante entre linguagem, identidade e sucesso escolar: “A própria criança que, até o momento em que entra na escola se julga inteligente, passa a ser um burro, porque não consegue dizer nada”.

Nesses cenários, a linguagem é considerada um recurso de compreensão e participação na prática escolar e está fortemente ligada às questões de autoestima. Como um participante apontou, o mero ato de descobrir que a LCV é uma língua governada por regras, assim como o português, teve implicações significativas para o seu senso de identidade, como falante da língua minorizada:

Aprender a escrever e aprender as regras de crioulo aumenta a nossa auto-estima. Eu fiquei a gostar, eu inicialmente achei um bocado..., mas depois comecei a gostar e sabendo que a nossa língua tem regras, pode ser aprendida oralmente, como também por escrito. Eu, eu senti-me hinchado, no sentido de importante.

Tais comentários ilustram o grau em que está arraigada na sociedade cabo-verdiana uma ideologia deficitária em relação à LCV, na medida em que esses profissionais qualificados reconhecem que a compartilharam implicitamente. Os discursos desses professores parecem ecoar o paradoxo do acesso, baseando-se ao mesmo tempo noutros tipos de ideologias de linguagem: reforçam o rebaixamento das línguas a domínios separados e hierárquicos (casa/escola) e a noção unificadora de uma língua nacional, enquanto que, ao mesmo tempo, baseiam-se em argumentos acadêmicos e políticos mais amplos em favor da educação bilingue e baseada em L1 (Ouane e Glanz 2010; UNESCO 2016; Lawrence Gordon e Harvey 2018). Na verdade, ambos os professores que participaram do projeto piloto bilingue, ambos os políticos (independentemente da filiação partidária), o ativista da língua e muitos dos outros professores, todos fizeram referência específica às vantagens linguísticas e educacionais documentadas demonstradas pelas crianças no programa bilingue, que incluiu o desempenho numa prova escrita de português. Essas narrativas revelam a força das ideologias da linguagem e sua inércia, mesmo quando desafiadas por evidências científicas.

A ideologia da linguagem padrão – pela qual as línguas são vistas como entidades únicas e definitivas, com códigos linguísticos distintos que não devem ser misturados – também surgiu com frequência em nossos dados. Vários professores argumentaram que estudar a estrutura e a forma escrita da língua materna lhes permitiu apreender mais claramente o registro formal da língua colonial, evitando assim a interferência entre duas variedades de línguas que estão mais intimamente relacionadas em alguns aspectos do que em outros: “Certos erros gramaticais, mesmo ortográficos, que os alunos vão cometendo enquanto estão a escrever [em português] devem-se mesmo ao desconhecimento da língua cabo-verdiana” (professor bilingue). No discurso, tanto dos professores bilingues como de muitos dos outros participantes, essa ideologia da língua em particular está firmemente enraizada em uma associação mais ampla entre a língua e a identidade nacional – esses educadores temem que abandonar a L1 às custas da escolaridade na língua do antigo colono vai resultar, ironicamente, em não aprender nenhuma língua adequadamente:

Os alunos entram na escola com uma língua. Ela existe, esta língua existe; aprenderam coisas desde que nasceram, desde que começara a falar, e agora vamos apagar isso?! Apagar isso e introduzir o português?! Então há graves dificuldades em língua portuguesa por causa de... estamos a esquecer da língua cabo-verdiana, a introdução da língua cabo-verdiana no ensino desde o primeiro ano é fundamental para melhorar o português. (professor bilingue)

[O projeto piloto bilingue] fomentava a aprendizagem da língua portuguesa com base na exploração exaustiva daquilo que é a língua cabo-verdiana, a língua na qual os alunos pensam, interagem, criam, sonham e brincam, apreendendo sobre a realidade cabo-verdiana (ex-oficial de educação)

Um dos professores bilingues descreveu uma apresentação pública que fez sobre os resultados do programa bilingue, em que a competência linguística das crianças na escrita da LCV e em português produziu um impacto emocional visível em alguns membros do público: “apresentei um texto de um aluno da 1ª classe, escrito na língua cabo-verdiana, com tradução também

para língua portuguesa, que algumas pessoas... acabaram por chorar algumas lágrimas.” Para este professor, assim como para os delegados da conferência à que se refere, a competência bilingue não é uma questão estritamente acadêmica, mas está conectada com uma longa história de opressão, de modo que o sucesso linguístico e educacional está intimamente ligado a associações pessoais e históricas com essas línguas.

O PARADOXO DO ACESSO E UM DISCURSO DE RESIGNAÇÃO PÓS-COLONIAL

Ao mesmo tempo, algumas das pessoas entrevistadas se basearam em discursos que serviram para apoiar o status quo monolíngue pós-colonial (Ouane e Glanz 2010). Vamos nos basear nesta seção nos dados das duas entrevistas em grupo, a fim de analisar especificamente o discurso dos professores que não participaram do programa bilingue e, portanto, não eram partes interessadas da mesma forma que os professores participantes, políticos e ativistas. Esses professores são *outsiders*, mas com um posicionamento profissional que os torna particularmente experientes e interessados na questão da educação bilingue.

Em comparação com os descritos acima, os discursos de educação antibilingue foram geralmente mais fracos nas entrevistas, reduzidos em termos de presença, bem como de intensidade, e foram muitas vezes formulados na terceira pessoa, como crenças mantidas por outros indivíduos ou como uma crença popular coletiva que não necessariamente se compartilhava. Quando enunciados na primeira pessoa, tendiam a não ter a intensidade emocional evidente naqueles que defendem a “língua de nossos corações”. Essas declarações geralmente assumiam um tom mais calculado e estratégico. Por exemplo, embora muitos entrevistados achassem que a LCV deveria ser usada na escola porque era a língua da comunidade e, portanto, permitiria a continuidade casa-escola, um entrevistado forneceu exatamente o argumento oposto pelos mesmos motivos. Também reconheceu que o português quase não estava presente na vida familiar das crianças, por isso defendeu que deveria ser enfatizado na escolaridade para compensar o que percebeu como um desequilíbrio a favor da LCV.

Temos a orientação de insistir muito em ensinar português porque é uma oportunidade. Porque nós temos poucas horas. Durante praticamente vinte e quatro horas os alunos estão a praticar o crioulo, e em quatro horas de aula é melhor esforçar-se para trabalhar em português. (professor)

Este professor recorre a discursos de equilíbrio e compensação que lembram o movimento americano de “apenas inglês”, que argumentava que as crianças de origem migrante precisavam ser imersas em ensino médio em inglês para compensar sua falta de exposição em casa. Os argumentos do contexto norte-americano chegaram a comparar a educação bilingue com o abuso infantil, visto que privava as crianças dos benefícios sociais proporcionados pela língua socialmente dominante (May, 2014). Na nossa pesquisa, o discurso da compensação (a favor do português) nunca se aproximou do nível de raiva e ansiedade que caracterizou os debates norte-americanos; mesmo a professora que falava a favor do ensino (principalmente) em português também reconheceu o choque cultural vivenciado pelas crianças falantes de LCV ao se depararem com o ensino médio de português pela primeira vez: “Porque os alunos, como ela já disse [refere-se a uma colega], sobretudo os alunos da primeira classe que ainda não conhecem o português, é muito difícil portanto fazer uma aula sem recorrer ao crioulo.” Ao mesmo tempo, sua escolha de palavras implica uma diferença de valor: enquanto o português é uma língua de oportunidade, a ser buscada, o Kriolu é uma língua de necessidade (à que se pode recorrer) temporariamente, até que as crianças possam entender o português.

Argumentos desse tipo refletem o reconhecimento de um paradoxo de acesso: o português é a língua de oportunidade que deve ser promovida para que as crianças tenham sucesso, especialmente no sentido econômico de realização. Existe a convicção de que se impõe uma escolha à sociedade cabo-verdiana, escolha que a investigação em educação bilingue sugere ser falsa (Cummins, 2005). No entanto, esse discurso reflete a lógica popular de que a aprendizagem de uma língua é subtrativa: aprender uma língua prejudica, em vez de facilitar, a aprendizagem de outra.

Uma professora descreveu como as questões sobre educação bilingue estavam sendo debatidas atualmente em círculos populares, citando especificamente um fórum do Facebook que ela vinha acompanhando. Afirmou que o desempenho acadêmico demonstrado pelos alunos

bilingues foi um argumento usado a favor da continuidade do projeto, ao mesmo tempo em que outros argumentaram contra a educação bilingue, alegando que as crianças têm sérias deficiências em português e, portanto, precisam primeiro aprender essa língua, e então a LCV. Estas publicações no grupo de Facebook apontam a que a aprendizagem simultânea em ambas as línguas pode inibir a aprendizagem da língua mais importante (português), uma ideia comum sobre a educação bilingue que é compartilhada por professores e alunos.

Também identificamos um fio de aceitação tácita do status quo em muitas declarações de professores, mesmo quando expressaram apoio à educação bilingue envolvendo a língua materna das crianças. Um professor, por exemplo, argumentou que estão tão fortemente condicionados a lecionar em português, apenas “recorrendo” a LCV em caso de necessidade, que seria difícil mudar:

Normalmente nós fomos formados em que o ensino da língua portuguesa tem de ser na sala de aula. Então normalmente, quando acontece isso, se os alunos estiverem a falar crioulo nós normalmente impedimo-lo. Dizemos, melhor tenta falar português, e corrigimos. Nunca motivamos os alunos a falar o crioulo, aí cria-se uma certa tensão.

Esse tipo de argumento reflete um senso de hegemonia da linguagem sustentado pelo hábito (como sempre fizemos), um sistema inerentemente resistente a mudanças. Este mesmo professor falou também de uma aceitação tácita do português como um registo superior, adequado para utilização em espaços institucionais:

E há mais uma questão também, normalmente em qualquer instituição que nós formos, normalmente a língua que se fala é a língua oficial, é língua portuguesa, nem sequer é crioulo, é língua portuguesa, então, praticamente desvalorizamos a nossa língua materna. Desvalorizamos a língua oficial, e se calhar é daquelas coisas que entra em confusão tudo por causa disso. A nossa língua materna ficar em desuso, não sendo utilizada nos lugares oficiais resultará eventualmente numa perda de valor em relação às outras línguas, além do português.

Ele expressa preocupação com o que vê como uma “desvalorização” de sua “língua materna” e, ao mesmo tempo, inclui-se implicitamente nesses processos por meio do uso da primeira pessoa do plural (“nós”). Outro professor descreve o ensino médio em português como a única resposta razoável ao que ele vê como uma realidade sociolinguística implacável:

É a língua da comunicação, é a língua que o aluno utiliza nos livros, na comunicação oficial, feliz ou infelizmente nós temos como língua oficial (...) recomendo que o professor deve ensinar mais em português.

Ao mesmo tempo, o puro pragmatismo desta recomendação é ligeiramente condicionado pelo uso da frase “felizmente ou infelizmente” – este professor recusa-se a fazer o seu próprio juízo de valor e, ao fazê-lo, transmite um sentimento de resignação. Tanto nas entrevistas individuais como nas grupais, quando questionado se o sindicato dos professores tem defendido o ensino na LCV, houve um claro consenso de que a educação bilingue não era um assunto na agenda. Um professor explicou que a ação coletiva dos professores está mais focada nas suas condições de ensino e salários: “muitas vezes o sindicato e essas coisas, estão mais preocupados com aquelas questões que têm a ver com aumento salarial e direitos dos professores.”

A AMBIGUIDADE E FRAGILIDADE DOS DISCURSOS POLÍTICOS

O responsável local de educação do MpD, ele próprio um ex-professor, ecoou muitas das ideologias sobre a natureza da(s) língua(s) e sua relação com a identidade nacional que descrevemos acima, presentes em todas as entrevistas: ele vê a LCV como uma importante parte da sua herança e descreve o ensino de LCV em termos de manutenção cultural: “tinha que começar por vos dizer que para mim a língua é... a língua é um dos elementos da cultura que me identifico, ao tentar ensinar a minha língua quer dizer que eu estou a fazer com que haja perpetuação daquilo que é meu.” O responsável invoca a noção de violência simbólica para descrever a história monolíngue (pós) colonial de Cabo Verde. Ao mesmo tempo, ele usa o mesmo conceito para descrever os esforços para corrigir essa diglossia histórica. Embora não seja o caso do programa bilingue, que utiliza os dois idiomas, refere-se ao ensino integralmente na LCV como violência simbólica: “ministrar tudo em crioulo é mais violência simbólica.” Ao

mesmo tempo, falou dos resultados positivos do programa bilingue, destacando o aumento do desempenho acadêmico dos alunos deste programa em comparação com os alunos do programa monolíngue padrão de português: “Fiz uma comparação... o resultado é... é... Não... a turma em que o [professor da turma bilingue] trabalhava com eles... comparando os resultados, é de longe melhor... de longe melhor.”

Tal como acontece com o discurso dos professores, vemos a identidade nacional e o sucesso acadêmico entrelaçados. O argumento aqui reflete claramente o do paradoxo do acesso: equivaleria a uma violência simbólica impor exclusivamente uma das duas línguas. O oficial ressaltou o desempenho superior da língua portuguesa que presenciou em primeira mão entre os alunos bilingues (o que foi confirmado pelos dois professores participantes e alguns outros), ao mesmo tempo em que denunciou o programa por cometer a violência simbólica da negação da proficiência em português. Além disso, caracterizou o projeto bilingue como sendo de imersão na LCV, mas os resultados em proficiência em português claramente desacreditam isso. Embora a natureza bilingue do programa tenha sido projetada para evitar o paradoxo, ele é reconstruído discursivamente para posicionar a identidade nacional (aprender a língua nacional associada à independência da ex-colônia e identidade local) em conflito com o sucesso acadêmico (aprender a língua pós-colonial e, assim, desenvolver uma habilidade instrumentalmente valorizada que pode levar ao avanço econômico).

O delegado governamental, em consonância com parte do corpo docente com quem falamos, posicionou a LCV como um “recurso de aprendizagem” na sala de aula, que poderia fazer parte de um “programa de enriquecimento curricular”, onde o português é mantido como língua veicular da sala de aula e a língua materna das crianças é “utilizada” conforme necessário para promover a compreensão. Deu como exemplo a prática que apoiou entre seus estagiários como professor supervisor:

Os meus orientandos utilizavam a língua crioula como a língua de recurso (...) o que interessa é que lá dentro da sala deve haver um ambiente para a construção de saberes, se é com uma língua ou com uma outra língua eu entendo que é da responsabilidade do professor, porque? Porque eu enquanto professor preocupo-me com o resultado, o resultado é que... seria bom que todos os meus alunos estivessem na linha da frente

No que diz respeito ao uso de LCV escrita, houve uma relutância a este respeito, pois ele observou que “quando se utiliza a língua cabo-verdiana como recurso, de uma forma escrita, torna-se ainda mais difícil a aprendizagem dos alunos.”

Aqui vemos uma divergência ideológica em relação aos professores que participaram do programa bilingue: eles coincidem no argumento mais pedagógico de que o uso da língua materna das crianças proporciona compreensão e, portanto, apoia o sucesso acadêmico. No entanto, ele abraça implicitamente a hierarquia das línguas desafiada por esses professores, que equiparam a incorporação da LCV como uma língua de instrução com a igualdade linguística. Aqui, o funcionário do governo parece ecoar as ideologias que sustentam os programas bilingues de saída precoce. Este funcionário do governo, junto com alguns dos professores entrevistados, descreveu a linguagem comunitária como um recurso pedagógico, mas não situou a fluência acadêmica e a elevação do status da linguagem comunitária entre os objetivos curriculares. O paradoxo do acesso é resolvido de uma forma que prioriza o acesso à linguagem colonial (global, europeia). Há também uma ideologia monolíngue em jogo aqui, que pode ser condicionada por preocupações econômicas: não está contemplada a possibilidade de se tornar fluentemente bilingue, uma das principais ideologias que sustentam programas bilingues de saída tardia ou desenvolvimento.

Na sua entrevista, o responsável local de educação indicou também que o apoio do governo ao programa não tinha sido retirado e falou com entusiasmo do seu eventual recomeço:

Creio que no futuro... creio que no futuro haverá outra vez, vai acontecer com certeza! Porque neste momento está numa fase de estudo entre... na fase de estudo... tanto o Ministério da Educação como o Ministério da Cultura estão a valorar o que melhor serve para o nosso país.

Argumentou, no entanto, que para que o programa bilingue continue, deve ser interrompido por tempo suficiente para permitir o treinamento de professores, o desenvolvimento de materiais

e o estabelecimento de uma forma padrão universal de LCV para ser usada em todas as salas de aula. Embora exista atualmente um alfabeto padrão (ALUPEC), este sistema fonético não dita regras universais de grafia e há variação dialetal entre os diferentes grupos de ilhas que compõem a nação. Embora a variação dialetal seja um aspecto natural de qualquer idioma, essa realidade linguística entra em conflito com ideologias mais puristas que insistem em um padrão unificado. Insisti na necessidade de estabelecer esse padrão universal para sala de aula, mas também refletiu sobre os desafios associados à padronização da linguagem:

Se for determinado, juntamente com o Ministério da Cultura, qual é que serve?!
Porque também pessoas de São [imperceptível] ... podem dizer: não! o padrão deve ser a nossa língua. Da ilha do Fogo pode dizer não, padrão da Brava a mesma coisa, Santiago a mesma coisa, assim ficamos com várias variantes.

O que surge aqui é uma situação de duplo vínculo: se o projeto deve permanecer em espera até que seja alcançado um consenso sobre uma forma padrão de LCV, então é difícil prever quando será retomado. Essa ideologia purista circulou no discurso popular, conforme descrito por outras pessoas entrevistadas:

A única preocupação é talvez vários dialetos que temos em Cabo Verde, porque Santo Antão fala crioulo de uma forma, em Santiago de outra forma, talvez isso. (professor)

Primeiro tem que estar, temos que ter uma, um dicionário em crioulo, (...) tem que haver uma uniformização da linguagem do crioulo a nível nacional. (professor)

Nestes exemplos, a ideologia da língua padrão parece ter sido assumida acriticamente como um argumento para atrasar a educação bilingue em Cabo Verde.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A educação multilingue e as políticas linguísticas são essenciais para alcançar a democracia e o desenvolvimento e evitar que a tomada de decisões seja reservada aos membros da elite de uma sociedade (Alexander, 2007). Como afirma Champion (1974, p. 4), enquanto a língua de instrução é a língua do poder colonial anterior, “a escola permanece colonial e abstrata e quaisquer inovações introduzidas permanecem superficiais”. A educação monolingue serve para consolidar a desconexão entre a escola e a sociedade, impactando na aprendizagem e no progresso efetivos. Cabo Verde é frequentemente citado na literatura como um dos poucos países africanos ‘monolingues’ – juntamente com o Lesoto e a Suazilândia. Neste caso, dado que praticamente toda a população fala a LCV, é particularmente notável que continue a existir uma rejeição da LCV nos domínios formal e acadêmico.

Usando este caso específico para explorar o paradoxo do acesso, a nossa análise dos discursos produzidos a respeito da introdução da educação bilingue ilustra como as múltiplas ideologias que se cruzam sobre a linguagem e a aprendizagem podem complicar a resolução desse paradoxo. Algumas das principais ideologias que apoiam a educação bilingue foram claramente expressadas por todos os participantes no nosso estudo. Houve um claro consenso de que a LCV está associada à identidade nacional cabo-verdiana e uma consciência crítica da hegemonia histórica que relegou a língua comunitária para o fundo da hierarquia linguística. Embora o paradoxo do acesso não tenha em conta questões pedagógicas, também encontramos ideologias que apoiam a educação bilingue, em detrimento dos danos psicológicos e educacionais que emergem da subordinação da LCV. Muitas vezes, estes estavam intimamente ligados a argumentos de linguagem e identidade, de modo que projetos acadêmicos e de construção de identidade eram vistos como objetivos inseparáveis para a educação bilingue.

Ao mesmo tempo, ideologias concorrentes servem para enfraquecer os esforços a fim de introduzir a educação bilingue nas escolas cabo-verdianas. Enquanto a educação bilingue busca resolver o paradoxo do acesso, para que as crianças não sejam obrigadas a escolher entre sua comunidade e as línguas globais, uma ideologia monolingue esteve presente, principalmente nos discursos do setor político. Finalmente, a ideologia da padronização da linguagem figurou fortemente no discurso político e também foi assumida acriticamente no discurso dos professores, podendo muito bem ser no futuro a mais eficaz no bloqueio do desenvolvimento da educação bilingue em Cabo Verde. Outras preocupações, mais logísticas, também podem

impedir o progresso, e incluem a própria educação monolíngue (português) dos professores. Nenhum deles relatou ter qualquer formação em educação bilingue e, mais especificamente, citou como problema a própria falta de experiência com registros formais (oral e escrito) da LCV.

Apesar do enfoque na educação subtrativa, submersa e monolíngue em Cabo Verde e outros países africanos pós-coloniais, os professores entrevistados revelaram que as práticas multilíngues acontecem nas salas de aula todos os dias, embora sem qualquer apoio oficial. As linguagens locais e as práticas de *code switching* são inevitavelmente usadas na sala de aula para que possam ocorrer interações bidirecionais e uma aprendizagem eficaz (Heugh 2021). Essas práticas, no entanto, são consideradas ilegítimas e não adequadas para a educação formal (Heugh 2021). A troca de código tem sido associada a características como preguiça e rejeição da autoridade do estado, enquanto o monolíngüismo e a pureza linguística são posicionados como atributos de um cidadão leal (Stroud, 2007). Como resultado da estigmatização das práticas linguísticas híbridas, geralmente tem havido grande ênfase na separação das línguas dentro do sistema educacional. Probyn (2009) reflete sobre práticas secretas de troca de códigos que ocorrem em salas de aula multilíngues e enfatiza como os professores muitas vezes têm que recorrer ao “contrabando do vernáculo para dentro da sala de aula”. Nosso estudo, então, corrobora estudos anteriores que descobriram que na maioria das salas de aula africanas já está ocorrendo alguma forma de educação bilingue (Ouane e Glanz 2010); os professores usam o(s) idioma(s) local(is) para garantir uma comunicação eficaz e garantir também que os alunos entendam o que está sendo ensinado (Ouane e Glanz 2010), mas isso geralmente se limita à comunicação oral.

Em Cabo Verde, bem como em outros contextos multilíngues pós-coloniais, a incorporação informal e relativamente fraca da língua minorizada em contextos de escolarização poderia ser transformada com relativa facilidade em educação bilingue rigorosa e sistemática, apoiada por investigação linguística e educacional. Com base nos resultados do nosso estudo, identificamos a formação de professores para a educação bilingue como uma área a ser explorada. Nos contextos cabo-verdiano e pós-coloniais semelhantes, isto pode incidir em três áreas: a competência linguística em LCV (especialmente escrita), a educação bilingue (filosofia, técnicas, programas e resultados de investigação noutros contextos) e o contexto sociolinguístico específico local. Esse treinamento pode estar disponível para todos os professores, mas principalmente para os participantes do projeto bilingue. Pode assumir a forma de treinamento em serviço ou ser incorporado ao processo de certificação de professores de formação inicial. No contexto cabo-verdiano, o que falta atualmente é a construção de políticas com base na pesquisa acadêmica, que incluiria uma implementação consistente e formal da educação bilingue em todo o país, o apoio e treinamento de docentes e uma discussão e negociação clara deste modelo com as famílias e comunidades locais.

AUTHOR AFFILIATIONS

Nicola Bermingham  orcid.org/0000-0002-0324-6204
University of Liverpool, GB

Renée DePalma  orcid.org/0000-0001-7927-321X
University of A Coruña, ES

Luzia Oca  orcid.org/0000-0001-5091-8328
University of Trás-os-Montes and Alto Douro, PT

REFERÊNCIAS

- Alexander, N. (2007). Linguistic diversity in Africa in a global perspective. In N. Alexander & B. Busch (Eds.), *Literacy and linguistic diversity in a global perspective: An intercultural exchange with African countries* (pp. 13–22). Council of Europe Publishing: European Centre for Modern Languages.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K., & Wolff, E. (2006). *Optimizing learning and education in Africa: The language factor a stock-taking research on mother tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*. Working document. ADEA 2006 Biennial Meeting, Libreville, Gabon, March 27–31.
- Antia, B. E. (2021). Multilingual examinations: Towards a schema of politicization of language in end of high school examinations in sub-Saharan Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(1), 138–153. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1450354>
- Bamgbose, A. (2000). Language planning in West Africa. *International Journal of the Sociology of Language*, 141, 101–117. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2000.141.101>
- Banda, F. (2000). The dilemma of the mother tongue: Prospects for bilingual education in South Africa. *Language, Culture and Curriculum*, 13(1), 51–66. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908310008666589>

- Batalha, L., & Carling, J. (2008). Cape Verdean migration and diaspora. In L. Batalha & J. Carling (Eds.), *Transnational archipelago perspectives on Cape Verdean migration and diaspora* (pp. 13–32). Amsterdam University Press. DOI: <https://doi.org/10.5117/9789053569948>
- Benson, C. (2014). *School access for children from non-dominant ethnic and linguistic communities*. Background paper commissioned by UIS-UNICEF. Montréal.
- Benson, C. (2021). L1-based multilingual education: What is working and what is slowing us down. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Eds.), *Language and the sustainable development goals* (pp. 17–29). British Council.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *Debating diversity: Analysing the discourse of tolerance*. Routledge.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2007). *Français, acadien, acadjonne: Competing discourses on language preservation along the shores of the Baie Sainte-Marie*. In M. Heller & A. Duchêne (Eds.), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages* (pp. 99–120). Continuum.
- Cavanaugh, J. R. (2011). Language ideologies and language attitudes: A linguistic anthropological perspective. In P. Auer, J. Caro Reina, & G. Kaufmann (Eds.), *Language variation: European perspectives IV* (pp. 45–55). John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/silv.14.03cav>
- Champion, J. (1974). *Les langues africaines et al francophonie*. Mouton.
- Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847693655>
- Chimbutane, F. (2017). Language policies and the role of development agencies in postcolonial Mozambique. *Current Issues in Language Planning*, 18(4), 356–370. DOI: <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1331495>
- Chimbutane, F. (2018). Language and citizenship education in postcolonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*, 17(4), 8–25.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, 585–592.
- Diallo, Y. S. (2011). Publications in African languages and the development of bilingual education. In A. Ouane & C. Glanz (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa: The language factor. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa* (pp. 291–309). UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Djité, P. G. (2008). *The sociolinguistics of development in Africa*. Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847690470>
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325–340. DOI: <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29–38. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de La palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. In L. Wei & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 249–262). Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch14>
- Heugh, K. (2011a). Cost implications of the provision of mother-tongue and strong bilingual models of education in Africa. In A. Ouane & C. Glanz (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa: The language factor. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa* (pp. 255–288). UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Heugh, K. (2011b). Theory and practice: Language education models in Africa: research, design, decision-making and outcomes. In A. Ouane & C. Glanz (Eds.), *Optimizing learning and education in Africa: The language factor. A review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa* (pp. 105–156). UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Heugh, K. (2021). Southern multilingualisms, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Eds.), *Language and the sustainable development goals* (pp. 37–47). British Council.
- Heugh, K., Siegrühn, A., & Plüddemann, P. (1995). *Multilingual education for South Africa*. Heinemann.
- Horner, K., & Weber, J. (2017). *Introducing multilingualism: A social approach*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315276892>
- Jaffe, A. (2008). Discourses of endangerment: Contexts and consequences of essentializing discourses. In A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages* (pp. 57–75). Continuum.
- Janks, H. (2004). The access paradox. *English in Australia*, 139, 33–42.
- Kanana Kiramba, L. (2018). Language ideologies and epistemic exclusion. *Language and Education*, 32(4), 291–312. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438469>

- Kerfoot, C., & Bello-Nonjengele, B. O. (2016). Game changers? Multilingual learners in a Cape Town primary school. *Applied Linguistics*, 37(4), 451–473. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amu044>
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. In J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 192–211). John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/hoph.7.13kro>
- Lawrence Gordon, S., & Harvey, J. (2018). Choice of language in education: Do we know what South Africans want? *Language and Education*, 33(3), 226–243. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1488865>
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2d ed.). Routledge.
- Lopes, A. (2011). *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Lisbon.
- Martinez, R. A. (2013). Reading the world in Spanglish: Hybrid language practices and ideological contestation in a sixth-grade English language arts classroom. *Linguistics and Education*, 24(3), 276–288. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589813000235>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.03.007>
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13–24.
- May, S. (Ed.) (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Moyer, M. G. (2008). Research as practice: Linking theory, method, and data. In L. Wei & G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 18–32), Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch2>
- Ouane, A., & Glanz, C. (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188642>
- Probyn, M. (2009). “Smuggling the vernacular into the classroom”: Conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 123–136. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050802153137>
- Rodríguez, M. L. (2017). La alfabetización y sus promesas. e-Mosaicos. *Revista multidisciplinar*, 6(13), 142–151. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.31698>
- Schieffelin, B., Woolard, K., & Kroskrity, P. (Eds.) (1998). *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford University Press.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In R. Clyne, W. Hanks, & C. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasection on linguistic units and levels* (pp. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Stroud, C. (2007). Bilingualism: Colonialism and Postcolonialism. In: M. Heller (Eds.), *Bilingualism: A Social Approach*. *Palgrave Advances in Linguistics*. London: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230596047_2
- Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 128–148. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190510000085>
- Tavares, F. J. (2020). Educação bilíngue e os desafios da Inclusão da língua nativa cabo-verdiana nos processos de ensino e aprendizagem – Estados Unidos da América. *Capoeira – Revista de Humanidades e Letras*, 6(1), 153–175.
- UNESCO. (2016, Feb.). Global education monitoring report: If you don’t understand, how can you learn? Policy paper 24. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>.
- Veiga, M. (1995). O crioulo de Cabo Verde. Introdução à Gramática [‘The Creole of Cabo Verde: introduction to the grammar’]. Mindelo: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco e Instituto Nacional da Cultura.
- Wodak, R. (2001). What CDA is about: A summary of its history, important concepts and its developments. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1–13). Sage. DOI: <https://doi.org/10.4135/9780857028020.n1>
- Wolff, E. (2006). *Background and history: Language politics and planning in Africa*. Libreville, Gabon.
- Wolff, E. (2017). Language ideologies and the politics of language in post-colonial Africa. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 51, 1–22. <http://spilplus.journals.ac.za/pub/article/view/701>. DOI: <https://doi.org/10.5842/51-0-701>
- World Bank. (2021). *Loud and clear: Effective language of instruction policies for learning*. Washington.

TO CITE THIS ARTICLE:

Bermingham, Nicola, Renée DePalma and Luzia Oca 2022 O “Paradoxo do Acesso” à Educação Bilingue em Cabo Verde. *Modern Languages Open*, 2022(1): 16, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.3828/ml.o.v0i0.376>

Published: 14 November 2022

COPYRIGHT:

© 2022 The Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. See <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Modern Languages Open is a peer-reviewed open access journal published by Liverpool University Press.