

**O estatuto da língua portuguesa em São Tomé e
Príncipe: uma análise em contexto escolar**

Maria da Graça Ferreira Cabral Pegado

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como
Língua Segunda e Estrangeira**

Março, 2018

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Martinho

Agradecimentos

Quero agradecer a um conjunto de pessoas que cruzaram o caminho que percorri e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu conseguisse cumprir esta etapa. Distribuo a minha gratidão por dois pontos do planeta: a minha casa e aquele lugar lá para os lados do equador.

Agradeço à minha querida Helena e ao Edson; o vosso acolhimento fez toda a diferença nos dias que aí passei. Agradeço ao professor Fernando Varela, Diretor da Escola Patrice Lumumba, por toda a informação que amavelmente me facultou, pela documentação que me enviou, pela paciência interminável para as minhas solicitações constantes, mesmo depois de ter regressado a Lisboa. Agradeço ao professor Hermitério Sacramento, Diretor da Escola Secundária Básica de Neves, por me ter recebido com tanta simpatia e disponibilidade. Agradeço às professoras Helena e Beatriz Afonso por me terem aberto caminho e pelos contributos preciosos das suas teses de mestrado. Agradeço às minhas colegas Gika e Ester pelas aulas que observei, pela autenticidade dos seus relatos e pelo interesse que demonstraram em ajudar-me. Um enorme obrigado a vocês! Aos meninos e meninas da 7ª classe, turma C, da Escola Patrice Lumumba e da 7ª classe, turma A, da Escola Secundária Básica de Neves, um agradecimento especial por terem partilhado comigo tudo o que eu queria saber.

Agradeço à minha orientadora, professora Ana Martinho, pelas sábias sugestões e pela tranquilidade que sempre transmitiu. Agradeço ao Tjerk Hagemeyer por todas as referências bibliográficas que me enviou e que serviram de suporte a grande parte do meu estudo, pelas respostas quase imediatas às minhas dúvidas e pela simpatia com que me recebeu. Obrigada também pelo excelente trabalho que tens desenvolvido.

Agradeço aos meus amigos pelo voto de confiança e permanente encorajamento. Ao meu melhor amigo, o Rui, por toda a força, todo o suporte, por nunca ter saído do meu lado. Obrigada a todos por acreditarem em mim.

Dedico à minha querida irmã Elsa uma gratidão especial. Muito obrigada, mana, por nunca me teres deixado desviar do caminho. Sem ti, não teria conseguido.

E tudo, agradeço tudo às minhas lindas filhas, Madalena e Raquel, ao meu adorado pai, Rogério, à minha querida mãe Natividade. Foi também por vocês que cheguei aqui.

O estatuto da língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe: uma análise em contexto escolar

Maria da Graça Ferreira Cabral Pegado

Resumo

Esta tese desenvolve-se em torno do estatuto de que goza a língua portuguesa em São Tomé e Príncipe, com particular enfoque na análise dos fatores implicados no processo de ensino/aprendizagem da norma padrão do português em contexto escolar. Com o objetivo de identificar aspetos que caracterizam realidades educativas diferenciadas, realizámos um estudo comparativo entre duas escolas com localizações distintas: uma na capital, outra em meio rural.

Do contacto entre os crioulos em presença e a língua portuguesa, emerge uma variedade do português que se tornou a língua materna da maioria dos são-tomenses. Esse código linguístico, predominantemente oral e com variação substantiva, exerce um impacto significativo no modo como os alunos aprendem a língua portuguesa na escola. Num quadro mais amplo, procurámos também compreender as representações que os alunos têm do Português de São Tomé por comparação com o Português Europeu e as implicações daí decorrentes na sua autoestima linguística. Procedemos ainda à análise das orientações pedagógicas, dos recursos humanos e materiais disponíveis, e das opções metodológicas que caracterizam o cenário onde tem lugar o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Como estratégia de investigação adotámos a pesquisa de terreno, que integrou várias técnicas de recolha e análise de informação, designadamente: observação direta, conversas informais, grupos focais e análise documental.

Palavras-chave: língua portuguesa; São Tomé e Príncipe; escola; variedade linguística

The status of the Portuguese language in Sao Tome and Principe: an analysis within the scope of educational context

Maria da Graça Ferreira Cabral Pegado

Abstract

The present thesis addresses the status of Portuguese language in Sao Tome and Principe with a particular focus on the analysis of the factors involved in the teaching and learning process of Portuguese in the educational context. With the aim of identifying features characterizing distinct learning environments, a comparative study was carried out between two schools at different locations: one school was located in the capital city, whereas the other was in a rural area.

From the interaction of the existing Creoles and the Portuguese language, a variety of Portuguese has emerged, which has become the mother tongue for the majority of San Tomean nationals. Such language, predominantly oral and with substantive variations, has a significant impact in the way students learn Portuguese at school. In a broader framework, we have also sought to understand the representations students have of San Tomean Portuguese vis-à-vis European Portuguese and the implications resulting thereafter in their communicative self-esteem. We also assessed pedagogical guidelines, human resources and available materials, as well as the methodological options that characterize the scenario where the Portuguese language teaching and learning processes takes place. The adopted research strategy was based on field research with various means of information collection and analysis techniques, namely direct observation, informal conversations, identification of focal groups and documental analysis.

Keywords: Portuguese language; Sao Tome and Principe; school; language variation

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I	
A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: contextos, percursos e configurações.....	4
1.1. Enquadramento histórico: do açúcar ao café e cacau	4
1.2. A trajetória da língua portuguesa	7
1.3. O fenómeno da transição linguística.....	11
1.4. Configurações do Português de São Tomé e Príncipe	13
Capítulo II	
A língua portuguesa na escola: das políticas educativas à proficiência linguística.....	18
2.1. O sistema educativo em São Tomé e Príncipe	18
2.2. A língua portuguesa em contexto escolar.....	22
2.3. A autoestima linguística	24
Capítulo III	
Metodologia do estudo.....	29
3.1. Estratégia de investigação.....	29
3.2. Contextos e unidades de observação	30
3.3. Técnicas de recolha de informação.....	33
3.4. A investigação em ação: de Lisboa para São Tomé.....	37
Capítulo IV	
A língua portuguesa em contexto escolar: práticas, atitudes e processos de ensino/aprendizagem	40
4.1. Práticas e atitudes face à língua portuguesa	40
4.1.1. Contexto linguístico familiar	41
4.1.2. Contexto linguístico escolar	44
4.1.3. Identidade linguística	46
4.1.4. Práticas correntes do uso da língua	49
4.2. Ensino/aprendizagem da língua portuguesa.....	53
4.2.1 Ensino de língua materna vs. língua segunda	53
4.2.2. Adequabilidade na conceção de programas e manuais escolares.....	55
4.2.3. Proficiência linguística: caracterização e dificuldades	60
Conclusão	64
Bibliografia	67

Introdução

A complexidade sociolinguística de um país, com base em dinâmicas resultantes de relações históricas que reproduzem séculos de contactos entre línguas e culturas coexistentes no tempo e no espaço, constitui o ponto de partida para o trabalho que se pretende desenvolver. À luz deste quadro mais amplo, emerge a necessidade de compreender com maior foco as circunstâncias, os mecanismos e as consequências que compõem cenários onde o encontro entre grupos de proveniências culturais e linguísticas distintas vem alterar, desse momento em diante, o curso da história. Para estes percursos que se encetam concorrem fatores como a ocupação de territórios numa lógica colonial, emigração em massa, conflitos bélicos e subjugação pela escravatura.

Segundo Pontífice,

a diversidade étnica, linguística e cultural constitui uma das marcas mais relevantes do continente africano, advindo a riqueza cultural da maioria das sociedades africanas do facto de elas serem multilingues no sentido em que, por um lado, se caracterizam pela coexistência de várias comunidades linguísticas numa mesma área geográfica e, por outro lado, pelo facto de a maioria dos indivíduos terem a capacidade de utilizar várias línguas para fins comunicativos (2007: 99-100).

Não alheia a fenómenos desta natureza, a trajetória histórica da atualmente designada República Democrática de São Tomé e Príncipe configura um vasto património linguístico como produto de partilhas continuadas entre colonizadores e povos trazidos para o arquipélago e posteriormente nativos. Interessa-nos, numa primeira etapa, acompanhar o percurso percorrido pela língua portuguesa desde o período colonial até ao presente, atendendo, sobretudo, às clivagens sociais que lhe estão subjacentes na sua relação com as demais línguas, ou seja, observar os fenómenos que envolvem relações de poder entre os diversos sistemas linguísticos em presença, bem como a posição que ocupam na teia social. A combinação de decisões de ordem política e económica, com particular expressão no cumprimento das diretrizes definidas para a área da educação veio exercer um impacto definitivo no

panorama linguístico que hoje caracteriza o país. Por outro lado, importa igualmente compreender os processos de evolução da língua a partir de uma perspectiva exclusivamente linguística e a emergência de novas variedades.

Apresentadas as questões que enquadram o estudo, e reconhecendo que a educação, neste contexto específico, entendida num sentido mais restrito como é o da escolarização, desempenha um papel central na proficiência linguística do indivíduo e contribui, em larga escala, para a sua autoestima linguística, os objetivos da pesquisa a que nos propusemos direcionam-se para a análise mais detalhada de aspetos que se nos afiguram relevantes no âmbito das condições que o sistema educativo são-tomense oferece àqueles que dele usufruem. Com efeito, é nossa preocupação analisar o modo como está estruturada a escola enquanto instituição, nomeadamente em relação a um conjunto de elementos inerentes ao seu funcionamento organizacional. No plano pedagógico, impõe-se-nos uma análise tanto acerca da adequabilidade das orientações curriculares para o ensino da língua portuguesa, como da qualificação do corpo docente que leciona esta disciplina, opções metodológicas e qualidade dos materiais a que recorre.

A pesquisa que desenvolvemos tem, pois, como foco, o contexto escolar, sem prejuízo da necessidade de situar esse contexto num quadro mais amplo, cujas características o condicionam. Por isso, não podemos assumir as escolas como espaços homogêneos e indiferenciados, isto é, mesmo que sujeitas às mesmas orientações emanadas de uma política educativa comum, as escolas estão inseridas em contextos sociogeográficos diversos e servem públicos também diversos. Para evidenciar essa diversidade, optámos por desenvolver um estudo comparativo entre duas turmas da sétima classe, integradas em escolas com situações geográficas distintas por referência à capital - uma situada no centro urbano da cidade de São Tomé, distrito de Água Grande, outra numa zona rural, mais distante, na cidade de Neves, distrito de Lembá. Procurámos, assim, perceber se, por um lado, a informação recolhida em ambos os estabelecimentos de ensino aponta para a existência de realidades educativas com características diferentes e, por outro, abrir portas a uma imersão mais aprofundada no que são as especificidades de que se revestem os contextos escolares em São Tomé e Príncipe. Em suma, os nossos objetivos são não só evidenciar as diferenças que se

verificam entre ambos os contextos, como também identificar os fatores que condicionam o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, em dois planos: i) um plano externo à escola, que remete para o estatuto estrutural da língua portuguesa e dos crioulos no país e nos seus diferentes contextos sociogeográficos; ii) e um plano interno, relativo às condições que caracterizam o ensino/aprendizagem, sejam elas materiais, de qualificação ou pedagógicas.

A presente investigação organiza-se em torno de quatro capítulos divididos de acordo com a sequência que passamos a descrever. O primeiro tem por base a consulta, quer de fontes documentais, quer de trabalhos desenvolvidos por estudiosos na área da linguística, para a reconstituição histórica dos factos relevantes e compreensão da atual hegemonia do português nas ilhas. O segundo, dedicado ao sistema educativo em São Tomé e Príncipe, pretende dar conta das políticas linguísticas levadas a cabo pelo governo são-tomense até à atualidade e das implicações das mesmas na proficiência generalizada na língua materna. O terceiro capítulo apresenta a metodologia por nós selecionada, que consiste no método da pesquisa de terreno, englobando, neste estudo de caso, técnicas diversificadas de recolha de informação, tais como observação direta, conversas informais, recurso a informantes privilegiados e grupos focais. Por último, são apresentados os resultados da análise dos dados recolhidos a partir das técnicas enunciadas no capítulo anterior.

Capítulo I

A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: contextos, percursos e configurações

1.1. Enquadramento histórico: do açúcar ao café e cacau

Entender o panorama linguístico contemporâneo em São Tomé e Príncipe implica, antes de mais, o conhecimento articulado de um conjunto de fatores políticos, económicos e sociais de um país cujo percurso histórico assume características muito particulares, nomeadamente pelo impacto determinante que tanto os movimentos colonizadores como o período posterior à independência exerceram na configuração de uma sociedade caracterizada pela diversidade linguística. Com efeito, o arquipélago foi sujeito a dois momentos distintos de ocupação portuguesa: a fase do povoamento e da cultura do açúcar, nos séculos XV e XVI, e o período da contratação em massa para responder às exigências dos ciclos do café e do cacau que tiveram lugar na segunda metade do século XIX.

A chegada dos primeiros portugueses a São Tomé e Príncipe, por volta de 1470, encontra uma área desabitada, pelo que, contrariamente aos processos de colonização dos países da África continental (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e Cabo Verde), sensivelmente coexistentes no mesmo espaço de tempo, não se verificou a imposição do estado colonial a uma população autóctone já existente. Esta circunstância excepcional constituiu terreno fértil para a emergência de uma sociedade crioula diferenciada, baseada no encontro das línguas e culturas portuguesa e africanas, por via do contacto entre colonizadores e escravos, de proveniências distintas, que para ali foram levados como mão-de-obra para as plantações do açúcar. Contudo, devido ao monopólio do poder que os portugueses exerciam, com uma cultura relativamente homogénea face à diversidade cultural dos grupos de escravos, os africanos não reuniam condições para desenvolver e estabelecer as suas próprias instituições e legislação fora dos parâmetros fixados pelos primeiros (Seibert, 2001: 45). Importa perceber que, se por um lado as dinâmicas prevaletentes nos processos de colonização configuram, em regra, uma transferência bidirecional de valores culturais

entre colonizadores e colonizados, por outro a essas dinâmicas correspondem convicções de supremacia por parte dos primeiros relativamente aos segundos. Estes contextos, em que a relação de poderes é desigual, abrem portas a situações de exploração, subjugação e mesmo submissão dos povos colonizados à condição de escravos. É este o caso de São Tomé e Príncipe, bem como de toda a colonização portuguesa em África.

Retomando Seibert,

o encontro directo e prolongado entre os portugueses e as várias culturas africanas dinamizou um processo de recíproca aculturação: a europeização dos africanos, assim como a africanização dos europeus. Pela sua integração numa cultura singular, todos os diversos elementos culturais foram sujeitos a modificações” (2001: 45).

O fenómeno que o autor refere tem consequências definitivas no plano linguístico, através do contacto da língua portuguesa com as diferentes línguas africanas continentais que coexistiam num espaço tão reduzido como é o do arquipélago.

Das interações intensas entre portugueses e escravos africanos, nasce um ambiente “propício à criouliização” tal como descreve Tjerk Hagemeijer (2009: 2). Emerge uma necessidade premente de comunicação que implica uma aproximação, por parte dos escravos, ao código linguístico utilizado pelos povoadores portugueses (Gonçalves, 2016). O termo “crioulo”, na sua aceção linguística, designa a língua resultante da fusão entre línguas europeias, as lexificadoras ou de superstrato, e as africanas, também chamadas línguas de substrato. Num primeiro momento, surge um *pidgin*, ou seja, um sistema linguístico rudimentar, uma linguagem subsidiária de recurso, extremamente simplificada, capaz de assegurar a comunicação mais básica entre as duas partes (Gonçalves e Hagemeijer, 2015). Trata-se de um registo linguístico que se foi complexificando à medida que os seus utilizadores iam experimentando a combinação de estruturas gramaticais e de uma base lexical até então desconhecidas. Na realização dessa nova forma de comunicar, o recurso sistemático às suas línguas maternas seria, certamente, uma mais-valia para facilitar a fluência do discurso. Hagemeijer explica o processo de criouliização de forma bastante esclarecedora:

No caso da crioulização, a necessidade de falantes de diferentes línguas criarem uma plataforma de comunicação comum resulta na emergência de um código L2 que é nativizado. Na maioria dos casos, trata-se de um processo relativamente rápido em que as línguas ancestrais são gradualmente abandonadas em favor da nova língua (2016: 2).

A acelerada expansão e nativização deste código deu origem a uma língua crioula de base lexical portuguesa que ficou conhecida como forro, o crioulo com maior número de falantes em São Tomé e Príncipe. Posteriormente, a ramificação deste crioulo no espaço e no tempo terá dado origem a três outras línguas crioulas: o lung'ie (ilha do Príncipe), o angolar (comunidades piscatórias do sudoeste da ilha de São Tomé) e o fa d'ambô (ilha de Ano Bom) (Gonçalves, 2016 apud Hagemeyer 2009, 2011, no prelo a). Curiosamente, muito embora provenientes de uma raiz comum, partilhando, por isso, propriedades lexicais e gramaticais, as referidas línguas apresentam entre si uma inteligibilidade limitada. Tal facto deve-se, certamente, à evolução que cada uma delas sofreu em espaços e tempos diferenciados após se terem separado do tronco comum (Gonçalves, 2016 apud Hagemeyer, no prelo a).

Helena Afonso (2009) destaca três fatores que favoreceram a crioulização no arquipélago: (i) a insularidade, por força do afastamento ou corte dos povos com as suas regiões de origem e decorrente contacto e miscigenação entre elementos da nova comunidade; (ii) o decreto real: por decreto régio cada povoador tinha direito a uma escrava como companheira com o objetivo último de povoamento das ilhas; (iii) a migração escrava, caracterizada pela fugacidade da passagem de escravos africanos pelo arquipélago. Segundo a autora, a multiplicidade etnolinguística constituiu uma barreira à emergência de outra, face à língua dominante, o português.

Com o declínio da produção da cana-de-açúcar no século XVI, grande parte dos colonos brancos abandonou as ilhas, tendo regressado apenas cerca de três séculos depois com o propósito de introduzir no arquipélago a cultura do café e, alguns anos mais tarde, a do cacau. Durante o período anterior à recolonização, a maior parte das terras pertencia aos forros (os escravos libertos), que as perderam à medida que os portugueses se iam apropriando das mesmas. Numa fase de declarada expansão económica, face à necessidade de rentabilizar a produção do café e do cacau nas

roças, a tentativa de angariação de mão-de-obra não encontrou recetividade, nem junto dos forros, nem dos angolares. Quer a persistente recusa dos nativos em aceitar trabalho agrícola assalariado, quer a fuga sistemática de escravos, forçaram os colonizadores a recorrerem a contratações nos países da África continental, para assim assegurarem a continuidade dos ciclos do café e do cacau (Seibert, 2001).

Entre finais do século XVI e finais do século XIX, os quatro crioulos que tinham emergido aquando da primeira colonização gozavam de uma situação estável e consistente nas ilhas. Conclui-se, portanto, que as línguas crioulas terão dominado a paisagem linguística em São Tomé e Príncipe durante uma longa parte da sua história. A utilização do português parecia estar circunscrita a um pequeno número de portugueses que permaneceu no arquipélago e àqueles que tinham uma relação mais próxima com o regime colonial (Gonçalves e Hagemeijer, 2015). Esta situação veio a alterar-se profundamente com a introdução de contingentes massivos de contratados, igualmente designados por serviçais, provenientes de outras colónias portuguesas: Angola, Moçambique e Cabo Verde. De acordo com dados históricos, o número de contratados que deu entrada no país duplicou a população nativa, pelo que naturalmente se entende a dimensão do impacto que estes grupos exerceram, tanto a nível social como linguístico. Oriundos de meios culturais heterogéneos, trazendo consigo novas línguas, os contratados vieram contribuir ainda mais para a multiplicidade linguística já bem implementada no arquipélago.

1.2. A trajetória da língua portuguesa

Neste ponto da história, com um contexto multilingue como pano de fundo, impõe-se uma reflexão que procure compreender em que medida as políticas laborais e linguísticas adotadas pelo grupo dominante, no caso, os colonos portugueses, andaram a par com as relações sociais que se estabeleceram (ou não) entre comunidades de diferentes etnias e em que medida essas opções políticas condicionaram os percursos das línguas em presença numa ou noutra direção.

A conjugação de fatores de natureza diversa abriu caminho para que a língua portuguesa se viesse a constituir como língua veicular da maioria da população são-tomense. Em primeiro lugar, contribui, em larga escala, o isolamento dos contratados cujo espaço de circulação se cingia ao local de trabalho, às empresas agrícolas e às senzalas que habitavam, e a quem tinha sido negado o direito a qualquer tipo de mobilidade para o exterior. Paralelamente, em virtude do seu estatuto de escravos libertos, os forros mantinham-se segregados dos contratados, coabitando em comunidades próprias, nas vilas ou nos matos. Na verdade, Alan Baxter dá conta da quase ausência de contacto entre os dois grupos sociais: “Knowledge of São Tomé Creole Portuguese is not widespread among the Tongas. This is especially true for those who reside on outlying plantations” (2004: 3). Da exposição constante dos trabalhadores das plantações de café e cacau à língua portuguesa, por meio do contacto direto com a entidade patronal, resultou uma nova variedade de português, o português dos Tongas, a L2 desses grupos (os filhos dos contratados). Relativamente à variedade emergente, embora nos dias de hoje, pouco dela reste, Baxter reconhece que “this fascinating variety of Portuguese (Portuguese of the Tongas) has much to contribute to the study of contact situations, especially those involving Portuguese.” (2004: 1).

Em segundo lugar, o português, considerada a língua de prestígio, tornou-se a língua de escolarização, de acesso à informação e aquela que circulava na administração, igreja, instituições públicas e comunicação social. Tendo por base argumentos de unificação linguística para os diversos grupos sociais que coexistiam no mesmo espaço geográfico, Portugal adota uma política assimilacionista, com a imposição da língua portuguesa a par da interdição dos crioulos. O saber falar português constituía, nesta altura, um pré-requisito à mobilidade social ascendente e a própria elite forra proibia os seus filhos de se expressarem na sua língua materna.

A imposição da língua do opressor tem sido um comportamento transversal aos processos da colonização portuguesa. Efetivamente, as políticas integracionistas veiculadas em contextos de poderes desiguais assentam, sobretudo, na anulação da identidade do *Outro* em benefício próprio. As dinâmicas de despromoção da diversidade linguística características dos períodos coloniais resultam, essencialmente,

de relações desiguais de poder, com intenções encobertas de minorização e fragilização das populações autóctones. São ideologias que se cristalizam de tal forma que se perpetuam ao longo de gerações e dificilmente são desconstruídas. Como afirma Beatriz Afonso

Parece ainda estar arraigado no espírito dos são-tomenses a ideia de que o crioulo (e demais línguas nacionais) são falares tidos como degenerescências linguísticas, amálgamas ou desvios de outros sistemas, forma bastarda de uma língua ou civilização, desprovidas de dignidade para serem utilizadas em espaços públicos” (2008: 12).

Na verdade, tivemos oportunidade de observar através dos contactos sistemáticos que estabelecemos com a população em geral e, sobretudo, com as camadas mais jovens, que a forma como se referem aos seus crioulos, sob a designação de “dialeto”, assumindo com esta categorização a convicção de uma inferioridade linguística que, de resto, atravessou todo o percurso histórico de São Tomé e Príncipe a partir do séc. XIX. Pelo facto de ocupar uma posição manifestamente marginal relativamente ao português, chegamos mesmo a ficar com a percepção de que um sentimento que se aproxima da vergonha estará associado a essas ligações, mais ou menos consistentes, que mantêm com as outrora línguas maternas.

Retomando a sequência dos fenómenos linguísticos que atravessou a história de São Tomé e Príncipe, o período pós-independência constitui o terceiro momento importante na trajetória que a língua portuguesa percorreu até adquirir o estatuto de que hoje goza. A decisão política de adotar o português como língua oficial exclusiva veio propiciar à generalidade da população um acesso mais democrático à educação. Aquela que era considerada a língua da elite e dos domínios altos, passou a ser a língua de todos os contextos comunicativos, de um grupo cada vez maior de são-tomenses. (Gonçalves, 2006). Quer isto dizer que a situação que Hagemeijer (2016) descreve como uma diglossia relativamente estável, herdada do período colonial, com os crioulos a dominarem os contextos mais familiares, informais e rurais, transformou-se gradualmente numa outra situação de diglossia instável e mudança, caracterizada pelo uso generalizado do português L1. Como consequência, segundo o mesmo autor, a

exposição cada vez mais reduzida aos crioulos como línguas maternas pode ser considerada como uma etapa num processo coletivo de mudança e erosão linguística (dos crioulos) que está praticamente concluído em São Tomé e Príncipe (Hagemeijer, 2016). Este parece ser um fenómeno tipicamente associado a contextos de línguas em contacto, caracterizado pela perda de competência linguística da L1 a favor do uso frequente da L2.

A atual hegemonia do português nas ilhas é também promovida pela ausência de uma política linguística pró-crioula sustentada. Como já referimos, a estigmatização dos crioulos, herdada do tempo colonial, não foi devidamente ultrapassada, impedindo, em definitivo, a construção de uma identidade crioula ligada às suas línguas (Gonçalves e Hagemeijer, 2015). Para além deste fator, outros houve que contribuíram para a crescente nativização da língua colonial: o estatuto neutro de L2 de que a língua portuguesa gozava face à fragmentação linguística das línguas maternas em presença, a massificação do ensino e o aumento da mobilidade social. São estas as principais razões que fazem hoje de São Tomé e Príncipe a ex-colónia portuguesa onde se regista o maior número de falantes nativos de português.

Dados estatísticos recolhidos no censo de 2011, pelo Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe, demonstram que, em 1981, cerca de 63% da população são-tomense falava português L1 ou L2, contra 56% de falantes de forro (apud Gonçalves, 2016: 27), o que sugere que a transição para o português já se encontrava em processo de consolidação no período colonial. Importa, no entanto, perceber que, nesta época, a generalidade da população que recorria ao português, não o fazia com correção, até porque, como acabámos de ver, o uso da língua, naquela altura, era restrito a determinados contextos comunicativos (mais formais), e a escolarização reservada a uma elite. Grande parte da população expressava-se nas suas línguas maternas - os crioulos autóctones - e apresentava baixos níveis de literacia, fruto do deficitário acesso à escolarização. A transição histórica do português L2 para L1 reflete-se nas características que hoje constituem o português que atualmente se fala em São Tomé e Príncipe. Helena Afonso acrescenta que “é este Português falado por uma maioria populacional que mal conhece esta língua, que se irá expandir no período pós-independência” (2009: 93).

1.3. O fenómeno da transição linguística

No presente subcapítulo, procuramos fazer uma reflexão acerca da transição histórica do português L2 para português L1. Importa, aqui, observar um conjunto de fatores com marcada interferência neste processo, tais como: (i) o contacto desta língua com as línguas crioulas; (ii) a adoção da norma europeia no processo de escolarização; (iii) a realização individual da língua, por sua vez condicionada por aspetos de ordem sociocultural, e cuja concretização depende também das representações que cada um tem da própria língua. Neste sentido, Bouchard refere que

a study of language contact that includes both the linguistic and anthropological approaches allows us to investigate linguistic consequences, causes and mechanisms of contact as well as the shared beliefs and value systems of the speakers regarding the language use and ideologies of their speech community (...) changing ideologies can give rise to changing practices, which in turn can lead to language shifts (2017: 15-16).

No decurso da análise do cenário sociolinguístico que caracteriza São Tomé e Príncipe, somos levados a crer que as ideologias construídas à volta das diversas línguas que ali conviviam, fruto de opções políticas que foram ganhando corpo ao longo dos períodos coloniais e, sobretudo, das decisões tomadas no pós-independência, exerceram um impacto importante na mudança linguística e na emergência de um código linguístico, frequentemente designado por Português de São Tomé.

Durante a época colonial, a presença de um grupo dominante, detentor do monopólio do poder em todas as áreas da vida social, política e económica sobrepõe-se a uma maioria populacional que se vai gradualmente “convertendo” ao uso da língua do *Outro*. Até porque esta “conversão” constituía, naturalmente, condição indispensável a um posicionamento mais vantajoso face a cargos de maior importância de onde resultava o acesso a parâmetros superiores de qualidade de vida. Neste contexto, o domínio da língua portuguesa, associado à ascensão na teia social, ao

prestígio e ao reconhecimento, aspetos seguramente valorizados pela população são-tomense, representava uma espécie de acesso à “terra prometida”. Paralelamente, o facto de a língua portuguesa ter estado reservada, até ao período que precede a independência, a um número restrito de são-tomenses e, por esta razão, reclamar para si o estatuto de língua de elite, viria a contribuir para uma “reverência” coletiva a este código linguístico. A condição de supremacia da língua portuguesa é, ainda, intensificada pelo facto de lhe ser atribuída uma função imperial, “uma língua com uma tradição cultural erudita - construída em torno de uma ideologia de défice, baseada no pressuposto da sua superioridade por referência às outras línguas em presença” (Afonso, 2009: 41).

A partir de 1975, com a democratização do português e a sua progressiva difusão, inicialmente mais tímida, posteriormente ganhando terreno em todos os contextos da vida social e privada, as populações conquistaram, por assim dizer, um direito que, até àquele momento, apenas pertencia a alguns. Certamente que o impacto da decisão política de transformar o português na “língua de todos” e de terem sido tomadas medidas em conformidade, ter-se-á feito sentir, com maior expressão, junto das camadas mais velhas que tinham por língua materna um dos crioulos, bem como nos meios rurais onde o acesso ao português sempre fora mais difícil. Num exercício de adequação à nova realidade linguística, o povo são-tomense apropria-se da língua portuguesa de um modo não padronizado, sobretudo porque as interferências das suas línguas nativas se encontram de tal forma visíveis nos discursos que produzem, que, em muitos casos, essas realizações se afastam significativamente da norma europeia.

Desde o início, a nativização da língua dominante ocorre de forma irregular, uma vez que “os dados linguísticos primários de que as crianças que nascem nessas situações dispõem para desenvolver a sua língua materna provêm praticamente de versões de segunda língua desenvolvidas entre os falantes adultos das outras línguas, que apresentam lacunas e reanálises em relação aos seus mecanismos gramaticais.” (Gonçalves, 2010: 20 apud Winford 2003: 244). A perda de proficiência linguística na língua materna, motivada pela primazia do uso de uma nova língua ou de uma variedade da língua-alvo em detrimento desta, tem sido descrita como um fenómeno

complexo denominado erosão linguística. O processo de erosão linguística não opera ao mesmo tempo e do mesmo modo nos vários falantes, depende de um conjunto de fatores sociolinguísticos que estão associados à faixa etária e à distribuição geográfica das línguas em contacto (Gonçalves, 2010). Parte-se de uma posição em que a língua materna representa o único sistema linguístico de que o falante dispõe. Segue-se uma fase que contempla o período de transição de monolinguismo para bilinguismo, correspondente à introdução de um novo código L2 que concorre com o código L1. Esta situação evolui para a supremacia da L2 sobre a L1 e, posteriormente, para uma proficiência cada vez mais limitada em L1 em direção à sua completa extinção, num processo de substituição integral pela L2. “Neste contexto, a perda de proficiência pode estar relacionada, por um lado, com a falta de *input* que mantenha e atualize o conhecimento, e por outro com a competição de um sistema linguístico distinto que com ele coexiste e nele interfere” (Gonçalves, 2010: 21 apud Schmid, 2008:10). Neste quadro, concluímos que a erosão linguística em São Tomé e Príncipe é um processo ainda em curso posto que, apesar da hegemonia do português, este ainda coexiste com as línguas nativas.

1.4. Configurações do Português de São Tomé e Príncipe

São várias as designações que têm sido atribuídas à língua emergente: falar são-tomense, Português de São Tomé, português local, entre outras. Tal facto constitui, do nosso ponto de vista, um indicador de que estamos perante um sistema linguístico pouco consistente para o qual alguns autores procuraram classificações. A hipótese da interlíngua é descartada, tanto por Beatriz Afonso como por Helena Afonso, já que uma das particularidades deste conceito é o seu carácter transitório. Trata-se de um sistema linguístico intermédio (que integra elementos da língua materna e da língua em aprendizagem) de que o aprendente de uma língua segunda ou estrangeira se serve, numa trajetória de transposição de etapas em direção à língua-alvo. Ora, ambas as autoras consideram o Português de São Tomé (doravante PST) uma variedade que se estabilizou (2008, 2009), pelo que, e em conformidade com a coerência que o raciocínio merece, não se prevê uma evolução rumo à norma

européia. Para além disso, o facto de ser um código linguístico que ocupa hoje a categoria de língua materna para a maioria da população são-tomense, coloca, em definitivo, de parte a hipótese anteriormente avançada. Importa, no entanto, sublinhar que a estabilidade de que aqui se fala nada tem a ver com sistematização e normatização de um sistema linguístico.

Parece ser consensual entre os estudiosos que se dedicaram à análise de enunciados orais e escritos em língua portuguesa, gerados por falantes são-tomenses, que os mesmos não obedecem a um modelo comum, ou seja, uns aproximam-se mais da norma, enquanto outros dela se distanciam. Na verdade, os registos da mesma variedade do português variam consoante a proveniência do indivíduo (urbana ou rural), o grau de exposição ao português europeu, a faixa etária e o nível de escolarização. Alegadamente, o fenómeno de variação linguística chega a estender-se ao próprio uso individual que cada um faz da língua. Assim sendo, o mesmo indivíduo pode apresentar diversas realizações sem critério aparente, ou seja, as suas opções linguísticas nem sempre são coerentes com os contextos em que seria expectável que se mantivesse uma seleção semelhante, precisamente porque a situação não justificaria o uso de formas diferentes. Parece-nos evidente que a sustentação dos fenómenos referidos encontra fundamento na transferência de comportamentos linguísticos de uma língua crioula, sobretudo o forro ou santome, por ser o crioulo maioritário, para a língua materna que, à semelhança da primeira, não goza de qualquer estatuto que lhe mereça reconhecimento oficial. Hagemeyer esclarece que

Since santome has no official status, the orthographies have been highly variable and often quite inconsistent, ranging from etymological orthographies to phonological writing systems (...). A word like [kwa] “thing”, for instance has been written in the following ways: cua, cuá, qua, quá, kua, kuá, kwa, kwá.” (2012: 62).

Os primeiros contactos entre línguas que remontam aos séculos XV e XVI apontam para um processo de “vazamento” de aproximadamente 90% do léxico português para as línguas africanas, que se vem materializar no crioulo dominante que daí resultou e a que o autor acima se refere. Curiosamente, observamos que aquela que é hoje considerada a língua materna dos são-tomenses acolhe, num processo de reciprocidade de empréstimos, posturas das outrora primeiras línguas,

particularmente no que toca à difícil adaptação a sistemas linguísticos menos flexíveis, propriedade que reverte a favor de uma plasticidade linguística que tão bem caracteriza os universos africanos.

Como é sabido, a língua tem como função principal a comunicação entre quem a partilha e, face às necessidades inadiáveis de tornarem os seus discursos inteligíveis em contextos comunicativos, os falantes de português L2 fazem-se valer dos recursos linguísticos de que dispõem, frequentemente provenientes das suas línguas maternas. Este é, aliás, o processo comum de aquisição de uma segunda língua: o aprendente usa a sua experiência prévia na língua materna como meio de organizar dados na língua de aprendizagem. Com efeito, sobretudo nas etapas iniciais da aquisição de língua segunda ou estrangeira, sucede-se uma dinâmica de empréstimos regulares da L1 para a L2. No entanto, a probabilidade da ocorrência de desvios não tem apenas relação direta com níveis de proficiência, mas também com a proximidade ou distanciamento entre as próprias línguas. Fácil será inferir que quanto maiores forem as afinidades entre L1 e L2, maior será o grau de transferência linguística.

Ora, no caso do PST, que se afigura como um código linguístico que se situa entre o crioulo dominante e a norma padrão da língua portuguesa, uma espécie de português "crioulizado", podemos afirmar que estamos em presença de duas línguas com proximidade significativa. Assim sendo, compreende-se que a transferência de uma para a outra seja manifestamente mais notória. A este propósito, uma das professoras de língua portuguesa com quem desenvolvemos um trabalho de maior proximidade, no âmbito da observação de aulas e posterior recolha de informação acerca da sua experiência profissional, veio confirmar que a variedade linguística que se nativizou nas ilhas mais não é do que uma tradução literal do crioulo forro ou de outro crioulo, consoante a proveniência dos alunos. Helena Afonso (2009) retoma esta questão, acrescentando que as realizações linguísticas da maioria dos falantes de português como segunda língua, quer no que toca à expressão oral, quer escrita, parte dos valores estruturais fixados pelas línguas crioulas e generaliza-os para a L2. Como, porém, as características estruturais da L1 e da L2 são diferentes, naturalmente que vão produzir-se interpretações inadequadas das evidências fornecidas pela língua-alvo. Nas considerações que tece acerca desta variedade do português, vem alegar que o

processo de democratização social da língua portuguesa teve implicações desastrosas no campo linguístico por favorecer a descaracterização dos dois sistemas,

abriu portas a uma contaminação do português exercida pela introdução de estruturas das línguas crioulas. Como consequência, emerge uma língua híbrida, o chamado “falar” são-tomense produto da convergência de estruturas dos sistemas em presença e que se apresenta como um lugar de eleição dos fenómenos de interferência (2009: 60- 61).

São vários os autores que, em estudos recentes, falam num processo de contaminação do português europeu pelas línguas crioulas. Se é um facto que uma contaminação pressupõe a transmissão de algo nocivo, então, está-se a assumir, uma vez mais, a inferioridade destas línguas. A nosso ver, verifica-se, pois, que esta carga profundamente negativa que se colocou sobre os crioulos continua de tal forma cristalizada, que até mesmo os académicos parecem não se questionar acerca dos posicionamentos que adotam. Esta é uma marca indelével, não só do etnocentrismo colonial que atravessa a história de São Tomé e Príncipe, mas também de uma subjugação intelectual que remonta ao período da ocupação portuguesa. É um jogo de forças desiguais que ainda hoje se joga no plano linguístico (e não só), com consequências preocupantes nos processos de alfabetização em língua portuguesa, com a perda irremediável de um repertório linguístico ancestral e com implicações negativas na identidade linguística de um povo.

Alguns dos trabalhos apresentados no âmbito desta temática recorrem, frequentemente, a levantamentos, mais ou menos exaustivos, de enunciados orais e escritos desse português que serve os usos quotidianos da comunicação em São Tomé e Príncipe (Afonso, 2008; Afonso, 2009; D’Apresentação, 2013). Paralelamente, a nossa presença no terreno permitiu-nos ter acesso a um *corpus* recolhido pelos alunos do 3º ano da Licenciatura em Língua Portuguesa, em situação real de comunicação, durante o mês de dezembro de 2017, onde consta um conjunto de enunciados em PST e a respetiva correspondência no denominado português padrão. Não sendo nosso objetivo proceder a uma análise criteriosa do conteúdo, as semelhanças observadas vêm comprovar que estamos perante dois registos com uma proximidade evidente: “Eu tava com bué de fome. Bam bora!” → (Es)tava com muita fome. Vamos embora!";

“Eles trabalhou mal co ele.”→“Eles trabalharam mal com ele.”; “Damu minha coesa”→“Dá-me a minha coisa.” Contudo, compreende-se que nem sempre a inteligibilidade das mensagens seja um dado adquirido. De acordo com os exemplos que agora transcrevemos, a eficácia da comunicação pode ficar comprometida caso o receptor não domine o código, ou seja, caso tenha o português europeu como língua materna: “Ocês ta contente, ta pega gente a mata só”→“Vocês (es)tão contentes, (es)tão a apanhar as pessoas e a matá-las.”; “Seja homem, peu tábem seja homem.”→“Seja homem para que eu também (o) seja.”; “Ele dê um cu coisa dele.”→“Ele bateu-me.” Hagemeijer, Gonçalves e Afonso sistematizam as características mais evidentes desta variedade linguística, definindo duas vertentes de análise: morfossintaxe e léxico-sintaxe. A primeira compreende a ausência da concordância nominal e verbal e a variação entre um pronome pessoal clítico e um pronome pessoal forte na expressão do objeto direto e indireto. Na segunda, destaca-se a alteração das propriedades de seleção categorial dos verbos, associada à omissão, substituição e/ou, mais raramente, inserção de preposições, a variação nas estratégias de anteposição de constituintes, bem como a ausência de determinação (no prelo).

Se, por um lado, o papel do PST enquanto língua materna maioritária em São Tomé e Príncipe é inquestionável, por outro, o português europeu padrão continua a constituir a língua-alvo da escolarização (Gonçalves, 2016). A nossa intenção é, acima de tudo, perceber que tipo de dinâmicas convoca a correlação entre as duas variedades linguísticas: se o domínio da primeira constitui um patamar privilegiado no processo de aprendizagem da segunda, ou se, pelo contrário, da proximidade entre ambas decorrem desvios sistemáticos de difícil perceção para os aprendentes. Interessa igualmente questionar em que medida a base linguística de que partem estes falantes em direção à aprendizagem do português padrão se compatibiliza com uma lógica de ensino da língua portuguesa com configurações idênticas àquelas que presidem às metodologias desenvolvidas para a didática da língua materna.

Capítulo II

A língua portuguesa na escola: das políticas educativas à proficiência linguística

2.1. O sistema educativo em São Tomé e Príncipe

A educação e a formação são considerados sectores prioritários no âmbito das políticas de desenvolvimento dos países de língua oficial portuguesa. Falamos de países que receberam do período colonial uma herança profundamente deficitária no que toca à estruturação dos sistemas educativo e formativo, pelo facto de os mesmos restringirem o acesso a uma pequena parte da população e basearem as suas práticas pedagógicas em modelos provenientes dos sistemas coloniais, cujas orientações se afiguravam descontextualizadas face às realidades do panorama educativo desses países (Barreto, 2017).

A Lei n.º 2/2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo – vem estabelecer o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas que visam o desenvolvimento da educação em São Tomé e Príncipe. Elaborada a partir do documento homónimo português – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – , é, na maioria dos pontos, um decalque da primeira, nem sempre com as devidas salvaguardas à realidade são-tomense. Não é surpreendente que assim aconteça em países cujo exercício de governação tenha dado os primeiros passos há pouco mais de quatro décadas, com uma experiência embrionária no domínio da conceção e execução de políticas públicas em todos os sectores, incluindo o da educação. Na verdade, a dependência de paradigmas externos tem sido uma constante nos países africanos com histórias recentes de administração autónoma, facto sobejamente justificado pelos longos períodos de ocupação colonial.

Embora o Ministério da Educação e Cultura, bem como outros órgãos do Estado, se caracterizem por uma frágil estrutura institucional que dificulta, por vezes, a gestão de serviços a seu cargo e que explica algumas das razões pelas quais importantes investimentos feitos no sector não têm tido o impacto esperado, os

números apontam para uma evolução significativa da cobertura escolar nos últimos anos. Desde o ano letivo de 2010/11, o ensino básico em São Tomé e Príncipe passou a ser universal, obrigatório e gratuito. Dos 94,9% de crianças que frequentam os dois ciclos que constituem o ensino básico (da 1ª à 6ª classe), 94,2% concluem esta etapa. O ensino secundário acrescenta mais dois ciclos, o primeiro compreende a 7ª, a 8ª e a 9ª classes e o segundo a 10ª, a 11ª e a 12ª classes. Concluído este percurso, os alunos poderão ingressar, ou não, no ensino superior.

Segundo o Relatório do Estado do Sistema Educativo, que, no estudo comparativo elaborado, estabelece como referência os anos de 2001/2002 e de 2010/2011, a capacidade de acolhimento no pré-escolar passou de 15,7% a 30,9%, no segundo ciclo do ensino básico, passou de 94,3% a 139,2% e no primeiro ciclo do ensino secundário, de 59,8% a 82,9% (UNESCO, 2013: 75). Não mencionamos os restantes ciclos por não constituírem progressos importantes.

As questões desfavoráveis à continuidade do percurso educativo no ensino secundário situam-se sobretudo ao nível da transição da 7ª para a 8ª classe. Segundo dados do mesmo documento, no ano de 2009/2010, 19% dos alunos que haviam concluído a 7ª classe não tiveram oportunidade de prosseguir estudos no mesmo estabelecimento. A frequência da classe seguinte teria lugar noutra escola, muito provavelmente a uma distância considerável da sua área de residência, ou, em alternativa, optar-se-ia pelo abandono escolar. O mesmo problema coloca-se igualmente na conclusão do segundo ciclo do ensino secundário, posto que o país conta apenas com três estabelecimentos públicos que oferecem formação para a 12ª classe. (UNESCO, 2013). Dos 86% de jovens que se matriculam na 7ª classe, apenas 15,2% conclui o último ano do ensino secundário, concorrendo, para esta relação, taxas elevadas de abandono e reprovação no segundo ciclo deste nível de ensino. A primeira versão da Carta de Política Educativa, São Tomé e Príncipe (MECF, 2012) vem confirmar que fatores como a insuficiência e a má localização das escolas do ensino secundário, acrescidos de uma manifesta exiguidade do corpo docente disputam responsabilidades nos fenómenos de exclusão acima referidos.

Em termos físicos, os edifícios que constituem o parque escolar a nível nacional acusam estádios de degradação generalizada, ou pela sua antiguidade e/ou por falta

de manutenção. É comum as escolas disporem de um espaço reservado à biblioteca. O acervo disponível varia significativamente de escola para escola. Aquelas que se situam na capital beneficiam de um leque mais diversificado de títulos e maior quantidade de obras, enquanto que as bibliotecas das escolas localizadas em meios rurais incluem um número reduzido de livros que são principalmente manuais escolares.

No que toca aos recursos humanos, dados tornados públicos no relatório que procede à análise estatística do sistema educativo, no ano letivo de 2014/2015, dão conta do perfil científico dos professores que exercem no ensino secundário:

Mais de 9,6% de pessoal docente deste nível de ensino a nível nacional, não possui qualquer formação, 40,1% é formado na área pedagógica, enquanto que, 14,87 % encontram-se em formação. 27,3% dos efectivos de professores possuem formação na área não pedagógica, estando 8% em formação nesta área.” (Direcção de Estatística e Planeamento, 2015: 80).

Ressalve-se que a formação pedagógica não implica formação científica na área de estudos que lecionam. Um professor de língua portuguesa pode ser detentor de uma licenciatura em relações públicas ou gestão, por exemplo.

Dado que o estudo que apresentamos integra escolas situadas nos distritos de Água Grande e Lembá, acresce referir que o primeiro acolhe 46,7% de profissionais qualificados e o segundo 30%. “No que respeita ao pessoal não qualificado, a Região Autónoma do Príncipe e Lembá apresentaram altas percentagens com 33,3% e 25,9% respectivamente”. (Direcção de Estatística e Planeamento, 2015: 80).

De acordo com as orientações do MEC, as atividades letivas decorrem durante dois períodos: manhã e tarde. Ao contrário do que se verifica nas escolas portuguesas, em São Tomé e Príncipe, os alunos permanecem na escola cinco horas por dia, sendo que as suas aulas têm lugar exclusivamente num dos períodos acima referidos, ou seja, o horário que a turma cumpre é, diária e invariavelmente, ou de manhã ou de tarde. As turmas são constituídas por uma média de 40 a 60 alunos, o que excede, na maioria dos casos, a capacidade das salas de aulas.

A compreensão das condições segundo as quais decorre a frequência das crianças e jovens nas escolas são-tomenses passa igualmente por uma análise de

fatores externos ao modo como está estruturado o sistema educativo propriamente dito. Os recursos de que o MEC dispõe e as medidas políticas que toma não justificam, por si só, o insucesso escolar ou a deficiente formação dos alunos de que tão frequentemente falam os estudos por nós consultados.

Começemos por entender que uma faixa significativa da população são-tomense, estimada em 66,2%, vive abaixo do limiar da pobreza (UNESCO, 2013). Da situação socioeconómica precária de grande parte das famílias decorre um conjunto de consequências, características de contextos desta natureza, que, por sua vez, exerce um impacto irremediável no processo de escolarização. Em primeiro lugar, quando se calcula que a malnutrição crónica afeta uma em três crianças menores de cinco anos (MECF, 2012), depreende-se que o desenvolvimento cognitivo destes indivíduos estará, à partida, comprometido, o que nos deixa adivinhar dificuldades de aprendizagem futuras. Em segundo lugar, como tivemos oportunidade de observar *in loco*, não é pouco frequente que os trajetos que os alunos percorrem de casa para a escola e vice-versa tenham uma duração superior a três/quatro horas. Muitas vezes, o serviço de transporte não é suficientemente abrangente na resposta à totalidade das crianças e jovens que dele necessitam; os mesmos recorrem regularmente ao transporte coletivo (suportando as suas despesas), a boleias ocasionais ou optam por fazer o percurso a pé. Em terceiro lugar, segundo o testemunho de outra das professoras com quem trabalhamos, nas zonas rurais verifica-se que uma grande parte das crianças provém de famílias monoparentais. Habitualmente, o agregado familiar, constituído pela mãe, filhos e, em alguns casos, pelos avós, é exclusivamente suportado pelo primeiro elemento. Com o objetivo de fazer face às dificuldades financeiras, os descendentes vêm-se obrigados a exercer uma atividade laboral que se concretiza, regra geral, na venda de produtos alimentares como peixe, legumes e fruta. Para além desta ocupação, a execução das tarefas domésticas é, habitualmente, da sua responsabilidade.

À luz deste quadro, não será difícil inferir que o grau de disponibilidade intelectual para a aprendizagem ficará muito aquém do que seria desejável e que os princípios consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela

Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990, não encontram aqui qualquer coerência.

2.2. A língua portuguesa em contexto escolar

De há cerca de uma década a esta parte, o envolvimento de parceiros externos, particularmente de Portugal, na implementação de medidas de suporte ao sistema educativo tem-se feito sentir de forma regular. Com efeito, no ano de 2006, a Fundação Calouste Gulbenkian em articulação com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, assinou com o então Ministério da Educação, Cultura, Desporto e Juventude de São Tomé e Príncipe um protocolo com vista ao desenvolvimento de um projeto de apoio à Reforma do Ensino Básico. Mais recentemente, entre setembro de 2009 e dezembro de 2017, o Projecto Escola+ (fases I e II), implementado pelo Instituto Marquês de Valle Flôr, com o financiamento da Cooperação Portuguesa e em parceria com o Ministério da Educação, Cultura e Formação de São Tomé e Príncipe, teve como objetivo central melhorar a qualidade dos serviços da educação no ensino secundário.

No programa do 1.º ciclo do ensino secundário, produzido no âmbito do projeto Escola+, pode ler-se que [se]

favorece (...) o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua portuguesa, através da reflexão sobre as suas estruturas e o seu funcionamento” (p.5) e que “o trabalho sobre o funcionamento da língua visa a estruturação e a sistematização de conhecimentos linguísticos funcionais e o aperfeiçoamento do discurso, permitindo desenvolver a expressão pessoal oral e escrita” (Hagemeijer, Gonçalves e Afonso, no prelo: 14).

Estes autores orientam o seu trabalho para uma reflexão crítica relativamente ao contributo dos projetos anteriormente referidos, no que toca à conceção de programas e manuais, bem como às orientações pedagógicas dali emergentes, no contexto do ensino da língua portuguesa. A este propósito, reconhece-se que

a coexistência do português com as línguas nacionais e o papel que estas podem ter (tido) na aquisição e aprendizagem do português em São Tomé e Príncipe não é tida em consideração nos programas, nem nos manuais concebidos. (...) Além disso, não há qualquer menção explícita à existência de estruturas tendencialmente desviantes no PST e ao treino sistemático dessas com vista à convergência com o português europeu e, por consequência, a um melhor e mais rápido cumprimento dos objetivos do programa (Hagemeijer, Gonçalves e Afonso, no prelo: 14-15).

Retomando o raciocínio, parece consensual que se tem vindo a instalar nas ilhas uma situação linguística que em muito contribui para as dificuldades sentidas na aprendizagem da língua portuguesa em contexto escolar. A discrepância entre a língua de ensino e a língua de convívio da população estudantil não tem sido fácil de conciliar e, bem vistas as coisas, facto é que os alunos vivem num contexto de imersão total na sua língua materna, com exposição diminuta à norma europeia que ocorre, em regra, apenas dentro do horário letivo. Segundo convicções da Exma. Sra. Coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa do Instituto Superior Politécnico em São Tomé, à exceção dos professores de língua portuguesa, o esforço empreendido pelos colegas para manterem, durante as aulas, um registo o mais próximo possível do português europeu, nem sempre é constante, muito menos abrangente. No ensino básico, mais de 20% do pessoal docente não possui qualquer formação (Direcção de Estatística e Planeamento, 2015), pelo que o afastamento da língua-alvo se afigura bastante mais notório neste nível de ensino que mais não é do que a base que sustenta o conhecimento que a partir daí se estrutura.

O Decreto-Lei n.º 27/2010 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referente ao primeiro e segundo ciclos do ensino secundário. Os planos de estudos que o diploma traça, quer para os Cursos de Ensino Geral, quer para os Cursos de Educação Profissional, ao longo dos dois ciclos do ensino secundário, atribuem uma carga horária semanal de cinco frações de 45 minutos ao ensino da língua portuguesa (de resto, a disciplina com maior número de horas). Digamos que, se por um lado, esta é uma opção coerente com as políticas educativas adotadas em prol do desenvolvimento da competência na língua oficial, por outro, e atendendo ao enquadramento linguístico que temos vindo a descrever, esta é, a nosso ver, uma

medida sem expressão relevante. Convictos de que boas práticas de ensino de uma língua segunda ou estrangeira carecem de instrumentos e metodologias adequados para esse fim, reconhecemos que o caminho até agora percorrido em direção à formação da população escolar são-tomense em língua portuguesa foi descuidando aspetos basilares, essenciais a um desempenho pedagógico bem-sucedido. A nossa pesquisa encontra razão de ser na deteção das falhas que o sistema apresenta e é nosso interesse, justamente, questionar opções, acolher sugestões e, sobretudo, compreender as questões mais profundas que têm vindo a conduzir o processo de escolarização em língua portuguesa pelas vias que hoje percorre, bem como as suas implicações na identidade linguística dos aprendentes.

2.3. A autoestima linguística

O caso são-tomense afigura-se-nos de particular relevância e interesse do ponto de vista da autoestima linguística. Se é sabido que a língua desempenha um papel central na construção de si próprio, da autoimagem, da relação que se estabelece com os outros e com o meio circundante, e constitui, segundo Fishman, “um instrumento basilar para a capacidade dos indivíduos e das comunidades em maximizar a autorregulação das mudanças culturais, regular de forma mais ativa ou passiva o contacto e os conflitos entre diferentes culturas” (apud Matias, no prelo: 203), a privação da língua materna no seio de uma comunidade terá, obviamente, consequências devastadoras, não só pelas funções que lhe são inerentes e que acabámos de mencionar, mas também porque se aniquila uma parte significativa da cultura desses povos, resultante de relações históricas, reveladoras de contactos linguísticos ancestrais.

Pela salvaguarda de uma educação assente na promoção do bilinguismo, o estudo apresentado por Matias refere que as abordagens de aculturação pouca importância atribuem aos ganhos do bilinguismo competente, quer em termos cognitivos, quer de relevância no âmbito das relações sociais. Políticas governamentais que desvalorizam a diversidade linguística revelam, em regra, conflitos de interesses, e

a perda da língua materna ou processos coletivos de assimilação linguística resultam de uma relação desequilibrada das forças sociais. Pelo contrário, o reconhecimento da aprendizagem de diferentes códigos como uma mais-valia na intersecção entre universos sociais e culturais distintos vem exercer um impacto positivo nas experiências de sociabilização, desenvolvimento intelectual do indivíduo e proficiência linguística (Matias, 2012).

São dois os eixos fundamentais em torno dos quais se desenvolve o exercício de transmissão da língua: a família e a escola. A eficácia do processo de transferência linguística entre gerações encontra-se cumulativamente dependente do capital linguístico e do legado cultural disponíveis em cada contexto familiar, em articulação com as opções que a própria família faz no que toca às continuidades ou descontinuidades relativamente à manutenção desse património. Falamos de comportamentos divergentes, obviamente condicionados pelos contextos socioeconómicos onde têm expressão:

lower educated parents may focus on native language transmission for purposes of social control due to their limited resources, leaving children's national language assimilation for socialization outside the home (particularly through the school system)", "other parents are instead motivated by acculturation strategies, not aiming to pass on advantages based on their previous language capital because it is perceived low-status, along, potentially, with reasons that can be economic, political or even both. (Matias, 2012: 76).

Neste seguimento, teria sido relevante desenvolver um estudo junto das famílias, no sentido de averiguar se a comunicação em casa seria mais ou menos estruturada, quais as línguas faladas, por que elementos, bem como as preocupações (ou não) com questões ligadas à correção linguística. Porém, nem a extensão da presente pesquisa, nem a curta permanência da investigadora no terreno, possibilitaram uma abordagem dessa natureza. Ainda assim, o guião elaborado para orientação do trabalho com os grupos focais inclui um conjunto de perguntas alusivas aos hábitos linguísticos em contexto familiar, como teremos oportunidade de desenvolver no capítulo seguinte.

Se é verdade que a escola se constitui como espaço privilegiado na transmissão da denominada “forma culta” da língua, esta premissa será incontestável para as crianças que dela dependem quase exclusivamente no acesso a este tipo de conhecimento, ou seja, aquelas cuja proveniência se caracteriza por ambientes socialmente desfavorecidos, com baixos níveis de literacia, como é o caso, da sociedade são-tomense em geral. Por outro lado, o ensino da língua portuguesa enquanto língua de integração não se compadece com a diversidade cultural dos aprendentes. Como afirma Pontífice, “não se pode deixar de reconhecer que, ao nível do ensino, tem-se feito tábua rasa da realidade multicultural e multilingue são-tomense.” (2007: 100). Ou seja, a escola tem privilegiado a objetivação do conhecimento e proficiência linguística, independentemente do perfil sociolinguístico dos seus alunos, ignorando as especificidades e as necessidades que a diversidade de perfis acarreta. Esta rigidez postural do sistema educativo parece estar, em larga escala, na génese do marcado insucesso escolar que se faz sentir neste país.

A estigmatização do português falado em São Tomé e Príncipe, à qual a escola tem vindo a dar continuidade, em muito tem contribuído para uma baixa autoestima linguística com implicações negativas no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e académico dos alunos. A desvalorização sistemática da língua materna em detrimento da língua de escolarização parece-nos uma batalha inglória que a escola insiste em travar com os seus alunos. Até porque sabemos que quanto melhor for a proficiência de uma criança na sua língua materna, maiores serão as suas competências para a aprendizagem de uma segunda.

Apercebemo-nos de que está enraizada no imaginário coletivo do povo são-tomense a ideia que o português por si veiculado é uma língua “cheia de erros”, um “falar à toa”, chegando mesmo a admitir-se que “a língua não presta”. Assumidas estas convicções, reveladoras de uma fragilidade linguística inquestionável que coloca os falantes desta variedade numa posição de inferioridade autorreconhecida, percebemos que o ponto de que partem para a concretização das suas aprendizagens é, desde o início, desfavorável. Esta é uma vulnerabilidade cuja desconstrução passa, do nosso ponto de vista, tanto pela aceitação plena daquela que é hoje a língua materna da maioria da população, como pelo ensino da norma europeia do português

numa perspetiva diametralmente oposta àquela que atualmente vigora nas escolas são-tomenses.

A grande maioria dos autores (Afonso, 2008; Afonso, 2009; D'Apresentação, 2013; Cruz, 2017) que desenvolveram estudos na área da educação no contexto linguístico de São Tomé e Príncipe e que dedicaram boa parte da sua análise às opções metodológicas que regulam as práticas do ensino da língua portuguesa, reconhece que o erro mais grave que se cometeu assenta no facto de se ter assumido que a língua materna dos são-tomenses era o português, quanto a nós de uma forma tão leve quanto leviana. Na prática, “como língua materna, um reduzido número de alunos tem o português europeu, outros têm um dos crioulos, mas a maioria tem o “falar são-tomense”, o que nos mostra que o Português padrão representa para a grande maioria dos alunos uma L2.” (D'Apresentação, 2013: 59).

Sendo que se chegou à conclusão que a língua de escolarização é uma língua segunda no universo linguístico são-tomense, é óbvio que se proponha o ensino efetivo do português como L2. São várias as vertentes sobre as quais recaem as recomendações apresentadas: (i) análise dos modelos da variedade local e do português europeu com vista ao reconhecimento e à sistematização das suas diferenças (Hagemeijer, Gonçalves e Afonso, no prelo); (ii) adoção de metodologias adequadas ao ensino de uma L2 (Afonso, 2008); (iii); conceção de materiais que sirvam de suporte às metodologias utilizadas; (iv) formação dos professores de língua portuguesa a nível científico e pedagógico, cujo foco, a nosso ver, deverá incidir em particular na didática da língua segunda/estrangeira. A articulação das medidas enunciadas com os dados recolhidos no âmbito do trabalho de campo realizado dentro e fora das escolas em São Tomé e Príncipe será, mais adiante, objeto de observações que considerarmos oportunas e relevantes no raciocínio que tencionamos sustentar.

A democratização do ensino, o alargamento do acesso à literacia e, por essa via, à possibilidade de mobilidade social foram, sem dúvida, medidas favoráveis à promoção da igualdade de oportunidades. No entanto, esta libertação social está hoje longe de ter atingido os seus objetivos em São Tomé e Príncipe. Como vimos, a integração linguística implica um conflito entre diferentes contextos culturais, sociais e linguísticos em permanente confronto ao longo dos processos de formação académica

e sociabilização (Matias, no prelo). Nesse sentido, se por um lado é certo que a reforma no sistema educativo em São Tomé e Príncipe teve repercussões positivas, por outro, as mudanças levadas a cabo não foram suficientes para concretizar uma reforma totalmente eficaz (Hagemeijer, Gonçalves e Afonso, no prelo), sobretudo porque não estão ainda reconciliadas as variedades linguísticas coexistentes.

Capítulo III

Metodologia do estudo

3.1. Estratégia de investigação

Retomando os objetivos que definimos na introdução do nosso trabalho, ou seja, desenvolver um estudo comparativo entre as realidades educativas de que se revestem as duas escolas onde fizemos incidir a nossa pesquisa, nomeadamente no que se refere ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, através da identificação e análise de fatores que concorrem para a caracterização dessas realidades, a pesquisa efetuada adota a forma de um estudo de caso, na medida em que este tipo de estudo pertinente para explorar, de modo intensivo e aprofundado, um determinado contexto/fenómeno nas suas múltiplas dimensões.

Recorremos ao método da pesquisa de terreno (Costa, 1986), dado tratar-se da estratégia de investigação que nos parece mais adequada para abordar as dinâmicas subjacentes ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa em meio escolar, bem como à complexidade dos contextos que enquadram o objeto de estudo.

Como afirma Costa, “O método da pesquisa de terreno supõe, genericamente, presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto direto com as pessoas e as situações. (...)” (1986: 129). Este contacto prolongado com as pessoas e com as situações permite, pois, não só a observação das condições objetivas das escolas (edifícios, equipamentos, etc.) e do ensino (qualificações dos professores, materiais pedagógicos, etc.), mas também a captação das atitudes dos vários intervenientes (designadamente professores e alunos) relativamente à língua portuguesa.

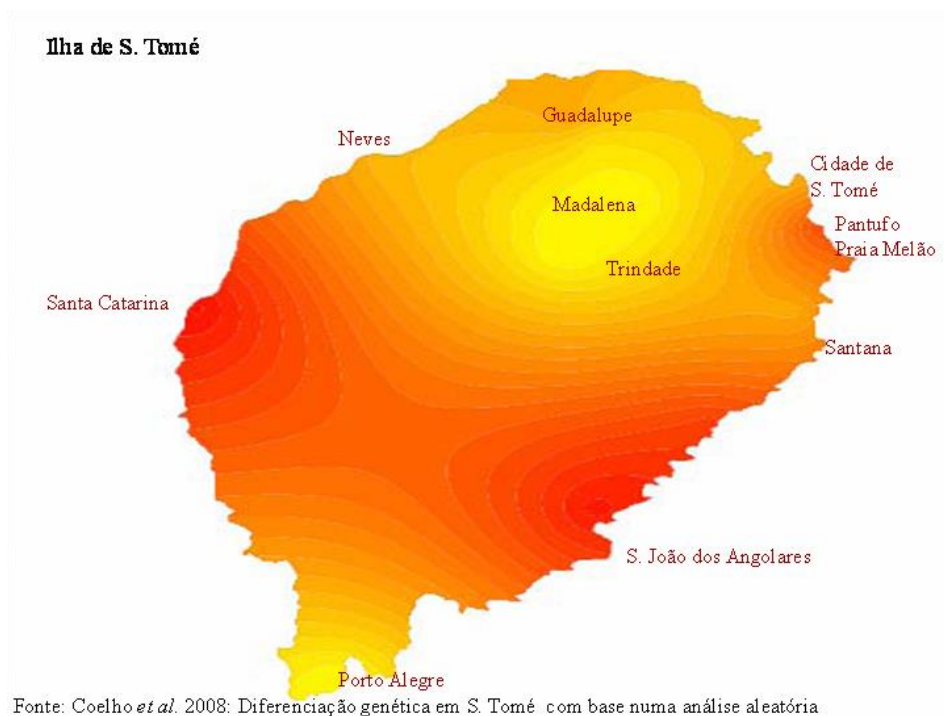
3.2. Contextos e unidades de observação

Tratando-se de uma pesquisa comparativa, seleccionámos, como contextos de observação, duas escolas: uma situada no centro da capital, distrito de Água Grande, outra a cerca de 14 kms a noroeste, distrito de Lembá. A primeira, Patrice Lumumba, cuja entrada em funcionamento data de 1939, conta com uma população estudantil de 3441 alunos distribuídos entre a 5ª e a 8ª classes, abrangendo assim o 2º ciclo do ensino básico e os dois primeiros anos do 1º ciclo do ensino secundário. A segunda, Escola Secundária Básica de Neves, inaugurada a 17 de novembro de 1997, integra o 2º ciclo do ensino básico, o 1º ciclo do ensino secundário e a 10ª classe. Trata-se de uma escola que recebe alunos residentes não só nas imediações, mas também a uma distância de até 17km para aqueles que se deslocam da cidade de Santa Catarina e arredores, a sudoeste de Neves. O número de alunos a frequentar este estabelecimento de ensino no presente ano letivo totaliza 1849. Importa referir que, embora a situação geográfica desta escola, de acordo com os nossos padrões, não represente uma distância significativa por referência à capital, a deslocação implica um trajeto por vias em mau estado, característica que contempla grande parte das estradas no arquipélago. Posto que o acesso não é fácil, as povoações de proveniência dos alunos que a frequentam apresentam características acentuadas de ruralidade pela falta de contacto com o meio urbano.

Quanto à caracterização do grupo de docentes de língua portuguesa, verifica-se que em ambas as escolas grande parte dos professores se encontra em fase de conclusão da licenciatura nesta área e que são poucos os licenciados. Acresce ainda que uma professora é detentora do grau de mestre em língua portuguesa e os restantes concluíram licenciaturas nas áreas de História, Relações Públicas, Gestão e Direito.

A escolha das escolas teve por base a sugestão da Exma. Sra. Supervisora do ensino secundário para a língua portuguesa, mediante a proposta inicial por nós elaborada. As duas escolas seleccionadas, inseridas em contextos sociogeográficos distintos, servem populações escolares cujas origens linguísticas apresentam diferenças significativas. Na capital, predomina o crioulo forro, enquanto em Neves,

para além do crioulo forro, verificam-se influências do angolano, pela proximidade com a cidade de Santa Catarina. Segundo o mapa da distribuição das zonas angolares (a vermelho) e zonas de forros/tongas (a amarelo) com base em amostragens de ADN, constata-se que os primeiros prevalecem sobretudo nas zonas costeiras e que há zonas mistas, ou intermédias, com ADN angolano e não angolano, como é o caso de Neves. Por sua vez, a cidade de Santa Catarina, de onde a escola de Neves recebe um número significativo de alunos, é predominantemente angolano, o que favorece a emergência de um contexto linguístico com características muito particulares, com uma evidente diversidade no que toca à proveniência linguística dos alunos. Para além dos critérios de seleção enunciados, um fator de carácter pragmático foi igualmente importante: a distância entre a capital, onde a investigadora tinha residência, e a segunda escola, de forma a garantir a exequibilidade da sua deslocação, cuja duração, em transporte coletivo, rondava uma hora.



Importa ainda acrescentar que, no âmbito de visitas que efetuámos posteriormente ao período de recolha de informação nas escolas e locais circundantes, designadamente para o sul da ilha, deparámo-nos com diferenças ainda mais acentuadas merecedoras de explorações futuras, inclusivamente zonas em que a

inteligibilidade da expressão em língua portuguesa das comunidades não era um dado adquirido, particularmente em crianças fora da idade escolar. Por motivos logísticos e de limitada permanência no terreno, não foi possível dar continuidade a uma investigação nesse sentido.

A escolha do nível de escolaridade, a saber, a 7ª classe, passou pela decisão de seleccionar um ano de charneira, o primeiro ano em que a escolaridade deixa de ser obrigatória para passar a ser uma opção dos pais das crianças. É de salientar que, dos alunos que concluem a 6ª classe, a grande maioria ingressa na 7ª. Este é um dado que reflete o investimento que as famílias, mesmo as menos escolarizadas, fazem na continuidade académica dos seus filhos, associado a uma imagem positiva da escola. Este investimento é também de carácter financeiro, já que boa parte das famílias suporta os custos implicados na frequência escolar com grandes dificuldades. Efetivamente, a partir da 7ª classe, o ensino deixa de ser gratuito, sendo exigido um pagamento de 35 dobras (correspondente a cerca de 1,5€) por período letivo, a que acresce o valor dos manuais, 290 dobras (menos de 12€). Embora à luz do nosso modelo esta seja uma quantia irrisória, para certas famílias são-tomenses torna-se um encargo quase insustentável.

Outra das razões que nos levou a escolher a 7ª classe foi o facto de a faixa etária, situada entre os 12 e os 13 anos, cumprir dois critérios pertinentes no âmbito da pesquisa. Por um lado, estas crianças estão ainda bastante próximas do núcleo familiar, sendo que os seus laços são ainda muito vincados, pelo que a comunicação entre os elementos se processa de forma mais constante e a influência linguística dos mais velhos tem maior expressão. Por outro lado, espera-se que uma criança que conta com pelo menos seis anos de escolarização seja detentora de um nível de reflexão crítica suficiente para fazer juízos sobre as suas aprendizagens, bem como de uma capacidade declarativa que lhe permita exprimir-se acerca das mesmas.

Para além dos contextos institucionais, o espaço escolar, outros locais de circulação pública foram, complementarmente, objeto de observação. É o caso dos serviços públicos como lojas, bancos e mercados, onde o contacto quotidiano com as pessoas constituiu igualmente uma fonte de informação acerca das realizações linguísticas da população são-tomense.

3.3. Técnicas de recolha de informação

A recolha de informação implicou o recurso a várias técnicas de pesquisa, designadamente: i) a observação direta; ii) as conversas informais; iii) os grupos focais; e iv) a análise documental.

Na pesquisa de terreno, o principal instrumento de investigação é o próprio investigador (Costa, 1986).

Observa os locais, os objectos e os símbolos, observa as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interações verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos. Participa, de uma maneira ou doutra, no quotidiano desses contextos e dessas pessoas. (Costa, 1986: 132).

De entre as técnicas de recolha de informação utilizadas, privilegiou-se a observação direta. Seleccionada uma turma em cada escola (com 57 e 63 alunos), foram observadas três aulas de língua portuguesa em cada uma delas, correspondentes a um bloco de 90 minutos acrescido de um tempo de 45 minutos. Esta observação foi intencionalmente sequencial, com o objetivo de percebermos o encadeamento e a coerência entre elas. Foram também observadas as interações entre alunos dentro e fora do espaço escolar; as interações entre adultos em situações diversas tais como momentos de convívio, trocas comerciais, utilização de serviços públicos, entre outras. Foi elaborado um diário de campo com o objetivo de registar informação de natureza diversificada: observações reais, reflexões próprias, informações e opiniões de interlocutores, enunciados verbais em situações de comunicação.

Essa observação assumiu um carácter de articulação entre uma lógica dedutiva e uma lógica indutiva, ou seja, o nosso olhar foi orientado por um código de leitura constituído a partir de consultas de outros estudos acerca de temas similares, mas foi simultaneamente sendo enriquecido por novos questionamentos que o terreno foi suscitando. Com efeito, corroborando Costa

As situações vão-se sucedendo, quase sempre com escasso controlo por parte do investigador; estão sempre a surgir, mais ou menos subitamente, possibilidades de

observação inesperadas, não programáveis, singularmente significativas; está permanentemente à mão e à vista, uma realidade social complexa, em toda a sua espessura e diversidade.” (Costa, 1986: 133-134).

Esta dinâmica obrigou-nos a reagir, ajustando a nossa observação e análise às exigências do contexto.

Para além da observação direta, a pesquisa foi também suportada por conversas informais com diferentes tipos de interlocutores em contextos diversificados: alunos, professores e diretores das escolas. Recorreu-se igualmente ao que Costa designa por “informantes privilegiados”, ou seja, “interlocutores preferenciais com quem [o investigador] contacta mais intensamente ou de quem obtém informações sobre aspetos a que não pode ter acesso direto.” (Costa, 1986: 132). Estes informantes, as professoras de língua portuguesa das turmas da 7ª classe de ambas as escolas, constituíram-se como veículos de informação muito mais rigorosa e fiável acerca do desempenho geral dos alunos, das suas proveniências linguísticas e das dificuldades no processo de ensino/aprendizagem.

Esse contacto permitiu captar a diversidade de pontos de vista, ao incluir aqueles que ocupam posições de chefia, e por isso com uma visão mais abrangente em termos de gestão e administração escolar; aqueles cujo trabalho se desenvolve no terreno - as opções metodológicas, a reflexão acerca dos resultados escolares, a adoção de respostas compatíveis com o perfil dos aprendentes -; e aqueles que recebem o conhecimento - o modo como a ele acedem, a sua disponibilidade cognitiva, as representações que têm da língua portuguesa e da escola em geral. Quisemos assim evitar aquilo que a romancista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie designa por “o perigo da história única” (2009), isto é, o risco de incorrerem num erro crítico acerca da realidade, quando se ouve apenas uma história, um dos lados. De facto, uma realidade, seja ela qual for, uma pessoa, um país, é, inquestionavelmente, constituída por várias histórias. Esta opção foi reforçada, numa lógica de complementaridade, estabelecendo igualmente contactos com outros interlocutores exteriores ao espaço escolar.

Uma terceira técnica de recolha de informação foi a organização de grupos focais com alunos das turmas seleccionadas. Esta técnica define-se por ser um tipo de entrevista direccionada a pequenos grupos de indivíduos, geralmente designados por participantes, sob orientação de um moderador. Trata-se, pois, de uma técnica específica de produção de dados discursivos em contexto grupal (Ferreira e Raimundo, 2017). Segundo o mesmo autor,

da discussão entre os vários elementos do grupo focal resulta não uma soma de opiniões individuais, mas dinâmicas interactivas de identificação, comparação e negociação de sentidos e visões do mundo, que ampliam o espectro empírico da produção de dados. Delas emergem visões do mundo que seriam menos acessíveis sem a interacção entre os participantes, dando ainda visibilidade aos processos sociais implicados na própria produção interactiva dessas visões. (2017: 66).

Tiveram lugar duas sessões, cada uma com dez alunos, com uma duração não superior a 60 minutos, dada a faixa etária dos participantes e a consequente dificuldade em manter uma conversa focada durante mais do que esse período de tempo. Os grupos, provenientes das turmas da 7ª classe das escolas seleccionadas, revelaram-se bastante homogéneos, constituídos, na sua grande maioria, por alunos de 12 anos de idade. Em termos de género, procurámos um equilíbrio na composição dos grupos: cinco raparigas e cinco rapazes em cada um.

Foi elaborado um guião flexível com vista à dinamização da sessão, baseado em tópicos genéricos como: (i) língua(s) falada(s) em casa; (ii) língua(s) falada(s) no espaço escolar a) com colegas, b) com professores; (iii) língua(s) falada(s) em contextos exteriores à escola; (iv) posicionamento relativamente à língua portuguesa; (v) dificuldades de aprendizagem; (vi) contacto com a língua (hábitos de leitura, etc). A discussão destes tópicos foi antecedida de uma caracterização sociodemográfica de todos os participantes, incluindo idade, composição do agregado familiar, nível de escolaridade e profissão dos pais e distância da residência à escola.

A constituição dos grupos focais foi da inteira responsabilidade da investigadora. Quisemos mobilizar jovens cujos perfis fossem diversificados, “não privilegiando apenas os mais comunicativos, os “melhores” ou os mais adequados do ponto de vista institucional” (Ferreira e Raimundo, 2017: 64), pelo que optámos por

uma seleção aleatória. A homogeneidade na constituição dos grupos, com a mesma faixa etária e ligados entre si pelo mesmo contexto formativo, abriu caminho a uma conversa fluida, sem os constrangimentos que eventualmente emergiriam pelo facto de os participantes não se conhecerem. Como referem Ferreira e Raimundo, “falam uma linguagem semelhante e mutuamente compreensível, num contexto relacional marcado pela horizontalidade de poder e pela cumplicidade em termos situacionais.” (2017: 64).

As sessões dos grupos focais decorreram dentro da escola, numa sala de aula. À escolha do espaço presidiram razões de ordem logística para a organização da sessão, bem como a preocupação de criar uma atmosfera confortável, que favorecesse a discussão das questões levantadas num meio que as enquadra e que é familiar aos alunos.

Nos grupos focais, a condução do moderador deve ser pouco diretiva e interventiva. Quando possível, deve procurar diluir a assimetria de poder que tende a caracterizar a relação entre adultos e crianças. (Ferreira e Raimundo, 2017). No entanto, sobretudo na escola de Neves, sentimos a necessidade de adotar uma postura bastante mais diretiva, dada a ausência de participações espontâneas suficientemente aprofundadas sobre os tópicos suscitados pela investigadora. Cremos que tal se relacionará com a faixa etária em geral: é suposto que as crianças estejam muito mais dependentes de orientações/instruções e que a conversa tenha de ser mais dirigida. Os alunos provenientes do meio rural, em particular, mostraram-se mais retraídos, provavelmente por terem tido menos contacto com estímulos exteriores. A moderadora viu-se, pois, obrigada a uma condução mais estruturada, embora flexível e adaptada às intervenções que iam surgindo, e os participantes responderam quase sempre na direção da moderadora, resultando numa discussão em que a interação entre aqueles foi menos efetiva.

A quarta técnica utilizada foi a análise documental. Efetivamente, tivemos acesso e analisámos de forma sistemática um conjunto relevante de documentos que integra: o programa de língua portuguesa elaborado para o 1º ciclo do ensino secundário; o manual de língua portuguesa – Texto de Apoio para os Alunos – da 7ª classe; pautas das classificações globais relativas ao 1º período das turmas envolvidas

na nossa pesquisa; grelhas que registam o levantamento de enunciados em PST, em situações reais de comunicação, com as respetivas versões em português padrão, e, por último, um mapa da distribuição geográfica dos crioulos na ilha.

3.4. A investigação em ação: de Lisboa para São Tomé

O último ponto do presente capítulo tem um cunho mais pessoal, cruzando a minha experiência da investigação com a experiência de imersão num contexto, que, no início, me era distante, mas com o qual me fui progressivamente familiarizando. Embora correndo riscos de conferir um tom marcadamente intimista ao relato que agora apresento, faço questão de o redigir na primeira pessoa, porquanto a minha intenção é a de narrar de uma forma genuína a minha experiência enquanto investigadora num país que dista a mais de 4500kms da cidade de Lisboa, de onde parti a 4 de janeiro.

Nos dois meses anteriores, tinha estabelecido os contactos necessários com as entidades competentes para que me fosse dada permissão de entrada e permanência nas escolas, com vista à observação de aulas de língua portuguesa. Este processo, pautado por alguma ansiedade, resultou numa espécie de passa a palavra que me foi conduzindo de responsável em responsável até à pessoa certa. Garantida, à partida, a base de observação - o acesso ao meio escolar, aos professores e aos alunos, - fiquei mais tranquila. Contudo, os relatos das dificuldades enfrentadas por outros investigadores em contextos geográficos semelhantes deixaram-me algo apreensiva relativamente à correspondência entre o que iria encontrar e as minhas expectativas.

Permaneci no terreno cerca de quatro semanas. Embora seja um curto período de tempo, senti que foi condensado em termos de experiências. A minha adaptação nos primeiros dias confrontou-se com as questões habituais de quem viaja sem companhia para um lugar com características diferentes do habitual. Muito diferentes, neste caso. Proveniente de outro universo cultural, a relação de familiarização ou distanciamento que se estabelece entre o investigador e o terreno, discutida, segundo Costa, em termos de “familiaridade” e “exotismo”, encontra aqui solo fértil. Se, por um

lado, o distanciamento coloca o investigador numa posição mais imparcial pela ausência de envolvimento, por outro,

o carácter exótico que um objeto assumia para o investigador não é, por si, garantia de objetividade no respetivo conhecimento. Pode, pelo contrário, ocultar ao investigador o significado de um vasto leque de sinais sociais e enviesar-lhe a interpretação das observações. (Costa, 1986: 147).

Com efeito, este exotismo foi algo fortemente sentido nos primeiros dias, em dois sentidos: o exotismo da investigadora para a população e o do contexto para a investigadora. No primeiro, tenho consciência do impacto que provoqueei, da curiosidade que suscitei, por não corresponder aos padrões culturais vigentes, quer na maneira de me apresentar (vestuário, expressão facial, postura corporal), quer no modo desinibido como circulei no espaço público. No segundo, está em causa o meu desconhecimento face aos códigos vigentes: o facto de nem sempre compreender o discurso dos são-tomenses, as regras de trânsito, a relação tensa entre condutores e peões, entre outros aspetos.

A familiarização com o objeto de estudo tem de acontecer e é indispensável ao seu posterior distanciamento.

A presença prolongada do investigador no terreno, a multiplicidade de dimensões do social que aí observa, o confronto sistemático entre, por um lado, a visão do mundo e da sociedade dos actores sociais locais, obtida através de vários depoimentos verbais e, por outro, os dados obtidos por observação directa e participante – são procedimentos que permitem descodificar o significado de uma variedade de objectos e de símbolos [...] de declarações e de silêncios, de estilos de agir e de maneiras de pensar. (Costa, 1986: 147-148).

Ao longo das semanas, fui gradualmente tomando parte das rotinas, contactando cada vez mais frequente e intensamente com as pessoas que passaram a fazer parte do meu quotidiano, ganhando mais confiança na circulação em espaços públicos, porque cada vez mais consciente das regras, dos códigos, dos sinais. Fui participando com eles, deixando de ser estranha, num processo de familiarização que me permitiu a tal aproximação indispensável à objetividade da análise de que nos fala Costa (1986).

O contacto sistemático com a população criou afetividades que só tiveram lugar depois de ultrapassadas essas etapas iniciais de desconforto, quando não está ainda consumada a aceitação do “intruso”, do elemento estranho, pela comunidade que o recebe.

As escolas receberam-me prontamente, na figura dos seus diretores, e disponibilizaram na totalidade as informações por mim solicitadas. Ainda que os objetivos e os procedimentos metodológicos do projeto de pesquisa tivessem sido clarificados aquando da minha entrada no campo, a falta de à-vontade inicial por parte das professoras, consequência de um receio subentendido de que estivesse em curso uma avaliação relativamente ao seu desempenho profissional, ocupou o seu lugar no processo de familiarização com as mesmas. A minha presença continuada no terreno permitiu, porém, conquistar a confiança destas interlocutoras e, em poucos dias, passei da categoria de investigadora à de colega. A esta substituição de papéis veio juntar-se uma dinâmica relacional dominada pela informalidade, pela partilha descomprometida, pela “arte de obter respostas sem fazer perguntas” (Costa, 1986: 138), deixando ficar para trás as posições rígidas de observador e observado inicialmente estabelecidas. Relativamente às crianças, resta-me acrescentar que as mesmas revelaram recetividade à minha presença, sendo que, neste caso, o exotismo – da investigadora para os alunos -, ao suscitar curiosidade, constituiu um fator favorável ao desenvolvimento das interações.

Capítulo IV

A língua portuguesa em contexto escolar: práticas, atitudes e processos de ensino/aprendizagem

As técnicas de investigação acionadas no decorrer do trabalho de campo, conforme descritas no capítulo anterior, permitiram a recolha de informação relevante para responder aos objetivos da pesquisa, que se organizam em torno de duas dimensões de análise centrais, a saber: práticas e atitudes face à língua portuguesa e ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Embora assumindo a interrelação que se estabelece entre estas duas dimensões, optamos por uma lógica analítica de exploração específica de cada uma delas, pois cremos que tal confere uma maior inteligibilidade aos resultados. Além disso, dada a abrangência de conteúdos que cada uma das dimensões convoca e por uma questão de organização estrutural do presente capítulo, optámos por subdividir as mesmas em segmentos mais delimitados, pelo que a primeira inclui aspetos como: (i) contexto linguístico familiar; (ii) contexto linguístico escolar; (iii) identidade linguística; (iv) práticas correntes do uso da língua. Quanto à segunda, compreende as seguintes vertentes: (i) ensino de língua materna vs. língua segunda; (ii) adequabilidade na conceção de programas e manuais escolares; (iii) proficiência linguística - caracterização e dificuldades.

4.1. Práticas e atitudes face à língua portuguesa

A análise que desenvolvemos acerca das práticas e atitudes face à língua portuguesa integra dois planos que, embora interligados, importa distinguir para fins analíticos. Por um lado, as dinâmicas que se estabelecem entre o português que é falado em São Tomé e Príncipe e os crioulos em presença. Esta opção reflete, naturalmente, a relevância da influência das línguas crioulas sobre o português, que se faz sentir nos meios familiares, nos escolares e em outros contextos sociais mais abrangentes, com consequências determinantes no processo de ensino/aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa. Por outro lado, a relação entre as duas variedades do português, constituindo esta o objeto central do presente estudo.

4.1.1. Contexto linguístico familiar

Relativamente à caracterização dos meios socioeconómicos de proveniência dos alunos, com base na identificação das atividades profissionais exercidas pelos pais, verificou-se que a maior parte das crianças desconhecia concretamente a profissão dos progenitores. Conseguimos, porém, perceber que os mesmos desempenham, maioritariamente, atividades pouco qualificadas nos sectores da agricultura, pesca e comércio.

Tendo em conta os dois contextos em análise, a composição do agregado familiar é diferenciada: a maioria dos alunos da escola de Neves provém de famílias monoparentais, ao contrário dos alunos da cidade, que vivem com ambos os progenitores.

De acordo com os estudos que consultámos, confirmados pelas evidências posteriormente observadas no decorrer do trabalho de campo, é indiscutível que a língua portuguesa tem vindo a ganhar terreno de uma forma consistente e globalizante ao longo das gerações e que é hoje a língua materna da maioria da população são-tomense. Muito embora este seja um fator incontestável, importa compreender que não é de todo incomum a coexistência do português que os progenitores transmitem aos filhos desde tenra idade, com um dos crioulos que ainda sobrevivem na ilha: forro, angolar ou cabo-verdiano. Percebemos que esta é uma realidade frequente no seio do grupo mais restrito em que a criança é socializada, ou seja, a presença da herança linguística crioula, na figura dos avós, tem impacto significativo na comunicação dentro de casa. Quando questionados acerca da língua que ouviram falar inicialmente, em ambiente familiar, os participantes dos grupos focais dividem-se aproximadamente na mesma proporção. Ainda que estejamos plenamente conscientes de que o número de participantes não constitui, de forma alguma, uma amostra representativa que nos permita generalizar a informação recolhida ao universo das crianças que partilham as mesmas características, os dados

de que dispomos são relevantes no âmbito de um estudo intensivo como aquele que desenvolvemos.

Retomando as respostas dos alunos, cerca de metade afirma que a língua portuguesa é a sua língua materna, os outros dão conta de uma familiarização importante com o “dialeto” desde a infância. Acautelados os fatores socioeconómicos dos quais depende a transmissão, ou não, do crioulo em contexto familiar, o processo parece-nos aqui mais ou menos linear; às gerações dos agora avós para quem a língua materna é um dos crioulos sucedem-se as gerações dos progenitores, nascidas após a independência do país, provavelmente na década de 80, e que vêm a ser, seguramente, afetadas pelo fenómeno de transição linguística, até porque têm o português como língua de escolarização. Para algumas famílias, os crioulos estarão, nesta fase, reduzidos a ténues vestígios, para outras, gozam ainda de um estatuto ancestral cuja ligação afetiva, que o é também enquanto extensão da relação de proximidade que têm com os avós, se faz sentir pelos comentários dos participantes. Importa sublinhar que há contextos familiares em que os avós nem sequer falam português. No entanto, e de uma forma geral, os usos do “dialeto” não parecem estar confinados à comunicação que estabelecem com os mais velhos. Sobretudo no grupo focal de Neves, vários foram os alunos que referiram que os próprios pais falavam angolar com frequência, acrescentando que, fora do espaço escolar e junto da área residencial, as brincadeiras com os vizinhos e as trocas comerciais nos mercados tinham o angolar como língua de comunicação.

“Em São Tomé e Príncipe, o censo de 2011 indica uma percentagem de 91% de falantes do português, sem distinção de falantes nativos e não nativos.” (Hagemeyer, 2016: 46) e, muito provavelmente, sem distinção entre PST ou norma padrão. Segundo Afonso (2009), a maioria dos são-tomenses tem o português da europa como segunda língua, sendo a materna o PST ou um dos crioulos. De igual modo, D’Apresentação (2013) acrescenta que, antes de frequentarem o ensino formal, as crianças adquirem a língua da comunidade onde vivem. De acordo com esta autora, a língua materna pode, pois, ser o PST ou um dos crioulos. Na nossa perspetiva, a observação no terreno obriga-nos a equacionar a probabilidade de uma franja reduzida da população ter

como língua materna o português padrão, quanto mais não seja os alunos que frequentam a escola portuguesa.

Com base nestes contributos, demonstramos que os crioulos têm ainda uma expressão significativa e um impacto determinante na identidade linguística das crianças. Embora se preveja o seu lamentável desaparecimento num período de tempo que pode variar de acordo com as medidas de preservação que forem ou não, entretanto, tomadas, é um facto que eles estão presentes nas realizações linguísticas dos falantes. Segundo o testemunho do Exmo. Sr. Diretor da Escola Secundária Básica de Neves, “na pronúncia [dos alunos] consegue-se notar qual dos crioulos falam em casa.”; “muitas vezes começam a falar português e depois continuam em crioulo ou usam a estrutura do crioulo com léxico português.”

A mistura entre os dois códigos linguísticos merece-nos alguns comentários que se nos afiguram de relevância para que se possa compreender a profundidade da correlação entre os mesmos. Voltando ao grupo focal de Neves, muitos dos participantes afirmaram falar duas línguas: um crioulo e PST, que é, para eles, o “português mal falado” que usam em casa. Chegam mesmo a dizer que misturam as duas línguas “como uma brincadeira” que, a nosso ver, mais não é do que a realização inconsciente do PST e a prova concreta da cumplicidade que se tem vindo a estabelecer entre a língua portuguesa e os crioulos em presença. A este respeito, em conversa com uma das professoras com quem trabalhamos, obtivemos a seguinte comentário: “o português de São Tomé joga-se.” Este foi, sem dúvida, um daqueles momentos felizes na investigação de que nos fala Costa (1986) em que, sem fazer perguntas, poucas palavras bastaram para compreendermos o código linguístico em toda a sua essência e densidade. Efetivamente, que outra expressão melhor do que aquela para perceber que esta variedade do português é uma variedade aberta, que aceita diferentes realizações e que subentende um processo mental cruzado que aciona simultaneamente o crioulo, o PST e o português europeu?

4.1.2. Contexto linguístico escolar

Partindo de uma declaração de um dos participantes do grupo focal da Patrice Lumumba que afirma, a propósito da sua experiência na época em que vivia numa zona rural, “Lá é roça, lá fala-se dialeto”, sentimo-nos convocados a fazer uma distinção muito clara entre os dois meios onde se inserem as escolas em análise. Por um lado, a zona urbana, que oferece um contacto mais consistente com a comunicação social, maior acessibilidade a bens e serviços, acesso à internet, entre outros aspetos que permitem àqueles que ali circulam um aumento significativo do capital em termos de diversificação de experiências e vivências. Por outro, a zona rural, onde, dependendo das comunidades, mais ou menos remotas relativamente às cidades, a privação de toda esta oferta é um dado adquirido. Assim sendo, os dois universos de que falamos deixam-nos adivinhar ritmos diferenciados como resposta aos hábitos que a rotina diária impõe, bem como às necessidades que daí emergem. Estas incluem também as necessidades de comunicação resultantes das dinâmicas de interação quotidiana entre os elementos de determinado grupo. Quando sabemos que o *input* linguístico a que as crianças estão expostas fora do espaço escolar é, efetivamente, um dos crioulos, compreendemos que a distância que vai desse código linguístico à língua que aprendem na escola é superior em comparação com o caso dos que dizem ter o português como língua materna, ainda que não se refiram à norma europeia. Assim sendo, proveniências linguísticas diferentes implicam, seguramente, impactos com maior ou menor expressão em contexto de aprendizagem da língua portuguesa.

Do contacto que estabelecemos com os alunos das duas escolas, verificámos que na Patrice Lumumba o nível de consciência da necessidade de adequar o discurso à capacidade de compreensão da investigadora era consideravelmente mais elevado, o que demonstra que os alunos desenvolveram a competência que lhes permite, não só reconhecer registos distintos, mas também encontrar estratégias com o objetivo de melhorar a comunicação. Pelo contrário, na escola de Neves, a expressão oral dos alunos, nem sempre inteligível, era marcada por uma pronúncia pouco articulada e uma cadência discursiva manifestamente acelerada.

Face à decisão política de definir como oficial a língua portuguesa, depreende-se que tenham sido tomadas medidas pelos sectores competentes, para que seja priorizada a formação de agentes educativos nesta área. Não nos referimos apenas aos professores de língua portuguesa, mas a todos aqueles que desempenham o papel de modelo relativamente ao conhecimento que transmitem aos seus alunos. Ora, tanto a informação recolhida junto dos informantes que privilegiámos, como as observações realizadas, nos levam a crer que a oscilação entre o uso do PST e do português europeu faz parte das práticas quotidianas da vida escolar dos professores. Na verdade, a aproximação à norma padrão não é uma realização linguística natural, mas antes um exercício que convoca um conjunto de competências que exigem do usuário da língua um nível de proficiência suficiente para, nessa língua, ensinar conteúdos de outras áreas. A nosso ver, um esforço inglório para o professor, para quem o objetivo final deveria ser a transmissão do conhecimento da disciplina que leciona, sem preocupações acrescidas com o código linguístico de que faz uso no exercício das funções docentes.

Através da observação das aulas de língua portuguesa, tivemos oportunidade de comprovar que o fenómeno que acabámos de referir, o da flutuação sistemática no uso da língua veicular, também encontra terreno fértil na própria área, ou seja, no âmbito da docência da língua portuguesa. Com efeito, as *performances* linguísticas das professoras envolvidas, permeáveis a fatores como a proveniência socioeconómica, a ascendência linguística, o nível académico e as próprias vivências no que toca ao contacto com o português europeu, revelaram características distintas, numa dinâmica de continuidades e descontinuidades por referência à norma.

Atendendo ao facto de que a escola, enquanto instituição criada para a veiculação do conhecimento, o espaço que, por excelência, concentra um volume de saberes que são transmitidos num processo contínuo de ensino/aprendizagem, a ausência de um paradigma, de um padrão a seguir, põe, invariavelmente, em causa os princípios sobre os quais a escola se encontra assente. A situação torna-se ainda mais preocupante, quando a inexistência desse modelo diz respeito à língua de comunicação, transversal a todas as áreas científicas que integram o currículo.

Ainda assim, conscientes das falhas que o sistema educativo evidencia no que toca à difusão da norma padrão da língua portuguesa, acreditamos que o tempo letivo representa a diferença que se faz sentir, quanto mais não seja relativamente à sensibilização para as diferenças entre as duas variedades. Na verdade, como atesta D'Apresentação, nos níveis de ensino iniciais, as realizações linguísticas das crianças traduzem o meio social de onde provêm, pois algumas, para além de não terem frequentado a educação pré-escolar, apresentam reduzida capacidade de discernir os termos ouvidos na escola dos da comunidade (2013). A autora acrescenta que

na 1ª classe, as interferências do crioulo forro são bem marcantes, sobretudo para aquelas [crianças] que estão inseridas num meio social em que um dos crioulos é a língua dominante. É importante realçar que esta realidade é gradualmente melhorada, mediante o progresso na carreira estudantil. (2013: 28).

De resto, continuamos convictos de que os contextos linguísticos de imersão dos alunos, onde, para a grande maioria, se fala a variedade são-tomense, jogam, indiscutivelmente, papéis adversos à aprendizagem da língua portuguesa.

4.1.3. Identidade linguística

A sociolinguística, tal como indica a designação, estuda as ligações que se estabelecem entre a linguagem e os diversos meios sociais, ou seja, procede a uma análise da contextualização social da linguagem. Uma abordagem sociolinguística esclarece, pois, acerca das representações e comportamentos face ao uso da língua pelos grupos, comunidades, ou mesmo classes sociais.

O fenómeno da variação linguística integra, entre outros, fatores de ordem cultural e responde, ele próprio, a condicionalismos impostos pelas necessidades comunicativas emergentes em cada contexto. Assim sendo, sob uma perspetiva cultural, a língua representa o acervo da experiência humana, adquirido ao longo das vivências e convivências do indivíduo com o meio onde se insere, por seu turno, atualizada pela linguagem que reflete os referenciais da realidade interiorizada. Do ponto de vista da comunicação, é sabido que a língua funciona como um instrumento

que serve as necessidades de quem a partilha, sendo que qualquer língua está sujeita a uma evolução natural que implica um conjunto de transformações. Essas transformações podem ocorrer por razões de simplificação do sistema linguístico, por convenções assinadas entre os países que a partilham, ou ainda pelo contacto com outras línguas, como é o caso do português falado em São Tomé e Príncipe.

Afonso (2009) defende que são três os pressupostos teóricos que suportam o fenómeno da variação linguística no país: (i) a realização da língua portuguesa tem como enquadramento um contexto de bilinguismo, em que os falantes utilizam, alternadamente, uma ou outra língua; (ii) a interferência interlinguística goza de uma expressão tão marcada e dinâmica no discurso da comunidade, que altera sistematicamente os dados do próprio sistema em uso; (iii) a exposição cada vez menor à língua-alvo aumenta a probabilidade de desfasamento entre as produções dos falantes e aquelas que seriam validadas pela língua-alvo, num acentuado processo de diferenciação linguística.

Se é verdade que estes são fatores que contribuem, em larga escala, para a modificação linguística, também parece ser um dado adquirido que os mesmos exercem um impacto significativo nas questões relacionadas com a identidade linguística dos elementos que integram estas comunidades.

Em primeiro lugar, emerge, nesta discussão, a problemática do bilinguismo que Afonso (2008) aborda na sua dissertação. A autora refere a impossibilidade de caracterizar com profundidade o conhecimento linguístico dos indivíduos quanto ao domínio de mais de uma língua, citando Pontífice para dar conta da complexidade que envolve a questão do bilinguismo no arquipélago:

Geralmente provenientes de camadas económica e socialmente mais desfavorecidas e de famílias com baixo grau de instrução, [as crianças] encontram-se numa das seguintes situações: no seio da família exprimem-se única e exclusivamente em português (deturpado); o meio familiar é bilingue, todavia as crianças não são bilingues na medida em que não são falantes ativos das duas línguas. Atentemos no caso do forro em que podemos falar com relativa segurança: as crianças entendem-no mas não o falam. Apreendem por imersão total no meio familiar, as suas estruturas, adquirindo uma certa “performance” mas não atingem a competência, isto é, não são capazes de

o falar. É frequente assistirmos à cena em que, numa conversa bem mais longa entre um adulto e uma criança, aquele fala em forro e esta em português, mesmo que deturpado. (1981: 86)

Em segundo lugar, muito embora um número considerável de participantes dos grupos focais mencione, tanto o português como o “dialeto”, enquanto línguas ativas dos seus sistemas habituais de comunicação, ficámos com a impressão que não se trata, neste caso, de um bilinguismo competente. A propósito dos usos das duas línguas e respetiva contextualização, gerou-se, no grupo focal de Neves, uma sequência de contradições coletivas que atribuímos, não só à indefinição da identidade linguística das crianças para quem o crioulo ainda está muito presente no âmbito dos contextos extraescolares, mas também porque não foi nelas desenvolvida a capacidade para assumirem uma posição individual acerca de determinado tópico. Com efeito, a percepção por nós obtida através da observação de aulas, foi a de que o ensino nas escolas públicas do país, cujas turmas são excessivamente numerosas, é direcionado para uma formatação coletiva, onde os alunos respondem em coro e completam as palavras que os professores iniciam. A valorização do indivíduo enquanto entidade singular, com características próprias e posicionamentos críticos acerca das realidades circundantes não é, de todo, uma preocupação, nem um investimento que a educação são-tomense faça nos seus alunos.

Retomando o episódio do grupo focal de Neves, os participantes baralharam-se de tal modo no que toca à língua que afirmavam usar com maior frequência e com a qual se sentiam mais confortáveis em situações de comunicação, que a investigadora teve necessidade de fazer uma pausa com o objetivo de esclarecer os alunos acerca da importância da veracidade dos testemunhos numa atividade daquela natureza. Desse contratempo emergiu uma outra dimensão que não tínhamos acautelado no momento de planificação da nossa pesquisa e que, no contexto da escola de Neves, assume uma relevância difícil de ignorar: a ligação emocional à língua.

A este propósito, e no âmbito de um conjunto de sessões promovidas pelo Camões, I.P., denominadas “Camões dá que falar”, assistimos a uma conversa com o escritor moçambicano Mia Couto que proferiu a seguinte frase: “Tenho uma relação de paixão com a língua portuguesa; sonho e amo em português”. Também para as

crianças de Neves, embora a fluência em crioulo não seja, muito provavelmente, comparável à proficiência em PST, a primeira é a língua de que dizem gostar mais, aquela que está conotada com o meio familiar, mais acolhedor, mais próximo das suas origens.

Retomando Pontífice,

O domínio de uma língua materna, seja ela qual for, afigura-se como factor fundamental na formação de qualquer indivíduo, não só pelo seu valor instrumental, mas também e sobretudo pelo seu valor simbólico. Há coisas que relevam da nossa forma de ver e estar no mundo, do nosso imaginário colectivo, dos nossos sentimentos mais profundos, e que dificilmente um são-tomense exprimiria em português ou num português que não fosse a tradução quase literal do crioulo! (2007: 101).

No caso dos participantes do grupo focal da Patrice Lumumba, o cenário corresponde, justamente, à descrição da autora. Ainda que alguns refiram o “dialecto” como fazendo parte de um contexto linguístico que lhes é familiar, não destacam a sua importância ao longo das narrativas que desenvolvem; é uma referência que fica diluída na totalidade da informação recolhida. A ligação afetiva que estabelecem é, inquestionavelmente, com a sua língua materna, o PST.

A indefinição sentida pelos alunos relativamente à sua identidade linguística assenta, pois, em dois vetores: por um lado, está em causa o uso de uma variedade não normatizada que integra elementos de outras línguas numa dinâmica de flexibilidade caracterizada por opções linguísticas que não obedecem a critérios formais; por outro, uma espécie de culpabilização latente de tal forma cristalizada na mente coletiva do povo, que atribui à língua materna dos são-tomenses o estatuto de português deturpado.

4.1.4. Práticas correntes do uso da língua

Com base na análise do fenómeno da diglossia em São Tomé e Príncipe de que nos fala Hagemeijer (2016) e a que fizemos referência no primeiro capítulo do presente trabalho, as observações realizadas fora dos meios institucionais dão conta

que, se por um lado, o uso do português se estende à maioria dos contextos comunicativos, por outro, subsistem situações de ocorrência desse fenómeno, ou seja, o uso de duas línguas distintas na mesma área geográfica, cada qual vocacionada para objetivos específicos. À medida que nos deslocávamos para sul, em direção à cidade de Porto Alegre, íamos contactando com populações em que a prevalência de diglossia fazia alternar o uso do português com o crioulo forro. Em comunidades rurais mais remotas, observámos que a língua de comunicação, pelo menos entre as camadas mais velhas da população, bem como em crianças ainda fora da idade escolar, nem sequer era o português. Quando tentámos estabelecer contacto com estas pessoas, ficámos com a impressão que nos conseguiam entender, mas o seu discurso era para nós praticamente ininteligível. Os outros alternavam o uso dos códigos linguísticos, num exercício de bilinguismo de acordo com o que o contexto exigia: ora português, quando a situação de comunicação nos envolvia, ora crioulo forro, quando se dirigiam àqueles que supostamente não dominavam a língua portuguesa.

Quanto ao uso da língua portuguesa em contextos informais que observámos de forma menos sistemática, como por exemplo, mercados, casas comerciais, e outros espaços privilegiados de comunicação, resta-nos acrescentar que, regra geral, o discurso que servia a interação entre os intervenientes era para nós ininteligível. Frequentemente, nem chegávamos a perceber se estariam a falar português ou um dos crioulos.

Noutra ocasião, também ela informal, em conversa com jovens adolescentes à saída da escola na cidade de São Tomé, percebemos que os mesmos não usam o crioulo forro com o objetivo de facilitar a interação com os membros da comunidade. Pouco fluentes na língua, restringem o seu uso às necessidades domésticas de comunicação com os avós. Fora do ambiente familiar, esse registo constitui, acima de tudo, uma forma de respeito em relação aos mais velhos. Estamos, provavelmente, a falar de um reconhecimento em jeito de consideração pela língua ancestral que outrora integrava a identidade de uma grande parte da população. É também uma forma de manifestar a intenção de aproximação ao grupo de pertença com o qual estabelecem relações de partilha identitária. Funciona, por assim dizer, como um código de cumplicidade entre elementos do mesmo clã.

Passemos agora à análise das duas variedades da língua portuguesa, na vertente do entendimento que os alunos fazem de uma e de outra, ou seja, as representações que delas têm e o modo como se posicionam face às mesmas.

Partindo do pressuposto de que os alunos com quem trabalhamos têm o PST como língua materna, parece-nos óbvio que a ligação que estabelecem com a língua portuguesa que aprendem na escola se traduza numa relação mais negativa por comparação ao PST e até mesmo aos crioulos que estão, como vimos anteriormente, conotados com um ambiente familiar, menos formal e mais acolhedor. Dado que a aprendizagem do português representa um esforço, pelas razões que temos vindo a enunciar ao longo do estudo, embora as representações dos alunos face à língua portuguesa sejam bastante positivas, quando questionados acerca das quatro competências linguísticas - falar, ouvir, ler e escrever -, os participantes dos grupos focais de ambas as escolas são unânimes ao reconhecerem que as suas dificuldades emergem sobretudo quando lhes são solicitadas atividades de produção como falar e escrever.

Tanto os participantes do grupo focal da Patrice Lumumba como os da escola de Neves têm uma imagem favorável da língua portuguesa. No entanto, as respostas dos primeiros revelam um nível mais elevado de reflexão, ou pelo menos, demonstram que assimilaram representações dos adultos que valorizam o conhecimento desta língua. Enquanto os participantes da escola de Neves reproduzem clichés tais como: “a língua portuguesa é uma língua bonita”; “é uma língua natural”; “é a língua oficial”; as respostas dos participantes da Patrice Lumumba remetem para aspetos que associam a língua à herança ancestral, ao potencial de comunicação com outros países, ao conhecimento científico e à possibilidade de mobilidade social. Neste sentido referem: “é uma língua que vem dos povos primitivos”; “oferece uma boa comunicação com o estrangeiro”; “é a língua da ciência”; “se souber falar português, consegue trabalhos melhores.”

A relação com a língua portuguesa passa também pela gestão de conflitos com o meio exterior à escola. Sobressai nos discursos dos alunos a ideia de que o exercício de aproximação à norma padrão do português europeu não é bem recebido por alguns adultos. A este comportamento estarão, seguramente, subjacentes memórias da

época em que a língua estava reservada a uma elite. Ainda hoje, segundo Afonso, “Muitas vezes o falar português serve para exprimir superioridade.” (2008: 12) e por isso se compreende a reação pouco amigável em relação àqueles que se servem de um código linguístico para forjarem estatutos de supremacia com base na desvantagem dos outros.

Efetivamente, os alunos exprimem sentimentos de vergonha, e de receio da reação adversa dos adultos, principalmente dos mais idosos, em situações em que faziam um esforço para falar o português aprendido na escola. Acrescentam que, por seu turno, as críticas que recebem resultam de sentimentos de inveja e de raiva da parte de quem não fala bem português. É frequente serem acusados de que “se estão a exhibir”, a “armar”, chegando mesmo a ser-lhes colocada a pergunta em tom reprovador: “Queres ser português?!”. Ora, parece-nos absolutamente claro que os ressentimentos de um passado ainda recente, caracterizado pela relação desigual de forças entre colonizador e colonizado está longe de se ter apagado da memória das gerações mais velhas, até porque para muitos são-tomenses essa é uma história por eles vivenciada. Por seu turno, a hostilidade transformou-se em preconceito contra aquela que é, por excelência, a expressão mais evidente da identidade de um povo: a sua língua. Neste seguimento, e tal como afirmou uma das professoras de língua portuguesa: “Fica estranho para um são-tomense falar português da Europa.”

As camadas mais jovens da população, aquelas que estão em processo de escolarização, com uma consciência clara da existência de duas variedades de português, são obrigadas a uma gestão difícil de forças divergentes: por um lado, a culpabilização de falarem uma língua com a qual desejam estabelecer uma relação de proximidade, por outro, a valorização dessa língua no meio escolar e no contexto social em geral. Não sendo uma equação fácil de resolver, as suas opções linguísticas são também o resultado de pressões exteriores que operam em direções distintas, com impacto inevitável na identidade linguística desta faixa etária.

4.2. Ensino/aprendizagem da língua portuguesa

4.2.1 Ensino de língua materna vs. língua segunda

Tanto os estudos que serviram de suporte ao nosso projeto, como os testemunhos de quem está diariamente no terreno, ou seja, quem trabalha em contextos educativos, em contacto direto com alunos, num exercício continuado de superação das dificuldades que vão emergindo, são consensuais acerca da perspetiva segundo a qual a língua portuguesa é ensinada nas escolas são-tomenses. Tal como referimos no segundo capítulo, ensina-se português L2 com materiais e metodologias de português L1, condenando ao insucesso as aprendizagens, justamente porque é, a nosso ver, substituído o processo de ensino com vista à aprendizagem por um outro que parte do princípio que a língua, tendo já sido adquirida por intermédio de um processo de assimilação natural que ocorre na infância, seria, nesta fase (a da faixa etária em estudo) alvo de consolidação. Melhor dizendo, constitui-se como ponto de partida uma base inexistente e todos os procedimentos metodológicos são adotados e aplicados em função de um pressuposto que não é real.

A aprendizagem de uma língua, seja ela segunda ou estrangeira, envolve um conjunto de processos cognitivos entre os quais as ligações que são estabelecidas com a língua materna, num exercício sistemático de aproximação, comparação e distanciamento. Na verdade, em níveis mais elementares, o referencial é o repertório linguístico disponível na L1 do aprendente. Esta relação de dependência vai-se desvanecendo à medida que o nível de proficiência na língua segunda/estrangeira aumenta. Se a língua materna de uma criança se encontra num estágio de desenvolvimento inicial ou menos desenvolvida do que seria expectável para a sua faixa etária no momento de contacto com a língua de escolarização, este fator vai ter repercussões negativas na aprendizagem da segunda. De acordo com Matias, “the process of learning a school language depends strongly on the exposure to a correct form of the first language during the early stages of life.” (2012: 57). Assim sendo, não é difícil inferir que a situação linguística da maioria das crianças são-tomenses que têm como língua materna ou o PST, ou um dos crioulos, ambos códigos linguísticos de

expressão oral por excelência e por isso, não normatizados, transporta consigo graves dificuldades para a aprendizagem de uma outra língua. Ainda que o português fosse ensinado na escola como segunda língua, o baixíssimo nível de consciência linguística que se verifica entre as crianças do ano de escolaridade em estudo e que, na nossa perspetiva, atinge a generalidade dos alunos, mesmo os que frequentam níveis de ensino mais elevados, condiciona irremediavelmente a aprendizagem/aquisição de outra língua.

As respostas dos participantes dos grupos focais deixam transparecer a falta de estímulos ao desencadeamento de processos metacognitivos que permitam consolidar competências de reflexão sobre a própria aprendizagem. Com efeito, a maioria tem uma ligeira noção de que as duas variedades do português são diferentes. Contudo, quando convocados a enunciar algumas das características que distinguem os dois códigos linguísticos, os alunos hesitaram. Insatisfeita com as respostas, a investigadora solicitou que descrevessem uma sequência de atividades do seu quotidiano em PST e, posteriormente, em português europeu. Na transição de um registo para o outro, as alterações observadas incidiram apenas em dois aspetos: um ritmo mais lento do discurso e uma articulação mais clara das palavras.

Da conversa com uma das professoras, emergiu um conjunto de questões relativas ao modo como está estruturado o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. Entre os vários fatores que se constituem como obstáculos ao ensino do português como língua segunda, destacam-se os seguintes: (i) o número de alunos por turma não permite trabalhar a expressão oral; (ii) as orientações pedagógicas assentam em abordagens estruturais da língua, o que não seria de estranhar em contextos de ensino de uma língua materna; (iii) a ausência de uma abordagem comunicativa dificulta a assimilação das estruturas gramaticais enquanto parte da língua e por isso, suporte da comunicação; (iv) a formação pedagógica não habilita os professores para o ensino de uma língua estrangeira. A observação das aulas permitiu-nos reconhecer a relevância destes aspetos para as práticas letivas, pelo menos os mais óbvios, como o excessivo número de alunos e a dificuldade em perspetivar o ensino do português como língua estrangeira. No nosso entender, os restantes fatores mencionados são decorrentes do último.

Em traços gerais, Stephen Krashen (1982) distingue aprendizagem de aquisição, sendo que a última constitui o processo, por excelência, envolvido no desenvolvimento da proficiência linguística. Defende a existência de um potencial subconsciente de aquisição linguística e que o mesmo deve ser estimulado através do uso da língua em situações reais de comunicação. Para o autor, é frequente a aprendizagem consciente não conduzir à aquisição ou mesmo que a primeira nunca se venha a transformar na segunda. À semelhança de Krashen, acreditamos que o ensino eficiente de uma língua estrangeira tem como base uma abordagem essencialmente comunicativa, em que se privilegia a interação entre os falantes, em contextos que se aproximam, o mais possível, de ambientes naturais. Caso contrário, temos um ensino artificial com alunos que aprendem, através da forma escrita, a estrutura e o conjunto das regras que suportam o funcionamento da língua. Nesta sequência, emerge a questão que Krashen levanta e que a professora anteriormente mencionada vem confirmar: por um lado, a aprendizagem de determinada estrutura gramatical explicada na sala de aula é bem-sucedida, posto que os alunos são capazes de a aplicar em contextos específicos; por outro, esta é uma aprendizagem que não se transforma em aquisição, já que falha a capacidade para a integrar no uso corrente da língua em situações de comunicação.

4.2.2. Adequabilidade na conceção de programas e manuais escolares

A necessidade de repensar o sistema educativo em São Tomé e Príncipe é uma preocupação que se tem vindo a observar desde a época da independência. Vários têm sido os parceiros externos envolvidos no processo de delimitação de princípios orientadores e medidas a serem implementadas, com vista à melhoria das condições de ensino que o sector da educação oferece aos seus alunos. Neste âmbito, como já referido, o país acolheu os contributos de diversas organizações portuguesas na elaboração de programas e manuais escolares. Interessa-nos sobretudo proceder a uma breve análise da pertinência das orientações curriculares, recomendações metodológicas e apresentação das unidades de ensino-aprendizagem, bem como dos manuais que dão suporte às mesmas.

Concebido em junho de 2010 pelo Instituto Marquês de Valle Flôr, no âmbito do Projecto Escola+, o programa para o 1º ciclo do ensino secundário integra os seguintes princípios:

o programa de Língua Portuguesa promove a compreensão e produção de textos orais e escritos de índole diversa, tendo em consideração o contexto comunicativo e todos os elementos envolvidos, designadamente espaço, tempo, interlocutores, realizações linguísticas, estratégias de comunicação. O programa valoriza o exercício do pensamento reflexivo, dada a importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências. (IMVF, 2010: 3).

Constituído por seis unidades de ensino-aprendizagem, o programa da 7ª classe integra basicamente géneros textuais como o texto publicitário, o utilitário, o narrativo e o poético. Estas unidades são antecedidas de outras duas, a primeira dedicada às motivações e expectativas do grupo-turma relativamente à disciplina, e a segunda à história e evolução da língua portuguesa, que traduz a preocupação em consciencializar os alunos para as questões que envolvem a diversidade linguística e desconstruir preconceitos relativamente às línguas crioulas. A operacionalização do programa materializa-se no denominado “Texto de Apoio para os Alunos”, que mais não é do que o manual escolar para o nível em questão.

Através da observação de aulas, verificámos que este documento representa, por excelência, a base de trabalho de professores e alunos, o que vem confirmar a dependência dos primeiros relativamente a este suporte, facto que Pontes (2005) atribui à deficiente preparação dos mesmos, ao que acresce, a nosso ver, a ausência completa de outros recursos. A este propósito, importa ainda referir que grande parte dos alunos de Neves partilha o manual com os colegas dada a impossibilidade de o adquirir.

Partimos do olhar crítico dos professores que se encontram no terreno e que defendem a ideia de que os programas em vigor são decalcados dos concebidos em Portugal e aplicados nas escolas portuguesas, e que alegam que as fontes bibliográficas consultadas para a sua conceção, bem como para a dos manuais escolares, têm por base a didática do português como língua materna. Na verdade, o enquadramento escolar da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe obedece a uma

lógica de ensino de L1 e este parece ser um dado assumido que nunca é posto em causa nas considerações introdutórias ao programa. Neste sentido, muito embora os princípios orientadores advoguem a importância da competência comunicativa, como já tivemos oportunidade de demonstrar pelo excerto retirado do documento em análise, as atividades propostas no manual utilizado assentam, na sua grande maioria, em exercícios de leitura e escrita. Na colmatação das falhas que o manual apresenta, seriam os professores, enquanto veículos pedagógicos, os responsáveis pela tomada de decisões metodológicas coerentes com uma abordagem comunicativa cuja execução pressupõe formação académica adequada, neste caso, deficitária.

Ora, se a aprendizagem/aquisição de uma língua segunda ou estrangeira se consolida pelo seu uso em situações de comunicação e, como tal, devem ser sistematicamente estimuladas as práticas de interação verbal entre professor/aluno e aluno/aluno, a dimensão das turmas constitui-se como obstáculo intransponível a esta concretização. Efetivamente, em contextos de ensino, quer de língua materna, quer de segunda ou estrangeira, o número excessivo de alunos por turma inviabiliza irremediavelmente qualquer atividade comunicativa bem-sucedida que, para nós, representa um exercício fundamental no caminho para a proficiência linguística.

Sob o título de Sugestões Metodológicas Gerais, afirma-se ainda que

devem instituir-se práticas de produção oral e de interação que permitam desenvolver esta competência [a comunicativa], designadamente através de diálogos, discussões e debates, facultando-se aos alunos os conhecimentos instrumentais necessários. Devem proporcionar-se aprendizagens fundamentais para a regulação das interações, promovendo-se a observação e análise de diversos usos da língua, tendo em conta os critérios de eficácia e coerência discursiva. Este trabalho contribuirá não só para a tomada de consciência da especificidade do oral, mas também para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, e deve assentar numa articulação entre as actividades de compreensão e as de expressão. (IMVF, 2010: 10).

Trata-se, pois, de objetivos que teoricamente e em condições ideais encontrariam razão de ser, mas que mereceriam uma adaptação aos constrangimentos do contexto real. Com efeito, atendendo às condições de que os

alunos são-tomenses que frequentam as escolas públicas beneficiam, os objetivos traçados afiguram-se-nos descontextualizados da realidade que os enquadra.

Retomando como objeto de análise o manual escolar, e reconhecendo o mérito do referido projeto, a seleção dos textos deixa transparecer uma preocupação com a adequabilidade das temáticas à realidade cultural são-tomense, e que foi empreendido um esforço para se simplificar conteúdos gramaticais, ou seja, procurou-se apresentar os mesmos de forma pouco exaustiva, com o intuito de reduzir a discrepância entre o nível de conhecimentos que o programa contempla e aquele em que os alunos efetivamente se encontram, aspecto que teremos oportunidade de aprofundar no ponto seguinte.

Muito haveria a dizer acerca do conjunto de opções tomadas na concepção do manual e do sentido que as mesmas fazem, ou não, no encontro com os perfis linguísticos dos alunos. No entanto, na impossibilidade de uma análise detalhada que os limites do presente estudo nos impõem, selecionámos os aspetos que considerámos mais relevantes.

Em primeiro lugar, a complexidade de uma parte significativa dos textos deixam-nos adivinhar dificuldades na interpretação, tal como referem as professoras. A inclusão de modelos de textos designados por “utilitários”, como é o caso da carta formal/informal, ata e relatório pressupõe outros níveis de discurso, de natureza mais formal, cujos registos obrigam a um domínio de vocabulário mais cuidado e estruturas gramaticais mais complexas. Paralelamente, outros géneros textuais, como por exemplo o texto lírico que implica uma familiaridade com a dimensão estética da linguagem, exigem do leitor competências linguísticas de nível superior. Ora, este patamar representa um salto gigantesco para quem se encontra ainda numa fase incipiente da competência da escrita, caracterizada por dificuldades na construção de frases simples. Para um aluno neste nível, o que poderá querer dizer que uma ata deve ser concisa, precisa e clara? São, na verdade, conceitos vazios de significado e de utilidade no processo de apropriação do funcionamento da língua. Verifica-se uma preocupação excessiva com aspetos formais, burocráticos até, que este tipo de textos convoca. Segundo a nossa percepção, a proficiência linguística dos alunos não se

coaduna com a posição do remetente, ou do destinatário numa carta formal, ou ainda com fórmulas fixas de iniciar e dar por encerrada uma ata.

Em segundo lugar, quanto à apresentação dos conteúdos gramaticais, postas de parte as incorreções e a falta de rigor científico que identificámos na explicitação de determinadas estruturas, constatámos que os exemplos dados remetiam, em regra, para realidades portuguesas. Por exemplo, a propósito da exposição das funções sintáticas, frases como “O João esteve em Sintra.” e “O Pedro partiu para Coimbra.” servem de suporte à explicação do complemento circunstancial de lugar, uma terminologia, aliás, já há muito em desuso no modelo português.

O manual obedece a uma estrutura convencional. Numa primeira fase é apresentado um texto em torno do qual são propostas atividades que se subdividem em três grupos: I – Interpretação do texto: um conjunto de questões para testar a compreensão da leitura; II – Funcionamento da Língua: exercícios que alternam a análise sintática, a classificação morfológica, o discurso indireto, a coordenação e subordinação; III – Produção Escrita: a redação de um texto que, do ponto de vista da forma ou do conteúdo, tem por referência o original. Uma vez mais, insiste-se numa abordagem essencialmente estrutural que aciona exclusivamente as competências da leitura e escrita, compartimentando, por assim dizer, a língua em segmentos rígidos. Segundo este formato, a língua não é entendida como instrumento de comunicação, uma plataforma dinâmica que acolhe múltiplas hipóteses de combinação. Pelo contrário, coloca-se a tónica na capacidade de interpretar um texto, no conhecimento das regras gramaticais e na produção escrita. Não queremos com isto desvalorizar estas atividades que terão, certamente, o seu lugar no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Todavia, se é verdade que “o domínio da oralidade permitirá ao aluno a sua afirmação pessoal e a sua integração na sociedade, quer como ouvinte crítico e ativo quer como locutor/interlocutor eficaz” (IMVF, 2010: 10), também é um facto que o modelo de ensino preconizado, ao subvalorizar a vertente comunicativa da língua, está a formar futuros falantes pouco eficientes na função mais natural que uma língua oferece: a comunicação. Na verdade, a dinâmica de ensino/aprendizagem da língua portuguesa nas escolas públicas de São Tomé e

Príncipe resulta sobretudo num processo silencioso, distanciado da prática da mobilização dos princípios que as situações de comunicação impõem.

4.2.3. Proficiência linguística: caracterização e dificuldades

Neste último ponto, procedemos a uma apreciação sucinta da proficiência linguística dos alunos, uma vez que se nos afigura pertinente a avaliação da articulação entre o nível de língua que detêm com as orientações pedagógicas e os materiais utilizados.

Através da observação das aulas, procurámos aceder a evidências que nos permitissem compreender em que nível se situava aproximadamente a proficiência linguística dos alunos. Constituímos como barómetro a análise do desempenho dos alunos quanto à competência escrita em momentos em que eram chamados ao quadro, posto que as participações orais em contexto de sala de aula ocorriam pontualmente e a acústica do espaço não favorecia a discriminação integral do discurso dos alunos. Na verdade, o número de alunos que as turmas comportam obriga a aulas de carácter essencialmente expositivo.

Ainda assim, dos contactos posteriores que estabelecemos com os alunos, nomeadamente durante as sessões dos grupos focais, ficámos com uma noção mais clara das características dos seus registos verbais, bem como das suas dificuldades de expressão que, como já referimos, ganhavam maior dimensão no grupo de Neves. Apoiámo-nos igualmente no parecer das professoras que trabalham com estes alunos e que referem falhas significativas ao nível da interpretação de textos e produção escrita. Recorremos ainda às classificações obtidas à disciplina de língua portuguesa no primeiro período. No entanto, a consulta das pautas não nos permitiu retirar conclusões relevantes, já que, tanto na Patrice Lumumba, como em Neves, as percentagens de níveis inferiores a dez ronda os 26% e os 17%, respetivamente. Atendendo ao facto de que os critérios de avaliação variam de professor para professor e mesmo de escola para escola, estes números não são, na nossa perspetiva, indicativos de melhores desempenhos em Neves por comparação à Patrice Lumumba.

Um facto curioso que vem comprovar que os parâmetros pelos quais as escolas se regem correspondem a diferentes níveis de exigência é a classificação geral do comportamento dos alunos. Em Neves, a quase totalidade dos alunos obteve menção de “bom” nesta área, por oposição à Patrice Lumumba, em que apenas sete alunos são avaliados com esta classificação, tendo os restantes obtido a menção de “suficiente”. No panorama do aproveitamento geral que engloba todas as disciplinas, a língua portuguesa ocupa um lugar dentro da média, não se destacando das demais, nem pela positiva, nem pela negativa.

Prosseguindo com a análise das *performances* dos alunos quanto à competência da escrita, na Patrice Lumumba, durante uma atividade que consistia na redação de um texto no quadro, em que, alternadamente, era pedido a cada aluno que escrevesse uma frase, verificámos que a dependência das instruções da professora era absoluta e a ocorrência de erros ortográficos constante. Esta foi uma atividade marcada por uma dinâmica sistemática do escreve/apaga, com hesitações frequentes na escrita, fruto da falta de segurança que o deficiente domínio desta competência implica.

Finalmente, o cenário que acabámos de traçar está associado à existência de diversas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, que fomos diagnosticando, essencialmente através de conversas com as professoras e dos relatos obtidos junto dos participantes dos grupos focais e que importa agora enunciar. Não se tratando de uma recolha de informação sistemática que exigiria um tempo de permanência no terreno incompatível com os *timings* da pesquisa, foi ainda assim possível obter algumas pistas a partir das quais fomos fazendo as respetivas inferências.

Como já referimos, os alunos não são capazes de discriminar as diferenças entre as duas variedades do português. A confirmar esta situação, o relato de uma das professoras que se encontrava em fase de conclusão da formação superior em língua portuguesa dá conta que no seu caso essa percepção ocorreu apenas durante a frequência do referido curso. De facto, se a língua materna da maioria dos alunos, seja o PST, seja um dos crioulos, consiste fundamentalmente em realizações de natureza oral, dificilmente se estabelecerá uma comparação formal com uma língua

normatizada. São vários os autores que defendem que na ausência de uma normatização da variedade são-tomense, ou seja, uma base de referência a partir da qual sejam identificados e sistematizados os desvios à norma padrão, o processo de aprendizagem da língua portuguesa será sempre um caminho difícil de percorrer. Ultrapassado o problema da escrita, porque a opção seria, naturalmente, adotar a grafia do português europeu, emerge, porém, a questão da viabilidade de sistematizar uma língua cuja variação é tão acentuada. A nosso ver, este é um problema complexo que encontrará (ou não) resposta no campo da linguística.

Outro dos fatores que consideramos relevante para perceber as dificuldades evidenciadas pelos alunos respeita aos hábitos de leitura dos mesmos. Quando questionados acerca do assunto, a maioria refere-se aos manuais escolares como livros de leitura. Verificámos que o recurso ao serviço de empréstimo da biblioteca escolar não é prática regular e que uma minoria afirma ter lido um ou outro livro que tem em casa com temáticas diversificadas, tais como: história de São Tomé e Príncipe, aventuras de piratas portugueses, contos de fadas e até mesmo um manual de instruções de montagem de peças automóveis. Veículos de um código oral por excelência, com escasso acesso ao material escrito, o seu contacto com este registo parece estar circunscrito ao contexto escolar. Esta realidade justifica, na nossa perspetiva, a elevada incidência de erros ortográficos, dificuldades no uso dos sinais de pontuação, bem como a ocorrência de outro fenómeno de que dão conta os participantes do grupo focal de Neves: o facto de os alunos juntarem as palavras umas às outras na escrita. Com efeito, o alheamento quanto à noção de palavra como unidade de sentido, por falta de contacto com a escrita, resulta numa transcrição integral do discurso oral para a produção escrita.

Vale ainda a pena referir que, segundo Cruz (2017), professora da 7ª classe em Neves, a longa tradição de um ensino assente na ausência de recursos materiais tem efeitos nos processos cognitivos dos alunos no presente. Habitados a trabalhar sem sebatas, termo utilizado para designar os manuais escolares, e a transcreverem os apontamentos do quadro para o caderno, os alunos evidenciam, ainda hoje, problemas na relação com o material impresso. A autora alega que quando os textos

ou exercícios são apresentados sob este formato, o processo de decodificação e compreensão é mais lento e menos eficaz.

Não é pouco frequente que a falta de conhecimento e os erros sistemáticos dos alunos resultem numa lógica de culpabilização pelo fraco desempenho apresentado. Diz-se que falam mal e escrevem pior. Contudo, parece-nos que não são avaliadas nem as condições de aprendizagem a que os mesmos estão sujeitos nem o próprio sistema educativo. Dos contactos regulares que estabelecemos com estes alunos, ficámos com a percepção de que, apesar da sua faixa etária, se encontram num ponto em que a consciência daquilo que é esperado deles a nível académico está ainda pouco definida. Diríamos que o processo de escolarização em São Tomé e Príncipe é afetado por um conjunto de fatores que joga a seu desfavor, ou melhor, que os constrangimentos prevalecem desproporcionalmente em relação às potencialidades. Para os alunos, sobretudo para aqueles que provêm de meios rurais, a escola, encarada como um dever inquestionável, representação seguramente transmitida pelos adultos, não se encontra associada a um sentido de trajetória e a escolarização não é entendida como parte de um percurso em direção a melhores condições de vida. À luz da presente conjuntura, valores como as aprendizagens académicas revelam-se pouco consistentes, o que contribui parcialmente para que os laços que ligam os alunos à escola sejam menos significativos no quadro das afetividades que estabelecem no seu quotidiano.

Conclusão

Tendo por base um cenário em que a variação linguística ocupa um lugar de destaque nas interações comunicativas do povo são-tomense, centrámos a nossa pesquisa no contexto escolar, com especial enfoque no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e nos usos que os alunos dela fazem. Optámos por desenvolver um estudo comparativo entre duas escolas, situadas em meios com características distintas, com o objetivo de identificar e analisar as diferenças entre ambos os contextos no que toca ao modo como é ensinada e aprendida a língua portuguesa. A um nível mais abrangente, interessava-nos também identificar os fatores que condicionam este processo de ensino/aprendizagem, tanto dentro, como fora do meio escolar.

À luz dos resultados obtidos na comparação das duas unidades em análise, ou seja, a Escola Patrice Lumumba e a Escola Secundária Básica de Neves, o primeiro contributo deste trabalho é a constatação de que as diferenças evidenciadas, quando significativas, estão menos relacionadas com fatores intrínsecos ao funcionamento da escola propriamente dita, e mais com razões de natureza socioeconómica e linguística que a proveniência dos alunos acarreta. O material recolhido, sobretudo os relatos dos participantes dos grupos focais, é compatível com a ilação de que a variação linguística dos alunos do meio rural se afasta mais da norma padrão do português comparativamente aos alunos da capital. Paralelamente, a capacidade de mobilização de um discurso mais assertivo e crítico, que ganha corpo através dos seus posicionamentos acerca da importância da língua portuguesa para o futuro, é bastante mais visível nos participantes da Patrice Lumumba. Importa reforçar que a influência dos crioulos, cuja presença é mais notória em locais menos próximos da capital, não é o único fator a desempenhar um papel determinante na *performance* escolar dos alunos. Efetivamente, as características destes meios são pouco propícias à emergência de necessidades de comunicação entre os elementos da comunidade que vão para além das que estão implicadas na reprodução de um quotidiano feito de atividades rotineiras.

O segundo contributo substantivo desta tese consiste na produção de conhecimento sobre o modo como os alunos se relacionam com a língua portuguesa. Neste ponto, convém sublinhar que qualquer análise que se debruce sobre a posição que a norma padrão do português europeu ocupa no quadro linguístico são-tomense deve partir da assunção do posicionamento de subalternidade dos crioulos por referência à hegemonia da primeira. A situação de desequilíbrio na relação de forças que aqui se instalou, à qual a ausência de implementação de políticas linguísticas foi dando continuidade, resultou numa transição histórica dos crioulos para o português com consequências menos positivas na autoestima linguística dos são-tomenses, bem como na proficiência na língua portuguesa que é veiculada em contexto escolar. Mais concretamente, verifica-se hoje em São Tomé e Príncipe o uso de um código oral condicionado por variáveis sociolinguísticas, cuja variação é considerável e que está conotado como o “português mal falado” na mente coletiva do povo. Este é o degrau do qual se parte em direção à aprendizagem da língua portuguesa nas escolas públicas, com implicações, quer a nível formal, pela interferência recíproca das duas variedades, quer a nível afetivo.

O terceiro contributo respeita à avaliação da coerência entre orientações metodológicas, instrumentos pedagógicos e as condições em que decorre o processo de ensino/aprendizagem. Na sequência da análise dos princípios orientadores que presidiram à elaboração do programa para o ensino da língua portuguesa, conjuntamente com o manual escolar que decorre do primeiro, e rejeitando uma conceção estruturalista do ensino da língua, concluímos que teoria e prática são, aqui, inconciliáveis. Se, por um lado, os pressupostos sobre os quais assenta a metodologia proposta no programa advogam uma abordagem comunicativa no ensino da língua, por outro, os materiais produzidos para o efeito dificilmente acolhem essa perspetiva. Na verdade, a falta de conformidade entre o que se valoriza no plano teórico e a efetiva funcionalidade do manual é um dado evidente. Acresce ainda o facto de não estarem reunidas as condições para que possam ser levadas a cabo opções metodológicas conducentes ao exercício de atividades que ponham em prática o potencial comunicativo da língua.

Por último, parece ser consensual a conclusão que as investigações desenvolvidas nesta área retiraram relativamente ao ensino do português como L1, e que reiteramos na presente pesquisa. No âmbito das orientações pedagógicas emanadas do departamento de língua portuguesa do Ministério da Educação, Cultura Ciência e Comunicação, desconhece-se que tenha tido lugar uma reflexão crítica acerca da lógica segundo a qual é lecionada esta disciplina nas escolas. Estamos plenamente convictos de que o caminho a seguir passa pelo ensino da língua portuguesa como L2 e que o cumprimento de uma orientação desta amplitude exige alterações estruturais e um trabalho concertado entre os vários intervenientes no processo educativo.

Bibliografia

Afonso, Beatriz (2008), *A Problemática do Bilinguismo e Ensino da Língua Portuguesa em S. Tomé e Príncipe*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado).

Afonso, Helena (2009), *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado).

Barreto, M.A. (2013), "Apresentação do projeto 'O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: O caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique'", in Antónia Barreto e Ana Bénard da Costa (coord.), *Coopedu – África e o Mundo (Livro de Atas)*, Óbidos: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, pp.24-32.

Baxter, Alan Norman (2004), "The development of variable NP plural agreement in a restructured African variety of Portuguese", in Genevieve Escure & Armin Schwegler, *Creoles, contact and language change: linguistics and social implications*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 96-126.

Bouchard, Marie-Eve (2017), *Linguistic variation and change in the Portuguese of São Tomé*, New York University (Tese de Doutoramento).

Costa, António Firmino (1986), "A pesquisa de terreno em sociologia", in A.S. Silva e J.M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 129-148.

Cruz, Gika (2017), *Produção Escrita do Português (L2) no 2º Ciclo do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado).

D'Apresentação, Paula (2013), *Influência do Crioulo Forro na Escrita do Português nas Crianças em Idade Escolar em São Tomé*, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação (Tese de Mestrado).

Decreto-Lei nº 27/2010, de 6 de Junho de 2011, Diário da República, São Tomé e Príncipe.

Direcção de Estatística e Planeamento, Direcção Geral de Planeamento e Inovação Educativa, Ministério da Educação, Cultura e Ciência, República Democrática de S. Tomé e Príncipe (2015), *Relatório: Análise Estatística ao Sistema Educativo (Ano Lectivo 2014-2015)*.

Ferreira, V. S., Raimundo, A. (2017), “Conversas entre *jovens*: o uso youth-friendly de *grupos focais*”, in Vítor Sérgio Ferreira (org.), *Pesquisar Jovens: Caminhos e desafios metodológicos*, Lisboa, ICS, pp. 57-89.

Gonçalves, Rita (2010), *Propriedades de Subcategorização Verbal no Português de S. Tomé*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado).

Gonçalves, Rita (2016), *Construções Ditransitivas no Português de São Tomé*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).

Gonçalves, Rita, Hagemeyer, Tjerk (2015), “O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe”, *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais*, Vol. 1, No 1, pp. 87-107.

Hagemeyer, Tjerk (2009), “As Línguas de São Tomé e Príncipe”, *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, Vol. 1.1, pp.1-27.

Hagemeyer, Tjerk (2016), “O português em contacto em África”, in A. M. Martins & E. Carrilho (eds.), *Manual de Linguística Portuguesa*, Berlim, Mouton de Gruyter, pp.43-67.

Hagemeyer, Tjerk et al. (2012), “A Corpus of Santome”, in *Proceedings of the SALTMIL-AfLaT workshop*, Istanbul, Turkey, European Language Resources Association (ELRA), pp. 61-66.

Hagemeyer, Tjerk, Rita Gonçalves, e Beatriz Afonso, “Línguas e políticas linguísticas em São Tomé e Príncipe”, in Paulo Feytor Pinto & Sílvia Melo-Pfeifer (eds.), *Línguas e políticas linguísticas em português*. Lisboa, LIDEL (no prelo).

Instituto Marquês de Valle Flôr (2010), *Programa de Língua Portuguesa, escola+, Educação para Todos, Ensino Secundário, 1º ciclo*, São Tomé e Príncipe.

Krashen, Stephen (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Institute of English.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo), Diário da República, Portugal.

Lei nº 2/2003, de 2 de Junho de 2003 (Lei de Bases do Sistema Educativo), Diário da República, São Tomé e Príncipe.

Língua Portuguesa 7, Texto de Apoio para os Alunos, 7ª Classe – 1º Ciclo, São Tomé e Príncipe

Matias, Ana Raquel (2012), *Self-reported bilingual outcomes and language acculturation among descendants of Turkish immigrants in France, Germany and the Netherlands*, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Tese de Doutoramento).

Matias, Ana Raquel, “O lugar das línguas emigrantes não europeias na sociologia das migrações internacionais”, in Beatriz Padilla, Joana Azevedo, Thais França, in *Migrações Internacionais e Políticas Públicas Portuguesas*, Lisboa, Mundos Sociais (no prelo).

Ministério da Educação, Cultura e Formação, República Democrática de São Tomé e Príncipe (2012), *Carta Política Educativa São Tomé e Príncipe (visão 2022), Plano Decenal em Acção (Anexo Único)*.

Pontes, Jerónimo (2005), *História da Educação em África – Um Subsídio para a História da Educação em S. Tomé e Príncipe*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado).

Pontífice, Fernanda (2007), “Ensino/aprendizagem do português em contexto plurilingue africano: os grandes desafios. O caso de São Tomé e Príncipe”, in *Actas do Colóquio Internacional – Ensino/Aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano*, Paris, Union Latine, pp.99-105.

Seibert, Gerhard (2001), *Camaradas, Clientes e Compadres – Colonialismo, Socialismo e Democratização em São Tomé e Príncipe*, Lisboa, Vega Editora.

UNESCO e Banco Mundial (2013), *São Tomé e Príncipe, Relatório do Estado do Sistema Educativo – Uma análise setorial para melhorar a eficácia do sistema*, Dakar, UNESCO.

UNICEF, A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em:

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf