

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

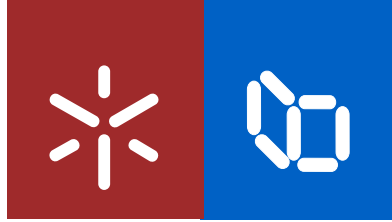
Vladimir Augusto Djata **Desenvolvimento lexical de falantes bilingues na Guiné-Bissau**

Vladimir Augusto Djata

**Desenvolvimento lexical de falantes
bilingues na Guiné-Bissau**

UWinho | 2022

dezembro de 2022



Universidade do Minho

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Vladimir Augusto Djata

Desenvolvimento lexical de falantes bilingues na Guiné-Bissau

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM): Português
Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2)

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho conta com o apoio de inúmeras pessoas que, de forma direta ou indiretamente, estiveram envolvidas, mas também resulta de várias horas de esforço e sacrifício pessoal.

Começo por agradecer ao meu irmão, Namiran José Ramalho, pelo auxílio prestado que culminou com a minha vinda a Portugal.

Ao meu bom amigo, José Fernandes, pelo apoio financeiro prestado num momento difícil da minha estada em Portugal, sem o qual não seria possível terminar o ano curricular.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores, pela dedicação com que me acompanhou e auxílio desde o início na escolha do tema e nas tarefas a desenvolver com vista a concretização do presente trabalho.

À Liliana Manuela Osório Correia, minha coorientadora, que desde início está sempre disponível para me ajudar naquilo que foi possível.

À Ser Mais Valia, uma organização que me tem acompanhado e prestado auxílio desde a minha chegada a Portugal até agora, em especial aos mentores Miguel, Clara e Ana.

Ao diretor da Escola DAROSA, David Rodrigues Santy, ao diretor da escola TUTOKAN- Dom José, Maximiliano Sanhá, e ao diretor da Escola Superior de Educação, Unidade do Ensino “Tchico Té”, Mestre Timóteo Imbali, pelos apoios e colaboração. Ao Domingos Da Silva, meu colega professor que, perentoriamente, me ajudou a entrar em contacto com as direções das escolas selecionadas para a investigação. E a todos os professores que também colaboraram para que seja possível fazer a recolha de dados.

Agradeço ainda à minha família, em especial à minha mãe e à minha filha, que tiveram que viver, pela primeira vez, afastadas de mim devido à distância provocada pelo estudo.

Aos meus colegas que nos momentos mais difíceis me encorajaram a continuar. Àqueles que, mesmo pelas simples conversas, partilharam informações que ajudaram a levar adiante este trabalho.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Desenvolvimento lexical de falantes bilingues na Guiné-Bissau

RESUMO

O presente estudo analisa o conhecimento lexical de 32 estudantes guineenses do 1.º/2.º e 3.º ciclos do ensino básico nas duas línguas que coocorrem de forma direta ou indiretamente na sala de aulas (português e crioulo) e em duas zonas geográficas do país (divididos em zona rural e cidade); constituiu-se ainda um grupo de controlo composto por 17 estudantes universitários. Os participantes de grupo da zona rural são residentes do Setor de Bubaque, Região de Bolama e frequentam à escola onde o ensino é bilingue (português e crioulo) e por sua vez, os de cidade são residentes de Bissau, capital do país e frequentam à escola onde o ensino é monolíngue (português). Na Guiné-Bissau, qualquer criança na idade escolar e que frequenta à escola é, no mínimo, um falante bilingue, uma vez que a língua materna dessa criança não é a que é a língua do ensino. Os falantes bilingues são os que usam duas línguas de forma alternada (Weinrich, 1968).

Interessou-nos investigar como é que as crianças e/ou falantes bilingues guineenses desenvolvem o conhecimento lexical nessas duas línguas e a relação entre elas, com o objetivo de apontar as vantagens do crioulo para a aprendizagem das crianças e sobretudo na aprendizagem do português. Neste sentido, o uso frequente de uma língua (quantidade de exposição linguística) foi apontado como um dos fatores preditivos do desenvolvimento lexical dos falantes bilingues (Unsworth, 2016). Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo principal compreender como se processa o desenvolvimento lexical dos falantes multilingues na Guiné-Bissau. O estudo propõe, entre outras questões, verificar se durante a aquisição linguística há um desenvolvimento equilibrado na aquisição lexical (do vocabulário produtivo e recetivo) nas duas línguas nos alunos que frequentam o ensino guineense. Ainda, o estudo procura verificar se o contacto frequente (quantidade da exposição linguística) com uma das línguas faz com que há um conhecimento lexical superior nessa no que na outra.

Através de uma tarefa de produção e compreensão oral semi-espontânea (i.e. da nomeação e identificação da imagem), constituiu-se um *corpus* que serviu para a comparação inter e intragrupal. O perfil sociolinguístico e os dados relativos à quantidade da exposição linguística dos participantes foram retirados do questionário sociolinguístico. Os resultados das comparações intergrupais revelaram que: (i) enquanto grupos completos (i.e. sem subdivisões por zona de residência), apenas existem diferenças significativas entre os participantes do 1.º/2.º ciclos e os do grupo de controlo nas tarefas de vocabulário em português; (ii) enquanto grupos subdivididos por zona de residência, os participantes da zona rural obtiveram um desempenho lexical inferior ao dos participantes da zona da cidade em ambas as tarefas do português e em ambos os ciclos; já relativamente às tarefas em crioulo, apenas se verificaram diferenças significativas em função da zona de residência no vocabulário produtivo do grupo do 1.º/2.º ciclos (cidade > rural). Por sua vez, comparações a nível intragrupal mostraram que, no geral, os três grupos de participantes apresentam, por um lado, vocabulários recetivos superiores aos produtivos em cada uma das suas línguas e, por outro lado, um conhecimento lexical (produtivo e recetivo) em crioulo superior ao conhecimento lexical (produtivo e recetivo) em português.

Palavras-chave: Conhecimento Lexical. Falantes Bilingues. Língua Oficial. Línguas Nativas. Multilinguismo.

Lexical development of bilingual speakers in Guinea-Bissau

ABSTRACT

The present study analyses the lexical knowledge of 32 Guinean students of the 1st/2nd and 3rd cycles of basic education in the two languages that co-occur directly or indirectly in the classroom (Portuguese and Creole) and in two geographical areas of the country (divided into rural and city areas); a control group of 17 university students was also constituted. The participants from the rural area group are residents of the Bubaque Sector, Bolama Region and attend school where teaching is bilingual (Portuguese and Creole) and in turn, those from the city group are residents of Bissau, the country's capital and attend monolingual teaching (Portuguese). In Guinea-Bissau, any child of school age who attends school is, at the very least, a bilingual speaker, since the mother tongue of that child is not the language of instruction. Bilingual speakers are those who use two languages alternately (Weinrich, 1968).

We were interested in investigating how Guinean children and/or bilingual speakers develop lexical knowledge in these two languages and the relationship between them, with the aim of pointing out the advantages of Creole for children's learning and especially for learning Portuguese. In this sense, the frequent use of a language (amount of linguistic exposure) was pointed out as one of the predictive factors of the lexical development of bilingual speakers (Unsworth, 2016). Therefore, the present study has as one of the main objectives to verify if during the linguistic acquisition there is a balanced development in the lexical acquisition (of the productive and receptive vocabulary) in the two languages in the students who attend Guinean education. Furthermore, the study seeks to verify whether frequent contact (quantity of linguistic exposure) with one of the languages makes there is a superior lexical knowledge in that language than in the other. Through a task of semi-spontaneous production and oral comprehension (i.e. naming and identifying the image), a corpus was constituted that served for inter- and intra-group comparison. The sociolinguistic profile and data regarding the amount of linguistic exposure of the participants were taken from the sociolinguistic questionnaire. The results of the intergroup comparisons revealed that: (i) as complete groups (i.e. without subdivisions by area of residence), there are only significant differences between the participants of the 1st/2 cycles and those of the control group in the vocabulary tasks in Portuguese ; (ii) as groups subdivided by area of residence, participants from rural areas had a lower lexical performance than participants from the city area in both Portuguese tasks and in both cycles; in terms of tasks in Creole, there were only significant differences according to the area of residence in the productive vocabulary of the 1st/2nd cycle group (city > rural). On the other hand, intragroup comparisons showed that, in general, the three groups of participants present, on the one hand, receptive vocabularies superior to the productive ones in each of their languages and, on the other hand, lexical knowledge (productive and receptive) in Creole superior to lexical knowledge (productive and receptive) in Portuguese.

Keywords: Bilingual Speakers. Lexical Knowledge. Multilingualism. Native Languages. Official language.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE ANEXOS	xii
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - O PORTUGUÊS, CRIOULO E O HISTORIAL LINGUÍSTICO NA GUINÉ-BISSAU	5
1.1 - Breve descrição da origem do crioulo guineense.....	5
1.2 - As línguas faladas na Guiné-Bissau.....	7
1.3 - Sobre o Crioulo.....	10
1.4 - Do <i>pidgin</i> a língua materna.....	12
1.5 - Crioulo, língua do encontro interétnico.....	14
1.6 - Crioulo como língua nacional.....	15
1.7 - O Português como Língua oficial e Língua do ensino.....	17
CAPÍTULO 2 - LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA SEGUNDA, BILINGUISTO E MULTILINGUÍSMO	21
2.1 - Língua Materna.....	21
2.2 - Língua Segunda.....	23
2.2.1 - Estatutos das línguas.....	27
2.2.1.1 - Língua Oficial.....	27
2.2.1.2 - Língua nacional.....	28
2.2.1.3 - Língua étnica (minoritárias).....	28

2.3 - Bilinguismo.....	28
2.3.1 - Tipos de bilinguismo	34
2.4 - Fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico bilingue.....	36
2.5 - Bilinguismo infantil/ aquisição bilingue tardio.....	38
2.6 - Falantes multilingues e fatores que influenciam o desenvolvimento multilingue na Guiné-Bissau.....	41
CAPÍTULO 3 - AQUISIÇÃO BI/MULTILÍNGUE NA INFÂNCIA	45
3.1 - A aquisição da linguagem: algumas teorias à volta da sua formação.....	45
3.1.1 - Da fase pré-linguística à produção das primeiras palavras.....	48
3.1.2 - Aquisição bi/multilingue na infância (input e quantidade de exposição linguística). 52	
CAPÍTULO 4 - O BILINGUISMO NA GUINÉ-BISSAU	57
4.1 - A distribuição percentual das línguas mais faladas na Guiné-Bissau.....	57
4.2 - A aquisição multilingue na Guiné-Bissau: o grau da exposição linguística	61
4.3 - Erosão linguística/extinção linguística: o caso da Guiné-Bissau	65
CAPÍTULO 5 - O LÉXICO KRIOL: ALGUNS CASOS.	70
5.1 - Evolução fonética na constituição do léxico kriol	71
5.2 - Algumas notas sobre o Sistema fonológico	72
5.3 - Contribuição das línguas africanas no léxico kriol	74
5.4 - Marcas distintivas	75
CAPÍTULO 6 - O PRESENTE ESTUDO	77
6.1 - Recolha de dados	78
6.1.1 - Autorizações e Comissão de Ética	78
6.1.2 - Questionários Sociolinguísticos.....	78
6.1.3 - Questionário para os grupos infantis.....	79
6.1.4 - Questionário para o grupo adulto	79
6.2 - Tarefas experimentais	80
6.2.1 - Tarefa do Vocabulário Produtivo	80
6.2.2 - Tarefa do Vocabulário Recetivo (compreensão).....	83
6.3 - Participantes.....	85
6.3.1 - Falantes Bilingues.....	85
6.3.2 - Caraterização dos participantes da zona rural.....	85
6.3.3 - Caraterização dos participantes da zona da cidade	88

6.3.4 - Adultos/grupo de controlo.....	91
6.4 - Questões de investigação e hipóteses.....	97
CAPÍTULO 7 - RESULTADOS	100
7.1 - Vocabulário produtivo e recetivo em português: comparações gerais entre grupos	101
7.1.1 - Vocabulário produtivo e recetivo em crioulo: comparações entre grupos completos	103
7.1.2 - Vocabulário produtivo e recetivo em português: comparações entre grupos experimentais por zona de residência	105
7.1.3 - Vocabulário produtivo e recetivo em crioulo: comparações entre grupos experimentais por zona de residência	107
7.2 - Comparações intragrupais por língua-alvo: vocabulário produtivo vs. recetivo	110
7.2.1 - Conhecimento lexical em português e em crioulo: vocabulário produtivo vs. recetivo	110
7.2.2 - Grupo do 1.º/2.º ciclo.....	110
7.2.3 - Grupo do 3.º ciclo	111
7.2.4 - Grupo de controlo	111
7.3 - Conhecimento lexical produtivo e recetivo: português vs. crioulo	112
7.3.1 - Grupo do 1.º/2.º ciclo.....	112
7.3.2 - Grupo do 3.º ciclo	112
7.3.3 - Grupo de controlo	113
CAPÍTULO 8 - DISCUSSÕES	114
CAPÍTULO 9 - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	123
9.1 - Conclusões.....	123
9.2 - Recomendações	126
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa etnográfico simplificado da Guiné-Bissau	58
Figura 2 - Mapa geográfica da Guiné-Bissau.....	59
Figura 3 - Caixa de bigodes: Desempenho do grupo de controlo e dos grupos experimentais nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português.	101
Figura 4 - Caixa de bigodes: Desempenho do grupo de controlo e dos grupos experimentais nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo.	104
Figura 5 - Caixa de bigodes: Desempenho dos participantes do 1.º/2.º ciclos nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português, por zona de residência.....	106
Figura 6 - Caixa de bigodes: Desempenho dos participantes do 3.º ciclo nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português, por zona de residência.....	106
Figura 7 - Caixa de bigodes: Desempenho dos participantes do 1.º/2.º ciclos nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo, por zona de residência.....	108
Figura 8 - Caixa de bigodes: Desempenho dos participantes do 3.º ciclo nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo, por zona de residência.....	108

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 -Subdivisão dos grupos étnicos.....	9
---	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Historial linguístico dos participantes da zona rural no contexto doméstico	87
Tabela 2 - Historial linguístico dos participantes da zona rural no contexto escolar.....	88
Tabela 3 - Historial linguístico dos participantes da cidade no contexto doméstico	89
Tabela 4 - Historial linguístico dos participantes da cidade no contexto escolar	90
Tabela 5 - Historial linguístico do grupo de controlo antes e após a entrada para escola/universidade	92
Tabela 6 - Historial linguístico do grupo de controlo no contexto académico.....	93

Tabela 7 - Preferência linguística dos grupos experimentais (grupos completos sem subdivisão por zona de residência)	95
Tabela 8 - Preferência linguística do grupo de controlo	96
Tabela 9 - Desempenho na tarefa de vocabulário produtivo em português: medidas de tendência central e de dispersão por grupos e subgrupos.	102
Tabela 10 - Desempenho na tarefa de vocabulário recetivo em português: medidas de tendência central e de dispersão por grupos e subgrupos.	102
Tabela 11 - Diferenças intergrupais quanto ao desempenho linguístico nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português.	102
Tabela 12 - Comparações múltiplas intergrupais (Mann-Whitney) com grupos completos: vocabulário produtivo e recetivo em português.	103
Tabela 13 - Desempenho na tarefa de vocabulário produtivo em crioulo: medidas de tendência central e de dispersão por grupos e subgrupos.....	104
Tabela 14 - Desempenho na tarefa de vocabulário recetivo em crioulo: medidas de tendência central e de dispersão por grupos e subgrupos.....	104
Tabela 15 - Diferenças intergrupais quanto ao desempenho linguístico nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo.	105
Tabela 16 - Desempenho dos participantes do 1.º/ 2.º ciclos e do 3.º ciclo nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português, por zona de residência: medidas de tendência central e de dispersão por subgrupos.	107
Tabela 17 - Desempenho dos participantes do 1.º/ 2.º ciclos e do 3.º ciclo nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo, por zona de residência: medidas de tendência central e de dispersão por subgrupos.	109
Tabela 18 - Vocabulário produtivo e recetivo em crioulo: comparações entre grupos experimentais por zona de residência (testes de Mann-Whitney).	109
Tabela 19 - Diferenças intragrúpis (1.º/2.º ciclos): vocabulário produtivo vs. recetivo em cada língua.	110
Tabela 20 - Diferenças intragrúpis (3.º ciclo): vocabulário produtivo vs. recetivo em cada língua..	111
Tabela 21 -Diferenças intragrúpis (grupo de controlo): vocabulário produtivo vs. recetivo em cada língua.....	111
Tabela 22 - Vocabulário produtivo e recetivo. Diferenças intragrúpis (1.º/2.º ciclos): português vs. crioulo	112

Tabela 23 - Vocabulário produtivo e recetivo. Diferenças intragrupoais (3.º ciclo): português vs. crioulo	113
Tabela 24 - Vocabulário produtivo e recetivo. Diferenças intragrupoais (grupo de controlo): português vs. crioulo.....	113
Tabela 25 - Testes de normalidade e existência de outliers: grupos completos	155
Tabela 26 - Testes de normalidade e existência de outliers: grupo 1.º/2.º ciclos por zona de residência	156
Tabela 27 - Testes de normalidade e existência de outliers: grupo do 3.º ciclo por zona de residência	157

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Repartição percentual das línguas étnicas mais faladas na Guiné-Bissau.....	58
--	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação de acordo com a declaração de Helsínquia e a convenção de Oviedo	141
Anexo B - Pedido de autorização para recolha de dados	143
Anexo C - Questionário sociolinguístico (Crianças/adolescentes).....	147
Anexo D - Questionário sociolinguístico (Adultos)	151
Anexo E - Resultados do teste de normalidade e existência de outliers: grupos completos	155
Anexo F - Resultados do teste de normalidade e existência de outliers: grupo 1.º/2.º ciclos por zona de residência.....	156
Anexo G - Resultados do teste de normalidade e existência de outliers: grupo do 3.º ciclo por zona de residência	157

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

CEEFF – Centros de Experimentação de Educação e Formação

CPLP – COMUNIDADE dos Países de Língua Portuguesa

DAL - Dispositivo de Aquisição da Linguagem

DP – Desvio Padrão

FASPEBI – Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós

FB – Falantes Bilingues

FM – Falantes monolingues

GU - Gramática Universal

IIQ - Intervalo Interquartilico

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

L1 - Língua Primeira

L2/LS – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LN – Língua Nacional

LO – Língua Oficial

M – Média

Med. - Mediana

PAEBB – Projeto de apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago das Ilhas Bijagós

PAIGC – Partido para a Libertação de Guiné e Cabo Verde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PL2 – Português Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança

PLNM – Português Língua Não Materna

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm sido feitas várias investigações nas áreas de aquisição das línguas, sobretudo no domínio do bilinguismo. São caracterizados diferentes tipos de falantes bilingues: (I) os que num determinado território adquirem ou usam uma língua não-nativa com uma função reconhecida pelo Estado (i.e., a língua oficial) como, por exemplo, em muitos países dos PALOP em que o português funciona como Língua Segunda (L2), (Madeira, 2017); (II) os falantes que aprendem e utilizam uma língua não materna num território em que não é reconhecida pelo Estado como língua oficial, neste caso, é considerada de Língua Estrangeira (LE) (o exemplo de português no Senegal); (III) ainda, nos últimos tempos, surge uma forma de caracterização dos falantes bilingues, diferente das duas citadas anteriormente (L2 e LE). Este novo tipo de designação é atribuído aos falantes que num país de acolhimento (no estrangeiro) desenvolvem, em contexto bilingue, uma língua cultural e etnolinguisticamente minoritária em situações em que a língua do país de acolhimento é a maioritária. O termo atribuído a este tipo de falantes é Língua de Herança (LH), (Correia, 2017; Cummins, 2005; Montrul, 2016). Embora todos esses tipos de falantes sejam considerados de falantes bilingues, porém, o contexto da aquisição diferencia essas três situações. Por exemplo, o caso dos falantes bilingues guineenses apenas se enquadra no primeiro ponto, entretanto, para os falantes guineenses não existe apenas o cenário bilinguismo, mas sim, esses falantes estão numa situação do multilinguismo. Muitos desses falantes guineenses se encontram numa situação de triglossia social, i. e., cada um desses falantes pertence a uma sociedade cultural e etnolinguisticamente diferente de outros falantes, pois cada um pertence a uma comunidade étnica diferente da outra e que, por sua vez, se constitui numa comunidade linguística diferente de outra, tendo ainda o crioulo como língua nacional e o português como a oficial.

Quanto à triglossia existente no falante guineense, para quem conhece ou ouve falar da Guiné-Bissau, a primeira ideia que lhe vem à mente é que é um país em que o português é a Língua Oficial, o crioulo é Língua Nacional e as (30) línguas nativas são as línguas maternas desses falantes. Sendo assim, esses falantes, no seu dia-a-dia, são confrontados com a triglossia na sua comunicação. A realidade linguística do país, devido à diversidade que nele existe, nos convoca para uma reflexão e interrogação: (I) como é que estes falantes, encontrando-se na situação clara do multilinguismo, desenvolvem o seu conhecimento lexical nas duas línguas que coocorrem na sala de aula (?)

(português e crioulo); (II) que tipos de falantes bilíngues são esses participantes (?) Essas duas questões serão esclarecidas no capítulo 6, com a caracterização dos grupos de pesquisa.

Entretanto, convém situar que, diante desta situação, o falante desenvolve assim três línguas que lhe servirão de uso em três situações diferentes: (I) uma língua de uso no seio da comunidade étnica e que serve de transmissão dos valores culturais e da tribo (língua étnica/materna da tribo); (II) uma língua do encontro interétnico, que serve do elo entre os diferentes falares existentes no país (o crioulo) e, por fim, (III) uma língua que é exclusiva no ensino e de uso na administração do país, língua oficial (o português).

A Guiné-Bissau é conhecida como sendo país de muitas culturas e línguas, alguns autores consideram-na de um país com cerca de trinta (30) grupos etnolinguísticos (i.e., uma etnia = uma língua) (Scantamburlo, 2013). Contudo, não se pode considerar, hoje em dia, que todas essas culturas e línguas permanecem vivas, uma vez que algumas apenas servem de registos, dado que os seus falantes nativos são difíceis de identificar ou algumas línguas têm um número muito pequeno dos falantes e acabam por se fundir aos grupos étnicos majoritários (Mendes, 2018).

Ora, quando nasce uma criança e inserida numa comunidade étnica, sobretudo nas zonas rurais, ela começa a desenvolver, pelo menos, duas línguas maternas no contexto doméstico: *a língua da tribo (étnica) e o crioulo*; sendo assim, as suas interações nessa primeira fase só são nessas duas línguas, com a maior primazia na língua étnica e a seguir no crioulo. Esses falantes começam já em contexto doméstico desenvolver o seu conhecimento ao nível vocabular, de forma natural e espontânea, sem nenhuma instrução formal nessas duas línguas, pelo que, o contacto/ uso do português, para a maioria desses falantes, só começa com a entrada para a escola, de modo que a aquisição desta língua passa, principalmente, pela instrução e o conhecimento lexical começa a partir desse momento. Ante essa situação, a quantidade da exposição linguística nunca será proporcional, aliás, como se sabe, é pouco provável um desenvolvimento linguístico equilibrado nas duas línguas em aquisição, a tendência é para haver mais domínio na língua com maior exposição. Sendo assim, verifica-se que nesses falantes a quantidade de exposição é superior nessas línguas (étnica e o crioulo) em relação ao português, uma vez que este último só se usa no contexto específico (na escola) e o crioulo para além de ser usado no contexto doméstico, em alguns casos, é usado também na escola como suporte para os professores em ajudar a clarificar a matéria, embora seja marginalizado pelas regras em algumas escolas devido à proibição do seu uso no recinto escolar.

É cientificamente aceite que para que haja a aquisição de qualquer língua (em geral) e, sobretudo, do seu léxico é preciso que o falante tenha uma exposição suficiente na mesma língua (o

input linguístico é fator determinante na aquisição lexical). E tomando em consideração que os falantes bilíngues guineenses crescem nas comunidades em que são expostos a, pelo menos, duas línguas no contexto doméstico (a étnica e o crioulo) e/ou quando frequentam à escola estão sujeitos a serem expostos à língua étnica/materna, ao português e ao crioulo, isto significa que a quantidade da exposição linguística (*input*) que recebem em cada língua nunca poderá ser proporcional entre as línguas em aquisição.

É, precisamente, neste contexto que se insere o objeto do presente estudo - perceber como se relacionam essas duas línguas (crioulo/português) na sala de aulas ao nível do conhecimento lexical e de que forma esta relação lexical entre as línguas condiciona ou contribui para o desenvolvimento lexical desses falantes, sabendo que o léxico crioulo é maioritariamente de origem portuguesa, porém com uma evolução própria. Percebe-se, através do presente estudo, que as duas línguas são fundamentais para o desenvolvimento lexical desses falantes por dois motivos: (I) o crioulo depende do português para o enriquecimento lexical, ou seja, é através do português que a maioria do léxico crioulo proveio (cerca de 90%), Barbosa (2015) e continua a enriquecer-se através da importação lexical do português (empréstimo); (II) percebe-se ao mesmo tempo, através do presente estudo, que as palavras cognatas (i. e., palavras com a mesma origem etimológica) são adquiridas com maior facilidade por esses falantes, uma vez que as mesmas se assemelham em ambas as línguas.

Sendo assim, devido à situação sociolinguística em que estes falantes se inserem e adquirem as duas línguas, os participantes de cidade partem já em vantagem em relação aos seus pares da zona rural uma vez que a maioria dos da cidade adquire o crioulo como língua materna e o português já a seguir ao crioulo que, coincidentemente, é a segunda língua em aquisição, enquanto os da zona rural têm uma ou mais língua(s) étnica(s) como língua materna e o crioulo, na maioria de situações, surge a seguir a estas línguas.

Em síntese, no Capítulo 1- *O Português, Crioulo e o historial linguístico na Guiné-Bissau*, serão apresentadas algumas teorias à volta do surgimento do crioulo, assim como a presença do português na Guiné-Bissau de forma a enquadrar a situação sociolinguística do país.

No Capítulo 2- *Língua Materna e Língua Segunda, Bilinguismo e Multilinguismo*, iniciar-se-á pela abordagem de alguns conceitos da área de aquisição de línguas, sobretudo os de *língua materna* (LM), *língua segunda* (L2) e *língua estrangeira* (LE), *bilinguismo* e *multilinguismo*, abordagens teóricas essenciais para a compreensão da inserção deste trabalho.

No Capítulo 3- *Aquisição bi/multilíngue na infância*, são apresentadas, num primeiro momento, as teorias sobre a aquisição da linguagem, uma parte centrada sobre as diferentes correntes teóricas

que abordaram esta problemática, terminando-se com uma parte dedicada às principais investigações sobre a influência que os fatores relacionados com a quantidade do *input* exercem sobre o desenvolvimento lexical de crianças inseridas num ambiente bilingue.

No Capítulo 4- *O Bilinguismo na Guiné-Bissau*, apresentar-se-ão, primeiramente, a distribuição percentual das línguas faladas na Guiné-Bissau, como também o mapa etnográfico da mesma, seguindo-se, na segunda parte, com os fatores que concorrem para que haja a aquisição multilingue na Guiné-Bissau e, por fim, uma parte que fala das teorias acerca da *erosão linguística* e/ou extinção de uma língua.

No Capítulo 5- *O Léxico crioulo: alguns casos*, apresentar-se-ão algumas semelhanças lexicais encontradas entre as duas línguas em estudo i.e., resultado de importação do léxico português para o crioulo, bem como algumas diferenças resultantes da formação lexical a partir das línguas nativas. De seguida, apresentar-se-ão algumas notas da evolução fonética do português para o crioulo, como também sobre algumas notas sobre o seu sistema fonológico e, por fim, apresentar-se-ão algumas particularidades que difere as duas línguas.

No Capítulo 6- *O Presente estudo*, apresentar-se-ão pormenorizadamente os materiais, os participantes e os procedimentos utilizados durante a recolha de dados, assim como o perfil sociolinguístico dos dois grupos experimentais (Cidade & Rural) e do grupo de controlo (universitários) e, enfim, as questões de investigação que sustentam e orientam o presente estudo.

No Capítulo 7- *Resultados*, serão apresentados os resultados derivados das análises estatísticas dos dados obtidos de ambos os grupos de participantes, a nível inter e intragrupal, que permitiram determinar o conhecimento lexical produtivo e recetivo nas duas línguas (português & crioulo) desses falantes bilingues, estabelecendo comparações no interior do grupo como também entre grupos.

No Capítulo 8- *Discussões*, problematizar-se-ão os resultados obtidos deste estudo, de acordo com as questões de investigação que o sustenta e o orienta.

No Capítulo 9- *Conclusões, limitações e recomendações*, serão apresentadas algumas conclusões retiradas a partir do presente trabalho bem como apontar as limitações do mesmo e, por fim, apresentar-se-ão as recomendações que se deve tomar em consideração para futuros estudos.

CAPÍTULO 1 - O PORTUGUÊS, CRIOULO E O HISTORIAL LINGUÍSTICO NA GUINÉ-BISSAU

1.1 - Breve descrição da origem do crioulo guineense

Neste capítulo que agora se inicia vamos abordar o contacto que a língua portuguesa tem num território marcado por diversidade linguística com as línguas vernáculas e que resultou no aparecimento de uma outra que agora é veicular. A ideia não é abordar a questão de surgimento do crioulo ou, melhor, de onde teria surgido mas, sim, situar o contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau, um país da Costa Ocidental da África, com um povo profundamente multiétnico/multilíngue. Neste território, convivem cerca de 30 povos (etnias) distribuídos em oito regiões que compõem o país. A Guiné-Bissau faz fronteira com Senegal e Guiné-Conacri. Uma área de 36.125 km², faz fronteira a Norte e Leste com o Senegal e a Norte e Sul, faz fronteira com a Guiné-Conacri e a Oeste com o Oceano Atlântico (Scantamburlo, 2013, p. 6). O país conta com mais de um milhão e meio da população, (INE, 2009) distribuída em diferentes zonas geográficas.

O contacto que estes povos têm com o português e a relação que deles existe é de cerca de 500 ou mais anos. Desde a chegada do povo português naquela costa, começou-se um contacto que viria durar mais de cinco séculos.

Parece curioso por que razão num território tão pequenino como o da Guiné-Bissau viria a coexistir cerca de trinta (30) povos, com suas línguas próprias, embora com alguns traços culturais quase idênticos em alguns deles. O que se sabe é que esses povos convivem e partilham o mesmo espaço e têm uma língua de encontro interétnico, o elo entre os diferentes falares, o crioulo.

O que é sabido, é que esta língua, o crioulo, é de base portuguesa, ideia defendida por vários autores (Barbosa, 2015; Costa, 2014; Ichinose, 1993, p. 1; Timbane & Manuel, 2018), que contribuiu com mais de 50% do léxico na formação do crioulo. No início, não era uma língua falada no referido território e nem pertencia a nenhum desses povos, pois ela não existia e nenhum falante a tinha como sua língua materna, pois derivou do contacto entre as línguas vernáculas (línguas africanas) e o português, língua do colonizador. Como afirma Intipe (2018, p. 28) que o termo crioulo é a designação dada às línguas formadas através do contacto linguístico entre a língua do colonizador e do colonizado:

Crioulo é o termo usado para designar as línguas que nascem do contato entre línguas autóctones com as dos colonizadores. Assim como as demais línguas, possui seu léxico próprio e a sua estrutura interna regida por suas regras estruturais. É a língua

materna de numerosos povos e suas comunidades linguísticas, satisfazendo suas necessidades diárias de comunicação e interação como qualquer outra língua.

O contato entre as línguas, neste território, começou com a chegada das primeiras Caravelas portuguesas no século XV. Como diz a história, eram os lançados que chegavam assim ao território que hoje chamamos de Guiné-Bissau, e que era denominado de “Rios de Guiné de Caboverde” (Scantamburlo, 2013, p. 11). Segundo o autor, o agrupamento destes povos na zona do litoral atlântico deveu-se a motivo da busca de um território onde não teriam que se submeter a outros povos. Por um lado, sofriam com a expansão islâmica no interior do continente e, por outro lado do oceano, as caravelas das potências europeio-cristãs, (Bacari, 1990, p. 4 *apud* Scantamburlo, 2013).

Esses povos, que então recusavam à dominação, foram estabelecer-se no território que hoje conhecemos como Guiné-Bissau e mais tarde constituir-se-iam em comunidades. Cada uma dessas comunidades tinha o seu idioma próprio, diferente da outra comunidade, formando-se em *etnias*, como são designadas na Guiné-Bissau.

E com a chegada dos navios portugueses, inicialmente, com o objetivo de fazer trocas comerciais e evangelização, houve uma necessidade de se comunicarem e de se interagirem. Eram os portugueses lançados que estabeleceram assim os interpostos comerciais e começaram a estabelecer o contacto com os povos daquele território, que acabou por resultar no surgimento do pidgin:

Nestas comunidades, onde a classe social dominante lusófona tinha como objectivos principais a expansão do comércio e a evangelização lusitana (é preciso lembrar, conforme escreveu António Carreira (1982: 47-48), que todos os escravos eram instruídos e baptizados), formou-se um falar novo, chamado “Pidgin”, no primeiro estádio quando não era ainda língua materna de nenhum dos seus locutores (Hall, R., 1966: XII apud Escantamburlo, 2013, p. 47-48).

Era necessária uma língua veicular, uma que servisse de comunicação, mas, no entanto, como nenhuma língua étnica era suficientemente numerosa para se constituir numa língua de comunicação, começou-se à imitação do falar dos brancos. Mas, tudo isso foi impulsionado pelos *lançados* quando se constituíram grupos familiares com as mulheres indígenas, daí surgiu uma língua franca, inicialmente, chamada *Pidgin* e que mais tarde se evoluiu para o crioulo:

[...] Para que pudesse haver uma comunicação efectiva entre os lançados, os grumetes, as tangomãs e os filhos da terra e ainda com africanos que viviam nas periferias das praças, a língua usada tinha de ser comum e compreendida por todos. O

pidgin português, nativizado com os filhos da terra, serviu melhor do que qualquer outra das línguas faladas na colónia para esse fim (Intumbo, s.d., p. 3)

Com as construções das palhotas próximas aos navios portugueses pelos empregados dos mesmos e estabelecidas as praças comerciais, houve já uma grande necessidade de se comunicarem numa língua comum que já não era o português nem o Pidgin, mas uma língua capaz de expressar e responder as necessidades básicas dos seus falantes, essa língua é o crioulo. Esta nova língua passa a ser uma língua materna de algumas pessoas, sobretudo as da nova geração e as que vivem nas praças.

Numa segunda fase, depois da formação das "praças", ao redor do fortim militar foram construídas as "palhotas" dos Africanos, empregados nos navios portugueses e noutros intermediários de comércio. Este grupo é obrigado a falar uma língua comum que não é mais o Português (a competência desta língua era limitada) nem o Pidgin, porque agora a comunicação deve responder a todas as necessidades da vida de cada dia, sendo também língua materna para as novas gerações da comunidade. O Pidgin, com o novo estatuto de língua materna, é já o crioulo, quer dizer um meio de comunicação que no seu desenvolvimento tornou-se já língua materna de toda ou de uma parte da comunidade, (Scantamburlo, 2013, p. 48).

Assim, o crioulo deixou de ser só uma língua de contato comercial e passou a ser língua materna de uma nova geração, que alguns até denominavam essa geração de "os crioulos". Portanto, é assim formada uma nova língua que viria a ser a língua nacional e a língua materna da maioria da população do país.

1.2 - As línguas faladas na Guiné-Bissau

Na Guiné-Bissau, os registos apontam que são faladas cerca de 30 línguas étnicas, embora os autores não estejam unânimes quanto ao número exato-. Scantamburlo (2013) cita quase 27 línguas, originárias de diferentes povos africanos; por outro lado, Silva & Sampa (2021) e Couto & Embaló (2010) apontam para 20 línguas. Atualmente não se pode confirmar com certeza que todas estas línguas existem, pois há algumas sem falantes nativos identificados ou que não se possa identificar uma comunidade linguística. Mas este não constitui o objetivo desta secção, o que nos interessa neste capítulo é apontar as línguas que coexistem neste território multilíngue.

Na Guiné-Bissau, uma parte da população, sobretudo a das zonas rurais, é monolíngue, só fala a sua língua materna, i.e., a língua étnica (Felupe, Mancanha "Brames", Bijagós, Mandinga, etc.), embora uma boa parte, quase a maioria, é bilingue. Neste caso, para além da sua língua étnica, que

possa ser materna ou não, dependendo da forma como a adquiriu, o falante tem o crioulo como a língua-elo, língua que lhe faz entrar em contato com os falantes de outras comunidades linguísticas.

Associando a língua étnica ao crioulo veicular e ao português, que foi instituído como língua oficial, faz com que um falante, no mínimo, adquira três línguas, fazendo-o ser um falante multilíngue. Como afirmam Couto & Embaló (2010, p.28):

No pequeno território da atual Guiné-Bissau, são faladas cerca de 20 línguas, muitas delas pertencentes a famílias diferentes, outras tão aparentadas que poderiam ser classificadas como dialetos de uma mesma língua, como veremos logo abaixo. Estas línguas coabitam com o crioulo, língua veicular e de unidade nacional, e com o português, língua oficial, ambas resultantes da colonização portuguesa.

Igualmente, a mesma ideia foi partilhada por Mendes (2018, p. 58) que considera que “as línguas étnicas, na Guiné-Bissau, partilham o mesmo espaço com o kriol e o português, língua oficial, as duas últimas derivadas da colonização portuguesa, sendo as línguas étnicas de origem africana, isto é, línguas nativas da Guiné-Bissau.” Como os autores não são unânimes quanto ao número exato dos grupos étnicos e suas línguas existentes no país, apresento de seguida uma subdivisão dos grupos étnicos, feita por Luigi Scantamburlo, que aponta cerca de 30 línguas faladas no mesmo espaço geográfico da Guiné-Bissau. Segundo o autor, para além do Crioulo e português são faladas outras 25 línguas étnicas, derivadas de duas sub-famílias (Oeste-Atlântica e Mande).

Quadro 1 -Subdivisão dos grupos étnicos.

GRUPO NORTE	LÍNGUA
- do Senegal	- Fula, Jalofo (Wolof), Serere (Nhominca).
- Bak	- Balanta de Nhacra, de Fora, Bravos, Naga, Mané; - Djola-Felupe, Djola-Baiote; - Manjaco/Mancanha/Pepel.
- Tanda-Jaad-Nun	- Tanda, Conhagui; - Beafada, Padjadinca (Badjaranca); - Banhum, Cobia (Caboiana), Cassanga.
- Nalú	- Nalú
GRUPO BIJAGÓ'	- Bijagó (Língua falada no Arquipélago homónimo, com diferenças dialectais marcadas, conforme cinco grupos de ilhas: Canhabaque-Bubaque, Orango-Uno, Formosa, Caravela-Caraxe, Soga-Ilha das Galinhas).
GRUPO SUL	- Baga, Landumã, Timenés (ou línguas “ <i>Mel</i> ”, uma raiz comum que significa “língua”); - Mansoanca (Mansonca ou Sua), grandes e pequenos: vivem perto de Mansoa e no tempo colonial eram erroneamente denominados também “Cunantes”.

O segundo subgrupo da subdivisão, feita pelo (Scantamburlo, 2013), aponta o Mandé e seus subgrupos. Eis a subdivisão:

GRUPO	LÍNGUAS OU POVO FALANTE
- Mandé Tan (Norte)	- Bambarãs, Mandinga, Saracolés, Jacancas.
- Mandé Fu (Sul)	- Sosso (Jaloncas).

Fonte: Scantamburlo, (2013, p. 22-23)

Como os dados não são unânimes quanto ao número de línguas presentes na Guiné-Bissau, outros autores apontam para cerca de 20 línguas, desconsiderando algumas. A explicação é que algumas línguas étnicas têm muitas semelhanças, por isso são consideradas de variações e não

propriamente línguas; outras, para além da parecença estrutural, por não terem um número significativo de falantes, acabam por se fundirem às outras maioritárias. Segundo Etoal Mendes, numa análise de tabelas da subdivisão das línguas faladas no país, afirmava que “[...] é possível ver algumas etnias que não estão no quadro. São aquelas que possuem número muito reduzido de população e acabaram por se fundir aos grupos étnicos maioritários.” (Mendes, 2018, p. 61).

1.3 - Sobre o Crioulo

O Crioulo (língua) de que hoje se fala é um resultado do decalque do português e em miscigenação com as línguas africanas. Não era língua maioritária, no seu início, apenas algumas pessoas, sobretudo pessoas de praça e as que trabalhavam no navio português a tinha como língua de comunicação, quando comunicavam com os seus patrões.

Quando o português-colonizador chegou à Guiné-Bissau quis impor a sua cultura e a sua língua, dominando as culturas e as línguas que no território existiam. A história é idêntica à dominação romana, que na altura queria que os povos dominados falassem a sua língua, o latim, portanto esta língua veio proporcionar o surgimento de uma outra nova em mescla com os falares regionais, o português. Era o latim vulgar, levado essencialmente pelo exército romano no séc. III a. C. (Banza & Gonçalves, 2018).

Assim, como a história nos mostra que o contacto entre línguas pode desencadear no surgimento de uma outra, o contacto entre o português e as línguas africanas presentes na Guiné-Bissau originou o surgimento de uma outra. Através de uma imposição linguística e cultural, pela parte dos portugueses colonialistas, surgiu uma língua franca, resultante da mistura de português e as diversas línguas locais (cerca de 30 línguas étnicas), o Pidgin (i.e., língua criada de forma espontânea a partir da mistura de duas ou mais línguas e que serve de meio de comunicação entre os falantes dessas línguas) que mais tarde se transformou em crioulo que hoje é a língua mais falada no território guineense cerca de 40% da população (Ichinose, 1993: p.23) e passou a ser a língua materna de muitos guineenses.

No início do contato de povos de línguas diferentes, embora os indivíduos possam simplificar e reduzir a própria língua em bases ad hoc, o resultado é um jargão sem normas fixas. Com o passar do tempo, o pidgin fica mais estável com a presença de normas de significado, pronúncia e gramática, mas pode haver ainda variação resultante da transferência dos traços da língua dos falantes de primeira língua. Conforme Hall7, um pidgin surge quando uma situação de emergência exige comunicação num nível mínimo

de compreensão e, passado algum tempo, ele se torna a língua materna da comunidade, um crioulo. (Hall, 1966 apud Rodrigues, 2019, p. 45).

A história da chegada dos portugueses ao território guineense remonta ao século XV, período dos descobrimentos, mas só a partir do século seguinte, século XVI, com a fundação da primeira povoação, a cidade de Cacheu, e com a presença administrativa portuguesa é que houve a presença efetiva dos portugueses no território (Biagui & Quint, 2013). O objetivo dos colonizadores era a Europeização da cultura africana, da mesma forma que sofreu com as invasões romanas e bárbaras, mas isso não aconteceu, foi o próprio português que sofreu a assimilação das línguas africanas, como aponta (Chataigner, 1963 apud Scantamburlo, 2013, p. 205-221):

Crioulo é para a Costa-Oeste Africana, o mesmo que o crioulo-francês para as nossas Antilhas. É a língua de Camões que assimilou inúmeros vocábulos, torneios e regras próprias às línguas africanas. Tal como é simples e harmoniosa, usa-se correntemente nas ilhas do Cabo-Verde, na Casamansa, na Guiné Portuguesa e na Gambia.

Essa visão não parece ser unânime já que alguns autores, nomeadamente Barbosa (2015) afirma que o crioulo guineense teve cerca de 90% da base lexical portuguesa. A visão que a maioria dos linguistas e investigadores partilham é que o contacto entre o português e as línguas vernáculas possibilitou o surgimento de uma outra língua. Essa língua resultou da mistura entre as línguas africanas e uma boa parte, a maioria das palavras, resulta da importação do português.

Diversos autores têm proposto uma ligação genética entre os Crioulos da Alta Guiné (Carreira, 1982; Rougé, 1986; Kihm, 1994), que se terão formado do contato entre o português, que contribuiu com mais de 90% do léxico, e diversas línguas do Níger-Congo, particularmente, as línguas do grupo Mande (como o Mandinga, Bambara, Solinke, etc.) e do grupo Atlântico (como Wolof, Tenne, Fula...) (Barbosa, 2015, p. 7).

Se de facto, como os autores afirmaram, o crioulo da Guiné-Bissau teria surgido através do contato entre o português e as diversas línguas africanas (ideia partilhada pela maioria dos linguistas) e alguns ainda afirmam que quase 90% do seu léxico proveio do *português clássico*, aliando ainda à semelhança de quase 70% com o crioulo de Cabo-Verde ou se quisermos “o cabo-verdiano” é notório que ele resulta mais ou menos de um decalque e miscigenação.

De um lado, o crioulo passou por uma importação, pois algumas palavras do conjunto do seu léxico apresentam a sonoridade e significado igual ao do português e pertencem, em alguns casos, à mesma classe em ambas as línguas, embora possa haver uma ligeira diferença na pronúncia, por exemplo, a palavra “casa” tem o mesmo som e significado em ambas e pertence à mesma categoria

gramatical nas duas línguas (a classe dos substantivos), contudo as letras que as compõem diferenciam em algum aspeto. No crioulo, o som /k/ e /z/ são representados respetivamente pelos grafemas <k> e <z>, conforme a pronúncia, diferentemente do Português (verbo casar), como se pode ver no exemplo dado por Scantamburlo (2019, p. 304). Por outro lado, também houve uma mescla entre a língua portuguesa, a lexificadora ou língua do superstrato e as línguas vernáculas ou de substrato.

Em todas as passagens em que falei do resultado do contato de línguas, deve ter ficado implícito que se trata sempre de alguma variedade mais ou menos mesclada. Assim, tanto pidgins quanto crioulos são línguas mistas, para não falar das línguas entrelaçadas, dos semicrioulos, dos anticrioulos e outras variedades linguísticas, (Couto, 2017, p. 38)

Quando há contato entre comunidades linguísticas diferentes, obviamente haverá uma mistura linguística, daí podem surgir novas palavras devido ao cruzamento interlinguístico ou até uma língua, caso do crioulo da Guiné-Bissau, língua de importação e mistura. Assim sendo, podemos considerar que o crioulo resultou da importação de algumas palavras do português em contacto com algumas em línguas étnicas.

1.4 - Do *pidgin* a língua materna

Todos os registos lidos sobre a origem do crioulo guineense ou *kriol* demonstram que essa língua, para se constituir no crioulo passou por uma fase chamada de Pidgin, que posteriormente viria a desenvolver-se para crioulo. Não é um processo rápido, não se formou de um dia para outro, este é um processo que terá durado muito tempo até se constituir numa língua materna de alguns falantes e, hoje em dia, língua veicular do país.

Desde o século XV, com a chegada das caravelas portuguesas à Costa Ocidental da África e a colonização proveniente desta chegada, houve a necessidade de contacto entre os povos colonizados e o colonizador que, conseqüentemente, resultou em contato entre as línguas. Desse contato, resultou no surgimento de uma língua franca que possibilitou na negociação dos interlocutores que pertencem a comunidades linguísticas diferentes, essa língua é o *pidgin*. O *pidgin*, língua resultante de contacto entre línguas, usado como língua de comunicação, não sendo língua materna de nenhum falante (Dicionário online Priberam de Português). Essa língua é considerada uma língua de contato, ou seja, usada apenas para uma conversação de entendimento rápido entre povos que possuem línguas

diferentes e tentam a compreensão mútua, normalmente, para se estabelecer uma negociação comercial.

Então, na época das navegações e no período dos descobrimentos, os portugueses quando chegaram ao território dos povos chamados *indígenas*, encontraram muitos povos e culturas diferentes, o primeiro problema era a barreira linguística, que dificultava a negociação entre ambos. Seria nesta situação que nasce o *pidgin*. Como afirma Hlibowicka-Węglarz (2016, p. 36) que:

Os pidgins são línguas veiculares simples, de uso bem restrito, são línguas acessórias, subsidiárias que não substituem a língua de origem dos que as falam, mas são usadas em diferentes contextos e situações de intercâmbio. É uma forma de linguagem que facilita a comunicação imediata entre populações heterogêneas. Assim pode-se dizer que os pidgins correspondem às necessidades, muitas vezes bem limitadas, e são usados, por exemplo, nas trocas comerciais ou nas relações de trabalho (em plantações, em fortés, etc.). É importante sublinhar que os pidgins nunca funcionam como línguas maternas.

Mais tarde, a necessidade de comunicar acresce e obrigou a população a comunicar os seus pensamentos, contudo, naquela língua franca, o *pidgin*. Como a língua não é estática, evolui com o tempo, o mesmo terá acontecido com o *pidgin* que, com o passar dos tempos, viu-se obrigado a evoluir e ter as suas regras e constituir-se numa língua, que já não era o *pidgin* nem o *jargão*, mas sim, o crioulo. Afirmam Salles e Gomes (2003, p. 40) que:

No presente estudo, assume-se a abordagem, de Lumsden, na análise do desenvolvimento do progressivo no CG. Nessa abordagem, verifica-se a possibilidade de assimilar a hipótese de que o crioulo é formado com a nativização (abrupta) do pidgin (cf. Bickerton, 1981), ao mesmo tempo em que se considera o papel das línguas do substrato e superstrato [...].

É exatamente neste momento, com a nativização abrupta do pidgin, originando o surgimento do crioulo, a língua de contato, ganha o *status* de língua de idioma nativo de um grupo de falantes, sendo essa nova língua utilizada em todos os âmbitos de sua vida em sociedade.

Portanto, a partir deste momento, o *pidgin* deixa de ser a língua franca para responder a todas as necessidades diárias do seu falante. Por um lado, com a mestiçagem dos diferentes grupos que agora residiam próximos aos navios e *fortim militar* instalado, esses grupos de falantes viram-se obrigados a falar numa língua comum. E, por outro lado, com as construções das palhotas pelos africanos ao redor desses navios e a formação das praças, nascem novas gerações de falantes que agora têm o crioulo como sua língua materna, assim, surgem os primeiros nativos crioulos.

Numa segunda fase, depois da formação das "praças", ao redor do fortim militar foram construídas as "palhotas" dos Africanos, empregados nos navios portugueses e noutros intermediários de comércio. Este grupo é obrigado a falar uma língua comum que não é mais o Português (a competência desta língua era limitada) nem o Pidgin, porque agora a comunicação deve responder a todas as necessidades da vida de cada dia, sendo também língua materna para as novas gerações da comunidade. O Pidgin, com o novo estatuto de língua materna, é já o Crioulo, quer dizer um meio de comunicação que no seu desenvolvimento tornou-se já língua materna de toda ou de uma parte da comunidade. (Scantamburlo, 2013, p. 48).

1.5 - Crioulo, língua do encontro interétnico

O crioulo é uma língua que não era materna de nenhuma comunidade e nenhum falante. Na sua origem, passou de jargão, mais tarde evoluiu para *pidgin*, que depois se transformou numa língua com um certo número de falantes, ou seja, uma língua com uma comunidade linguística.

Como os registos apontavam que o país tinha cerca de 30 línguas étnicas, o crioulo é mais uma que agora passa a fazer parte desse mosaico linguístico e que agora desempenha um papel importantíssimo nessas comunidades. Com a formação das praças e com a mescla de diferentes grupos étnicos nos centros dessas praças, o crioulo fica cada vez mais forte e mais usado, até porque é a língua que mais se aproxima da língua do colonizador, facilitando a conversação entre os diferentes grupos. Este advento do crioulo, que viria a desempenhar uma função de maior importância na luta da libertação nacional do país só estava a começar, com a criação dos movimentos libertadores. Era difícil de travar, pois para o colonizador era a língua de gente inculta, embora para o povo era uma língua englobante. Perante o complexo multiétnico do país era difícil apostar que língua seria nacional, ou seja, em que língua se devia comunicar para se entenderem, uma vez que coexistem mais de duas dezenas delas. Assim, o crioulo, que não era considerada pela maioria como sua língua, passou a desempenhar um papel de maior relevo, sobretudo nas matas, quando ainda os guerrilheiros procuravam a tal mística independência, pois só através dele era possível se entenderem e falarem a mesma língua. Por esta e outras razões, o crioulo passou a ganhar um lugar na sociedade e a ser a língua-elo, uma ponte que liga diferentes comunidades linguísticas. Pois era difícil escolher entre as diversas línguas africanas e/ou o português qual funcionaria como uma ponte, por isso recorreram a uma terceira via, o crioulo, até porque ninguém e nenhuma comunidade reclamaria a pertença "perante o dilema de se usar uma língua africana ou o português, eles criaram uma terceira via, o crioulo, que é justamente uma solução comunicativa para a relação entre as duas realidades" (Costa, 2014: p. 57). É notório quão importante o crioulo vem sendo desde os primórdios da luta da libertação,

pois desde o início da mobilização aos agricultores, a língua crioula ou *kriol* é a que é mais usada, uma vez que algumas pessoas já a tinham adquirido e permitiu que falantes de diferentes línguas a falassem e se comunicassem entre si, como acrescenta o Intumbo (2007: p. 9) “[...] saliente-se que a comunicação durante a guerra da independência entre os guineenses das diferentes proveniências étnicas e entre estes e os guerrilheiros cabo-verdianos que também faziam parte do mesmo projeto político se realizava em crioulo”. Por um lado, tinham os cabo-verdianos que faziam parte da guerrilha e eram membros do PAIGC e que só falavam português e crioulo, facto que acresce ainda o uso do crioulo como a língua do encontro; por outro lado, os diferentes grupos étnicos que compunham a comunidade guineense fazem com que seja esta língua adotada pelos diferentes membros de um grupo para se comunicar com o membro de outro grupo. Para além de o crioulo ser usado pelos guerrilheiros, também é usado pela população quando entra em contacto com o europeu. Dessa forma, cada vez mais, ele ganha força na sociedade guineense, aos poucos vai se tornando na língua veicular, por conseguir unir linguisticamente falantes de diferentes comunidades. Embaló (2008: p.102) afirma que:

O kriol é um crioulo de base portuguesa, com uma gramática e léxico próprios. Surgiu do contacto do português com as línguas africanas, facilitando a comunicação não só entre os europeus e os africanos, mas também entre estes próprios, dada a diversidade linguística da região.

Depois da independência era esperado que uma língua assumisse o papel de língua do encontro interétnico, mas nem o português nem as línguas étnicas foram capazes de preencher esse vazio, daí que o crioulo assentou devido à impotência que as outras demonstraram, contudo ele (o crioulo) não goza do mesmo estatuto com o português, como disse Freitas & Bandeira (2016, p. 245) que “[...] esse quadro cria uma situação de diglossia, na qual duas línguas convivem em um mesmo espaço, mas não gozam do mesmo status sociopolítico.” É evidente que tanto o crioulo, as línguas étnicas e o português cada um tem um estatuto diferente doutro, pois cada um tem o fórum próprio onde é usado.

1.6 - Crioulo como língua nacional

É bom ressaltar que o crioulo era a única língua, na altura da luta pela independência, capaz de unir diferentes comunidades, talvez fosse por não pertencer a nenhum grupo linguístico, daí ninguém se sentiria inferiorizado por uma outra língua, numa sociedade plurilingue, fosse escolhida como a principal no meio de tantas outras. Por conseguinte, a então terceira via de comunicação entre os diferentes povos na altura, agora é a principal língua falada no país, cerca de 40% da população

guineense a tem como principal língua de comunicação na rua ou na sociedade (Intumbo, 2007). Depois de tantas tentativas falhadas pelo colonizador de impor o português como principal língua de comunicação entre os diferentes grupos étnicos, o crioulo foi capaz de assumir este papel de unir linguisticamente esses diferentes falares num território marcadamente multiétnico, aliás até porque ele foi capaz de assumir o papel de símbolo da unidade nacional, como se diz no país: *kriol i língu ku ta djuntanu*, na tradução para português (o crioulo é a língua que nos une).

Dado o aparecimento do *kriol*, que antes era considerado como língua de não civilizados, sobretudo nas zonas ocupadas pelos colonialistas, numa fase em que o próprio colonizador se apercebeu da influência que esta língua ganharia nas comunidades em detrimento do português, as comunidades agora estão perante uma situação de diglossia e/ou *triglossia*, pois a maioria falava as línguas africanas (uma ou duas) e depois foi confrontada com mais uma. O crioulo foi ganhando espaço na comunicação diária após a independência. Aliás, ainda no decorrer da luta, o PAIGC utilizava esta língua para passar informações nas suas estações emissoras, foi, precisamente, neste momento que começou a ganhar o estatuto da língua de unidade nacional, uma vez que através dele, as diferentes comunidades linguísticas estão sujeitas a falarem uma língua em comum *lingua-elo*. Após a independência, o crioulo foi levado aos centros urbanos do país, generalizou-se e passou a ser cada vez mais utilizado pelas comunidades ao ponto de ser hoje a língua que mais locutor tem na Guiné-Bissau, como afirma Embaló (2008, p. 103) “Depois da independência, a utilização do kriol generalizou-se, invadindo as próprias administrações e conquistando lugares que até aí eram dominados pelo português, como foi o caso da rádio nacional”. Era este o objetivo do movimento independentista, usar uma língua comum diferente da do colonizador, de forma a criar mais resistência ao jugo colonial e, neste caso, o crioulo foi muito presente na estratégia usada pelo PAIGC, como acrescenta Costa (2014, p. 74) “... a existência de uma língua comum, diferente da do colonizador e símbolo de resistência cultural, contribuiu, paralelamente ao objetivo do movimento de independência, para a criação de uma unidade nacional”. Dessa forma, o crioulo, mais que um elemento de comunicação, é visto como o elemento da unidade nacional e de identidade de um povo, superando as divergências étnicas. O crioulo é visto como uma forma de resistência ao domínio colonial, da imposição da sua cultura e língua.

1.7 - O Português como Língua oficial e Língua do ensino

Antes de começar a abordar a problemática da língua portuguesa, no contexto específico, como língua do ensino na Guiné-Bissau, convém voltar atrás e trazer alguns pressupostos antes da sua implementação pelo novo *Estado* guineense.

É sabido que a língua portuguesa tem uma história muito antiga. A história remonta quase meio-milénio, desde a chegada das primeiras caravelas portuguesas naquele território até ao momento atual. Na verdade, a língua é um meio pelo qual nos apropriamos para nos comunicarmos com pessoas e ela pertence exclusivamente ao seu falante. O português antes de ser considerado como língua oficial na Guiné-Bissau, era uma língua dos privilegiados, apenas algumas pessoas tinham privilégio de usá-lo, sobretudo os mais próximos dos colonizadores, funcionários da administração colonial e de alguns patrões brancos. Era uma percentagem insignificante dos guineenses que tinham acesso à escola, pois a mesma não era para todos, mas apenas os filhos dos funcionários da administração e de trabalhadores de alguns patrões brancos. Com o advento da luta da libertação nacional e como forma de derrotar os movimentos independentistas, o governo colonial alargou o acesso à escola, permitiu que mais guineenses tivessem oportunidade de ter acesso à escola e, portanto, poder comunicar neste idioma, embora o acesso continuasse restrito a uma percentagem limitada da população.

O português tem um estatuto especial que lhe confere o papel de Língua Oficial no universo de várias outras com as quais coexistem no território. Segundo Fontana (2015, p. 221-222) a Língua Oficial “É constitutivo da relação do Estado nacional com as línguas faladas no seu espaço territorial, o gesto institucional de privilegiar uma (ou algumas) dessas línguas e instituí-las juridicamente como língua (s) oficial (ais)”, paralelamente a esta ideia, Guimarães (2005, p. 11) afirma que a Língua Oficial “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais”. Entretanto, devido à multiplicidade linguística do país, como o guineense considera língua/etnia, era difícil considerar uma delas como a Oficial, até porque nenhuma delas, na altura, tinha uma gramática explícita, ou seja, até hoje as várias línguas do país são ágrafas e, por outro lado, o português era a única usada na administração colonial e que após a independência, o Novo Estado (Guiné-Bissau) adotou o mesmo idioma como a Língua oficial. Embora não conste em nenhum artigo da constituição, como estabelecidos na constituição de Angola (2010, Art. 19º), moçambique (Art. 10º), Timor-Leste (2002), Cabo Verde (1999) e entre outros países, com o mesmo historial linguístico, mas algumas leis da República adotam a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos serviços da administração

pública e demais instituições do país, como se constata no Decreto-Lei nº 7/2007, de 12 de novembro de 2007, publicado no Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau:

Artigo 2º (Obrigatoriedade do uso da língua portuguesa)

1. *É obrigatório o uso da língua portuguesa, progressivamente nas sessões de trabalho de todos os órgãos de soberania e nas estruturas a eles ligados, designadamente nas reuniões:*

- a) Do Conselho de Estado;*
- b) Da mesa da Assembleia Nacional Popular;*
- c) Do Conselho de Ministros;*
- d) De todos os Órgãos do Poder Judicial, incluindo sessões de audiências de julgamento;*

e) Das comissões Especializadas Permanentes da ANP.

2. *Durante as sessões do plenário da ANP é dada liberdade aos deputados para exprimirem em crioulo ou em português.*

3. *É ainda obrigatório o uso da língua portuguesa:*

- a) Em todos os ministérios, institutos e serviços públicos;*
- b) Nas salas de aula e nos recintos escolares;*
- c) Pelos professores, dentro e fora das salas de aula e nos órgãos de comunicação social. (Assembleia Nacional Popular, Decreto-Lei nº 7, 12 de novembro de 2007).*

Para constar, contrariamente aos outros países com os quais tem uma ligação histórica em comum, nomeadamente, Angola, Cabo-Verde e entre outros, na Constituição da Guiné-Bissau, em nenhuma parte foi especificado o uso e estatuto que o português tem no país.

Embora funcione como Língua Oficial do país, o português ainda é a língua com menos falantes entre as várias que existem no país e, paradoxalmente, é a língua do ensino e de administração e usada em todas as instituições nas suas ações formais:

[...] Língua materna de uma insignificante percentagem da população, o português não é a língua de comunicação nacional, na medida em que apenas cerca de 13% dos guineenses a falam, incluindo os que a têm como língua segunda, terceira ou até mesmo quarta para a maior parte dos guineenses. (Embaló, 2008, p. 101)

Talvez fosse porque o incentivo ao uso de português, a sua não rejeição, foi do pai fundador da nacionalidade guineense, Amílcar Cabral, analisado por Sumaila Jaló, quando disse que:

O português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, [e explica] porque a língua não é prova de mais nada se não um instrumento, para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo. (Cabral 1974a apud Jaló, 2020, p. 62).

Embora perdesse espaço para o crioulo como língua veicular, o português ganhou um estatuto na sociedade, uma vez escolhido como língua de ensino, de cultura e de comunicação em todas as ações formais do país e nos fóruns internacionais. Perante este fato, ele (o português) tem um grau que lhe confere o estatuto de Língua Oficial.

Parece paradoxal ensinar na língua que poucos percebem e que só com a entrada para escola, alguns, começam a ter os primeiros contatos nessa língua. Alguns atores sociais, dedicados ao estudo na área de educação, acham que esta dicotomia entre a Língua Nacional (o crioulo), a que é mais falada pelos guineenses, e a que funciona como Língua Oficial (o português), é o forte índice para o fraco sucesso escolar, porque se ensina na língua que menos compreendem:

Nestes países é frequente a dicotomia entre a Língua Oficial e a Língua Nacional, ou seja, a que é falada na realidade e que é utilizada como meio de comunicação local. Esta dicotomia dificulta – especialmente na aquisição de conhecimentos e conceitos coerentemente estruturados – o papel da educação e, mais concretamente, a alfabetização nessas comunidades. A Guiné-Bissau, enquanto um dos países africanos de língua oficial portuguesa, vive esta problemática (Medeiros, 2007, p. 2)

Do mesmo modo, Baldé (2013, p.26) acrescenta que os materiais didáticos também constituem um entrave na adaptação das crianças nas escolas, pois os materiais são elaborados numa língua que não é a língua materna delas. Este fato acresce a dificuldade das crianças no ensino:

As matérias de ensino são administradas nesta língua que é estranha para as crianças guineenses como se fosse a língua materna delas, o que constitui um obstáculo que dificulta a adaptação e a integração plena das crianças na escola, já que não lhes é possível utilizar um instrumento de comunicação quotidiana na atividade mais importante da sua idade.

Um outro problema também levantado é a proibição de uso de outras línguas, nomeadamente o crioulo (Língua Nacional) dentro de salas de aula. A utilização exclusiva da Língua Oficial e de ensino, o

português, tem sido fortemente criticada por diferentes atores sociais dedicados ao estudo do sistema educativo nacional. O português na Guiné-Bissau é usado especificamente na sala de aulas, estando fora, os alunos bem como os professores, recorrem à língua crioula. Por vezes, os professores usam o crioulo na sala para facilitar a compreensão dos alunos, dado que as turmas não são constituídas de forma homogénea. A heterogeneidade linguística nas salas de aula obriga ao uso frequente do crioulo como língua facilitador por parte do professor.

Não é raro encontrar, nas escolas guineenses, o professor a socorrer-se do crioulo guineense, como facilitador das aprendizagens, ou até como simples instrumento de comunicação professor/aluno e/ou professor/professor, dada a existência de indivíduos de várias etnias com línguas diferentes (Pereira, 2011, p.12).

Este uso de português nas salas de aula parece ser mais por obrigação, mas nunca por desejo espontâneo, até porque os professores recorrem frequentemente ao crioulo como auxílio, quando os alunos não percebem certos conteúdos ou quando os professores sentem alguma dificuldade em transmitir certos conteúdos nesta língua. Apesar de ser muito criticada a forma como é ensinada, isto é, como língua materna, o português continua a ser a única língua científica no país, mas também língua de prestígio. É a Língua Oficial e exclusiva no processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau.

Portanto, percebe-se que o português tem estatuto da Língua Oficial e, neste caso, língua segunda, contudo a forma como é ensinado está a merecer muitas críticas por diferentes intervenientes no setor educativo. De facto, o português é ensinado como língua materna, como se os estudantes já o teriam aprendido e já o falassem em casa desde a nascença, facto que dificulta ainda mais a sua aprendizagem. Na realidade só com a entrada na escola, a maioria dos falantes começa a ter os seus primeiros contactos nessa língua e, por esta razão, devia ser ensinada de acordo com o estatuto que ela tem no país, L2 e não como LM.

CAPÍTULO 2 - LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA SEGUNDA, BILINGUISMO E MULTILINGUÍSMO

2.1 - Língua Materna

Na área de estudos da aquisição da linguagem, são utilizados alguns termos técnicos próprios da área, para designar as circunstâncias sociolinguísticas em que ocorre a aquisição/aprendizagem de uma língua. Assim, os termos *como LM/L1 designam a Língua Materna*, ou seja, *a primeira língua* adquirida por um falante; *L2/LE designam respectivamente a língua segunda (segunda língua) e língua estrangeira*, ambas adquiridas/aprendidas depois de um falante ter adquirido a sua LM.

O termo *língua materna* é utilizado por diversos autores (Guimarães, 2005; Spinassé, 2006; Tavares, 2007; Ferreira *et al.*, 2015) para designar a primeira língua adquirida por um falante no contexto doméstico de forma natural e espontânea. “Cada um de nós adquiriu espontaneamente a língua que ouviu desde os primeiros dias de vida. Língua de nosso meio familiar, estamos tratando da língua materna. Sua aquisição intuitiva e espontânea, sem mestre... (Carneiro, 2001, p. 40)”. Leiria (2005) acrescenta que a LM é “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida”. Para Terra (2004, p. 103) “bastando participar da vida social, salvo qualquer aspecto que fuja à normalidade, as crianças aprendem a falar a LM, bem como adquirem conceitos simples, através das experiências concretas vivenciadas no dia-a-dia”. Por sua vez, Santos (2009, p. 25) afirma que “na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna...” igualmente, Cardoso (2007) acrescenta que “a língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural”. Normalmente, a língua materna é a língua falada em casa e na comunidade, contudo nem sempre a língua dos pais é a que é falada na comunidade, portanto, quando é assim a criança passa a ter duas línguas maternas (Spinassé, 2006). Esta autora foi ainda mais longe em mostrar algumas características da L1 a ter em consideração. Segundo ela:

De forma geral, contudo, a caracterização de uma língua materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com o qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia,

a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com qual ele se sente mais a vontade... (Spinassé, 2006, p. 5).

A língua materna, para além de ser a primeira língua adquirida por um falante, tem de ter certas características e uma delas é *a que ele mais domina e aquela com a qual mais se sente à vontade*. Se olharmos para o adjetivo que advém da palavra língua, o adjetivo *materna*, compreendemos que o termo *língua materna* aponta para uma forte ligação entre mãe e filho, um termo que nos remete para uma filiação ou nascença, embora também existem crianças que crescem sem mãe/pai e crescem sob cuidado dos parentes próximos (tios/tias; avôs). É através desta língua que o falante começa a construir o seu conhecimento linguístico e começar a expressar a ideia que tem sobre o mundo. Esta visão é partilhada por muitos linguistas, sobretudo quando se trata de uma sociedade homogénea em que a língua materna, nacional e oficial sejam a mesma, como se vê em Tavares (2007, p. 26) que disse que:

Adquirida no contexto familiar, não necessitando de verdadeira aprendizagem, num primeiro tempo vai ser a língua de escolarização, o veículo que permite outras aprendizagens escolares, para além de se constituir ela própria como objecto da comunidade. A língua materna desempenha um papel simbólico, reforçando a identidade e permitindo estabelecer laços de pertença a uma determinada comunidade.

Como visto em Tavares (2007) que esta língua num primeiro momento vai ser a língua de escolarização, embora não necessitasse de verdadeira aprendizagem, uma vez que seja a mesma língua que é falada no contexto doméstico, na sociedade e na escola, contudo esta visão é possível ser considerada quando se tratar de uma sociedade homogénea. Como esclarecido em Correia (2017, p. 8):

Neste sentido, atendendo ao conjunto de definições e critérios apresentados, o conceito de LM não apresenta um problema conceptual se for utilizado para definir a linguagem de indivíduos que nascem e crescem em contextos sociolinguísticos e político-culturais homogéneos. Contudo, se procurarmos definir o conceito LM em contextos multilinguísticos e multiculturais, este poder-se-á complexificar.

Entretanto, em sociedades heterogéneas, sobretudo em muitos países da África, em que num mesmo território coexistem mais de uma dezena de línguas, não é possível considerar a ideia de que a língua materna é *a língua da comunidade*, como defendido por Spinassé (2006, p. 5) e Guimarães (2005, p. 11), mas sim, pode se dar a primazia dela ser a que o falante aprende logo na infância, em casa com os pais, e a que mais usa na sua comunicação diária. Nesses países de África, exemplo da

Guiné-Bissau, a sociedade é dividida em comunidades linguísticas chamadas *etnias*, cada uma dessas etnias corresponde a um grupo linguístico. Uma criança pode estar inserida numa comunidade em que coexistem várias línguas a partilhar o mesmo espaço social e ter como língua materna a língua dos pais e, paralelamente, adquirindo a língua dos pais com a língua de socialização. Contudo, se a criança mais se identificar com a sua língua étnica e esta ser a língua na qual mais se sente a vontade quando fala, será considerada esta como a sua língua materna, diferente daquela que é usada pela comunidade, pois quando nasce uma criança, ela aprende em casa, com os pais, a sua língua étnica. Um outro fator é o caso de os progenitores da criança pertencerem a grupos linguísticos diferentes. Neste caso, a criança terá que aprender as duas línguas e ambas passam a ser suas línguas maternas, mas estas línguas nem sempre são as que são faladas na comunidade, uma vez que estão perante comunidades plurilingues. Entretanto, é nesta circunstância que entra a questão de afetividade. A criança, perante esta situação, se identifica com uma língua como sendo a sua língua materna, por questão de afeto e essa língua pode coincidir com a que é falada pela comunidade ou não. Todos sabemos que é no contexto doméstico que começamos a aprender uma língua, portanto é difícil afastar essa hipótese de a língua materna ser a primeira que aprendemos no seio familiar.

Voltando à ideia principal, melhor, a ideia sobre o conceito da LM, em que alguns autores a consideram como sendo a primeira língua adquirida e falada por um falante ainda no contexto doméstico logo na infância, sem se necessitar de uma instrução formal (Tavares, 2007; Ferreira *et al.*, 2015). Normalmente o processo da aquisição e desenvolvimento desta língua ocorre de uma forma natural e espontânea e, sobretudo, de forma oral. Os conceitos e as definições de objetos e coisas são adquiridos através da convivência diária, bastando a criança estar exposta a qualquer língua.

2.2 - Língua Segunda

Na seção anterior, debruçamo-nos sobre o conceito da língua materna, cuja aquisição é resultante da exposição a uma das línguas logo na infância e esta deverá ser a primeira língua adquirida e estabilizada por um falante, alguns autores a consideram como língua da exposição espontânea, sem nenhuma instrução formal. Portanto, por oposição à LM, surge o termo Língua Segunda (LS ou L2) para designar a aquisição de uma língua após a criança/ falante ter adquirido a sua língua materna (Silva, 2005). A LS é caracterizada de diferentes formas e em diferentes contextos. Para uns, o termo LS é associado a aprendizagem e uso de uma língua não-nativa dentro de um território em que tem uma função reconhecida pelo estado, ou seja, poder-se-á falar de uma Língua Oficial (Madeira, 2017, p. 305-306); para outros, o mesmo termo é usado para referir a língua que

uma pessoa adquire, quando vive noutro país, para se comunicar, pois, precisa dela na sua comunicação diária. Entretanto, surge ainda uma outra situação em que uma língua é considerada LS, o *bidialectalismo* que “é o termo que designa a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações dois dialetos sociais diferentes” (Souto et al., 2014, p. 893). Perante esta situação, Lopes (2018, p. 38) afirma que “[...] a aquisição de uma L2 acontece num momento em que a aquisição da L1 está parcialmente ou totalmente adquirida pelo indivíduo [...]”. Entretanto, se o falante começar a aprender outra língua sem que tenha dominado a primeira que se encontra em aquisição e se esta que está agora a ser adquirida for a língua que o indivíduo passe a utilizar com maior frequência e nela tiver mais exposição e ser a que é estabilizada e dominada, pode até vir a ser sua língua materna. Segundo esta ideia, a LS pode passar a LM se for adquirida cedo e *substituir* a primeira língua adquirida em termos de relevância no dia-a-dia.

Nos territórios multilingues, sobretudo nas sociedades africanas, em que num território coexistem muitas línguas, o falante adquire uma outra língua depois da sua materna. Portanto, pode-se dizer que “todos os aprendentes da LS têm em comum o fato de terem adquirido antes uma língua” (Taveira, 2014, p. 22). Assim sendo, a LS pode ser considerada não só por ter um estatuto que o confere este grau, mas também por ser aquela que uma criança e/ou falante adquire após ter adquirido a sua LM, e esta situação varia de falante por falante. Porém, em outras situações, quando falamos da LS, também não a devemos confundir com a ordem de aquisição, isto é, a sequência em que as línguas foram adquiridas, mas do estatuto social que uma língua é atribuída. Portanto, a LS será aquela que o falante adquire após a sua língua materna, mesmo sendo adquirida em terceira ou quarta posição, mas que tenha uma função reconhecida pela sociedade e que seja utilizada no dia-a-dia pelos seus falantes.

É sabido, que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem da aquisição se torna irrelevante desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de forma como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou outra (Spinassé, 2006, p. 6).

Na maioria dos casos, a aquisição da LS ocorre desde a infância ou num momento posterior a LM, já na fase adulta.

Para além destas teorias, ainda é possível considerar uma língua de LS nas seguintes situações:

[...] Grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente maioritária [...]; um ou vários grupos linguísticos que herdaram uma língua

externa hegemônica no país, geralmente superposta às línguas autóctones como resultado de colonização [...] (Almeida Filho, 2005).

Estas duas situações da aquisição da LS são as que mais se verificam no contexto africano.

Em África, na maioria dos países, verifica-se a situação em que, em muitos casos, o mesmo território é partilhado por diferentes grupos étnicos que, por sua vez, se constituem também em comunidades linguísticas diferentes, uma vez que cada grupo étnico também se constitui numa língua. Devido a esta constituição étnica-linguística, constata-se que a criança nasce nessa comunidade e aprende a língua que é falada por sua comunidade étnica, em maioria dos casos como a sua primeira língua, chegando, por vezes, a estabilizar-se como a sua LM. Sequencialmente, para se comunicar com falantes de outras comunidades linguísticas diferentes da sua, ela terá que usar a língua nacional como alternativa, ou então aprender a língua de outra comunidade, mas este último é pouco provável, visto que, nos países africanos, um território acaba por ter mais de uma dezena de grupos linguísticos diferentes, fato que faz com que esses falantes recorram mais ao uso da língua nacional. Neste caso, com a aquisição da língua nacional, após a língua étnica, cria-se uma situação de *diglossia* ou *bidialectalismo*. Se se considerar a teoria de Almeida Filho, a língua nacional adquirida por estes falantes é considerada como sua LS.

Uma outra caracterização advinda desta classificação da LS é o que Almeida Filho (2005) considera de herança da língua superposta às línguas autóctones, resultante da colonização, ou seja, uma língua que no período da colonização era imposta como a principal a ser usada e que, logo após a este período, a mesma é considerada a Língua Oficial (LO). Nos PALOP (Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa) o português, a língua usada nestes territórios, é considerado, geralmente, como Língua Oficial, ganhando o estatuto de língua do ensino e da comunicação formal. Por ter um estatuto da oficialidade do estado e por ser a língua adquirida, pela maioria, numa segunda ou terceira posição após a aquisição da LM, sobretudo quando se tratar de um falante multiétnico, que ainda tem uma língua do encontro interétnico, o português é considerado de LS nesses países. Para diferenciar os conceitos da Língua Materna e da Língua Estrangeira, Madeira (2017) afirma que:

O termo LS [língua segunda] deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo LE [língua estrangeira] deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.

O português para os falantes que não o têm como LM, ou seja, para os que o têm como LNM (Língua Não Materna), engloba diferentes tipos de aquisição e domínio do mesmo. Assim, o termo *Português Língua Não Materna* (PLNM) é usado para referir os falantes que o aprendem como Língua Oficial e de escolarização *LS*, o caso da Guiné-Bissau; os filhos de imigrantes a residirem em Portugal; ainda para referir os filhos de emigrantes portugueses a residirem no estrangeiro, mas, que no entanto, aprendem e usam o português no contexto doméstico e, por último, o termo ainda abrange os falantes que aprendem o português para, na eventualidade, poderem comunicar com falantes do mesmo. Normalmente, para estes falantes, o português é considerado como *LE*, é o caso de estudantes senegaleses de curso de português, no Instituto Camões em Senegal. Essas diferentes formas de adquirir e aprender o português em contextos diferentes nos remetem para diferentes tipos de falantes: *Português Língua Segunda*, *Português Língua de Herança* e *Português Língua Estrangeira*. Contudo, basear-nos-emos, neste ponto, sobre o Português Língua Segunda.

Este termo, *LS* é usado pelos linguistas para diferenciar e clarificar em que contexto podemos considerar que uma língua é segunda e quando é estrangeira. O estatuto sociopolítico ganha muito peso nestes contextos, pois fora isso, as duas línguas, em alguns casos, como o da Guiné-Bissau, a aquisição da *LS* e *LE*, acontecem do mesmo jeito. Ou seja, tanto o português que tem o estatuto da *LS*, assim como o inglês e francês, que têm estatutos de *LE*, são adquiridas no mesmo contexto, sala de aula. A única diferença é que a criança começa a ter o contacto muito cedo com o português, mas apenas a usa na escola. O mesmo acontece com as outras línguas cuja aquisição é restrita a sala de aula e, muitas vezes, o seu uso acaba também por ser só na sala de aula, o que é diferente como o português, que às vezes é usado fora de sala de aula, em alguns eventos.

Os dois casos apontados como *LS* e *LE* ocorrem quando o português é usado fora do território português, neste contexto, pode variar-se em *LS* ou *LE*. Contudo a situação não é mesma quando o falante/aprendente é estrangeiro e está em Portugal como imigrante. Este também é um outro fator em que o português é, exclusivamente, *LS*. Quando os falantes/aprendentes se encontram em Portugal, por razões de estudo, negócios ou por um período de longa duração, estarão num contexto de imersão, pois estarão perante uma língua maioritária, daí o português não é *LE*, mas sim, *LS*, neste caso o aprendente que é estrangeiro. É o caso de estudantes africanos de diferentes nacionalidades a residir em Portugal, como acrescenta Duarte (2013, p. 9) que “Chamamos *L2* quando estamos perante a aprendizagem de uma língua que é a língua maioritária da comunidade (contexto de imersão)”. Explica ainda que perante esta situação os falantes/aprendentes estão expostos à língua num contexto informal através dos amigos, jornais, colegas de trabalho, televisão, para além da escola.

Para ele, a LE não tem nenhum papel social num território, por isso, os falantes/aprendentes terão a única forma de exposição a sala de aula e materiais didáticos.

Entretanto, se considerarmos as ideias de Almeida Filho (2005), segundo o qual uma L2 é uma língua superposta às línguas vernáculas (autóctones), advinda da colonização, e de Madeira (2017), que a considera uma língua não materna com uma função reconhecida pelo estado, vemos o português como uma língua segunda, nos PALOP, com todos estes critérios e é uma das línguas da escola. Nesses países (PALOP) o português é adquirido, em maioria dos casos, após a aquisição de uma das línguas maternas (digo uma das línguas maternas, pois o multilinguismo nesses territórios é muito presente, a criança pode nascer dos progenitores de línguas diferentes e cada um se dirige a ela na sua língua, fazendo-a adquiri-las, ambas se tornam em línguas maternas), sendo a língua da participação na vida social e, conseqüentemente, língua oficial e de ensino, o estatuto que o faz sobrepor às outras, o português nesses territórios é considerado a LS. Como acrescenta Leiria (2004, p. 1), “a LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola”. Em muitos casos, as crianças aprendem-na na escola, uma vez que possa ser uma língua local, que também é usada no país para além da língua principal, ou então a LS pode ser uma língua internacional.

2.2.1 - Estatutos das línguas

O estatuto que uma língua pode ter num território é determinado pelo Estado do mesmo, assim, uma língua pode ser Oficial, nacional e/ou considerada étnica (minoritárias), se assim determinar o Estado.

As línguas podem ter diversos estatutos, ou melhor, podem ser agrupadas em diversas classificações. Para um país (mais especificamente para fins de entendimento geral entre governo e o povo) é importante distinguir três estatutos: a língua oficial, a nacional e a(s) minoritária(s), (Duarte, 2013, p. 8).

2.2.1.1 - Língua Oficial

A Língua Oficial é a língua considerada por um Estado, dentre várias outras, como sendo a língua de comunicação formal e é aquela que se utiliza em todos os atos legais do mesmo. Segundo Fontana (2015, p. 221-222), a Língua Oficial “É constitutivo da relação do Estado nacional com as línguas faladas no seu espaço territorial, o gesto institucional de privilegiar uma (ou algumas) dessas línguas e instituí-las juridicamente como língua (s) oficial (ais)”, paralelamente a esta ideia, Guimarães

(2005, p. 11) afirma que a Língua Oficial “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais”.

2.2.1.2 - Língua nacional

Dentre várias línguas utilizadas num território multilingue, aquela que é considerada unificadora, o elo entre as várias línguas locais, também é considerada de Língua nacional, se o decreto do Estado estabelecer o mesmo. Assim, Guimarães (2005, p. 11) considera a língua nacional como sendo “[...] língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a esse povo”. Também para as sociedades homogêneas, a língua nacional é ao mesmo tempo a língua oficial, o caso de Portugal. Portanto, podemos considerar a língua nacional como sendo a principal língua falada num território.

2.2.1.3 - Língua étnica (minoritárias)

A classificação desta língua, normalmente só acontece numa sociedade multilingue como na maioria de países africanos, onde coexistem vários grupos étnicos. Normalmente, a cada grupo étnico existe uma língua e essas línguas vão partilhar o mesmo território com uma que é considerada como a nacional, como acontece com o crioulo na Guiné-Bissau. Em outras situações uma das línguas étnicas pode ser escolhida como a língua nacional, por ter mais falantes nesse território. Em Portugal, também existe uma língua étnica/ minoritária, o mirandês. Nardi (2003, p. 1) considera que “é considerada minoritária a língua falada por um grupo de pessoas num país que tem uma língua nacional diferente”. Normalmente, só podemos falar de línguas minoritárias quando nos referimos a comunidades que possuem mais de uma língua e entre elas, uma é mais falada.

Para além dessas classificações, podemos ainda acrescentar nos estatutos das línguas a classificação da língua materna, língua não materna que engloba a L2/LE, porém já debruçámos disso nos pontos anteriores.

2.3 - Bilinguismo

Hoje em dia, as sociedades estão a caminhar em passos largos em direção ao multilinguismo, portanto é uma pobreza uma pessoa ter apenas uma língua, já que metade da população mundial é considerada de bilingue. O bilinguismo na pessoa e na comunidade está a ser cada vez mais presente

e o seu estudo vem merecendo destaque ao longo de últimas décadas. Autores como Bloomfield (1933) já o teriam definido como o conhecimento perfeito de duas línguas.

Quem é um falante bilingue?

Um falante bilingue, em geral, é aquele que possui duas ou mais línguas e consegue utilizá-las durante a sua comunicação. Nos estudos sobre aquisição linguística, sobretudo a noção do bilinguismo, várias teorias defendiam que ser bilingue é ter domínio perfeito sobre uma outra língua como se fosse a sua língua de origem, ou seja, como a sua LM (Junqueira, 2016, p. 18), ou então ser um falante bilingue é ter habilidades em uma das seguintes competências (ler, escrever, falar e ouvir) numa língua diferente da sua língua materna (Macnamara, 1966). A ideia apresentada por Bloomfield (1933), que considera que um falante bilingue é aquele que tem um conhecimento perfeito em ambas as línguas, foi deixada por Macnamara. Uma outra teoria afirma que “[...] o bilinguismo é raro, pois entende como bilingue apenas o indivíduo que domina línguas consideradas de prestígio, (Martins, 2009, p. 64)”. Como se vê, também não há consenso sobre quem pode ser considerado de falante bilingue. São várias teorias, cada uma aborda o assunto segundo seu ponto de vista. Para além destas, surgiram ainda outras teorias que não se alinharam com a ideia de um falante bilingue ser aquele que dominar perfeitamente as duas línguas; mas, apenas consideram um bilingue a pessoa que sabe comunicar em duas línguas. Os autores como Weinrich (1968) e Mackey (1972) têm uma visão contrária aos conceitos apresentados por outros linguistas, sobretudo o Bloomfield (1933). Para esses autores, o bilinguismo é, nada mais nada menos que, um falante que saiba usar duas ou mais línguas de uma forma alternada. Neste sentido, esses autores poem em causa a ideia de um falante bilingue ter o domínio perfeito de duas ou mais línguas, apresentado por Harmers e Blanc. Por sua vez, Grosjean (1982 *apud* Martins, 2009) afirma que:

Grosjean (1982) coloca ênfase no uso regular dos sistemas linguísticos e destaca como característica comum das pessoas bilingues a capacidade de interagir com o ambiente usando duas línguas, salientando que esse uso seria tão natural quanto é para um monolíngue usar uma língua só.

Entretanto, Mozzillo (2008) afirma que um falante bilingue é aquele que, em determinada situação, consegue alternar a língua tendo em conta a situação comunicativa. Para esta autora, o falante bilingue consegue ativar e desativar qualquer uma das suas línguas e conectá-las se deparar com alguém com quem partilhar uma delas. Segundo ela, esse é o comportamento de um falante

bilingue quando reconhecer que o seu interlocutor usa o seu par de línguas, e denominou esse comportamento de *code-switching*. Acrescenta que:

Tal fenômeno é natural e inerente à condição de usuário de mais de um idioma, sendo estratégia de adaptação comunicativa benéfica do ponto de vista pragmático, um comportamento de ativação-desativação de uma ou de outra língua conforme os elementos particulares a cada situação interativa (p. 148).

O estudo sobre o bilinguismo continua ainda a merecer destaque, o termo deixou de ser associado só ao conhecimento perfeito em ambas as línguas e passou a ser “[...] usado para referir o uso de duas línguas [...], (Hammarberg, 2001: 21 *apud* Pinto, 2013, p. 55). Entretanto, pode-se considerar que um falante bilingue é aquele que sabe comunicar em mais do que uma língua.

Ainda, sobre o conceito (Flory et al, 2009) considera que o:

Bilinguismo” representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. (p. 28).

No “The bilingualism reader”, Wei afirma que o termo bilingue é usado para descrever, de uma maneira ou outra, o indivíduo que fala duas línguas, acrescenta ainda que existem várias pessoas no mundo capazes de usar duas, três ou mais línguas com uma proficiência elevada:

The term ‘bilingual’ primarily describes someone with the possession of two languages. There are, of course, many people in the world who have varying degrees of proficiency in and interchangeably use three, four or even more languages. In many countries of Africa and Asia, several languages co-exist and large sections of the population speak three or more languages. (Wei, 2000, p. 7).

Para este autor, não interessa o nível da proficiência do falante, apenas que saiba usar duas línguas. O autor apresenta uma nova concepção à volta do estudo sobre o bilinguismo, onde apresentou uma lista com variadas características em que se pode considerar um falante de bilingue. Segundo o autor, pode-se considerar um falante de bilingue em variadas situações, tais como:

1. Bilingue aditivo - alguém cujas duas línguas se combinam de forma complementar e enriquecedora.
2. Ambilingue - o mesmo que bilingue equilibrado.

3. Ascendente bilingue - alguém cuja habilidade de funcionar em uma segunda língua está se desenvolvendo devido ao aumento do uso.
4. Bilingue atribuído - o mesmo que bilingue inicial.
5. Bilingue assimétrico-ver bilingue receptivo.
6. Bilingue equilibrado - alguém cujo domínio de duas línguas é aproximadamente equivalente.
7. Bilingue composto - alguém cujas duas línguas são aprendidas ao mesmo tempo, frequentemente no mesmo contexto.
8. Bilingue consecutivo-igual a sucessivos bilingues.
9. Coordenar bilingue- alguém cujas duas línguas são aprendidas em contextos distintamente separados.
10. Bilingue dissimulado-aquele que esconde o seu conhecimento de uma determinada língua devido a uma disposição atitudinal.
11. Bilingue diagonal-alguém que é bilingue em um idioma diferente do padrão ou em um dialeto e em um idioma padrão não relacionado.
12. Bilingue dominante- alguém com maior proficiência em uma de suas línguas e a usa significativamente mais do que a (s) outra (s) língua (s).
13. Bilingue adormecido- alguém que emigrou para um país estrangeiro por um período considerável de tempo e tem poucas oportunidades de manter o uso ativo da primeira língua.
14. Bilingue precoce- alguém que adquiriu duas línguas na infância.
15. Equilingue- o mesmo que bilingue equilibrado.
16. Bilingue funcional-alguém que pode operar em dois idiomas com ou sem fluência total para a tarefa em questão.
17. Bilingue horizontal- alguém que é bilingue em duas línguas distintas com estatuto semelhante ou igual.
18. Bilingue incipiente- alguém nos estágios iniciais do bilinguismo, onde um idioma não está totalmente desenvolvido.
19. Bilingue tardio- alguém que se tornou bilingue depois da infância.
20. Máximo bilingue-alguém com controlo quase nativo de dois ou mais idiomas.
21. Bilingue mínimo- alguém com apenas algumas palavras e frases em uma segunda língua.
22. Bilingue natural- alguém que não teve nenhum treinamento específico e que muitas vezes não está em condições de traduzir ou interpretar com facilidade entre dois idiomas.

23. Bilingue passivo- mesmo que bilingue receptivo.
24. Bilingue primário- mesmo que bilingue natural.
25. Bilingue produtivo- alguém que não só entende, mas também fala e possivelmente escreve em duas ou mais línguas.
26. Bilingue receptivo- aquele que compreende uma segunda língua, seja na forma falada, seja na escrita, ou ambas, mas não necessariamente a fala ou escreve.
27. Bilingue recessivo- alguém que começa a sentir alguma dificuldade em se compreender ou se expressar com facilidade, por falta de uso.
28. Bilingue secundário- alguém cuja segunda língua foi adicionada a uma primeira língua através da instrução.
29. Semibilingue- mesmo que bilingue receptivo.
30. Semilíngua- alguém com conhecimento insuficiente de qualquer um dos idiomas.
31. Simultâneo bilingue- alguém cujas duas línguas estão presentes desde o início da fala.
32. Subordinado bilingue- alguém que exhibe interferência em seu uso da língua, reduzindo os padrões da segunda língua aos da primeira.
33. Bilingue subtrativo- alguém cuja segunda língua é adquirida em detrimento das aptidões já adquiridas na primeira língua.
34. Sucessivamente bilingue- alguém cuja segunda língua é adicionada em algum estágio depois que a primeira começou a se desenvolver.
35. Bilingue simétrico- o mesmo que bilingue equilibrado.
36. Bilingue vertical- alguém que é bilingue em um idioma padrão e um idioma ou dialeto distinto, mas relacionado.

Apesar de haver várias situações ocorridas na classificação de um falante bilingue, apenas podemos considerar dois tipos de bilingue, ou seja, podemos distingui-los e classificá-los mediante a forma como adquiriram a língua, como considera Marcelino (2009, p. 4) que:

Por mais que se defina o que é um bilingue ou se alongue ou encurte as possibilidades de inclusão no continuum de quem é ou não é, saliente que todos os tipos possíveis de bilingues podem ser classificados com base em uma diferenciação pautada na aquisição: aquisição simultânea e aquisição consecutiva. Ao se examinar o quadro de Wei, é possível se analisar todos aqueles bilingues em seu momento de aquisição. A questão na verdade é: a aquisição da língua A se deu ao mesmo tempo que a aquisição da língua B (aquisição simultânea) ou a língua A foi adquirida após a língua B ser adquirida (aquisição consecutiva).

Este assunto será tratado na seção seguinte.

Como vimos, a definição do conceito do bilinguismo parece não ter um consenso. São várias teorias que apresentam diferentes pontos de vista à volta da classificação de quem é bilingue e o que é o bilinguismo, mas, se notarmos, há sempre algo que é apresentado por todas as teorias, “quem tem duas línguas”. Pode ser adquirida de forma absoluta ou incompleta, pode até ser quem compreende, mas não consegue falar uma das línguas. O que se sabe é que esta pessoa tem duas línguas na qual pensa e/ou se comunica. Podemos ficar a abordar esta temática até o fim do trabalho ou até pode constituir-se numa tese, pois são várias as teorias com olhares diferentes sobre o assunto. Para além das teorias apresentadas acima, Williams e Sniper (1990:4 *apud* Moura, 2009, p. 40) considera bilingues “[...] sujeitos capazes de processar duas línguas nas habilidades de compreensão de mensagem e na produção por uma resposta adequada à situação em ambas as línguas, e bilingues quando conseguem ler e escrever em ambas as línguas.” Por outro lado, Pereira (2011, p. 15-16) traz uma nova conceção em que afirma que:

São bilingues não apenas aqueles que desde a mais baixa infância adquirem e usam duas (ou mais) [2] línguas de forma sustentada ou que são igualmente competentes nas duas línguas em todos os contextos e com todos os interlocutores, mas também os que estão a aprender uma segunda língua (bilingues emergentes) ou mesmo os que compreendem, mas não têm o hábito de falar as suas línguas, como acontece com muitos filhos de imigrantes de segunda geração.

Esse conceito apresentado pela autora demonstra que um bilingue não é só um falante que tem um conhecimento absoluto em ambas as línguas nem aqueles que aprenderam a língua desde a infância, mas antes considera-se um bilingue mesmo aquele que só compreende, mas que se encontra em dificuldades de poder comunicar-se ativamente nessa língua, devido a erosão linguística ou porque são bilingues passivos (receptivos). No mundo, existem vários bilingues desta natureza, apenas compreendem o que lhes é dito numa língua e reagem positivamente, mas por uma razão, não conseguem falar nessa língua.

Portanto, olhando pelas teorias apresentadas por Bloomfield (1933), Macnamara (1966), Grosjean (1982 *apud* Martins, 2009) e, mais recentemente, pelas novas concepções trazidas à volta do conceito do bilinguismo pelos autores como Wei (2000) e Pereira (2011), conclui-se que o bilinguismo é a denominação dada aos falantes que possuem mais que uma língua e utilizam-nas em diferentes situações. Os falantes bilingues podem ter elevada proficiência em ambas as línguas e poder comunicar nelas com maior facilidade possível ou então esses falantes podem apenas, numa dessas

línguas, possuir a competência recetiva, isto é, conseguem ouvir e compreender, se possível, reagir positivamente a estímulos. Uma das características apresentadas por Wei (2000) demonstra que um falante bilingue pode ser aquele que no seu território, desde nascença é confrontado com duas línguas e vai aprendê-las ao mesmo tempo ou numa fase mais avançada, depois de ter adquirido e estabilizado a primeira língua, é confrontado com mais uma na fase sequencial. Igualmente, Pereira avançou também que os bilíngues podem ser os que estão a prender uma nova língua (dos pais) ou aqueles que compreendem, mas, por falta de hábito, não falam essas línguas.

2.3.1 - Tipos de bilinguismo

Será que existe apenas um tipo de falante bilingue? Como podemos classificá-lo?

O bilinguismo é dado como um resultado acumulado de duas línguas num indivíduo, através das quais ele possa comunicar-se. Um falante bilingue consegue ativar e desativar cada uma das suas línguas mediante o seu interlocutor, ele, por sua vez, é considerado por outros autores como sendo resultado de soma de dois falantes monolíngues que possuem conhecimentos perfeitos em suas línguas (Finger, 2015). Geralmente, quando se fala de bilinguismo são utilizados alguns critérios para sua definição; partindo da idade da aquisição, proficiência, organização dos códigos linguísticos, entre outros, em que as línguas são adquiridas.

Quando é aplicado o critério da idade, isto é, a fase em que a segunda língua é adquirida, efetivamente, vamos encontrar dois tipos diferentes de falantes bilíngues: (I) - aqueles falantes cuja aquisição das duas línguas se dá ao mesmo tempo, melhor, à medida que a LA (língua A) está a ser adquirida, também ocorre a aquisição da LB (língua B), geralmente acontece na infância, são denominados de bilíngues simultâneos (dupla aquisição de língua primeira = 2L1). Por outro lado, (II) - falantes que, num momento posterior a aquisição da LM, são confrontados com uma outra língua, ou seja, após a aquisição e estabilização da LM adquirem ou começam a adquirir uma outra língua. Esse tipo de aquisição é denominado de bilingue sucessivo, por terem adquirido uma segunda língua após a LM.

Quando o critério refere a proficiência nas línguas em questão, encontramos dois tipos: 1- falante bilingue balanceado cuja competência é similar em ambas as línguas, isto é, este falante tem a proficiência igual em todas as suas línguas. 2- Falante bilingue dominante, um tipo de falante que em suas duas ou mais línguas, tem apenas o domínio absoluto em uma delas (Flory & Souza, 2009, p. 29-31).

Quando o critério se incidir sobre a organização dos códigos linguísticos podemos considerar três tipos de bilíngues, segundo a classificação feita pelas autoras (Flory & Souza, 2009):

Bilinguismo composto: *situação em que dois conjuntos de códigos linguísticos estão associados a uma unidade de significado. Por exemplo, imagine que um falante utiliza as línguas tupinambá e português. Se o bilinguismo é composto, supõe-se que dois conjuntos de códigos como “iawar” e “onça” estejam relacionados a uma mesma unidade de significado;*

Bilinguismo coordenado: *cada código linguístico está organizado separadamente em dois conjuntos de unidades de significado;*

Bilinguismo subordinado: *os códigos linguísticos da segunda língua estão organizados e são interpretados com base na primeira língua.*

Como vimos, existem vários tipos de falantes bilíngues de acordo com os critérios aplicados pelas autoras e também os mesmos foram aplicados pela (Dorcasberro, 2003) na sua classificação. Porém, nesta seção, escolhemos abordar os tipos de bilíngues baseados no critério de idade de início de aquisição (simultâneo/sucessivo).

Quando a aquisição de duas línguas se dá ao mesmo tempo desde a infância pela criança, denominamos esses tipos de falantes de bilíngues simultâneos. O bilinguismo simultâneo geralmente ocorre na infância em que duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo pela criança; ao passo que falantes que, num momento posterior à aquisição da LM, são confrontados com uma outra língua, ou seja, após a aquisição e estabilização da LM adquirem ou começam a adquirir uma outra língua. Esse tipo de aquisição é denominado de bilíngue sucessivo, por terem adquirido uma segunda língua após a LM. Normalmente ocorre na fase adulta ou ainda na infância, contudo só acontece depois de quatro anos. Como afirma Dorcasberro (2003, p.1) que:

De esta manera se observan, por ejemplo, las siguientes clasificaciones. El bilingüismo temprano y simultáneo - es decir el bilingüismo de los primeros años de la niñez en donde se desarrollan al mismo tiempo dos sistemas lingüísticos, la lengua materna y la lengua extranjera -, vs tardío (McLaughlin, 1984) y sucesivo (Sánchez-Casas, 1999) – es decir, el bilingüismo que ocurre después de la adolescencia y, por ende, en donde la L2 se adquiere posteriormente a la L1.

De igual modo, Marcelino (2009, p. 4) afirma que:

Por mais que se defina o que é um bilingue ou se alongue ou encurte as possibilidades de inclusão no continuum de quem é ou não é, saliento que todos os tipos possíveis de bilingues podem ser classificados com base em uma diferenciação pautada na aquisição: aquisição simultânea e aquisição consecutiva. Ao se examinar o quadro de Wei, é possível se analisar todos aqueles bilingues em seu momento de aquisição. A questão na verdade é: a aquisição da língua A se deu ao mesmo tempo que a aquisição da língua B (aquisição simultânea) ou a língua A foi adquirida após a língua B ser adquirida (aquisição consecutiva).

Igualmente, Flores et al (2017, p. 276) estabelecem a diferença entre os dois tipos de bilinguismo quando afirmam que:

Considera-se que estes são os casos de Bilingual First Language Acquisition (BFLA), ou bilinguismo simultâneo, por oposição aos casos em que uma segunda língua é introduzida ainda durante a infância, sendo estes últimos os casos de Bilingual Second Language Acquisition (BSLA), ou bilinguismo sucessivo. O termo 'simultâneo' vem do facto de a primeira exposição às duas línguas ter ocorrido simultaneamente – por volta do nascimento, ou pouco tempo depois.

Na ideia destas autoras, os falantes bilingues simultâneos adquirem duas línguas ao mesmo tempo desde a infância e ambas as línguas podem ser consideradas de línguas maternas desde que não exista diferença na aquisição. Quando são introduzidas duas línguas na criança sem diferença temporal, ambas as línguas se tornam em LM, este caso é denominado de bilinguismo simultâneo; por outro, quando a língua já é adquirida a seguir a primeira, ainda que seja na infância, mas com uma diferença temporal, denomina-se bilinguismo sucessivo.

2.4 - Fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico bilingue

Para o desenvolvimento linguístico bilingue, concorrem alguns fatores que acabam por determinar que o falante seja bilingue. Em vários países africanos, o fator da diversidade linguística é um dos fatores que acabam influenciando o desenvolvimento linguístico de um falante, tornando-o num falante bilingue. O que acontece é que, nestes territórios, existem várias línguas étnicas (minoritárias), como é o caso da Guiné-Bissau, entretanto o falante adquire, na maioria dos casos, a sua língua minoritária na primeira fase como sendo a sua LM e depois é confrontado com uma língua de encontro interétnico que, às vezes, é diferente da sua língua étnica para poder comunicar com falantes de outras comunidades linguísticas. Esse fator faz com que o falante, no mínimo adquira duas línguas. Em outras situações, por razão de imigração, a Língua de Herança (LH), definido por Wiley (2014, p. 19-20 apud

Flores, 2016 p. 162) como “[...] a língua de família de alunos imigrantes ou de minorias étnicas”, esses imigrantes aprendem e usam a LH em contexto familiar e ainda usam a língua do país acolhedor que, neste caso, é a língua majoritária. Esta situação acontece também com os filhos de imigrantes guineenses residentes em França. A comunidade manjaca, uma etnia guineense, dá curso de manjaco para os seus filhos que nascem em França para poderem ensinar e aprender o idioma manjaco; o mesmo acontece com a comunidade guineense da etnia mancanha, que ensina a língua mancanha para os seus filhos no Senegal. Outro fator que também influencia o desenvolvimento linguístico bilíngue é o caso dos países com duas línguas oficiais como apontado pelas autoras Flores et al (2017, p. 276) as autoras afirmam que:

[...] nos países ou regiões que possuem duas línguas oficiais ou em que, mesmo não havendo explicitamente duas línguas oficiais, as duas línguas são partilhadas e utilizadas pela maioria da comunidade. Situações deste tipo verificam-se com o francês e o inglês na província de Québec no Canadá, ou ainda com o castelhano e o catalão na Catalunha, ou o castelhano e o basco no País Basco, em Espanha.

Normalmente, nesses países em que duas línguas são oficiais e gozam do mesmo estatuto social, os falantes sentem a necessidade de as adquirir para se poderem sentir mais à vontade e mais integrados na sociedade, uma vez que as duas línguas partilham o mesmo espaço geográfico e são, todas elas, línguas majoritárias de mesmo prestígio, como por exemplo o inglês e o francês no Quebec no Canadá.

Um outro caso que deve merecer destaque é o caso da estratégia linguística familiar de «um pai-uma língua», ou seja, existem casos em que numa família, os progenitores são de países diferentes e, portanto, possuem línguas maternas diferentes. Este caso não reflete só aos pais que são de países diferentes, como também se verifica em caso de num país existirem várias línguas a partilhar o mesmo território. Como vimos, normalmente, nesses países existem diferentes comunidades linguísticas. Nestes casos, quando um casal possui línguas maternas diferentes, ocorre a situação de diglossia na família, ou seja, cada um dos progenitores dirige-se para criança na sua língua, fazendo com que ela as adquira desde muito cedo e vai crescendo a falar duas línguas no seu dia a dia. Quando isso acontece, a criança adquire de forma simultânea as duas línguas e ambas passam a ser as suas línguas maternas, embora possa comunicar com maior fluência numa língua em relação à outra se nesta tiver mais exposição, ou se na comunidade onde está inserida uma dessas línguas é a língua da comunidade.

2.5 - Bilinguismo infantil/ aquisição bilingue tardio

Que significa bilinguismo infantil? A partir de que idade é considerada uma pessoa de bilingue sucessivo (tardio)? Existem algumas diferenças?

Podemos começar esta seção com as palavras de Junqueira em que afirma que:

[...] O bilinguismo pode ocorrer em qualquer estágio da vida, em qualquer sociedade e em todas as partes do mundo. Para o autor, a aquisição de outra língua por um sujeito se dá pelas mais variadas razões, desde migração, trabalho, educação ou simplesmente vontade, e não está condicionada a um domínio absoluto. (Grosjean, 2010 apud Junqueira, 2016, p. 17).

Como refere o autor, o bilinguismo pode ocorrer em qualquer fase de vida, seja desde a nascença, durante a infância, numa fase posterior ou ainda na fase adulta. Estas situações vão determinar que tipo de bilingue um falante é. Como sabemos, qualquer criança pode adquirir uma ou duas línguas e se tornar bilingue em qualquer idade, contudo nem todas elas adquirem duas línguas ao mesmo tempo. Algumas podem até adquirir duas ou mais línguas ao mesmo tempo e outras podem adquiri-las uma depois de outra. A maneira como adquirem a língua determina que tipo de bilingue é uma criança.

Estudos demonstram que bastando a criança estar exposta a mais de uma língua para que ela as adquira sem qualquer prejuízo. Como afirma Flores (2017, p. 241):

Os estudos linguísticos conduzidos nas últimas três décadas sobre o desenvolvimento bilingue mostram que a aquisição de duas línguas na infância não difere muito da aquisição monolíngue (Genesee, 1989; Meisel, 1989). O dispositivo mental que permite a absorção dos dados linguísticos presentes no input da criança e a construção do saber linguístico da sua L1 não está limitado à aquisição de apenas uma língua materna.

A autora explica ainda que, se uma criança bilingue for exposta desde muito cedo de forma regular às línguas-alvo, sem qualquer prejuízo, ela adquire-as sem qualquer problema e percorre, normalmente, os mesmos estágios que uma criança exposta apenas a uma língua. Acrescenta ainda que adquirir uma, duas ou mais línguas não tira espaço a outra já adquirida, pois a mente humana tem mecanismos que permite que um ser adquira quantas línguas for possível.

Geralmente é aceite que quando uma criança é exposta a duas línguas desde muito cedo, nos primeiros anos de sua vida, ela as adquire e tem-nas como línguas maternas, ou seja, a criança passa a ter duas línguas maternas (2L1). Este caso é o de bilingues simultâneos, cujo contato com as duas

línguas se dá simultaneamente desde a nascença e, por outro lado, quando a seguir a esta fase ou quando só mais tarde uma criança começa a ter contato e a adquirir outra língua depois de ter adquirido a LM. Geralmente essa língua é considerada de segunda língua, este é o caso de bilingues sucessivos ou tardios, por terem adquirido uma segunda língua mais tarde. A aquisição pode ser ainda na infância ou mais tarde, na adolescência, ou ainda na fase adulta para aqueles que queiram aprender uma nova língua por questão de emprego ou de migração. Portanto, como são dois tipos de falantes bilingues, assim também podemos encontrar algumas diferenças devido à idade em que começam a aprender as duas línguas.

Entretanto, alguns autores que se dedicaram ao estudo do bilinguismo estabeleceram um *timing* crucial para que uma criança seja considerada de bilingue infantil (simultâneo) e bilingue tardio (sucessivo). Autores como (Klein, 1987; McLaughlin, 1978) afirmam nos seus estudos que se pode falar de bilingue simultâneo no caso de indivíduos que até aos três (3) anos de idade adquirem duas ou mais línguas, sendo que após esta fase se considera de bilingue sucessivo. Um bilingue simultâneo é aquele que, desde muito cedo, tem contato com mais de uma língua e vai crescendo a utilizar todas elas, embora não se possa dizer que as línguas em uso têm o mesmo estatuto na criança ou ela tem a mesma proficiência em ambas, mas sim, a criança acaba por ter mais domínio na língua que mais usa e na qual mais se sente à vontade, mas o que é certo as duas línguas são adquiridas em paralelo, durante o mesmo período. Por outro lado, o bilingue sucessivo é considerado aquele que começa a adquirir ou aquele que adquire uma língua após ter adquirido e estabilizado a sua LM.

Esta clasificación del bilingüismo hace referencia al momento de aprendizaje de las dos lenguas por parte del hablante. El bilingüismo simultáneo se caracteriza porque indica que las dos lenguas fueron aprendidas durante un mismo período de tiempo; es decir, el aprendizaje se da de manera paralela. Por el contrario, en el bilingüismo sucesivo el hablante logra el aprendizaje de una segunda lengua, solo después de que la L1 o lengua materna está establecida. El bilingüismo temprano o tardío hace parte de esta clasificación, (Jimenez & Parra, 2012, p. 108).

Estudos demonstram que, após o falante passar a fase chamada *período crítico*, termo utilizado por vários autores como sendo o momento em que se começa a operar a diferença na aquisição/aprendizagem da linguagem (Lennenberg, 1967), a partir daí podemos diferenciar as duas formas em que o indivíduo vai apropriar-se da língua. Pereira (2012, p. 35) afirma que “neste sentido, quando está ultrapassado o(s) período(s) sensível(eis), os indivíduos têm de recorrer a mecanismos compensatórios para se apropriarem da linguagem através da aprendizagem e não da aquisição implícita e automática”. Na infância, a criança adquire a língua usando a memória procedimental,

fazendo-a adquirir a linguagem de forma implícita e espontânea. Contudo, devido à redução da plasticidade provocada pelo fator de idade, já depois de três anos, dependendo da maturação da memória da criança, ela começa a perder essa capacidade da memória procedimental, passando mais a usar a memória declarativa para aprendizagem da linguagem, sobretudo a partir dos sete anos, daí podemos citar uma das primeiras diferenças entre ambas as formas de bilinguismo (infantil/ tardio), uma apropria a língua através da *aquisição* espontânea, usando a memória procedimental, *bilingue infantil*, enquanto outra usa a memória declarativa para *aprender* a linguagem, *bilingue tardio*, neste caso temos (aquisição/aprendizagem). Assim, podemos considerar que os bilingues simultâneos (infantil) crescem com ambas as línguas e têm tendências de se tornarem suas línguas maternas, geralmente o processo ocorre de forma natural em contexto *doméstico*, enquanto o bilingue consecutivo tem a segunda língua como objeto de estudo, normalmente o contato acontece na *escola*. Outra justificativa da diferença na aquisição bilingue ou aprendizagem entre criança e adulto é apresentada por Mello (1999, apud Martins, 2009) em que afirma que as crianças tendem a adquirir mais facilmente os aspetos fonéticos, da entoação e pronúncia do que os adultos devido à redução da plasticidade cerebral. Na mesma ideia, Flores (et al, 2017) considera que a criança terá mais chance de atingir um estágio final de aquisição semelhante ou muito próximo a um falante nativo se ela tiver contato desde muito cedo com a L2 do que um adulto em vários domínios. Segundo a autora, a diferença dá-se desde a pronúncia à sintaxe.

Entre várias diferenças encontradas, a autora faz uma listagem em que apresenta cinco diferenças essenciais que se possa verificar nesses dois tipos de bilingues:

- *Estádio inicial. No desenvolvimento de duas L1 simultâneas (2L1), a criança apresenta estádios iniciais iguais nas duas línguas, começando por produzir orações de uma palavra e não dispondo de palavras funcionais. No caso da aquisição de L2, em níveis iniciais de aquisição, a criança já produz orações mais longas, que contêm elementos funcionais.*

- *Percurso de aquisição. Em contexto de 2L1, o percurso de aquisição (isto é, as várias fases que se sucedem) tende a ser semelhante à aquisição das respetivas L1 em contexto monolingue. No caso da criança que adquire uma L2 depois da L1, o percurso de aquisição apresenta mais variação e não é igual às fases de desenvolvimento observadas na aquisição dessa língua enquanto L1.*

- *Ritmo de aquisição. O ritmo de aquisição de duas L1s é mais acelerado do que o ritmo de aquisição de uma L2.*

• *Transferência entre línguas. No caso da aquisição simultânea de duas línguas, a interação entre as línguas em aquisição é mais reduzida do que no caso da relação entre uma L1 e uma L2 e parece ter uma duração mais limitada no tempo (cf. Secção 4).*

• *Uniformidade. O processo de aquisição de uma L2 apresenta maior variação entre sujeitos. As crianças que adquirem uma L2 em idade mais avançada apresentam mais diferenças entre si quanto ao percurso, ritmo e sucesso de aprendizagem do que as crianças que adquirem duas línguas desde a nascença. (p. 290-291)*

Portanto, o fator idade, associado à redução da plasticidade cerebral, fazendo com que se deixe de falar de aquisição e passar a falar da aprendizagem (Paradis, 2004), deixando, neste caso de usar a memória procedimental para a declarativa, diminuindo o ritmo de aquisição tornando-o mais lento, dificultando, por fim, a adquirir a fonética como um falante nativo, são algumas diferenças que se possa encontrar na aquisição bilingue infantil/tardio. Por isso, quanto mais cedo o indivíduo estiver exposto à língua, melhor.

2.6 - Falantes multilingues e fatores que influenciam o desenvolvimento multilingue na Guiné-Bissau

Será um falante guineense monolingue ou bi-multilingue? Quais fatores concorrem para que se fale do multilinguismo na Guiné-Bissau?

A longa história desse país e desses povos (no plural, pois se refere a vários grupos étnicos presentes no mesmo território) e o advento da luta da libertação nacional, transformaram a realidade linguística do país. Assim, em vez de um falante guineense possuir apenas uma língua, ele acaba por adicionar mais uma ou duas no seu repertório linguístico.

A aquisição multilingue na Guiné-Bissau está condicionada a diversos fatores, desde fatores individuais a institucionais. Os casos mais comuns que influenciam este desenvolvimento são os seguintes: a existência de vários grupos étnicos, institucionalização do português como língua oficial, casamento entre pessoas de diferentes comunidades linguísticas, introdução das línguas estrangeiras no currículo escolar, a obrigatoriedade de uso de línguas estrangeiras nos organismos internacionais e/ou em algumas empresas e entre outros.

Não podemos ignorar a coexistência de várias línguas como fator predeterminante para que haja o multilinguismo na Guiné-Bissau. A existência de mais de duas dezenas de línguas por si só torna a comunidade guineense em comunidade multilingue, como se pode confirmar nas palavras de Embaló em que disse que:

[...] nem o português e nem o crioulo são línguas maternas da maioria dos guineenses. Com efeito, as línguas africanas (pertencendo à família das línguas nígero-congolesas) são a primeira língua das diferentes comunidades, através das quais se transmitem os conhecimentos ancestrais [...] (Embaló, 2008, p. 102).

Por sua vez, Intipe (2018, p. 24) considera que a “Guiné-Bissau é um país multilíngue abrangendo várias etnias e suas diversidades culturais unidas pela língua nacional crioulo guineense”. Durante a luta da libertação nacional, houve a necessidade de indivíduos de diferentes comunidades linguísticas, que na altura se dividiam em comunidades, se agruparem no mesmo espaço. Contudo, a realidade linguística desses indivíduos era diferente, pois cada um tinha a sua LM, língua com a qual se comunicam na sua comunidade e era, na verdade, a sua língua étnica. Com esta miscigenação, começou-se também a mistura linguística, alguns deles conseguiam adquirir outra língua, outros acabando por adquirir o crioulo como língua mediadora. Entretanto, hoje em dia, vários grupos étnicos partilham a mesma comunidade, devido ao alargamento de alguns centros urbanos e não só, mas também, devido ao êxodo rural. Muitos jovens são obrigados a deslocarem-se para centros urbanos para fins sociais (hospital e escola). Muitos desses jovens apenas possuem a sua LM (que curiosamente é uma das línguas minoritárias), pois é a língua que apenas é usada no contexto familiar e na comunidade. Porém, quando chegam aos centros urbanos, esses falantes acabam-se misturando com outros falantes, cujas línguas maternas são outras. Perante este cenário de multiplicidade linguística e estando estes falantes numa situação de diferentes línguas, a única alternativa é usar o crioulo. Assim ao adquirir o crioulo esses falantes estão perante a situação de multilinguismo, uma vez que se encontram perante várias línguas a partilhar o mesmo espaço e a mesma comunidade.

Para além dessa situação, a institucionalização do português como Língua Oficial (LO) e língua do ensino constitui também um dos fatores para que o falante guineense seja considerado de um falante multilíngue. Tendo a língua étnica como LM, o crioulo como Língua Nacional (LN) e com a institucionalização do português como língua do ensino, estes falantes acabam por adicionar mais uma língua dentre as outras já adquiridas. Curiosamente, o português, na maioria de casos, aparece como a terceira língua em aquisição, mas devido à imposição do uso, acaba por ocupar a posição de maior relevo, pois é a língua do ensino. Nela é que são transmitidos todos os saberes educacionais. O português foi institucionalizado como língua oficial, mesmo sendo a língua que menor número de falante tem no país, dentre cerca de duas dezenas de outras presentes no país, com as quais partilha o espaço geográfico, como afirma Scantamburlo (2013) que, “[...] na Guiné-Bissau, além do crioulo, língua nacional, e o português, língua oficial, são faladas 25 línguas étnicas, concernentes a dois grupos da mesma origem linguística (Mande e Oeste-Atlântica) [...]”. Geralmente, nas zonas rurais, as

crianças nascem e aprendem a língua étnica como sendo LM, contudo este fato já não é verificável em Bissau, onde a maioria aprende o crioulo como sendo a LM. Portanto, quando a criança entra na escola, começa a aprender os conceitos e a construir o seu conhecimento numa nova língua, o português, para além da sua étnica (LM) e o crioulo, língua mediadora, acabando por torná-la em falante multilingue.

Simultaneamente à institucionalização do português como língua do ensino, tida como um dos fatores principais para que se fale do multilinguismo num falante guineense, o casamento entre pessoas de diferentes etnias também contribui neste acréscimo linguístico no falante. Uma vez que cada um dos progenitores tem a sua língua materna diferente do outro, certamente que cada um vai-se dirigir para a criança na sua língua. Como se sabe, as línguas étnicas têm muito peso na sociedade guineense e quase que é obrigatório uma criança aprendê-la para fins tradicionais, sobretudo quando este (o falante) se encontra a cumprir com os usos e costumes. Nas cerimónias tradicionais nunca é usada outra língua senão a língua da tribo, todas as transmissões dos saberes são dirigidas na respetiva língua. Esta situação faz com que os pais, quando nascem os filhos tentam dirigir-lhes na sua língua materna, transmitindo-lhes, desde muito cedo a língua da tribo. Este casamento entre pessoas de diferentes etnias acaba por contribuir no desenvolvimento linguístico do falante, tornando-o multilingue, isto é, como resultado “um pai- uma língua” a mãe dirige na sua língua para criança, o mesmo acontece quando a pai se dirige para a criança, daí a criança cresce falando duas línguas maternas (2L1) e mais tarde ou ainda durante a infância, aprende o crioulo como língua do encontro interétnico, adicionando, com a entrada na escola, o português no seu conjunto.

A introdução das línguas estrangeiras (francês e inglês, mais recentemente o árabe) no currículo escolar e a obrigatoriedade de uso do francês e/ou inglês nos organismos internacionais (ONU) sediados no país, bem como exigência de conhecimento linguístico dessas línguas nas instituições bancárias a operar no país, são outros fatores a ter em conta, por um lado, como sendo um dos que possibilitam o desenvolvimento multilingue no país. Os organismos internacionais, sediados no país, estabelecem como elemento principal, nos concursos públicos lançados para seleção de novo pessoal para sua instituição, o conhecimento oral e escrito de uma das línguas internacionais, nomeadamente inglês e francês. Este fato acaba por fazer com que muitos guineenses recorressem à frequência de cursos de línguas estrangeiras na Guiné-Bissau. Por outro lado, as instituições bancárias do país emitem os documentos formais na língua francesa, ou seja, os talões de depósito, recibos e todos outros documentos formais das mesmas que emitem aos seus clientes aparecem em línguas estrangeiras, que não o português. Os funcionários, maioria deles, são estudantes dos países

francófonos. Entretanto, estes elementos elencados faz com que as línguas utilizadas no país se diversificar, daí que podemos falar do multilinguismo.

Como vimos atrás, são vários fatores que contribuem para que na Guiné-Bissau se fale do multilinguismo, desde a institucionalização, da língua portuguesa, a diversidade étnico-linguística, o casamento entre pessoas de diferentes comunidades linguística, assim como a presença de línguas estrangeiras no país.

CAPÍTULO 3 - AQUISIÇÃO BI/MULTILÍNGUE NA INFÂNCIA

3.1 - A aquisição da linguagem: algumas teorias à volta da sua formação

Antes de falarmos do contexto que influencia a aquisição de duas (ou mais) línguas na infância, vamos abordar, de forma sucinta, as principais ideias apresentadas à volta da aquisição da linguagem. A aquisição da linguagem é um processo muito complexo de se explicar, por isso há muita discussão acerca da sua natureza. Normalmente, as crianças adquirem muito rapidamente uma língua e usam-na quase como um adulto no espaço de 6 anos. A rapidez com que as crianças adquirem a linguagem humana é explicada por uma das correntes (inatista/generativistas) com a natureza biológica e inatista da linguagem.

Os vários estudos feitos sobre a aquisição da linguagem inserem-se em diferentes correntes teóricas. Por um lado, existem as que defendem que a criança adquire uma língua aprendendo, por ser um comportamento verbal, bastando imitar os adultos e estar inserida num meio social para que ela aprenda a linguagem (os behavioristas, seguindo a proposta de Skinner (1957)). Por outro lado, existe outra corrente que defende que a aquisição da linguagem é inata e que o ser humano já nasce predisposto e equipado biologicamente de propriedades universais para adquirir qualquer língua natural (os inatistas/ generativistas, seguindo Chomsky (1959, 1968, 1981, 1986, 1988)). Por último, temos as que defendem que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento cognitivo (os cognitivistas de Piaget). Essas são as três correntes com ideias diferentes sobre as quais, resumidamente, me vou debruçar.

Os primeiros estudos realizados sobre a aquisição da linguagem deveu-se a Skinner (1957) da corrente behaviorista, o qual considera que a linguagem é uma formação de hábito por ser um comportamento aprendido que será regulado pela comunidade social onde a criança está inserida. Nesta teoria, Skinner acredita que a aquisição da linguagem resulta de uma imitação e repetição, espécie de estímulo-resposta, os estímulos que a criança recebe (ouve) e como resposta o som verbal que ela emite. Segundo o autor, essa aprendizagem da língua é conseguida através da experiência verbal, pois, para ele, a aquisição da linguagem não é diferente de qualquer outra aprendizagem. A criança imita os sons emitidos pela comunidade e produz-os, caso os sons sejam apropriados, são reforçados pelos adultos até se constituírem em hábito. Contudo quando os sons não são apropriados eles não serão reforçados pela comunidade e daí serão excluídos. Sendo assim, esta corrente (behaviorista) nega qualquer possibilidade de a aquisição da linguagem ser inata, mas sim, um

comportamento aprendido que resulta de imitação, isto é, da interação entre o ser humano e o ambiente envolvente dependendo de estímulos externos. Como afirma o autor na sua obra *Verbal Behavior*:

Verbal behavior is shaped and sustained by a verbal environment – by people who respond to behavior in certain ways because of the practices of the group of which they are members. These practices and the resulting interaction of speaker and listener yield the phenomena which are considered here under the rubric of verbal behavior. (Skinner 1957, p. 226)

Uma outra corrente, oposta à behaviorista, é a inatista (generativista) surgida dois anos após a publicação da obra do Skinner. Em 1959, Noam Chomsky publica a obra *A review of BF Skinner's Verbal Behavior* em que contraria a ideia apresentada por Skinner sobre a aquisição da linguagem ser um comportamento aprendido pela criança dependente do reforço recebido pela comunidade falante com que ela interage. Para Chomsky, a aquisição da linguagem é geneticamente transmitida e as crianças nascem biologicamente predispostas para adquirir qualquer estrutura universal das línguas naturais, uma vez que o ser humano possui um 'Dispositivo de Aquisição da Linguagem' (*Language Acquisition Device/LAD*), designação que atribui aos mecanismos que permitem com que uma criança adquira uma língua sem quaisquer dificuldades. O autor acrescenta ainda que é devido a estes mecanismos que faz com que a crianças e/ou falante de qualquer língua adquira um número finito de regras gramaticais que lhe permitam produzir ou compreender uma frase nunca antes produzida e/ou ouvida nesta língua. Os inatistas apresentaram neste caso uma ideia que contrariou Skinner. Para os inatistas (generativistas), a rapidez e a forma como a criança compreende e produz uma frase nunca antes ouvida explica o facto de a aquisição da linguagem não ser dependente de estímulos externos, pois seria impossível que as crianças conseguissem tal feito. Como afirma o próprio autor:

The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somehow specially designed to do this, with data-handling or "hypothesis-formulating" ability of unknown character and complexity (Chomsky, 1959, p. 50)

Mais tarde, surge um autor que se posicionou a favor da corrente generativista (Eric Lenneberg). Na sua obra *Biological foundations of language*, Lenneberg (1967) afirma que o desenvolvimento da linguagem, assim como outros fatores do desenvolvimento humano estão intimamente ligados e ocorrem simultaneamente. Considera, ainda, que o desenvolvimento da linguagem só pode ser explicado através da Biologia. Para ele, o período crítico para a aquisição da linguagem coincide com a

adolescência, o que faz com que, nesta fase, a criança perca algumas capacidades na aquisição, pois, o cérebro humano atinge o estado final em termos de estrutura e função “We do not know the factors involved, but it is interesting that the critical period coincides with the time at which the human brain attains its final state of maturity in terms of structure, function, and biochemistry” (Lenneberg, 1967, p. 639).

Por fim, os cognitivistas de Piaget tentam aproximar a linguagem à cognição. Para este autor, a criança adquire a linguagem com base na experiência com o mundo e que o ambiente desempenha uma função determinante para que tal aconteça. Para o Piaget, as características inatas (i.e., os universais linguísticos) são espelho das estruturas cognitivas universais. Segundo ele, o pensamento é desenvolvido antes do conhecimento linguístico, chegando a afirmar que a capacidade linguística da criança, num determinado momento reflete as estruturas cognitivas que foram desenvolvidas antes.

Para Piaget, o primado está na cognição, inteligência ou pensamento, na terminologia piagetiana. A linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais vasta que tem as suas raízes em ações e mecanismos sensório-motores que estão na base da função semiótica (Piaget & Inhelder 1966). Os esquemas sensório-motores são uma pré-condição para o aparecimento e desenvolvimento da linguagem e constituem a premissa lógica para as estruturas linguísticas. Para Piaget, só o funcionamento da inteligência é hereditário. Numa perspectiva tradicional piagetiana, a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento cognitivo, (Piaget & Inhelder 1966 apud Sim-Sim, 2017, p. 12).

Essas três teorias apresentadas são as que marcaram a discussão durante muitos anos sobre a aquisição da linguagem pela criança. Os behavioristas defendem que a criança adquire a linguagem através da imitação da comunidade verbal e dependente de estímulos externos, após esta corrente, surge os inatistas que defendem que a criança não adquire a linguagem por meio de imitação, mas, segundo esta corrente, o ser humano possui dispositivos que lhe permite adquirir qualquer que seja língua natural, para eles, a criança nasce predisposta e equipado de GU (gramática universal) e vai desenvolvendo com a maturação, assim como outros fatores (i.e., sentar-se, gatinhar, andar e produzir frases). Por último, surge a corrente liderada por Piaget, os cognitivistas, que consideram que a aquisição da linguagem depende da estrutura da cognição, pois o pensamento vem antes do desenvolvimento da linguagem.

3.1.1 - Da fase pré-linguística à produção das primeiras palavras

Quando falamos do desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações ocorridas durante a fase do desenvolvimento da criança e esta modificação faz parte do processo de amadurecimento da criança. É certo que a criança não nasce falando automaticamente, ela passa por diferentes fases. Do nascimento a um mês, ela já consegue discriminar certos sons que lhe são relevantes (MacWhinney, 1997), chegando aos dez e aos doze meses. Nesta fase, os bebês, segundo (Werker & Pegg, 1992), perdem a “[...] habilidade de discriminar alguns contrastes acústicos que não são utilizados na língua do ambiente”. Isto significa que a capacidade universal que a criança tem de discriminar os sons vai se diminuindo consoante ela é mais exposta à sua língua materna. Entretanto, ainda há muito caminho para percorrer durante o processo de aquisição. Porém, neste percurso, não tem espaço para que a criança aprenda as diferentes componentes da linguagem separadamente, como afirma Sim-Sim et al. (2008, p. 13) que “o desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente”. Vários estudos dirigidos à aquisição da linguagem pela criança afirmam que as crianças, muito cedo, são capazes de compreender uma boa quantidade de palavras produzidas pelos adultos, embora ainda nessa fase não são capazes de produzi-las (Barret, 1986, 1997; Bates, Dale, Thal, 1997; Benedict, 1979; Nelson, 1973 *apud* Ingram, 1989)

A primeira fase do desenvolvimento da linguagem pela criança é a fase considerada de *pré-linguística* em que a criança começa a emitir diferentes sons (gritos, choros, etc), embora esses sons não sejam considerados de fala. Hoff (2009, p.3) afirma que “os principais marcos do desenvolvimento vocal anterior à fala são a produção de sílaba canônicas (combinações adequadas de consoantes e vogais), que aparecem entre os seis e os 10 meses de idade, rapidamente sucedidas por balbucios duplicados (repetições de sílabas) ”. Por sua vez, Oller (1978, p.24) relaciona esta sílaba canônica a um conceito, segundo ele, de “unidade rítmica mínima das línguas naturais, a sílaba, e seus componentes, o núcleo, a(s) margem (margens) e as transições de formantes”. Segundo o autor esta sílaba canônica aparece em torno do sétimo mês de vida.

Após a fase pré-linguística, segue-se o período linguístico. Nesta fase, segundo Sim-Sim (2008), “a criança reduz a reduplicação silábica para produção de uma ou duas sílabas (CV; CVCV) do tipo “pa” e “papa” ”. Este aparecimento das primeiras palavras, segundo a autora, marca o início da chamada fase linguística e cada vez mais, a criança vai produzindo quantidades de itens lexicais até se estabilizar o conhecimento fonológico da sua língua materna, com a entrada para a escola. Antes

disso, segundo a autora, pode-se verificar “processos de redução/omissão, deturpação, repetição, substituição e inserção de sons que desaparecem à medida que o controlo motor se instala”, (p. 16).

Barret (1997) afirma que as crianças adquirem as suas primeiras palavras a partir dos nove meses e quando atingem dois anos e meio, elas são capazes de produzir cerca de 500 palavras ou acima deste número. Segundo o autor, as primeiras palavras são adquiridas em um ritmo muito lento, podendo variar entre uma ou duas palavras por semanas. Contudo o autor chamou atenção para a questão de variação individual durante a fase de aquisição lexical, pois há crianças que aprendem num ritmo rápido, podendo ultrapassar a etapa inicial. Por sua vez, Hoff (2009, p.3) afirma que:

Os bebês entendem as primeiras palavras já aos cinco meses de idade, produzem as primeiras palavras entre 10 e 15 meses, atingem o marco de 50 palavras de vocabulário produtivo por volta dos 18 meses, e o de 100 palavras entre 20 e 21 meses. Depois disso, o desenvolvimento do vocabulário é tão rápido que se torna praticamente inviável rastrear quantas palavras as crianças conhecem. O vocabulário de uma criança de aproximadamente seis anos de idade foi estimado em 14 mil palavras.

Para a autora, já depois de a criança completar os dois anos, ela produz números de palavras incontáveis e é difícil de estabelecer o marco exato ou estabelecer fronteiras de quantidades lexicais que ela produz. Para a autora, a partir dos 21 meses, a capacidade de armazenar sequências de palavras aumenta à medida que são criadas no léxico mental e chamou essa capacidade de “memória fonológica”.

Entretanto, segundo Ingram (1989 *apud* Correia, 2017, p. 19), a criança começa a produzir as suas primeiras palavras já a partir dos 12 meses de vida:

A produção da primeira palavra, por volta dos 12 meses, marca a entrada da criança no período linguístico. Durante este período, que se prolonga por toda a vida dos falantes, as crianças passam por estádios idênticos de desenvolvimento linguístico: até aproximadamente aos 18 meses, estas produzem enunciados de apenas uma palavra; entre os 18 e os 24 meses, surgem as suas primeiras combinações de palavras; e, após este período (i.e. a partir dos 24 meses), começam a produzir frases simples e complexas.

Igualmente, Menyuk, (1988 *apud* Correia, 2017, p. 19-20) considera que:

Estudos sobre a dimensão do conhecimento lexical receptivo e produtivo de crianças nos primeiros anos de vida têm apresentado resultados consistentes. Relativamente à competência lexical receptiva, por volta dos 12 meses, as crianças compreendem cerca de dez palavras, aos 14 meses entendem aproximadamente 50 palavras e aos 17 meses

apresentam um vocabulário recetivo de cerca de 100 palavras. Já no que respeita à competência lexical produtiva, as crianças produzem cerca de dez palavras por volta dos 15 meses e 50 palavras aos 19 meses.

Após a primeira fase em que as crianças adquirem (produzem) as suas primeiras palavras num ritmo lento, elas passam por uma fase de explosão no vocabulário. Nesta fase, verifica-se um crescimento muito acelerado na aquisição lexical por parte das crianças (Bloom, 1973; Dromi, 1987; Nelson, 1973). Elas conseguem adquirir cerca de oito palavras novas ou mais por semana.

Alguns autores afirmam que é durante o período holofrástico que as crianças começam as suas primeiras produções lexicais (Barret, 1982). Nesta fase, os autores acreditam que as crianças começam a associar a palavra a um conceito (i.e., é a fase em que as crianças aplicam o uso referencial das palavras). Elas começam a usar uma palavra para referir uma categoria de coisas muito específicas dentro de um campo contextual subjetivo (Duarte & Figueiredo, 2011). Para Sim-Sim (1998), as primeiras palavras pronunciadas pelas crianças na fase de aquisição são, geralmente, monossilábicas e atribuem-nas a mesma significação “referencial ou expressiva”. Segundo a mesma autora, já por volta dos 18 meses, cerca de 65% das suas produções encontram-se nomes de pessoas, animais alimentos, brinquedos, meios de transporte e cerca de 20% são constituídos pelos vocábulos que expressam ação e, por último, aparecem os vocábulos que referem a rotinas, partes de corpos e atributos.

Contudo, parece haver uma tendência de uso nominal durante a aquisição da linguagem (i.e., as crianças tendem a usar predominantemente o nome em detrimento de outros itens lexicais) e isto parece ser de carácter universal:

Este uso predominante de nomes em detrimento de verbos e de outras categorias gramaticais, em fases iniciais de desenvolvimento linguístico, tem originado vários estudos que procuram verificar a hipótese da existência de uma tendência nominal, de carácter universal, no processo de aquisição lexical [...] (Bates et al., 1994; Nelson, 1973 apud Correia, 2017, p. 24)

Nesta fase inicial de aquisição da linguagem, no período pré-escolar, e com o começo da escolarização, é consensual que, no que tem a ver com a quantidade de itens lexicais produzidos e compreendidos, há bastante diferença entre a quantidade das palavras produzidas e compreendidas, ou seja, o léxico recetivo sempre é superior ao léxico produzido, até mesmo na fase adulta (Sim-Sim, 1989).

Considera-se, igualmente, que o vocabulário produtivo de uma criança de dois anos situa-se entre 200 e 300 itens lexicais e vai aumentando progressivamente até atingir o marco de 2600 palavras aos seis anos. Por outro lado, nesta mesma idade, a criança possui entre 20000 e os 24000 itens lexicais (Owens, 2012). Ainda acrescenta que as crianças compreendem cerca de 50000 palavras, já no final da infância, precisamente aos 12 anos. Quando terminam o ensino secundário, os adultos chegam o marco de mais ou menos 80000 vocabulário recetivo, porém o seu vocabulário produtivo continua abaixo deste número que consegue compreender.

Entretanto, estudos realizados na área da aquisição da linguagem revelam que todas as crianças de uma comunidade linguística seguem os mesmos processos de aquisição lexical e portanto, alguns investigadores detetaram características que são comuns durante a fase do desenvolvimento da linguagem pela criança, sobretudo no período inicial. Segundo Tomasello (2006, p. 261), as frases holofrásticas que todas as crianças do mundo utilizam, servem para:

- *“request or indicate the existence of objects (e.g., by naming them with a requestive or neutral intonation);*
- *request or describe the recurrence of objects or events (e.g., More, Again, Another);*
- *request or describe dynamic events involving objects (e.g., as described by Up, Down, On, Off, In, Out, Open, Close);*
- *request or describe the actions of people (e.g., Eat, Kick, Ride, Draw);*
- *comment on the location of objects and people (e.g., Here, Outside);*
- *ask some basic questions (e.g., Whats-that? or Where-go?);*
- *attribute a property to an object (e.g., Pretty or Wet); and*
- *use performatives to mark specific social events and situations (e.g., Hi, Bye, Thank You, and No)”.*

Em suma, a aquisição da linguagem faz parte do processo de desenvolvimento do ser humano, é considerada de um processo biológico e de maturação. Este percurso começa com o primeiro mês com a discriminação dos sons (MacWhinney, 1997, p.254), com a produção de primeiras palavras aos 12 meses (Menyuk, 1988), passando por uma fase de explosão lexical, e já a partir dos 12 anos, a criança consegue uma média de compreensão lexical de 50000 palavras, essa média tende a aumentar na fase adulta em que atinge 80000.

3.1.2 - Aquisição bi/multilíngue na infância (input e quantidade de exposição linguística)

A aquisição linguística bilingue torna-se cada vez mais uma norma em muitas partes do mundo (Bialystok et al., 2009; Libben & Goral, 2015). Garcia (1983) afirma que é bastante generalizado encontrar o bilinguismo precoce na infância. A maioria desses falantes bilingues tem as duas línguas como a suas línguas maternas e, hoje em dia, estima-se que quase metade da população mundial é bilingue (Wölck, 1987). O bilinguismo parece tornar-se cada vez mais um fenómeno cultural globalizante. Porém, em meados do século passado, alguns autores (veja Macnamara, 1966), acreditavam que a aquisição bilíngue/multilíngue precoce simultânea prejudicaria o desenvolvimento linguístico da criança, trazendo atraso cognitivo e desencadeando insucesso escolar. Já, Pearson (2009) divide os bilingues, tendo em consideração a competência linguística nos três grupos: (1) as crianças letradas em ambas as línguas e as falam perfeitamente; (2) as crianças recém-nascidas que apenas compreendem as duas línguas, embora não as conseguem falar e, (3) as que estão na fase escolar, tendo já adquirido e estabilizado a L1 e se encontra a aprender uma outra língua.

São vários os contextos em que pode ocorrer a aquisição multilíngue durante a infância, como citados na secção anterior, dentre os quais, vamos destacar os casos mais frequentes: (1) o caso de crianças que nascem e/ou crescem em territórios onde a língua oficial não corresponde com as línguas faladas no contexto familiar (i.e., em alguns países da CPLP- Comunidade dos Países da Língua Portuguesa, caso da Guiné-Bissau, o Português-língua Oficial não coincide com as várias línguas que são faladas no contexto familiar neste território); (2) o de crianças, filhos de pais emigrantes, que crescem num país em que são expostas à língua do país de acolhimento e ao mesmo tempo, no contexto doméstico, são expostas à(s) língua(s) nativa(s) da família emigrante. É, por exemplo, o caso dos filhos de pais portugueses que se encontram em Alemanha; e, (3) o caso de crianças que crescem nos países em que são reconhecidas mais de que uma língua oficial, por exemplo, países como Canadá, e entre outros.

Para além destes casos elencados, surgem outros que também determinam a aquisição multilíngue na criança. Romaine (1999) chama a atenção para variadas constelações de uso das línguas na família, durante a infância, que levam a aquisição multilíngue. São seis casos apresentados por Romaine: (1) *One-person-one-language*, (2) *non-dominant home language*, (3) *non-dominant home language without community support*, (4) *double non-dominant home language without community support*, (5) *non-native parents e*, (6) *mixed languages*. Entretanto, vou apenas referir alguns casos presentes no contexto africano, sobretudo o guineense:

- (1) *One-person-one-language*, neste caso, os progenitores não têm a mesma língua materna (L1), sendo que uma dessas línguas constitui a língua maioritária e cada um dos pais interage com a criança na sua L1, neste caso, cada um tem a sua própria língua materna (um dos pais-uma língua). Este caso é semelhante ao de crianças guineenses em que um dos progenitores tem a sua língua étnica como LM e outro apenas tem o crioulo (língua maioritária) como LM e, portanto, têm as L1 diferentes. Neste caso, quando nasce a criança, cada um dos progenitores opta, durante a interação com a criança, usar a sua L1 em contexto doméstico, fazendo com que muito cedo a criança adquira as duas línguas (i.e., quer a língua minoritária “*língua étnica*” quer a língua maioritária “*o crioulo*”).
- (2) *Non-dominant home language without community support*, neste caso, os pais da criança partilham a mesma língua materna, contudo essa língua não constitui a principal língua da sociedade. Quando a criança nasce, ela é exposta exclusivamente à língua dos seus pais em contexto doméstico e apenas fora disso, já na sociedade, ela é exposta à língua dominante. Podemos situar as crianças guineenses que nascem e vivem nas zonas rurais cujos pais são falantes da mesma língua étnica e que optam exclusivamente usar essas línguas no contexto doméstico. Essas crianças são expostas maioritariamente à língua étnica em casa e ao crioulo fora do contexto doméstico, isto é na sociedade (muitas vezes, na escola).
- (3) *Double non-dominant home language without community support*, isto acontece quando os pais da criança possuem línguas maternas diferentes um do outro, mas também, a língua da sociedade é diferente das duas. Cada um se dirige à criança na sua L1, fazendo com que a criança desenvolva competências linguísticas em mais do que uma língua, pois ela vai adquirir cada uma das línguas dos pais à medida que vai desenvolvendo na principal língua da sociedade. As crianças guineenses de pais pertencentes a grupos étnicos diferentes podem encaixar-se aqui (i.e., a Guiné-Bissau é composta por mais de duas dezenas de grupos étnicos e cada grupo étnico constitui numa comunidade linguística diferente da outra e, portanto, possuindo a sua língua própria diferente doutra comunidade/grupo). Quando a criança nasce de pais pertencentes a grupos étnico-linguísticos diferentes, ela é exposta, pelos pais, em cada uma dessas línguas étnicas em casa e expostas ao crioulo fora do contexto doméstico.
- (4) *Mixed languages*, quando a sociedade é bilingue e os pais também os são. Quando interagem com os filhos, esses pais são capazes de alternar, durante suas interações, misturando línguas com as crianças. Como em alguns casos na Guiné-Bissau, sobretudo os pais que são letrados (académicos), quando falam com os filhos eles usam alternadamente o crioulo e o português,

uma vez que esta última constitui a L2 e a língua do prestígio no país. Como o país é multilíngue é comum encontrar, hoje em dia, os pais jovens a comunicarem com os filhos nessas duas línguas quer no contexto doméstico quer na sociedade, fazendo com que muito cedo as crianças desenvolvam competências linguísticas nessas duas línguas.

Os contextos possibilitadores da aquisição multilíngue ora referidos, baseados nos aspetos sociolinguísticos apresentados por Romaine (1999), são também presentes no contexto guineense e acabam sendo determinantes para descrever a situação sociolinguística que condicionam a aquisição multilíngue na Guiné-Bissau.

Ora, esses quatro pontos retirados, são os contextos mais específicos na Guiné, senão vejamos:

O país conta com cerca de trinta grupos étnico-linguísticos (i.e., um grupo étnico/uma língua) e quando as comunidades linguísticas partilham o mesmo território possibilita o casamento de pessoas de diferentes etnias. Dessa união surge a criança cujos progenitores tenham L1s diferentes e cada um comunica com a criança na sua L1, possibilitando a aquisição de duas línguas pela criança desde muito cedo. Ou então, pode ser que um dos pais só tem o crioulo (língua maioritária) como sua L1 e outro tem a língua étnica como sua L1 e cada um se dirige para criança na sua língua principal. Mas quando estes partilham a mesma L1, a criança, no contexto doméstico aprende apenas a língua da família, só na interação com falantes de comunidades diferentes a ela usa o crioulo, por ser a língua da sociedade e a principal. Portanto, o que é mais comum é encontrar pais de etnias diferentes cujas L1 também sejam diferentes da língua maioritária e, daí a possibilidade de a criança adquirir mais de duas línguas desde muito cedo é muito elevada.

Como vimos, para que haja a aquisição de duas (ou mais) línguas, é necessária que a criança seja exposta, pelo menos, às duas línguas, sendo que estas aquisições podem ocorrer de forma simultânea desde o nascimento ou até três anos (bilingue simultâneo) ou a aquisição da segunda língua pode acontecer depois de a criança ter adquirido a sua L1 (bilingue sequencial). No contexto africano, especificamente o guineense, as crianças podem ser bilingues simultâneas e/ou sequenciais. Os bilingues simultâneos, na Guiné-Bissau, na sua maioria, são as crianças que vivem sobretudo nas zonas rurais e adquirem em contexto doméstico a língua étnica da família ao mesmo tempo que adquirem o crioulo como língua mediadora com a outra comunidade falante de língua diferente dela. A criança, às vezes, já em contexto doméstico, adquire as duas línguas (i.e., a língua minoritária “étnica” e crioulo “língua nacional”) ou então ela adquire duas línguas étnicas em contexto doméstico, caso os pais sejam de etnias diferentes (i. e., caso cada um dos pais preferir dirigir-se para a criança na sua língua materna, ela adquire em simultâneo as duas como L1 e adicionando ao crioulo/língua nacional,

ela acaba por adquirir mais de duas línguas). Por sua vez, os bilíngues sequenciais são, geralmente, as crianças que nascem e vivem na cidade. Na sua maioria, elas crescem expostas apenas ao crioulo, no contexto doméstico e na sociedade, sem exposição à língua materna dos pais e, portanto elas crescem com apenas uma língua materna. Contudo, quando estas começam a frequentar a escola, começam a ter exposição numa outra língua “o português” sendo esta a L2 e língua de escolarização. Estas crianças apenas têm o crioulo como L1 e o português como L2, portanto, são falantes bilíngues sequenciais, pois começam a aquisição da segunda língua depois de adquirirem a L1.

Entretanto, os estudos sobre a aquisição multilíngue revelam que o desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues depende da variação da experiência sociolinguística de cada criança, tendo em consideração o contexto sociolinguístico, a quantidade e a qualidade da exposição linguística em que a aquisição bilíngue ocorre (Gathercole, 2014; Montrul, 2016; Unsworth, 2016). Estes fatores podem levar a que crianças apresentem resultados individuais mais próximos ou mais afastados dos paradigmas de desenvolvimento monolíngue das línguas em aquisição.

Os estudos realizados por vários autores (David & Wei, 2008; Place & Hoff, 2011; Pearson *et al.*, 1997 e muitos outros), confirmam que a variação do conhecimento lexical numa das línguas ou em todas as línguas em aquisição está significativamente relacionada com a quantidade e a qualidade da exposição linguística a que estes falantes em aquisição têm acesso. Neste sentido, quanto mais for a frequência (quantidade) de uso nas línguas-alvo em diferentes contextos, mais probabilidade de aquisição lexical esses falantes possuem. O número de falantes e línguas faladas em casa, se a criança tem outros irmãos mais velhos ou não com quem falar nessas línguas, se ambos os progenitores se dirigem para a criança nas línguas-alvo são considerados fatores determinantes do grau de exposição linguística e, portanto, são importante para o desenvolvimento lexical em cada uma das línguas em aquisição.

Ao realizar estudos sobre a importância do *input* e *output* dos pais em crianças bilíngues com 31 participantes, divididos em dois grupos GA e GB, Custódio e Casado (2021) revelaram a importância da existência de irmãos mais velhos, segundo a qual a existência de irmãos mais velhos constitui um dos fatores preditivos do desempenho lexical nos falantes bilíngues. Para as autoras, o apoio familiar é essencial para a aquisição bilíngue. Afirmam ainda que “ [...] é fundamental que as crianças interajam em várias situações com familiares, amigos e comunidade porque o input recebido dos média... não é suficiente para a aprendizagem de uma língua [...]”. Por sua vez, Correia e Flores (2016, p. 245) afirmam que o grau da exposição influencia significativamente o desenvolvimento da competência lexical da criança bilíngue nas duas línguas em aquisição e que, segundo as autoras, a capacidade

produtiva de crianças bilíngues é mais vulnerável a efeitos de exposição reduzida do que a receptiva (i.e., as crianças bilíngues apresentam a competência produtiva “produção” inferior a competência receptiva “compreensão”). Quando a dimensão do seu vocabulário é avaliada apenas em uma das suas línguas em comparação com os seus pares monolíngues, ela é supostamente inferior, mas, entretanto, quando na totalidade é calculada a dimensão do mesmo em duas línguas, o resultado parece ser semelhante, ou seja, as crianças bilíngues tendem a apresentar um repertório lexical semelhante a um falante monolíngue quando ambas as línguas são tidas em conta.

Entretanto, um estudo realizado por Thordardottir (2011) confirmou que há uma correlação entre os desempenhos lexicais apresentados pelos participantes com a quantidade de exposição linguística a que as crianças bilíngues estão expostas em cada uma das suas línguas e, portanto, as crianças com uma exposição equilibrada em duas línguas, apresentam também um desempenho idêntico em ambas as línguas. Porém, as que apresentam a exposição desigual em ambas as línguas em aquisição, melhor, as que têm mais quantidade de exposição linguística numa das línguas em aquisição, apresentam os melhores resultados na língua com mais input. Esse estudo foi feito com crianças que estão inseridas num contexto sociolinguístico em que as duas línguas em aquisição têm o mesmo prestígio, porém, se o contexto sociolinguístico for diferente, os resultados podem ser diferentes, como comprovado no estudo de Santos e Kern (2013). Enfim, como vimos, para que haja um desenvolvimento lexical numa língua é preciso que a criança pratique verbalmente ou, pelo menos, que falem com ela nessa língua. O input linguístico é um fator determinante para que se desenvolva a competência lexical, a criança com a maior exposição linguística numa língua, certamente, terá maior desempenho linguístico nessa língua do que na outra em aquisição.

CAPÍTULO 4 - O BILINGUISMO NA GUINÉ-BISSAU

A situação sociolinguística do país demonstra que um falante guineense pelas circunstâncias sociais e linguísticas do país é, em regra, um falante bilíngue, seja simultâneo ou consecutivo, seja ativo ou passivo. Se o falante não consegue falar uma língua, além da sua L1 (língua étnica), pelo menos percebe o crioulo. Entretanto, quem não tem competência na língua étnica, pelo menos sabe falar o crioulo e português. Sendo assim, a competência linguística de falantes guineenses, é a competência linguística de falantes bilíngues.

4.1 - A distribuição percentual das línguas mais faladas na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um país onde o português é a língua oficial e L2 da população e o crioulo é a língua nacional. Porém, neste pequeno território da Costa Ocidental da África, além do português e do crioulo, existem mais de duas dezenas de línguas, que partilham o mesmo espaço geográfico. A distribuição percentual das principais línguas étnicas mais faladas na Guiné-Bissau apontava para as duas principais línguas, segundo os dados apresentados por Scantamburlo (2013), o Balanta era a mais falada, com 27% e Fula com 23%. No entanto, os últimos dados estatísticos do último censo realizado em 2009 por INE (Instituto Nacional de Estatísticas) aponta o Fula como a língua étnica mais falada no país, com 28,5% e o Balanta, com 22,5%. Além dessas duas línguas étnicas, outras línguas também detêm um número percentual significativo:

O Gráfico [...] apresenta a repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia. Observa-se do mesmo que existe uma pequena parte da população que não pertence a nenhuma etnia (2, 2%). Os Fulas correspondem à etnia com maior expressão no país (28,5%). Seguem-se os Balantas (22,5%) e Mandingas com 14,7%. A população pertencente à etnia Papel corresponde a 9,1%, e a pertencente à etnia Manjaco corresponde a 8,3%. As pessoas pertencentes às etnias Nalu, Saracole e Sosso correspondem a proporções abaixo de 1%. (INE, 2009, p.22)

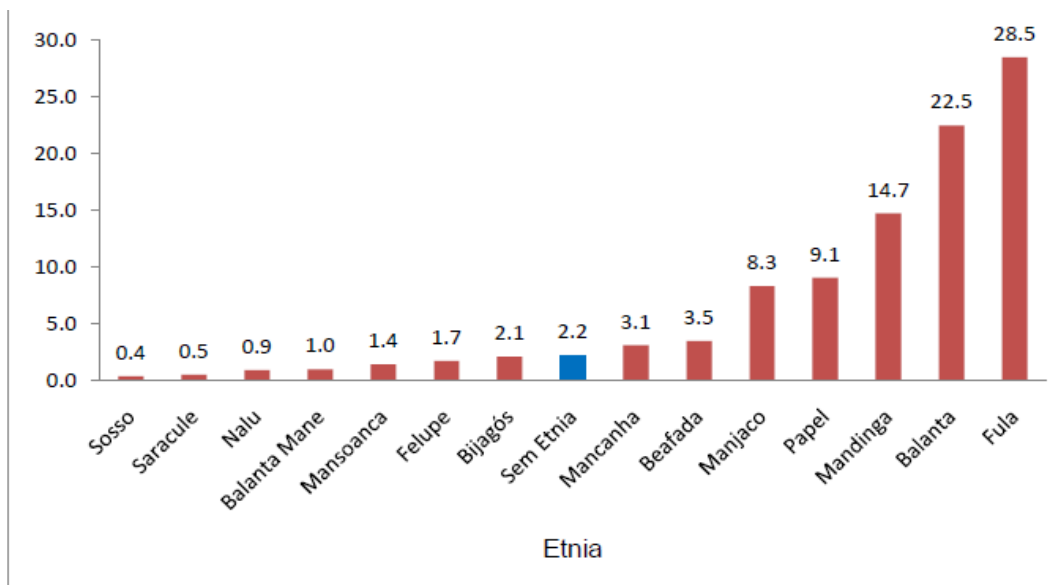


Gráfico 1 Repartição percentual das línguas étnicas mais faladas na Guiné-Bissau.

Fonte: (INE, 2009)

Podemos ver a seguir no mapa etnográfico da Guiné, a subdivisão dos grupos étnicos por espaço geográfico que ocupam.

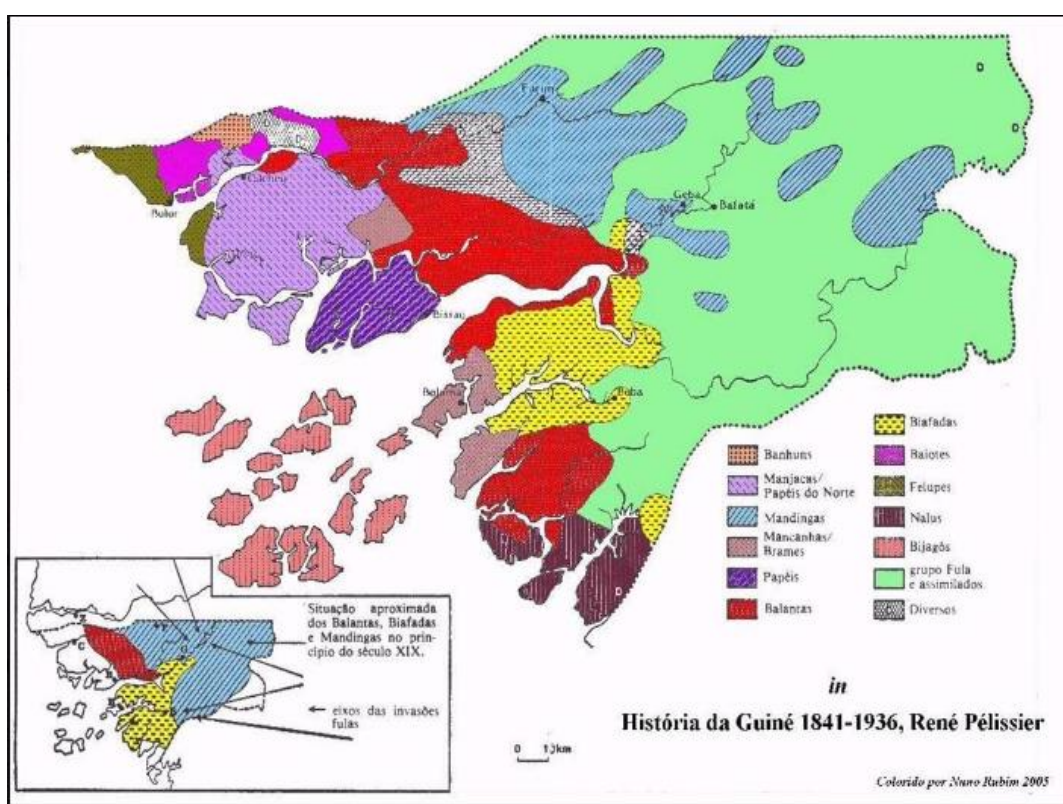


Figura 1 - Mapa etnográfico simplificado da Guiné-Bissau

Fonte: https://eportuguese.blogspot.com/2011/08/as-origens-e-evolucao-etnico-cultural_14.html.

Com apenas 36. 125 km², a diversidade linguística é enorme, quase em média de cada 50/60 km, encontramos um grupo linguístico diferente, mas as duas maiores línguas situam-se em polos diferentes, “a língua Balanta é falada na região Oio, Norte e Sul do país, e a língua Fula na região Leste”, (Cá, 2015, p. 67). Por sua vez, Intumbo, (2007, p. 2) afirma que esta diferença linguística verificada por regiões talvez se devesse a fatores motivados pelas atividades de sustento praticadas por estes diferentes grupos. Assim, os grupos linguísticos estão divididos, consciente ou inconscientemente, por regiões devido a atividades que praticam:

Nota-se uma diferença linguística e cultural entre as regiões, talvez motivada pelas actividades de sustento praticadas pelos povos que as habitam: as etnias do Norte e Sul, maioritariamente animistas, dedicam-se essencialmente à agricultura e normalmente constroem as suas habitações junto às bolanhas (arrozais); as etnias do leste, predominantemente muçulmanas, praticam a pastorícia e o comércio, habitando zonas mais recuadas em relação aos arrozais, geralmente mais desérticas. Assim, se viajarmos de Bissau para a cidade de Mansoa a nortedeste, (60 km) passamos pelo território dos papeis (Bissau), dos balantas (vila de Nhacra, entre Bissau e Mansoa) e chegamos ao território dos mansoncas (cidade de Mansoa); de Gabú a Bafatá no leste temos os fulas apenas e a sua língua numa extensão de mais de 50km.

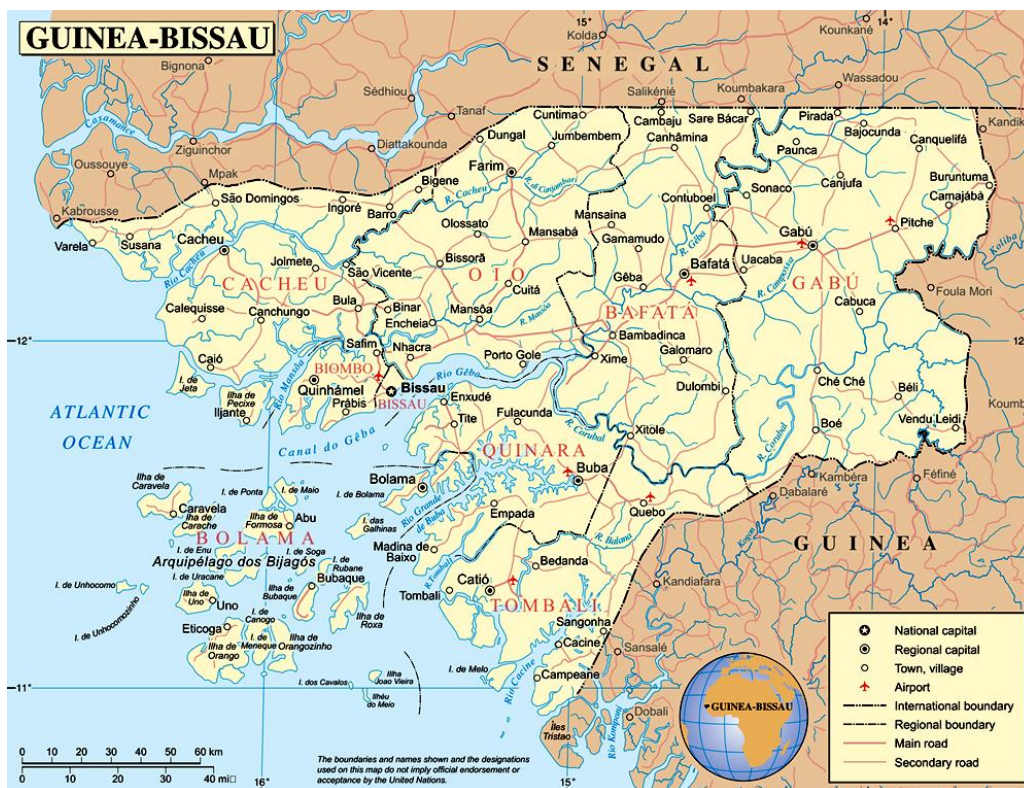


Figura 2 - Mapa geográfica da Guiné-Bissau

Fonte: [<https://rotasdeviagem.com.br/guine-bissau-bandeira-mapa/>]

Cada grupo linguístico prefere habitar a zona que lhe mais favorece na sua prática de sustento.

[...] tem razões históricas mas também se relaciona intimamente com as atividades tradicionalmente praticadas por cada uma delas. Os Balantas, os Manjacos, os Mancanhas e os Papeis encontram-se predominantemente nas zonas costeiras e cultivam o arroz nas bolanhas. Os Papeis são os grandes produtores de caju, por excelência, uma das maiores fontes da economia nacional. Por sua vez os Fulas dedicam-se essencialmente ao comércio e à criação de animais. Os Bijagós são pescadores por excelência, já os Mandingas trabalham principalmente no comércio e na agricultura (Benzinho & Rosa, 2015, p.16).

Como se pode notar, nas línguas étnicas consideradas na Guiné-Bissau não aparecem o crioulo e o português, pelo facto dessas duas línguas não pertencerem a nenhuma comunidade linguística (i.e., nenhum grupo étnico se identifica com o crioulo como sua língua étnica nem o português). O português foi implantado no território guineense no período da colonização, Séc. XV, quando já existiam as línguas pertencentes a diferentes tribos (línguas étnicas) que é a língua pela qual a criança pertencente a este grupo linguístico se começa a comunicar. Por sua vez, o crioulo derivou do contacto linguístico entre a língua do dominador “o português” e as línguas vernáculas. Entretanto, ultimamente, este último idioma “crioulo” é a língua que mais falantes usam no país, tendo crescido o número de falantes nativos de crioulo:

Entre as línguas mais faladas destacam-se o crioulo (44%), balanta (25%), fula (20%), português (11%), mandinga (10%), manjaca (8%). Estima-se que cerca de 30% da população seja bilingue e 12% trilingue. De entre os bilingues, 26% falam o crioulo mais uma outra LN. O número da população bilingue do crioulo-português é de 2% e só 1,9% da população fala duas LN fora do crioulo e do português. De entre os monolíngues, cerca de 17% são falantes do fula, 15% do balanta, 7% do mandinga, 5% do manjaco, 4% do crioulo e 0,3% do português. O total dos monolíngues, excluindo os do crioulo, é 44%, percentagem igual à da população falante do crioulo (Djaló, 1987, p. 106-107).

Assim sendo, pode-se considerar a Guiné-Bissau um país multilíngue, com diversas línguas. As línguas nativas ainda permanecem fortemente de natureza oral, carecendo de codificação tal como acontece com o crioulo, porém, este último já contém algumas propostas para a sua representação escrita. O país aproveitou-se da herança linguística do colonizador para instituir o português como língua oficial. É através dela que se pode comunicar com outras comunidades (países) tanto a nível da escrita como também na oralidade, sendo a língua da ciência. Ainda que o português seja a língua oficial do país, continua com um número muito restrito de falantes que o tem como língua materna,

menos de 5% dos guineenses o tem como sua L1. Embora a Guiné-Bissau tenha um nível muito elevado do analfabetismo, ainda assim, a maioria desses analfabetos percebem o português quando lhes dirigem nessa língua. Ainda que tenham apenas uma competência passiva nessa língua, são capazes de comunicar, em português, usando construções em crioulo. Como anotado por Couto (1989, p. 109)

De um modo geral, os monolíngues em crioulo e os bi-ou plurilíngues (os que falam crioulo e uma ou mais línguas nativas) tem pelo menos um precário conhecimento passivo do português, pelo menos nas cidades e arredores. Em várias ocasiões eu me dirigi em português a pessoas, em geral velhas, que só falavam crioulo ou, adicionalmente, uma ou outra língua nativa. A resposta vinha invariavelmente em crioulo. Frequentemente eu lhes perguntava se falavam português e a resposta era negativa. Por outras palavras, eles me entendiam, isto é, tinham um domínio passivo do português, mas eram incapazes de se expressarem nele.

Portanto, falar da Guiné-Bissau é, por um lado, falar da triglossia existente num falante, pois a maioria desses falantes guineenses tem o domínio da (s) sua (s) língua (s) étnica-materna (s), um conhecimento da língua crioula e sendo ainda um falante mais ou menos ativo/ passivo do português. Este cenário leva-nos a afirmar que um falante guineense é, no mínimo, um falante bilíngue, seja alfabetizado ou não, o guineense tem duas línguas com a qual vive no seu dia-a-dia. Para terminar, como já havia afirmado no capítulo 1 sobre a situação sociolinguística do país, cada uma das línguas, seja (crioulo, línguas étnicas e o próprio português) tem o seu espaço e, “[...]neste quadro vê-se que o português representa o estado, o crioulo representa a nação e as línguas nativas, e o próprio crioulo, representam o povo [...]” (Couto, 1989, p. 110).

4.2 - A aquisição multilíngue na Guiné-Bissau: o grau da exposição linguística

A grande maioria dos estados adotou o monolinguismo de um ponto de vista oficial, por considerar apenas uma língua como oficial, contudo a realidade linguística desses estados aponta o contrário, pois muitas línguas vernáculas coexistem historicamente com a maioria (das línguas oficiais) (Climent-Ferrando, 2019, p. 49). Por sua vez, Cenoz (2000) define o multilinguismo como sendo a aquisição de outras línguas estrangeiras para além da sua primeira (L2) e a língua materna. O multilinguismo é, assim, a convivência de duas ou mais línguas numa pessoa ou numa sociedade, o termo bi- remete-nos para uma quantidade de duas, mas também pode abranger falantes de mais de duas línguas, isto é, o multilinguismo (Hammarberg, 2001, p. 1).

No território da Guiné-Bissau, os registos apontam para uma existência de mais de duas dezenas de línguas vernáculas, um crioulo de base portuguesa e o português (Scantamburlo, 2013). Todas essas línguas fazem parte da composição linguística do país, sendo assim, no mínimo um falante sabe comunicar em duas delas: uma língua nativa e um crioulo língua nacional ou crioulo e português.

Como diz a história, o crioulo não tinha falantes nativos no início porque era uma língua franca (derivado da mistura do português e as línguas nativas) e, portanto, não era a língua materna de nenhuma comunidade e nenhum falante, uma vez que cada falante pertencia a uma comunidade linguística com sua língua. Quando surgiu o crioulo, passou a ser a língua de contato interétnica, já que os falantes de diferentes etnias (i.e., comunidades linguísticas diferentes) adquirem a respetiva língua étnica (como língua materna) e o crioulo (inicialmente ainda como segunda língua) para se comunicarem. Mais tarde, devido a dificuldade de escolher qual seria a língua oficial dentre as várias do território, por um lado e, por outro, devido à falta da codificação das mesmas, o país oficializou a língua portuguesa, língua do colonizador, como sendo a única que deve ser usada na administração do país, nas escolas e entre outros lugares, como sendo a Língua Oficial e língua de escolarização, uma vez que esta última é a única do país que dispõe da grafia e codificação. Perante este cenário, temos um país profundamente multilíngue, com várias línguas étnicas, o crioulo e a língua portuguesa. A criança guineense terá, assim, diferentes momentos e tipos de contatos com as diferentes línguas que a rodeiam. Ela, por sua vez, vai adquirindo, em simultâneo, duas línguas, “a étnica e a de contato interétnico (o crioulo) ”.

A partir dos seis anos de idade, a criança inicia um outro percurso linguístico, inicia os seus estudos e vai entrar em contato com a língua portuguesa na escola, obrigando-a a desenvolver o conhecimento linguístico em mais de duas línguas: língua étnica, crioula e portuguesa, tornando-se assim um falante multilíngue.

Com a entrada para a escola e devido ao estatuto e à importância que o português tem, esta língua torna-se a língua segunda (L2), depois do crioulo, que é usado pela sociedade guineense, hoje em dia, como língua nacional e, tendo a língua étnica, na maioria dos casos, como língua materna.

Perante o cenário em causa, leva-nos a caracterizar qualquer falante guineense que esteja a frequentar o ensino guineense de um falante multilíngue, pois adquire mais de uma língua na sua comunicação diária: qualquer falante que frequenta a escola adquire, pelo menos duas línguas: *o crioulo e o português e aqueles que nunca frequentam a escola têm, pelo menos, a língua étnica e o crioulo.*

Sendo considerado um país multilíngue, na Guiné-Bissau, o historial demonstra que, a criança após ao seu nascimento é exposta a, pelo menos, duas línguas, a língua étnica e língua de encontro interétnico. Ela cresce desenvolvendo ambas as línguas aprendendo o seu léxico e gramática, comunicando em todas elas. Estas duas línguas passam a ser simultaneamente as línguas de comunicação da criança e são ambas consideradas de línguas maternas, uma vez que não existe uma diferença temporal na aquisição das duas línguas, ou seja, se desde o nascimento a criança é exposta a duas línguas, ela poderá adquiri-las como suas línguas maternas (2L1) (Almeida & Flores, 2017, p. 276).

A criança nasce no seio da comunidade e aprende a língua dela e a vai utilizando na sua comunicação diária, contudo há uma língua de permeio, uma língua que funciona como elo de ligação entre as diferentes línguas étnicas faladas nas diferentes comunidades, esta língua é o Crioulo (Scantamburlo, 2013). É através do Crioulo que a criança estabelece o contato com os falantes de outras línguas diferentes à sua, como também com o próprio professor nos primeiros anos na escola. É já nesta fase, na escola, que a criança começa a ter os primeiros contatos com o português, ganhando novo conhecimento lexical. Como afirma Flores (2016) “Para além do ambiente doméstico, outro contexto de aquisição bilingue muito importante é o contexto escolar”.

Mais tarde, por volta dos seis anos, sendo idade obrigatória para a entrada na escola, a criança será confrontada com outra língua, o português, que vai aprendendo como segunda língua (L2) tendo em conta o estatuto que esta língua desempenha na sociedade. Segundo Leiria (2004), a L2 é uma língua não materna adquirida e utilizada num país onde tem o estatuto de Língua Oficial. O português, sendo língua oficial (L2) neste país, a criança vai adquiri-lo, somando-o às outras duas ou mais línguas já adquiridas desde a nascença, desenvolvendo três ou mais línguas no seu dia-a-dia e aprendendo novos léxicos. Embora a criança seja considerada de multilíngue por ter adquirido mais de duas línguas, a competência linguística nestas línguas muito raramente será igual. Como se sabe, o bi- ou multilinguismo equilibrado é raro, pois é difícil a criança comunicar com a mesma frequência em todas as duas línguas, haverá sempre uma língua onde a criança se comunica mais e mais se sente à vontade. Se de facto, como afirmam alguns autores (Muñoz, 2011; Ortega, 2013; Schumann, 1978), é difícil um desenvolvimento linguístico proporcionado em duas línguas, sabemos que é ainda mais difícil quando verificado no contexto multilíngue, pois existem alguns fatores a ter em conta. Segundo Flores (2019, p. 240), “é um dado inquestionável que o tipo e a quantidade do contato com a língua em aquisição são fatores-chave no processo de desenvolvimento da faculdade da linguagem. [...]”

Neste sentido, realçou-se a importância do contato frequente com a língua em aquisição como sendo um dos fatores importantes para a aquisição da língua, uma vez que “as línguas evoluem de

forma autónoma na mente da criança que é exposta a mais de uma língua desde a nascença (Meisel, 2001 *apud* Flores, 2019)”. Portanto, para desenvolver a competência lexical multilíngue, a criança terá que estar exposta regularmente a todas as línguas-alvo; por outro lado, como afirmam (Cornips & Hulk, 2008 *apud* Flores et al.), o falante bilingue poderá sofrer aquisição incompleta nas línguas-alvo se o *input* linguístico é proveniente de falantes menos proficientes nas línguas em aquisição. Flores & Correia (2016) as autoras ainda apontam que a convivência com os diferentes falantes em situações de comunicação diversificadas como em casa, escola, atividades extracurriculares e entre outros ajudam no desenvolvimento de uma forma importante na riqueza lexical do falante em aquisição.

Como vimos, as línguas faladas na Guiné-Bissau têm cada uma o seu espaço próprio onde é usada e como é considerada pelo povo. As línguas nativas são as mais faladas no contexto doméstico e na sociedade tradicional, uma vez que os valores da tribo são passados nessas línguas. Enquanto o crioulo é a língua unificadora e a língua que faz o elo entre os diferentes falares existentes nesse território, o português é apenas limitado ao contexto específico, sala de aulas e algumas instituições do país. Entretanto, face a este cenário, o grau da exposição linguística nessas línguas varia entre sociedade/ comunidade e o falante. Os falantes de línguas nativas que vivem nas comunidades onde essas línguas são as principais línguas de comunicação, sobretudo nas zonas rurais, têm mais exposição nessas línguas, pois a interação e a vida são apenas nessas línguas. Quando a criança nasce nessas comunidades, a preocupação é que ela adquira a língua nativa como sua L1, a criança assim terá mais exposição nessa língua. Nos primeiros meses de vida da criança a comunicação será feita apenas na sua língua étnica, uma vez que as etnias vivem em comunidades. Ela poderá aprender uma outra língua só mais tarde.

No campo, sobretudo nas regiões que mantêm pouco contato com as cidades, as línguas faladas são o felupe, o fula, o balanta, etc., ou seja, cada etnia fala sua língua. Para a comunicação interétnica, a língua usada é o crioulo. Mesmo em alguns bairros das cidades podemos ver pessoas se comunicando em línguas nativas. Na cidade de Bafatá há vários bairros inteiramente fulas. Nestes a comunicação se faz via de regra em fula, embora a maioria entenda também o crioulo. Na zona rural circundante quase só se fala o fula (Do Couto, 1989, p.109).

Como vimos, nas zonas rurais, um pouco distante dos centros das cidades, a comunicação é exclusivamente nas línguas étnicas e, portanto, o grau de exposição a estas línguas é superior em relação às outras línguas (i.e., o crioulo e o português). Contudo, quando mudamos de espaço geográfico (i.e. se passarmos para centros de cidades) a realidade é outra, a tendência para usar a língua étnica diminui.

Em certas regiões do país, sobretudo na capital, o crioulo é o mais falado, cerca de 20% já usava essa língua, tendo em conta a mistura étnica e a concentração das pessoas mais alfabetizadas. Por ser a língua franca, o crioulo atualmente, é a língua que mais locutores tem no país. Assiste-se, hoje em dia, que a maioria das crianças já têm o conhecimento em crioulo.

Atualmente, quando nasce uma criança, ela é exposta, simultaneamente à língua nativa e ao crioulo, sobretudo as crianças que vivem numa comunidade em que não há homogeneidade linguística. Para além desse aspeto, um outro fator que faz com que as crianças adquiram e usem o crioulo, deve-se ao facto de elas terem a necessidade de comunicar com falantes de outras línguas nativas. O resultado desse contacto acaba por ser o uso do crioulo.

Já nas zonas de cidade o grau de exposição ao crioulo é elevado. Há crianças que hoje nascem e são expostas exclusivamente ao crioulo e não têm o conhecimento das línguas nativas dos pais, sobretudo quando estes são de comunidades linguísticas diferentes, ambos dirigem-se na língua maioritária, o crioulo. Daí, nos primeiros anos de vida, antes da entrada para a escola, a criança terá exposição linguística apenas numa língua “o crioulo” e vai adquiri-lo como sua L1, no contexto doméstico e na sociedade será também esta língua que ela usa exclusivamente.

Entretanto, tanto o crioulo e a(s) língua(s) nativa(s) são desenvolvidas pela criança desde muito cedo, nas quais a criança começa a expressar o seu pensamento. Essas duas línguas fazem parte da vida de um falante guineense e convive com elas diariamente. O grau de exposição nessas línguas é superior ao português que apenas é limitado ao contexto específico, dentro de sala de aula. O português, apesar de ser a língua oficial do país, é a língua com menor grau de exposição numa criança, pois é limitado à sala de aula, até parece que a tarefa de uso do português é exclusiva ao professor desta disciplina. Não podemos falar do grau de exposição do português no contexto doméstico, pois a percentagem de crianças que tem essa língua como língua materna é ínfima. Acresce que não existem dados concretos.

4.3 - Erosão linguística/extinção linguística: o caso da Guiné-Bissau

Quantas línguas já existiram no mundo e que hoje só ficaram na história? O Latim, por exemplo, é uma delas. Alguém já ouviu falar do dalmático uma língua antiga falada na antiga Roma? Muitas línguas já deixaram de existir por não terem falantes nativos, algumas ficaram apenas nos registos e são usadas apenas em alguns atos oficiais, exemplo do Latim.

Uma pessoa pode perder uma língua que já havia adquirido e sabido falar, ou, às vezes, perdemos certas palavras que havíamos conhecido, como também uma língua pode desaparecer e não

ter uma comunidade linguística que a fale. A erosão linguística ocorre com muita frequência quando paramos de usar uma língua ou quando, em um dado momento, o contacto que temos com uma língua e a frequência com que a falamos diminui.

Em vários estudos sobre a aquisição da linguagem, é apontado o período crítico para a aquisição e estabilização da língua como fator importante. A maturação biológica para o desenvolvimento de qualquer espécie, incluindo a humana, depende desse período. A existência de um período crítico para a aquisição da language é defendido por Lenneberg (1967), segundo o qual a mente humana perde a capacidade de aquisição de certas propriedades linguísticas após atingir a puberdade. Para ele, após o período crítico, uma língua só pode ser adquirida através de processos de aprendizagem distintos dos processos que determinam a aquisição da língua nativa desde a nascença..

Por sua vez, Flores (2008, p.11) afirma que “[...]se a mente dispõe de fases ou períodos sensíveis, durante os quais a nossa faculdade linguística progride, isto poderá implicar que, durante esses períodos sensíveis, a nossa faculdade também poderá regredir, dependendo do *input* que receber[...]”. Flores (2017) afirma que a erosão linguística ou perda de uma língua é considerada de um fenômeno sócio- e psicolinguístico que, geralmente, acontece quando uma falante bilingue/multilingue sofre alterações significativas em uma das suas línguas que adquiriu na infância. Esta perda pode ser temporária ou permanente. Para a autora, este fenômeno ocorre, principalmente, nos contextos de emigração. A autora afirma que, quando uma criança cresce num ambiente monolingué no seu país de origem e depois se encontra num outro país por razão de imigração, com os pais, ela adquire uma outra língua, a língua do país onde estão resididos, que será a sua L2, associando-a à outra L1 já adquirida, sendo um falante bilingue. Contudo, se a exposição à sua L1 sofrer a redução, devido à situação de imigração, limitando-se apenas no contexto familiar, ela começará a perder algumas das propriedades já adquiridas na sua L1.

A depender do que é alterado e da língua dominante, o atrito, de forma geral, pode se investigado por três frentes: (1) perda de L1 em um ambiente de L2 dominante, que pode ser observada na fala de imigrantes de primeira geração (não nascidos no país da L2) que apresentam uma L1 diferente quando comparada à dos seus compatriotas monolingués [...] (2) perda de L1 em um ambiente de L1 dominante [...] bilingue altamente proficientes em uma L2 e que a usam com frequência e regularidade apresentam uma produção da L1 atritada mesmo sem terem deixado o país de origem; e (3) perda de L2 em um ambiente de L1 dominante, que pode ser observada ou entre aqueles que esqueceram suas L2 aprendidas, por exemplo, em contextos formais de instrução [...] ou entre aqueles que já viveram em um ambiente de L2 dominante, mas retornaram ao seu ambiente de L1 (Kupske, 2021, p. 104).

Por sua vez, Flores (2007) demonstra que a erosão linguística pode ocorrer por dois lados, seja através da influência da L1 sobre a L2 ou da L2 sobre a L1. Segundo a autora, a perda da L1 no meio dominante da L2 tem a ver com o caso em que os emigrantes se mudam para uma comunidade linguística diferente da sua L1 e, portanto, com o tempo vão perdendo os aspectos linguísticos da sua L1 por influência da segunda língua. E a perda da L2 num meio dominante da L1 acontece quando os falantes adquiriram uma segunda língua (na infância), porém voltaram a perdê-la por não estarem já integrados no meio linguístico onde a L2 é dominante, sobretudo quando a L2 é adquirida por meio de instrução. Estes casos influenciam a perda da língua, mas também a proibição de uso de uma das línguas pelas crianças contribuem para a erosão das mesmas:

Um considerável número de estudos desenvolvidos no âmbito de language attrition baseia-se na concepção de que, em falantes bilíngues privados do contacto com uma das suas línguas, a língua não usada é modificada sob influência da língua dominante. A teoria mais influente neste domínio é a Crosslinguistic Influence (CLI) Hypothesis, inicialmente sugerida por Sharwood Smith (1983), segundo a qual a erosão linguística ocorre quando o falante perde a capacidade de produzir determinados elementos na sua L1 por influência da sua L2. (Flores, 2007, p. 6).

Entretanto, a autora acrescenta que o domínio que mais sofre a transferência é o domínio lexical. Nesse domínio ocorre sempre o fenômeno de empréstimos e adaptações semânticas de uma língua para outra. Já no domínio morfossintático, ocorre a transferência sintática da língua dominante para a língua em erosão (Seliger, 1991; Tomiyama, 2000). Entretanto, é necessário ter em atenção que não podemos (apenas) interpretar as transferências lexicais como sendo evidência de erosão linguística, mas, em alguns momentos, a alternância de códigos pelo falante bilíngue pode ser analisada como a manifestação de alta competência do falante em ambas as línguas. Mostra, muitas vezes, que este tem noção de que o item importado é mais apropriado e traz melhor clareza quando transmite a informação. Porém, pode ser considerado como sinal de erosão quando existe uma palavra na língua em erosão, mas à qual o falante bilíngue não consegue aceder (Pavlenko, 2004).

A erosão linguística dos falantes bilíngues na Guiné-Bissau ocorre em variadas situações: (1) o êxodo rural, em que a maioria de crianças ou jovens saem das suas aldeias para procurar melhores condições nos centros urbanos (educação e saúde); (2) ausência dos avôs/tias na família; e por, último, (3) sentido de inferioridade linguística.

Esses três fatores citados são os que mais se verificam no contexto guineense. Relativamente ao primeiro caso, vê-se ultimamente uma grande tendência de emigração para grandes centros de

idades por parte de crianças/jovens com idade escolar à procura de assistência à saúde e educação, abandonando as suas aldeias (tabancas). Estes, quando se encontrarem nos centros urbanos, deparam-se com uma outra língua e este contacto linguístico resulta na erosão de algumas propriedades linguísticas da sua L1, sobretudo o léxico. A partida, esses falantes bilíngues começam a ter uma exposição linguística reduzida à sua L1 (línguas nativas) e começam a ter exposição maioritariamente em crioulo, por ser a língua nacional e a que a população mais utiliza. Face a este cenário, muitas vezes, esses não chegam a voltar à sua aldeia ou começam a ter pouco contacto com a sua comunidade linguística. Sendo assim, eles começam a perder alguns domínios linguísticos na(s) sua(s) L1 passando a ser mais expostos à língua maioritária, o crioulo. Encontrando-se nestas situações, nota-se nas suas interações, às vezes, a troca ou perda total de alguns itens lexicais na sua L1, quando estão em contacto com um falante desta língua.

Um outro aspeto que também condiciona a erosão é a ausência de algum membro da família, sobretudo, os avôs/tios (tias). Na Guiné-Bissau é comum os pais de crianças viverem na mesma casa com os avôs/tios, pois são esses membros da família que ajudam na educação da criança, passando-lhes os valores da tribo, sobretudo, ensinando-lhes a língua nativa. Entretanto, ultimamente não tem havido esta presença de os avôs fazerem parte da família. Quando estes estão ausentes na família, os pais jovens tendem apenas a falar com a criança na língua maioritária, daí a criança começa a ter declínio na língua nativa. Chegando à idade adulta, ela já não será capaz de comunicar nessa língua, embora algumas conseguem perceber o que lhes é dito, mas a sua produção encontra-se em erosão ou então perdem por completo a língua nativa.

O sentimento de inferioridade linguística também é um outro fator que contribui para a erosão de uma língua. Tem sido verificado um sentimento de inferioridade linguística por parte dos jovens falantes bilíngues. Hoje, a maioria apresenta o complexo de inferioridade em usar a sua L1, quando se encontrar nos centros urbanos. Este sentimento atípico leva a que estes falantes, aos poucos, perdem algumas competências linguísticas nas suas L1, devido a recusa ou privação de uso da língua nativa. Esta última também é verificada, sobretudo, na sala de aula. Muitos alunos são privados de usar as suas L1 dentro sala de aula, ressaltando exclusivamente ao uso de português como língua que deve ser ensinada. A privação de uso provoca o esquecimento ou até mesmo pode desencadear-se na extinção de traços de memória na mente humana (Köpke, 2004).

Pela mesma razão que um falante possa perder uma língua, se não voltar a ter contacto com esta mesma língua, assim também pode-se perder uma comunidade linguística e não ter nenhum falante nativo. No capítulo sobre a situação sociolinguística da Guiné-Bissau, os autores citaram cerca

de 30 línguas nativas existentes no país (scantamburlo, 2013), contudo, a realidade sociolinguística, hoje, não aponta para este número de línguas nativas, algumas apenas ficaram no registo, pelo que é difícil identificar um falante nativo dessas línguas (i.e. as línguas Baga, Landumã, Cocoli, Banhus, etc.). Algumas línguas nativas possuem um número muito reduzido de falantes e, portanto acabaram por se fundir às outras maioritárias (Mendes, 2018). Embora se fale nesse número de línguas nativas, mas a realidade é que muitas delas estão extintas, por isso, no último censo realizado não apareceram muitas línguas étnicas, por não conseguirem identificar os falantes nativos destas línguas ou por terem números muito restritos de falantes, uma vez que alguns autores afirmam que a maioria dessas línguas são apenas variantes de outras línguas maioritárias. Contudo, como é sabido, quando desaparece uma língua nativa, é uma perda cultural, pois essa comunidade desaparece com a sua cultura, uma vez que podemos ligar língua-cultura como um tronco só.

Por conseguinte, muitas línguas nativas na Guiné-Bissau perderam grande parte dos seus falantes, contudo o português não foi ameaçado. Mesmo não sendo a língua nativa pertencente a uma dessas comunidades, ele desempenha um papel importante nessas comunidades, sendo língua de prestígio e de conhecimento científico, ele consegue preservar o seu estatuto e o seu espaço de intervenção.

CAPÍTULO 5 - O LÉXICO KRIOL: ALGUNS CASOS.

No capítulo da contextualização sociolinguística do crioulo contextualizamos de forma sucinta sobre o surgimento do crioulo (ou kriol como a maioria do guineense o chama) e o papel que ele assume na sociedade guineense. Como vimos, é uma língua resultante do contacto linguístico entre diferentes povos. Grande parte do seu léxico, cerca de 90% (Carreira, 1982; Rougé, 1986; Kihm, 1994 apud Barbosa, 2015, p. 7), proveio do português e outras palavras foram criadas através da miscigenação com diversas línguas locais. Portanto, não é estranho que nesta língua (kriol) haja uma palavra que seja igual tanto na escrita, na pronúncia, assim com no significado com o português, mas também é claro que algumas palavras são totalmente provenientes das línguas africanas, este facto faz com que, nessa língua, algumas palavras ganhem um significado diferente do da língua lexificadora (o português).

Por que centramos sobre o léxico? Cingimos sobre o léxico kriol por ser o domínio linguístico que mais visivelmente sofre influência quando há contacto linguístico. Como afirma Rey-Debove (1984) que o léxico:

É o conjunto das palavras duma língua, o que inclui evidentemente a maior parte dos morfemas (os morfemas livres) e todas as unidades codificadas de vários morfemas (palavras derivadas e compostas, lexias). É a imagem do léxico que os dicionários nos dão. O léxico como conjunto de palavras convém bem ao que sabemos da frase, que se constrói com as mais altas das unidades codificadas disponíveis (p. 50)

É certo que quando há contacto linguístico há uma relexificação e este processo sempre ocorre quando há chegada de palavras de uma língua noutra e que passa a integrar o conjunto de vocábulos desta língua. Porém, não se pode ignorar que esta chegada não afete o sistema fonético e semântico, ou seja, quando estas palavras se integram numa língua, na maioria dos casos, elas são pronunciadas da mesma forma que são pronunciadas na língua lexificadora e, também, adquirem o mesmo sentido do da língua originária. Segundo Timbane & Manuel (2018, p. 113):

(...) É que diversas descrições do crioulo provaram claramente que, o que o crioulo tem cunhado do português de maior expressividade é apenas o léxico. Mas também, a chegada do léxico não é caótica ou abstrata. O léxico é rebatizado fonético e semanticamente. O rebatismo acontece por necessidade de integração linguística que ocorre em todas as línguas e isso está previsto no sistema linguístico.

Sobre a formação do léxico crioulo, Manessy (1995 *apud* Scantaburlo, 2013, p. 74) afirma o seguinte:

Hoje, o Crioulo Guineense é reconhecido como uma língua “sui generis”, composta por um léxico derivado em cerca de 80% da língua portuguesa e uma estrutura gramatical africana: os locutores aproveitaram-se do léxico da língua base, o Português, utilizando a estrutura gramatical das próprias línguas africanas e com categorias semânticas específicas do universo cultural dos seus locutores.

Igualmente, Mané (2007, p. 113) afirma que “dizer que os crioulos são de base portuguesa significa que são compostos do léxico da língua do dominador (português) e gramática das línguas do substrato pertencentes aos grupos kwa e oeste-bantu de línguas africanas (...)”. Esta influência gramatical recebida de diversas línguas africanas vai afetar certas palavras vindas da língua doadora, fazendo-as ganhar uma nova forma, na sua formação e pronúncia. Este exemplo é o resultado do que acontece com certas palavras do crioulo em que algumas são um decalque das palavras transferidas do português para o mesmo, (ex.: no crioulo, as palavras *batata*, *bota* e *entre outras* são pronunciadas e escritas da mesma forma que são em português e têm os mesmos significados). Contudo, também existem palavras que são totalmente diferentes em ambas as línguas. Estas palavras que apresentam diferenças tanto a nível fonético, como morfológico e semântico são resultados derivados da formação lexical a partir do empréstimo das línguas africanas (ex.: no crioulo, a palavra *dungut* é escrita e pronunciada de forma diferente do português, que significa *pedaço de tronco*, ou seja, *cepo*).

5.1 - Evolução fonética na constituição do léxico crioulo

Com a crescente utilização do crioulo pelo grosso número da população guineense, a maioria do léxico proveniente da língua portuguesa falada nos séculos XV, XVI e XVII começou a sofrer algumas variações e mudanças devido a vários fatores como, a dificuldade de pronúncia destes, a incorporação de certos vocábulos de línguas locais no mesmo, assim como a inclusão de alguns sons para facilitar a pronúncia.

Na sua obra intitulada “Notas sobre a evolução fonética do português para o crioulo”, a investigadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Elly M. Opazo (1990) considera que a sua obra apenas pretende ilustrar alguns fenómenos fonéticos ocorridos com maior frequência na evolução do português para o crioulo. Nessa obra é possível verificar alguns fenómenos ocorridos, na perspectiva da autora, tais como:

a) O **vocalismo**, que consiste na evolução para **i** da vogal **e** tónica oral e nasal do português (antigo e moderno) fechou-se em kriol, tornando-se **i**.

exs.: *aconselha* > *konsidja*; *mete* > *miti*; *espelho* > *spiju*; *repete* > *ripiti*; *despe* > *dispi*; *fende* > *findi*.

b) Evolução para **u**: a vogal tónica (fechada ou semi-fechada) [o] do português padrão aparece em kriol representada por [u], tendo-se verificado portanto na evolução o fechamento de um grau. Exs.: *lobo* > *lubu*; *dono* > *dunu*; *coco* > *kuku*; *corpo* > *kurpu*; *dor* > *dur*; *gosto* > *gustu*; *porco* > *purku*; *pomba* > *pumba*; *pode* > *pudi*. (p. 29-30)

Outro fator que também merece realce sobre o léxico crioulo tem a ver com as terminações nasais. Os sons vocálicos nasais, ao contrário do que se verifica em português atual que estão fundidos em **ão**, no kriol eles assumem a forma **om/on**, derivado do português antigo.

Exs.: *pão* > *pon*; *mão* > *mon*; *fogão* > *fugon*; *lingueirão* > *lingron*; *camarão* > *camaron*; *feijão* > *fison*; *leitão* > *liton*; *irmão* > *ermon*. (p.31).

Para além destes fatores ocorridos, convém realçar outro aspeto que também é muito frequente no kriol. Alguns sons são de difícil assimilação por falantes de alguns grupos étnicos, por não os possuírem nas suas línguas maternas, ou seja, alguns grupos consonânticos, como é o caso dos sons /fr/, /gr/, /pr/, são difíceis de pronunciar por esses falantes, portanto, eles, por sua vez, no kriol vão intercalar esses sons através de seguintes formas:

a) **Epêntese**, que consiste em intercalação entre duas consoantes através de uma vogal que desfaz o grupo consonântico, quase sempre que em encontros consonânticos cuja segunda consoante é o /r/: *fr*, *gr*, *tr*, *br*, *cr*.

Exs.: *frio* > *firio*; *grande* > *garandi*; *trabalho* > *tarbaju*; *embrulho* > *mburuju*; *cria* > *kiria*. ~

b) **Intervenção**, também acontece sempre em grupos consonânticos cuja segunda consoante é r: *pr*, *cr*, *fr*, *tr*, *gr*, *dr*.

Exs.: *primeiro* > *purmeru*; *professor* > *pursor*; *escreve* > *skirbi*; *cresce* > *kirsi*; *esfrega* > *ferga*; *troca* > *torkia*; *treme* > *tirmi*; *agradece* > *gardisi*; *madrugada* > *mandurgada*...

5.2 - Algumas notas sobre o Sistema fonológico

Nos estudos sobre o sistema fonológico do kriol, denominado de *Guineense* por Scantamburlo (2003, p. 18), são apresentados 33 fonemas, distribuídos por 22 consoantes, 2 semivogais e 9 vogais, que segundo o autor, “são suficientes 27 grafemas (ou signos gráficos) para representar os 33

fonemas”. O autor afirma que as duas semivogais e os nove fonemas das vogais são representados com as cinco letras, ou seja, os grafemas (a, e, i, o, u). Ele, por sua vez, considera que as 19 consoantes são as mesmas usadas em português que também serviria para o uso guineense, porém, aponta ainda 3 consoantes que fazem parte do sistema fonológico do kriol e que não se encontra em português (duas africativas surdas e sonoras pré-palatais /tʃ/ e /dʒ/ representadas graficamente por “tc” e “dj” e; a nasal velar /ŋ/ graficamente representada por “n' ”). Esses fonemas ocorrem nas palavras como (djuda “kriol”; em “português” ajudar; “tcuba” kriol; chuva “português”; n'na bai “kriol”; eu vou “português”). Este fonema /ŋ/, representado por grafema (n') ou (N') (n + apóstrofo sem espaço) representando apenas um segmento inicial da palavra ou (n + apóstrofo + espaço), no kriol, pode ocorrer apenas no início de uma palavra e em duas situações, como afirma Intumbo (2007, p. 18) que “no crioulo guineense, quando em posição inicial de palavra, o fonema /ŋ/ pode corresponder a um mero segmento inicial da palavra ou ao morfema pronominal de primeira pessoa do singular”.

Exs.:

a) N'turudu “kriol”

Máscara “português”

b) N'toni “kriol”

António “português”

Como ilustrado na alínea “a” o fonema /ŋ/ aparece como um mero segmento inicial, pois como disse o autor, sempre aparece com o apóstrofo sem espaço. Mas, quando esse grafema (n') aparecer com o apóstrofo mais um espaço precedendo um verbo, ele funciona como um morfema pronominal.

Exs.:

c) N' kume “kriol”

Eu comi “português”

d) N' bai “kriol”

Eu fui “português”

Um outro ponto importante trazido por Scantamburlo (2003) é a manutenção da realização fonética da palavra derivada do português, para evitar a homonímia no kriol, o autor aponta para os casos como os de palavra “beju” (em português “beijo”), que mantém o mesmo fonema /j/ do português para evitar a confusão com a palavra (“bedju”, que tem um significado diferente em português “velho”), tal como acontece com a palavra “kanja” (em português “canja” ou sopa leve) e a palavra “kandja” (quiabo em português).

5.3 - Contribuição das línguas africanas no léxico kriol

Alguns estudos como, por exemplo os de Ichinose (1995) e Scantamburlo (2013), procuram mostrar algumas influências que o kriol recebeu das línguas vernáculas. Nas palavras do Ichinose (1995), o autor pretende mostrar os (...) “fenômenos linguísticos deste crioulo de base portuguesa que poderão ser considerados como sendo influenciados pelas línguas substráticas faladas naquele país africano (p.7)”. Por sua vez, Scantamburlo considera que:

Neste processo de crioulização, os locutores, por causa da competência reduzida da língua base, o Português, foram obrigados a reinterpretar as regras gramaticais, utilizando a competência linguística da própria língua materna e a adotar a estratégia de usar o menor número de regras gramaticais sem comprometer a eficácia do sistema de comunicação. Muitas vezes as regras gramaticais têm estado dependentes dos sistemas linguísticos das línguas de substrato, quer dizer, das línguas maternas dos locutores (p.74).

De igual modo, o Ichinose centrou seus estudos sobre estruturas gramaticais, como forma de ajudar a compreender os processos de formação dos crioulos e, em particular, do kriol da Guiné-Bissau. Como se nota, a invariabilidade no género, no kriol, é uma das marcas distintivas com a língua lexificadora. No kriol, em muitos casos, a distinção do género não acontece antecedendo o artigo masculino/feminino nem na mudança do morfema que termina a palavra (i. e. variação do o para a ex. o filho/a filha), mas através do emprego de uma palavra justaposta que indica o género. Esta forma de formação do género existe apenas de forma residual em português, especificamente para os nomes epicenos, através das palavras macho e fêmea designa-se o sexo de alguns seres animados não humanos (ex. cobra macho/ fêmea). Entretanto, o autor acrescenta que:

[...] a distinção do género gramatical dos substantivos e adjetivos praticada pelas línguas doadoras do léxico não foi mantida nos crioulos na forma original de empregar inflexões. No entanto, os crioulos, às vezes, conservam a oposição natural do género em alguns casos específicos embora a distinção seja marcada não pelas inflexões, mas sim pelo léxico. O kriol, por exemplo, marca, como vários outros crioulos oeste-africanos, a oposição lexical do género empregando a justaposição de uma palavra que indica o sexo. (Ichinose, 1995, p. 7)

No kriol, as palavras como “fidju” e “ermon” (*filho* e *irmão* masculino port. e; *filha* e *irmã* feminino port.) mantêm-se inalteradas. Para o feminino, emprega-se os termos “matcu” ou “femia” para distinção do género. Veja-se os exemplos a seguir:

a) Nha fidju femia na fasi anu amanha. (kriol)

Minha filha faz anos amanhã. (port.)

b) Nha fidju matcu na bai bias pa Portugal. (kriol)

Meu filho viaja para Portugal. (port.)

A mesma invariabilidade do género também é notada na formação dos géneros dos adjetivos. No kriol, as palavras (“bonito”, “magru”, “fiu”, etc.) são empregadas para caraterizar/descrever ambos os géneros (masculino/feminino) não havendo, neste caso, a variação.

Exs.:

c) Binta, abo bu fiu. (kriol)

Binta, tu és feia. (português)

d) N'toni, bu fiu. (kriol)

António, és feio. (português).

Obs.: Há também outros casos em que a marcação do género aparece com distinção igual ao português. Exs.: “omi/mindjer” no kriol; “homem/mulher” no português, (Scantamburlo, 2008).

5.4 - Marcas distintivas

Scantamburlo (2013, p. 78) afirma que “é sobretudo a nível do léxico que o Crioulo Guineense apresenta uma capacidade, sempre em aberto, de fazer empréstimos e de criar neologismos”. O autor citou várias caraterísticas que distinguem o crioulo da língua doadora “o português”, porém, prefiro apenas referir dois traços lexicais da originalidade do kriol, citados pelo autor:

1. *“O redobro”, nas palavras do autor, consiste em repetição de uma palavra inteira ou partes da mesma para formar novas palavras com significados parcial ou totalmente diferentes. Exs.: “Gosi-gosi” que significa “agora mesmo”; “kinti-kinti que significa “rapidamente” (p.78)*

O sentido que estas expressões carregam através do redobro parece ser mais intensivo, ou seja, segundo o autor, a base da palavra “gosi-gosi” é a “gosi” e tem o significado da palavra “agora” e; a base da “kinti-kinti” é a “kinti” e tem o significado da palavra “quente”, contudo, com esta repetição a expressão ganha um sentido de máxima urgência, o de fazer mais rápido.

2. *No “campo do parentesco, no kriol, a expressão como “dona” que é usada para designar os avôs (avó/avô) mas também a mesma palavra é usada para designar a sogra e a sogra. O kriol não tem uma expressão específica para designar os sogros nem os irmãos dos avôs (tios-avôs), mesma palavra “dona” entra para preencher este espaço. (p.79).*

O kriol é uma língua própria com um sistema gramatical próprio e com seu léxico próprio. É de notas mudanças lexicais ao longo do tempo, mas isso tem a ver com a dinâmica da língua, qualquer língua está sujeita a mudanças. Nota-se hoje em dia muitos vocábulos no kriol mais parecido com o português, mas isso tem a ver com estratégia linguística. Sempre que lhe falte palavras para nomear, o kriol faz empréstimos e cria neologismos. Hoje é evidente que o léxico do kriol evoluiu, como nota Scantamburlo (2013):

Hoje que o Crioulo Guineense tem o estatuto de língua nacional, parte do léxico antigo, chamado “fundo”, está a envelhecer e a desaparecer, deixando espaço livre ao léxico mais moderno, o chamado “lebi”, com os seus numerosos neologismos, falado sobretudo pelas novas gerações de locutores, a maioria dos quais estão escolarizados (p. 81).

Esta mudança acontece em qualquer língua, portanto falar do kriol “fundo” (antigo), hoje em dia, parece ser impossível. A língua não pára, ela evolui, conforme o tempo, ela sofrerá algumas alterações e, o kriol também não fugiu à regra. O seu léxico hoje mais se aproxima com o português, ou seja, com a crescente escolarização da população é mais notória a mudança do léxico kriol.

CAPÍTULO 6 - O PRESENTE ESTUDO

Analisou-se, no presente estudo, o desenvolvimento lexical produtivo e recetivo em *português e crioulo* de 49 falantes bilingues/multilingues, distribuídos em três grupos de pesquisa distintos: dois grupos experimentais, sendo que o primeiro grupo contempla crianças a frequentarem o 1.º/2.º ciclos do ensino básico na Guiné, com idades compreendidas entre 10 e 13 anos e o segundo grupo a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico com idades compreendidas entre 12 e 19 anos. Um terceiro grupo de pesquisa funciona como grupo de controlo e inclui 17 estudantes do ensino superior, todos eles frequentam o curso de formação de professores de língua portuguesa na Escola Superior da Educação, Unidade Tchico Té (ESSE-UTT), com idades compreendidas entre 19 a 39 anos, dentre os quais 11 são masculinos e 6 femininos, todos eles residem em Bissau, capital do país.

Os dois primeiros grupos experimentais contêm 32 participantes, dos quais, 14 são do sexo masculino e 18 feminino. Estes grupos foram, igualmente, divididos em outros dois subgrupos, tendo em conta à zona de residência, com a seguinte denominação: “rural & cidade”. Essa divisão permitiu fazer comparação intergrupar para verificar se durante o processo de aquisição linguística os resultados do teste produtivo e recetivo são equilibrados em diferentes grupos- Além disso, o estudo procura verificar se a coexistência de duas línguas na sala de aula faz com que um grupo de participantes tenha um desempenho menor/maior comparativamente aos seus pares da escola monolingue. Esta questão advém do facto de os participantes da zona rural frequentarem o ensino bilingue (crioulo e português), diferente dos participantes da cidade onde a escola é monolingue (português).

Recorreremos ao método experimental, que consiste em colocar os participantes a realizarem tarefas de produção espontânea. E, para o tratamento dos dados, recorreremos a métodos que nos permitam quantificar as ocorrências dos fenômenos em estudo, de modo a verificar as hipóteses. Para isso, o estudo assumirá a natureza quantitativa, utilizaremos métodos numéricos e métodos gráficos (recorrendo ao SPSS, programa estatístico de análise dos dados) para resumir o conjunto de dados a serem recolhidos em informação.

Por conseguinte, neste capítulo serão apresentados minuciosamente os materiais utilizados e os procedimentos adotados, como também o perfil sociolinguístico dos grupos participantes no estudo e as questões de investigação do referido estudo.

6.1 - Recolha de dados

6.1.1 - Autorizações e Comissão de Ética

Como forma de garantir que a investigação obedeça e respeite os padrões de ética por forma a proteger e garantir a integridade, a dignidade, a honestidade e a qualidade ética nas atividades de investigação em ciências sociais e humanas, foi emitido um pedido de parecer para a realização da investigação, pedido esse que foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) da Universidade do Minho com a referência CEICSH 028/2021. Além disso, os encarregados de educação dos dois grupos experimentais assinaram uma declaração de consentimento em como autorizam o seu educando em participar no referido estudo e consequente utilização dos dados recolhidos, uma vez garantido o anonimato dos participantes (Anexo A). Igualmente, também foi emitido e assinado o pedido de autorização para a realização da investigação pelos responsáveis das escolas selecionadas e um através de um correio eletrónico. (Anexo B).

6.1.2 - Questionários Sociolinguísticos

O contexto sociolinguístico em que se inserem os participantes do estudo condiciona automaticamente a aquisição bilingue dos mesmos e, portanto, determina o tipo de perfil dos falantes em causa. O questionário sociolinguístico é um instrumento utilizado em vários estudos sobre a aquisição linguística bilingue, incluindo autores como Correia (2017), Flores *et al.* (2016) e Paradis (2011), entre outros, que utilizaram este instrumento nas suas investigações sobre a aquisição bilingue.

Os questionários sociolinguísticos aplicados aos participantes permitem recolher os dados biográficos dos mesmos, bem como as suas experiências sociolinguísticas dentro e fora do contexto doméstico, que são fatores essenciais para se determinar com que frequência os participantes usam as duas línguas em análise, como também permitem saber que atitudes têm face às línguas em análise.

Por este motivo, elaborou-se um questionário sociolinguístico composto por duas secções: a primeira é centrada na informação biográfica do falante e a segunda sobre aspetos sociolinguísticos no agregado familiar e no contexto escolar. São dois questionários sociolinguísticos, um para as crianças e outro para os adultos, que contêm ainda aspetos sobre uso de línguas no exercício da profissão. A cada participante foi aplicado apenas um questionário, em português, contendo também informações sobre o uso do crioulo (*cf.* Anexos C e D).

6.1.3 - Questionário para os grupos infantis

O questionário foi dado às crianças sob forma de entrevista e preenchido pelo investigador. A primeira seção do questionário destinado aos grupos infantis contém dados sobre idade, sexo, local de nascimento, país de nascimento e residência atual do participante. Contém, ainda, o ano de escolaridade que a criança está a frequentar, bem como a escolaridade dos pais.

Na segunda seção, sobre aspetos linguísticos da criança, para além dos dados biográficos da primeira, é solicitada informação sobre a composição do agregado familiar, para saber com quem a criança vive, uma vez que algumas vivem com tios, tias e irmãs e assim saber que línguas são faladas na família e que tipo de *input* a criança recebe no contexto doméstico. Além disso, nesta segunda secção, também são solicitadas informações sobre línguas faladas pela criança no agregado familiar (mãe, pai, irmãos, tio/a...) no passado antes de entrada para escola todos os dias e línguas faladas no presente, depois de entrada para escola todos os dias no mesmo agregado, de modo a saber que línguas a criança fala no seu dia a dia. Ainda nesta seção, é solicitada ao participante informação sobre línguas faladas no ambiente escolar quando se dirige ao professor, quando este se dirige a ele ou quando o aluno se dirige a um colega da escola. Também é solicitada informação sobre a autoavaliação quanto à sua proficiência nas duas línguas, de modo a correlacionar os desempenhos com a competência que têm das duas línguas alvo. Por fim, de modo a saber que atitudes e/ou preferências linguísticas os participantes têm, o questionário incluiu dados sobre atitudes linguísticas e preferências que as crianças têm em cada uma das línguas em estudo. O questionário sociolinguístico foi importante, de modo que permitiu fazer a caracterização sociolinguística dos falantes bilingues e quantificar os dados que são preditivos no desenvolvimento linguístico dos mesmos e assim poder correlacioná-los com o seu desempenho.

6.1.4 - Questionário para o grupo adulto

O questionário aplicado aos adultos foi entregue ao participante um dia antes da entrevista, com a explicação do investigador ao participante das perguntas contidas nas secções. Também foi feita sob forma de entrevista, pois no dia da aplicação da tarefa, o investigador fez algumas perguntas para certificar se o participante havia percebido as questões.

Na primeira secção do questionário, encontram-se informações sobre idade, sexo, local de nascimento, país do nascimento e local de residência. Também, na mesma secção, é solicitada informação sobre o ano de curso que o participante está a frequentar e profissão (se aplicável).

Já na segunda secção, é solicitada informação sobre a língua falada pelo participante todos os dias no passado antes de entrar para escola: Além disso, nesta mesma parte, foi possível saber que línguas o participante falava no período entre a entrada para a escola e a entrada para a universidade, como também a língua que fala atualmente todos os dias, uma vez que já frequenta a universidade. Estes dados permitem recolher informações linguísticas sobre o passado e presente quanto ao uso das línguas pelo participante. Ainda, o questionário permitiu recolher informações sobre a frequência com que o falante usa as línguas na família, com os pais, tios/as, irmãos, avôs... ou quando está com amigos, parceiro/a e filho/a(s) (se aplicável), neste caso, se o participante tem parceiro/a, filho/a.

Para além do contexto doméstico, o contexto escolar também ajuda no desenvolvimento lexical dos participantes, portanto, o questionário também permitiu recolher dados sobre a frequência com que os participantes usam o português e o crioulo na universidade. Por conseguinte, para além dos dados biográficos e de experiências linguísticas, o questionário permitiu recolher dados sobre a perceção que os participantes têm da sua proficiência linguística nas duas línguas, através de uma autoavaliação feita por eles mesmos numa escala que começa de muito mau a muito bom; como também, permitiu saber que atitudes e preferências linguísticas têm em relação a cada uma das suas línguas.

6.2 - Tarefas experimentais

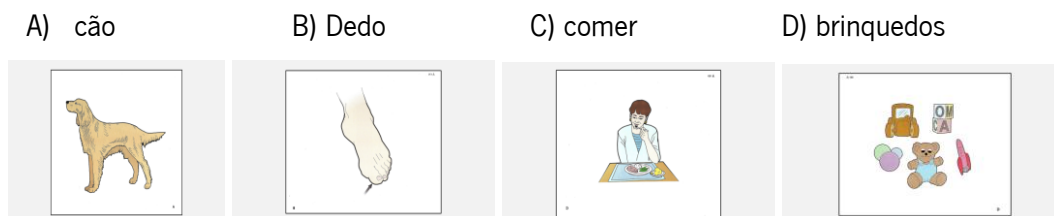
6.2.1 - Tarefa do Vocabulário Produtivo

Para avaliar o desempenho lexical dos falantes bilingues e de modo a fazer a comparação inter e intragrupal, os dois grupos experimentais, assim como o grupo de controlo realizaram uma Tarefa de Vocabulário Produtivo.

A referida tarefa é de desempenho do vocabulário produtivo da versão portuguesa de Cunha (2011) e uma versão adaptada em crioulo do teste de produção oral *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT)* de Brownell (2000^a). Essa tarefa foi adaptada através da versão portuguesa de Cunha (2011) para crianças entre os 5 a 10 anos, com o objetivo de medir o conhecimento lexical produtivo ao nível dos substantivos, ao qual se serviu de modelo.

O teste foi também adaptado para a versão crioula, permitindo, neste caso, recolher os dados em crioulo. Essa adaptação aconteceu com ajuda de alguns colegas universitários que estudam em Portugal, bem como alguns colegas professores que estão na Guiné-Bissau. Inicialmente foram 150 palavras selecionadas, utilizadas no estudo de Cunha (2011), contudo, algumas foram retiradas dos

testes por não pertencerem à realidade guineense e que, consensualmente, seriam desconhecidas pelos participantes, por não fazerem parte do seu mundo (texugo / guaxinim, lareira, coentros etc.). Das palavras retiradas, ficaram 100 palavras para o teste, em que algumas palavras têm dupla nomenclatura, seja do português europeu ou do português africano/guineense.



As quatro imagens acima são exemplos apresentados aos participantes antes de iniciarem a tarefa de forma a garantir que percebam o que devem fazer. O investigador explica ao participante detalhadamente como deve fazer e só deve começar a aplicar o teste quando este disser que percebeu a tarefa.

Após a explicação da tarefa, o investigador começou uma simples conversa com o participante, fazendo-lhe algumas perguntas, mas antes garantiu que o participante estivesse sentado confortavelmente e que a imagem apresentada no ecrã do computador esteve em boas condições. A aplicação do teste começou sempre com uma breve explicação ao participante. O investigador informou que serão apresentadas algumas imagens e que ele devia dizer apenas o nome daquela imagem ou de grupo/conjunto de imagens. De seguida, o investigador apresentava-lhe as quatro primeiras imagens, que serviram como exemplos. Nesta primeira fase, todas as explicações necessárias para que o participante percebesse a tarefa foram consideradas válidas.

Na tarefa, foram previstas algumas instruções que possam ser dadas antes de cada item e nenhuma outra deve ser considerada válida, por forma a evitar alguns desvios. Todas as instruções estavam contidas na folha do investigador e, as perguntas eram do tipo: “O que é isto?”, contudo noutras situações, quando a imagem refere a um conjunto ou grupo de coisas, as perguntas variavam, podendo ser: “O que são?” ou “Como se chama este grupo?”. O objetivo era que o participante respondesse com palavras soltas/isoladas, mas em alguns casos foi aceite e cotado como correto o recurso às expressões ou frases em que a palavra alvo fosse mencionada, sobretudo quando aconteceu com crianças mais novas, que às vezes vão mais pela via de explicação. Quando esta, nessa tentativa de dar a explicação, corrigia a resposta dada primeiro, foi considerada a última mesmo que a primeira fosse correta.

Esta mesma tarefa foi aplicada a todos os grupos participantes no estudo. São 100 imagens com grau de dificuldade crescente. O participante deveria nomear imagens até falhar/errar 6 itens consecutivos. Nesse momento, a tarefa era encerrada.

Como a tarefa foi feita na escola, o tempo estimado para cada criança, para aplicação da tarefa, foi no mínimo de 10 minutos e, no máximo de 30, mas esse tempo pôde ser ajustado de acordo com o ritmo da criança até 35 minutos no máximo.

A tarefa incluiu as seguintes palavras:

1)barco, 2)árvore, 3)maçã, 4) olhos, 5)gato / gatinho, 6)telefone, 7)pássaro, 8)tesoura(s), 9)autocarro, 10)baloço, 11)bicicleta, 12)sofá, 13)avião, 14)livro, 15)pato, 16)comboio, 17)folha, 18)relógio, 19)camião / carrinha, 20)milho, 21)pintar, 22)papagaio, 23)carrinho, 24)galinha, 25)chávena / xícara, 26)cesto, 27) orelha, 28)roda, 29)nuvem(ns), 30)fumo, 31)sereia, 32)animais, 33)parede, 34)pinguim, 35)insetos, 36)roupa(s) / vestuário, 37)pneu, 38)ponte, 39)mala(s) / bagagem, 40)fruta(s), 41)esqueleto, 42)luz(es) / iluminação, 43)comida / alimentos, 44)chifre(s) / corno(s) / haste(s), 45)coser / costurar, 46)bebidas, 47)dentista, 48)mobília / móveis/mobiliário, 49)estátuas, 50)chave-inglesa, 51)instrumentos (musicais), 52)ananás, 53)banco, 54)que voa / voador / aéreo, 55)cabra / bode, 56) correio / cartas, 57)retângulo, 58)escudo, 59)(materiais para) escrever/desenhar / que escrevem, 60)lagosta, 61)termómetro, 62)América / Estados Unidos / EUA / mapa / país, 63) trompete, 64)carrinho de mão/carreta, 65)percentagem / por cento, 66) eólica / ventoinha / aerogerador / moinho (de vento), 67)pata, 68)xadrez, 69)relógios / (orientadores/ orientação) de tempo, 70)estádio, 71)toco / cepo / tronco, 72)(materiais, ferramentas de) corte / cortantes / cortar, 73)pirâmides, 74) paraquedismo / saltar de paraquedas, 75) (ferramentas de medição / medir / medidor), 76) (meios de transporte(s)), 77)molas, 78)gráfico, 79) estufa / viveiro, 80) água, 81) microscópio, 82) rede, 83) África / país / mapa, 84) sentimentos / emoções / expressões / reações, 85) funil, 86) bateria, 87) balança, 88) escavadora / caterpillar / bulldozer, 89) hexágono, 90) coluna / pilar, 91) estetoscópio, 92) saltar (barreiras), 93) monumentos, 94) grampo, 95) comunicação / informação, 96) símbolos / sinais, 97) boina, 98) transferidor, 99) aves (de capoeira / domésticas), 100) dente.

Igualmente, essas mesmas palavras foram traduzidas para o crioulo e aplicadas as mesmas tarefas, a fim de podermos verificar se o desempenho vocabular nas duas línguas foi proporcional.

A) Catchur, B)Dedo di pé, C)cumé, D)brinkerus

1)barco, 2)arvri/polon, 3)maçã, 4)Udju, 5)gato, 6)telefone, 7)catchu, 8)tizora, 9)otokaru, 10)Balosu, 11)bisikleta, 12)sofá, 13)avion, 14)libru, 15)patu, 16)kumboiu, 17)fodja, 18)Orlojo/relógio, 19)Canter, 20)midjo, 21)Pinta/pintor, 22)papagaio, 23)kareta, 24)galinha, 25)Caneca/xicara, 26)sestu/kufu, 27)oredja, 28)roda, 29)nuvens, 30)fumo, 31)Sereia/serpenti, 32)Animalis/limarias, 33)Paredi, 34)pinguim/pingo, 35)bitchus, 36)Ropas, 37)Pineu, 38)Punto, 39)Maletas/pastas, 40)Frutas, 41)Skeletu, 42)Luss/canderus, 43)Alimentason/cumida, 44)Tchifre/kifri, 45)kussi, 46)Sumus/bibida, 47)dentista, 48)mobília, 49)statuas, 50)Tchabi-inglis, 51)Matrial di toca/instrumentos, 52)ananas, 53)muchu, 54)E ta bua, 55)cabra, 56)carta, 57)retângulo, 58)tadjadera, 59)Matrial di skirvi, 60)Lagosta/cacri/camaron, 61)termómetro, 62)mapa, 63)corneta, 64)kareta, 65)pursentu, 66)Cataventinha/moinho, 67)Pé di catchur/pata, 68)Xedre, 69)orlojos, 70)kampu, 71)Tronku (dungut), 72)Matrial di corta, 73)pirâmide, 74)Salta di aparaquera74), Matrial di midi, 76)Transportes, 77)molas, 78)gráfico, 79)viveru, 80)iagu, 81)microscópio, 82)Ridia/maca, 83)Mapa/África, 84)Sintimentu/ imuson, 85)funil, 86)bateria, 87)balanso, 88)trator, 89)hexágono, 90)pilar, 91)Stetescopio, 92)saltar, 93)monumentos, 94)Grampo/parafus, 95)Meios di cuminicason/informason, 96)Símbulus/sinal, 97)Boina/tchepen, 98)transferidor, 99)avis, 100)Dinti di garfu.

6.2.2 - Tarefa do Vocabulário Recetivo (compreensão)

Esta tarefa baseia-se na avaliação da compreensão lexical, adaptada da versão portuguesa de Costa (2011) e uma versão em crioulo do teste de compreensão oral *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test ((ROWPVT)* de Brownell (2000b), é a chamada tarefa de vocabulário recetivo. A tarefa tem como objetivo medir o conhecimento lexical recetivo do falante ao nível dos nomes. São 150 imagens do teste original de Costa (2011) reduzidas por mim para 100 pranchas, com grau de dificuldades crescente a fim de poder ajustar-se à realidade do participante; assim, o participante deveria identificar as imagens que representam o significado das palavras apresentadas (oralmente) pelo investigador até falhar/errar 6 itens em 8 respostas consecutivas. Os testes ora aplicados foram também adaptados para a versão crioula, permitindo, neste caso, recolher os dados em crioulo.

O investigador garantiu que o ambiente fosse calmo e que o participante percebeu a tarefa que lhe foi posta. Inicialmente, apresentou-se quatro imagens de preparação ao participante, explicando-lhe como deveria fazer a tarefa. A seguir, o investigador iniciou a aplicação do teste. O participante sentou-se ao lado do investigador e este, por sua vez apresentou-lhe quatro imagens e disse o nome de uma, pedindo ao participante apenas que indicasse a qual imagem se referia. O tempo estipulado para a

realização da tarefa foi de 30 minutos no máximo, dependendo do ritmo do aluno. Todos os participantes fizeram a mesma tarefa.

A)Homem, B) Boneca, C) Circulo, D)Cavar

1)Sapatilha, 2)Carro, 3)Colher, 4)Cama, 5)Peixe, 6)Cinto, 7)Casa, 8)Cenoura, 9)Chapéu, 10)Cadeira, 11)Balão, 12)Mão, 13)Porta, 14)Vaca, 15)Relógio, 16)Polegar, 17)Urso, 18)Pessoas, 19)Cortar, 20)Flor, 21)Feliz, 22)LadRAR , 23)Joelhos, 24)Caranguejo, 25)Pera, 26)Compras, 27)Roda, 28)Aberto, 29)Selva, 30)Bolsa, 31)Partido, 32)Losango, 33)Peru, 34)Enviar, 35)Lenha, 36)Derreter, 37)Capuz, 38)Lançar, 39)Letra, 40)Líquido, 41)barulho, 42)Barco à vela, 43)Caroço, 44)Número, 45)Nascer, 46)Piloto, 47)Galho, 48)Reflexo, 49)Examinar , 50)Cebola, 51)Par, 52)Conversa, 53)Divisão, 54)Proteger, 55)Ferido, 56)Torneira, 57)Cofre, 58)Tubo de mergulho, 59)Octógono, 60)Inscrição, 61)Entretenimento, 62)Pedras preciosas, 63)Sonolento, 64)Par, 65)Quartos, 66)Soluçar, 67)Pala, 68)Camadas, 69)Solucionar, 70)Meter, 71)Sussurar, 72)Bicos de gás, 73)Raios, 74)Competição, 75)Demonstração, 76)Costura, 77)Girar, 78)Perigoso, 79)Refletir, 80)Aquático, 81)Domesticável, 82)verificar, 83)Compasso, 84)Civil, 85)Garra, 86)ave, 87)Justiça, 88)Confinado, 89)Despejar, 90)Maçarico, 91)Emblema, 92)Crânio, 93)Flutuante, 94)Desfazer, 95)Tridente, 96)Oficiar, 97)Presa, 98)Marítimo, 99)Maternal, 100)Vaguear.

Igualmente, essas palavras também foram traduzidas para o crioulo de modo a conseguir recolher os dados em crioulo.

A)homi, B)boneca, C)sirculu, D)koba,

1)Sapatilia, 2)karu, 3)kudjer, 4)Udju, 5)Pis, 6)Sintu, 7)kaza, 8)sinora, 9)chepeu/tcepen, 10)kadeira, 11)Bolon, 12)mon, 13)Porta, 14)Baka, 15)Orlojo, 16)Dedu garandi, 17)Urso, 18)Djintis, 19)korta/sapa, 20)Flor, 21)kontenti, 22)ladra, 23)djudju, 24)karanguis, 25)pera, 26)kompra, 27)roda, 28)Yabridu, 29)Matu, 30)Bolsa, 31)Quebra, 32)Losango?, 33)Peru, 34)manda, 35)lenha, 36)Ribi , 37)kapa , 38)Fertcha, 39)Letra, 40)Líquido , 41)Barudju , 42)Barco di vela, 43)kuku, 44)Numur, 45)Kentchi , 46)piloto, 47)ramo seku, 48)refleksu, 49)Ina sinti/ i na djubil, 50)Sabola, 51)par, 52)kombersa, 53)dividi, 54)Protejil/tadjal, 55)molostra, 56)turnera, 57)kofri, 58)Tubo di mburgudja,59) octógono, 60)inscrição, 61)Brinka/divirti, 62)Pedras briliantis/preciosas, 63)Djungu, 64)Par, 65)Quarto, 66)salusa, 67)pala, 68)Muntus/kamada, 69)soluciona/kuda, 70)miti, 71)NGhuni-nghuni, 72)Bokas di gás, 73)raio, 74)djuga, 75)mostra, 76)kustura/kusidura, 77)Vira/viranta, 78)prigozu, 79)Kuda/pensa, 80)Di iagu, 81)Di casa, 82)djubi, 83)kompasu, 84)sivil, 85)Unhas, 86)Ave/pumba,

87)Djustisa, 88)Ditadu, 89)darma, 90)Masarico, 91)Mblema, 92)kaku, 93)boia, 94)padjiga, 95)Trisdinti, 96)Mara-casamenti/casanta, 97)dinti, 98)marítimo, 99)Padida/mamé, 100)Yanda.

Essas foram as palavras selecionadas e submetidas aos participantes como teste para avaliar o seu desempenho (conhecimento) de vocabulário recetivo em ambas as línguas-alvo.

6.3 - Participantes

6.3.1 - Falantes Bilingues

São 49 participantes do estudo, todos eles falantes bi-multilingues a frequentarem as escolas guineenses, distribuídos em três grupos. Os dois primeiros grupos constituem grupos experimentais, com 32 participantes e o terceiro grupo constitui o grupo de controlo. Os grupos experimentais foram também divididos em dois subgrupos, tendo em conta a zona da residência, com as seguintes denominações: "Rural" ou "Cidade". O grupo "rural" compreende estudantes de 1.º/2.º e 3.º ciclo do ensino básico a residirem na zona insular do país, em Bubaque; o grupo "cidade" compreende estudantes do 1.º/ 2.º e 3.º ciclo do ensino básico a residirem em Bissau, capital do país.

6.3.2 - Caracterização dos participantes da zona rural

Da zona rural provêm 17 participantes, com idades compreendidas entre 10 e os 19 anos (média (M) = 14; desvio padrão (DA) = 2,87), todos eles residentes no sector de Bubaque, dos 17, sete (7) crianças estão a frequentar o 1.º/ 2.º ciclos do ensino básico, no formato do ensino bilingue (crioulo & português), sendo que duas são do sexo masculino 28,6 % e cinco são do sexo feminino 71,4%; por outro lado, dez (10) crianças estão a frequentar o 3.º ciclo do ensino básico, quatro (4) das quais são do sexo masculino, 40% e seis (6) do sexo feminino, 60%. Os alunos do 1.º / 2.º ciclos têm uma média de 250 minutos, cerca de quatro (4) horas semanais de aula da disciplina de português e mais de duas horas do crioulo, com um contato direto com o mesmo diariamente, uma vez que esta é a língua veicular, que serve de comunicação entre as diferentes populações do território guineense.

A maioria dos participantes deste estudo aprende o português num momento posterior às línguas maternas, isto é, exclusivamente na escola. Na zona rural, os participantes do 1º/2º ciclos, no total de 7, quatro deles falavam apenas as línguas étnicas e 3 falam a língua étnica e crioulo antes de entrarem para a escola e nenhum participante falava o português. Dos participantes do 3º ciclo da zona rural, num total de 10, a maioria deles, isto é, 8 participantes falam crioulo e as línguas étnicas, 1 participante já falava português e crioulo antes da entrada para escola e mais 1 participante falava só a

língua étnica antes da entrada para escola. Veja a Tabela X para a apresentação sumária do historial linguístico dos falantes.

Tabela 1 - Historial linguístico dos participantes da zona rural no contexto doméstico

Historial linguístico (uso de línguas no contexto doméstico)				
	1.º/2.º ciclos (n = 7)		3.º ciclo (n = 10)	
Input passado	n	%	n	%
• Português	0	0		
• Crioulo	0	0		
• Português e crioulo	0	0	1	10
• Português e outras	0	0		
• Crioulo e outras	3	42.9	8	80
• Português, Crioulo e outras	0	0		
• Outras	4	57.1	1	10
Input presente				
• Português				
• Crioulo			2	20
• Português e crioulo			1	10
• Português e outras				
• Crioulo e outras	3	42.9	7	70
• Português, Crioulo e outras				
• Outras	4	57.1		
Uso pais				
• Português				
• Crioulo			2	20
• Português e Crioulo				
• Português e outras				
• Crioulo e outras	2	28.6	7	70
• Português, Crioulo e outras				
• Outras	5	71.4	1	10
Uso irmãos				
• Português				
• Crioulo	1	14.3	9	90
• Português e Crioulo				
• Português e outras				
• Crioulo e outras	4	57.1	1	10
• Português, Crioulo e outras				
• Outras	1	14.3		
Obs.: ausente-1	1	14.3		

Como os dados apontam, a maioria dos participantes da zona rural, a priori é falante bilingue antes da entrada para escola, pois esses participantes adquirem mais de uma língua no contexto doméstico e só depois, com a entrada para a escola, começam a ter os primeiros contactos com o português. Neste caso, são falantes bilingues simultâneos quanto às línguas maternas/étnicas e o crioulo e são bilingues sucessivos quanto ao português.

Tabela 2 - Historial linguístico dos participantes da zona rural no contexto escolar

Historial linguístico (uso de línguas no contexto escolar)				
	1.º e 2.º ciclos (n = 7)		3.º ciclo (n = 10)	
Input prof. Aluno	n	%	n	%
• Só Português			7	70
• Português > Crioulo				
• Português = Crioulo	7	100	3	30
• Crioulo > Português				
• Só Crioulo				
Uso aluno prof.				
• Só Português			4	40
• Português > Crioulo				
• Português = Crioulo	7	100	6	60
• Crioulo > Português				
• Só Crioulo				
Uso com amigos				
• Só Português				
• Português > Crioulo	1	14.3	8	80
• Português = Crioulo	6	85.7	2	20
• Crioulo > Português				
• Só Crioulo				

6.3.3 - Caraterização dos participantes da zona da cidade

São 15 participantes da zona "cidade", com idades compreendidas entre os 10e os 18 anos (M = 14.53; DP = 2.446), residentes em Bissau. Neste grupo, seis (6) alunos são do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, sendo que 4 alunos são do sexo masculino 66.7% e 2 são do sexo feminino 33.3; e nove (9) alunos do 3.º ciclo, 4 do sexo masculino 44.4% e 5 do sexo feminino 55.6%. Todos esses

alunos têm uma frequência de cinco (5) aulas semanais, cerca de 250 minutos, numa escola privada onde o ensino é monolíngue, o português é a única língua usada nas aulas.

Tabela 3 - Historial linguístico dos participantes da cidade no contexto doméstico

Historial linguístico (uso de línguas no contexto doméstico)				
	1.º e 2.º ciclos (n = 6)		3.º ciclo (n = 9)	
Input passado	n	%	n	%
• Português			1	11.1
• Crioulo	5	83.3	5	55.6
• Português e crioulo	1	16.7		
• Português e outras				
• Crioulo e outras			2	22.2
• Português, Crioulo e outras				
• Outras			1	11.1
Input presente				
• Português				
• Crioulo	2	33.3	3	33.3
• Português e crioulo	4	66.7	5	55.6
• Português e outras				
• Crioulo e outras			1	11.1
• Português, Crioulo e outras				
• Outras				
Uso pais				
• Português				
• Crioulo	3	50		
• Português e Crioulo	3	50	6	66.7
• Português e outras				
• Crioulo e outras			3	33.3
• Português, Crioulo e outras				
• Outras				
Uso irmãos				
• Português			3	33.3
• Crioulo	2	33.3	3	33.3
• Português e Crioulo	4	66.7	2	22.3
• Português e outras				
• Crioulo e outras				
• Português, Crioulo e outras			1	11.1
• Outras				

De acordo com os dados, num total de 15 participantes deste grupo, 10 deles só falavam o crioulo antes da entrada para a escola, 1 deles já falava o português, dois falavam crioulo e outras línguas em casa, 1 falava só a língua étnica e 1 deles falava crioulo e português em casa. Neste caso, considera-se que a maioria deles é monolíngue antes da entrada para escola e só depois, com entrada na escola, esses falantes deparam-se com uma outra língua, a oficial, a que é usada exclusivamente na escola. Por este motivo, considera-se que a maioria dos participantes da cidade é monolíngue quanto à língua materna e é bilíngue sucessivo quanto ao português, pois 66.7% só falava o crioulo antes da entrada para a escola e as restantes percentagens são divididas entre o português 6.7%, português e crioulo 6.7%, crioulo e outras línguas 13.3% e outras línguas 6.7%.

Tabela 4 - Historial linguístico dos participantes da cidade no contexto escolar

Historial linguístico (uso de línguas no contexto escolar)				
	1.º e 2.º ciclos (n = 7)		3.º ciclo (n = 10)	
Input prof. Aluno	n	%	n	%
• Só Português	4	66.7	2	22.2
• Português > Crioulo				
• Português = Crioulo	2	33.3	7	77.8
• Crioulo > Português				
• Só Crioulo				
Uso aluno prof.				
• Só Português	1	16.7	1	11.1
• Português > Crioulo				
• Português = Crioulo	5	83.3	8	88.9
• Crioulo > Português				
• Só Crioulo				
Uso com amigos				
• Só Português				
• Português > Crioulo	4	66.7	4	44.4
• Português = Crioulo	2	33.3	5	55.6

• Crioulo > Português				
• Só Crioulo				

Com esta distribuição, temos dois grupos experimentais com diferentes tipos de falantes. Por um lado, temos um grupo maioritariamente composto por bilingues simultâneos, ou seja, o grupo da zona rural tem uma maioria de participantes que falam duas línguas no contexto doméstico antes da entrada para escola e, neste caso, essas duas funcionam como as línguas maternas desses falantes. Neste caso, têm também duas línguas de instrução na escola, português e crioulo. Por outro lado, temos um grupo cujos participantes é maioritariamente monolíngue antes da entrada para escola. No grupo da zona "cidade", a maioria é monolíngue quanto à língua materna, pois esses falantes usam apenas uma língua no contexto doméstico e só após a entrada para escola começam a adquirir uma nova língua, tornando-se falantes bilingues sucessivos. Neste caso, têm apenas uma língua de instrução formal, o português.

6.3.4 - Adultos/grupo de controlo

O terceiro grupo de investigação inclui estudantes a frequentar o ensino superior do país, todos residem em Bissau. São 17 participantes, com idades compreendidas entre os 19 e os 39 anos ($M=25.71$; $DP=4.934$). Deste grupo, 11 participantes são do sexo masculino 64.7% e 6 do sexo feminino 35.3%. Este grupo tem uma média de frequência semanal de 300 minutos de aulas de português, uma vez que todos eles estão a frequentar o curso de formação de professores de língua portuguesa. Este grupo contempla estudantes do 1.º, 2.º e 3.º anos de licenciatura em língua portuguesa, um ensino completamente monolíngue (português). É um grupo com características diferentes dos dois grupos experimentais analisados anteriormente. Conclui-se que este grupo não é homogéneo, uma vez que temos aqui falantes que são monolíngues antes da entrada para a escola, outros já eram bilingues antes mesmo de terem contato com o português na escola. Embora seja um grupo heterogéneo, podemos considerá-lo de um grupo bilingue ou multilingue, pois a maioria fala mais de uma língua, como se pode verificar no seguinte quadro:

Tabela 5 - Historial linguístico do grupo de controlo antes e após a entrada para escola/universidade

Historial linguístico (antes da entrada na escola à frequência na universidade)		
Universitários (grupo de controlo)		
Uso de línguas antes da entrada para escola	n	%
• Português		
• Crioulo	7	41.8
• Português e crioulo	1	5.9
• Português e outras		
• Crioulo e outras	7	41.8
• Português, Crioulo e outras		
• Outras	2	11.8
Uso de língua entre entrada escola/universidade		
• Português		
• Crioulo	3	17.6
• Português e crioulo	12	70.6
• Português e outras		
• Crioulo e outras		
• Português, Crioulo e outras	2	11.8
• Outras		
Uso de línguas no dia a dia		
• Português	2	11.8
• Crioulo		
• Português e Crioulo	14	82.4
• Português e outras		
• Crioulo e outras		
• Português, Crioulo e outras	1	5.9
• Outras		
Uso de línguas na universidade		
• Português	11	64.7
• Crioulo		
• Português e Crioulo	3	17.6
• Português e outras	3	17.6
• Crioulo e outras		
• Português, Crioulo e outras		
• Outras		

Vê-se que, antes da entrada para a escola, nenhum deles tem o português como a língua de comunicação e a maioria, vinda do interior do país, usava mais as línguas vernáculas, uma vez que no interior do país, seja no centro da cidade ou nas *tabancas* é hábito as pessoas falarem as suas línguas étnicas como as principais línguas da comunidade, facto que faz com que o português, para essas comunidades, é praticamente inutilizável no contexto doméstico.

Tabela 6 - Historial linguístico do grupo de controlo no contexto académico

Historial linguístico (no contexto doméstico)		
Universitários (grupo de controlo)		
Uso de línguas com os membros da família	n	%
• Português		
• Crioulo	15	88.2
• Português e crioulo	1	5.9
• Português e outras		
• Crioulo e outras		
• Português, Crioulo e outras		
• Outras	1	5.9
Uso de línguas com o/a parceiro/a		
• Português	1	5.9
• Crioulo	10	58.8
• Português e crioulo	4	23.5
• Português e outras		
• Crioulo e outras	1	5.9
• Português, Crioulo e outras		
• Outras		
• Ausente: 1	1	5.9
Uso de línguas com o/a filho/a (se aplicável)		
• Português		
• Crioulo	3	17.6
• Português e Crioulo	2	11.8
• Português e outras		
• Crioulo e outras	1	5.9
• Português, Crioulo e outras		
• Outras		
• Obs.: Ausente	11	64.7

Uso de línguas com o/a(s) amigo/a(s)		
• Português	1	5.9
• Crioulo	8	47.1
• Português e Crioulo	5	29.4
• Português e outras		
• Crioulo e outras	1	5.9
• Português, Crioulo e outras	2	11.8
• Outras		

Conforme os dados recolhidos, conclui-se que estes falantes, antes de entrarem para a escola, não tinham contacto com o português, pelo que, ao usarem essa língua, associando-a às línguas já adquiridas, passam a ser falantes bilingues sucessivos, pois adquirem as línguas maternas num momento anterior ao português, que só é adquirido num contexto académico. Embora sejam bilingues sucessivos quanto às línguas maternas e português, alguns são bilingues simultâneos quanto às línguas maternas, antes da entrada para escola. Num universo de 17 participantes, 1 (5.9 %) participante deste grupo já falava crioulo e português, 7 deles 41.8% falavam crioulo e outras línguas étnicas e 2 (11.8%) falavam só as línguas étnicas, apesar de existirem 7 deles (41.8%) que só usavam crioulo antes da entrada para escola.

Após a entrada para a escola, o perfil dos falantes mudou, pois dos 17 participantes, 12 deles (70.6%) passou a falar português e crioulo, 2 (11.8%) falam português, crioulo e outras línguas e apenas 3 (17.6%) falavam só o crioulo. A partir deste momento, esses falantes usam mais o crioulo e o português, uma vez que o contexto determina o uso destas línguas por duas razões: a) por pertencerem a comunidades linguísticas diferentes e, por terem línguas maternas diferentes. Isto significa que, para se comunicarem, eles têm que adotar uma língua comum, por isso, usam o crioulo como elo entre os diferentes falares; b) por ser a língua da escolarização e veículo do saber e ao mesmo tempo língua oficial, o português é usado na sala de aula como instrumento transmissor do conhecimento, portanto é a única língua usada por estes falantes na sala de aula.

Já no contexto doméstico, a realidade é outra. Se na escola a língua mais usada é o português, o mesmo não acontece quando estes falantes estão inseridos no contexto familiar, seja com os pais, seja com os filhos (se aplicável) ou com o/a parceiro/a (quando aplicável). No contexto doméstico, 88.2%, isto é, 15 destes falantes, quando estão em contacto com os pais, usam apenas o crioulo como principal língua de comunicação e 1 (5.9%) usa o português e o crioulo e outro participante (5.9%) usa outras línguas maternas. O mesmo acontece quando os mesmos estão em comunicação com o

parceiro, são 10 (58.8%) participantes que revelam terem usado exclusivamente o crioulo quando fala com o/a parceiro/a; 4 (23.5%) deles fala português e crioulo; 1 (5.9%) só fala português com o/a seu/sua parceiro/a; mais 1 (5.9%) falava crioulo e outras línguas e 1 (5.9%) ausente, isto é, um participante revela que não tem parceiro.

Já na comunicação com os filhos, este critério não é aplicável a todos os participantes, pois a maioria deles 11 (64.7%) não é casado e não tem filhos. Neste caso são tidos como resultados ausentes, como se pode verificar no quadro acima; contudo no uso de línguas com os amigos, 8 dos participantes (47.1%) só usa o crioulo com o/a amigo/a; 5 (29.4%) usa português e crioulo com o/a seu/sua amigo/a; 1 (5.9%) só usa o português; 1 (5.9%) usa crioulo e outras línguas com amigos e; 2 (11.8%) português, crioulo e outras línguas.

Tabela 7 - Preferência linguística dos grupos experimentais (grupos completos sem subdivisão por zona de residência)

Atitude linguística (preferência 1.º/2.º e 3º juntos n = 32)				
	Preferência na família		Preferência na escola	
Preferência na família				
• Português	6	18.8	23	71.9
• Crioulo	8	25.0	1	3.1
• Outras	6	18.8		
• Português e Crioulo	2	6.3	8	25.0
• Crioulo e outras	10	31.3		

A preferência linguística destes falantes varia conforme o contexto em que se encontram inseridos. Assim, quando estes estão no contexto doméstico, a maioria prefere usar as línguas étnicas e/ou crioulo, por ser a língua que adquirem desde a infância e que mais usam no seio da família. Poucos deles revelam ter preferido o uso de português no contexto familiar, como se vê no quadro acima ($n=6$; 18.8%). Os participantes preferem mais usar crioulo e outras línguas ($n=10$; 31.3%); seguido de crioulo ($n=8$, 25.0%); e ainda alguns só preferem falar as línguas étnicas no contexto familiar a falarem o português ($n=6$, 18.8%); e apenas dois participantes disseram que preferem usar o português e crioulo em casa ($n=2$, 6.3%).

Os mesmos participantes, quando inseridos no ambiente académico, mudam de preferência, ou seja, já na escola, a maioria desses falantes prefere usar o português a usar outras línguas na escola. De acordo com os dados, na escola, nenhum desses falantes usa outras línguas senão o português ou

o crioulo. Dos 32 participantes, a maioria prefere exclusivamente usar o português na escola ($n=23$, 71.9%); e outros preferem usar português e crioulo ($n=8$, 25.0%); apenas 1 participante prefere usar só o crioulo ($n=1$, 3.1%).

Já os adultos, como a maioria vive na cidade (capital do país) e a língua dominante na cidade é o crioulo e, além do mais, os dados já apontavam que no contexto familiar a língua que mais usavam era o crioulo, essa dominância continuou e é comprovada através da preferência que têm em usar essa língua no contexto familiar. São ($n=9$, 52.9%) dos participantes adultos que preferem usar o crioulo no contexto familiar, este número cresce quando estão inseridos na sociedade, ou seja, o grau de percentagem destes falantes, quando estão no meio social, sobe para (58.8%), isto é, são 10 participantes que preferem usar exclusivamente o crioulo no meio social, enquanto outros ($n=7$, 41.2%) preferem usar as duas línguas crioulo e português. Já na universidade, a realidade é outra, pois todos eles preferem exclusivamente o uso de português, são ($n=17$, 100%). Como alguns ainda apenas são estudantes e não trabalham, temos 6 participante (35.5%) número de ausentes, só é aplicável para 11 participantes, ou seja, dos 11 participantes que trabalham, ($n=8$, 47.1%) usa apenas o português quando está no trabalho e 3 deles (17.6%) usa português e crioulo.

Tabela 8 - Preferência linguística do grupo de controlo

Atitude linguística (preferência universitários)		
Preferência na família		
• Português	1	5.9
• Crioulo	9	52.9
• Outras	3	17.6
• Português e Crioulo	2	11.8
• Crioulo e outras	2	11.8
Preferência na sociedade		
• Português		
• Crioulo	10	58.8
• Outras		
• Português e Crioulo	7	41.2
• Crioulo e outras		
Preferência na universidade		
• Português	17	100
• Crioulo		
• Outras		

• Português e Crioulo		
• Crioulo e outras		
Preferência no trabalho		
• Português	8	47.1
• Crioulo		
• Outras		
• Português e Crioulo	3	17.6
• Crioulo e outras		
• Ausente	6	35.3

6.4 - Questões de investigação e hipóteses

O objetivo central desta investigação consiste em perceber como se processa o desenvolvimento lexical bilingue (crioulo & português) de falantes multilingues na Guiné-Bissau, sendo que estas duas principais línguas coocorrem na sala de aula. Pretende-se, ao mesmo tempo, avaliar o desenvolvimento lexical (produtivo & recetivo) em ambas as línguas e nas diferentes fases escolares por forma a verificar se há um desenvolvimento semelhante durante as fases de aquisição e se há um desequilíbrio resultante do grau da exposição às línguas-alvo. Para a consecução dos objetivos centrais, propusemos as seguintes questões de investigação:

Q1: Verificamos um desenvolvimento equilibrado em cada fase de aquisição lexical (de vocabulário recetivo e produtivo) das línguas crioulo/português nos alunos que frequentam as escolas da Guiné-Bissau?

Tomando em consideração o que afirma Bassani (2015: 9), quando realça que sempre “a escolha pelo uso de uma das duas línguas pelo falante está sujeita a diversos fatores, internos e externos, muitos deles definidos pela situação comunicativa”, formulamos, para a Questão 1 a seguinte hipótese:

Hipótese 1: Tendo em conta os diversos fatores que influenciam este desenvolvimento no domínio lexical multilingue, torna-se quase impossível prever que na Guiné-Bissau possa haver um desenvolvimento equilibrado na aquisição e desenvolvimento lexical das crianças/falantes. Existe a probabilidade de adquirirem mais léxico nas línguas mais utilizadas, ou seja, em geral prevemos maior desenvolvimento lexical em crioulo do que em português nas várias faixas etárias.

Q2: Será que a experiência linguística (i. e., quantidade/qualidade de contacto com as línguas em aquisição) influencia o conhecimento lexical produtivo e recetivo dos falantes nas línguas-alvo (i. e., crioulo e português)?

Hipótese 1: Uma vez que vários estudos sobre o bilinguismo/multilinguismo (Flores & Correia, 2016 e entre outros) mostram que a quantidade de exposição às línguas em aquisição é um fator determinante do conhecimento lexical de falantes bilingues/multilingues nas mesmas, prevê-se que os grupos com maior exposição ao crioulo e ao português (i. e., grupo da cidade) tenha um desempenho superior, nas tarefas de vocabulário, ao do grupo que tem menor exposição a estas línguas e que contacta com mais línguas para além do crioulo e do português (i. e., o grupo rural).

Q 3: Será que o vocabulário recetivo é superior ao produtivo nas duas línguas?

Hipótese 1: Tendo em conta a vários estudos feitos no âmbito da aquisição linguística, mais precisamente, no domínio do bilinguismo, que apontam que o conhecimento compreensivo é sempre superior ao produtivo, prevê-se que neste estudo, os participantes tendem a ter maior desempenho ao nível da tarefa do vocabulário recetivo.

Q 4: O mais elevado grau de multilinguismo, que inclui a presença dominante de outras línguas nativas, além do português e do crioulo, faz com que haja um desempenho significativamente inferior nas tarefas de (vocabulário produtivo & recetivo) nas duas línguas por parte dos participantes da zona rural, em relação aos seus pares da zona de cidade?

Tendo em conta a primeira questão (Q1.) ela tem a ver com o desenvolvimento lexical dos falantes bi/multilingues guineenses desde a primeira fase com a entrada na escola até a fase terminal (universidade), com três grupos de pesquisa, e por sua vez avaliar o seu desempenho nas tarefas de *vocabulário produtivo & recetivo* em duas línguas (crioulo & português).

Vários estudos direcionados à aquisição lexical bilingues apresentam dados comparativos sobre o desenvolvimento lexical entre falantes bilingues e seus pares monolingues, autores como (Place & Hoff, 2011; Hoff et al. 2014 b) realizaram estudos comparativos sobre o desenvolvimento produtivo de crianças bilingues e monolingues. Nesses estudos, os autores revelaram que os bilingues apresentam o domínio vocabular numa quantidade inferior em relação aos monolingues se apenas é avaliada uma das suas línguas. Antecipa-se que nas tarefas experimentais o conhecimento lexical dos participantes aumenta tendo em conta ao nível escolar em que estes frequentam e, por sua vez, tendo em conta à

sua zona de residência. Os participantes dos níveis escolares iniciais (1.º/2.º ciclos) apresentam um desempenho inferior aos dos níveis terminais (universitários).

Por sua vez, no que concerne à questão de investigação (Q2) esta tem a ver com a quantidade de exposição linguística a que os participantes estão sujeitos, se a mesma está relacionada com o desempenho nas tarefas experimentais no geral, ou seja, se quanto mais exposição estas tiveram, melhor desempenho vão ter.

Prevê-se que o conhecimento lexical desses grupos de participantes difere, tendo em conta às tarefas experimentais, sabendo que há falantes que desde muito cedo tiveram contato com as línguas em estudo e outros que só mais tarde e num único contexto têm o contato com uma das línguas. Dependendo de fator individual, há participantes que se afastarão bastante do seu grupo, outros terão um desempenho muito acima do dos restantes no grupo e outros terão um desempenho muito inferior ao dos seus pares.

A questão de investigação (Q 3) centra-se na duas competências (produtiva & recetiva) nas duas línguas em análise, de modo a verificar se os participantes do estudo têm mais conhecimento ao nível de compreensão do que ao nível de produção.

De acordo com a problemática de uso de duas línguas Bassani (2015, p.9) afirma que “a escolha pelo uso de uma das duas línguas pelo falante está sujeita a diversos fatores, internos e externos, muitos deles definidos pela situação comunicativa”, por sua vez Mozzillo (2008) afirma que o uso de duas línguas é uma estratégia comunicativa benéfica e que o falante ativa e desativa um dos seus pares de línguas tendo em conta a necessidade comunicativa.

Portanto, espera-se que os participantes do estudo apresentem um conhecimento vocabular ao nível de compreensão superior do que ao nível da produção.

CAPÍTULO 7 - RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados que os três grupos de participantes obtiveram nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português e em crioulo. Numa primeira fase, serão apresentados os resultados dos três grupos de participantes enquanto grupos completos, ou seja, sem estarem subdivididos por zona de residência. E, numa segunda fase, apresentaremos os resultados dos dois grupos experimentais (i.e., grupo de participantes que se encontram no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e grupo de participantes que se encontra no 3.º ciclo) por zona de residência (i.e., zona rural e zona da cidade).

Uma vez que a zona de residência dos participantes está associada à quantidade de contacto linguístico dos participantes com as duas línguas em estudo, esta análise por zona de residência permitirá averiguar se há diferenças entre os dois grupos experimentais relativamente ao seu conhecimento lexical em português e em crioulo em função da experiência linguística dos mesmos com estas línguas.

Para a análise dos resultados, recorreremos à análise estatística de carácter descritivo e inferencial. Assim, apresentaremos, num primeiro momento, os valores das medidas de tendência central e de dispersão dos grupos e subgrupos de participantes e, num segundo momento, apresentaremos os resultados de testes de diferenças inter- e intrassujeitos. Os testes de diferenças intersujeitos permitirão avaliar se, no que diz respeito ao conhecimento lexical produtivo e recetivo em português e em crioulo, há diferenças significativas: (i) entre o grupo de controlo e os dois grupos experimentais e (ii) entre os dois grupos experimentais. Os testes de diferenças intrassujeitos permitirão avaliar se há diferenças significativas dentro de cada grupo entre: (i) o conhecimento lexical produtivo e recetivo em português; (ii) o conhecimento lexical produtivo e recetivo em crioulo; (iii) o conhecimento lexical produtivo em português e conhecimento lexical produtivo em crioulo; e (iv) o conhecimento lexical recetivo em português e o conhecimento lexical recetivo em crioulo.

Antes da análise estatística inferencial, realizamos uma análise exploratória dos dados de modo a verificar se as variáveis intervalares deste estudo cumpriam os pressupostos subjacentes à aplicação de testes de diferenças de carácter paramétrico. Especificamente, aplicamos às variáveis do desempenho lexical dos participantes os testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk, bem como verificamos a existência de outliers nas respetivas variáveis. Uma vez que algumas variáveis não apresentam uma distribuição normal e/ou tem outliers, optamos pela utilização de testes

não paramétricos para a análise inferencial. Os resultados dos testes de normalidade e a existência de outliers podem ser consultados na Tabelas X... do Anexo Y.

7.1 - Vocabulário produtivo e recetivo em português: comparações gerais entre grupos

Na Figura 3 e nas Tabelas 9 e 10, podemos ver as estatísticas descritivas do desempenho dos três grupos de participantes nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português. Através de uma análise das mesmas, podemos ver que o desempenho dos participantes em ambas as tarefas aumenta em função do nível de escolaridade (e idade), ou seja, os participantes do 1.º/ 2.º ciclos apresentam uma mediana de 78.0 (IIQ=18.5) na tarefa de produção e de 83.00 (IIQ=20.0) na tarefa de compreensão, os do 3.º ciclo apresentam uma mediana de 80.0 (IIQ=10.0) na tarefa de produção e de 89.0 (IIQ=8.0) na tarefa de compreensão, e os do grupo de controlo apresentam uma mediana de 83.0 (IIQ=5.5) na tarefa de produção e de 91.0 (IIQ=5.5) na tarefa de compreensão.

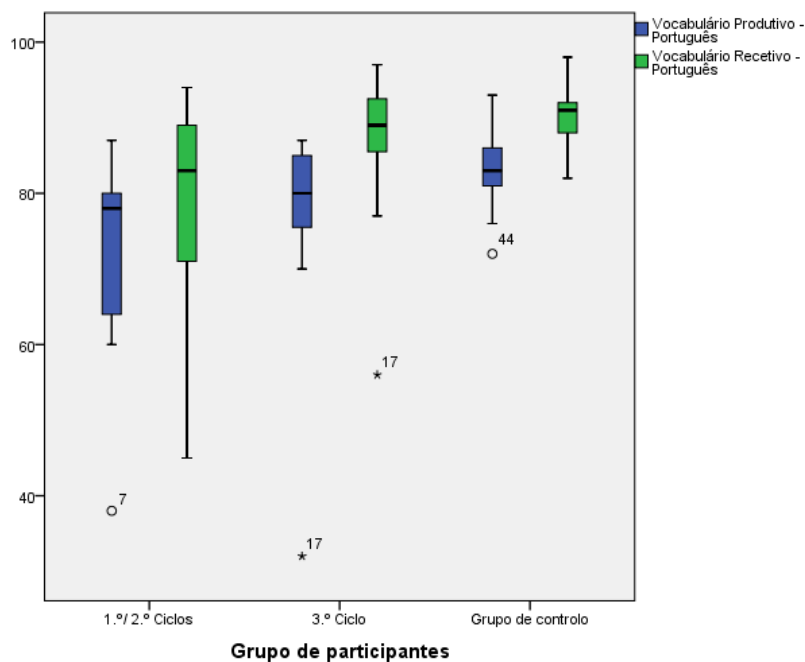


Figura 3 - Caixa de bigodes: Desempenho do grupo de controlo e dos grupos experimentais nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português.

Tabela 9 - Desempenho na tarefa de vocabulário produtivo em português: medidas de tendência central e de dispersão por grupos e subgrupos.

		Português: vocabulário produtivo					
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Med.</i>	<i>IIQ</i>
Grupo de controlo	7	83.18	5.10	72	93	83.00	5.50
Grupo 1.º/2.º ciclos	3	71.77	13.75	38	87	78.00	18.50
Grupo 3.º ciclos	9	77.58	12.19	32	87	80.00	10.00

Tabela 10 - Desempenho na tarefa de vocabulário recetivo em português: medidas de tendência central e de dispersão por grupos e subgrupos.

		Português: vocabulário recetivo					
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Med.</i>	<i>IIQ</i>
Grupo de controlo	17	90.35	4.55	82	98	91.00	5.50
Grupo 1.º/2.º ciclos	13	77.69	14.88	45	94	83.00	20.00
Grupo 3.º ciclos	19	87.37	9.00	56	97	89.00	8.00

De modo a verificar se as diferenças que constatamos na análise descritiva são estatisticamente significativas, realizamos uma análise inferencial de carácter não paramétrico através do teste de Kruskal-Wallis. Os resultados do teste (Tabela 11) revelaram que há diferenças significativas entre os três grupos de participantes.

Tabela 11 - Diferenças intergrupais quanto ao desempenho linguístico nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português.

Variáveis	Participantes						<i>H</i> (2)
	Grupo de controlo		1.º/2.º ciclos		3.º ciclo		
	<i>Mdn</i>	<i>(IIQ)</i>	<i>Mdn</i>	<i>(IIQ)</i>	<i>Mdn</i>	<i>(IIQ)</i>	
Vocabulário produtivo	83.0	(5.5)	78.0	(18.5)	80.0	(10.0)	7.29
Vocabulário recetivo	91.0	(5.5)	83.0	(20.0)	89.0	(8.0)	8.95

Nota. Níveis de significância: * $p < .05$.

Uma vez que o teste aplicado não nos revela entre que grupos as diferenças se encontram, realizamos três testes de diferenças Mann-Whitney para cada variável (i.e., vocabulário produtivo e vocabulário recetivo). Para evitarmos Erros Tipo I, aplicamos a Correção de Bonferroni com um nível de significância de 0.17. Os resultados dos testes *post hoc* (Tabela 12) mostram que as diferenças

intergrupais estão apenas entre os participantes do 1.º / 2.º ciclos e os do grupo de controlo. Não há diferenças significativas entre os restantes grupos quanto ao seu conhecimento lexical produtivo e recetivo do português.

Tabela 12 - Comparações múltiplas intergrupais (Mann-Whitney) com grupos completos: vocabulário produtivo e recetivo em português.

Variáveis	Participantes	<i>Mdn (IIQ)</i>			<i>U</i>	<i>p</i>
Vocabulário produtivo	GC vs. G1/2	83.0 (5.5)	vs.	78.0 (18.5)	51.00	.013
	GC vs. G3	83.0 (5.5)	vs.	80.0 (10.0)	107.00	.083
	G1/2 vs. G3	78.0 (18.5)	vs.	80.0 (10.0)	87.50	.166
Vocabulário recetivo	GC vs. G1/2	91.0 (5.5)	vs.	83.0 (20.0)	41.50	.004
	GC vs. G3	91.0 (5.5)	vs.	89.0 (8.0)	136.00	.418
	G1/2 vs. G3	83.0 (20.0)	vs.	89.0 (8.0)	65.50	.026

Nota: GC = Grupo de controlo; G1/2 = grupo de participantes dos 1.º e 2.º ciclos; G3 = grupo de participantes do 3.º ciclo.

7.1.1 - Vocabulário produtivo e recetivo em crioulo: comparações entre grupos completos

Na Figura 4 e nas Tabelas 13 e 14, podemos ver as estatísticas descritivas do desempenho dos três grupos de participantes nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo. Através de uma análise das mesmas, podemos ver que parece não haver diferenças significativas no desempenho dos participantes em ambas as tarefas em função do nível de escolaridade, ou seja, os participantes do 1.º/2.º ciclos apresentam uma mediana de 85.0 (IIQ=8.0) na tarefa de produção e de 93.0 (IIQ=6.0) na tarefa de compreensão, os do 3.º ciclo apresentam uma mediana de 88.0 (IIQ=10.0) na tarefa de produção e de 95.0 (IIQ=4.0) na tarefa de compreensão, e os do grupo de controlo apresentam uma mediana de 89.0 (IIQ=9.0) na tarefa de produção e de 93.0 (IIQ=6.0) na tarefa de compreensão.

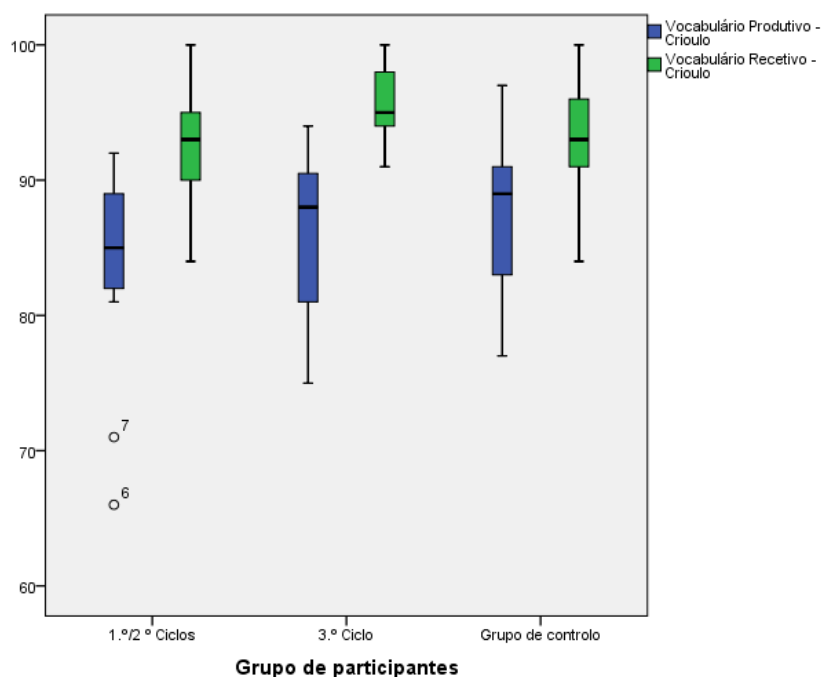


Figura 4 - Caixa de bigodes: Desempenho do grupo de controlo e dos grupos experimentais nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo.

Tabela 13 - Desempenho na tarefa de vocabulário produtivo em crioulo: medidas de tendência central e de dispersão por grupos e subgrupos.

	Crioulo: vocabulário produtivo						
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Med.</i>	<i>IIQ</i>
Grupo de controlo	17	88.18	5.75	77	97	89.00	9.00
Grupo 1.º/2.º ciclos	13	83.69	7.71	66	92	85.00	8.00
Grupo 3.º ciclos	19	85.79	6.01	75	94	88.00	10.00

Tabela 14 - Desempenho na tarefa de vocabulário recetivo em crioulo: medidas de tendência central e de dispersão por grupos e subgrupos.

	Crioulo: vocabulário recetivo						
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Med.</i>	<i>IIQ</i>
Grupo de controlo	17	93.06	4.38	84	100	93.00	6.00
Grupo 1.º/2.º ciclos	13	92.85	4.32	84	100	93.00	6.00
Grupo 3.º ciclos	19	95.84	2.69	91	100	95.00	4.00

Para comprovar que se diferenças que constatamos na análise descritiva são estatisticamente significativas, realizamos uma análise inferencial de carácter não paramétrico através do teste de Kruskal-Wallis. Os resultados do teste (Tabela 15) revelaram que, de facto, não há diferenças

significativas entre os três grupos de participantes quanto ao conhecimento lexical produtivo e recetivo em crioulo.

Tabela 15 - Diferenças intergrupais quanto ao desempenho linguístico nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo.

Variáveis	Participantes							
	Grupo de controlo		1.º/2.º ciclos		3.º ciclo			
	<i>Mdn (IIQ)</i>		<i>Mdn (IIQ)</i>		<i>Mdn (IIQ)</i>		<i>H(2)</i>	
Vocabulário produtivo	89.0	(9.0)	85.0	(8.0)	88.0	(10.0)	2.76	<i>ns</i>
Vocabulário recetivo	93.0	(6.0)	93.0	(6.0)	95.0	(4.0)	5.83	<i>ns</i>

Nota. Níveis de significância: *ns*=não significativo.

7.1.2 - Vocabulário produtivo e recetivo em português: comparações entre grupos experimentais por zona de residência

Já nas Figuras 5 e 6 e na Tabela 16, podemos ver as estatísticas descritivas do desempenho dos dois grupos experimentais nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português, estes grupos são divididos por zona de residência (i.e. rural vs. cidade). Através desta análise, podemos constatar que o grupo da cidade apresenta um desempenho superior ao do rural em ambas as tarefas e em todos os níveis de escolaridade, ou seja, os participantes do 1.º /2.º ciclos da cidade apresentam uma mediana de 82.0 (IIQ=8.25) na tarefa de produção e de 89.0 (IIQ=5.75) na tarefa de compreensão, enquanto os participantes da zona rural apresentam uma mediana de 64.0 (IIQ=9.0) na tarefa de produção e de 71.0 (IIQ=24.0) na tarefa de compreensão. Por sua vez, os participantes do 3.º ciclo da cidade apresentam uma mediana de 85.00 (IIQ=6.50) na tarefa de produção e de 92.0 (IIQ=4.50) na tarefa de compreensão, e os do 3.º ciclo da zona rural apresentam uma mediana de 76.0 (IIQ=7.75) na tarefa de produção e de 85.50 (IIQ=8.0) na tarefa de compreensão.

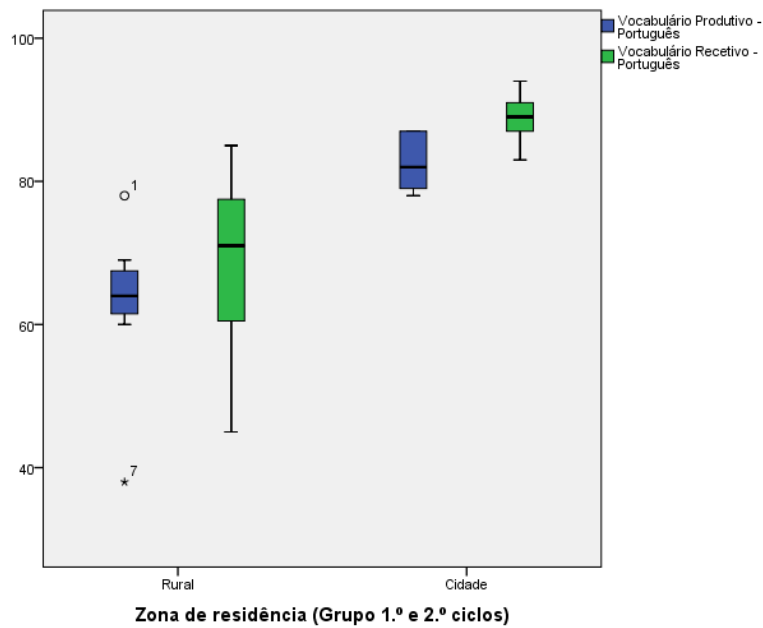


Figura 5 - Caixa de bigodes: Desempenho dos participantes do 1.º/2.º ciclos nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português, por zona de residência.

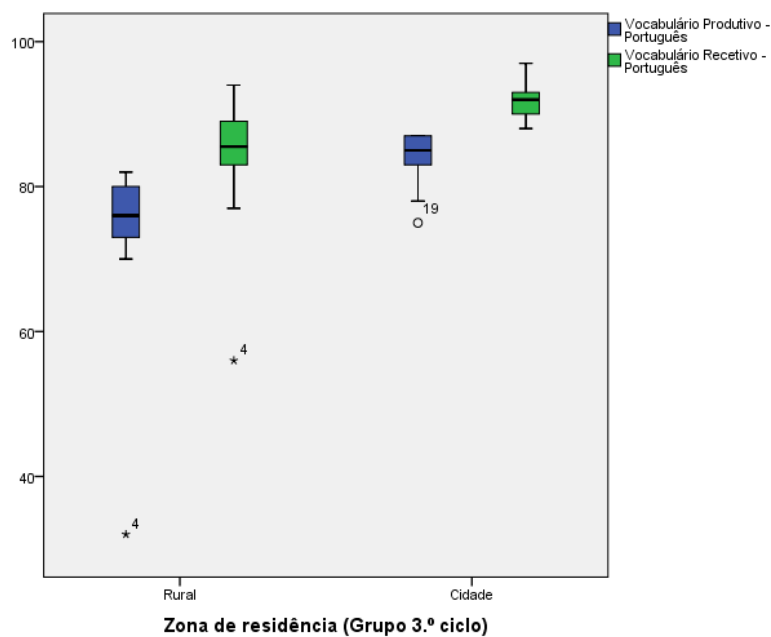


Figura 6 - Caixa de bigodes: Desempenho dos participantes do 3.º ciclo nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português, por zona de residência.

Tabela 16 - Desempenho dos participantes do 1.º/ 2.º ciclos e do 3.º ciclo nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em português, por zona de residência: medidas de tendência central e de dispersão por subgrupos.

Português: vocabulário produtivo								
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Med.</i>	<i>IIQ</i>
Grupo 1.º/2.º ciclos	<i>Rural</i>	7	62.57	12.27	38	78	64.00	9.00
	<i>Cidade</i>	6	82.50	4.04	78	87	82.00	8.25
Grupo 3.º ciclos	<i>Rural</i>	10	72.20	14.60	32	82	76.00	7.75
	<i>Cidade</i>	9	83.56	4.28	75	87	85.00	6.50
Português: vocabulário recetivo								
Grupo 1.º/2.º ciclos	<i>Rural</i>	7	68.14	14.17	45	85	71.00	24.00
	<i>Cidade</i>	6	88.83	3.71	83	94	89.00	5.75
Grupo 3.º ciclos	<i>Rural</i>	10	83.10	10.59	56	94	85.50	8.00
	<i>Cidade</i>	9	92.11	2.85	88	97	92.00	4.50

Para verificar se as diferenças que constatamos na análise descritiva são estatisticamente significativas, realizamos uma análise inferencial de carácter não paramétrico através de testes de diferenças Mann-Whitney. Os resultados mostraram que, quer no grupo do 1.º/2.º ciclos quer no grupo do 3.º ciclo, há diferenças significativas entre os participantes da zona rural e os da cidade no teste de **vocabulário produtivo** (1.º/ 2.º ciclos: $U = 0.50$, $p = .003$; 3.º ciclo: $U = 10.00$, $p = .004$) e no teste de **vocabulário recetivo** (1.º/ 2.º ciclos: $U = 1.00$, $p = .004$; 3.º ciclo: $U = 11.50$, $p = .006$), os participantes da zona rural obtiveram um desempenho lexical inferior ao dos participantes da zona da cidade em ambas as tarefas do português e em ambos os ciclos.

7.1.3 - Vocabulário produtivo e recetivo em crioulo: comparações entre grupos experimentais por zona de residência

Nas Figuras 7 e 8 e na Tabela 17, podemos ver as estatísticas descritivas do desempenho dos dois grupos experimentais nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo, por zona de residência.

No que diz respeito ao grupo de participantes do 1.º/2.º ciclos, os que vivem na **zona rural** apresentam uma mediana de 82.0 (IIQ=14.0) na tarefa de produção e de 95.0 (IIQ=9.0) na tarefa de compreensão, enquanto os que vivem na zona da cidade apresentam uma mediana de 89.50 (IIQ=4.00) na tarefa de produção e de 92.50 (IIQ=3.75) na tarefa de compreensão. Por seu turno, os participantes do 3.º ciclo da cidade apresentam uma mediana de 89.0 (IIQ=12.0) na tarefa de

produção e de 95.0 (IIQ=1.50) na tarefa de compreensão, e os do 3.º ciclo da zona rural apresentam uma mediana de 81.50 (IIQ=13.25) na tarefa de produção e de 98.0 (IIQ=7.25) na tarefa de compreensão.

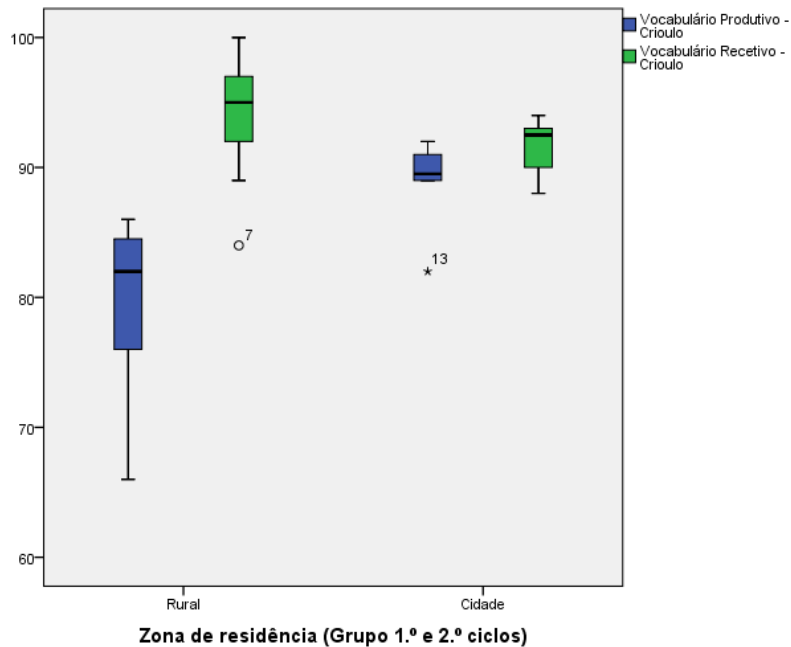


Figura 7 - Caixa de bigodes: Desempenho dos participantes do 1.º/2.º ciclos nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo, por zona de residência.

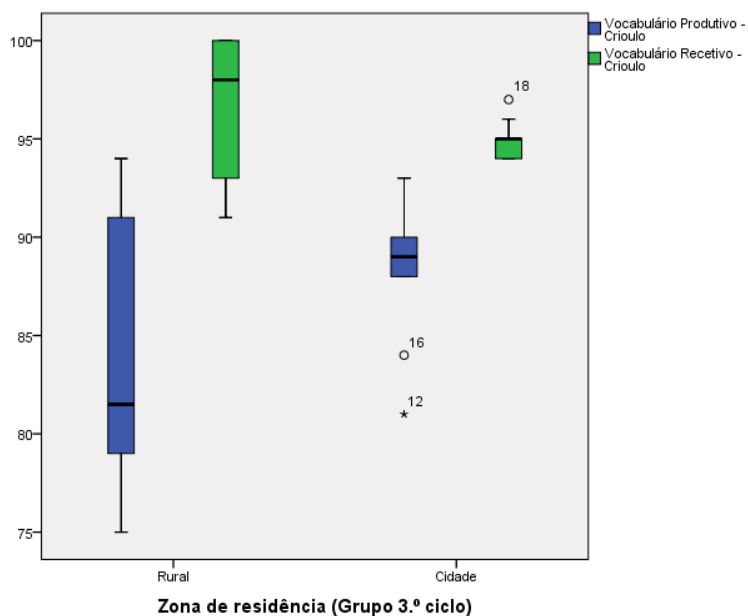


Figura 8 - Caixa de bigodes: Desempenho dos participantes do 3.º ciclo nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo, por zona de residência.

Tabela 17 - Desempenho dos participantes do 1.º/ 2.º ciclos e do 3.º ciclo nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo, por zona de residência: medidas de tendência central e de dispersão por subgrupos.

Crioulo: vocabulário produtivo							
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Med.</i>	<i>IIQ</i>
Grupo 1.º/2.º ciclos							
• <i>Rural</i>	7	79.29	7.70	66	86	82.00	14.00
• <i>Cidade</i>	6	88.83	3.54	82	92	89.50	4.00
Grupo 3.º ciclos							
• <i>Rural</i>	10	83.50	6.92	75	94	81.50	13.25
• <i>Cidade</i>	9	88.33	3.67	81	93	89.00	12.00
Crioulo: vocabulário recetivo							
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Med.</i>	<i>IIQ</i>
Grupo 1.º/2.º ciclos							
• <i>Rural</i>	7	93.86	5.52	84	100	95.00	9.00
• <i>Cidade</i>	6	91.67	2.25	88	94	92.50	3.75
Grupo 3.º ciclos							
• <i>Rural</i>	10	96.70	3.43	91	100	98.00	7.25
• <i>Cidade</i>	9	94.89	1.05	94	97	95.00	1.50

Para verificar se as diferenças que constatamos na análise descritiva são estatisticamente significativas, realizamos uma análise inferencial de carácter não paramétrico através de testes de diferenças Mann-Whitney. Os resultados (Tabela 18) revelaram que as diferenças em função da zona de residência só são estatisticamente significativas no grupo do 1.º/2.º ciclos no vocabulário produtivo em crioulo. Não há diferenças estatisticamente relevantes, em função da zona de residência, no vocabulário recetivo em crioulo do 1.º/2.º ciclos, nem no vocabulário produtivo e recetivo em crioulo do 3.º ciclo.

Tabela 18 - Vocabulário produtivo e recetivo em crioulo: comparações entre grupos experimentais por zona de residência (testes de Mann-Whitney).

Grupo	Zona de residência	Tarefa de vocabulário	<i>U</i>	<i>p</i>
G1/2	Rural vs. Cidade	Produtivo (crioulo)	3.50	.012
		Recetivo (crioulo)	11.00	.152
G3	Rural vs. Cidade	Produtivo (crioulo)	28.00	.164
		Recetivo (crioulo)	27.50	.149

7.2 - Comparações intragrupois por língua-alvo: vocabulário produtivo vs. recetivo

Nesta secção, vamos apresentar os resultados dos testes de diferenças intragrupois por grupo de participantes. Num primeiro momento, vamos comparar o conhecimento lexical produtivo com o recetivo em cada língua e, num segundo momento, o conhecimento lexical produtivo e recetivo entre línguas. Para a realização dos testes de diferenças intragrupois, recorreremos ao teste não paramétrico de Wilcoxon.

7.2.1 - Conhecimento lexical em português e em crioulo: vocabulário produtivo vs. recetivo

7.2.2 - Grupo do 1.º/2.º ciclo

Na Tabela 19, podemos ver os resultados das comparações, dentro do grupo do 1.º /2.º Ciclos, entre o desempenho dos participantes nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo. Uma análise da mesma permite verificar que, no que se refere ao conhecimento lexical em português, há diferenças significativas entre o vocabulário produtivo e o recetivo apenas dentro do grupo da cidade, ou seja, estes participantes têm vocabulários recetivos superiores aos produtivos em português. Já no que diz respeito ao conhecimento lexical em crioulo, as diferenças entre o vocabulário produtivo e o recetivo ocorrem quer com os participantes da cidade quer com os da zona rural, isto é, independentemente da zona de residência, os participantes apresentam, em crioulo, vocabulário recetivos superiores aos produtivos.

Tabela 19 - Diferenças intragrupois (1.º/2.º ciclos): vocabulário produtivo vs. recetivo em cada língua.

Língua	Grupo	Produtivo vs. Recetivo Med (IIQ)			Z	p
Português	G1/2 completo	78.00 (18.50)	vs.	83.00 (20.00)	-2.29	.022
	• rural	64.00 (9.00)	vs.	71.00 (24.00)	-1.36	.173
	• cidade	82.00 (8.25)	vs.	89.00 (5.75)	-2.03	.042
Crioulo	G1/2 completo	85.00 (8.00)	vs.	93.00 (6.00)	-3.19	.001
	• rural	82.00 (14.00)	vs.	95.00 (9.00)	-2.37	.018
	• cidade	89.50 (4.00)	vs.	92.50 (3.75)	-2.23	.026

7.2.3 - Grupo do 3.º ciclo

Na Tabela 20, podemos ver os resultados das comparações, dentro do grupo do 3.º ciclo, entre o desempenho dos participantes nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo. Uma análise da mesma permite verificar que, no que se refere ao conhecimento lexical quer em português quer em crioulo, há diferenças significativas entre o vocabulário produtivo e o recetivo dentro do grupo da cidade e dentro do grupo rural, ou seja, independentemente da zona de residência, estes participantes têm vocabulários recetivos superiores aos produtivos em cada uma das línguas.

Tabela 20 - Diferenças intragrúpis (3.º ciclo): vocabulário produtivo vs. recetivo em cada língua

Língua	Grupo	Produtivo vs. Recetivo			Z	p
		Med (IIQ)				
Português	G3 completo	80.00 (10.00)	vs.	89.00 (8.00)	-3.83	<.001
	• rural	76.00 (7.75)	vs.	85.50 (8.00)	-2.81	.005
	• cidade	85.00 (6.50)	vs.	92.00 (4.50)	-2.67	.008
Crioulo	G3 completo	88.00 (10.00)	vs.	95.00 (4.00)	-3.83	<.001
	• rural	81.50 (13.25)	vs.	98.00 (7.25)	-2.81	.005
	• cidade	89.00 (12.00)	vs.	95.00 (1.50)	-2.69	.007

7.2.4 - Grupo de controlo

Na Tabela 21, podemos ver os resultados das comparações, dentro do grupo de controlo, entre o desempenho dos participantes nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo. Uma análise da mesma permite verificar que, no que se refere ao conhecimento lexical quer em português quer em crioulo, há diferenças significativas entre o vocabulário produtivo e o recetivo, ou seja, estes participantes têm vocabulários recetivos superiores aos produtivos em cada uma das línguas.

Tabela 21 -Diferenças intragrúpis (grupo de controlo): vocabulário produtivo vs. recetivo em cada língua

Língua	Grupo	Produtivo vs. Recetivo			Z	p
		Med (IIQ)				
Português	GC	83.00 (5.50)	vs.	91.00 (5.50)	-3.63	<.001
Crioulo	GC	89.00 (9.00)	vs.	93.00 (6.00)	-3.56	<.001

7.3 - Conhecimento lexical produtivo e recetivo: português vs. crioulo

7.3.1 - Grupo do 1.º/2.º ciclo

Na Tabela 22, podemos ver os resultados das comparações, dentro do grupo do 1.º/2.º ciclo, entre o desempenho dos participantes nas tarefas de vocabulário em crioulo e em português por modalidade (i.e., vocabulário produtivo e vocabulário recetivo). Uma análise dos dados expostos permite verificar que, à exceção do desempenho dos participantes da cidade nos testes de vocabulário recetivo, há diferenças significativas entre o desempenho dos participantes nas tarefas em crioulo e o seu desempenho nas tarefas em português, ou seja, no geral, o conhecimento lexical deste grupo de falantes é superior em crioulo, comparativamente ao conhecimento lexical em português.

Tabela 22 - Vocabulário produtivo e recetivo. Diferenças intragrupo (1.º/2.º ciclos): português vs. crioulo .

Vocabulário	Grupo	Português vs. Crioulo			Z	p
		Med (IIQ)				
Produtivo	G1/2 completo	78.00 (18.50)	vs.	85.00 (8.00)	-3.18	.001
	• rural	64.00 (9.00)	vs.	82.00 (14.00)	-2.37	.018
	• cidade	82.00 (8.25)	vs.	89.50 (4.00)	-2.21	.027
Recetivo	G1/2 completo	83.00 (20.00)	vs.	93.00 (6.00)	-3.08	.002
	• rural	71.00 (24.00)	vs.	95.00 (9.00)	-2.37	.018
	• cidade	89.00 (5.75)	vs.	92.50 (3.75)	-1.90	.058

7.3.2 - Grupo do 3.º ciclo

Na Tabela 23, podemos ver os resultados das comparações, dentro do grupo do 3.º ciclo, entre o desempenho dos participantes nas tarefas de vocabulário em crioulo e em português por modalidade (i.e., vocabulário produtivo e vocabulário recetivo). Uma análise dos dados apresentados na referida Tabela permite constatar que, à exceção do desempenho dos participantes da cidade nos testes de vocabulário produtivo, há diferenças significativas entre o desempenho dos participantes nas tarefas em crioulo e o seu desempenho nas tarefas em português, ou seja, no geral, o conhecimento lexical deste grupo de falantes é superior em crioulo, em comparação ao conhecimento lexical em português.

Tabela 23 - Vocabulário produtivo e recetivo. Diferenças intragrúpis (3.º ciclo): português vs. crioulo

Vocabulário	Grupo	Português vs. Crioulo			Z	p
		Med (IIQ)				
Produtivo	G3 completo	80.00 (10.00)	vs.	88.00 (10.00)	-3.38	.001
	• rural	76.00	vs.	81.50 (13.25)	-2.81	.005
	• cidade	85.00	vs.	89.00 (12.00)	-1.95	.050
Recetivo	G3 completo	89.00 (8.00)	vs.	95.00 (4.00)	-3.65	<.001
	• rural	85.50 (7.75)	vs.	98.00 (7.25)	-2.81	.005
	• cidade	92.00 (6.50)	vs.	95.00 (1.50)	-2.26	.024

7.3.3 - Grupo de controlo

Na Tabela 24, podemos ver os resultados das comparações, dentro do grupo de controlo, entre o desempenho dos participantes nas tarefas de vocabulário em crioulo e em português por modalidade (i.e., vocabulário produtivo e vocabulário recetivo). Uma análise dos dados apresentados na referida Tabela permite constatar que há diferenças significativas entre o desempenho dos participantes nas tarefas em crioulo e o seu desempenho nas tarefas em português, ou seja, no geral, o conhecimento lexical deste grupo de falantes é superior em crioulo, em comparação ao conhecimento lexical em português.

Tabela 24 - Vocabulário produtivo e recetivo. Diferenças intragrúpis (grupo de controlo): português vs. crioulo

Vocabulário	Grupo	Português vs. Crioulo			Z	p
		Med (IIQ)				
Produtivo	GC	83.00 (5.50)	vs.	89.00 (9.00)	-2.89	.004
Recetivo	GC	91.00 (5.50)	vs.	93.00 (6.00)	-2.18	.030

CAPÍTULO 8 - DISCUSSÕES

Relativamente ao que temos vindo a falar sobre o bilinguismo na Guiné-Bissau, globalmente os nossos dados confirmam a tendência de os alunos guineenses usarem mais o crioulo e terem mais conhecimento lexical nessa língua do que em português, facto esse que pode contribuir bastante ao desempenho linguístico destes falantes nas duas línguas. Note-se que o ensino nesse país é essencialmente dirigido em português. Como se sabe, a aprendizagem está dependente do conhecimento linguístico, portanto, o presente trabalho vem realçar o fosso entre o tipo de contacto linguístico que as crianças guineenses têm no seu dia-a-dia e as suas competências linguísticas por um lado, e a organização do ensino, nomeadamente da língua de escolarização, por outro lado.

No capítulo dos resultados, foram apresentados os resultados derivados da análise descritiva e do processamento estatístico dos dados recolhidos. Os dados recolhidos são extraídos da tarefa de produção e compreensão oral, dos dois grupos experimentais de falantes bilingues guineenses crioulo-português e de um grupo de controlo universitário. Num primeiro momento, foi feita uma análise geral inter-sujeitos (intergrupar), com dois grupos experimentais e o grupo de controlo. As análises centradas na comparação inter e intrassujeitos (intragrupar) do conhecimento lexical produtivo e recetivo nas duas línguas, com base nas tarefas experimentais, permitiram determinar a competência lexical produtiva e recetiva dos falantes bilingues nessas duas línguas. Posteriormente, foram apresentados os dados sociolinguísticos desses participantes, retirados dos questionários sociolinguísticos que relatam os contextos sociolinguísticos em que se inserem, relativamente à quantidade e à frequência com que usam as línguas. Esses dados permitiram concluir que tipo de falantes bilingues são esses participantes e que atitudes linguísticas os falantes têm relativamente às duas línguas.

Sendo assim, de acordo com os resultados estatísticos apresentados no capítulo anterior, procedemos, no presente capítulo, à discussão dos mesmos em conformidade com as questões de investigação que guiam e sustentam o presente estudo.

No que tange à primeira questão de investigação (Q 1), e tendo em conta os resultados das análises estatísticas, estes revelaram diferenças intergrupais, enquanto grupos completos, sem divisões por zonas de residência. Nessa análise constatamos que apenas existem diferenças significativas entre os participantes do 1.º/2.º ciclos e os do grupo de controlo nas tarefas de vocabulário (produtivo e recetivo) em português. Quando olhamos para as Caixas de Bigode (Figura 1), vemos que o conhecimento lexical produtivo e recetivo dos participantes em português aumenta em função da escolaridade e idade (i.e., os participantes do 1.º/2.º ciclos apresentam o conhecimento lexical inferior

ao grupo de 3.º ciclo e este por sua vez é inferior ao do grupo de controlo). Como os resultados da estatística descritiva não nos dizem onde as diferenças se encontram, recorreremos a estatística inferencial, de facto, nessa análise os dados revelaram que as diferenças só são estatisticamente encontradas nos dois grupos (entre os grupos de 1.º/2.º ciclos e o grupo de controlo), sendo que nos restantes grupos (i. e., entre os de 1.º/2.º e os do 3.º ciclos e/ou entre 3.º ciclo e o grupo de controlo), elas não são estatisticamente significativas. De facto, a diferença encontrada, no geral, demonstra um aumento progressivo e proporcional à escolaridade, embora em alguns grupos (entre 1.º/ 2.º ciclos e 3.º ciclo ou entre 3.º ciclo e grupo de controlo) as diferenças encontradas não tenham sido estatisticamente significativas. Sendo assim, verifica-se que os itens produzidos por grupo de 1.º/2.º ciclos são de $M = 71.77$; $DP = 13.75$, e os compreendidos são de $M = 77.69$; $DP = 14.88$. Os participantes do 3.º ciclo apresentam vocabulário produtivo de $M = 77.58$; $DP = 12.19$ e o vocabulário recetivo de $M = 87.37$; $DP = 9.00$ e, por sua vez. O grupo de controlo apresenta, a nível do vocabulário produtivo, uma $M = 83.18$; $DP = 5.10$, e os itens lexicais do vocabulário recetivo acertados são de $M = 90.35$; $DP = 4.55$. No entanto, quando comparamos apenas o grupo do 1.º/2.º ciclos com o grupo de controlo, que correspondem ao início da aquisição com a fase mais avançada da mesma (isto porque a aquisição lexical em português se inicia com a entrada na escola), vamos encontrar um aumento progressivo no desempenho desses participantes. Nas duas tarefas (vocabulário produtivo e recetivo) em português, o grupo do 1.º/2.º ciclos apresenta, como esperado, um conhecimento lexical inferior ao do grupo de controlo, facto que nos leva a concluir que o conhecimento lexical desses participantes aumenta em função da escolaridade e idade, facto já amplamente comprovado na literatura (cf. Hage e Pereira, 2006). Hage e Pereira (2006) associaram o conhecimento progressivo a nível de produção com o fator idade, num estudo realizado com crianças para obter um perfil de desenvolvimento típico do vocabulário expressivo em crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Também no estudo de Capovilla e Prudêncio (2006), que investigaram crianças a frequentar as escolas e que se encontram nos 1.º e 4.º anos de escolaridade, concluíram que existe um crescimento positivo no vocabulário de alunos em função do nível de escolaridade. Mais estudos feitos na área de aquisição lexical têm demonstrado que as crianças em idade escolar tendem em aumentar o nível de conhecimento lexical, adquirindo, em média, uma quantidade de 3000 a 5000 palavras novas a cada ano escolar (Nagy, 1997 *apud* Sousa, 2011; Nippold, 1998). A aquisição lexical continua a desenvolver-se ao longo da idade escolar, desde a primeira fase na adolescência até à fase adulta, como se pode verificar nos resultados destes estudos, apesar de muitos autores assumirem existir um período crítico considerado crucial para a aquisição de qualquer língua (Lenneberg, 1967).

Ainda no âmbito da primeira questão de investigação, precisamente sobre o conhecimento lexical dos participantes em crioulo, enquanto grupos completos, os resultados das análises estatísticas revelaram que não existem diferenças significativas entre os três grupos de participantes nas tarefas de vocabulário produtivo e recetivo em crioulo. As medidas dos itens lexicais produzidos (VP) pelos participantes do 1.º/2.º ciclos apontam para $M = 83.69$; $DP = 7.71$ e os itens lexicais compreendidos (VR) apontam para $M = 92.85$; $DP = 4.32$. Por sua vez, os alunos do 3.º ciclo, em termos dos itens produzidos, apresentam uma $M = 85.79$; $DP = 6.01$ e os itens compreendidos apontam para $M = 95.84$; $DP = 2.69$. Por fim, os participantes do grupo de controlo, ao nível dos itens produzidos em crioulo apresentam uma $M = 88.18$; $DP = 5.75$, e em termos dos itens compreendidos apresentam uma $M = 93.06$; $DP = 4.38$. De modo a garantir a segurança nos dados, de acordo com a análise descritiva, recorreremos a uma análise inferencial de carácter não paramétrico através do teste de Kruskal-Wallis onde constatamos que, de facto, não há diferenças significativas entre os três grupos quanto ao conhecimento lexical produtivo e recetivo em crioulo.

Apesar de existir diferença na idade e escolaridade, em geral, os participantes não apresentaram diferenças significativas quanto ao conhecimento lexical, como verificado em português. O facto de estes participantes terem o crioulo como sua língua nacional e a principal língua de comunicação a nível social, faz com que muito cedo esses falantes desenvolvam o conhecimento lexical nessa língua. Embora alguns participantes, sobretudo os da zona rural, não tenham o crioulo como a principal língua de comunicação no seio da família, fora desse contexto, na sociedade, eles são obrigados a usar essa língua para comunicarem com falantes de outras comunidades linguísticas. Isto faz com que tenham um conhecimento lexical superior nessa língua do que em português. Um outro fator que também pode contribuir para esta situação é que desde a infância, estes falantes começam a comunicar em crioulo (embora com pouca frequência), mesmo tendo a língua étnica como a materna. Todos esses participantes têm o contacto com o crioulo e aprenderam-no de forma natural através da exposição espontânea, o que não acontece com o português que só se aprende dentro da sala de aula.

Entretanto, podemos concluir que os participantes dos três grupos, encontrando-se entre os 10 e os 39 anos de idade, já têm estabilizado o conhecimento lexical em crioulo, uma vez que têm muito mais exposição a essa língua do que em relação ao português, cuja aquisição se inicia com a entrada para escola. De acordo com as análises estatísticas, concluímos que estes participantes chegaram a um estado de estagnação no desenvolvimento lexical em crioulo e, por isso, não foram encontradas diferenças significativas nos domínios lexicais em crioulo.

Relativamente à segunda questão (Q 2), os resultados da análise estatística baseados no desempenho dos participantes nas trefas lexicais, em associação com o historial linguístico retirado dos questionários sociolinguísticos dos mesmos, demonstram que há uma relação entre a experiência linguística dos participantes com o desempenho lexical produtivo e recetivo em português, ou seja, a quantidade de exposição linguística influencia o desenvolvimento lexical desses participantes. Os resultados estatísticos não revelaram de forma significativa essa diferença nas tarefas em crioulo, exceto nas tarefas do vocabulário produtivo no 1.º/2.º ciclos em que os participantes da cidade tiveram melhor desempenho em relação ao seu par da zona rural. Os participantes do 1.º/2.º ciclos da zona rural tiveram uma $M = 79.29$; $DP = 7.70$), enquanto os da cidade tiveram $M = 88.83$; $DP = 3.54$ nas tarefas de vocabulário produtivo em crioulo. Podemos concluir que este resultado deriva do pouco contacto linguístico que estes falantes têm com o crioulo. Como já referimos, a razão prende-se com o facto de esta ser a língua que só se usa quando estes falantes entram em contacto com falantes de outras comunidades linguísticas e por começarem a ter mais contacto com ela e a usá-la no contexto escolar enquanto os participantes da cidade têm o crioulo (a maioria) como língua materna e a comunicação destes falantes faz-se nessa língua.

Entretanto, os resultados estatísticos deste estudo demonstram que o conhecimento lexical dos falantes bilingues guineenses, que foram submetidos a tarefas experimentais, é, em português, significativamente influenciado pela experiência linguística (i.e., quantidade de exposição e frequência de uso linguístico) que resulta do contacto anterior e frequente com o português, as interações no contexto doméstico e diferentes momentos em que utilizam a língua. Alguns estudos já feitos sobre aquisição bilingue demonstram que há uma correlação entre a quantidade de *input* e a competência lexical produtiva de crianças bilingues de outras línguas (Hoff e Place, 2011; Thordardottir, 2011; Cote e Bornstein, 2014; Ribot et al., 2017). Sendo assim, verificamos que os participantes do grupo de controlo tiveram mais contacto com o português ao longo da sua vida académica em relação aos do grupo de 1.º/2.º ciclos, isto porque os de grupo de controlo encontram-se já no ensino superior e a cursar a língua portuguesa. Por este motivo, interagem mais verbalmente em português e, portanto, têm um desempenho lexical superior em todas as tarefas de vocabulário em relação ao grupo de 1.º/2.º ciclos que têm uma exposição linguística reduzida. Verificamos também que alguns participantes do grupo de controlo, para além de terem mais exposição devido à frequência do curso de língua portuguesa, já são professores e utilizam mais o português na sua comunicação diária com seus alunos. Esta frequência e quantidade de uso linguístico por parte dos participantes do grupo de controlo acabam por determinar o seu desempenho nas tarefas de vocabulário. O que é verificado é

que a maioria destes participantes, praticamente, não tem *input* linguístico em contexto doméstico, apenas uma pequena percentagem disse ter contacto em português antes da entrada para escola. 0% dos participantes do 1.º/2.º ciclos de ambas as zonas (rural e cidade) no ambiente doméstico e 10% dos participantes do 3.º ciclo da zona rural usava o português e crioulo no contexto doméstico e, por sua vez, os participantes do 3.º ciclo da cidade, no passado, 11.11% usava só o português em ambiente doméstico. O mesmo é verificado com o grupo de controlo, pois nenhum participante usava anteriormente o português no ambiente doméstico. Todos eles, no contexto doméstico, ou usavam só o crioulo ou usavam outras línguas africanas e crioulo. Ora, fora do ambiente doméstico, já no contexto académico, o *input* recebido e o uso das línguas são exclusivamente em português devido à obrigatoriedade do uso do mesmo na escola. Todavia, alguns participantes têm a instrução em crioulo e português, sobretudo os participantes do 1.º/2.º ciclos da zona rural onde a escola é bilingue. Contudo, isso não contraria a teoria de que a quantidade linguística tem um efeito significativo no desempenho dos participantes, pois quando estes se inserirem no ambiente escolar, recebem mais *input* linguístico em português. Quanto mais ano escolar tiverem absolvido, mais desempenho têm em português, como se comprovou com as comparações entre 1.º/2.º ciclos e o grupo de controlo.

Entretanto os resultados da terceira questão (Q 3), de acordo com as análises estatísticas, demonstram que, enquanto grupos completos, os três grupos apresentam, por um lado, vocabulários recetivos superiores aos produtivos em cada uma das suas línguas. Estas análises são centradas a nível intragrupal, em que o vocabulário recetivo de cada grupo de pesquisa é superior ao vocabulário produtivo. Sendo assim, os resultados derivados das referidas análises confirmam a teoria de que os falantes possuem mais vocabulário recetivo do que produtivo na sua língua, i.e., a tendência é para que os falantes tenham mais domínios lexicais recetivos do que o produtivo quando comparadas as duas competências. As análises centradas a nível intergrupala confirmam teorias defendidas por vários autores sobre a capacidade recetiva ser superior à produtiva. Clark (1993) afirma que o desempenho lexical produtivo de um falante sempre é menor que o desempenho lexical recetivo e que não devemos correr o risco apenas de determinar o conhecimento lexical de um falante por aquilo que ele consegue produzir. Segundo a autora, este seria um erro e estaríamos a pôr em causa o conhecimento que este falante possa ter a nível recetivo da respetiva língua. Como se sabe, ao longo do período do desenvolvimento linguístico, ao nível da aquisição lexical, em qualquer língua, seja materna ou segunda (LM/L2), muitas vezes, algumas propriedades linguísticas não são produzidas por falantes (L1 ou L2) e dificilmente vão fazer parte da sua competência produtiva, apesar de as poderem reconhecer. Se compararmos os resultados derivados das análises estatísticas com os estudos feitos por Armonia *et*

al. (2015), Befi-Lopes *et al.* (2006), Clarck (1993), Morseli (2003) e entre outros, sobre o vocabulário produtivo (ativo) e recetivo (passivo), sobretudo por se concluir que a competência recetiva é sempre superior que a produtiva, vamos concluir que o mesmo se verificou neste estudo. Nas duas línguas em análise, verificou-se, em geral, que o vocabulário recetivo dos participantes é superior ao produtivo, com a exceção dos participantes do 1.º/2.º ciclos da zona rural em que os resultados não são estatisticamente significativas em português. Isto deve-se ao facto de estes participantes estarem na fase inicial da aquisição e, portanto, não é notável a diferença a nível de vocabulário recetivo e produtivo. Contudo, se formos analisar os restantes grupos ou até mesmo o grupo de 3.º ciclo da mesma zona de residência, encontraremos uma diferença a nível dos vocabulários, uma vez que este grupo já está mais avançado e tem mais contacto com o português.

Por outro lado, os resultados advindos das análises intergrupais e das comparações feitas com base nas duas línguas em estudo, com exceção do grupo de 1.º/2.º ciclos da cidade no teste de vocabulário recetivo, mostram que, em geral, os participantes tiveram um desempenho lexical (produtivo e recetivo) em crioulo superior ao desempenho nas tarefas de vocabulário (produtivo e recetivo) em português. Portanto, podemos concluir que o facto de estes falantes terem mais exposição em crioulo e terem adquirido essa língua no contexto doméstico de forma espontânea, faz com que estes falantes tenham um desempenho lexical superior em crioulo. Alguns estudos baseados na aquisição da linguagem, sobretudo no contexto bilingue, já demonstraram que seria difícil um desenvolvimento linguístico equilibrado num falante bilingue, pois é difícil o falante comunicar-se com a mesma frequência em todas as línguas em aquisição, a tendência é para os falantes bilingues comunicarem mais numa língua em relação a outra. Consequentemente, é mais provável que ele tenha mais conhecimento lexical nessa língua. Muñoz (2011); Ortega, (2013); Schumann (1978) defenderam que é muito difícil ter um desenvolvimento linguístico proporcional em duas línguas por um falante bilingue. Como defendido nas teorias desses autores, constatamos que, de acordo com os dados sociolinguísticos, esses participantes comunicam com mais frequência em crioulo (quando comparado com o português) do que na outra língua.

Em seguida, no que respeita a quarta questão de investigação (Q 4) sobre os participantes das duas zonas de pesquisa (rural vs. cidade), os resultados revelaram que a nível intergrupais, em geral, os participantes da zona rural apresentam um desempenho lexical inferior em relação ao seu par de zona da cidade. Os resultados derivados dessas análises revelaram que os participantes dos grupos da cidade tiveram maior desempenho nas tarefas lexicais de vocabulário recetivo e produtivo em português e em todos os níveis da escolaridade, comparando com o seu par da zona rural. Os

participantes do 1.º/2.º ciclos da cidade, em português, na tarefa de produção, apresentaram uma média de $M = 82.50$; $DP = 4.04$ e na tarefa de compreensão $M = 88.83$; $DP = 3.71$, enquanto os participantes da zona rural apresentam, na tarefa de produção, uma média de $M = 62.57$; $DP = 12.27$ e na tarefa de compreensão $M = 68.14$; $DP = 14.17$. Por sua vez, os participantes do 3.º ciclo da cidade, nas tarefas em português, a nível de produção, tiveram $M = 83.56$; $DP = 4.28$ e na tarefa de compreensão tiveram $M = 92.11$; $DP = 2.85$, enquanto os participantes da zona rural do mesmo ciclo de estudo obtiveram na tarefa de produção $M = 72.20$; $DP = 14.60$ e nas tarefas de compreensão $M = 83.10$; $DP = 10.59$. Esses resultados são apenas ao nível das tarefas de itens lexicais em português, se formos ver em crioulo, apenas vamos verificar a diferença intergrupar nos grupos de 1.º/2.º ciclos, em que os desempenhos dos participantes da zona cidade continuam superior em relação ao seu par da zona rural. As diferenças só são estatisticamente significativas nas tarefas de vocabulário produtivo, sendo que na outra e nos restantes grupos, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Entretanto, os resultados revelaram que as diferenças em função da zona de residência só são estatisticamente significativas no grupo do 1.º/ 2.º ciclos no vocabulário produtivo em crioulo. Não há diferenças estatisticamente relevantes, em função da zona de residência, no vocabulário recetivo em crioulo do 1.º/2.º ciclos, nem no vocabulário produtivo e recetivo em crioulo do 3.º ciclo.

Os resultados das comparações intergrupais demonstraram que os participantes do grupo da zona de cidade tiveram mais conhecimento lexical em português em relação ao seu par da zona rural em todos os níveis escolares. O desempenho destes participantes está relacionado com o facto de os participantes da zona rural terem que lidar com mais de duas línguas no seu dia-a-dia e apenas usam o português num curto espaço de tempo. A exposição a esta língua e contacto com a mesma acaba nesse mesmo espaço de tempo e num determinado sitio - a escola -. Por sua vez, os participantes da cidade, para além de terem o português apenas como língua exclusiva da instrução, a maioria usa o crioulo e português nas suas comunicações diárias, tendo apenas essas duas línguas de comunicação. Sendo assim, podemos concluir que, o mais elevado grau de multilinguismo na zona rural, que inclui a presença dominante de outras línguas nativas, além do português e do crioulo, faz com que haja um desempenho significativamente inferior nas tarefas de vocabulário (produtivo e recetivo) em português, em relação aos seus pares da zona de cidade. Esses participantes (zona rural) às vezes têm mais que uma língua materna e as suas interações, antes da entrada para escola só ocorrem nessas línguas, sobretudo no contexto doméstico quando estiverem nas suas comunidades linguísticas. A maioria desses participantes da zona rural, de acordo com os dados sociolinguísticos, só comunica nas suas línguas étnicas/maternas no contexto doméstico e às vezes em crioulo. Entretanto quando estiverem

na escola são obrigados a comunicar em português e crioulo, uma vez que as duas línguas são de ensino nessa zona escolar. Isto significa que estas crianças são escolarizadas em duas línguas não-maternas, enquanto os alunos da cidade são escolarizados em uma língua não- maternas.

Com exceção do 1.º/2.º ciclos em que os participantes da cidade foram superiores aos da zona rural na produção, não se verificaram diferenças significativas nas tarefas em crioulo a nível intergrupar e em todos os níveis escolares. Para além de o crioulo ser a língua nacional que quase todos adquirem para comunicar com falantes de outras comunidades linguísticas diferentes da sua, os participantes da zona rural adquirem, em regra, a sua língua étnica como a materna, usando-a como sua principal língua de comunicação na comunidade linguística a que pertencem. Como já referimos, estes alunos são instruídos em crioulo e em português, frequentando assim o ensino bilingue, para poderem desenvolver mais o seu conhecimento nessas duas principais línguas do país (crioulo = Língua nacional; português Língua oficial). Este facto faz com que o desempenho nas tarefas em crioulo não seja significativamente diferente do desempenho dos alunos da cidade, pois para além de usarem o crioulo fora do contexto doméstico (i.e., na sociedade), reforçam esta possibilidade no contexto académico. Por este motivo, têm a quantidade de *input* linguístico suficiente em crioulo que lhes permite desenvolver mais o seu conhecimento nessa língua.

Embora haja diferenças no desempenho linguístico dos participantes (i. e., os da cidade têm sempre desempenho superior aos da zona rural em português), podemos notar que há uma evolução ao nível do conhecimento lexical dos participantes da zona rural. O facto de terem sido instruídos em duas línguas não impede que haja uma evolução ao nível do conhecimento lexical. Se verificarmos os dados resultantes dos desempenhos nas tarefas de produção e compreensão, vamos encontrar que os participantes do 1.º/2.º ciclos tiveram $M = 62.57$; $DP = 12.27$ na compreensão $M = 68.14$; $DP = 14.17$, por outro lado, os de 3.º ciclo $M = 72.20$; $DP = 14.60$ e $M = 83.10$; $DP = 10.59$ na tarefa de compreensão. Uma vez que a tendência demonstra que a direção segue para um crescimento à medida que estes são expostos à língua com o avançar da escolaridade, concluímos que, embora haja a diferença a nível intergrupar, o ensino bilingue não constitui um entrave no processo de desenvolvimento lexical destes participantes. Antes mais, permite-lhes aproximar mais dos seus pares da zona da cidade, como se verificou nas tarefas em crioulo. Se mesmo com o ensino bilingue (crioulo e português) estes participantes demonstram um conhecimento lexical crescente em função do nível da escolaridade. Por conseguinte, este é mais um estudo que pretende desconstruir a paradoxal ideia de que o crioulo constitui um entrave para a aquisição do português no país, uma vez que o próprio professor serve-se do crioulo, em muitos momentos para clarificar os conteúdos aos alunos.

Enfim, de acordo com os dados sociolinguísticos recolhidos sobre as atitudes linguísticas destes participantes, verificou-se que as preferências linguísticas apontadas, na generalidade, variam em função das circunstâncias e em diferentes contextos em que os mesmos estão inseridos. Todos os participantes dos dois grupos experimentais, e os do grupo de controlo têm noção do papel que cada uma das línguas desempenha na sociedade guineense e, por isso, as preferências linguísticas variam de acordo com o contexto em que estes estão inseridos. Segundo os dados, os participantes revelam ter preferência, no contexto doméstico, pelas suas línguas maternas (que muitas vezes coincidem com a étnica, mas também pode ser o crioulo). As justificações para as preferências são do tipo:

1. "Porque é a língua dos meus pais;" 2. "É a nossa língua;" 3. "É a língua que falamos em casa;" 4. "É a língua que mais domino e mais sinto a vontade quando falo."

Contudo, quando estes mesmos participantes mudam do contexto onde estão, ou seja, quando estão na sociedade, i.e., na rua, na igreja e entre outros lugares, a preferência linguística muda, recorrem ao crioulo, sob justificação de ser a língua nacional e a que todos falam. Portanto quando estão na sociedade preferem esta língua a qualquer outra. Já na escola, todos os participantes revelaram ter preferido o português a qualquer outra língua. Segundo as justificações, as respostas variam do tipo: 1. "É a nossa língua oficial;" 2. "É a língua do ensino;" 3. "Porque é obrigatório usar o português na sala de aula."

Perante esta situação, concluímos que a triglossia existente nesses grupos de participantes (i. e., a presença de três ou mais línguas no seu dia-a-dia) tem um papel multifacetado. As línguas desempenham papéis diferentes, cada uma das línguas tem um papel a desempenhar. Quando se trata dos valores culturais e de transmissão dos valores da tribo, os falantes guineenses recorrem às línguas étnicas (língua da tribo) para transmitir esses valores e daí a comunicação só se concretiza nessa língua. Entretanto, fora desse contexto, já na sociedade, preferem o crioulo porque têm noção de que é a língua unificadora e que quase todos sabem falar independentemente do grupo étnico a que pertencem, uma vez que o mesmo (crioulo) é a língua que faz a ligação interétnica. Enfim, embora o português surge na última posição, é a língua de maior prestígio no país por ser a língua oficial. Esses participantes compreenderam o papel que cada uma dessas línguas desempenha. Nas justificações, a maioria escolheu o uso de português na escola por ser a língua oficial e língua do ensino, mas por outro lado, podemos supor que também outros participantes usam-no por serem obrigados a usá-lo, como dizem nas suas respostas que o usam porque é obrigatório o uso de português na escola.

CAPÍTULO 9 - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

9.1 - Conclusões

O presente capítulo trará as principais conclusões que são retiradas a partir da investigação realizada. Também visa sugerir que sejam tomadas algumas decisões como medidas adequadas a implementar no ensino guineense. Por ser um estudo experimental, não longitudinal, embora reflita a realidade linguística guineense, este estudo limita-se às duas zonas geográficas do país (Região Bolama, sector de Bubaque e na capital Bissau). Convém ainda salvaguardar que os dados obtidos se referem apenas a estes grupos de participantes e que a generalização dos dados só é possível caso seja feito um estudo longitudinal ou alargado a mais zonas do país com o maior número possível de participantes. Sendo assim, mais alguns fatores podem ser incluídos caso haja um estudo do género (um dos fatores, por exemplo, é o nível de escolaridade dos pais, que pode ser um dos fatores influenciadores no desempenho linguístico dos participantes). As discrepâncias verificadas entre os dois grupos experimentais podem não se dever só ao facto de os participantes da zona rural terem que lidar com mais de duas línguas, isto é, pelo facto de se verificar a presença dominante de outras línguas nativas, além do português e crioulo., outros fatores podem condicionar os resultados (situação socioeconómica). Contudo, ficaram por estudar e correlacionar o nível académico dos progenitores dos participantes com os desempenhos dos mesmos como analisado em outros estudos (Cunha, 2011) pois este pode ser um dos fatores que contribuem para que haja uma discrepância nos desempenhos desses participantes.

Este estudo procurou analisar o desempenho lexical de 47 falantes bilingues distribuídos em dois grupos experimentais e um grupo de controlo. Os grupos experimentais são divididos em rural vs. cidade, que por sua vez foram ambos divididos em dois subgrupos (1.º/2.º ciclos e 3.º ciclo). Através de tarefas de produção e de compreensão oral semi-espontânea, é analisado o desempenho lexical desses participantes/falantes em duas línguas (crioulo e português) e assim verificamos que, no geral, e a nível intergrupar, só se existem diferenças entre o grupo do 1.º/2.º ciclos e o de controlo, enquanto grupos completos sem divisões por zona de residência. Sendo assim, podemos concluir que o 1.º/2.º ciclos representam o início da aquisição e, portanto, as crianças apresentam um conhecimento lexical inferior ao do grupo de grupo de controlo que se encontra a frequentar o ensino superior. De igual modo, outras investigações sobre a aquisição lexical pelas crianças demonstram que há uma correlação entre o desempenho lexical das crianças com o nível da escolaridade, i.e., o conhecimento

lexical das crianças aumenta em função do nível da escolaridade e que há tendência de as crianças adquirirem mais vocabulários a cada ano escolar (Nippold, 1998; Nagy, 1997 *apud* Sousa, 2011). Efetivamente, Capovilla e Prudêncio (2006) associaram o conhecimento progressivo ao nível de vocabulário das crianças com o fator da escolaridade. Afirmaram, por sua vez, que há um crescimento positivo ao nível do conhecimento lexical dos seus participantes em função do ano escolar que estes frequentam. Hage e Pereira (2006), nos seus estudos, relacionam a idade dos participantes com o desempenho dos mesmos nos desempenhos e conhecimento lexical. Segundo as autoras, num estudo realizado sobre o perfil do desenvolvimento da linguagem, verificou-se o crescimento vocabular, ao nível de produção, destes participantes em função da idade, i.e., os participantes com idade mais elevada apresentam um conhecimento superior ao dos com idade inferior. Este é o caso verificado neste estudo, com os participantes do grupo de controlo (idade entre 19 a 39 anos) a terem um desempenho superior ao dos do 1.º/2.º (idade entre 10 a 13 anos) nas tarefas do vocabulário, em geral (ver figura 1 e tabela 1).

Ainda, a nível intergrupar, os resultados advindos da análise comparativa, enquanto grupos divididos por zonas de residência (rural vs. cidade), e de acordo com os valores das médias retiradas a partir das estatísticas descritivas confirmaram existir diferenças significativas ao nível do desempenho linguístico dos participantes dessas duas zonas de residência e assim concluímos que:

- (1) Os participantes da zona rural obtiveram um desempenho lexical inferior ao dos participantes da zona da cidade em ambas as tarefas do português e em ambos os ciclos.
- (2) No que tem a ver com o conhecimento linguístico em crioulo, apenas se verificaram diferenças significativas em função da zona de residência no vocabulário produtivo do grupo do 1.º/2.º ciclos (cidade > rural).

De acordo com os resultados, verificou-se que só em português é encontrada mais diferenças e, portanto, concluímos que, de acordo com os dados resultantes do questionário sociolinguístico, os participantes da cidade têm mais contacto com o português do que os da zona rural e, conseqüentemente, têm o conhecimento lexical superior em relação ao seu par da zona rural. Já relativamente ao crioulo, só se verificou diferenças significativas no grupo de 1.º /2.º ciclos, com os participantes da cidade a terem o desempenho linguístico superior no vocabulário produtivo. Concluímos, portanto, que essa diferença deriva do facto desses participantes terem que lidar com mais de que duas línguas nativas no contexto doméstico e que o uso do crioulo (para maioria) ocorre em contexto específico, na sociedade. Muitos desses participantes não o têm como principal língua de comunicação à semelhança dos seus pares de cidade. Entretanto, esse contacto com o crioulo apenas

é reforçado na sala de aula como forma de desenvolver mais o conhecimento nessa língua, daí nota-se uma diferença nessa fase escolar em relação aos participantes da cidade. Entretanto já nos ciclos subsequentes não se verificou diferenças significativas uma vez que esses falantes já tiveram contacto regular com o crioulo. Assim podemos concluir que chegaram a uma fase em que todos os participantes têm um elevado nível de conhecimento lexical em crioulo, que é muito semelhante.

No que tem a ver com os desempenhos nas tarefas, a nível intragrupal, os resultados mostram que:

(1) No geral, os três grupos de participantes apresentam:

1.1. Por um lado, vocabulários recetivos superiores aos produtivos em cada uma das suas línguas.

1.2. E, por outro, um conhecimento lexical (produtivo e recetivo) em crioulo superior ao conhecimento lexical (produtivo e recetivo) em português.

As diferenças lexicais verificadas nas tarefas demonstram que, à semelhança dos estudos internacionais já feitos (Armonia *et al.*, 2015; Befi-Lopes *et al.*, 2006; Clarck, 1993; Morseli, 2003 e entre outros), o vocabulário produtivo na maioria dos casos é inferior ao recetivo num falante, i.e., os falantes de uma língua têm mais conhecimento linguístico do que aquilo que conseguem produzir, eles podem perceber uma quantidade de palavras suficientes do que o que conseguem produzir. De igual modo, outros estudos demonstram que os falantes bilingues, quando comparadas as suas duas línguas, tendem a apresentar mais conhecimento linguístico numa língua em relação à outra, ou seja, normalmente são mais dominantes numa língua do que na outra. Geralmente, a língua que mais utiliza e mais se sente à vontade a usar espontaneamente é a dominante, pelo menos no domínio oral. Sabemos que a dominância pode ser diferente no domínio da escrita. Segundo vários autores, o desempenho na língua que o falante mais usa é sempre superior em relação àquela que menos utiliza (Muñoz, 2011; Ortega, 2013; Schumann, 1978). Na perspetiva desses autores, é difícil um falante bilingue ter um desenvolvimento linguístico regular nas duas línguas, a inclinação é para a língua que o falante mais utiliza e mais se sente a vontade a utilizar ser a superior à que menos utiliza no seu dia a dia enquanto língua de comunicação. De facto, de acordo com essas teorias, e tendo em conta os resultados do nosso estudo, concluímos que o facto de o crioulo ser a língua que os participantes mais utilizam determina que esses falantes tenham maior desempenho nessa língua do que em português no domínio lexical. Para a maioria dos falantes, o crioulo é a principal língua de comunicação, enquanto que o português é de uso exclusivo na escola.

Sendo a Guiné-Bissau um país multilíngue em que a diversidade linguística e cultural varia de uma zona geográfica para a outra é preciso que uma língua una essas diversidades linguísticas, fazendo-as aproximarem-se. Devido à insuficiente presença da língua portuguesa no país, o crioulo foi a única capaz de exercer essa função. No estudo realizado, constatamos existirem diferenças no desempenho linguístico dos participantes, com maior significância em português (i.e., os participantes da cidade têm conhecimento superior aos participantes da zona rural. Contudo pudemos verificar que, embora haja essa diferença nos dois ciclos escolares (1.º/2.º e 3.º ciclos) quando comparadas as duas zonas de residências, há uma evolução no conhecimento linguístico desses participantes, sobretudo quando são comparado os dois ciclos da mesma zona de residência. Mais ainda, verificamos que os participantes do grupo de controlo (i.e., estudantes do ensino superior), de acordo com os dados biográficos retirados do questionário sociolinguístico, são provenientes, não só da capital Bissau, mas também de diferentes comunidades linguísticas onde a situação linguística é igual à dos participantes da zona rural.

Este cenário leva-nos a concluir que o ensino bilingue (crioulo e português), ministrado em Bubaque, na escola “TUTOKAN”, tem ajudado os participantes a poderem, através do crioulo, aprender em português, pelo que não podemos associar o insucesso na aprendizagem do português com o facto de existir o ensino bilingue. Deve-se ensinar na língua que o estudante entende e não o contrário e o crioulo, além de outras línguas nativas, é a língua materna da maioria desses falantes e, portanto, através dele (crioulo) pode-se envolver uma diversidade de estratégias e instrumentos para ensinar as diferentes disciplinas escolares, incluindo o português, língua oficial. Essa ideia já tinha sido defendida por Benson (1994): a ideia de que, na ausência das línguas maternas dos alunos, o crioulo pode substituí-las, sendo uma língua que a maioria fala e entende. A autora explica que os alunos que foram testados na sua avaliação nos três centros da escola bilingue da zona rural conseguiram transferir com sucesso as suas habilidades de aprendizagem de leitura e escrita para o português.

9.2 - Recomendações

Tendo em conta a necessidade de um ensino de qualidade e de reforçar o desenvolvimento lexical dos alunos guineenses nas duas línguas principais que coocorrem na sala de aula (crioulo e português), com a necessidade da implementação futura do ensino bilingue no país, dando assim a continuidade dos projetos igual aos CEEF (Centros de Experimentação de Educação e Formação) e PAEBB (Projeto de apoio ao Ensino Bilingue no Arquipélago das Ilhas Bijagós), procuraremos apresentar algumas sugestões e recomendações:

- (1) Realizar um estudo longitudinal e alargado a todo o território nacional com maior número de alunos, testando dessa forma a eficácia ou não de um ensino bilingue, adaptado ao contexto sociolinguístico dos falantes, como forma de alavancar o ensino guineense e, é claro, do português.
- (2) Propor o alargamento do projeto igual aos projetos CEEF e PAEBB que será uma forma de garantir a igualdade de oportunidades no acesso à aprendizagem precoce nas duas línguas, pelo que o alargamento deve ser de forma, tendencial e progressivamente, e poder abranger todas as regiões escolares do país, através da identificação dos casos de multilinguismo semelhante ao que é verificado em Bubaque.
- (3) Manter um olhar mais focado nas práticas letivas e na articulação das duas línguas na sala de aula, de modo a que envolva constantes reflexões sobre como fazer para que se facilite a aprendizagem dos conteúdos linguísticos, matemáticos e de todas as disciplinas escolares.
- (4) Adaptar para o contexto guineense, nas duas línguas (crioulo e português), os testes de tarefas de produção e compreensão (Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Brownell, 2000a; Cunha, 2011 e Receptive One-Word Picture Vocabulary Test (Brownell, 2000a; Costa, 2011)), como forma de facilitar a assimilação dos nomes e dos conceitos em ambas as línguas. Através destes testes, poderão recolher várias informações sobre o conhecimento linguístico dos falantes guineenses.
- (5) Analisar, nos estudos futuros, a associação entre o desempenho dos participantes/falantes bilingues com as seguintes variáveis: hábito de leitura, assim como o dos seus familiares; a situação socioeconómico, que muitas vezes acompanha este binómio: (1) o nível de escolaridade dos pais; (2) a profissão dos pais.
- (6) Investir em atividades linguísticas que promovam a competência ao nível de interação oral, permitido aos alunos ganhar mais a autoconfiança e a espontaneidade comunicativa em português. Neste caso, distanciando do método antigo que passa necessariamente em ensinar só a regra gramatical. Antes de mais, os alunos têm que saber comunicar oralmente para depois lhes são ensinadas as regras.
- (7) Formação dos professores adaptada ao contexto do ensino bilingue e criação dos materiais didáticos que vão ao encontro das realidades linguísticas.
- (8) Ensinar português aos alunos como língua não materna.

- (9) A escolha e seleção dos textos que potenciasssem o desenvolvimento linguístico, através dos percursos mais ou menos inesperados, neste caso, promover atividades de leitura e escrita para os alunos poderem desenvolver mais o seu conhecimento vocabular.

As conclusões que se retirou do presente estudo demonstram que os participantes da zona rural, que lidam com mais do que duas línguas maternas, além do crioulo e português, têm um desempenho inferior ao dos participantes da cidade, contudo, conseguem progredir ao nível do conhecimento vocabular e que, mesmo sendo instruídos em duas línguas na escola, o desempenho ao nível de produção e compreensão aumenta à medida que avançam do nível escolar. O uso destes instrumentos (tarefas de vocabulário produtivo e recetivo) permitiram avaliar o conhecimento lexical dos participantes nas duas línguas ao nível de produção e compreensão, demonstram a necessidade e a importância de aprofundar os conhecimentos científicos na área de aquisição bilingue. Deste modo, podemos promover práticas corretivas no ensino de línguas na Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L., Flores, C. (2017). «Bilinguismo». Em M. J. Freitas, & A. L. Santos, *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português* (pp. 275-304). Berlin: Language Science Press.
- Ameida Filho, J. C. P. (2005). *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino. Museu da Língua Portuguesa*. Estação da Luz. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- Armonia, A. C., Mazzega, L. C., Pinto, F. C. D. A., Souza, A. C. R. F. D., Perissinoto, J. *et al.* (2015). Relação entre vocabulário receptivo e expressivo em crianças com transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem. *Revista CEFAC*, 17, 759-765.
- Assembleia da República de Angola (2010). *Constituição da República de Angola*. Luanda: (s.n.).
- Assembleia da República de Cabo Verde (1999). *Constituição da República de Cabo Verde*. Praia: (s.n.).
- Assembleia da República de Moçambique (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: (s.n.).
- Assembleia da República Democrática de Timor-Leste (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Díli: (s.n.).
- Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau (2007). Decreto-Lei n.º 7/2007 de 12 de novembro de 2007 – *Lei que regula a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa nos departamentos do Estado e nos meios de Comunicação Social audio-visuais públicos e privados*. Bissau: INACEP, Boletim Oficial n.º 46 de 12 de novembro de 2007.
- Baldé, B. (2013). *Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior “Tchico Te”* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Banza, A. P., Gonçalves, M. F. (2018). *Roteiro de história da língua portuguesa*. Évora: Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/22196/1/Roteiro_de_Histo%CC%81ria_da_Li%CC%81ngua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 12 novembro 2021.
- Barbosa, J. A. (2015). *Língua e desenvolvimento: caso da Guiné-Bissau* (Dissertação do mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/18319>. Acesso em: 14 julho 2021.
- Barrett, M. (1997). Desenvolvimento lexical inicial. In P. Fletcher e B. MacWhinney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp. 299-322). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bassani, I. S. (2015). *Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.

- Befi-Lopes, D. M., Gândara, J. P., Felisbino, F. da S. (2006). Categorização semântica e aquisição lexical: desempenho de crianças com alteração do desenvolvimento da linguagem. *Revista CEFAC*, vol. 8, núm. 2, abril-junio, pp. 155-16. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1693/169320515005.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2021.
- Benson, C. J. (1994). *Teaching beginning literacy in the "Mother Tongue": a study of the experimental crioulo/portuguese primary project in Guinea-Bissau*. (Dissertation Doctorate Philosophy in Education) – University of California, Los Angeles.
- Benzinho, J.; Rosa, M. (2015). *Guia Turístico: à descoberta da Guiné-Bissau*. Coimbra: Ediliber.
- Biagui, N. B., Quint, N. (2013). Casamancese Creole. In: Michaelis, S. M., Maurer, P., Haspelmath, M., Huber, M. (eds.) *O levantamento das línguas pidgin e crioulas*. Em "O levantamento das línguas pidgin e crioula". Volume 2: Línguas baseadas em português, espanhol e francês. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89-129.
- Bloomfield, L. (1993). *Language*. New York: Holt. Google Scholar.
- Brownell, R. (2000). *Expressive one-word picture vocabulary test*. Novato: Academic Therapy Publications.
- Brownell, R. (2000). *Receptive one-word picture vocabulary test*. Novato: Academic Therapy Publications.
- Cá, V. J. B. (2015). *Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Capovilla, F. C., Prudêncio, É. R.. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 189-203. Recuperado em 11 de julho de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200009&lng=pt&tng=pt.
- Cardoso, A., J. (2007). A Importância do Erro e as Interferências Linguísticas no Processo de Aquisição de uma Língua Não Materna. Disponível em: http://proformar.pt/revista/edicao_22/import_erro.pdf. Acesso: 27 novembro 2021.
- Carneiro, M. T. (2021). Ensino de língua materna: finalidades e práticas discursivas. in *Idioma, 21. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro – UERJ*, http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21_a06.pdf, p. 40-8.
- Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In: *Cenoz, J., Jessner, U. (Ed.). English in Europe: the acquisition of a third language*, 39-53. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26- 58.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, xii + 306 pp. [Cambridge Studies in Linguistics, 65].
- Climent-Ferrando, V. (2019). Políticas do multilinguismo em contextos urbanos. O surgimento de um paradigma linguístico pós-nacional. O caso de Barcelona. *Cienc. Cult.* Vol.71 n°.4 São Paulo Oct./Dec. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000400014. Acesso em: 21 fevereiro de 2021.
- Correia, L. M. O. (2017). *O efeito da exposição linguística sobre a competência lexical de crianças lusodescendentes residentes na Alemanha* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho.
- Costa, O. M. M. (2011). *Análise do Desempenho do Vocabulário Compreensivo em Crianças dos 5 aos 10 Anos de Idade: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Costa, P. M. (2014). *Descrição fonológica do crioulo guineense* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13296>. Acesso em: 9 novembro 2021.
- Cote, L. R., Bornstein, M. H. (2014). Productive vocabulary among three groups of bilingual American children: Comparison and prediction. *First Language*, 34, 467- 485.
- Couto, H., H. Do. (1989). O crioulo guineense em relação ao português e às línguas nativas. *Linguística*, 29(1), 107-128. Disponível em: <https://doi.org/10.4312/linguistica.29.1.107-128>. Acesso em: 12 julho 2021.
- Couto, H. H. Do., Embaló, F. (2010). Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: *um país da CPLP. PAPIA. Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, 20, 15-45 Disponível em: <https://docplayer.com.br/27044548-Literatura-lingua-e-cultura-na-guine-bissau-um-pais-da-cplp-hildo-honorio-do-couto-e-filomena-embalo.html>. Acesso em: 10 outubro 2021.
- Couto, H. H. Do (2017). *Contato interlinguístico: da interação à gramática* (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade de Brasília. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9908>. Acesso em: 14 de março de 2021.
- Cunha, I. P. R. C. (2011). *Análise do Desempenho do Vocabulário Expressivo em Crianças dos 5 aos 10 Anos de Idade: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Custódia, A. F., Casado, I. S. (2021). A importância de input e output dos pais em crianças bilingues. *Revista de Psicologia*, n°2 (1), 69-76. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2158>.
- David, A., Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French– English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 598-618.

- Djaló, I. (1987). Contribuição para uma reflexão: educação, multilinguismo e unidade nacional In: *Soronda – Revista de Estudos Guineenses. – N° 3*, Jan., p. 101-111. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/INEP.aspx?p=1>. Acesso em: 12 de agosto 2021.
- Dorcasberro, A. S. (2003). *Tipos de bilinguismo y cognicion*. Disponível em: <http://alad.enallt.unam.mx/modulo5/unidad5/BILINGUISMO.pdf> Acesso em: 20 janeiro de 2020.
- Dos Santos, C., Kern, S. (2013). Early lexical development of French-Portuguese bilingual children: a CDI-adaptation study. *Poster apresentado na Conferência “Child Language Impairment in Multilingual Contexts”, Cracóvia, Polónia.*
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, I., Figueiredo, O. (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto Editorial.
- Duarte, M. P. (2013). *O papel da idade na aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto formal* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Embaló, F. (2008). O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. *PAPIA*, nº18, p.101-107. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848>. Acesso: 19 jun. 2020.
- Ferreira, J. M. S., Dirino, L. N., Silva, D. E. M. (2015). Conceitos de línguas maternas e variações linguísticas na perspetiva do professor: reflexões iniciais. *ANAIS - Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – SEPE Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade - 26 a 28 de agosto de 2015*. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/19366>. Acesso em 20 de setembro de 2021.
- Finger, I. (2015). Processamento de Segunda Língua. In: MAIA, Marcus A.R.(Org.), *Psicolinguística, Psicolinguísticas*. São Paulo: Contexto, pp. 157-169.
- Flores, C. M. M. (2007). Language attrition: uma sinopse das principais questões de investigação. [Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho. \(CEHUM\)](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20033). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20033>. Acesso em 14 de março de 2022.
- Flores, C. M. M. (2008). *A competência sintáctica de falantes bilingues luso-alemães regressados a Portugal: Um estudo sobre erosão linguística* (Doctoral dissertation) Universidade do Minho.
- Flores, C. M. M. (2016). Um olhar sobre o processo de aquisição da linguagem através do estudo do português como língua de herança. Centro de Estudos Lusíadas, Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/42751> Acesso: em 10 dezembro 2021.
- Flores, C. M. M. (2017). Bilinguismo infantil. Um legado valioso do fenómeno migratório luso-alemão. *Diacrítica*, 31(3), 237-250. [Volume temático em *Immigration, refugees and the Humanities: Critical engagements with new challenges/opportunities*]. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.395>. Recuperado em: 22 agosto 2022.

- Flores, C. M. M. (2017). Perder uma língua na infância: um estudo longitudinal sobre erosão linguística. *Textos Seleccionados, XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Coimbra, APL, 2013, pp. 359-381, ISBN: 978-989-97440-2-8 Universidade do Minho, disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/FLORES.pdf>.
- Flores, C. M. M. (2019). Bilinguismo infantil.: um legado valioso do fenómeno migratório. *Diacrítica*, 31(3), 237–250. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.395>. Acesso em: 12 setembro 2021.
- Flores, C. M., Almeida, L. (2017). “Bilinguismo” in Freitas, M., J., Santos, A., L. (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 275–304. Berlin: Language Science Press.
- Flores, C., Correia, L. (2016). O papel do grau de exposição linguística no desenvolvimento bilingue. In X. Sánchez Rei & M.A. Marques (eds.), *As ciências da linguagem no espaço galego-português. Diversidade e convergência* (pp. 243-261). Braga: ILCH/Húmus.
- Flory, E. V., Souza, M. T. C. C. de. (2009). Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.
- Fontana, M. G. Z. (2015). Língua oficial e políticas públicas de equidade de gênero. In: *Línguas e instrumentos linguísticos* nº 36 jul-dez 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo9.pdf>. Acesso: 30 de abril de 2020.
- Freitas, S., Bandeira, M. (2016). Análise morfológica dos crioulos do Golfo da Guiné e do kabuverdianu. *Estudos Linguísticos*, São Paulo. 1978, 45(1), 242–256. <https://doi.org/10.21165/el.v45i1.653>. Acesso: 20 outubro 2021.
- García, E. (1983). *Early Childhood Bilingualism*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Gathercole, V. C. M. (2014). Bilingualism matters: One size does not fit all. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 359-366.
- Guimarães, E. (2005). Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil. Brasil: *REVER- produção editorial*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/350989545/Multilinguismo-diviso-es-da-Li-ngua-e-ensino-no-Brasil-Eduardo-Guimara-es-pdf>. Acesso em 28 de 10 de 2021.
- Guiné-Bissau. Instituto Nacional de Estatística e Censo. 3º Recenseamento geral da população e habitação. Bissau: INEC, 2009.
- Hage, S., Pereira, M. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8 (4), 419-428.
- Hammarberg, B. (2001). “Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition”. In J. Cenoz, B. Hufeisen e U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, 21-41. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hlibowicka-Węglarz, B. (2016). Pidgin, língua franca, sabir- um estudo terminológico. Disponível em: http://romanica.upol.cz/artkey/rom-201601-0005_pidgin-lingua-franca-sabir-um-estudo-terminologico.php. Acesso em: 23 de 08 de 2021.

- Hoff, E. (2009). Desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida: mecanismos de aprendizagem e resultados do nascimento aos cinco anos de idade. *Departamento de Psicologia, Universidade de Florida Atlantic, EUA*. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2021.
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K. M., Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 433-444.
- Ichinose, A. (1995). Influências substráticas no kriol da Guiné-Bissau. *Papia: Revista Brasileira de Estudos do Contacto Linguístico*.4 (1). 7–10.
- Ichinose, A. (1993). Evolução equacional no kiriol da Guiné-Bissau. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contacto Linguístico*. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1743>. Acesso em: 8 novembro 2021.
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Intipe, B. A. (2018). *Unidade linguística na diversidade linguística: o caso do kriol da Guiné-Bissau*. Instituto de Humanidades e Letras. Licenciatura em Letras – língua portuguesa. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.
- Intumbo, I. (2007). *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português* (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra. Disponível em: https://www.uc.pt/creolistics/research/guine/intumbo_2007. Acesso em: 2 setembro 2021.
- Intumbo, I. (n.d.). Reflexões sobre o nosso crioulo. Disponível em: <http://www.didinho.org/Arquivo/Crioulo%20guineense.pdf> Acesso em: 14 outubro 2021.
- Jaló, S. (2020). *Ideologias educativas na Guiné (-Bissau) – 1954-1986* (Dissertação de Mestrado). Faculdades de Letras da Universidade do Porto (FLUP).
- Jimenez, J. R. B., Parra, Y. J. F. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, (59), 99-124. Disponível em: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss59/8/>. Acesso: 26 dezembro 2021.
- Junqueira, A. De. S. L (2016). *Bilingüismo na educação infantil: implicações para o desenvolvimento sociocultural em escola internacional* (Monografia de licenciatura). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Köpke, B. (2004). “Neurolinguistic aspects of attrition” *Journal of Neurolinguistics*, 17(1), 3- 30.
- Kupske, F. F. (2021). Atrito linguístico. *Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução*. Campinas: Editora da Abralín, 99-128.

- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático-Revista Digital de Didática do Português Língua Não Materna*. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>. Acesso: 10 dezembro 2021.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Libben, G., Goral, M. (2015). How bilingualism shapes the mental lexicon. In J. W. Schwieter (Ed.), *The Cambridge Handbook of Bilingual Processing* (pp. 614- 630). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, A. De. J. M. (2018). *Ensino do português no estrangeiro: políticas, contextos e abordagens* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Mackey, W. The Description of Bilingualism. In: Fishman, J. A. (Ed.) *Readings in the Sociology of Language. The Netherlands: Mouton & Co. N.V. Publishers*, 1972. p. 555 – 584.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MacWhinney, B. (1997). Second language acquisition and the Competition Model. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (p. 113–142). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Madeira, A. (2017). “Aquisição de língua não materna” in Freitas, M. J., Santos, A., L. (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 305–330. Berlin: Language Science Press.
- Mané, D. (2007). *Os crioulos portugueses do Golfo da Guiné: quatro línguas diferentes ou dialetos de uma mesma língua?* (Tese de doutoramento). Universidade de Brasília.
- Marcelino, M. (2009). Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.
- Martins, R. L. (2009). Bilinguismo não provoca gagueira. *Revista Práxis*, vol. 1, enero-junio, 2009, (pp. 63-68). Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525552620011>. Acesso em: 14 dezembro 2021.
- McLaughlin, B. (1978). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Medeiros, V. (2014). “A pertinência do ensino bilingue na Guiné-Bissau” in PAEBB-Projeto para o Apoio ao Ensino Bilingue (ed.) *Compêndio: As escolas bilingues no Arquipélago dos Bijagós*, (p. 3-4). Guiné-Bissau: FASPEBI-INDE.
- Mendes, E. (2018). *Experiências de ensino bilingue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/178453>. Acesso em: 10 setembro 2019.
- Menyuk, P. (1988). *Language Development: Knowledge and Use*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morselli, A. A. (2003). *Vocabulário receptivo e expressivo em crianças com desenvolvimento normal e com distúrbio específico de linguagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moura, S. De. A. (2009). *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Mozzillo, I. (2008). O mito da pureza linguística confrontado pelo conceito de code-switching. In: *CELSUL 2008, Anais...2008*.
- Muñoz, C. (2011). A aquisição de segundas línguas. Idade e contexto de aprendizagem (Vol. Questões-chave da educação, pp. 11–38). *Presented at the Aprender uma segunda língua*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nardi, J. B. (2003). Línguas minoritárias e memória. *Centro de Memória da Faculdade de Educação. "As múltiplas faces da memória. Territórios e cenários das lembranças"*, Campinas/São Paulo, 12-14 de março de 2003.
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1-135.
- Nippold, M. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years* (2^a ed.). Texas: Shoal Creek Boulevard.
- Oller, D. K. (1978). "Infant vocalizations and the development of speech," *Allied Health Behav. Sci.* 1, 523-549.
- Opazo, E. M. (1990). Notas sobre a evolução fonética do português para o kriol. *Soronda-Revista de estudos guineenses*.
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second language acquisition*. New York: Routledge.
- Owens, R. E. J. (2012). *Language Development. An Introduction* (8th ed.). New Jersey: Pearson.
- Paradis M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins Pubublishing.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic approaches to bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Pavlenko, A. (2004). "L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism", in M. Schmid, B.
- Pearson, B. Z. (2009). Children with two languages. In E. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 379-397). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18 (1), 41-58.

- Pereira, D. (2011). “Aprender a ser bilingue” in Flores, C. (Coord.), *Multiplos Olhares sobre o Bilinguismo*, Editora: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/23668>.
- Pereira, J. P. R. (2011). *Proposta de produção de materiais didáticos para alunos crioulofónos guineenses: contributos da análise contrastiva* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Pereira, M. S. B. (2012). *Aquisição e aprendizagem do português em contextos multilingues, comunidades portuguesa e hispânica nos EUA - conceitos, teorias e prática* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- PIDGIN. In: DICIO, Dicionário Online Priberam de Português. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pidgin>. Acesso em: 21/09/2021.
- Place, S., Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence two-year-olds’ bilingual proficiency. *Child Development*, 82, 1834–1849.
- Rey-Debove, J. (1984). Léxico e dicionário. Alfa, São Paulo (supl.). *Trad. de Clóvis Barleta de Moraes*. (28): 45-69.
- Ribot, K. M., Hoff, E., Burrige, A. (2017). Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual Children. *Child Development*, 1-12.
- Rodrigues, U. R. de S. (2019). Elementos para a compreensão das línguas crioulas e pidgins: conceitos e hipóteses. *AbeÁfrica: revista da associação brasileira de estudos africanos*, v.02, n.02, p. 43 – 59, abril de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufjr.br/index.php/abeafrica/article/download/25872/17310> Acesso em: 20 setembro 2021.
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 251-275). Hove: Psychology Press.
- Salles, H. M. M. L., Gomes, C. C. (2003). Relexificação e reanálise na codificação do progressivo no crioulo da Guiné-Bissau. PAPIA: *Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, v. 13, p. 37-45. Disponível em: <http://www.abecs.net/ojs/index.php/papia/article/view/75>. Acesso em: 29 outubro 2021.
- Santos, T. M. L. D. (2009). *O Português Língua Não Materna: metodologias de ensino/aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Universidade da Beira Interior.
- Scantamburlo, L. (2003). Dicionário do Guineense, volume II, Edições: FASPEBI.
- Scantamburlo, L. (2013). *O léxico crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/10960>. Acesso em: 2 fevereiro 2020.
- Scantamburlo, L. (2019). *Dicionário do Guineense* (Vol. II). FASPEBI (Org.) Bissau.

- Schumann, J. H. (1978). «Social and psychological factors in second language acquisition». Em J. Richards (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning* (pp. 163-178). Rowley, MA: Newbury House.
- Seliger, H. W. (1991). “Language attrition, reduced redundancy, and creativity”, in Seliger, H. W. & R. M. Vago (eds.), *First language attrition*. Cambridge: Cambridge University.
- Silva, C. L., Sampa, P. J. (2021). A Língua Portuguesa na Guiné-Bissau: Influência do Crioulo e a Identidade Cultural no Português. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, (31), 231–247. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2017.31/pp.231-247>.
- Silva, M. C. V. (2005). A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. *Saber (e) Educar*, 10: 97-110.
- Sim-Sim, I. (1989). Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou Ler ou não ler... Eis a questão. In. F. Sequeira, I. Sim-Sim (Eds.). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação), vol. 1, pp. 339-350.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância. *Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento (pp. 3–31). *Language Science Press*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889417>.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sousa, L. (2011). *Aquisição lexical através da leitura* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/LucileneSousa.pdf>.
- Souto, M. V. L., Além, A. O. F. G., Brito, A. M. D. S., Bernardo, C (2014). “Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos: Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional”. *Revista Philologus, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014*.
- Spinassé, K. (2006). Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-8.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*, Porto, Porto Editora.
- Taveira, C. A. (2014). *Aquisição do Português Língua Não Materna: transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas* (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta.
- Terra, M. R. (2004). *Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE)*: Trab. linguist. apl. 43 (1) • Jun 2004. disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000100008>. Acesso em: 22 novembro 2021.

- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15, 426-445.
- Timbane, A. A., Manuel, A. (2018). “O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de base portuguesa? Embate sobre os conceitos”. *Revista de Letras JUÇARA*, Caxias – Maranhão, v. 02, n. 02, p. 107 – 126, dez. 2018.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring Linguistic Constructions. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (pp. 255–298). John Wiley & Sons Inc.
- Tomiya, M. (2000). “Child Second Language Attrition: a longitudinal case study”, *Applied Werker*, J. F.; Pegg, J. E (1992) Infant speech perception and phonological acquisition. In C. A. Ferguson, L. Menn e C. Stoel-Gammon (eds.) *Phonological Development: models, research, implications*, 285-311. Timonium. Md: York Press.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and Quality of Language Input in Bilingual Language Development. In E. Nicoladis e S. Montanari (Eds.), *Bilingualism Across the Lifespan* (pp. 103-122). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. Routledge. Disponível em: <https://worldcat.org/pt/title/42733607>. Acesso em 30 de outubro de 2021.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1042063](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1042063) Acesso em: 10 outubro 2021.
- Werker, J.F., Pegg, J. E. (1992). Infant speech perception and phonological acquisition. In C. Ferguson, L. Menn. & C. Steel-Gammon (Eds.). *Phonological development: Models implications*. Timonium, MD: York.
- Wölck, W. (1987). Types of natural bilingual behavior: a review and revision. *The Bilingual Review/ La Revista ilingie*, 14, 3-16.
- https://eportuguese.blogspot.com/2011/08/as-origens-e-evolucao-etnico-cultural_14.html.
- <https://rotasdeviagem.com.br/guine-bissau-bandeira-mapa/>

ANEXOS

Anexo A - Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação de acordo com a declaração de Helsínquia e a convenção de Oviedo

Estimado/a encarregado/a de educação,

O meu nome é Vladimir Augusto Djata, sou estudante do Mestrado em Português Língua Não Materna, no Instituto de Letras e Ciências Humanas, na Universidade do Minho. Encontro-me a desenvolver o projeto da dissertação do mestrado intitulado “Desenvolvimento lexical de falantes bilingues na Guiné-Bissau”. Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para a colaboração do/a jovem do/a qual é encarregado/a de educação no estudo que se apresenta de seguida. A participação de cada jovem é **voluntária**. Se achar que algo está incorreto ou não está claro, não hesite, por favor, em solicitar mais informações.

Título do estudo: Desenvolvimento lexical de falantes bilingues na Guiné-Bissau.

Enquadramento: O presente estudo insere-se no âmbito de um projeto de mestrado em Português Língua Não Materna- Língua Segunda/Língua Estrangeira, a decorrer na Universidade do Minho sob orientação da Professora Doutora Cristina Maria Moreira Flores.

Explicação do estudo : Este projeto de mestrado procura compreender como é que os falantes bilingues guineenses desenvolvem o seu conhecimento lexical. Para tal, está organizado em três etapas, com três grupos de participantes. O 1º grupo é do 1º/2º ciclos; o 2º é do 3º ciclo e o último grupo compreende os estudantes universitários. A primeira etapa começa com o preenchimento de um questionário sociolinguístico; a segunda, com uma tarefa a ser feita em português, e, finalmente, a terceira termina com uma tarefa em crioulo. Cada tarefa dura mais ou menos 30 minutos, tendo sempre em conta a disponibilidade do aluno. A entrevista será gravada e será transcrita, mas depois dessa transcrição, o som será apagado. Apenas o investigador terá acesso aos dados, em nenhum momento serão transferidos para outra pessoa.

Por fim, em qualquer momento os jovens ou encarregados de educação poderão desistir da autorização ou de participar no estudo, sem qualquer tipo de consequência. Para isso, bastará comunicar essa intenção ao professor que entregou este documento ou ao investigador, através dos contactos fornecidos no final do consentimento.

Condições e financiamento: A participação no estudo é livre e voluntária, não havendo lugar a contrapartidas de qualquer ordem.

Confidencialidade e anonimato: A confidencialidade das respostas está assegurada. As respostas não serão usadas para outro fim que não seja a investigação e publicações científicas.

Agradeço, desde já a atenção concedida. Caso permita a participação do/a jovem do/a qual é encarregado/a de educação no estudo, peço-lhe que assine abaixo o presente documento. Este consentimento é fornecido em duplicado e a versão que deverá devolver assinada, será guardada pela escola, onde a poderá consultar.

Com os melhores cumprimentos,

Vladimir Augusto Djata

Tel.: + 245 955479545/ + 351 920 491 271

Email: vladimirdjata20@gmail.com

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as demais informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participação neste estudo, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, autorizo a participação do/a jovem do/a qual sou encarregado/a de educação neste estudo nas condições abaixo especificadas, confiando em que as respostas serão apenas utilizadas para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Assinale, com um X, que autoriza a participação.

Autorizo a participação na entrevista presencial.

Assinatura: _____, Data: ____/____/____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR DUAS PÁGINAS E É FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O MESTRANDO, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

Anexo B - Pedido de autorização para recolha de dados



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

05 de abril de 2021

Exmo(a). Sr(a).

O meu nome é Vladimir Augusto Djata, sou professor de Português e neste momento estou a estudar em Portugal, na Universidade do Minho, a frequentar o Mestrado em Português Língua Não Materna, no Instituto de Letras e Ciências Humanas da referida universidade. De momento, estou a realizar um estudo cujo tema é: **Desenvolvimento lexical de falantes bilingues na Guiné-Bissau**. Os objetivos principais que assentam a este estudo é tentar compreender como se processa o desenvolvimento lexical de falantes bi/multilingues na Guiné-Bissau. Sabendo que, a partida, a criança começa a falar e a desenvolver o seu vocabulário em sua língua materna, na maioria dos casos, que não é o crioulo, associando-a ao mesmo tempo ou mais tarde com o crioulo, para depois, com a entrada na escola começar a aprender o português.

O referido estudo tem como a orientadora Professora Doutora Cristina Flores e coorientadora, Liliana Correia.

Para tal, gostaria de solicitar a sua autorização e colaboração para recolher dados na sua instituição. Esta recolha de dados envolve três etapas: a primeira, que começa com o preenchimento do questionário sociolinguístico, para compreender outros fatores que influenciam ou não o desenvolvimento lexical dos mesmos; a segunda, compreende uma tarefa que será aplicada em português; e por último, a terceira, será aplicada a mesma tarefa em crioulo. Haverá um espaço de tempo entre a segunda e a terceira etapa.

O estudo não altera e nem vai prejudicar os participantes e será feito mediante um consentimento informado.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade e certo de que o seu contributo irá ajudar a realizar o referido estudo.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRETOR DE ESCOLA/DEPARTAMENTO

Eu MAXIMILIANO SANHA
P, responsável do(a) ESCOLA, autorizo/não autorizo a
recolha de dados no âmbito do estudo de investigação "DESENVOLVIMENTO LEXICAL DE
FALANTES BILINGUES NA GUINÉ-BISSAU".



O(A) Responsável:

MAXIMILIANO SANHA
Bubaque de Abril de 2021

Professor/Investigador

Vladimir Augusto Djata

(Vladimir Augusto Djata)



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Pedido de autorização para recolha de dados

05 de abril de 2021

Exmo(a). Sr(a).

O meu nome é Vladimir Augusto Djata, sou professor de Português e neste momento estou a estudar em Portugal, na Universidade do Minho, a frequentar o Mestrado em Português Língua Não Materna, no Instituto de Letras e Ciências Humanas da referida universidade. De momento, estou a realizar um estudo cujo tema é: **Desenvolvimento lexical de falantes bilingues na Guiné-Bissau**. Os objetivos principais que assentam a este estudo é tentar compreender como se processa o desenvolvimento lexical de falantes bi/multilingues na Guiné-Bissau. Sabendo que, a partir da infância começa a falar e a desenvolver o seu vocabulário em sua língua materna, na maioria dos casos, que não é o crioulo, associando-a ao mesmo tempo ou mais tarde com o crioulo, para depois, com a entrada na escola começar a aprender o português.

O referido estudo tem como a orientadora Professora Doutora Cristina Flores e coorientadora, Liliانا Correia.

Para tal, gostaria de solicitar a sua autorização e colaboração para recolher dados na sua instituição. Esta recolha de dados envolve três etapas: a primeira, que começa com o preenchimento do questionário sociolinguístico, para compreender outros fatores que influenciam ou não o desenvolvimento lexical dos mesmos; a segunda, compreende uma tarefa que será aplicada em português; e por último, a terceira, será aplicada a mesma tarefa em crioulo. Haverá um espaço de tempo entre a segunda e a terceira etapa.

O estudo não altera a nem vai prejudicar os participantes e será feito mediante um consentimento informado.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade e certo de que o seu contributo irá ajudar a realizar o referido estudo.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRETOR DE ESCOLA/DEPARTAMENTO

Eu Timoteo Victor Inbal

_____, responsável do(a) unidade Tchico Tê, autorizo/não autorizo a
recolha de dados no âmbito do estudo de investigação "DESENVOLVIMENTO LEXICAL DE
FALANTES BILINGES NA GUINÉ-BISSAU".



O(A) Responsável:

V.A.
Box, 07 de abril de 2021

Professor/Investigador

Vladimir Augusto Djata

(Vladimir Augusto Djata)

Anexo C - Questionário sociolinguístico (Crianças/adolescentes)

(a ser aplicado aos participantes – crianças falantes do Português e do Crioulo - sob a forma de entrevista e preenchido pelo investigador)

Código do participante: _____
Data da entrevista: _____

I.	Informação biográfica
1.	Data de nascimento: _____
2.	Sexo: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
3.	Local de nascimento: _____ País de nascimento: _____ Local de residência atual: _____
4.	Ano de escolaridade que o participante está a frequentar: _____
5.	Nível de escolaridade da mãe: _____ Nível de escolaridade do pai: _____

II.	Composição do agregado familiar
1.	Quem é que vive contigo em tua casa? <input type="checkbox"/> mãe <input type="checkbox"/> pai <input type="checkbox"/> irmãos (quantos? _____) <input type="checkbox"/> avó materna <input type="checkbox"/> avó paterna <input type="checkbox"/> avô materno <input type="checkbox"/> avô paterno <input type="checkbox"/> outras. Quem? _____
III.	Línguas faladas no agregado familiar no passado e no presente
1.	Antes de entrares para a escola, que línguas eram faladas em tua casa todos os dias? <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____
2.	E agora? Que línguas são faladas em tua casa todos os dias?

	<input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____
IV. Línguas faladas entre a criança e os membros do agregado familiar	
1.	Quando estás com os teus pais , que línguas é que vocês costumam usar? <input type="checkbox"/> Só Português <input type="checkbox"/> Mais Português do que Crioulo <input type="checkbox"/> Português e Crioulo em quantidades iguais <input type="checkbox"/> Mais Crioulo do que Português <input type="checkbox"/> Só Crioulo <input type="checkbox"/> Outras línguas. Quais? _____
2.	Quando estás com os teus irmãos , que línguas é que vocês costumam usar? <input type="checkbox"/> Só Português <input type="checkbox"/> Mais Português do que Crioulo <input type="checkbox"/> Português e Crioulo em quantidades iguais <input type="checkbox"/> Mais Crioulo do que Português <input type="checkbox"/> Só Crioulo <input type="checkbox"/> Outras línguas. Quais? _____
3.	(Se viverem com os avós) Quando estás com os teus avós , que línguas é que vocês costumam usar? <input type="checkbox"/> Só Português <input type="checkbox"/> Mais Português do que Crioulo <input type="checkbox"/> Português e Crioulo em quantidades iguais <input type="checkbox"/> Mais Crioulo do que Português <input type="checkbox"/> Só Crioulo <input type="checkbox"/> Outras línguas. Quais? _____
V. Línguas faladas no ambiente escolar	
1.	Dentro da sala de aula, que línguas é que o professor fala contigo e com os teus colegas? <input type="checkbox"/> Só Português <input type="checkbox"/> Mais Português do que Crioulo <input type="checkbox"/> Português e Crioulo em quantidades iguais <input type="checkbox"/> Mais Crioulo do que Português <input type="checkbox"/> Só Crioulo <input type="checkbox"/> Outras línguas. Quais? _____

2.	E tu? Que línguas é que falas com o professor na sala de aula? <input type="checkbox"/> Só Português <input type="checkbox"/> Mais Português do que Crioulo <input type="checkbox"/> Português e Crioulo em quantidades iguais <input type="checkbox"/> Mais Crioulo do que Português <input type="checkbox"/> Só Crioulo <input type="checkbox"/> Outras línguas. Quais? _____
3.	Na escola, quando estás com os teus amigos no recreio, que línguas é que vocês costumam usar? <input type="checkbox"/> Só Português <input type="checkbox"/> Mais Português do que Crioulo <input type="checkbox"/> Português e Crioulo em quantidades iguais <input type="checkbox"/> Mais Crioulo do que Português <input type="checkbox"/> Só Crioulo <input type="checkbox"/> Outras línguas. Quais? _____
VI.	Auto-avaliação da competência linguística
1.	Como é que tu achas que falas Português? Achas que falas: <input type="checkbox"/> Muito bem? <input type="checkbox"/> Bem? <input type="checkbox"/> Mais ou menos bem? <input type="checkbox"/> Mal? <input type="checkbox"/> Muito mal?
2.	E Crioulo? Como é que tu achas que falas Crioulo? Achas que falas: <input type="checkbox"/> Muito bem? <input type="checkbox"/> Bem? <input type="checkbox"/> Mais ou menos bem? <input type="checkbox"/> Mal? <input type="checkbox"/> Muito mal?
3.	E outra(s)? Como é que tu achas que falas essa(s) língua(s)? Achas que falas: <input type="checkbox"/> Muito bem? <input type="checkbox"/> Bem? <input type="checkbox"/> Mais ou menos bem? <input type="checkbox"/> Mal? <input type="checkbox"/> Muito mal?
VI.	Preferências e atitudes linguísticas
1.	Quando estás com a tua família, que língua(s) preferes falar? <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> outra(s)
1.1	Porquê? _____ _____ _____
2	E quando estás na escola? Que língua preferes? <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> outra(s)

3.	
2.1	Porqué? <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo D - Questionário sociolinguístico (Adultos)

(a ser aplicado aos participantes – falantes adultos do Português e do Crioulo - sob a forma de entrevista e preenchido pelo investigador)

Código do participante: _____
Data da entrevista: _____

I. Informação biográfica	
1.	Data de nascimento: _____
2.	Sexo: <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
3.	Local de nascimento: _____ País de nascimento: _____ Local de residência atual: _____
4.	Ano de curso: _____
5.	Profissão: _____

II. Línguas faladas no passado e no presente	
1.	Antes de entrar para a escola, que línguas eram faladas em sua casa todos os dias? <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____
2.	Entre a entrada para a escola e a entrada para a universidade, que línguas é que costumava usar/falar no dia a dia? <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____
3.	E atualmente? Que línguas costuma usar/falar no dia a dia? <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> Outras. Quais? _____

4.	<p>Normalmente, quando está com os seus pais, tios e avôs, com que frequência fala o Português e o Crioulo?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca Crioulo/Sempre Português</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente Crioulo/Normalmente Português</p> <p><input type="checkbox"/> Metade Crioulo/Metade Português</p> <p><input type="checkbox"/> Normalmente Crioulo/Raramente Português</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre Crioulo/Nunca Português</p>
5.	<p>Há mais alguma língua que costuma falar quando está com eles?</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Qual/Quais? _____</p>
6.	<p>(se aplicável)</p> <p>Normalmente, quando está com o/a seu/sua parceiro/a, com que frequência fala o Português e o Crioulo?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca Crioulo/Sempre Português</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente Crioulo/Normalmente Português</p> <p><input type="checkbox"/> Metade Crioulo/Metade Português</p> <p><input type="checkbox"/> Normalmente Crioulo/Raramente Português</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre Crioulo/Nunca Português</p>
7.	<p>Há mais alguma língua que costuma falar quando está com ele/a?</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Qual/Quais? _____</p>
8.	<p>(se aplicável)</p> <p>Normalmente, quando está com o(s) seu(s) filho(s), com que frequência fala o Português e o Crioulo?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca Crioulo/Sempre Português</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente Crioulo/Normalmente Português</p> <p><input type="checkbox"/> Metade Crioulo/Metade Português</p> <p><input type="checkbox"/> Normalmente Crioulo/Raramente Português</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre Crioulo/Nunca Português</p>
9.	<p>Há mais alguma língua que costuma falar quando está com ele(s)?</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Qual/Quais? _____</p>
10.	<p>Quando está com os seus amigos, com que frequência costuma falar o Português e o Crioulo?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca Crioulo/Sempre Português</p>

	<input type="checkbox"/> Raramente Crioulo/Normalmente Português <input type="checkbox"/> Metade Crioulo/Metade Português <input type="checkbox"/> Normalmente Crioulo/Raramente Português <input type="checkbox"/> Sempre Crioulo/Nunca Português
11.	Há mais alguma língua que costuma falar quando está com os seus amigos? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Qual/Quais? _____
12.	Quando está na universidade, com que frequência costuma falar o Português e o Crioulo? <input type="checkbox"/> Nunca Crioulo/Sempre Português <input type="checkbox"/> Raramente Crioulo/Normalmente Português <input type="checkbox"/> Metade Crioulo/Metade Português <input type="checkbox"/> Normalmente Crioulo/Raramente Português <input type="checkbox"/> Sempre Crioulo/Nunca Português
13.	Há mais alguma língua que costuma falar quando está na universidade? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Qual/Quais? _____
III. Auto-avaliação da competência linguística	
1.	Nesta escala, como classifica o seu nível de proficiência em Português? <input type="checkbox"/> (1) Muito mau (compreende, mas não consegue falar); <input type="checkbox"/> (2) Mau (compreende e consegue falar, mas com muitas dificuldades); <input type="checkbox"/> (3) Médio (compreende e fala, mas com algumas dificuldades); <input type="checkbox"/> (4) Bom (compreende e fala confortavelmente, com poucas dificuldades); <input type="checkbox"/> (5) Muito bom (compreende e fala fluentemente como um nativo).
2.	Nesta escala, como classifica o seu nível de proficiência em Crioulo? <input type="checkbox"/> (1) Muito mau (compreende, mas não consegue falar); <input type="checkbox"/> (2) Mau (compreende e consegue falar, mas com muitas dificuldades); <input type="checkbox"/> (3) Médio (compreende e fala, mas com algumas dificuldades); <input type="checkbox"/> (4) Bom (compreende e fala confortavelmente, com poucas dificuldades); <input type="checkbox"/> (5) Muito bom (compreende e fala fluentemente como um nativo).
IV. Preferências e atitudes linguísticas	
1.	Quando está no meio familiar, que língua(s) prefere falar? <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> outra? (pode selecionar mais que uma opção).
1.1	Especifique com quem e porquê?

	<hr/> <hr/> <hr/>
2	<p>Quando está no meio social (na rua, nas lojas, etc.), que língua(s) prefere falar?</p> <p><input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> outra? (pode selecionar mais que uma opção).</p>
2.1	<p>Especifique onde e porquê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
3.	<p>Quando está na universidade, que língua(s) prefere falar?</p> <p><input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> outra? (pode selecionar mais que uma opção).</p>
3.1	<p>Especifique com quem e porquê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
4.	<p>(Se trabalhar:) Quando está no trabalho, que língua(s) prefere falar?</p> <p><input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Crioulo <input type="checkbox"/> outra? (pode selecionar mais que uma opção).</p>
4.1	<p>Especifique com quem e porquê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo E - Resultados do teste de normalidade e existência de outliers: grupos completos

Tabela 25 - Testes de normalidade e existência de outliers: grupos completos

	Grupo	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Outliers
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	
Prod.PT	G1/2	,213	13	,109	,891	13	,099	1
	G3	,248	19	,003	,644	19	,000	1
	GC	,133	17	,200	,973	17	,874	0
Rec.PT	G1/2	,178	13	,200	,882	13	,077	
	G3	,208	19	,029	,749	19	,000	
	GC	,124	17	,200	,959	17	,612	
Prod.CR	G1/2	,210	13	,122	,865	13	,045	
	G3	,177	19	,119	,923	19	,128	
	GC	,263	17	,003	,923	17	,164	
Rec.CR	G1/2	,130	13	,200	,982	13	,989	
	G3	,149	19	,200	,948	19	,370	
	GC	,110	17	,200	,971	17	,843	

Anexo F - Resultados do teste de normalidade e existência de outliers: grupo 1.º/2.º ciclos por zona de residência

Tabela 26 - Testes de normalidade e existência de outliers: grupo 1.º/2.º ciclos por zona de residência

	G1/2	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Outliers
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	
Prod.PT	rural	,274	7	,120	,872	7	,194	
	cidade	,232	6	,200	,863	6	,199	
Rec.PT	rural	,182	7	,200	,937	7	,616	
	cidade	,185	6	,200	,976	6	,929	
Prod.CR	rural	,302	7	,052	,825	7	,072	
	cidade	,352	6	,019	,798	6	,056	
Rec.CR	rural	,296	7	,063	,901	7	,339	
	cidade	,226	6	,200	,905	6	,404	

Anexo G - Resultados do teste de normalidade e existência de outliers: grupo do 3.º ciclo por zona de residência

Tabela 27 - Testes de normalidade e existência de outliers: grupo do 3.º ciclo por zona de residência

	G3	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Outliers
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.	
Prod.PT	rural	,340	10	,002	,606	10	,000	
	cidade	,299	9	,020	,794	9	,017	
Rec.PT	rural	,296	10	,013	,776	10	,007	
	cidade	,155	9	,200	,970	9	,894	
Prod.CR	rural	,186	10	,200	,915	10	,314	
	cidade	,242	9	,138	,894	9	,219	
Rec.CR	rural	,248	10	,083	,836	10	,040	
	cidade	,245	9	,127	,825	9	,039	