Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

A PROBLEMÁTICA DO BILINGUISMO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM S. TOMÉ E PRÍNCIPE

Beatriz de Castro Afonso

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

Lisboa, 2008

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

A PROBLEMÁTICA DO BILINGUISMO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM S. TOMÉ E PRÍNCIPE

Beatriz de Castro Afonso

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

Orientação: Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho

Lisboa, 2008

À memória do meu pai
À minha mãe
À Judite, minha querida filha
Aos meus irmãos
Aos meus alunos

Agradecimentos

Apesar de a realização deste trabalho ser da nossa inteira responsabilidade, não podemos deixar de evocar os vários actores que, cada um à sua maneira, foram dando contribuições úteis à sua concretização. Por isso, a eles queremos aqui deixar expressos os nossos elevados agradecimentos.

Em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Martinho pela sua disponibilidade, pelo estímulo e pela forma como foi dando as sugestões e orientações, respeitando o meu ritmo de trabalho.

Aos meus professores dos seminários realizados, que constituíram a parte curricular deste Mestrado, por me terem ajudado a compreender que não devemos andar à busca da verdade, mas sim de caminhar no sentido de superar as nossas insuficiências.

Aos colegas do Mestrado pela camaradagem e espírito de inter-ajuda manifestados.

Ao meu amigo, Tjerk Hagemeijer, pela força incutida, pelo precioso apoio na leitura, pelas observações e alterações propostas.

Aos professores da escola primária Atanásio Gomes e da escola Secundária Básica de S. João em S. Tomé que me possibilitaram a obtenção do *corpus.*

À minha cara amiga Firmina Inês pela amizade e solidariedade demonstradas.

À minha família que apesar de distante esteve sempre presente.

Não poderia deixar de agradecer ao Instituto Camões e ao Estado são-tomense pelo apoio financeiro, sem o qual não poderia realizar este estudo.

O elenco é grande. Muitos ficaram por nomear, por razões que estou certa, compreenderão. Para eles, também, os meus maiores agradecimentos.

Se alguém aplica a mente ao estudo da sabedoria, nunca encontra o fim, pois quanto mais coisas uma pessoa sabe, tanto melhor compreende que lhe restam mais para saber.

Coménio

Índice

Resumo ____ *vi*

Abstract ____ *vii*

Introdução ____ *1*

1. Metodologia ____ **3**

2. Definição do objecto de estudo ____ **3**

3. Problematização e pressupostos teóricos ____ **4**

1. Caracterização da situação linguística em S. Tomé e Príncipe ____ *6*

1. A língua portuguesa: situação oficial e uso(s) ____ **9**

2. A língua portuguesa e os crioulos ____ **21**

3. Os crioulos de base portuguesa do Golfo da Guiné ____ **26**

4. O papel dos crioulos na sociedade ____ **32**

2. O sistema educativo em S. Tomé e Príncipe: caracterização e análise de ocorrências. ____ *42*

1. O sistema educativo. ____ **42**

1.1. Metodologias e abordagens pedagógicas e metodológicas ____ 48

1.2. Os objectivos do ensino da língua portuguesa e os materiais auxiliares. ____ 52

1.3. Caracterização da actuação do professor na sala de aula ____ 60

1.4. Norma oficial ____ 63

2. O afastamento da norma do português Europeu ____ **66**

2.1. Ocorrências predominantes no contexto escolar ____ 67

2.2. Descrição, Análise e Interpretação de Dados ____ 70

2.2.1. Ortografia ____ 72

2.2.2. Estrutura linguística ____ 82

2.2.2.1. Desvios de determinação ____ 83

2.2.2.2. Preposições ____ 84

2.2.2.3. Desvios de morfologia ____ 86

2.2.2.4. Desvios no domínio da reflexividade ____ 87

2.2.2.5. Desvios no sistema pronominal ____ 88

2.2.2.6. Desvios em estruturas verbais ____ 89

2.2.2.7. Desvios de tempo, modo e aspecto verbais ____ 90

2.2.2.8. Negação ____ 92

2.2.2.9. Coordenação de SNs ____ 92

2.2.2.10. Paradigma possessivo ____ 93

2.2.2.11. Utilização de “que” em vez de “é que” ____ 93

2.2.2.12. Relativização ____ 93

2.2.2.13. advérbio aonde > onde ____ 94

2.2.3. O léxico ____ 95

2.2.3.1. Semântica lexical ____ 95

2.2.3.2. Léxico específico da realidade são-tomense ____ 102

2.2.4. Uso do forro ____ 104

2.3. Algumas sugestões para o tratamento de desvios ____ 106

2.3.1. Ortografia ____ 106

2.3.2. Morfossintaxe ____ 108

2.3.2.1. Preposições e conjunções ____ 108

2.3.2.2. Concordância nominal e verbal ____ 108

2.3.2.3. Modo e tempo verbal ____ 109

3. Ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita **110**
3.1. Ensino-aprendizagem da oralidade 111
3.1.1. Desenvolver a oralidade 112
3.1.1.1. Da oralidade para oralidade 113
3.1.1.2. Da leitura para a oralidade 114
3.1.1.3. Da imagem para a oralidade 114

4. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita **115**
4.1. Aprender a ler e compreender o que lê 116
4.2. Aprender e desenvolver a habilidade da escrita 118
4.2.1. Propostas de algumas actividades 119

3. Bilinquismo e aquisição ***120***

1. Factores de intensificação de Estudos sobre o Bilinguismo **120**

2. Definições de Bilinguismo **122**
2.1. Tipos de Bilinguismo 123

3. Aquisição e aprendizagem das línguas: LM, LS e LE **125**
3.1. Os termos aquisição/aprendizagem, LM, LS e LE 125
3.2. Aquisição da língua: LM, LS, LE 126

4. Aquisição-aprendizagem de PLS em S. Tomé e Príncipe **134**

Conclusão e Recomendações ***138***

Referências bibliográficas ***143***

ANEXOS ***151***

Anexo 1. Questionário aos professores. **151**

Anexo 2. Exemplos de composições da 4ª e 6ª classes com muitos desvios **152**

Anexo 4. Composições da 4ª classe com poucos desvios **157**

Anexo 4. Metas globais do ensino da língua portuguesa no 1º ciclo do Ensino Primário **160**

Anexo 5. Entrevista a Tjerk Hagemeijer **161**

Resumo

A situação sociolinguística em S. Tomé e Príncipe coloca um sério desafio ao ensino em geral, e ao ensino da língua portuguesa em particular.

Há um consenso cada vez mais alargado em todo o mundo de que o nível de desenvolvimento de um país depende do desenvolvimento intelectual do seu povo. É indubitável o impacto que o domínio de uma língua tem no desenvolvimento intelectual do ser humano.

Daí o investimento que cada Estado deve fazer na Educação como pólo que se ocupa da formação. Em consequência, sabe-se que, para que haja um poder realmente eficiente e democrático, na escolha de decisão e de implementação de medidas é necessária uma apreensão e uma análise adequadas da realidade. Estas por sua vez exigem a utilização de competências básicas do pensar e de outras mais complexas como o pensamento crítico que permitem conhecer a realidade social e ter em conta os interesses pessoais e sociais.

Nesta medida, a escola actualmente tem de ser capaz de dar respostas às exigências complexas da realidade actual. A escola deve evitar um desfasamento entre o que forma e transmite e a necessidade da vida real.

O fenómeno da interferência linguística é por demais evidente em S. Tomé e Príncipe. A língua portuguesa, adoptada como língua oficial desde a independência política, em 1975, tem vindo a "nativizar-se", consequência da convivência deste idioma com as outras línguas faladas naquele país.

Assim, conscientes das implicações negativas que a falta de acompanhamento desta situação pode acarretar, realizámos este estudo com o objectivo de reflectir e chamar a atenção das autoridades educativas são-tomenses e dos são-tomenses em geral, para a necessidade de se encetarem trabalhos de pesquisa e de se dotarem os professores e agentes educativos de formação adequada de molde a que estes possam responder positivamente às exigências que nestas circunstâncias o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, nesse caso a oficial, impõe.

Palavras-chave: ensino, língua portuguesa, línguas crioulas, bilinguismo, aquisição, processo ensino-aprendizagem, S. Tomé e Príncipe

Abstract

The sociolinguistic situation of São Tomé and Príncipe poses a serious challenge to education in general and to teaching Portuguese in specific.

There is a widening global consensus that the level of development of a country depends of the intellectual development of its people. The impact of language command on the intellectual development of people goes without saying.

Therefore, countries must invest in education as a pole that is concerned with training. In order to establish a truly efficient and democratic power, the choice of decision and implementation of measures requires proper insights and scrutiny of the reality. These, on their turn, require the use of basic thinking competences, as well as other more complex competences, such as critical thinking, enabling us to know the social reality and take into account personal and social interests.

Hence, schools must respond to the complex demands of daily life and should avoid discrepancy between teaching and transmission, on the one hand, and practical needs, on the other.

The phenomenon of linguistic interference is obvious in São Tomé and Príncipe. Portuguese, the official language since the country's political independence in 1975, has been "nativizing", as the result of its coexistence with the other languages spoken on the islands.

Conscious of the negative implications that may result from the lack of commitment to this situation, I carried out this study with the purpose to reflect and to bring to the attention of the santomean educational authorities and santomeans in general the need to carry out research and to provide professionals of education with proper training, in order to ultimately respond positively to the demands that under these circumstances are required in the language teaching-learning process.

Key-words: education, Portuguese language, creole languages, bilingualism, acquisition, teaching-learning process, São Tomé and Príncipe

Introdução

Todas as línguas têm o direito de evoluir num determinado sentido, mas também devem ter o direito de serem acompanhadas nesta evolução. Queremos com isso dizer que o dinamismo interno de uma língua e o seu carácter movediço exigem uma atenção contínua.

A coexistência de diferentes sistemas linguísticos utilizados por uma mesma comunidade de discurso, enquanto veículos de comunicação e expressão, constitui um aspecto fundamental do carácter da dinâmica das línguas ao qual estão associadas os conceitos de variação e mudanças linguísticas.

Em S. Tomé e Príncipe este fenómeno é bastante notório. A língua portuguesa, adoptada como língua oficial desde a independência política, em 1975, tem vindo a adquirir características específicas, consequência da coexistência deste idioma com as outras línguas faladas naquelas ilhas.

A escolha do tema deste estudo que ora se apresenta resultou da necessidade de, enquanto docente da língua portuguesa e cidadã daquele país, reflectir sobre esta temática com o intuito de obter ferramentas que possam a ajudar a encontrar soluções científicas, pedagógicas e didácticas adequadas aos problemas que este fenómeno coloca ao ensino em geral e ao ensino da língua portuguesa em particular.

Com o título *A Problemática do Bilinguismo e o Ensino da Língua Portuguesa em S. Tomé e Príncipe* esta investigação pretende atingir os seguintes objectivos:

- Reflectir sobre a problemática do bilinguismo em S. Tomé e Príncipe e a sua implicação no ensino da língua portuguesa;
- descrever e analisar diferentes realizações do Português em S. Tomé e Príncipe;
- demonstrar a necessidade de:
    - implementar o ensino efectivo do Português como L2 em S. Tomé e Príncipe;
    - capacitar científica, pedagógica e didacticamente os professores de língua portuguesa e os responsáveis de educação para o processo de ensino- aprendizagem de PL2;
- promover e valorizar as língua crioulas de S. Tomé e Príncipe;

- apresentar propostas que possam ajudar a recuperar o sistema de ensino são-tomense.

Num trabalho que pretendemos de cariz prático, recorremos essencialmente à nossa vivência e à nossa experiência enquanto docente. Procuramos, entretanto, enriquecer esta reflexão com os conhecimentos teóricos que a formação no âmbito do Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira nos proporcionou.

Nas longas sessões colectivas de discussão sobre as causas do insucesso escolar em S. Tomé e Príncipe, há uma que é recorrente e sistematicamente enfatizada: a falta de pré-requisitos que os alunos trazem do ensino primário, sobretudo ao nível da língua portuguesa, o que constitui um escolho ao desenvolvimento da sua aprendizagem ao longo do percurso escolar.

Pensamos que já é altura de se analisar esta questão com rigor e a devida atenção que ela merece. Assim, a nossa atenção centrar-se-á nas crianças que frequentam o ensino básico, tendo em consideração que ao ingressarem pela primeira vez na escola, confrontam-se com uma língua "diferente" daquela de que são utentes.

Negligenciar este facto, tendo o português a preponderância que tem no âmbito do currículo escolar, como código linguístico usado na transmissão dos conteúdos de todas as outras disciplinas curriculares (se os alunos não dominarem esta língua, a compreensão dos conteúdos destas disciplinas fica indubitavelmente posta em causa), é impedir o sucesso do aluno na vida escolar e mais tarde na vida social.

É esta reflexão que queremos iniciar como agente de educação, ancorada na convicção de que o crescimento de um país depende da qualidade dos seus recursos humanos. Essa qualidade passa necessariamente pelos bons serviços que o sector da Educação pode proporcionar.

Deste modo, vamos abordar questões que se prendem com o contexto linguístico das ilhas, apresentando as dificuldades que o português e as línguas crioulas aí sofrem, corolário de um sistema de ensino desajustado à realidade local e à falta definição de política linguística e de língua. Seguidamente, caracterizámos o sistema educativo são-tomense e as ocorrências registadas no contexto escolar assim como a descrição e análise dos dados. Por último, abordamos a problemática do bilinguismo, da aquisição das línguas materna, estrangeira e segunda, enquadrando o ensino-aprendizagem do português como língua segunda em S. Tomé e Príncipe. Para além dos aspectos atrás

referidos, o trabalho compreende ainda a conclusão, a referência bibliográfica e os anexos.

1. Metodologia

Num trabalho de investigação científica, sobretudo na área de ensino pode recorrer-se a vários métodos dependendo da área de pesquisa e das suas características. Os métodos quantitativo e qualitativo aparecem, neste sentido, alterando as vantagens e as desvantagens, de acordo com os objectivos do projecto de investigação e com as diferentes fases de investigação. (cf. Carmo e Ferreira 1998).

Adoptamos o paradigma qualificativo, tendencialmente descritivo, embora em alguns momentos do trabalho tenhamos recorrido ao método quantitativo, com a finalidade de chamar a atenção para aspectos que consideramos pertinentes.

Desenvolvemos a nossa investigação observando os seguintes passos:

- recolha e análise bibliográfica – nesta actividade realizamos um levantamento de obras didácticas e de autores bem como de artigos, revistas e documentos publicados sobre e relacionados com a temática em estudo;
- inquérito junto de professores das turmas seleccionadas para a produção do *corpus*, na tentativa de recolher informações sobre:
    - a prática pedagógica dos professores na sala de aulas
    - as principais dificuldades com que se confrontam nas suas funções.

Na impossibilidade de nos deslocarmos ao terreno, tivemos de recorrer à boa vontade dos professores inquiridos para possibilitar a recolha do *corpus*, cedendo o tempo lectivo necessário para a realização das composições por parte dos alunos.

2. Definição do objecto de estudo

O insucesso escolar em S. Tomé e Príncipe, motivado em grande medida pelo fraco domínio dos alunos em língua portuguesa, motivou-nos a optar pela pesquisa da problemática a que nos propusemos: o bilinguismo e o ensino da língua portuguesa naquele país.

Num meio em que a prática da investigação é quase inexistente, mormente em ciências sociais, reconhecendo que as opções educativas condicionam o desenvolvimento das sociedades humanas, decidimos perscrutar um pouco mais a

problemática em questão, por forma a ajudarmos a sensibilizar as entidades e a sociedade são-tomense para a premência de um investimento incisivo e eficaz nesta área dos curricula escolar.

Privilegiamos os alunos do ensino básico, porque é nossa convicção que se se conseguir melhorar a qualidade de ensino neste nível de ensino, automaticamente as melhorias nos níveis consequentes se farão sentir.

Quisemos com as informações dele retiradas, dar pistas sobre as possíveis práticas pedagógicas mais consentâneas com a realidade linguística das ilhas.

Num sistema educativo em que escasseiam especialistas; com professores com fraca preparação científica, pedagógica e didáctica, sem possibilidade de formação contínua e em exercício, com dificuldades de acesso a informações mais actualizadas sobre os avanços da investigação em ciências pedagógicas e didáctica das línguas, a questão da formação é fundamental. Como refere Grosso (2006), o ensino da língua hoje deixou de ser uma profissão simples e de sentido único, como aconteceu há anos atrás, quando o professor precisava apenas do manual baseado num método específico. Actualmente a teoria e a prática constituem-se como percursos paralelos e cada vez mais interactivos.

A par da contextualização linguística do país, da caracterização do sistema educativo de ensino são-tomense, da análise e da descrição do *corpus* e da problemática do bilinguismo e da aquisição e aprendizagem das LM, LS e LE, detivemo-nos na necessidade da implementação efectiva do ensino do português como língua segunda em S. Tomé e Príncipe, visando um melhor domínio deste sistema linguístico por parte dos estudantes.

3. Problematização e pressupostos teóricos

Como já fizemos referência, a área de ensino-aprendizagem das línguas, tem registado avanços significativos nos últimos anos.

Ao longo dos anos, várias teorias sobre a natureza da linguagem e sua aquisição mobilizaram métodos diferentes. As correntes tradicionalista, estruturalista e behaviorista, privilegiavam a forma em detrimento do uso. Só mais tarde, com as teorias mentalistas, e mais nomeadamente dos sociolinguistas, este último vingaria no ensino das línguas.

A peculiaridade da situação linguística da maioria da criança são-tomense, cuja língua materna se situa num *continuum* linguístico entre o crioulo e o português

europeu, constitui um problema complexo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa naquele país. A passividade das autoridades locais perante este facto, reconhecido por todos, tem de ser convertida em acção.

Por isso a premência e a necessidade de estudos e pesquisas sobre este falar, para que, com o apoio de estudos já existentes, se possa encontrar um quadro de intervenção pedagógica que melhor se ajuste a essa especificidade. É preciso identificar os aspectos que se devem à interferência dos crioulos, ao aspecto conservador da língua, à sua própria dinâmica ou a fenómenos intralinguísticos. Só um trabalho de pesquisa apurado e paciente poderá fornecer respostas a estas questões.

Queremos com isso significar que os professores devem dispor de informação que lhes permita distinguir, nos alunos, o que são as características próprias da variedade que utilizam, e o que são desvios em relação a esta variedade, por forma a facilitar a aprendizagem da língua-alvo, neste caso o Português Europeu.

Tendo a maioria das crianças são-tomenses uma língua diferente do PE, que no entanto é língua oficial, o ensino deste exige a metodologia de uma língua segunda.

Nas palavras de Ançã (2002:14):

> "*Assumindo que ensinar em língua segunda a sujeitos e por sujeitos para quem o não é essencialmente uma língua materna, implica o recurso, que se quer consciente, às línguas e às culturas de origem. A construção do saber realiza-se não a partir do vazio, mas partindo e partilhando as diferentes dimensões que se vão traçando face ao outro, face ao mundo e na apreensão dos universos semiológicos e antropológicos circundantes e/ou interiorizados*"

1. Caracterização da situação linguística em S. Tomé e Príncipe

Situado no golfo da Guiné, o arquipélago de S. Tomé e Príncipe é constituído por duas ilhas do mesmo nome, com uma superfície de 1001 kms quadrados. As datas exactas do achamento das ilhas de S. Tomé e Príncipe não são conhecidas com rigor. Admite-se, no entanto, que a ilha de S. Tomé tenha sido encontrada em 21 de Dezembro de 1471 e a ilha do Príncipe ou ilha de Santo Antão, como foi inicialmente chamada, em 17 de Janeiro de 1472. Estas suposições baseiam-se no facto de nesses dias se festejarem os santos do mesmo nome, razão que teria levado os navegadores portugueses, conforme o costume da época, a designá-las dessa maneira. Ambas as ilhas, despovoadas, reuniam as condições que permitiam aos portugueses inventar, nesses espaços vazios de homens, tanto a actividade agrícola como formas de povoamento até então apenas experimentadas no arquipélago de Cabo Verde (cf. Henriques 2000).

O país encontra-se dividido em seis distritos, todos na lha de S. Tomé. Toda a ilha do Príncipe constitui uma região autónoma. A capital é a cidade de S. Tomé.

Estima-se que a população de S. Tomé e Príncipe tenha hoje, de acordo com os dados estatísticos, por volta de cento e setenta (170) mil habitantes. Cerca de 47% da população é jovem e predominantemente urbana. A degradação dos indicadores económicos, principalmente no meio rural, onde os níveis de pobreza são extremos, tem provocado um êxodo rural acentuado, sendo a cidade de S. Tomé o principal local de destino deste fenómeno.

Com um quadro económico muito precário, uma parte considerável da população vive no limiar da pobreza. O custo de vida é elevadíssimo; as famílias são numerosas com rendimentos baixos, o que dificulta sobremaneira a educação dos filhos. Esta situação provoca ainda o afastamento de muitas crianças das escolas, sobretudo após a 4ª classe (correspondente ao 4º ano do ensino básico português).

Este arquipélago é um exemplo de como os acontecimentos históricos podem ter consequências linguísticas importantes. Ao fazermos esta afirmação reportamo-nos à

terceira tentativa do povoamento da ilha que deveria fazer-se em função de uma cultura lucrativa, na altura a cana do açúcar, que requeria uma mão-de-obra numerosa e barata.

Em conformidade com Costa (1993), as duas primeiras tentativas de povoamento das ilhas foram infelizes. Factores que se prenderam com a localização onde era grande a saturação da humidade, o ar estagnado e abafadiço, empestado de miasmas que em poucos meses consumiam os colonos - na sua maioria degredados - e escravos resgatados na costa da mina, subjazem ao falhanço destas duas primeiras tentativas de povoamento. Sem colonos ou talvez, também, por carência de capitais, os primeiros donatários foram obrigados a desistir da concessão da capitania que lhes havia sido doada.

É ao donatário Álvaro de Caminha que se deve o grande impulso na colonização do território. Leva consigo novos povoadores, entre eles judeus. Tenreiro (1961) refere a política da época que consistia na atracção do maior número de colonos, facilitando-se a residência a todos os que quisessem ir habitar a ilha. As actividades a que se dedicavam estes moradores eram ou à agricultura ou ao comércio do açúcar e do escravo. Segundo o testemunho do piloto anónimo (século XVI) habitavam ali muitos comerciantes portugueses, castelhanos, franceses e genoveses. A presença de genoveses e madeirenses é relevada porquanto eram certamente 'mestres' do açúcar. Aos pretos estava reservado o trabalho dos campos. O facto de S. Tomé funcionar também na época como depósito de escravos é sublinhada porque concentravam-se na ilha contingentes humanos arrancados à África e aí permaneciam até serem vendidos ou encaminhados para qualquer outro ponto.

Este cruzamento de gentes originárias de diversas partes do mundo faz com que do ponto de vista cultural, S. Tomé e Príncipe seja um país com uma interessante diversidade cultural, tendo em conta a sua pequenez e o número de habitantes. Resultado de factores históricos, S. Tomé e Príncipe é um país multicultural, onde coexistem valores culturais de dois continentes, fundamentalmente: o africano e o europeu. O seu panorama etno-cultural compreende vários grupos com destaque para os forros, que constituem a maioria da população, os angolares e os habitantes da ilha do Príncipe, sem descurar as populações descendentes de cabo-verdianos, de angolanos e de moçambicanos trazidos como contratados para as ilhas (1876-1956) para as plantações do cacau e do café. Por conseguinte, o panorama linguístico é também diverso. Esta diversidade linguística levou Hagemeijer (1999) a considerar S. Tomé e Príncipe autênticas ilhas de Babel.

Com o português, língua oficial, coabitam outros sistemas linguísticos: o Forro, que é o crioulo predominante, o angolar (falado pelos angolares), o lung'ie, crioulo da ilha do Príncipe, para além do crioulo falado pela população cabo-verdiana e da língua dos tongas, nome por que são vulgarmente conhecidos os descendentes dos angolanos e moçambicanos residentes no arquipélago. O português, para além de ser uma língua veicular, é a única língua de ensino e de acesso à informação, quer escrita quer audio-visual. A integração no mundo e a promoção sócio-profissional fazem-se por intermédio da língua portuguesa, em detrimento das outras línguas.

Outrora país de imigração para acolhimento da mão-de-obra nas plantações de cacau e café, a situação foi invertida nos últimos anos, tendo o país passado a ser fundamentalmente de emigração. Os principais países de destino são os países de língua oficial portuguesa, com destaque para Portugal e Angola, mas também para o Gabão, facto que tem contribuído para nova configuração linguística naquelas ilhas sobretudo a partir dos meados da década de 80.

Infelizmente, as línguas, apesar de constituírem um factor de desenvolvimento de um país, ainda não mereceram por parte da comunidade e das autoridades são-tomenses, a importância que lhes é devida. Só assim se compreende a falta de acompanhamento que a evolução linguística na nação são-tomense tem merecido por parte do Estado, particularmente do Ministério da Educação e Cultura. Esta carência faz com que não seja possível apresentar com rigor e detalhes a situação real das línguas ali utilizadas, uma vez que quase não existe investigação quantitativa ou qualitativa sobre essas línguas com resultados publicados.

Grande parte das reflexões e do que se tem dito sobre esta temática assenta-se em intuições e em experiências dos actores no terreno, que embora sendo muito importantes e reveladoras, não podem servir como única base para a caracterização sociolinguística do país e da sua população. O cenário aqui traçado significa que neste domínio quase tudo está por investigar e por realizar.

Assim sendo, a pesquisa coerente e continuada deverá ser a chave para se encontrar respostas diversificadas na perseguição de caminhos adequados à concretização da construção de uma sociedade onde todos os seus membros possam ter igual oportunidade de se desenvolver intelectual e culturalmente e consequentemente poder exercer o direito da cidadania de forma consciente e autónoma, evitando deste modo os índices elevados de exclusão ou de desnivelamento social.

1. A língua portuguesa: situação oficial e uso(s)

Pelo que ficou dito relativamente ao português no ponto anterior, pode-se concluir que o português é a língua de prestígio em S. Tomé e Príncipe, à semelhança do que acontece nos restantes países africanos de língua oficial portuguesa (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde). Em todos estes países, a língua portuguesa funciona como factor de união nacional.

Votadas à indiferença pela política colonial de dominação económica e de degradante assimilação cultural, as línguas crioulas não tiveram a possibilidade de se desenvolver. Estagnadas e condicionadas no seu desenvolvimento pela política assimilatória atrás aludida, elas não permitem na actualidade a veiculação das necessidades do povo são-tomense em matéria de contacto com as realidades de um mundo em vertiginosa mutação, pelo que esse "suporte" é fornecido pelo português, língua que pelo seu percurso histórico sofreu um processo de enriquecimento proporcionado pelo desenvolvimento económico, técnico e tecnológico.

Esta circunstância faz com que o português, apesar da conquista da independência, seja eleito como a língua oficial[1]. Manuel Ferreira, sustenta com clarividência essa opção dos PALOP ao afirmar:

> "*[...] a língua portuguesa era a única escolarizada em todos os territórios e, ao cabo, pelo menos em Angola e Moçambique, a única através da qual as populações de etnias diferentes se poderiam entender entre si; além de que seria a língua de diplomacia, a língua não somente das cimeiras entre cinco países como também, entre cada um deles e Portugal ou Brasil (120 milhões de falantes). Enfim, razões políticas, culturais, ideológicas e diplomáticas levaram a uma decisão marcada pelo pragmatismo*" (Ferreira 1983:232).

No que concerne às particularidades das ilhas, nomeadamente Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe, Ferreira (1983) sublinha o facto de os dois países na altura terem de comum a língua portuguesa e até de modo mais generalizado e aprofundado do que nos outros três países continentais, o que abonava a favor do português como língua oficial.

A propósito desta afirmação, abrimos aqui um parêntesis para dar conta do facto de, contrariamente a Cabo Verde, onde sempre houve a firme determinação de se

[1] Assumimos como língua oficial aquela que é instituída pelo Estado como língua de expressão para as suas instituições e para comunicação destas com o cidadão.

cultivar o crioulo no meio familiar, apesar da pretensão do regime colonial em marginalizá-lo, em S. Tomé e Príncipe, fundamentalmente a elite, corroborando a política assimilacionista da força dominante, proibia aos filhos a utilização do crioulo, acreditando que este "estragava" o português. Sendo o português a "língua passaporte" para a promoção e valorização pessoal, os pais acreditavam que ao tomarem esta posição estavam a salvaguardar o futuro dos filhos. Esta atitude em relação à língua do dominador atravessa praticamente todos os estratos sociais e corrobora a ideia de Pereira (2001) segundo a qual existe uma tendência natural para identificar a escola, a cultura e o acesso aos bens sociais com a língua que sempre teve maior prestígio.

Ao lermos os depoimentos de escritores são-tomenses, quando interrogados sobre esta temática por Laban (2002), concluímos que o investimento no crioulo é praticamente nulo. A título de exemplo transcrevemos algumas passagens das respostas dadas por alguns escritores são-tomenses, quando questionados sobre a língua que utilizavam no meio familiar e que elucidam a afirmação supra apresentada:

Albertino Will dos Santos "Podíamos falar às vezes o crioulo, mas o português era a língua de comunicação, por excelência. Na infância os meus pais não gostavam que falássemos crioulo porque a estrutura dessa língua difere da língua oficial (português), que se estudava na escola e eles receavam que a mesma interferisse negativamente na aprendizagem do português." (Laban 2002:440)

Jerónimo Salvaterra "[...] há uma coisa importante que é preciso ver. Em Cabo Verde pode verificar que a maior parte das pessoas falam crioulo – mesmo no aeroporto! Os são-tomenses, sobretudo a geração da minha avó, que tinham mais ou menos um horizonte de vida, não permitiam que os filhos falassem o dialecto nosso [...].e é por isso que deve ter notado que os são-tomenses, a maioria deles, se conviver com eles, não falam muito o dialecto" (Laban 2002:339). Repare-se na particularidade de o escritor utilizar o termo crioulo para se referir à língua cabo-verdiana e dialecto ao crioulo forro.

Francisco Gustavo dos Anjos "Trago o português e o crioulo do berço. Embora tenha vivido um tempo de infância em que os mais velhos falavam em forro e nós éramos obrigados a reagir em português. Assim se impunha, num contexto em que o forro era língua dos bichos, dos macacos." (Laban 2002:380).

A ideia de que o "forro era língua dos bichos, dos macacos", o facto de as línguas crioulas não terem sido classificadas como línguas, mas como dialectos, termo ao qual

não foi atribuído a sua real significação, mas a conotação pejorativa que se lhe conhece, como analisou Duarte (1998:162)

> "[...] *destinava-se, na realidade, a valorizar a língua do colonizador e a menosprezar a do colonizado. Nessa oposição encontrava-se subjacente a ideologia racista que caracterizou o discurso colonial sobretudo a partir do séc. XIX: nessa ordem de ideias não se podia pôr no mesmo pé de igualdade as línguas do colonizador e as do colonizado, na medida em que as primeiras eram faladas por povos "civilizados" e "cultos" e as segundas por populações "selvagens" e "ignorantes*."

É nessa lógica de factos que a mesma autora encontra justificação para que os crioulos ("dialectos") não merecessem ser escritos, visto que as "línguas", reputadas "superiores", já o eram.

Atentem-se nas palavras de *Sacramento Neto*, outro escritor são-tomense, padre de formação: " - Na coexistência das duas línguas, o português levava vantagem entre os membros da classe burguesa da sociedade nativa do Arquipélago, a classe dos funcionários públicos e dos fazendeiros abastados, enquanto a língua autóctone, o forro, era a preferida pelas camadas mais humildes da população. Filho de um destacado funcionário do estado, um segundo Oficial da Fazenda, o português foi para mim a língua do berço, e continuou sendo a do uso corrente nos poucos anos que vivi na terra natal antes de embarcar para Portugal."

Estes testemunhos apresentados, demonstram o quanto o regime colonial foi eficaz no sentido de ter conseguido convencer, sobretudo a elite são-tomense, da menoridade linguística do crioulo. Espírito Santo (2001:1) enfatiza esta tendência quando afirma o seguinte:

> "*Interessa salientar o facto de que as elites são-tomenses, de acordo com a classificação que essas comunidades foram mantendo nos dois últimos séculos, foram considerando uma estratégia privilegiar o português como instrumento oficial e civilizacional, a fim de terem acesso aos direitos consagrados nos textos da chamada civilização do antigo império*."

Parece ainda estar arreigado 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 de civilização desprovidas de dignidade para serem utilizadas em espaços públicos.

A prevalência do português é tão grande e profunda que com frequência muitos dos que têm o crioulo como língua materna, o vão deixando de utilizar ao longo de sua vida, sobretudo se aspiram a uma promoção social ou se procuram uma integração em determinadas esferas sócio-profissionais. Muitas vezes o falar português serve para exprimir superioridade. Lorenzino (1996) apercebeu-se dessa tendência e retrata-a com o exemplo dos são-tomenses que viveram em Angola e esforçam-se por utilizar a língua portuguesa em situações em que o crioulo seria o mais indicado, como forma de fazerem sobressair o prestígio social e as prerrogativas económicas que viajar lhes proporcionou.

Ressalvamos aqui que, esta atitude, como observou Mata (2001), era mais frequente em S. Tomé do que entre os naturais do Príncipe que utilizavam a sua língua como veículo de afirmação de uma cultura em relação à hegemonia da cultura da ilha de S. Tomé.

Segundo Dabéne (1997)

> "*Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ces normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencient largement les procédures qu'ils développent et mettent en ouvre pour appendre cette langue et en user*."

Esta citação espelha a atitude dos são-tomenses em relação às suas línguas nativas. É a representação que os são-tomenses têm da(s) sua língua(s) nativa(s)[2], este estatuto subalterno de que estão impregnadas que provavelmente justifica que mesmo trinta e um anos após a conquista da independência política, a promoção e valorização deste património imaterial do povo são-tomense continue, não obstante algumas iniciativas dignas de apreço como a realização do 1º Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais de S. Tomé e Príncipe, em Outubro de 2001, que gerou muitas expectativas

[2] - De acordo com o *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. I "língua que identifica o indivíduo com a sua cultura ou com uma comunidade. Geralmente coincide com a língua materna, embora em sociedades patrilineares por exemplo, os falantes possam considerar como sua língua nativa uma língua que, na realidade, desconhecem, mas que foi falada pelos seus antepassados.

em torno desta questão, não tenha encontrado eco por parte do Estado e da própria sociedade civil são-tomense no sentido de se materializar as propostas dele decorrentes, que se direccionavam para a valorização e promoção dos sistemas linguísticos crioulos falados nas ilhas do Equador.

Elevada ao estatuto de língua oficial, a língua portuguesa é a língua do ensino, da administração, da comunicação social, da igreja. Ela é o idioma das situações formais e informais:

> "O *português ocupa um lugar privilegiado que lhe é conferido pelo seu estatuto de língua oficial, portanto de língua de administração, de escolarização, da comunicação social e da igreja. É a língua que domina em S.T.P falado e entendido pela quase totalidade da população, não deve ser descurado o facto de ser também uma língua nacional na medida em que é língua materna de uma parte da população*" (Pontífice 2002:55).

Mesma opinião já expressara Mata (2001):

> "*Mas convém antes de mais, afirmar como tenho feito amiúde, sem nacionalismos chauvinistas, que a língua portuguesa, não é apenas língua oficial mas, também uma das línguas nacionais em S. Tomé e Príncipe. Com efeito, o português é língua materna de nacionais sobretudo de nacionais urbanos: não obstante a ausência de dados estatísticos, mais de metade da população a tem como língua materna*."

Contudo, o afastamento geográfico e político da então metrópole, a coabitação mais acentuada do português com as demais línguas nacionais (crioulo forro, angolar e lung'ie), após a independência, a degradação do próprio sistema de ensino em geral, a ausência de estímulos vários de leitura e perda de um certo sentido organizacional que atravessa toda a sociedade são-tomense e a deixa sem expectativas e pontos de referência marcantes, são factores que têm contribuído para o processo acentuado de 'decadência' desse idioma naquele arquipélago.

O português utilizado em S. Tomé e Príncipe segue oficialmente a norma do português europeu, mas na realidade convive-se com diferentes sublínguas (registos) da língua portuguesa, umas mais fiéis à norma, outras com maior ou menor grau de distanciamento. Como é evidente, o grau de desvio oscila de acordo com o meio (rural/urbano) e o nível sociocultural dos usuários. Por vezes um mesmo usuário ora se

aproxima ora se afasta da norma padrão, facto que indicia que se está perante uma realidade linguística cujas normas ainda não estão definidas, por um lado. Por outro, podem sinalizar também a falta de competência linguística e comunicativa. Como observou com propriedade Mata (2001), um domínio que permitisse entender para além do imediato, descodificar mensagens, de teor abstracto, descodificar o enunciado para além do simples sinal fónico e/ou gráfico (no caso da língua escrita), interpretar e interagir, aplicando correctamente as regras do funcionamento da língua falada.

Estas diferenças são aludidas no estudo de Lorenzino (1996) em que este investigador identifica como características mais salientes do 'português são-tomense' a simplificação de grupos consonânticos, alternância de [l] e [r], redução de sintagma nominal e verbal, etc.

A comunidade são-tomense também começa a ter consciência desta variedade que vai emergindo. O escritor Armindo Vaz (Laban 2002:369) refere a sua existência nos seguintes termos: "que tenhamos a nossa versão do português, o nosso modelo, o nosso padrão, aceito perfeitamente só que nisto não devem encontrar espaço erros de gramática. Porque há um aspecto que é muito interessante que é a influência do nosso forro, das nossas línguas locais sobre o português."

O mesmo autor aponta alguns domínios onde essa interferência se faz sentir ao afirmar: "Veja que no nosso dialecto, a conjugação é quase do tipo do inglês, em que o verbo não se altera, vai se alterando o pronome... e a malta, por exemplo dirá "Eu foi, ele foi, você foi, nós foi..." Ou seja, já com a escola, o pessoal fica na dualidade. Num ambiente um pouco mais esclarecido já dizem: "Eu é que sou...", mas lá no meio da descontracção é fácil ouvir simplesmente "Eu cu é...".

Nesta passagem Armindo Vaz dá conta do fenómeno da discrepância entre a língua do ensino e a língua da população estudantil, consequência do convívio entre o português e o crioulo, e deixa implícito nas suas palavras as implicações que dele decorrem. Remata o seu testemunho aludindo à indefinição e o não assumir dessa nova realidade linguística, que vai assumindo características várias: "*Para mim, não há a assunção de um padrão de linguagem nossa. Há várias manifestações que respondem àquilo que é o dia-a-dia do português em S. Tomé e Príncipe*".

Perante esta evidência, sem possibilidade de se recorrer a pesquisas específicas, há a tentação de, numa análise ligeira, considerar o 'português são-tomense' como uma *interlíngua*. Porém, se considerarmos que o conceito de *interlíngua* é sobretudo utilizado para aquisição de LS (língua segunda), referindo-se às etapas linguísticas em

direcção à língua-alvo, no caso da realidade linguística são-tomense, o português local, apesar de apresentar "características várias" que decorrem da existência de variação (idiolectal, diatópica, diastrática), é, na maioria dos casos a LM dos falantes (quer bilingues quer não). Partindo deste pressuposto, podemos considerá-lo um sistema estável e não propriamente uma *interlíngua*. Os exemplos que mais adiante iremos apresentar, apontam indubitavelmente para uma falta de domínio das estruturas das línguas em presença.

> "*Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou*" (Cunha e Cintra 1984:1).

A indissociabilidade da língua e o meio social a qual pertence, subentendida nesta citação, possibilita a compreensão das alterações que a língua de Camões vai sofrendo em S. Tomé e Príncipe.

No que toca à realidade linguística são-tomense, os desvios, face ao padrão europeu da língua portuguesa, assumem-se como diferenças que o uso impôs com certo carácter normativo, o que dificulta a percepção do erro por parte dos falantes.

Dos crioulos falados em S. Tomé e Príncipe é o forro, porque assume expressão nacional, que a língua portuguesa sofre maior influência, o que se traduz em diferentes tipos de variação.

Para ilustrar esta situação, em seguida apresentamos alguns exemplos. Alertamos para o facto de a classificação em tipos (fonologia, semântica, morfologia, sintaxe), não impedir que haja vários tipos de fenómenos numa só frase. Assim, recorreremos à letra carregada para assinalar o que consideramos mais relevante nos diversos exemplos.

Fonologia

(1)	a. ocê 'você!	(aférese)
	b. êl**i** 'ele', piqueno	(elevação vocálica)
	c. cami**n**za 'camisa'	(nasalização progressiva)
	d. prim**e**ra 'primeira'	(monotongação)
	e. chegá 'chegar'	(apócope)

Semântica (decalques)

(2) a. Eu queria caí. (português local)
N kia kyê. (forro)
'(Eu) ia caindo' (português normativo)

b. Eu comi dente.
N kume dêntxi.
'Zanguei-me'

c. Faz cedo.
Fe sedu.
'Despacha-te.'

d. Ele deu cabeça fundo.
Ê da kabêsa fundu.
'Ele mergulhou.'

e. Primera semana chuva choveu todos dia'.
Plumê sômana suba sôbê tudu dja.
'Na primeira semana choveu todos os dias.'

Morfossintaxe

(3) a. As piquena sosor ta chegá. (concordância nominal)
Inen mina, mese ska nganha.
'Meninas, o professor está a chegar.'

b. Se eli corria mais bué... (indicativo em detrimento do conjuntivo)
Xi ê ka kolê maxi...
'Se ele corresse mais...'

c. Toda banana destragou. (prefixação negativa)
Kitxiba dana lóló.
'As bananas estragaram-se todas.'

Sintaxe

(4) a. Dor de barriga que eu estou com ele. (relativização)
Dôlô bega ku n sa ku ê.
'A dor de barriga com que estou.'

b. Coisa choveu quatro dia inteiro. (ausência de sujeitos nulos)
Kwa sôbê kwatlu dja (ntêlo).
'Choveu por quatro dias consecutivos.'

c. Eu criei com a minha avó. (ausência de passivas sintácticas)
N kia ku dona um.
'Fui criado pela minha avó.'

e. Rapaz deu amigo dinhero. (construção de duplo objecto)
Mosu da migu djêlu.
'O rapaz deu dinheiro ao amigo.'

Estes enunciados, que representam apenas a ponta do icebergue, reproduzem uma linguagem "híbrida", fruto da interacção linguística entre o português e o crioulo forro. Eles apontam também para a existência de uma variante oral que constitui um vasto e generalizado suporte de comunicação, em todo o território do arquipélago.

Este contacto de línguas provoca, necessariamente, influências diversas nas línguas em presença. A este propósito não nos furtamos, porque a consideramos esclarecedora e pertinente para explicar a ocorrência deste fenómeno em S. Tomé e Príncipe, a transcrever a seguinte citação:

> "*A mudança que decorre de situações de contacto de línguas é diferente da mudança inerente que, qualquer língua regista, ao longo da sua história, a nível dos respectivos subsistemas. A mudança decorrente do contacto é realizada pelos falantes que, em contacto com as outras línguas, tendem a aproximar-se progressivamente destas, sendo sujeitos a influências diversas, com especial expressão no léxico mas com eventual extensão a estruturas dessas línguas. Por sua vez, algumas das estruturas das línguas maternas dos falantes poderão, numa fase não estabilizada do conhecimento das outras línguas, criar interferências quer a nível do léxico quer de estruturas específicas que se encontram em contacto*" (Mateus *et al*. 2001:3).

Os exemplos de construções linguísticas apresentados ajudam a clarificar a interpretação de Mata (2001:12), quando perante esta realidade afirma:

> "*Dir-se-ia que a "programação mental" dos falantes desse "português deturpado" continuava linguisticamente crioula" razão por que na sua realização essa língua se manifeste mais do que com interferências, como verdadeiras traduções directas do*

crioulo forro para o português, com uma estrutura e uma semântica que não correspondem às solicitações do nível de utilização de uma língua oficial, como sistema pensado para transmitir conceitos, noções, valores, normas, imagens e representações que pouco têm a ver com a comunidade. De facto, do resultado dessas interferências fica uma variedade que oscila entre dois sistemas, um ***continuum*** *linguístico em que o falante actualiza em português, uma "programação crioula", que a aprendizagem da língua portuguesa vai permitindo muito à reversão até atingir a língua alvo*."

Nas palavras da referida investigadora razões históricas e sociais ajudam a perceber o tipo de 'nativização' por que o português vem passando em S. Tomé e Príncipe.

Durante o período colonial, os crioulos eram, sobretudo, a língua exclusiva da população analfabeta e da margem da sociedade colonial. Os são-tomenses com um certo grau de instrução e pertencentes à elite urbana, ou aspirante à ela, embora entendendo (e até falando bem o crioulo) expressavam-se normalmente em português, que, de facto, era (e é) entendido por grande parte da população, ficando o crioulo confinado ao espaço do "não público" na comunicação.

Porém, se no período colonial o lugar das línguas estava definido, o fervor nacionalista do pós-independência, como forma de reafirmação da personalidade cultural, despoletou um maior interesse em utilizar as línguas consideradas nacionais como veículo de comunicação. O português, ao ser considerado língua oficial, expande-se com a massificação do ensino e a alfabetização. Com efeito, após a independência, a língua portuguesa expandiu-se para os lugares mais recônditos do país transformando o panorama linguístico das ilhas num verdadeiro mosaico sócio-cultural, visto a política adoptada pelo Estado se centrar na alfabetização e massificação do ensino em português.

À partida, supostamente estavam criadas condições para que ambas se beneficiassem da expansão verificada. Porém, a realidade actual contraria este pressuposto. A situação sociolinguística do arquipélago distingue-se pela sua tendência de "caos" linguístico: assiste-se a um fenómeno de 'crioulização' do português e 'descrioulização´ do crioulo. Inseridos na problemática da variação e da mudança linguística, utilizámos a palavra 'crioulização' para dar conta do processo que leva à mudança do português em direcção ao crioulo e 'descrioulização' para dar conta do

processo inverso: a mudança que se processa no crioulo em direcção à língua lexificadora, neste caso à língua portuguesa.

Esta evidência faz com que, enquanto em muitos países exista um desfasamento linguístico quase total entre a LM e LS, como por exemplo a coexistência do português com as línguas bantas em Angola e Moçambique, S. Tomé e Príncipe tem como particularidade a convivência de duas variedades do português e não de duas línguas totalmente distintas:

i) o português europeu, a norma, a que pode, em geral, ser considerada LS;
ii) o português local, LM para muitos e geralmente LS para aqueles que têm um dos crioulos como LM.

Perante esta realidade para muitos o português normativo em S. Tomé e Príncipe não passa de uma abstracção, uma vez que a variedade oral da língua portuguesa, que constitui a língua materna (LM) da maioria dos são-tomenses, é profundamente divergente do português europeu, da sua estrutura morfo-sintáctica, semântica, fonológica e lexical por fenómenos de interferência relacionados sobretudo com os crioulos. Importa aqui ressaltar o facto da tendência para a transposição das interferências da oralidade para a escrita.

Este fenómeno coloca sérios problemas quando transferido para o domínio do Ensino, uma vez que, em função do que já foi dito, se poder inferir que a maioria das crianças que ingressa pela primeira vez nas escolas tem uma língua "diferente" daquela que é utilizada nos manuais escolares e, supostamente, pelo professor. Por outro lado, não se deve menosprezar a violência que constitui para uma criança, numa fase de desenvolvimento linguístico e cognitivo e de consolidação da sua identidade e consciência social, obrigá-la a romper com o seu mundo de referência, mudando de 'língua'.

Assim sendo, embora em moldes específicos por nós já avançados, a seguinte acepção de LS (língua segunda) aplica-se, na nossa perspectiva, ao português padrão em S. Tomé e Príncipe:

> "*A língua segunda é, quase sempre uma língua veicular, nacional ou estrangeira. É uma língua de contacto e um meio de comunicação mais fácil com o meio extra-familiar: na rua, no mercado, e nos locais de distracção, e ainda na fábrica e no escritório[...]. Dada*

a sua utilidade prática, apoiada eventualmente por um estatuto oficial, pela sua ligação frequente com a vida urbana, a língua segunda possui muitas vezes um grande prestígio social: ela é a língua da cidadania, da modernidade, da promoção social a vários níveis e da abertura para o mundo" (Ngalaso 1987:1).

É precisamente esta a função que o português desempenha em S. Tomé e Príncipe. Contudo, e dada as características que vem assumindo naquele país, voltando à questão do Ensino, esta situação exige a adopção de estratégia de ensino muito específica, considerando que a língua oficial deve tornar-se para os cidadãos, no caso dos países onde ela não é língua materna, uma segunda língua. Assim, a sua aprendizagem é profundamente dependente da passagem, com sucesso, pelo sistema escolar.

Por isso o fenómeno do contacto e o que dele decorre, como, por exemplo, as interferências, não pode nem deve ser ignorado e/ou negligenciado, dadas as implicações metodológicas e pedagógicas que dele advém. Daí cada vez mais a necessidade de se conhecer as particularidades da língua portuguesa no contexto específico de S. Tomé e Príncipe, para regularizar minimamente aspectos que se poderão entender como desvios que é preciso esclarecer até que ponto se devem considerar como próprios de uma "norma local", ou seja, variantes legítimas contribuintes para uma mais valia da língua, ou como erros a corrigir. Para sublinhar esta necessidade subscrevemos as palavras de Cunha e Lindley (1991:8):

"*Sem investigações pacientes, sem métodos descritivos aperfeiçoados nunca alcançaremos determinar o que, no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível; ou, em termos radicais o que é que não é o correcto*."

Tudo o que foi exposto até este momento, vem reforçar a necessidade identificada, já há alguns anos, do ensino da língua portuguesa como LS nos países africanos de língua oficial portuguesa, bem como no Brasil, sobretudo nas comunidades falantes de línguas indígenas.[3] Relembramos que, já em 1968, estudiosos como Manuel Saraiva Barreto propunha o ensino do português como língua segunda em África, consciente de que esses povos tinham a sua própria língua e que elas deviam ser um elemento facilitador na aprendizagem do português (cf. Barreto 1968).

[3] Chamamos a atenção para o trabalho desenvolvido neste âmbito no Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula do Instituto de letras da Universidade de Brasília.

2. A língua portuguesa e os crioulos

De acordo com o cenário inicialmente apresentado, facilmente se percebe que nas ilhas existe uma situação de bilinguismo.

Normalmente aplicado a indivíduos e usado para referir padrões de competência linguística individual em duas línguas diferentes, no caso são-tomense não é possível caracterizar-se com profundidade o conhecimento linguístico dos indivíduos quanto ao domínio de mais de uma língua. Apresentámos o exemplo dado por Pontífice (1991:86) que retrata a complexidade da questão do bilinguismo no arquipélago:

> "*Geralmente provenientes das 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 activos de duas línguas. Atentemos no caso do forro em que podemos falar com relativa segurança: as crianças entendem-nos 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*."

No seio dos adultos vamos encontrar situações de comunicação análogas. Dificilmente uma conversação é sustentada inteiramente em crioulo como acontece no seio dos cabo-verdianos e dos guineenses. À dada altura ela resvala para o português. Esta transição do crioulo para o português é interpretada como uma fraca competência que os falantes têm da língua crioula. Contudo é possível encontrar-se indivíduos que falam fluentemente o crioulo e o português, assim como indivíduos que dominam bem um ou outro idioma em questão.Mas, de um modo geral, pela vivência e pela convivência, somos tentadas a subscrever a ideia de Mata (2001) segundo a qual o são-tomense talvez individualmente não possa ser considerado bilingue, bilingue profundo.

> *"Se usarmos como critério o nível de proficiência e definirmos como bilinguismo apenas o uso habitual, fluente e sem sotaque de duas línguas, muitos poucos poderão ser considerados bilingues. Se, pelo contrário, aceitarmos que pessoas consideradas bilingues não formam um grupo heterogéneo, mas que se situam em pontos diferentes de*

*um **continuum** multidimensional, que reconhece diferenças quanto ao tipo e ao grau, no que respeita às modalidades linguísticas, então o bilinguismo é bastante generalizado. E incluirá também situações de bidialectismo e de multilinguismo, isto é, qualquer situação em que mais de uma língua ou variedade é usada regularmente"* (Leiria 2001:1).

Servimo-nos desta citação para perante os diversos níveis de bilinguismo que configuram a comunidade linguística são-tomense, legitimar a afirmação de que em S. Tomé e Príncipe existe uma sociedade multilingue, uma vez que esta definição, de carácter minimalista, admite no universo do bilinguismo variadas situações como as que se podem encontrar nas ilhas.

Apoiar-nos-emos em dados estatísticos para sustentar o que acima foi referido. Tomamos como referência os dados estatísticos do censo de 1991 que levou à seguinte distribuição de número de falantes com mais de 6 anos pelas diferentes línguas:

Quadro 1. Distribuição de nº de falantes maiores de 6 anos pelas diferentes línguas.

Línguas	**Percentagem**	**Nº falantes**
Português	99,8 %	94907
Forro	73,5%	69899
Lung'ie	1,6%	1558
Outras	13,4%	12781

Relativamente ao recenseamento geral da população e habitação de 2001, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística de S. Tomé e Príncipe, a proporção, em percentagem, da população com mais de cinco anos segundo a língua falada é a seguinte:

Quadro 2. Percentagem da população com mais de cinco anos segundo a língua falada.[4]

Línguas	**Percentagem**
Português	98.9%
Francês	6.7%
Forro	72.4%
Lung'ie	2.4%
Outras	12.8%

Comparando os dados fornecidos pelos dois quadros verificamos a inclusão da língua francesa no censo de 2001 o que significa que o número de falantes da língua francesa

[4] Contrariamente aos dados de 1999, estes não apresentam o número absoluto dos falantes.

no arquipélago é considerável. Esta realidade está ligada ao fenómeno da emigração dos são-tomenses para o vizinho Gabão em busca de melhores condições de vida e de potencial mercado de comércio assim como a presença de comerciantes gaboneses que se vêm instalando nas ilhas. Mais uma vez o angolar não aparece identificado o que leva a concluir que está incluído no capítulo "outras" prenunciando assim a faixa muito reduzida da população que o fala. O lung'ie, apesar de aparecer identificado, a taxa a ele atribuído revela que é igualmente falado por uma faixa reduzida da população.

O mesmo censo revela que não existem diferenças significativas entre o meio rural e urbano relativamente à utilização da língua portuguesa. Regista-se uma percentagem idêntica de 98% de utilização desta língua em ambos os meios.

No que concerne a "outras" línguas, nota-se que atinge uma percentagem significativa que vai até os 12,8% da população. Tendo em conta que não foram especificadas as línguas que entram neste domínio "outras"e atendendo à existência de várias línguas locais ao longo do território, pode-se compreender que este item reveste-se de grande relevância, uma vez que abarca várias línguas tais como o crioulo de Cabo Verde, que é muito praticado nas zonas rurais e a língua angolar que é muito utilizada no distrito de Caué. Relativamente à língua estrangeira (LE), talvez seja pertinente referir o inglês falado, respectivamente, pelos comerciantes nigerianos que têm esse idioma como língua materna (LM) e que encontraram no arquipélago um local propício à actividade comercial.

Contrariamente às expectativas, o censo de 2001 apresenta algumas curiosidades como o facto de o angolar ser mais praticado na Região Autónoma do Príncipe do que o forro. Conforme o RGPH (Recenseamento Geral da População e Habitação) de 2001, pág.51, nesta região o angolar atinge os 47,8% contra os 16,3% do lung'ie, que é a língua local desta região. Este dado vem demonstrar a importância dos estudos e das pesquisas para que se possa chegar a conclusões correctas que possam servir de base às medidas a adoptar ou que caminhos a seguir de acordo com as necessidades do país.

Importa aqui denunciar o facto de os dados apresentados acarretarem o problema de não possibilitarem que se saiba se as pessoas falam as respectivas línguas como LM, LS ou LE. Esta situação revela que no que concerne à questão linguística há a necessidade de doravante se incluir no questionário perguntas pertinentes que objectivamente sirvam os interesses nacionais e educacionais.

Confrontados os números apresentados nos quadros, estes demonstram claramente a supremacia numérica do português relativamente aos outros sistemas linguísticos aí

falados. É a língua mais falada, pois é utilizada por 98,9% da população. É utilizada *grosso modo* de forma transversal ao nível do território e assume uma característica particular: a sua distribuição quase uniforme pelas diferentes faixas etárias e ao longo de todo o território. Se considerarmos esta especificidade e adicionarmos a supremacia numérica à hegemonia social de que goza a língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe, ter-se-á fortes motivos para que a língua de Camões seja considerada de facto uma língua nacional, como já haviam defendido Pontífice (2002) e Mata (2001). Esta é uma questão que deve ser convocada para a reflexão das línguas nacionais e discutida sem nacionalismos chauvinistas como propôs Mata (2001).

Até porque a coexistência linguística em S. Tomé e Príncipe é pacífica. O estatuto de oficialidade do português, não impede uma relação natural entre este e os crioulos aí falados. A língua portuguesa funciona como uma 'língua irmã' (cf. Cavacas 1994), partilhando o mesmo lugar que o crioulo forro na socialização, ou seja, na integração social.

Ao falarmos do bilinguismo reinante nas ilhas, do ponto de vista social, aqui também damos conta da situação de diglossia ali reinante, se considerarmos a relação de forças existente entre o português e o crioulo; a partilha que as duas línguas fazem do espaço comunicacional em S. Tomé e Príncipe. Esta constatação é uma prova de que estes dois fenómenos se podem manifestar em comunidades em que se assiste ao contacto entre sistemas. Em conformidade com a tipologia de comunidades linguísticas, proposta por Joshua Fishman, apresentada em Martins (1994:100), o caso são-tomense enquadra-se no primeiro, que diz respeito às comunidades em que coexistem a diglossia e o bilinguismo com expressão social.

Mendes (2004), no que toca ao termo diglossia, aponta as razões que determinam a regulação e a distribuição do uso das línguas pelos contextos de comunicação. Segundo esta estudiosa a repartição pode ser regulada por lei, de maneira mais ou menos autoritária ou depender do livre arbítrio dos cidadãos. Acrescenta ainda que nas sociedades livres, em que os cidadãos têm liberdade para eleger a língua de expressão em cada circunstância comunicacional, a distribuição do uso das línguas pelos contextos de comunicação é determinada por um lado por convenções sociais não formalizadas, a que os cidadãos aderem conscientemente ou não com destaque para:

- factores de prestígio social relacionados com cada uma das línguas;
- factores identitários que determinam a inclusão ou exclusão sociais;

e, por outro lado, de forma determinante, por condicionantes de ordem comunicacional, tais como:

- nível de autoconfiança dos falantes relativamente à sua competência em cada uma das línguas;
- competência linguística funcional para cada situação de comunicação;
- necessidade de assegurar a partilha do código linguístico com o destinatário da mensagem;
- hábitos de uso.

Estas considerações, transportadas para a realidade sociolinguística são-tomense, embora a escolha da língua portuguesa como língua oficial tenha sido consequência da política colonial, levam-nos a destacar os factores de prestígio social e a necessidade de assegurar a partilha do código linguístico com o destinatário da mensagem como os mais determinantes para a repartição dos espaços de comunicação.

No ponto anterior focámos a "contaminação" do português pelo crioulo forro, no que concerne aos aspectos fonológicos, sintácticos, morfológicos e semânticos e lexicais. Importa referir também a penetração do português no crioulo forro a nível lexical de que dá conta Espírito Santo (1998:315) quando apresenta o aportuguesamento de alguns vocábulos (que tendem a desaparecer) como:

(5)	Forma antiga	Forma recente	Significado
a.	ngungunu	lismungá	'resmungar'
b.	loló	lambê	'lamber'
c.	clocló	laspá	'raspar'
d.	cutú	nglossá	'engrossar
e.	gô	queixá	'queixar-se'
f.	cucunu	baxá	'abaixar-se'
g.	tufu	mêtê	'meter'

Esta tendência é reforçada por Hagemeijer (2004) quando realça a influência do português no crioulo, menos a nível gramatical mais no domínio do léxico, ao recorrer a exemplos de expressões vulgarmente utilizadas como *prêndê* 'aprender em vez de *xina*

‘aprender, ensinar’, *mistura* (misturar) para *muxi*, *di repenti* em vez de *n’ômê dóla* (lit. no meio da hora), etc.

Ressaltamos o facto de os falantes do crioulo forro, não serem em geral falantes do angolar ou do lung’ie, enquanto que os falantes destas duas últimas línguas costumam dominar, em maior ou menor grau, o crioulo forro. Essa realidade revela que o crioulo forro é a língua de inter-comunicação para todos os grupos.

3. Os crioulos de base portuguesa do Golfo da Guiné

De acordo com Hagemeijer (1999), os quatro crioulos de base lexical portuguesa que se falam no Golfo da Guiné (CGG): o são-tomense, o angolar, o principense, da ilha do Príncipe, e o fa d’Ambu, que se fala na ilha de Ano Bom, partilham a mesma raiz, a qual designou proto-crioulo do golfo da Guiné (PCGG), tendo em conta o grande número de traços comuns a nível lexical e gramatical. Esta semelhança não passou despercebida a Tenreiro (1961:17) que se refere a ela nas seguintes palavras:” É curioso até verificar que o linguarejar de São Tomé é sensivelmente o mesmo na ilha do Príncipe e na ilha do Ano Bom.”

Com base em dados históricos, Hagemeijer (1999) coloca a hipótese de o berço desta protolíngua ser a ilha de S. Tomé. De facto, criaram-se condições favoráveis a uma crioulização. Cada povoador tinha direito a uma escrava por decreto régio e as alusões à miscigenação são frequentes nos documentos antigos. As mulheres negras e os filhos que nasciam dos casamentos e concubinatos com os europeus oficialmente livres a partir de respectivamente 1515 e 1517 e constituíam uma comunidade com poderes socio-económicos próprios. Nada melhor do que associar esta comunidade de forros (escravos que recebiam a carta de alforria), com uma identidade própria ao surgimento de uma língua crioula que mais tarde se difundiu para as roças, tornando-se a língua-alvo do escravos recém chegados.

É este contacto entre os povoadores portugueses e os escravos africanos que faz surgir as línguas crioulas, por nós já citadas, faladas em S. Tomé e Príncipe.

Talvez seja a altura de caracterizar brevemente o que se considera ser ‘língua crioula’ ou ‘crioulo’, por forma a se evitar equívocos, uma vez que este termo tem tido uma evolução de definição ao longo do tempo.

Ao lermos trabalhos de estudiosos sobre esta problemática, constatamos que o vocábulo crioulo ao longo do tempo tem tido acepções diferentes. Importa ressalvar que o estudo do crioulo, a crioulística, é um ramo da linguística relativamente recente:

"*Apesar de serem fenómenos linguísticos universais e muito antigos, não temos notícia de terem despertado interesse científico antes do século XIX e ainda assim, de forma inicialmente muito marginal. Curiosamente, um dos pioneiros do estudo científico dos crioulos, no século XIX, foi um português: Adolfo Coelho. Também curiosamente, foi preciso esperar pelos finais dos anos cinquenta, no século XX, para que se retomasse, em Portugal, o interesse por estas línguas apesar da sua marcante presença no universo de antigo domínio português, em especial na África e na Ásia*" (Pereira 2006:14).

Tardiamente os linguistas se aperceberam do contributo que o estudo científico destes códigos linguísticos pode oferecer à ciência da linguagem. Mota (1996:532) chama a atenção para este benefício quando diz o seguinte:

"*A análise de línguas mistas apresenta uma importância fundamental do ponto de vista teórico, no sentido em que reactualiza reflexões clássicas como a da importância relativa a atribuir à tipologia das línguas e aos universais linguísticos na explicação dos fenómenos observados nas diversas línguas ou como a da revisão de conceitos geralmente assumidos pelos linguistas e que essas línguas podem de novo suscitar*."

No contexto são-tomense, registamos o facto de os nativos terem relutância em aceitar o termo crioulo para designar as línguas locais. O termo aí usado e comummente aceite é o dialecto. A carga pejorativa, habitualmente associada ao dialecto, termo que no projecto colonial português servia para rotular geralmente as línguas que não o Português (repare-se que por exemplo as línguas de Angola e Moçambique também eram dialectos), na sociedade são-tomense, é deslocada para o termo crioulo que, por desconhecimento da realidade exacta que refere, é apenas atribuído à língua cabo-verdiana.

Das pesquisas efectuadas sobre os variadíssimos significados do vocábulo crioulo, Bull (1989) chegou à conclusão de que a palavra crioulo abrange duas áreas: a área étnica e a área linguística.

Na perspectiva étnica baseada principalmente em questões relacionadas com a expansão e a escravatura, comportando substantivos e adjectivos, o crioulo tem sentido de servidor, de escravo nascido em casa do seu senhor. Depois abrange os filhos dos Pretos, nascidos na Índia e na América para os distinguir dos que vieram de África.

Na perspectiva linguística, é definido enquanto língua: "Língua que falam os Pretos das colónias e nas relações com os Pretos (...) Diz-se do dialecto português falado em Cabo Verde e outras "possessões portuguesas" de África" (Bull 1989:43).

Os vocábulos como servidor, escravo, senhor, colónias, que encontramos na obra de Bull (1989), são denunciadores do tom depreciativo com que o termo era tratado, uma vez que os vocábulos acima expostos estão associados a conotações pejorativas.

Perspectiva análoga vamos encontrar nas acepções descritas no *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (1981:546), Tomo III, quando apresenta as seguintes definições para o termo crioulo enquanto "*s.m.* (do cast. *Crioulo*) e *adj.* Indivíduo descendente de europeu nascido na América // Negro nascido na América, por oposição ao originário de África // Indivíduo de raça negra. // Dialecto colonial; dialecto de crioulos; dialecto falado em Cabo Verde. // Diz-se da pessoa de raça branca, nascida nas colónias europeias do Ultramar, especialmente da América. // Diz-se do dialecto que essas pessoas falam. // Diz-se do dialecto português falado em CaboVerde."

Constatamos que em ambos os livros, os termos crioulo e dialecto são utilizados indiferentemente, referindo-se a uma realidade linguística única.

Teyssier (1993) considera os crioulos como o resultado da simplificação e da reestruturação de uma língua europeia, feitas por populações alófonas que a adoptavam por necessidade. O avanço das investigações em crioulística vem refutar esta definição extremamente redutora do crioulo, uma vez que contrariamente ao que se supunha, este tipo de línguas, na sua aparente simplicidade, encerra estruturas complexas.

Coste e Galisson (1983:74) descrevem o termo do seguinte modo: "Chamam-se crioulos certas espécies de *sabirs* ou de *pidgins* que se tornaram historicamente línguas maternas de algumas comunidades. Na sua maior parte, os crioulos (que se encontram na Ásia, África e América) resultam de contactos entre línguas locais (africanas por exemplo) e línguas europeias (francês, português, inglês, holandês, espanhol) durante períodos em que as potências coloniais reuniam (para o tráfico e escravatura em particular) as populações locais que, por sua vez, tinham línguas vizinhas mas diversas. Diferentemente dos *sabirs* e dos *pidgins, os* crioulos são falares acessórios. Alguns têm hoje um estatuto oficial e tradição escrita."

Esta definição é mais alargada pois, para além de fazer alusão ao processo do qual resultou o crioulo, encerra um cariz mais realista ao focar elementos como *pidgin*, línguas maternas, contactos entre línguas, línguas locais, estatuto oficial.

Se se consultar o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2005:2502), Tomo VI, encontramos a seguinte descrição no que toca à linguística: "**Ling** diz-se de ou de cada uma das línguas mistas nascidas do contacto de um idioma europeu com línguas nativas, ou importadas, e que se tornaram línguas maternas de certas comunidades socioculturais: crioulos franceses, (Haiti, Martinica, Guadalupe), crioulos ingleses (Jamaica, Estados Unidos), crioulos portugueses (África, Índia, China), crioulos neerlandeses (Indonésia)."

Como na definição de Coste e Galisson, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* faz referência às línguas das potências colonizadoras que estiveram na base da formação dos diferentes crioulos: português, francês, espanhol, inglês e holandês.

Nestas duas últimas acepções apresentadas, o factor contacto de línguas está presente. Significa dizer que para a formação de um crioulo as circunstâncias sócio-históricas são determinantes. Sendo o elemento mais consensual na definição de um crioulo a ideia de que se trata da língua materna de uma comunidade cujas gerações iniciais possuíam um sistema linguístico mais simples, o *pidgin*, que não sendo língua materna, surge no seio de determinadas línguas maternas, que aos poucos foram abandonadas devido à maturidade que o novo sistema linguístico (crioulo) ia ganhando, a existência de falantes de línguas diferentes, condenados a se entenderem, impõe-se necessariamente.

Relativamente a estes sistemas linguísticos, como observou Albino (1994) predomina a ideia de que resultaram do contacto linguístico, um sistema linguístico misto, sendo o léxico oriundo da(s) língua(s) de substrato, também designadas lexificadoras, e a gramática de língua(s) de substrato. Explicita ainda que para a maioria das línguas crioulas deve entender-se por língua de superstrato a língua europeia falada pelo grupo social dominante, cuja população de falantes é quase sempre numericamente inferior à das outra(s) língua(s), denominadas como língua de substrato. Daí a designação do tipo 'crioulos de base inglesa', 'crioulos de base portuguesa', 'crioulos de base francesa' etc.

A mesma autora considera que existem três tipos de definições e caracterizações de crioulo:

1) um sistema linguístico misto (o contacto de dois ou mais sistemas linguísticos originou um novo sistema que resulta da interpenetração dos anteriores);
2) um sistema linguístico que teve na sua origem um *pidgin* e é língua materna de uma comunidade;

3) um sistema linguístico que surge devido à capacidade natural que o ser humano tem de superar a transmissão imperfeita de uma língua e desenvolver um sistema deficitário, transformando-o noutro mais complexo que satisfaça as diversas situações de comunicação (hipótese do bioprograma de Derek Bickerton).

Segundo Baxter (1996:541):

"*um crioulo é uma língua nativa que surge em circunstâncias especiais que conduzem à aquisição de uma primeira língua com base num modelo de segunda língua defectiva tipo pré-pidgin ou pidgin.*"

Pereira (2006:13) afirma o seguinte:

"*Ser crioulo e falar crioulo não são o mesmo. Embora quem fale crioulo como língua materna se possa dizer crioulo, o contrário não é necessariamente verdade. O termo 'crioulo', referindo-se a um tipo de indivíduo, significa, em geral, 'mestiço', embora no Brasil possa igualmente designar 'o negro'. Também se utiliza o adjectivo 'crioulo' para designar as manifestações ou criações culturais das comunidades ditas crioulas: a música crioula ou a gastronomia crioula, por exemplo. Quando falamos de crioulos de base portuguesa estamos a referir-nos não a indivíduos nem a actividades mas a línguas*."

Estas considerações em torno do crioulo indiciam a complexidade do seu estudo e as diversas teorias e abordagens linguísticas de que é alvo. Não sendo propriamente o(s) crioulos(s) o nosso objecto de estudo, consideramos necessário fazer referência aos conhecimentos disponibilizados pela linguística acerca do mesmo, pois acreditamos que constituirá um apoio à reflexão que pretendemos realizar no quadro da análise da situação linguística em S. Tomé e Príncipe e as suas implicações no ensino, particularmente no da língua portuguesa naquele país lusófono. Neste sentido, e no âmbito deste trabalho, quando utilizarmos o termo *crioulos*, estaremos precisamente a referirmo-nos aos que surgiram no período da colonização e do tráfico de escravos (séculos XV e XIX), quando um grupo de falantes de diversas línguas africanas não inteligíveis entre si (que seriam as chamadas línguas de substrato) foram, nas plantações

para onde foram levados, sujeitos a um *input* muito reduzido de uma variedade dialectal de uma língua europeia (língua de superstrato, como é o caso do português, espanhol, francês, ou holandês) e num curto período, criaram uma nova língua, depois falada pela comunidade.

No que toca à formação do crioulo existem várias teorias de que relevamos as seguintes:

- Eurogénese – teoria que tem como percursor Adolfo Coelho, onde a *ideia-chave* é a simplificação das línguas europeias;
- Afrogénese – esta vê a origem do crioulo no sentido oposto ao da Eurogénese, situando a sua génese na simplificação das línguas africanas que, aquando do comércio de escravos, foram levadas para os respectivos espaços onde o crioulo existe actualmente;
- Neurogénese – a que se baseia na teoria de universais linguísticos de Chomsky, que considera a capacidade de linguagem própria do homem;
- Sociógenese – uma teoria que se fundamenta no contacto entre as várias línguas em presença, numa dialéctica que se impõe à realidade de sobrevivência.

Relativamente ao caso concreto de S. Tomé e Príncipe, os factos históricos orientam-nos a enquadrá-lo numa perspectiva sociolinguística, em que contactos entre falantes de diferentes línguas, com base na necessidade de resolverem problemas que se impunham no novo contexto, por não se entenderem, tinham que ter uma forma mínima de comunicação que a todos satisfizesse.

Para o desenvolvimento desta questão vamos recorrer sobretudo às investigações feitas pelo linguista Tjerk Hagemeijer pelo facto de os seus estudos serem os mais actuais e se cingirem quase exclusivamente ao crioulo forro, que como amiúde vezes referimos, é o crioulo dominante no universo dos demais falados nas ilhas.

Segundo este investigador, a história das línguas de S. Tomé e Príncipe começa em finais do século XV quando a ilha de S. Tomé é definitivamente povoada por portugueses, alguns outros europeus, e escravos trazidos do continente africano.

Indícios de carácter histórico-linguístico apontam para o facto de os primeiros escravos em S. Tomé terem vindo da região do antigo Reino de Benin) (actual Nigéria). Nos vários documentos antigos faz-se alusão a vários rios onde se resgatavam escravos,

sendo os mais conhecidos os rios Forcados, Escravos e Formoso (hoje o rio do Benin), que ficavam relativamente próximos uns dos outros, na região do delta do Níger. A importância do Reino de Benin está patente no facto de se ter construído uma igreja, onde, com, êxito se ensinava a população local a ler.

A grande reviravolta dá-se com o desenvolvimento da produção da cana sacarina para fins comerciais, que pelo tipo de estrutura logística que supõe, entre outras condições, requer grandes quantidades de mão-de-obra. Nessa mesma altura o eixo do resgate de escravos começou a deslocar-se do Benin para as zonas bantas, nomeadamente o Congo e Angola. É nesta fase da sua história que S. Tomé também conquistou um papel importante como entreposto de escravos no comércio transatlântico. Daí a razão por que, diferentemente da fase de habitação, a fase de plantação deve ser associada à predominância do resgate em zonas onde eram faladas línguas bantas, nomeadamente o kikongo e o kimbundu, que são tipologicamente distintas do èdó.

Recordemos que na fase de habitação (finais do século XV e princípios de XVI), a predominância do resgate era no delta do Níger, onde se falava e fala o èdó, uma língua do grupo edóide. É esta diferença tipológica, associada a um determinado momento histórico, que está na base da existência de três crioulos distintos num espaço geográfico tão pequeno, como é o arquipélago de S. Tomé e Príncipe.

4. O papel dos crioulos na sociedade

> "*Cada língua constitui um certo modelo de universo, um sistema semiótico de compreensão do mundo e, se tivermos 4000 modos diferentes de descrever o mundo, isso tornar-nos-á mais ricos. Deveríamos preocupar-nos com a preservação das línguas do mesmo modo que nos preocupamos com a ecologia*".
>
> V.V. Ivanov, *Reconstructing the Past*, 1992.

Aproveitamos esta afirmação para iniciar este ponto porque, na nossa perspectiva, o ensinamento que ela encerra ajuda a encarar a problemática das línguas com a preocupação que lhe é devida. Para o caso específico da situação dos crioulos em S. Tomé e Príncipe ela constitui um alerta que é importante reter.

Se recuarmos um pouco na História, verificámos que a política linguística assumida pelo colonizador marcou as relações entre as línguas em contacto, alterou as

relações entre países e povos, entre a comunidade nacional e comunidade histórica e cultural (potência colonizadora).

Esta política se resumiu *grosso modo* em permitir apenas o uso da língua de colonização não só na escola como nas outras situações do domínio público, sem tomar em conta o aspecto plural cultural, capaz de fornecer a harmonia na sociedade e o respeito pelas diferenças étnicas, culturais, religiosas ou linguisticamente diferentes. As entidades portuguesas conduziram uma política educativa para África que pugnava pela sobrevalorização da língua de colonização e à preparação das elites locais (Martinho, 1995:8).

De facto um dos resultados desta política educacional foi o surgimento de uma elite, de certo modo, instruída dentro dos padrões da cultura e da civilização do colonizador, avessa à sua própria língua e cultura, além de elevada taxa de analfabetismo entre a população africana.

Assim, durante o período colonial, o português foi a única língua utilizada na administração, na imprensa, na religião, e na escola. As principais características dessa política foram a:

- Inexistência de padronização e de sistemas de ortografia para os crioulos;
- Ausência de tradição escolar institucional em crioulo;
- Inexistência de professores e materiais didácticos.

Em conformidade com Manuel Ferreira[5],

> "*o sistema colonial é de natureza antropofágica. Ao instalar-se em território alheio, o colonialismo alimenta-se de uma necessidade: a devoração do Outro. Em todos os sentidos: político, cultural, ideológico, económico, religioso, linguístico.*"

Assim os objectivos do colonialismo foram orientados no sentido da glotofagia das línguas nativas, que pelo olhar eurocêntrico e depreciativo do europeu eram apelidadas de dialectos ou degenerescências linguísticas. Ao longo de séculos vividos sob o jugo colonial, a língua portuguesa foi-se infiltrando e ganhando terreno apesar da

[5] - Ferreira, Manuel, "Contextualização da Língua Portuguesa" in *Discurso no Percurso Africano I*, 1ªed., Lisboa, Plátano, s/d, pág.31.

resistência dos povos colonizados e da sua determinação em preservar o seu valioso património.

Cinco séculos de dominação e repressão salda-se num tempo demasiado longo para que os efeitos desta política não deixassem marcas profundas. Na verdade, apesar da resistência, as forças colonialistas conseguiram estrangular a natural evolução das línguas nativas e da cultura africana.

Com efeito, a consequência desta política antropofágica ainda hoje se faz sentir. As línguas crioulas de S. Tomé e Príncipe não têm estatuto de língua oficial, não possuem uma ortografia oficial e estão excluídas do sistema educacional e, acresce-se, são desprovidas de qualquer prestígio. Obviamente que a atitude que as autoridades e a elite são-tomenses vêm assumindo relativamente à situação linguística naquele país contribui para a perpetuação da marginalização a que estão votados os crioulos são-tomenses. No caso particular das ilhas, dentre outros factores, é legítimo afirmar-se que a atenção à educação, ou vivência cultural, interesse pelas línguas nacionais e pelo português, nos trinta e um anos de independência política, têm sido determinantes para a relação de forças existente entre as línguas nacionais de S. Tomé e Príncipe.

Pode-se questionar em termos de funcionalidade, que importância o forro, o lung'ie, o angolar têm para os são-tomenses. Aparentemente insignificante, já que estão confinados praticamente a situações informais. Porém, não se pode subestimar o que estes idiomas representam enquanto veículo e suporte da cultura do povo são-tomense. Eles reflectem a maneira como o povo daquelas ilhas se situa perante o mundo, se relaciona com os outros, em suma, dão a conhecer a alma e conseguem exteriorizar a essência do ser são-tomense. Dada a especificidade que caracteriza o africano lusófono, homem de dois mundos, é nas línguas nativas, sua "mátria", que o são-tomense exprime o mais profundo do seu ser. A título de exemplo registámos a declaração da escritora Deolinda Beja quando um dia ela pediu à mãe que lhe traduzisse uma frase do crioulo para o português " Uma vez ouvi a minha mãe dizer uma coisa muito engraçada: eu queria que ela traduzisse uma frase muito bonita que ela disse e ela respondeu: mas em português não é a mesma coisa, minha filha. É lindo é na nossa língua" (Laban 2002:287).

Podemos inferir a partir deste exemplo que o português cumpre uma função predominantemente instrumental, como instrumento que possibilita transmitir conceitos, normas, noções e veicular o saber científico mas, em determinadas circunstâncias, sobretudo nas situações emocionais, são os crioulos a que os são-tomenses apelam.

Tendo em consideração ainda que as línguas fazem parte do património cultural imaterial da humanidade e que constituem não unicamente um elemento essencial da humanidade, mas também a expressão irredutível da criatividade humana em toda a sua diversidade, indubitavelmente todos estaremos de acordo que toda e qualquer língua deve ser resguardada.

Citamos a este propósito as palavras de Sá Nogueira (*apud* Silva 1984:8):

> "*Poucos são os que compreendem a grande importância para o conhecimento da humanidade em todos os seus aspectos, do estudo científico das línguas, mesmo as reputadas de insignificante valor social. A escalpelização dos vocábulos de uma língua, qualquer que ela seja, no seu tríplice aspecto fonético, morfológico, semântico, através da sua história e das correlações com outras línguas congéneres, é uma fonte inesgotável de informação do maior alcance científico para o conhecimento da psicologia, da história, da etnografia , de vários fenómenos básicos, etc., do povo que fala essa língua*".

Prossegue acrescentando:

> "*A análise minuciosa da mecânica* sintáctica *dessa língua, fundada em grande parte no estudo minucioso dos seus vocábulos no tríplice aspecto acima referido, é por seu turno, outra fonte inesgotável de informações de maior alcance científico para o conhecimento da lógica do pensamento desse povo.*"

Já em 1978, na mesma linha de pensamento, Gleason (1978:1) dizia o seguinte:

> "[...] *Há, contudo, problemas humanos importantes nos quais a linguagem se imiscui tão intimamente, exercendo sobre eles uma influência tão profunda que a compreensão do seu mecanismo contribuiria materialmente para a solução daqueles. Além disso, vale a pena estudar todas as fases da actividade humana. E assim, por razões práticas, bem como para satisfazer a curiosidade inata do homem, a linguagem merece um estudo cuidadoso e inteligente*."

Belo (1994) considera que independentemente da concepção de cultura e de política cultural predominantes, o que é facto é que a linguagem, e, assim, a(s) língua(s), se posiciona(m)como um dos veículos fundamentais da transmissibilidade das diferentes concepções do mundo e se encontra(m) intimamente relacionada(s) com a(s)

culturas. Nesse sentido implica(m) também por parte do Estado, a definição de políticas linguísticas.

Apesar de em S. Tomé a rádio e a televisão dedicarem nos tempos actuais algum espaço de antena às línguas nativas, estas iniciativas são por si só insuficientes para assegurar a perpetuação deste património cultural das ilhas.

Mata (1998) chama a atenção para os riscos de extinção que correm as línguas minoritárias em S. Tomé e Príncipe, nomeadamente o lung'ie e o angolar, tendo em conta o número reduzido de falantes que as utilizam, com a agravante de não terem como utentes a camada jovem dos respectivos núcleos populacionais. Ressalta o facto de o crioulo forro ter uma posição mais confortável uma vez que, embora esteja a sofrer uma descaracterização, é revitalizado através da música: a esmagadora maioria das canções é cantada em forro. Em consequência, as pessoas que não o utilizam no quotidiano, cantam em forro e em forro se expressam na transmissão da sabedoria popular feita de provérbios, máximas, anexins, adivinhas, *sóias* ou *contájis*.[6]

A hegemonia social do português está patente na sua utilização enquanto língua de relações formais e informais. Em contrapartida, o uso das línguas locais está confinado a meios estritamente informais. Acontece muitas vezes que em situações informais, as pessoas utilizam alternadamente o português e o crioulo.

A realidade retratada, como bem observa a estudiosa acima mencionada, empurra o lung'ie para a condição de uma língua confinada ao folclore, enquanto o angolar vai sendo assimilado pelo forro, que como já referimos, no contexto da cultura popular, é dominante. O grupo "Angené", da região dos angolares, que teve a louvável iniciativa de revitalização da língua e cultura angolares, na tentativa de impedir que elas se extingam, infelizmente desintegrou-se devido à emigração da maioria dos seus membros. Contudo, um dos seus membros, Nzó, continua resistindo e dando testemunho do património cultural desta franja da população são-tomense. No plano musical destaca-se uma voz feminina, a cantora Sebastiana, que no seu repertório utiliza três línguas faladas no espaço geográfico de S. Tomé: o português, o forro e o angolar.

[6] - Carlos Espírito Santo em *Coroa do Mar* (1998:201-202) explicita a diferença entre estas duas manifestações da literatura oral e tradicional são-tomense. *Contági* refere um facto real conservado na memória da população e narrado em qualquer acontecimento ou hora do dia e *sóia* ficção narrada exclusivamente à noite, em cerimónias fúnebres, que contém partes cantadas pelo *griot*, geralmente auxiliado por um grupo coral.

No universo das línguas crioulas, o crioulo forro ocupa uma posição mais confortável na sociedade são-tomense, pois faz parte do dia-a-dia da população. Manifestações do mundo crioulo são dadas através de:

- Ritmos, danças e outras manifestações culturais como *txiloli, auto de Floripes, danço Congo, stleva, sokopé, uswa, dêxa, bliga, kina, bulawê*, ou as histórias tradicionais;
- Os conjuntos musicais com maior êxito a nível local, com um repertório quase exclusivamente em santome;
- A culinária crioula, composta por pratos como *kalu, blabla, idjogo* (S. Tomé) ou *zagwa* (Príncipe);
- Nomenclatura em santome: topónimos intimamente ligados aos crioulos, por exemplo o bairro *Riboque*, a contracção de *liba* 'topo' e *oke* ´ladeira', a roça *Água Izé* (*ize* = camarão do rio), *Praia Cobó* (*kobo* = cavar, acto sexual); na política, o nome de uma coligação de pequenos partidos *Uê quedáji* 'Os iluminados', etc.
- A medicina tradicional. (Cf. Hagemeijer 2004).

Os exemplos apontados dão conta de que, não obstante as circunstâncias adversas porque passam, os crioulos são-tomenses vão resistindo, seguramente porque, como o afirmou Calvet (1974:155):"[...] on peut arracher beaucoup de choses à un homme on ne pourra jamais même au nom de la langue des autres lui arracher as propre langue avec so consentement". Mas, a resistência linguística não é eterna. Disso nos dá conta Mata (2004:44), a propósito da situação das línguas minoritárias naquele país insular

> "[...] *o mundo moderno não se compadece com a oralidade já. As línguas morrem, sim, a imortalidade delas é um mito – e hoje muito mais! Porque língua escrita nas ilhas só há uma - a língua portuguesa – e nela não está toda a cultura das populações de S. Tomé e Príncipe, embora esteja parte considerável*".

Esta afirmação realça o facto de, por razões já aludidas, as línguas crioulas serem tipicamente remetidas ao estatuto de tradição oral. Na realidade, não existe sequer uma escrita oficial que seja o instrumento da materialização dessas línguas. Assim sendo, a

escrita pode ser considerada um factor determinante para a clivagem linguística existente na sociedade são-tomense.

A limitação, que a falta de uma escrita oficial impõe, contribui para que, embora sejam utilizadas palavras ou expressões crioulas na literatura são-tomense com alguma frequência, rareiam os textos escritos nestas línguas. Realçamos os escritores Albertino Bragança e Jerónimo Salvaterra respectivamente com as suas obras *Rosa do Riboque e Outros Contos* e *Flóli Canido*, exemplificativas do primeiro caso. No que toca ao segundo caso, destacámos Francisco Stockler (1834-1881) como um dos primeiros autores a escrever em crioulo forro. A *História Ethnographica da ilha de S. Thomé de* Almada Negreiros representa um importante marco na história do lungwa santome porque pela primeira vez há uma tentativa de descrever aspectos gramaticais e culturais desta língua. Tanto mais relevante se torna quando surge numa altura em que o mundo científico se começa a interessar pelas línguas crioulas, incluindo as de S. Tomé, proporcionando-lhes alguma projecção internacional. De acordo com Barbosa (I967: XIII), os primeiros trabalhos de Schuchardt sobre a matéria datam de 1882. Em Portugal este interesse manifestou-se pela primeira vez em 1880, quando Francisco Adolfo Coelho publicou no Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa o seu primeiro artigo sobre "Os Dialectos Românicos ou Neo-Latinos da África, Ásia e América"; a esse artigo se seguiram dois outros, em 1882 e 1886.

Retomando o escritor Francisco Stockler, extraímos do capítulo "O Dialecto de S. Thomé", da obra supra referida (Negreiros, 1895:318), a seguinte quadra escrita na prisão, cujos versos configuram um auto-retrato crítico:

Sun Fachicu Estoclê	O Sr. Francisco Stockler
Toma cádjá fé loça d'ê	Fez da cadeia a sua roça,
Chimiá báná chimiá cáfê	Semeou bananas e café,
Fótchi so cu ça di padêcê.	Mas só é rico em sofrimentos.

Este escritor é enaltecido por Valkhoff (1975) que encontra na sua obra uma prova da incorrecção e injustiça da definição do crioulo como algaravia feia e obscura, sem gramática. Ora, a poesia de Francisco Stockler é precisamente um exemplo das potencialidades do crioulo são-tomense.

No século passado, a figura emblemática dos escritos em lungwa santome é Francisco de Jesus Bonfim, mais conhecido como Faxiku Bêbêzawa. Colaborador do

jornal *A Liberdade*, no início dos anos 20, granjeou sobretudo notoriedade como panfletista no período de governação de Carlos de Sousa Gorgulho (1945-1953). Consta que Bonfim, além de jornalista, desempenhou diversos cargos na função pública e foi secretário no palácio do governo, onde terá tido oportunidade de ter acesso aos planos e métodos do governador, que procurava obter, à força, mão-de-obra para trabalhar nas obras públicas.

Possivelmente mal interpretado, o papel deste filho da terra está envolto em controvérsia no universo são-tomense. A acusação de ter apoiado Gorgulho e o regime colonial através dos panfletos da sua autoria pode ser rasurada, se uma leitura mais atenta e profunda dos mesmos for feita. É possível que após esta recomendada leitura se chegue à conclusão que esta foi uma estratégia por ele encontrada para denunciar os planos e os métodos do governador, ao recorrer a uma língua que o regime colonial não dominava e tentou eliminar.

Estes panfletos de Bêbêzawa e os raríssimos escritos desde o século XIX são claras excepções ao estatuto eminentemente oral destas línguas. Alguns anos antes da independência começaram a surgir os primeiros cadernos com letras e ritmos musicais (rumbas, sócópes, ússuas etc.) em crioulo forro, que resultaram de um concurso promovido pelo Governo da Província. Esta tradição, muitas vezes de conteúdo politizado foi prosseguida nos anos pós-independência por conjuntos ou ranchos folclóricos como Leonenses, Os Untués, Sangazuza, Mindelo, África Negra, Templa Seku, Coimbra Novu, Agrupamento da Ilha entre outros.

Ao apontarmos as publicações em crioulo forro (e português), a colectânea de Amadeu Quintas da Graça, *Paga Ngunu*, diversos textos litúrgicos de Padre Leonel, a Revista Cultural nº 1 e *Aguêde Zô Véssu* e *Coroa do Mar*, que inclui um leque variado de amostras da cultura oral de S. Tomé e Príncipe, de Carlos Espírito Santo, não podem ser olvidadas. Outrossim, *Semplu* (Provérbios), obra da autoria de Olinto Daio, e o manual *A Bamu fla Santome* (vamos falar santome) da autoria de Caustrino Alcântara devem figurar necessariamente neste pequeno universo de publicações neste idioma.

Relativamente à obra de Olinto Daio, não podemos deixar de registar o facto de, por falta de tradução para a língua portuguesa dos provérbios em crioulo forro nela incluídos, esta publicação ter limitado a sua aquisição praticamente a um público (reduzido) que domine o crioulo forro. Quanto ao autor do manual, *A Bamu fla Santome*, Caustrino Alcântara, destacamo-lo pelo facto de a ele pertencer a iniciativa de organizar e leccionar (desde 2000) um curso não oficial de lungwa santome.

Se atentarmos no artigo 56º da *Constituição* da República de S. Tomé e Príncipe que regulamenta o seguinte "O Estado preserva, defende e valoriza o património cultural do povo são-tomense", o Estado tem a obrigação de criar condições objectivas para que na realidade as línguas ali faladas possam ser preservadas, defendidas e valorizadas.

S. Tomé e Príncipe, enquanto estado-membro de organizações como UA e UNESCO deveria ter em conta os posicionamentos das mesmas face à política linguística e incorporá-los na elaboração das suas políticas educativas.

Contudo a insensibilidade, que teima em perdurar, impede a implementação de medidas de defesa, preservação, promoção e valorização das línguas nacionais. Os representantes do governo são-tomense em particular, e toda a população, em geral, têm de ter a capacidade de a ultrapassar, para que a especificidade cultural são-tomense constitua a afirmação daquele país num mundo cada vez mais global.

Mais preocupante ainda se torna quando se tem consciência de que estas questões já vêm constituindo prioridades das organizações internacionais há anos consideráveis. Recordamos a título de exemplo a intervenção da ONU na política do ensino africano nos anos 1952/53, baseada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, dando indicações importantes que garantissem o direito das minorias a dispor de uma herança cultural própria (cf. Azevedo 1958).

Assim, os seguintes enunciados legais referentes à(s) língua(s) e à sua preservação/protecção devem ser observados por todos os estados membros:

A *Carta das Nações Unidas* coloca a língua, conjuntamente com o sexo, a raça e a religião, como os aspectos fundamentais não passíveis de segregação. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem volta a referir a língua como um dos aspectos fundamentais relativos à pessoa humana. Em 1960, a *Convenção contra a Discriminação em Educação* proíbe "qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência acerca da língua ou qualquer outro aspecto que possa resultar na diminuição da qualidade da educação a que qualquer criança tem direito. O direito dos grupos minoritários em manter as suas línguas foi também reconhecido em 1966, através do artº27 do *Acordo sobre Direitos Políticos e Civis* adoptado pelas Nações Unidas.

Mata (2004:54) coloca de forma muito objectiva a preocupação com esta questão alertando para a grande perda que a marginalização e a progressiva extinção das línguas nativas pode representar para a sociedade são-tomense:

"No entanto, o que é preocupante para mim é ver que os jovens urbanos, da classe média, não saibam – e, pior nem entendam! – nem o forro nem o lung'ie e muito menos o angolar ou o cabo-verdiano que hoje é uma língua saõ-tomense. Ora, isto reduz a riqueza da cultura são-tomense que, expressa mormente em quatro idiomas, poderá ver-se reduzida a apenas uma, posto que, se o forro está a perder terreno, menos terreno terão as outras três. O ideal é que a nação são-tomense seja plurilingue em vez de apenas multilingue, e que as línguas interajam e não que esse entendimento signifique a redução da língua em presença. Afinal, a riqueza de um país arquipelágico e tão minúsculo como é S. Tomé e Príncipe, não está nos recursos da natureza, mas na sua especificidade cultural."

Por isso, as conclusões a que chegaram os participantes do 1º Colóquio Internacional sobre as línguas nacionais, a saber:

1. A escolarização na língua materna facilita a aprendizagem;
2. Grande parte do insucesso escolar se deve ao facto de os discentes não aprenderem na língua materna nem dominarem a língua exclusiva de escolarização, o português;
3. A consciência de que o domínio de mais de uma língua é factor favorável ao desenvolvimento intelectual e das capacidades cognitivas e mentais do homem;
4. A relutância das classes mais favorecidas e dos grupos com nível académico mais elevado em falar as línguas dos avós em situações do quotidiano;
5. A necessidade de dignificação, prestigiação e preservação das línguas crioulas;
6. A necessidade de uma política linguística coerente de promoção e fixação das línguas nacionais;
7. A existência de uma variante oral do português, profundamente influenciada pelo santome, que funciona como uma língua materna de camada significativa dos falantes santomenses;

Trata-se de um conjunto de questões pertinentes sobre o qual se deve continuar a reflectir a nível nacional. Essas ideias devem ser trabalhadas em profundidade para que possam possibilitar a produção de documentos que possam servir de base de informação útil à elaboração de políticas de língua e linguísticas capazes de proporcionar ao homem são-tomense um desenvolvimento harmonioso do ponto de vista emocional, cognitivo intelectual e cultural.

2. O sistema educativo em S. Tomé e Príncipe: caracterização e análise de ocorrências.

1. O sistema educativo.

Neste ponto do presente capítulo recorremos fundamentalmente ao projecto de pesquisa realizado em 1999 pelo Instituto Superior Politécnico de S. Tomé e Príncipe para a UNICEF e o MEC intitulado "Monitorização da Aprendizagem dos Professores do Ensino Primário", ao Diário da República de S. Tomé e Príncipe, número 7, de 2 de Junho de 2003 que inclui a Lei de Bases de Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 2/20003) e ao documento apresentado na Conferência " Educação e Desenvolvimento em África" intitulado " A Actual Situação da Educação em S. Tomé e Príncipe" para referirmos os dados que julgamos oportunos para o enquadramento do sistema educativo em S. Tomé e Príncipe, mormente no período pós - independência.

Antes da independência, ocorrida em 1975, havia poucas dezenas de escolas primárias espalhadas pelo país. A única escola secundária, o D. João II, inicialmente Escola Técnica Silva Cunha, actualmente Liceu Nacional, situa-se na capital. Apenas 1/5 da população sabia ler e escrever. Entre as mulheres, a percentagem do analfabetismo era extrema.

Após 1975 a problemática da educação mereceu grande atenção do Governo. Realçamos que o artigo 54º da Constituição Política de S. Tomé e Príncipe consagra a educação como o direito fundamental do cidadão e atribui-lhe papel preponderante no desenvolvimento do país. O processo de democratização do ensino provocou um crescimento considerável de número de ingressos nos ensinos primário e secundário e foi desencadeada uma ampla campanha de alfabetização de adultos, com o apoio principalmente da cooperação portuguesa, francesa e cubana. As crianças em idade escolar passam a frequentar as escolas; em menos de dez anos a alfabetização de adultos atingiu cerca de 60%. Com a crise económica que assolou o país, a partir dos meados da década de 80, o quadro acima descrito começa a conhecer alterações profundas com cortes e reduções dos investimentos na educação pondo assim em causa as metas já atingidas.

A independência política trouxe, desta forma, numa primeira fase incremento significativo da educação em S. Tomé e Príncipe, tendo-se alcançado resultados muito

positivos com a massificação, logo após 1975. Todavia, passado que foi esta fase, a educação conheceu uma certa desaceleração e os indicadores mostram alguma estagnação, sendo mesmo de retrocesso em alguns subsectores, como por exemplo, o da alfabetização.

O MEC, a medida que se especializava na organização do sector educativo, ia abrindo debates ao nível dos seus quadros, a fim de traçar novas metas a atingir.[7]

As medidas adoptadas no país para o desenvolvimento da Educação visam prioritariamente o alargamento e o reforço da escolaridade básica obrigatória de qualidade, subscrevendo no essencial as conclusões e recomendações dos principais eventos internacionais e mundiais sobre a Educação nomeadamente a Conferência de Jomtien (1990) e de Dakar (1990), as conferências regionais sobre a Educação, bem como as iniciativas levadas a cabo pela Conferência dos Países de língua Portuguesa (CPLP).

Foi assim que em 1986 se iniciou um amplo projecto de reforma curricular. Contudo, apesar de exaustiva, essa reforma curricular, que previa a reformulação completa dos curricula e programas da 1ª à 12ª classe, não foi concluída.

Em 1995 realizou-se uma consulta sectorial apoiada pelo PNUD e em 1996 um Fórum Nacional da Educação, a partir do qual, se pretendia definir um quadro de política educativa.

Em termos de princípios orientadores, o quadro normativo de desenvolvimento do sistema educativo conheceu a sua verdadeira mudança de orientação com a Lei de Base do Sistema Educativo (Decreto-lei nº 53/88). Reconhecendo-se na prática a sua relativa caducidade deu-se início no ano de 2000 ao processo de sua alteração que culminou com a publicação da Lei de Base do Sistema Educativo de 2003. No seu Capítulo I, Artigo 1º, consigna o seguinte:

1. A presente Lei estabelece o quadro geral do Sistema Educativo.
2. O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à Educação, que se exprime pela garantia de uma permanente intervenção orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade.

[7] Para informações mais detalhadas sobre a história da educação em S. Tomé e Príncipe consultar Pontes (2006).

3. O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.
4. O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território da República Democrática de S. Tomé e Príncipe, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que viva comunidades são-tomense ou em que se verifique um acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura são-tomense.
5. A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

O Capítulo II, que diz respeito à organização do sistema educativo, no seu artigo 4º estabelece o seguinte:

1. O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.
2. A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.
3. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.
4. A educação extra-escolar engloba alfabetização e actividade de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas de natureza formal e não formal.

A educação pré-escolar é facultativa, destina-se à idade de um mês de vida até à idade de ingresso no ensino primário e realiza-se em creches e jardins de infância. Pretende favorecer o harmonioso desenvolvimento físico, psicomotor, intelectual, moral e afectivo a autoconfiança e a integração social de cada criança.

No período colonial a educação pré-escolar realizava-se sobretudo nas creches, situadas nas empresas agrícolas. Com o advento da independência verifica-se o

surgimento de novas creches e jardins-de-infância, facultando uma maior cobertura nesse nível de ensino. Entretanto, a partir dos finais da década de 80 com as privatizações agrícolas verificou-se uma redução significativa das creches, tendo em conta que muitos dos novos responsáveis das antigas empresas agrícolas deixam de assumir quaisquer compromissos com as crianças nas creches ali situadas.

No que tange ao ensino básico, este compreende dois ciclos sequenciais o 1º de quatro anos e o 2º de dois anos organizados nos seguintes termos:

a) No 1º ciclo, que vai da 1ª à 4ª classe, o ensino é globalizante da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;
b) No 2º ciclo, que vai da 5ª à 6ª classe e o ensino organiza-se por disciplinas de formação básica.

Ressalvamos o facto de apesar de constar na Lei de Bases do Sistema Educativo de 2003, na prática este objectivo ainda não é uma realidade, estando prevista a sua implementação para o ano lectivo, 2007/08.

Este nível de ensino acolhe crianças com seis anos que frequentaram um jardim de infância e com sete anos as outras crianças que não tiveram essa experiência. Tem por objectivo lançar as bases para a formação integral do indivíduo proporcionando nomeadamente a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou inserção do aluno em esferas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho, uma preparação de base nos domínios da língua.

O Ensino Secundário compreende dois ciclos sendo cada um de três anos: o 1º ciclo abarca as 7ª, 8ª e 9ª classes, e o 2º ciclo, denominado Pré-Universitário, abarca as 10ª, 11ª, 12ª classes. O 1º ciclo organiza-se segundo formas diferenciadas contemplando a existência de cursos ou estudos para a vida activa ou prosseguimento de estudos no 2º ciclo, contendo todos eles componentes de formação de sentido tecnológico e profissionalizante, de cultura são-tomense e língua portuguesa, adequados à natureza de diversos cursos.

O Ensino Pré-Universitário compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes, sendo o respectivo acesso facultado a jovens de idade não superior aos 18 anos de idade e frequência limitada aos que não ultrapassam os 21 anos. É uma via de continuidade do

1º ciclo do Ensino Secundário, que tem como objectivo consolidar, ampliar, e aprofundar uma cultura de base que constitua suporte sólido para qualquer tipo de formação específica em grandes áreas diferenciadas do conhecimento e actividades humanas.

Os cursos do Ensino Pré-universitário organizam-se em áreas de estudo que, para além do tronco comum, da formação geral, integra uma componente de formação específica organizada em correspondência com os domínios de actividades e com cursos de ensino superior para que se orientam.

Na prática a 12º classe nunca chegou a estar em vigor, pelo que o Ensino Pré-Universitário corresponde efectivamente a uma escolaridade de dois anos, sendo a 11ª classe o último ano de escolaridade deste nível de ensino. Na esfera do ensino privado, apenas uma instituição, o IDF (Instituto Diocesano de Formação), uma escola de confissão religiosa católica, promove a formação secundária até ao 12º ano de escolaridade, baseada exclusivamente no modelo de ensino português, com programas, *curricula* e manuais escolares utilizados no sistema de ensino em Portugal.

Relativamente ao Ensino superior, uma realidade emergente em S. Tomé e Príncipe, só a ela se pode referir a partir dos meados da década de 90. Até este período, a formação superior, desde a independência nacional em 1975, era realizada essencialmente no exterior do país através da atribuição de bolsas de estudo postas à disposição do país pela cooperação internacional.

A situação alterou-se em 1994 com o surgimento do IUCAI (Instituto Universitário de Contabilidade Administração e Informática), uma iniciativa privada, e em 1997/98 entra em funcionamento o ISPSP (Instituto Superior Politécnico de S. Tomé e Príncipe), desta feita uma instituição pública. Esta instituição, embora hoje ofereça formações em diversas áreas e especialidades, a maioria das quais do nível de bacharelato, foi inicialmente concebida para a formação de professores do ensino secundário, opção justificada pela insuficiência de professores com formação neste nível de Ensino.

No ano lectivo transacto, 2006/007, fruto de mais uma iniciativa privada, foi criado um pólo universitário da Universidade Lusíada em S. Tomé. A concretização desta iniciativa proporcionou mais ofertas de formação superior no país.

No que concerne à alfabetização de adultos, cujo índice de analfabetismo era de 80% aquando da ascensão à independência política, com o apoio da cooperação portuguesa este índice reduziu-se significativamente no período pós independência.

Esse processo contou com o envolvimento da população. Durante as décadas de 80 e 90 regista-se uma redução substancial nos programas de alfabetização, ficando as actividades de alfabetização reduzidas a intervenções esporádicas e de pequeno impacto, tendo-se registado uma tendência para o agravamento do analfabetismo comparativamente aos resultados já atingidos, sobretudo com a acentuação do analfabetismo de retorno.

O apoio da cooperação brasileira foi uma vez mais importante para, em 2002, se introduzir em S. Tomé e Príncipe um novo projecto de alfabetização de adulto, denominado Alfabetização Solidária. Apesar dessas recentes intervenções, o nível de analfabetismo continua preocupante, essencialmente o analfabetismo de retorno. Através desse programa preconiza-se aumentar o nível de escolaridade da população, principalmente das raparigas e das mulheres, reduzindo assim o índice do analfabetismo no país, por um lado. Por outro lado, visa incrementar o acesso de adultos a programas não formais de educação e formação. O índice de alfabetização da população estima-se actualmente em 83%. No quadro do projecto Alfabetização Solidária já referido e de outros programas complementares que venham a ser implementados, espera-se conseguir erradicar, até 2015 o analfabetismo no arquipélago, caminhando assim ao encontro dos objectivos da Luta Contra a Pobreza.

Assinale-se que um dos grandes desafios da estratégia nacional de luta contra a pobreza é precisamente o combate ao analfabetismo e sua prevenção, obrigando, por isso, a que todas as crianças em idade escolar devam ser matriculadas e frequentem o ensino público ou privado, pelo que o abandono escolar deve também em consequência ser combatido.

Finalmente, e como não podia deixar de ser, uma breve referência ao panorama actual da formação de professores.

As reduzidas ofertas de formação inicial e contínua e a desmotivação dos docentes destacam-se como os principais entraves do sector educativo, com repercussões negativas a nível de todo o país.

As únicas estruturas de formação para o sector em causa são o ISP, já mencionado, e a EFOPE (Escola de Formação de Professores e Educadores), escolas que surgiram respectivamente em 1998 e 2002. O ISP desenvolve formações iniciais de professores para o ensino secundário, apenas até à 9ª classe. Contudo, a perda de prestígio da classe docente tem levado os jovens a evitar a formação na área da

docência. A tendência dos últimos anos aponta para a diminuição do número de inscritos em cursos de formação de professores deste nível de ensino.

Quanto à EFOPE, apenas em Março de 2002, teve início a formação inicial de educadores de infância. No que concerne à formação inicial para professores do ensino básico a curto prazo preconiza-se implementar a formação para este nível de ensino na EFOPE, no âmbito da reforma do sistema educativo que contempla fundamentalmente o ensino básico.

De acordo com as Estatísticas da Educação respeitantes ao início do ano lectivo 2003/2004 o quadro é o seguinte:

Quadro3. Perfil dos professores

Nível	Professores com formação	Professores sem formação
1ª a 4ª Classe	39%	61%
5ª a 8ª Classe	27%	73%
9ª a 11ª Classe	61.3%	38.7%

Estes números indicam a prevalência de professores sem formação nas classes iniciais, as mais determinantes para o desempenho no futuro dos educandos. Relativamente às últimas classes ministradas no ensino público, embora o número apresentado seja melhor em termos de professores com formação, ele não assegura necessariamente que a formação que aqueles possuem contemple uma componente pedagógica.

1.1. Metodologias e abordagens pedagógicas e metodológicas

Afirma Ferraz (2007:23) que:

> "*No primeiro ciclo do ensino básico é fundamental, que a escola proceda de modo a que todos os alunos transitem para o segundo ciclo dominando os saberes e as capacidades necessárias às aprendizagens subsequentes e que estão definidas nos documentos oficiais*."

Para que a asserção precedente seja uma realidade, as abordagens pedagógicas e metodológicas adoptadas no processo ensino/aprendizagem da língua de ensino são fundamentais.

De acordo com o pensamento de muitos estudiosos da questão das metodologias, há todo um cuidado sério e responsável a ter quanto à maneira como se organiza e realiza as acções de ensino/aprendizagem, porque os erros metodológicos com que trabalhamos com uma criança no início do seu percurso escolar poderão influenciar não só "*toda a sua carreira escolar mas também moldar toda a sua vida inteira*." (Stern e Gould 1965, *apud* Cangana 1995:56). Por outras palavras, isto quer dizer que os materiais e os métodos pelos quais auxiliamos a criança a aprender, no caso particular a língua oficial e de ensino, são de extrema importância.

Neste ponto pretendemos apresentar as metodologias e as abordagens pedagógicas adoptadas no ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe, perseguindo o objectivo de fazer uma análise crítica do assunto em questão.

A falta de acompanhamento e consequente correcção de práticas menos aconselháveis e o possível e desejável aprofundamento das práticas positivas do e no sistema educativo são-tomense, evidenciam-se quando se perscruta os documentos existentes sobre esta problemática.

De facto, os escassos dados existentes e disponíveis são subaproveitados, uma vez que raramente são utilizados para projectar acções futuras. Concretamente no que tange ao ensino da língua portuguesa, alguns dos documentos estudados focalizam aspectos relevantes cuja actualidade importa referir. Sugerindo e apontando pistas, os autores numa atitude prospectiva, tendo em conta o estatuto da língua portuguesa, enquanto língua oficial, aquela que percorre transversalmente todo o sistema de ensino, realça a importância deste idioma no ensino são-tomense e a atenção que a ele deve ser consagrada.

Em 1977, dois anos apenas após a conquista da independência política das ilhas, a preocupação com esta disciplina já era notória. No documento intitulado "Análise da disciplina de Português", da autoria de Fernanda Cunha, esta, ao encarar a língua portuguesa no contexto são-tomense, já naquela altura dava conta da falta do domínio do português padrão pela criança são-tomense ao entrar para a escola primária. Nas palavras da autora da reflexão mencionada, o conhecimento do português reduzia-se a palavras soltas, sem qualquer estrutura. Referindo-se à língua-mãe, o crioulo forro, embora considerando-o um instrumento de ligação familiar, aponta a seu desfavor a sua pouco evolução e a ausência de normas que a impusessem como língua escrita. Mais uma vez o predomínio da língua portuguesa se impõe, para que por meio dela, a criança

se possa expressar por escrito e assim começar a reflectir sobre o seu "mundo" e a consciencializar-se da sua importância social.

Perante o cenário apresentado, na perspectiva desta agente de educação, o estudante teria necessidade de se munir de um meio de abordagem da realidade para a conhecer melhor e para, a partir desse conhecimento, desenvolver o seu poder criativo. Esse meio, segundo ela, seria dado pelo ensino da língua.

Prosseguindo a sua reflexão, Fernanda Cunha considerou e bem, no nosso ponto de vista, o português na sociedade são-tomense como o veículo de todos os conhecimentos que a escola proporciona e a língua de comunicação professor-aluno. De facto, tudo reconduz ao português, a todo momento da vida escolar. O ensino do português transforma-se assim numa espécie de "educação permanente", imanente a todas as matérias que constituem o curriculum escolar.

Para que as diferentes disciplinas sejam entendidas, é necessário entender a sua terminologia. Assim, o professor está sempre a ensinar o português, dada a necessidade da compreensão vocabular das restantes matérias.

Para além destes considerandos, não se pode descurar o facto de o português ser o meio de aprendizagem de todas as outras línguas estrangeiras, cujo conhecimento se torna necessário, dadas as relações económicas e sociais que S. Tomé e Príncipe mantém com outros países de diferentes expressões. Isto significa dizer que o domínio do português no caso particular de estudantes são-tomenses proporciona um melhor domínio e mais facilidades na aprendizagem da língua estrangeira.

Coloca-se uma vez mais o problema de escassez de estudos empíricos e pesquisa que permitam sustentar com rigor científico algumas asserções feitas. Ressalvamos este aspecto porque se a autora em causa estivesse na posse de dados reais, certamente não assumiria em termos absolutos, em 1977, que a criança são-tomense ao entrar para a escola primária, praticamente não falava o português. Teria necessariamente de sublinhar as diferenças do domínio da língua portuguesa no espaço arquipelágico atendendo sobretudo às variáveis sociais e espaciais. Talvez seja oportuno observar que no período referido, sobretudo no meio urbano, o domínio da língua portuguesa era considerado bom pelas razões que aludimos no Capítulo I.

Passados que foram os anos, actualmente depara-se com uma nova realidade linguística.

É indiscutível o carácter dinâmico da língua e a sua permanente evolução, condicionada pelas transformações sociais e políticas de uma comunidade. Todo o

estudo sincrónico da língua é provisório. Uma análise numa perspectiva diacrónica constante, embora lenta, é sempre inevitável.

Partindo do pressuposto acima enunciado, a previsão de que no caso de S. Tomé e Príncipe em que as línguas locais, com predomínio para o crioulo forro, se falam em paralelo com o português, a médio prazo proporcionaria a emergência de um novo sistema a partir das tendências dos distintos domínios das línguas nativas enquadradas na língua portuguesa, veio a se confirmar.

Questão pertinente, já naquela época, colocara Fernanda Cunha ao exprimir o seguinte:

> "*Até que exista essa língua que fazer? Orientar-nos-emos pela norma padrão que rege a língua portuguesa em Portugal ou admitiremos, nesta fase de transição, a transformação estrutural, lexical e ortográfica que a prática espontânea do povo apresenta à sociedade? Por outras palavras: orientar-nos-emos no sentido da africanização da língua sem normas definidas, ou exigiremos nas escolas a língua portuguesa falada e escrita constante nas normas estabelecidas para o ensino do português padrão?*"

Esta questão despoleta outras e exige uma tomada de posição consentânea com o actual quadro linguístico prevalecente na comunidade linguística são-tomense. Admitindo que era uma fase de transição, onde as normas não estavam definidas o bom senso aconselhou o ensino da língua portuguesa escrita e falada consoante as normas estabelecidas para o seu ensino, dado que a falta de sistematização não possibilitava que se estabelecesse as regras para o ensino da língua emergente. Decorridos os anos, podemos continuar a falar de uma fase de transição ou de um sistema autónomo?

Perante esta dificuldade, a posição assumida na altura foi a de adoptar o português padrão. Porém, faltou o discernimento suficiente para encarar esta problemática com a seriedade e responsabilidade que ela exigia e exige. Cavacas (1994:13), mencionou entre os factores que estão na base da diferença da situação linguística no âmbito dos cinco a atenção à educação e o interesse pelas línguas nativas e pela língua portuguesa. No caso particular de S. Tomé e Príncipe, são precisamente estes dois factores, no nosso entender, os que maior peso têm na situação linguística vigente no arquipélago.

O que sobressai, quando desapaixonadamente se analisa e reflecte sobre a questão do ensino nas ilhas, é o desfasamento entre as práticas adoptadas no quotidiano

escolar e as emanações expressas nos documentos oficiais e, sobretudo, o alheamento perante situações que comprometem todo um objectivo global definido para determinado domínio, neste caso o da educação, enquadrado no desenvolvimento geral do país.

No que toca particularmente a S. Tomé e Príncipe, embora não haja uma definição e clarificação de uma política linguística por parte do Estado, os materiais de ensino, designadamente Guia do professor de Língua Portuguesa e o Bloco Programático orientam para o ensino do português como língua segunda (LS), o que a realidade actual sociolinguística em S. Tomé e Príncipe recomenda.

Porém, um grande obstáculo se coloca à concretização desta metodologia de ensino na sala de aulas: os planificadores para a área de língua e os professores de língua portuguesa não estão preparados científica, pedagógica, nem didacticamente para este complexo desafio, porquanto não têm nem participaram em acções de formação nessa área específica.

1.2. Os objectivos do ensino da língua portuguesa e os materiais auxiliares.

Em consonância com o que vem prescrito no Bloco Programático (doravante BP) são as seguintes as metas globais do ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe:

- Dominar a língua em situação de vida corrente;
- Usar a língua como instrumento de acesso a conhecimento de varia ordem:
- Adquirir uma consciência de cultura e civilização;
- Reflectir habitualmente sobre a língua como objecto de estudo.

Para uma visão geral do ensino primário que compreende quatro anos e corresponde ao primeiro ciclo do ensino básico, nível escolar sobre o qual incide o nosso interesse, por ser uma etapa determinante na evolução académica de qualquer estudante, abaixo discriminamos as metas gerais do ensino da língua portuguesa segundo o BP:

- Dominar oralmente e por escrito formas básicas de compreensão e de expressão;
- Utilizar a língua como instrumento de acesso elementar da realidade;
- Ter consciência dos elementos fundamentais da sua vivência cultural e sentir o prazer no uso da língua;

- Pôr em prática regras do funcionamento da língua.

Segundo Ngalasso (1987:5), "*Para ensinar a língua a uma criança, sobretudo, língua segunda, não basta conhecer a língua, é preciso também e talvez primeiro conhecer a criança, as suas necessidades, o seu meio sócio-cultural, etc.*"

De acordo com o mesmo autor, o objectivo de todo o ensino de língua, e em particular o da língua segunda, deve ser de levar o aprendente a adquirir uma competência de comunicação, antes mesmo de considerar uma competência linguística que é uma actividade reservada ao especialista da língua, isto é, ao linguista; é preciso primeiro ensinar a falar a língua, em seguida a compreender as estruturas da língua

Considerando o conteúdo das citações acima apresentadas, pode-se depreender que as actividades propostas aos alunos devem implicar as suas vivências e as tarefas devem adequar-se ao contexto plurifacetado (cognitivo, afectivo e social) que os envolve.

Ao ler o Guia do Professor de Língua Portuguesa (GPLP) para o 1º Nível (dirigido a professores da 1ª à 4ª/5º classes), este auxiliar de ensino do português, destina-se, como vem expresso na nota introdutória, subscrita pelo malogrado Dr. Victor de Sá Machado:

> "*De modo principal aos professores de Português dos países africanos, sobre cujos ombros recai a tarefa importante e delicada de ensinar a língua oficial, aquela que percorre medularmente todo o sistema de ensino, e que além de instrumento político como factor de unidade é a língua de encontro, da convivência e da fraternidade entre países que no mundo falam português.*"

Constituído por 17 capítulos, dedicados aos aspectos linguísticos, pedagógicos e didácticos intrínsecos ao processo ensino/aprendizagem da língua portuguesa, explicita conceitos, define objectivos, propõe técnicas e estratégias de utilização de materiais e de trabalho.

Ressaltamos a importância do ponto 3.1 do material em causa dedicado aos princípios gerais da didáctica da língua portuguesa como língua segunda assim como a apresentação de um glossário no final do livro.

Em consonância com este material de ensino as finalidades principais do ensino/aprendizagem no 1º nível são:

- promover a aquisição e o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita dos alunos nesta língua;
- possibilitar aos alunos o acesso a conhecimentos de vária ordem, designadamente as que constam do programa (GPLP 1991:33).

Assim, para se atingir os objectivos enunciados, como vem explícito no mesmo manual, os alunos têm de adquirir e desenvolver as seguintes competências:

1º) Ouvir e compreender o que os outros dizem;
2º) Responder ajustadamente aos outros e tomar iniciativa de falar;
3º) Ler e compreender o que lêem;
4º) Escrever adequadamente e compreender o que os outros escrevem.

Isto significa dizer que o desenvolvimento das seguintes capacidades: ouvir, compreender e falar; ler, compreender e escrever devem predominar no processo ensino/aprendizagem do português nos primeiros anos de escolaridade.

Perseguindo estes objectivos, os autores do GPLP, dada a especificidade de cada um desses domínios, mobilizaram métodos e estratégias e técnicas diferenciados, pondo à disposição do professor orientações que indiscutivelmente o podem ajudar a desenvolver a sua prática pedagógica, de acordo com o nível de ensino que lecciona e os objectivos pedagógicos a atingir.

Contudo, uma questão pertinente se coloca: o perfil de professores que estão actualmente nas salas de aula permite fazer uso e rentabilizar os instrumentos de ensino postos à sua disposição? Sublinhamos que grande parte de professores não teve formação inicial. Muitos tiverem um percurso escolar deficitário ou por falta de professores ou por terem tido professores sem preparação adequada.

A este propósito tem-se eco de declarações de responsáveis do sector metodológico de situações do desconhecimento ou de falta de aplicação de metodologias e conteúdos de ensino por parte da maioria de professores. A situação apontada indicia que os materiais didácticos de apoio aos professores ou não são do seu conhecimento ou são pura e simplesmente ignorados por falta de um saber teórico sistematizado e sólido que possibilite aos mesmos integrar as orientações emanadas destes documentos no quotidiano do processo ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Outro material de ensino pouco utilizado é o Bloco Programático (BP). Integrado no projecto "Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa", este instrumento pedagógico, direccionado para o ensino primário, inicia-se com um guia de leitura que dá indicações sobre a forma como o bloco deve ser lido. Após essas indicações, seguem-se os mapas 0, 01, 1, 2, 3 e 4.

No mapa 0 apresenta-se a definição de metas de ensino/aprendizagem da língua portuguesa e no 0.1 uma distribuição e uma progressão dos conteúdos de aprendizagem ao longo das quatro classes do ensino primário.

Nos mapas 1, 2, 3 e 4 apresentam-se respectivamente os programas da língua portuguesa para as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes. Constituídos por duas grandes partes (compreensão e expressão orais; compreensão e expressão escritas), encontram-se organizados em três colunas que abrangem os seguintes aspectos:

- objectivos comportamentais;
- conteúdos e suas concretizações;
- sugestões e estratégias para os professores.

Incidindo concretamente no mapa 4, respeitante à 4ª classe, após a sua leitura integral, podemos constatar que aponta para a consolidação e enriquecimento de conteúdos ministrados nos anos anteriores. Propõe como objectivos comportamentais nas diversas áreas da língua oral e escrita a serem explorados as seguintes:

Oralidade

- conversar
- fazer avisos e dar recados
- descrever
- relatar
- contar histórias

Vocabulário

- empregar o vocabulário referente a actividades básicas da vida nacional:
- actividades económicas
- vias de comunicação
- seres da natureza
- estações do ano

- vida das cidades
- autoridades locais e nacionais
- o país em geral
- símbolos nacionais

Gramática

- utilizar regras elementares do funcionamento da língua em frases simples:
- produz frases do tipo imperativo
- faz concordâncias na frase
- usa e transforma alguns tempos do verbo

A leitura, a interpretação e a escrita da frase/texto

- Ler e interpretar frases referentes à comunidade em geral e à vida no País.
- Escrever frases.
- Empregar vocabulário referente a actividades básicas da vida nacional.
- Utilizar regras elementares do funcionamento da língua em frases simples.
- Ler e interpretar textos simples, relacionadas com a vida no País e a comunidade em geral.

Cotejando os objectivos propostos no BP e Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), documento orientador no âmbito do ensino, aprendizagem, avaliação e auto-avaliação dos processos e procedimentos que levam à aquisição e aprendizagem de línguas, embora a aplicação desse material seja muito difícil no contexto linguístico e educacional de S. Tomé e Príncipe, pois está vocacionado para o ensino de línguas estrangeiras, o que não é o caso do estatuto do português naquelas ilhas, podemos enquadrar os objectivos plasmados no BP no nível geral. A que corresponde ao utilizador elementar. Conforme o QECR (2001:48-49), neste nível o aprendente,

> "*é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (por ex: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicarem tarefas simples e rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais.*

Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionadas com necessidades imediatas."

No que se refere ao processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda, o GPLP tece as seguintes considerações relativamente ao que o professor deverá ter em conta na ministração da sua prática pedagógica:

- A comunicação oral é a primeira forma de comunicação que o aluno deve dominar;
- A aprendizagem da leitura e da escrita há-de partir das aquisições orais;
- As situações devem favorecer a aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita;
- As actividades de comunicação propostas aos alunos devem, gradualmente, possibilitar o uso integrado das capacidades de ouvir, de compreender, de falar, de ler e de escrever;
- A unidade de comunicação mais simples é a frase, cuja construção o aluno deve ir melhorando, de acordo com o que comunica, o lugar, e o tempo em que comunica. (actos de fala, pragmática)

Assim, no 1º nível da escolaridade devem ser apresentados aos alunos situações diversificadas de comunicação, para que estes possam ir criando progressivamente a capacidade e o gosto de estabelecer comunicação espontânea, como sucede na vida quotidiana.

Para se realizar o processo de ensino/aprendizagem é necessário utilizar métodos adequados, pois a utilização de um método permite a organização das actividades escolares, em que deve existir colaboração recíproca entre professor e os alunos.

Partindo deste pressuposto, a escolha de um método supõe que ele possua, entre outras, as seguintes características:

- Ter em conta as capacidades e as aptidões dos alunos;
- Favorecer a aprendizagem global;
- Incrementar a socialização das crianças;
- Contribuir para a melhoria do trabalho do professor de uma forma prática e activa;

- Ajustar-se aos fins, objectivos e funções da educação, de acordo com o nível de aprendizagem em que se aplica.

O referido documento reforça a ideia de que a didáctica da língua segunda deve propor metodologias próprias e não métodos característicos do ensino da língua portuguesa como língua materna. Considerando a grande diversidade de metodologias existente no campo da metodologia de uma língua segunda, metodologias essas que comungam de princípios comuns, indispensáveis à estruturação do processo ensino/ aprendizagem, o GPLP aconselha o professor a ter em atenção os princípios seguintes:

- Aproveitar a tendência natural dos alunos para comunicarem;
- Levar os alunos a aprenderem a comunicar, comunicando;
- Encorajar os alunos a serem participantes;
- Recorrer a técnicas variadas e a outras formas de comunicação, principalmente o gesto, a mímica, o desenho e a gravura;
- Utilizar textos autênticos, orais ou escritos, isto é, usar formas comuns de língua corrente;
- Estimular a sua relação com os alunos e destes entre eles;
- Propor actividades de comunicação relativas a determinadas situações em que sejam executadas gradualmente as capacidades de ouvir, de compreender, de falar, de ler e de escrever;
- Propor actividades que exijam simultaneamente compreensão e produção.

Propõe ainda que as actividades de comunicação dos alunos devem progredir do seguinte modo:

- Actividades de comunicação fundamentalmente destinadas à audição, bem como à identificação do que se vê, se toca, se cheira e se saboreia, a partir do que se ouve;
- Actividades de comunicação imitadas, destinadas à compreensão e fixação de frases, relacionadas com as situações do quotidiano com que se ajustam;
- Actividades de comunicação simulada, destinadas à aplicação, em novas situações, de frases adquiridas em exercícios sistemáticos;
- Actividades de comunicação para aplicação de novas estruturas, novos vocábulos e de normas de funcionamento da língua;

- Actividades de comunicação autêntica, destinadas ao uso espontâneo e ao emprego, por iniciativa dos alunos, de frases ajustadas às situações ocorrentes e, ainda, à produção de textos orientados, sugeridos e livres.

Segundo os autores do material em causa, seguindo estas indicações, a aprendizagem dos alunos faz-se progressivamente. As respostas destes podem iniciar-se por simples gestos, por combinação de duas ou três palavras com significado ajustado e por frases incompletas, até chegarem às frases, à combinação de várias frases e à construção de textos.

De acordo com os mesmos autores, os passos metodológicos mais significativos do ensino/aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda, devem ser:

- A preparação das aquisições;
- A aquisição dos conhecimentos linguísticos e das técnicas da leitura e da escrita;
- A exploração e a sistematização dos conhecimentos adquiridos e o uso das suas técnicas;
- A construção de novos conhecimentos linguísticos e dessas técnicas em novas situações de comunicação.

As indicações constantes neste auxiliar pedagógico apontam para a existência de professores com uma formação específica. Porém, o que acontece é que na maior parte dos casos no que concerne à realidade de ensino são-tomense, está-se perante professores com um percurso escolar muitas vezes irregular, cuja "formação profissional" se resume, nos últimos anos, a um seminário de quinze dias, e que depois ficam entregues a si próprios na complexa tarefa de ensinar, durante praticamente todo o ano lectivo.

O estudo realizado pelo Instituto Superior Politécnico de S. Tomé e Príncipe (ISPSTP), em 1999, indicava que ao nível do ensino básico, apesar de algum esforço dispendido para a formação de professores, quer na formação inicial quer na formação em exercício, os resultados ainda estavam aquém do desejado. Sublinharam o facto de naquele nível escolar haver muitos professores que se encontram no sistema há vários anos sem qualquer formação específica, com maior incidência nas regiões mais longínquas da capital, onde a situação pode ser caracterizada de extremamente grave. Nessas regiões a percentagem de professores com formação é bastante reduzida. Como

consequência os resultados de aprendizagem, seja em termos quantitativos seja em termos qualificativos, são muito pouco satisfatórios.

Estas constatações trazem à superfície as injustiças existentes entre as regiões distantes da capital, no que se relaciona com a colocação de professores com ou sem formação. Com efeito, a discrepância de percentagem de docentes com formação adequada é enorme e traduz uma situação de acentuada injustiça e desfavorecimento daquelas crianças que ao longo de todo o ciclo primário não têm a oportunidade de aprender mais e melhor com professores capacitados. Pelo contrário, têm diante de si professores carentes, que não têm condições objectivas para transmitir-lhes o melhor e de forma pedagogicamente mais correcta.

Assim, por estas razões, na realidade, as metodologias que deviam ser materializadas com o fim de proporcionar o desenvolvimento de uma competência linguística e comunicativa mínima que permita aos alunos aprender os conteúdos de outras matérias à medida que avançam para classes posteriores não são aplicadas, comprovando deste modo que a problemática sociolinguística nunca esteve no centro das estratégias pedagógicas, o que significa dizer que a didáctica do português como língua segunda nunca foi explicitamente adoptada.

1.3. Caracterização da actuação do professor na sala de aula

Para termos uma ideia mais próxima da realidade da actuação dos docentes relativamente ao processo de ensino/aprendizagem na sala de aula, realizámos um inquérito aos quatro professores das turmas dos alunos que produziram o *corpus* escrito para descrição e análise (cf. Anexo 1).

De acordo com as respostas obtidas ao questionário por nós elaborado com o intuito de obter informações que permitissem sustentar as afirmações que foram sendo construídas na vivência e experiência do dia-a-dia, pode-se chegar a determinadas ilações. Uma das que sobressai é o facto de os professores se limitarem apenas a reproduzir conteúdos expostos, sem tentar adequá-las às reais necessidades dos aprendentes, o que leva a uma aprendizagem puramente mecânica e não consciente.

Esta prática decorre essencialmente da insuficiência da preparação do professor. O desconhecimento de diversas práticas metodológicas existentes faz com que os professores se agarrem religiosamente às indicações dos materiais de ensino de uma forma acrítica, descurando o perfil dos alunos que têm diante de si. Aliás, na resposta à questão sobre o apoio pedagógico e científico por parte da estrutura responsável, os

professores inquiridos foram unânimes em afirmar que é insuficiente, revelando assim que têm consciência de que a sua formação precisa de ser enriquecida.

Na resposta à questão sobre a língua materna dos alunos os professores inquiridos consideraram que todos os seus alunos tinham como língua materna o português, sem fazerem nenhuma referência às características que esse português assume. Este é um sinal de alerta para o quão a questão linguística é ignorada no ensino, o local precisamente onde ela deveria ter uma atenção especial, por um lado. Por outro, levanta a questão da língua materna dos alunos que ingressam pela primeira vez na escola e que não se enquadra nem no crioulo, nem no português padrão, o que constitui a razão principal desta dissertação.

Relativamente ao ensino da escrita e da leitura elegem como método adoptado a versão globalística com variante fónica. Questionados sobre o porquê da preferência por este método, respondem simplesmente porque é o que está em vigor!

Ora, de acordo com o Guia do Professor de língua Portuguesa (1º Nível), os principais métodos de aprendizagem de leitura e de escrita são os seguintes: métodos sintéticos, métodos analíticos ou globais, métodos mistos e métodos especiais. Se nos sustentarmos na resposta dada pelos professores no que concerne ao método aplicado na sala de aula, este se inclui nos métodos mistos dos quais se destacam os métodos analítico-sintéticos, que partem da frase, desta para a palavra e da palavra para a letra.

O método analítico-sintético pode ter duas versões: a **fonética** e a **globalística**. Em qualquer das versões o ponto de partida é a frase e o ponto de chegada é, também a frase e faz-se a análise e a síntese da palavra.

O que distingue a versão fónica da versão globalística é que enquanto a primeira privilegia, na leitura e na escrita, o som e a escrita da letra e da sílaba, a segunda privilegia o som e a escrita da palavra. Assim, o método analítico-sintético, versão fónica, é um método que dá importância ao treino fonológico. Tem em atenção a articulação e a pronúncia dos sons que são necessários para que haja correcção na pronúncia e na escrita. Em contrapartida, o método analítico-sintético, versão globalística, é um método que privilegia a leitura da frase e a interpretação global da palavra. Está de acordo com a função globalizadora da criança e com a decifração de palavras como unidades de leitura com significado.

Paradoxalmente, uma das grandes dificuldades apontadas aos métodos mistos é precisamente a exigência da preparação pedagógico-didáctica dos professores, problema gritante com o qual o sistema educativo das ilhas se confronta.

Deparamo-nos aqui com uma dificuldade de entendimento exacto do método adoptado pelos docentes. Quando se referem ao método globalístico, variante fónica, estarão a se referir objectivamente a qual dos métodos e versão? Fica-nos a dúvida uma vez que, embora enquadradas no método analítico, as versões enunciadas configuram práticas diferentes.

Portanto, podemos asseverar a partir da realidade que foi exposta, que a maioria dos professores não domina com segurança necessária o conhecimento e a utilização das metodologias e dos materiais existentes para o ensino básico no âmbito do sistema educativo são-tomense. Isto faz com que haja uma tendência notória para a classe docente encarar os conteúdos apenas como conjunto de saberes e não como um conjunto de saberes e técnicas que devem ser adquiridos.

Quanto aos demais problemas colocados, os mais recorrentes são falta de: textos adequados e sem respectivos cadernos de exercícios, formação contínua, seminários de actualização, bibliotecas nas escolas; excesso de alunos por turma, escasso apoio técnico-pedagógico.

A nossa escolha de recolha de *corpus* recaiu sobre as respectivas escolas porque, embora situadas na cidade capital, elas acolhem alunos de diversas origens. A escola de Atanásio Gomes tem a particularidade de albergar muitos alunos cujos pais pertencem à etnia angolar uma vez que é uma zona piscatória onde residem muitos pescadores daquela etnia. Contrariamente às nossas expectativas, como acima já foi referido, nenhum professor afirmou que tinha alunos que tivessem como língua materna o crioulo forro ou o angolar. Portanto, os professores partem do princípio que todas as crianças que frequentam as nossas escolas têm como língua materna o português. Porém, o tal português "deturpado", distante do português padrão, que se costuma designar por falar são-tomense. Este dado aconselha mais uma vez que esta variedade emergente deve ser objecto de estudo, no sentido de se conhecer as suas qualidades generalizáveis e se poder chegar a uma ideia da "gramática" implícita da grande maioria dos falantes.

Esta preocupação vem no sentido de, como referiu Martinho (1995:21), se considerar necessário que qualquer proposta de reflexão pedagógica deve incluir a ponderação das capacidades de compreensão e de expressão mais comuns. Posição idêntica assume Irene Guerra (Mingas 2000), quando advoga o levantamento do português fundamental em Angola, como forma de ajudar a resolver os problemas imediatos do ensino e aprendizagem desta língua.

Apesar dos problemas expostos, relativamente à consecução dos objectivos expressos no BP, dos quatro professores inquiridos, dois consideram que eles são atingidos, um considera que não são atingidos a 100% e um diz que não são atingidos.

Podemos questionar a discrepância das respostas com base na própria competência comunicativa, com destaque para a competência linguística dos docentes. Atentemos em produções linguísticas de alguns professores apresentadas no trabalho "Monitorização da Aprendizagem dos Professores do Ensino Primário":

"Algumas técnicas desse processo é leva o aluno no domínio da matérias introduzido";

"Eu comeso de mi, para eles vêm o exemplo em mi, eu faço eles saber que nós devemos respeitar uns aos outros"

"Sim. Porque é o momento que os alunos estão com memórias fresca para captar incutir nos alunos esses hábitos e os alunos gostão da aula no ar livre fora da turma";

"Os objectivos são aquilos que o professor planificou para dar na sua aulas";

"O seminário contribuiu para alargar o meu conhecimento de uma forma que foi muito tratado muito pouco do assunto exposto".

Sem analisar os 'desvios' de que padecem os enunciados aqui expostos, relativamente à norma instituída, fácil é inferir que o discurso do professor se afigura distanciado da norma que ele deve ensinar.

Assim, a conclusão a que se pode chegar, tendo em consideração que o professor deve ser "simultaneamente transmissor dum saber sobre a língua, dinamizador das trocas linguísticas em sala de aula, e avaliador das produções dos alunos" (Ançã 1995:58) é que as normas que os alunos são supostos adquirir, o PE, raramente é a variedade que eles têm como *input* diário na sala de aula.

1.4. Norma oficial

Em conformidade com Lamas (2000:349), norma "É um padrão de uso escrito e falado adequado às situações formais de intercomunicação linguística". Normalmente a variante normativa opõe-se às variantes sociais e estilísticas. Porém, acrescenta que a linguística actual contesta as noções de norma e desvio, porque são insuficientes, tendo em conta a complexidade do fenómeno linguístico.

Esta última referência leva-nos a deduzir que o termo em causa é um termo ainda impreciso.

Porém, para a subsecção que nos ocupa, apesar das várias realidades para as quais remete o termo norma, interessa-nos em particular aquela a que este conceito está directamente ligado: a variedade padrão. Para Galisson e Coste (1983:513), norma " é um conjunto de prescrições consignadas em gramáticas e dicionários classificadas de normativas que corresponde ao que se deve e ao que não se deve dizer para estar em conformidade com o perfeito linguístico da boa sociedade". Portanto o desvio ou o erro estão directamente relacionados com a noção do correcto, e esta noção depende do que se considera norma numa comunidade.

De acordo com Cintra e Cunha (1991:7) entre as atitudes extremas – dos que advogam o rompimento radical com as tradições clássicas da língua e dos que aspiram a sujeitar-se a velhas normas gramaticais - há sempre lugar para uma posição moderada, termo médio que represente o aproveitamento harmónico da energia dessas forças contrárias e que, ao seu ver, melhor consubstancia a ideia de uma sã e eficaz política educacional e cultural dos países de língua portuguesa.

Podemos depreender destas palavras que estes autores têm uma visão dinâmica da língua, não conservadora, que tem em conta que todas as línguas estão permanentemente sujeitas a mudanças provocadas por tendências físicas e cognitivas do ser humano, pela evolução do próprio mundo e das formas de comunicação. Põem em foco também a unicidade da língua portuguesa apesar das características que vai assumindo pelos diversos espaços geográficos por onde viajou e se fixou.

Peres e Móia (1995:36), dizem o seguinte:

> "*A questão da opção por uma variante linguística [...] pode colocar-se, particularmente em espaços linguísticos muito diversificados, quando se têm em consideração certos objectivos específicos. Entre estes, contam-se, por exemplo, o ensino da língua - quer enquanto língua materna, quer enquanto segunda língua ou língua estrangeira - , a redacção de textos oficiais, a difusão de meios de comunicação social que atinjam comunidades que sustentam variantes linguísticas diversas e também o tratamento computacional da língua*."

Estes autores aludem os factores pragmáticos que determinam a opção pela institucionalização de uma determinada variante. Para além dos aspectos enunciados,

referem a tradição histórica de opção pela variante linguística sustentada pelos grupos mais letrados de um espaço linguisticamente diversificado segundo parâmetros geográficos e sócio-culturais. Pensamento análogo expressa Stroud (1997) quando afirma que uma norma de variedade padrão é frequentemente baseada na forma como grupos dominantes ou elites usam a língua por razões de prestígio social, económico, cultural ou político. Por causa da importância das elites na sociedade, considera-se que o uso que fazem da língua é especialmente digno de ser escolhido.

Outra razão de grande peso que influencia a escolha da norma oficial tem a ver com o património cultural escrito, segundo Peres e Móia (1995:39-40)

> "*É, de facto, inegável que os monumentos escritos que a história vai acumulando – da poesia à prosa ficcional, da oratória ao ensaio, do texto jurídico ao científico – são por norma produzidos no quadro de uma variante que, não obstante a imensa margem de variação e inovação que integra, tem contornos precisos adquiridos ao longo do processo histórico*."

No Capítulo I fizemos referência aos factores que levaram os PALOP a decidirem pelo estatuto da língua portuguesa como língua oficial. Porque a língua portuguesa, à semelhança de outros sistemas linguísticos, comporta vários subsistemas, a variante eleita como norma nos respectivos países é a variante central do português europeu, sustentada pelos grupos mais escolarizados de uma zona central de Portugal que abrange aproximadamente Lisboa e Coimbra.

Stroud (1997), no que concerne a esta problemática, advoga que podem-se distinguir tipos diferentes de normas. Realça dois sentidos salientes da norma que se baseiam na distinção entre uma "variedade padrão" e o "uso geral" de uma língua e afirma que a norma da variedade padrão tem sempre um sentido "*prescritivo*" e é obrigatória para o uso oficial da língua. Esta conclusão encaixa-se perfeitamente na realidade sociolinguística prevalecente nas ilhas. Os exemplos atrás apresentados da produção escrita dos professores espelham a discrepância entre a norma oficial e o uso geral da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe.

Perante esta constatação, tendo em conta que, em jeito de conclusão, uma norma padrão (no caso de S. Tomé e Príncipe o PE) refere-se à variedade de uma língua que é habitualmente impressa, e que é normalmente ensinada em escolas e a falantes não nativos quando aprendem essa língua e sendo também a variedade que é normalmente

falada por pessoas instruídas e que deveria ser utilizada na emissão radiofónica de notícias e outras situações similares, como lidar com a questão do erro ou desvio linguístico nas instituições educacionais uma vez que o *feedback* correctivo sobre a sua produção é ou mínimo ou confuso, dado que pode ser corrigido por erros que não são erros em relação ao uso geral, mas apenas em relação à norma prescritiva?

2. O afastamento da norma do português Europeu

Ficou afirmado no ponto anterior que a norma oficial instituída em S. Tomé e Príncipe é a norma do PE. O facto de o perfil linguístico que a maioria dos alunos que ingressa pela primeira vez no ensino formal apresenta, ao serem usuários de um sistema linguístico que se distancia da variedade que é suposta adquirirem, levanta um problema sério no que toca a atitude pedagógica que o professor deve ter perante o erro ou desvio que o aluno possa cometer no seu desempenho linguístico, tendo em atenção que em última instância os objectivos da escolarização é ajudarem o aprendente a eliminar os 'erros' tanto quanto possível.

Assim, face à situação sociolinguística concreta da grande parte das crianças são-tomenses, advogamos que a forma mais produtiva de lidar com os possíveis desvios deve ser uma atitude de tolerância, isto é, de uma forma descritiva e não prescritiva numa primeira fase.

Esta nossa posição decorre da convicção que os desvios podem ser ultrapassados se o docente na devida altura e de um modo progressivo for fornecendo modelos para que os discentes, pela utilização desses modelos se aproximem da norma. É nessa linha de pensamento que o GPLP (1991) lembra ao professor que os desvios à norma podem ser ultrapassados à medida que os alunos vão progredindo no desenvolvimento de ouvir, compreender, falar, ler e escrever.

Aliás, o docente não pode esquecer que a criança quando chega à escola tem saberes já adquiridos que lhe permitem servir-se da língua mas que há diferenças na forma como a dominam. Será a altura de se iniciar uma sensibilização às diferentes variedades linguísticas, sejam elas de natureza social ou regional ou outra. Isto significa dizer que as variantes que caracterizam o falar e que são uma pertença social dos alunos não devem ser desvalorizadas, particularmente no início da escolaridade. A promoção do acesso ao português padrão deverá ser feito no respeito pelas variedades. Temos de ter sempre presente que:

"*Um dos objectivos da escola primária é ensinar a criança a falar e a escrever. Impõe-se, porém, ajudar as crianças, qualquer que seja o seu meio social-económico-cultural, a desenvolver uma das funções sociais mais importantes, como seja a possibilidade de exprimir pensamentos e sentimentos e elaborar o pensamento de maneira cada vez mais complexa, lógica e abstracta, a fim de a linguagem atingir em cada um a forma mais completa e superior*." (Atalaia, L. *et al*. 1978:9).

Lamas (2000:120), a propósito do lexema desvio, apresenta a seguinte significação: " afastamento de um fenómeno linguístico ou literário do respectivo fenómeno considerado como padrão modelo ou norma." Releva ainda o facto de tendo em conta a complexidade do domínio linguístico, a linguística actual colocar entraves à noção de 'desvio', porque é problemático marcar fronteiras entre norma e desvio.

Contudo a atitude sugerida nesta secção para encarar o fenómeno do 'erro' será difícil aplicar nos casos em que o próprio professor não domine a língua de ensino, tal como acontece com a maior parte dos países de Língua Oficial Portuguesa, cujo discurso é descrito como sendo desvio em relação à variante que se pretende que os alunos adquiram.

2.1. Ocorrências predominantes no contexto escolar

No contexto escolar os erros mais salientes situam-se a nível sintáctico e semântico. Trazemos para ilustrar a situação exemplos típicos com os quais os professores se deparam no quotidiano das salas de aula.

Aproveitamos o exemplo de uma resposta dada por um aluno a uma determinada questão da disciplina de História, apresentado por Ceita (2001:58): "No 3ª Estado a burguesia era uma classe rica e curta e foi ela quem constitui as maiorias partes das profissões livres e não tinhas direitos políticos". Relacionada com a temática "A conjuntura em França, em vésperas da revolução de 1789, o enunciado correcto seria: " No 3º Estado, a burguesia – uma classe rica e culta – exercia a maioria das profissões liberais (eram professores, médicos, etc.), não possuindo quaisquer direitos políticos."

Este é um exemplo apropriado para introduzir a questão do desfasamento entre o conteúdo e a forma. Os professores perante um enunciado desta natureza consideram que o aluno domina o conteúdo e por essa razão desvalorizam por completo o aspecto forma, como se a forma e o conteúdo não fossem interdependentes, sobretudo quando se

trata de uma língua não materna, pondo assim em causa o verdadeiro papel da escola que é a de auxiliar o discente a aprimorar as suas competências e capacidades.

No domínio da sintaxe os exemplos multiplicam-se. Recorremos aqui à comunicação por nós apresentada no Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais de S. Tomé e Príncipe para extrair os exemplos mais frequentes, sobretudo na produção escrita dos alunos (neste caso da 11ª classe) que, como já referimos anteriormente, tende a ser o decalque da oralidade:

Omissão

- *do artigo definido*

"e irmão espalhou gasolina n'quarto"

"Isto não é tua irmã?

- *do elemento de ligação (preposição)*

"e irmão de princesa deu o gigante um quarto**"**

"e para chegar no ôbô **o gigante terá que passar o porta esses três irmãos**"

- *do "se" reflexivo*

"mãe e três filho **sentaram** a conversar"

"outra noite voltou a **repetir** mesma coisa"

Substituição

- *de pronomes*

Emprego do pronome **ele** como complemento directo em vez de **o** (neutralização dos pronomes pessoais)

- *do verbo ter por haver*

" mas agora tem escola de noite"

" se tem confusão não tem cerveja"

Ausência de morfologia do plural em substantivos, determinantes e adjectivos com relação à flexão do número

"eu ti dou metade de palácio e com **todos polícia**"

"e **ficaram surpreso** com uma casa muito grande"

"encontraram um lagarto com olhos **aberto**"

Sintaxe dos clíticos

"eu **te** dou metade do palácio"

"compadre **me** salva e eu ainda o faço mal"

"quero **me** casar com ele"

Mistura do discurso directo e indirecto

"Eu só curo o senhor se o senhor me dá esta princesa que está no quarto do vidro"

"senhor macaco faça favor, o macaco respondeu eu tenho malagueta pa pisar"

"veio um rapaz que podia ser colega de um deles e perguntou quem são vocês e o mais novo respondeu eu vim visitá o padrinho"

Uso de você em vez de tu

"o pai disse ó meu afilhado como **você** cresceu"

"onde é que **você** pôs óculo nele"

Mais uma vez os exemplos apresentados colidem com os objectivos definidos nos programas oficiais. Sem receio de exagerar, pode-se afirmar que a problemática da língua portuguesa não afecta apenas o ensino básico em S. Tomé e Príncipe. Estes exemplos são o testemunho de que as atitudes de escrever bem e por consequência a boa leitura deixaram de ser estimuladas por *prática* anteriormente rigorosa nas escolas, deixaram de constituir também uma experiência e um anseio individuais quer no seio de professores quer no seio de estudantes.

A escola não pode esquecer, embora haja pontos comuns entre elas, tudo quanto separa a **fala** da **escrita**, enquanto realidades distintas. Estudos indicam que a aprendizagem da leitura e da escrita está intimamente ligada ao desenvolvimento pleno da linguagem oral da criança. Isto pressupõe dizer que os professores terão de conhecer a linguagem falada pelas crianças, para que haja sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Se nos concentrarmos nos vários exemplos apresentados, podemos deduzir que a oralidade não tem merecido por parte do sistema educativo são-tomense o enfoque conveniente. De acordo com Delgado-Martins (1996:99):

"A aprendizagem da escrita impõe, para além desta primeira ligação ao oral, a necessidade de autonomia para a aprendizagem da ortografia. Com efeito, esta exige correspondências assistemáticas e, por isso a fixação de padrões ortográficos a estabelecer quase para cada palavra. Assim, escrever e ler, no sentido mais restrito, constituiriam uma área autónoma do sistema oral, e tal autonomia teria por consequência um domínio desenvolvido das actividades de leitura e de escrita."

Segundo Amor (2001), tudo se passa como se se acreditasse que, à entrada da escolaridade, o domínio pelo aluno da língua falada já estivesse garantido e como se a vocação da escola não fosse desenvolver e estruturar a sua aprendizagem mas, apenas, reconhecer a aquisição.

2.2. Descrição, Análise e Interpretação de Dados

Fazem parte do estudo 134 composições escritas, em forma de história, por alunos da 5ª e 6ª classes respectivamente da Escola Primária Atanásio Gomes e Secundária Básica de S. João, ambas situadas na mesma localidade, conforme já aludimos. A recolha incidiu no ano lectivo 2005/06. A idade desses alunos situa-se entre os 9/16 anos.

Optámos por limitar a análise à 5ª e 6ª classes porque estas correspondem ao final do ensino básico, tendo em conta que os alunos já possuem 4/6 anos de estudo da língua portuguesa e deveriam já estar na posse de algumas habilidades que lhes permitiriam acompanhar o processo ensino/aprendizagem no nível subsequente (secundário).

Com esta opção, pretendíamos apreciar eventuais diferenças de resultados entre duas classes, resultantes de experiência de mais dois anos lectivos de ensino/aprendizagem.

A selecção dos alunos não teve em consideração as variáveis como idade, sexo, condição social dos alunos visto a nossa preocupação centrar-se mormente na produção linguística dos alunos.

A investigação que nos propusemos executar é descritiva. Portanto procurámos descrever as estruturas "desviantes" da variedade tida como norma no ensino do Português em S. Tomé e Príncipe, a variedade do PE, com o objectivo de compreender, interpretar ou explicar dados de uma realidade educativa (5ª e 6ª classes) e, daí, elaborarmos propostas didácticas para o ensino do Português de acordo com as necessidades dos alunos.

No nosso estudo, para a recolha de dados, optámos pela composição. Para a realização da composição, pedimos aos professores das turmas indicadas que os alunos escrevessem uma história, que já tinham ouvido ou lido, uma vez que é uma tarefa que os cativa e realizam com grande entusiasmo. Nas duas escolas, foi recomendado que as composições fossem realizadas no tempo dedicado à aula de Português. Não tendo sido imposto limite ao tamanho da composição, é provável que alguns alunos tenham excedido o tempo estipulado.

Apesar de estarmos convictos que o estudo dos desvios destes alunos é restrito, tendo em conta a densidade da população estudantil e as diferenças linguísticas dos alunos, pensámos que com este "corpus", uma vez que o fim último desta pesquisa é mais do que chegar a conclusões definitivas, recolher informações, podemos identificar áreas mais problemáticas que nos permitam elaborar algumas propostas metodológicas.

Depois de recebermos as composições, numa primeira fase, fizemos uma leitura diagonal de modo a observarmos a legibilidade ou não da caligrafia.

Em seguida procedemos à codificação.

Terminada a codificação, das composições, para a identificação dos desvios, devido à diversidade patente, optámos pela apresentação de uma panorâmica geral dos mesmos, seguida de considerações que achamos pertinentes para a introdução da problemática ora em estudo.

Numa primeira leitura dos textos, salvo um número restrito de alunos, a impressão que se tem é que se está perante um autêntico 'caos linguístico'.

Durante a análise, foram considerados desvios todas as produções verbais diferentes das do português padrão, o PE, tido como uma norma oficial em S. Tomé e Príncipe. Embora prenhes de enunciados incoerentes e não interpretáveis, à luz do PE, consideramos de interesse tentar analisá-las, porque é esta a realidade da disciplina e do uso da língua portuguesa nas ilhas. De facto, são os constrangimentos que a produção linguística dos alunos apresenta que nos possibilitam ter consciência dos problemas. E, acreditando nós que a tomada de consciência dos problemas é o primeiro passo para a superação dos mesmos, se formos honestos, profissionalmente, os erros devem motivar-nos para a perseguição incessante de estratégias, metodologias e métodos mais adequados para os debelar.

Estamos perante textos que na sua generalidade, apresentam as seguintes características:

- inadequações em relação ao aspecto formal (acentuação e pontuação);

- erros ortográficos;
- falta de clareza e articulação de ideias;
- falhas gramaticais;
- enunciados gramaticalmente incoerentes e não interpretáveis à luz do PE.

Marcados por uma disposição gráfica denotadora de uma reprodução das características da cadeia falada (contínua), demonstram que a criança não adquiriu a capacidade de segmentar as unidades maiores, frases, e nalguns casos as unidades progressivamente menores como as palavras. (cf. Anexo 2)

No domínio da ortografia, as incorrecções registadas, situam-se a nível das dificuldades causadas pela complexidade das relações fonema-grafia, e grafia-fonema. Nota-se claramente a tendência para a transcrição para a grafia de valores fonéticos. Acrescem a estas constatações a pouca legibilidade da caligrafia, falta de gestão correcta do espaço das páginas, dificuldades na utilização das letras maiúsculas e sinalização de mudança de parágrafo. Em suma, os alunos revelam não só a falta de conhecimento, mas também de aplicação das convenções e regras gramaticais que regulam a utilização da acentuação, dos sinais de pontuação, das letras maiúsculas e minúsculas e de formas de escrever as palavras em conformidade com o sistema de transcrição próprio de uma língua, neste caso o PE, factores que a aprendizagem da escrita em geral e da ortografia em particular requerem.

Estas falhas indiciam a fragilidade da prática pedagógica e a falta de exposição a um *input* que forneça o modelo linguístico preconizado e a inexistência de hábito de leitura. Elas permitem concluir ainda que, as crianças, para além do manual escolar, não estão familiarizados com outros materiais auxiliares de ensino (dicionários, gramáticas) e que fora do espaço escolar não têm qualquer convivência com os livros.

2.2.1. Ortografia

Dadas as insuficiências encontradas no domínio da ortografia, pareceu-nos de capital interesse dedicar-lhe uma atenção particular. Assim, neste ponto desta secção procurámos:

- identificar os erros ortográficos cometidos por alunos da 5ª e 6ª classes;
- analisar a natureza desses desvios;
- verificar o papel do ensino face a estes desvios.

A ortografia, de acordo com Martinet (1995:118) é "*etimologicamente, uma grafia correcta, a única correcta, à qual nos temos de submeter sob pena de ostracismo social*." Martinet nessa sua definição deixa implícita a grande importância do domínio da ortografia na inserção social de um cidadão. Observando a qualidade das produções dos alunos, não será erróneo afirmar que a maioria das crianças são-tomenses estarão condenadas ao ostracismo social, situação que a educação formal tem precisamente a função de contrariar.

Para Gallisson & Coste (1983:533), a ortografia é a "*maneira de escrever as palavras segundo um conjunto de usos e de regras definidas como norma para uma dada língua*". Em conformidade com este autor, também se pode definir ortografia como a maneira de escrever as palavras de acordo com o sistema de transcrição gráfico próprio de uma língua e segundo diferentes relações estabelecidas com os outros subsistemas da língua: morfologia (estudo das palavras na frase); sintaxe (estudo da função das palavras na frase); e léxico (conjunto de vocábulos de uma língua).

Sem partirmos para considerações exaustivas que o domínio da ortografia implica como por exemplo os princípios que estão na base da ortografia de uma palavra (o fonético gráfico, o morfológico, o etimológico e o histórico ou tradicional) apresentamos em seguida o levantamento dos tipos de erros ortográficos detectados, independentemente do número de ocorrências, pois estes revelam a heterogeneidade das dificuldades com as quais o professor se confronta no seu quotidiano pedagógico e a qual deve estar permanentemente atento. Baseando-nos fundamentalmente nos autores Cunha e Cintra (1991), Andrade e Viana (1996), Mateus (1996), Duarte (2000) e Baptista (2005), posteriormente concentraremos a nossa atenção nos fenómenos que mais se destacam e procuraremos colocar hipóteses sobre as suas possíveis causas.

Os dados a seguir apresentados foram obtidos sem acesso a qualquer meio de processamento automático. Fizemos um levantamento exaustivo dos desvios ortográficos de cada composição, tendo como referente as normas ortográficas actualmente em vigor.

Quadro 4. Números de erros ortográficos na 4ª e 6ª classes.

	4ª classe	**6ª classe**	**4ª + 6ª classe**
Erros	**nº de desvios**	**nº de desvios**	**nº total de desvios**
a > ai	1	2	3
ai > a	0	3	3
am > ã	0	1	1
ão > au	0	1	1
au > ão	1	0	1
am > ão	1	1	2
an > ão	1	0	1
ão > am	2	6	8
ao > ão	0	1	1
u > o	20	25	45
o > oi	4	5	9
o > ou	38	49	87
u > ou	1	0	1
ou > o	2	1	3
i > e	44	66	110
e > i	50	57	107
ei> e	9	5	14
e > ei	8	9	17
b > d	1	0	1
b > p	1	0	1
b > v	1	0	1
c > x	1	0	1
c > g	3	1	4
c > qu	3	0	3
c > s	1	5	6
c > ss	1	4	5
ch > x	1	4	5
cl >ch	0	3	3
c > q	0	2	2
ç > ch	1	0	1

ç > ss	0	2	2
ç > x	0	2	2
d > t	0	2	2
g > c	1	0	1
g > j	2	5	7
g >ch	0	1	1
g > gu	1	0	1
ge > gue	3	0	3
g > q	1	0	1
h > lh	3	1	4
j > g	1	4	5
j >ch	2	1	3
j >g	1	4	5
j > x	1	0	1
l >lh	0	2	2
li > lh	4	4	8
lh > l	0	1	1
m > n	2	12	14
n >m	2	6	8
p > b	0	1	1
q > c	2	2	4
q >g	1	0	1
q > qu	2	0	2
qu > c	1	0	1
r > l	6	4	10
r > rr	21	46	67
rr > r	3	3	6
s >c	12	20	32
s >ç	10	9	19
s > j	0	1	1
s > sc	2	2	4
sc > c	0	1	1
s > ss	12	20	32

s > z	20	23	43
ss > ç	0	2	2
ss > c	2	3	5
ss > s	0	1	1
t > d	0	2	2
v >f	3	5	8
x > ch	6	12	18
x > z	0	1	1
z > c	1	0	1
z >j	0	1	1
z > s	4	10	14
acentuação	100	176	276
metátese	13	7	20
queda l	5	2	7
síncope n	14	15	29
epêntese n	3	7	10
apócope m	3	5	8
apócope V final	1	0	1
aférese V inicial	8	13	21
aférese h	3	6	9
apócope Inf V	54	76	130
epêntese V/ C-C	2	1	3
síncope r	21	21	42
queda sílaba inicial	2	2	4
queda sílaba final	1	1	1
síncope nh	0	2	2
queda s	4	6	10
Indiferenciação conj.mas/adv mais	7	8	15
Total	**569**	**815**	**1384**

Estes resultados alertam-nos para o facto de os alunos não observarem as regras da correcção ortográfica.

Com efeito, no início da escolaridade os alunos são confrontados com um código escrito, o da ortografia, e aprendem que os sons da língua se dividem em consoantes e vogais. É o início da reflexão sobre o sistema de sons da língua em estudo. Porém, o processo de aprendizagem do código ortográfico torna-se, por vezes, uma tarefa morosa e complicada para uma criança.

Uma das dificuldades, a qual já fizemos referência anteriormente prende-se com a complexidade da relação entre os grafemas da ortografia oficial e os sons da língua como refere Duarte (2000). Como as letras do alfabeto não são suficientes para codificar todos os sons da língua, algumas letras representam mais do que um fonema (por exemplo a letra <x> pode codificar os fonemas [♠], [s], [z], [ks], mas o inverso também se verifica, ou seja, alguns fonemas são representados na escrita por mais do que um grafema ou por um dígrafo. Por exemplo ao fonema [♠] podem corresponder os grafemas <x>, <s>, <z> e o dígrafo <ch>. É este princípio fonológico que o sistema da língua portuguesa adopta, que coloca ao professor e ao aluno alguns problemas.

Os fenómenos mais salientes, por ordem decrescente, detectados no *corpus* são os seguintes:

Acentuação: o uso da acentuação gráfica é praticamente ignorado pelos alunos. Esta deficiência parece derivar em grande parte do desconhecimento da sílaba tónica, o que compromete a escrita com correcção ortográfica de palavras que necessitam de acento ortográfico. Recordamos que em conformidade com o padrão regular de acento no português, o acento tónico incide, na maior parte das palavras, na penúltima sílaba. São palavras graves ou paroxítonas e raramente se acentuam graficamente. As excepções a atribuição regular em língua portuguesa são: a) os casos em que a vogal tónica se encontra na antepenúltima sílaba de palavra (são palavras esdrúxulas ou proparoxítonas e todas se acentuam graficamente e b) os casos em que a vogal tónica está na ultima sílaba, tornando a palavra oxítona ou aguda e nem todas se acentuam graficamente (Bergström & Reis 1999; Pinto 2000).

Paradoxalmente, as vezes em que a acentuação gráfica é utilizada pelos alunos, ela ocorre precisamente em contextos inapropriados (ex: “erá > era”; “lébre > lebre). Os alunos do estudo em causa revelaram não dominar estes conhecimentos, tendo em atenção os erros assinalados.

Apócope r Inf V (ex: salta > saltar; dormi > dormir);

Substituição de <i> por <e> (ex: siguinte > seguinte; dissi > disse);

Substituição de <e> por <i> (ex: aque > aqui; comeda > comida);

Substituição de <o> por <ou> (ex: do > dou; falo > falou);

Substituição de <u> por <o> (ex: durmi > dormir; culher > colher);

Substituição de <r> por <rr> (ex: bariga > barriga; porada > porrada);

Substituição de <s> por <z> (ex: sosinho > sozinho; fes > fez);

Síncope r (ex: tataruga > tartaruga; Pedo > Pedro);

Substituição de <s> por <c> (ex: esquese > esquecer; sima > cima);

Substituição de <s> por <ss> (paso > passou; ese > esse);

Síncope n (ex: encotramos > encontramos; cosiqueu > conseguiu);

Aférese vogal inicial (ex: ranga > arrancar; demerado > admirado);

Epêntese n (ex: afungentar > afugentar; esponsa > esposa);

Metátese (ex: trartaruga > tartaruga; permeiro > primeiro);

Substituição de <s> por <ç> (ex: dansar > dançar; comesou >começou);

Metátese (ex: precura > procura ; perferida > preferida);

Substituição de <x> por <ch> (ex: xão >chão; xora > chorar);

Substituição de <z> por <s> (ex: cazou > casou; pezo > peso);

Substituição de <e> por <ei> (ex: madera > madeira; acetou > aceitou);

Substituição de <ei> por <e> (ex: trêis > três; veis > vez);

Substituição de <m> n (ex: momte > monte; mo > no);

Indiferenciação conj.mas/adv.mais;

Queda s (ex: depoi > depois; catelo > castelo);

Substituição de <r> por <l> (ex: sarta > saltar; vorto > volto);

Substituição de <o> por <oi> (ex: dos > dois; depos >depois);

Aférese h (ex: oje > hoje; abitual > habitual);

Substituição de <v> por <f> (ex: arfore > árvore; vazemos > fazemos);

Substituição de <li> por <lh> (ex: filia > filha; molio > molho);

Substituição de <n> por <m> (ex: pegaran > pegaram; nas > mas);

Substituição de <ão> por <am> (ex: virão > viram; forão > foram);

Apócope m (ex: manche > machim; mi > mim);

Substituição de <g> por <j> (ex: viagei > viajei; aguda > ajuda);

Síncope l (ex: calo > claro; cochão > colchão);

Substituição de <c> por <s> (ex: cenpre > sempre; centa > senta);

Substituição de <c> por <ss> (ex: dice > disse; pacia > passear);
Substituição de <ch> por <x> (ex: queicha >queixar; bachar > abaixar);
Substituição de <j> por <g> (ex: gente > gente; jemios > gémeos);
Substituição de <rr> por <r> (ex: rrei > rei; burraco > buraco);
Substituição de <ss> por <c> (ex: ssima > cima; falessida > falecida);
Queda sílaba inicial (ex: tava > estava; torria >história);
Substituição de <h> por <lh> (ex: fiho > filho)
Substituição de <q> por <c> (ex: quelheo > coelho);
Substituição de <ou> por <o> (ex: ouje > hoje; patroua > patroa);
Substituição de <j> por <ch> (ex: jegou > chegou);
Epêntese V/C-C (ex: adimirado > admirado; maluvado > malvado);
Substituição de <c> por <g> (fico > figo; pecou > pegou);
Substituição de <c> por <qu> (ex: brincei > brinquei; cebo > quebrou);
Substituição de <cl> por <ch> (ex: cleo > cheio; acla> achar);
Substituição de <ge> por <guê> (ex: migel > Miguel; jogei > joguei);
Substituição de <d> por <t> (ex: dinha > tinha; ludar > lutar).

Os alunos parecem ter adoptado o princípio "fonético", uma vez que se abstraem das regras ortográficas estabelecidas. Grande parte das incorrecções encontradas enquadra-se nos processos frequentes da oralidade, a saber: supressão de segmentos, alteração da qualidade de segmentos, inserção de segmentos e metátese. Embora revelem conhecer as letras do alfabeto, os alunos limitam-se a utilizar as letras do alfabeto para reproduzir a oralidade, sem respeito pelas diferenças básicas entre o escrito e o oral: "o primeiro uma convenção e o segundo é decorrente da nossa capacidade biológica para comunicar através de sons produzidos pelo aparelho fonador" (Duarte 2000:395).

No que toca aos fenómenos aduzidos, estritamente relacionados com a oralidade, salientamos os seguintes:

1) a supressão;
2) a inserção;
3) a alteração das propriedades dos segmentos;
4) a metátese.

Em relação ao ponto 1), encontramos fenómenos de apagamento de vogais e consoantes e de apagamento silábico (‘panhar’, ‘coxão’, ‘tou’). O apagamento incide assim sobre as sílabas átonas.

Quanto ao ponto 2), a adição de vogais é o fenómeno mais frequente (‘vesi’, ‘adimirado’). Na base desta adição parece estar a função de criação de estruturas CV. Daí decorre que as consoantes em final de palavra não despertem a simpatia dos usuários.

O ponto 3) inclui fenómenos como elevação vocálica (‘pidiu, ‘minino’; nasalização (‘forminga’, ‘comensou’), questões de vozeamento/desvozeamento (brinceza > princeza; ferfer > ferver); palatalização/despalatalização (colheira > coleira/ filio > filho).

Finalmente relativamente ao último ponto, referente ao fenómeno metátese, ao qual Duarte (2000) atribui a tendência para os falantes comutarem a posição dos segmentos, em algumas sílabas átonas, mais fracas pela posição em que se encontram (início de palavra e ausência de acento), os exemplos que aqui trazemos, validam a sua asserção: preguntou > perguntou; parto > prato; precura > procura.

Há um outro fenómeno que optámos por apresentar separadamente, porque para além de problemas que possam estar relacionados com a complexidade da ortografia do português, problemas da falta de diferenciação entre o código escrito e o código oral, possíveis resquícios de interpenetração de sistemas linguísticos em presença, denota uma grande deficiência na aquisição da escrita: referimo-nos à tendência para a aglutinação das palavras.

Exemplificamos: ae > a ir; pele > para ele; omacaco > o macaco; mandame > manda-me; duqui > do que; mibateu > bateu-me; damo > dá-me; aulado > ao lado; vesse > ver se; deulhe > deu-lhe; sifossi > se fosse; idela > e de lá; najanela > na janela.

Com efeito, os alunos demonstram que não têm a capacidade de discernir que estão perante sequências formadas por mais do que um morfema. Atentemos nos casos da palavra “ae” e “pele”: a primeira encerra um problema de morfossintaxe e fonologia (apócope do r do Inf V e a utilização do e > i); a segunda traduz um fenómeno essencialmente fonológico (redução do ‘para’e contracção com o pronome). O caso de “deulhe” mostra que o aluno não domina o uso do hífen com clíticos. Observando os restantes exemplos, mais uma vez, as deficiências ao nível da ortografia espelham problemas profundos na aquisição do PE. Através destes, podemos constatar que os outros domínios da língua são seriamente afectados particularmente a morfologia, a

sintaxe e o léxico. De facto um aluno que representa por exemplo a sequência "para pôr" por "papo" terá consciência linguística de que estará perante uma preposição e um verbo? Reconhecerá ele na sequência ortograficamente correcta, o mesmo significado que atribui à forma incorrecta?

Para além dos fenómenos já registados, constata-se igualmente uma tendência para:

- a redução dos grupos consonânticos (coba > cobra, quebou > quebrou, deseu > desceu) assim como o seu evitamento (malovado > malvado, adimirado > adimirado) para criar sílabas CVCV;
- a monotongação (trepo > trepou, caso > casou, madera > madeira, edea > ideia).
  . r > rr (corida); r > l (vorto > voltou).

Grafias como: 'udamu' > ajuda- me, 'samou' > chamou, 'pia' > espinha, rimi > rir-se de mim, apontam para o *transfer* do crioulo. A grafia 'seio'>sei é indubitavelmente um decalque do português falado em S. Tomé.

Em conformidade com Ellis (1984, *apud* Baptista 2000), o léxico de produção grafémica, também, denominado de léxico ortográfico, e sistema grafémico de produção verbal, é o local de armazenamento (memória) onde se retém a ortografia, de palavras familiares. Assim cada vez que aprendemos a ortografia, de uma nova palavra, regista-se uma entrada para essa forma ortográfica no léxico de produção grafémica e quando se escreve activa-se a representação armazenada no léxico, a qual permite a ortografia correcta sem necessidade de recorrer ao som da palavra. A escrita de uma palavra não familiar e ou de uma pseudo-palavra só será possível decompondo a palavra nos fonemas que a constituem, e convertendo-os nos grafemas correspondentes. Na opinião de Patterson (1982, *apud* Ellis 1984) é a chamada ortografia construída. Segundo o mesmo autor enquanto no sistema grafémico de produção verbal anterior se verifica um processamento lexical, na ortografia construída verifica-se um procedimento sublexical, ou seja, de conversão fonema-grafema. O procedimento sublexical poderá ser eficaz nas palavras regulares, em que existe uma relação consistente entre os sons da fala e a ortografia, mas nas palavras irregulares levará concerteza, a um erro ortográfico uma vez que elas só poderão ser recuperadas a partir do léxico de produção grafémica.

Estas observações transportadas para o nosso contexto de pesquisa, levam a induzir que o procedimento potenciado pelos alunos é o da chamada ortografia construída.

O *corpus* dos alunos intervenientes no nosso estudo, apesar de apresentar erros mais frequentes, evidenciou também, uma inconsistência. De acordo com Gomes (1989), as causas possíveis dos erros são as seguintes:

- causas *psicológicas*: memória, atenção, percepção, lateralidade;
- causas derivadas dos *métodos de leitura* seguidos;
- causas relacionadas com o *meio social* do aluno: vocabulário, hábitos de leitura seguidos;
- causas relacionadas com um grande contacto com *situações* predominantemente *orais*: conversação audiovisuais, banda desenhada;
- dificuldades da própria língua.

No caso dos alunos são-tomenses, por tudo o que ficou exposto acima, não podemos deixar de afirmar que todas estas causas concorrem para as dificuldades ortográficas que os alunos apresentam. Aliás a elas já nos fomos referindo sempre que as ajuizamos propositadas.

2.2.2. Estrutura linguística

Neste ponto pretendemos dar conta dos aspectos que mais se evidenciam do ponto de vista da estrutura da língua presente nos enunciados produzidos pelos alunos e que reproduzem as características do português de S. Tomé, que pode ser considerado língua materna, sobretudo da grande maioria da camada jovem.

Ao analisar de uma forma genérica os textos, verificamos que eles reforçam os exemplos que apresentámos nos capítulos I e II. Essa coincidência leva-nos a concluir que as características patenteadas já estão tão enraizadas que a Escola não tem sido capaz de as corrigir. A fossilização dos desvios relativamente ao PE, numa Educação cujo objectivo no que se refere à língua portuguesa, é precisamente conferir aos alunos uma competência linguística naquela variedade, obriga a necessidade de se repensar as opções pedagógicas nas quais até ao presente momento o sistema de ensino são-tomense tem apostado.

Os aspectos mais salientes situam-se a nível da sintaxe, interlaçados com os da morfossintaxe e da semântica. Em relação ao léxico, emerge a propensão para o uso do vocabulário relacionado com a realidade local, por vezes mesmo com recurso ao léxico

do crioulo forro. Deixamos nota de que os exemplos que apresentámos correspondem à memória linguística que temos do quotidiano comunicativo em português em S. Tomé.

Dado ao carácter 'catastrófico' do *corpus*, socorremo-nos da nossa vivência e experiência enquanto elemento da comunidade linguística são-tomense e inspiramo-nos no trabalho de Nascimento (2007) para tentar sistematizar as violações mais frequentes e consideradas regulares.

No domínio da morfossintaxe confirma-se a tendência para:

2.2.2.1. Desvios de determinação

O domínio da determinação revela-se bastante problemático e mostra que o português local diverge significativamente da norma europeia. Nota-se alguma tendência para a hipercorrecção, i.é inserção do artigo definido em contextos sem artigo na norma europeia. Verificam-se alguns problemas de género, especialmente em palavras terminadas em *–l* e *–r* e palavras masculinas terminadas em *–a(s)*.

Omissão

"Tinha uma floresta **Ø** macaco tinha na floresta" (4ª/1)

(PP= Havia uma floresta, o macaco estava na floresta)

"...tinha uma filha chamada sami que vivia com **Ø** madrasta" (6ªA/24)

(PP= ...tinha uma filha chamada Sami que vivia com a madrasta)

Inserção

"A lebre estava a beber **a** água" (6ªB/12)

(PP = A lebre estava a beber água)

"...o tubarão bravo que era muito terrivel sentio **a** pena dela e levo ela" (4ªA/13)

(PP = ... o tubarão bravo que era muito terrível sentiu pena dela e levou-a)

"Eles foram ao mercado e compraram **o** peixe" (6ªB/21)

(PP = Eles foram ao mercado e compraram peixe)

Género

"... e veo o quelheo tirar **o pel**" (4ªA/7)

(PP=... e viu o coelho a tirar a pele)

"... e **as guardas** levou a dona quorroja" (6ªB/33)

(PP= ... e os guardas levaram a dona coruja)

" ... E na cabeça dela naceu **um belo flor**" (6ªA/11)

(PP= ...E na sua cabeça nasceu uma bela flor)

2.2.2.2. Preposições

Este é um domínio que constitui fonte de grande dificuldade, confusão e erro para os falantes das ilhas a diversos níveis, particularmente na regência verbal.

Omissão

"E **Ø** o dia que a lebre foi saber que..." (4ªA/1)

(PP= E no dia em que a lebre soube que...)

"Era uma vez um casal que não tinha e gostaria **Ø** ter filho" (6ªA/25)

(PP= Era uma vez um casal que não tinha, mas gostaria de ter filhos" (6ªA/25)

"Ele foi **Ø a** praia e encontrou o homem" (4ªA/3)

(PP= Ele foi à praia e encontrou o homem)

"...mãe mandou um filiu compra um quilo **Ø** carne porco" (4ªA/24)

(PP= ...a mãe mandou um filho comprar um quilo de carne de porco"

Selecção inapropriada

<u>preposição de > por</u>

"E o senhor jogou ele ao mar e ele acabou **de** morrer" (4ªA/24)

(PP= E o senhor atirou-o ao mar e ele acabou por morrer"

<u>preposição em > a</u>

"a tartaruga foi **na** loja da esquina comprar um saco de banana" (4ªA/4)

(PP=A tartaruga foi à loja da esquina comprar um saco de bananas"

<u>preposição com > por</u>

"a minha avó tinha tanto amor **com** aquele gato" (4ªA/5)

(PP= A minha avó tinha tanto amor por aquele gato)

<u>preposição por > de</u>

"E a tartaruga escondeu **por** baixo de uma cadeira"

(PP= E a tartaruga escondeu-se debaixo de uma cadeira)

preposição por > em

"...havia um passarinho chamado bico lapi que detado **por** sima da sua cazota"(6ªA/6)

(PP= ...havia um passarinho chamado Bico Lapi que deitado em cima da sua casota)

preposição a > até

"Quando eu contar **ao** três vezes" (6ªA/35)

(PP= Quando eu contar até três vezes"(6ªA/35)

preposição de > em

"...puía a princesa a fazer todos os trabalhos **em** casa"(6ªB/4)

(PP= ... punha a princesa a fazer todos os trabalhos de casa"

preposição em > para

" ... e o pobre foi **em**casa acompanhar a sua mulher e os seus filhos que ele dechou em casa com fome"

(PP= ... e o pobre foi para casa acompanhar a sua mulher e os seus filhos que ele tinha deixado com fome)

"... e a mãe mandou ele subir **em** cima de um banco"

(PP=... e a mãe mandou-lhe subir para cima de um banco)

preposição em > por

"O príncipe não tinha como entrar **na** porta" (6ªB/29)

(PP= O príncipe não podia entrar pela porta)

preposição com > de

"só virão coleira lá carregada **com** colas" (6ªB/26)

(PP= Então viram ao longe uma coleira carregada de colas)

preposição para > a

"Porque ela era má e não dava comida **para** nina" (6ªB/17)

(PP= Porque ela era má e não dava comida à Nina)

preposição com > para

"...a covera a ri **com** senho" (4ªA/25)

(PP= ...a caveira ria para o senhor”

preposição em > a

“...com a sua mota **em** uma hora de magado” (4ªA/25)

(PP= ... com a sua mota a uma hora da madrugada”

preposição com > contra

“ O macaco peguou na pedra e atirou a lebre **com** pedra” (4ªA/1)

(PP= O macaco pegou na pedra e atirou-a contra a lebre)

preposição de > sobre

“Pediu que os deixassem dessidir **da** imagem” (6ªB/29)

(Pediu que os deixassem decidir sobre a imagem)

Inserção

“Veio anoite e bateu **n**a porta” (6ªB/31)

(PP= Veio a noite e bateu a porta)

“Ó meu filho não vai bosca o seu apito porque a **n**esta ora o gigante já está la de plantão”

(PP= Ó meu filho, não vá buscar o apito porque a esta hora o gigante já lá está de plantão)

“Certo dia a Mãe Mandou o filho **a** ir para cidade” (6ªB/34)

(PP= Certo dia a mãe mandou o filho ir para a cidade)

2.2.2.3. Desvios de morfologia

No domínio da morfologia, destacamos a frequente ausência de morfologia plural, que se manifesta de diferentes formas, e de concordância verbal.

Morfologia nominal e adjectival

“... a tartaruga foi na loja da esquina comprar um saco de **banana**” (4ªB/5)

(PP=... a tartaruga foi à loja da esquina comprar um saco de bananas)

“ .... com a sua esperteza ganha a corrida e recebe o seu par de **sapato**” (4ªB/30)

(PP= ... com a sua esperteza ganha a corrida e recebe o seu par de sapatos)

“ quando ela levantou foi ver **o figo** estava a faltar um” (6ªA/1)

(PP= quando ela se levantou e foi ver os figos, faltava um)

"... e todos dia patia **o caroço** e patiu um caroço muito lindo"

(PP= ... e todos os dias partia caroços. Naquele dia partiu um caroço muito lindo).

" ... a princesa sugeriu ao pai que a deixasse ir viver com a madrasta que tinha três **filha feia**" (6ªA/3)

(PP= ... a princesa sugeriu ao pai que a deixasse ir viver com a madrasta que tinha três filhas feias)

"... um dia a mãe foi a cidade e deiho os dois **filho** em casa" (6ªA/34)

(PP= ... um dia a mãe foi à cidade e deixou os dois filhos em casa)

"O pai da princesa morreu e deixando Príncipe e Princesa **feliz** com os filhos" (6ªB/4)

(PP= O pai da princesa morreu deixando o príncipe e a princesa felizes com os filhos)

Morfologia verbal

"... o senhor rei disse o que você **quero**" (4ªA/ 4)

(PP= ... e o senhor rei disse:- O que você quer?)

"o filho e a mulher **continuou** a chorar" (4ªB/28)

(PP= O filho e a mulher continuaram a chorar)

"... eu estou com fome e u nossos filhos **está** com fome" (6ªB/5)

(PP=... eu estou com fome e os nossos filhos estão com fome)

"... e as guardas **levou** a dona quorroja" (6ªB/33)

(PP= ... e os guardas levaram a dona coruja)

"... você **quero** para nós os dois fogemos" (6ªA/26)

(PP= ... você quer para nós os dois fugirmos?)

2.2.2.4. Desvios no domínio da reflexividade

No português local, é comum a ausência de marcação de reflexividade, que é, de resto, uma propriedade gramatical do crioulo forro.

Omissão do -se *reflexivo*

"... quelheõ dese que a galinha cometoda comeda e o macaco foi esconde **Ø**..."(4ªA/5)

(PP= ...o coelho disse que a galinha tinha comido toda a comida e que o macaco tinha ido esconder-se)

"... e o macaco sentou **Ø** no caminho" (4ªB/12)

(PP= ...e o macaco sentou-se no caminho)

"A tartaruga como ela não consegue correr ela levantou **Ø** sedo e foi ao mercado..." (6ªA/2)

(PP= A tartaruga, porque não conseguia correr depressa, levantou-se cedo e foi ao mercado...)

"... e ela preparou **Ø** e foi a festa" (6ªB/9)

(PP= e ela preparou-se e foi à festa)

2.2.2.5. Desvios no sistema pronominal

Ocorre de forma sistemática o recurso à forma de tratamento *você* em detrimento de *tu*. Por vezes no mesmo enunciado há a alternância das formas de tratamento *tu/você*:

Formas de tratamento (você > tu)

" ... é **você** que quebo meu carro" (4ªA/15)

(PP= ... foste tu que quebraste o meu carro?)

"... e o rei desse **você** não ganhou, a tartaruga que ganhou" (4ªB/6)

(PP=... e o rei disse:- Tu não ganhaste, a tartaruga é que ganhou!)

"E **tu, vose** é uma formiga?" (4ªA/8)

(PP= E tu, és uma formiga?)

Desvios na sintaxe dos clíticos

"... só tataruga desse fracão **mi** leva" (4ªA/5)

(PP= ...então a tartaruga disse:- Leva-me, falcão)

"... si tu pegais cinco peixis eu **ti** dou a minha filha..." (4ª(/1)

(PP= ...se tu pescares cinco peixes, eu dou-te a minha filha...)

"... o primeiro **se** chamava..." (6ªA/3)

(PP= ... o primeiro chamava-se...)

"... e ele disse mida um pouco de comida e eu **te** conto uma historia" (6ªB/8)

(PP= ... e ele disse:- Dá-me um pouco de comida e eu conto-te uma história)

Pronome pessoal sujeito > pronome pessoal de objecto directo

"...disse a águia para leva **ele**..." (4ªA/2)

(PP= ... disse à águia para levá-lo)

"... sentio a pena dela e levo **ela**..." (4ªB/12)

(PP= ... sentiu pena dela e levou-a"

"... depois o senhor rei foi ao quarto dela e viu **ela**" (6ªA/21)

(PP= ...depois o senhor rei foi ao quarto dela e viu-a)

"... ele quando foi viu uma flor e pegou **ela**" (6ªB/13)

(PP= ...quando foi, viu uma flor e pegou-a)

Pronome pessoal sujeito > pronome pessoal de objecto indirecto

"... deu **ele** uma caterva de porrada" (4ªA/15)

(PP= ... deu-lhe uma caterva de porrada)

"O patrão do bocas disse **ele** para não ir ao trabalho..." (4ªB/8)

(PP= O patrão do Bocas disse-lhe para não ir ao trabalho...)

"... quando a madrasta chegou encontrou um figo a faltar e perguntou **ela**..." (6ªA/1)

(PP= ... quando a madrasta chegou e verificou que faltava um figo, perguntou-lhe...)

"... mandou **ele** ir ao inferno acompanhar diabo" (6ªB/5)

(PP= ... mandou-lhe ir ao inferno acompanhar o diabo)

Pronome clítico de objecto directo > pronome clítico de objecto indirecto

"...e o senhor rei da**lo** um lenso mágico"

(PP=...e o senhor rei deu-lhe um lenço mágico)

2.2.2.6. Desvios em estruturas verbais

Saltam à vista o cntraste entre, por um lado, a omissão de verbos auxiliares e principais e, por outro, o recurso a perífrases verbais onde se pedem contextos verbais simples.

Omissão do verbo principal

" Sernho **Ø** outra molhe em Santana" (4ªA/25)

(PP= O senhor tinha outra mulher em Santana)

"Ele foi pegou porque ele **Ø** muito gordo" (6ªB/3)

(PP= Ele foi e ficou preso porque era muito gordo)

"a tartaruga **Ø** na loja da esquina comprar bananas"

(PP= a tartaruga foi à loja da esquina comprar bananas)

Omissão do verbo auxiliar

"o macaco disse a tataruga para **Ø** bosca o veneno da cobra gigante" (4ªA/29)

(PP= O macaco disse à tartaruga para ir buscar o veneno da cobra gigante)

"... bico lapi que **Ø** detado por ssima da sua cazota" (4ªB/4)

(... O Bico Lapi que estava deitado em cima da sua casota)

Perífrases verbais

"Era uma vez a barata **ficou a correr** com o macaco" (4ªB/26)

(PP= Era uma vez a barata corria contra o macaco"

"... quando ela levantou foi ver o figo **estava a faltar** um" (6ªA/1)

(PP= ... quando ela se levantou e foi ver os figos, faltava um)

"... um velho campunes **estava caminhar** para casa com um saco..." (6ªA/B 28)

(PP= ... um velho camponês caminhava para casa com um saco...)

"E a tartaruga **tae** para casa..." (4ªA/2)

(PP= E a tartaruga estava a ir para casa..."

Eu to dese > eu vou descer

"Eu **to dese**..."(4ªA/5)

(PP= eu vou descer...)

2.2.2.7. Desvios de tempo, modo e aspecto verbais

Esta categoria gramatical assume contornos diversificados na sua utilização pelos alunos. Desde logo sobressai a baixa frequência do modo verbal conjuntivo e a supremacia dos tempos verbais presente, pretérito perfeito e imperfeito do indicativo.

Presente > perfeito/imperfeito

"so o macaco ficou contente porque o elefante não **quero** comer" (4ª A/14)

(PP= então o macaco ficou contente porque o elefante não queria comer)

"**É** você que quebou meu carro"

(PP= Foi você que quebrou o meu carro?) (4ªA/15)

"Era uma vez dois irmãos um **é** pobre outro **é** rico"

(Era uma vez dois irmãos, um era pobre o outro era rico)

"... que deixasse ir viver com madrasta que **tem** três filha feia)

(PP=... que a deixasse ir viver com a madrasta que tinha três filhas feias)

Pretérito perfeito > pretérito imperfeito

"havia uma mãe que não **teve** filho" (4ªA/1)

(PP= havia uma mulher que não tinha filhos"

"e desde esse dia o sr perenpépé não se **preocupava** mais em ver as nuvens" (4ªB/34)

(PP= ... e desde esse dia o Sr. Perenpépé não se preocupou em ver as nuvens)

" depois tatarugua tomava comida **começou** a comer" (6ªA/15)

(PP= Depois o tartaruga recebia a comida e começava a comer)

Indicativo > conjuntivo

"...lenso majeco dame comida que eu **posso** comer" (4ªA/20)

(PP=... lenço mágico, dá-me comida que eu possa comer"

Uso infinitivo > conjuntivo

"... pôs a banana lá a frente da porta para quem **chegar** primeiro" (4ªA/11)

(PP= ... pôs as bananas à frente da porta para quem chegasse primeiro)

Uso indicativo > imperativo

"... **arruma** a sua coisa e **vai** embora" (4ªB/35)

(PP= ... arrume as suas coisas e vá-se embora)

"... não **mexe**" (6ªA/19)

(PP=... não mexa)

Concordância temporal entre orações

Há uma tendência de ruptura entre a construção do discurso directo/indirecto no português de S. Tomé relativamente ao português padrão. Os exemplos a seguir apresentados demonstram que a discrepância entre o tempo verbal da oração subordinante e da subordinada não é respeitada, impedindo uma clara diferenciação entre os dois tipos de discurso:

"O macaco **disse** ao rei que ele não **viu** a banana maduro não" (4ªB/10)

(PP= O macaco disse ao rei que não tinha visto a banana madura)

"... um homem **perguntou** se a mulher **quer** filho" (4ªA/13)

(PP= ... um homem perguntou à mulher:- Queres ter filhos?)

"Eu **disse** que eu **ponhu** senhor rei pega fesi com mão" (4ªB/15)

(PP= Eu disse-lhe:- Eu ponho o senhor rei a pegar fezes com as mãos)

"... o senhor rei **disse**-lhe se **querem** fazer corrida" (6ªA/2)

(PP= ... o senhor rei perguntou-lhes:- Querem realizar uma corrida?)

" ... e ela parou e **perguntou** se o senhor não **quer** ser padrinho da sua filha" (6ªB/8)

(PP= ... e ela parou e perguntou-lhe:- O senhor não quer ser o padrinho da minha filha?)

Repetição verbal

"... **ficou, ficou** quando ele cresceu ele teve 18 anos... (4ªA/3)

(PP=... o tempo foi passando. Quando ele atingiu os 18 anos...)

"... ele **andou andou** ele encontrou ele entrou ele encontrou muitos defuntos ele dece..." (6ªB/5)

(PP= ... ele andou e encontrou o local. Entrou, viu muitos defuntos e disse...)

2.2.2.8. Negação

Na negação, verifica-se uma tendência para transpor a estrutura da negação frásica do crioulo forro, que se caracteriza por negação discontínua e concordância negativa estrita.

Negação dupla

"Minquinha eu **não** quero carne de porco mas **não**" (4ªA/12)

(PP= Minquinha, eu já não quero carne de porco)

"O macaco desse ao rei que ele **não** veu a banana maduro **não**" (4ªB/10)

(PP= O macaco disse ao rei que não tinha visto as bananas maduras)

"... mana mana bamu matar uma galinha e você **não** fala mãe **não** (6ªB/10)

(PP= ... minha irmã, vamos matar uma galinha mas não digas nada à mãe)

Concordância negativa estrita

"... **ninguém não** acreditou na corrida" (4ªB/11)

(PP= ... ninguém acreditou na realização da corrida)

2.2.2.9. Coordenação de SNs

Esta estrutura já está muito enraizada e deriva da interferência do crioulo. Os falantes fazem uma tradução literal sem atenderem às regras específicas do português europeu.

Coordenação de sintagmas nominais com 'com'

"Era uma vez tartaruga **com** senhor Rei..." (4ªB/15)

(PP= Era uma vez a tartaruga e o senhor Rei...)

"Era uma vez uma mãe **com** um filho) (4ªB/19)

(PP= Era uma vez uma mãe e um filho)

"Era uma vez uma mãe **com** 3 filho chamado Pedro, João, Atonio (6ªB/3)

(PP= Era uma vez uma mãe e 3 filhos chamados Pedro, João e António)

"Era uma vez uma mãe **com** uma filha chamada nina" (6ªB/17)

(PP= Era uma vez uma mãe e uma filha chamada Nina)

2.2.2.10. Paradigma possessivo

Dele(s)/dela(s) > seu(s)/sua(s)

"...e o tartaruga pediu a águia para dizer a mulher **dele**..." (4ªA/2)

(PP= ... e o tartaruga pediu à águia para dizer à sua mulher)

" ... mandou ele para país **dele**" (4ªA/15)

(PP= ...mandou-o para o seu país)

" ... E na cabeça **dela** naceu um belo flor" (6ªA/11)

(PP= ...E na sua cabeça nasceu uma bela flor)

"... com medo que a madrasta **dela** não descobrira que..." (6ªB/8)

(PP= ... com medo que a sua madrasta não descobrisse que...)

2.2.2.11. Utilização de "que" em vez de "é que"

Interrogativas

"... aonde **que** está um figo" (6ªA/1)

(PP= ...onde é que está um figo)

"... como **que** carenciados já não vem aqui"

(PP= ... porque é que os carenciados já não vêm cá?)

Estruturas de focalização

"... e o Rei desse você não ganhou a tartaruga **que** ganhou" (4ªB/6)

(PP= ... e o Rei disse: -Tu não ganhaste, a tartaruga é que ganhou"

2.2.2.12. Relativização

São frequentes os contextos onde é encontrada uma solução paratáctica em detrimento da subordinação com orações relativas.

Omissão do pronome relativo "que"

"O rei mandou chamar o coelho **Ø** só veio três dias depois" (4ªA/9)

(PP= O rei mandou chamar o coelho que só veio três dias depois)

"... e viram uma seiora **Ø** ia apanha a água" (4ªB/29)

(PP= ... e viram uma senhora que ia apanhar água)

"... tinha uma menina **Ø** foi comprar o peixe" (6ªA/5)

(PP=... havia uma menina que foi comprar peixe...)

"... havia um camponês **Ø** passava au lado do rio..." (6ªA/9)

(PP=... havia um camponês que passava perto do rio...)

2.2.2.13. advérbio aonde > onde

Relativas

"Certo dia a menina foi para o rio **aonde** o prato desceu" (6ªB/8)

(PP= Certo dia a menina foi para o rio onde o prato tinha sido levado)

Interrogativas

"**Aonde** que está um figo" (6ªA/1)

(PP= Onde é que está o figo?)

"O senhor chegou perguntou **aonde** está a minha filha" (6ªB/13)

(PP = O senhor chegou e perguntou: - Onde está a minha filha?)

"... a empregada falou **aonde** comeste? (6ªB/17)

(PP= ... a empregada perguntou: - Onde comeste?)

Estes enunciados mais uma vez reiteram a forte influência da oralidade na escrita dos alunos. Para além das violações apontadas, as composições denunciam um débil domínio no uso e selecção das conjunções, assim como a inclinação para outros tipos de desvios. Estes desvios decorrem das interferências, das quais os alunos não têm consciência, e das próprias dificuldades de aprendizagem. A formulação de frases correctas pressupõe o conhecimento de um conjunto de regras gramaticais e a sua aplicação de forma adequada. Essa actividade linguística exige operações mentais complexas que passam pelo domínio das competências metalinguísticas e metacognitivas, competências essas que os alunos produtores do *corpus* demonstram não possuir na língua que se pretende de ensino e ensinar.

2.2.3. O léxico

2.2.3.1. Semântica lexical

ter > haver

"Tinha uma floresta o macaco tinha na floresta" (4ªA/1)

(PP= Havia uma floresta. O macaco estava na floresta)

"Tinha uma menina foi comprar peixe..." (6ªA/ 5)

(PP= Havia uma menina que foi comprar peixe

"No dia seguinte tinha uma festa..."

(PP= No dia seguinte havia uma festa...)

ter > estar

"Tinha uma floresta o macaco tinha na floresta" (4ªA/1)

(PP= Havia uma floresta. O macaco estava na floresta)

" O rei tinha precora curadeiro apaiou tataroga" (4ªA/18)

(PP= O rei estava a procurar um curandeiro, encontrou a tartaruga...

"a minha avó tinha um gato a criar..." (4ªA/33)

(PP= A minha avó estava a criar um gato...)

falar > dizer

"Era uma vez tartaruga falou senhor rei..." (4ªA/4)

(PP= Era uma vez a tartaruga disse ao senhor rei...)

dizer > perguntar; pedir; sugerir

"a mãe disse o que aconteceu com vocês" (6ªA/3)

"E o Francisco desse que a seiora dansa permeiro" (4ªA/29)

(PP= E o Francisco pediu à senhora que fosse ela a dançar primeiro)

(PP= a mãe perguntou o que vos aconteceu?)

"... disse ao rei para eles fazerem uma corida ...) (4ªB/30)

(PP= ... sugeriu ao rei que eles realizassem uma corrida...)

jogar > atirar

"E o senhor jogou ele ao mar ..." (4ªA/3)

(PP= E o senhor atirou-o ao mar..."

arrancar > cortar

“ a tartaruga rançou uma pinha de banana” (4ªB/11)

(PP= A tartaruga cortou uma pinha de banana)

colar, pegar > ficar preso

“... cabeça grande tirou muita cola a dece cabeça colo” (4ªB/25)

(PP= O Cabeça Grande tirou muitas colas e ao tentar descer(da coleira), ficou preso)

dar > resultar (infl. crioulo)

“...mas não deu porque o sr perenpépé deitava e levantava de repente” (4ªB/35)

(PP= mas não resultou porque o Sr. Perenpépé deitava-se e levantava-se de repente)

ficar grande > tornar-se adulto

“...depois foi crescendo até que ficou grande”

(PP=... depois foi crescendo e tornou-se adulto)

amarrar > solidificar (infl. crioulo)

“... se a coisa que está dentro do garrafa amarrar e é porque um dos irmãos morreu” (6ªA/8)

(PP= ... se o liquido que está dentro da garrafa solidificar é porque um dos irmãos morreu”

bebebar > embebedar (infl.do crioulo)

“ ... a senhora bebedou o senhor beram...” (4ªA/18)

(PP= ... a senhora embebedou o senhor Beirão...)

fazer > acontecer (infl. do crioulo)

“O que é que feis você” (4ªA/24)

(PP= O que te aconteceu?)

correr > andar de (PST)

“...eu a corre meu trote eu estou a leva e para rio”...” (4ªA/27)

(PP= ... vou deixar de andar de trotenete para acompanhar-te ao rio?!)

cansar > descansar (PST)

“Quando chegou sentou e cansou num banco da escola...”

(PP= “Quando chegou, sentou-se e descansou num banco da escola)

ficar com, estar com > viver maritalmente

“... ela ficou com o filho do rei e deu o filho do rei três filhos (6ªA/9)

(PP=.. ela vivia maritalmente com o filho do rei e deu-lhe três filhos)

“depois esta madrasta estava com um filho do pai dele” (6ªA/24)

PP= ... esta madrasta vivia maritalmente com o filho do rei)

ficar estranho > ficar surpreso

“... e encontrou a caixa e ele ficou estranho” (6ªA/9)

(PP= ... encontrou a caixa e ficou surpreso)

botar > pôr; colocar (arcaísmo)

“... e pegaram na mulher e botaram num buraco”

(PP= ... e pegaram na mulher e colocaram-na num buraco)

deixar sair > esperar (infl. PST)

“... ele deixou o bom sai da turma e e lhe meteu uma faca” (6ªB/13)

(... ele esperou que o Bom saísse da turma e enfiou-lhe a faca)

arrear > ser levado; ser arrastado

“vio um pano a reia...” (6ªA/13)

(PP= viu um pano a ser levado...)

vir com ele > trazer (infl. do crioulo)

“Ela foi, cotou uma mais pequena vei com ele...” (infl. do crioulo)

(PP= Ela foi, cortou a mais pequena e trouxe-a)

vir > ir

“... a mulher aromou-se a sua carga e venha para aquela casa” (6ªA/18)

(PP= ... a mulher arrumou a sua carga e foi para aquela casa)

“senhor Minquinho veio para casa lavou panela, pratos, culher, copo...”

(PP= O senhor Minquinho foi para casa, lavou a panela, os pratos, os talheres, os copos)

baixar > *fechar* (PST)

"... depois de uma mês desse ela para bachar olhos"

(PP= ... depois de um mês disse-lhe para fechar os olhos)

tomar sono > *adormecer (inf. do crioulo)*

"...depois ela sentou sono tomou ele" (6ª/24)

(PP= ... depois ela sentou-se e adormeceu)

perder > *desaparecer*

"No entanto a madrasta descobriu que o prato perdeu" (6ªB/6)

(PP= No entanto a madrasta descobriu que o prato tinha desaparecido"

estar em > *frequentar* (PST)

"Ela estava no catiqueze e chegou no dia do seu batismo"

(PP= Ela frequentava a catequese e chegou o dia do seu baptismo)

medir > *provar; experimentar* (PST)

"... e ficou tão alegre e midiu o vestido" (6ªB/9)

(PP= ... ficou muito alegre e provou o vestido)

"As três filhas da senhora mediu o sapato" (6ªB/9)

(PP= As três filhas da senhora experimentaram o sapato)

vir > *aparecer*

"... e o senhor bateu benguela três vezes e veio uma mesa..." (6ªB/18)

(PP= ... e o senhor bateu a bengala três vezes e apareceu uma mesa...)

dar com > *despejar em; atirar com* (infl. do crioulo)

" Ele pegou azeite e deu o morto com ele"

(PP= Ele pegou no azeite e despejou em cima do morto)

" Tem que se dá essa mulher bofetada e dar com saliva"

(PP= Tem que dar bofetada a essa mulher e atirá-la com saliva)

escolher o bicho > *catar; espiolhar*

"... a velha mandou ela escolhe o bixo" (6ªA/25)

(PP= ... a velha mandou-a catar-lhe piolhos)

ir escondido > entrar clandestinamente, sem permissão (infl. do crioulo)

"... Changaga fez doce de caroço e foi escondido para o quintal de so rei" (6ªA/33)

(PP= ... Changaga fez doce de caroço e entrou clandestinamente no palácio do senhor Rei)

fazer guloso > provocar o apetite, criar água na boca; forma disfarçada de desejar algo que alguém esteja a comer (PST)

" tartaruga tomou 24 banana vez o macaco goloso com a banana" (4ªA/11)

(PP= A tartaruga tomou 24 bananas e provocou o apetite ao macaco"

fazer carne > cozinhar a carne (PST)

"... Senhora Minquinha cortou o senhor Minquinho fez carne para senhor Miguel" (4ªA/12)

(PP= ... a senhora Minquinha cortou um pedaço de carne do senhor Minquinho e cozinhou-o para o senhor Miguel)

pé > perna

" A lebre deu o macaco um pau no pé" (4ªA/1)

(PP= A lebre deu uma paulada na perna do macaco)

"... pé finfin está a correr para chamar a mãe pé quebrou ele"

(PP= ...O Pé Finfim corre para ir chamar a mãe, as suas pernas quebram-se)

pé finfim > pernas fininhas

"Atonio que tem pé finfi foi salfa irmão foi pego"

(PP= O António que tinha pernas fininhas foi para salvar o irmão, ficou preso)

toda > aos pedaços (6ªA/1)

"... a madrasta da menina pegou no manche e cortou a menina toda"

(PP= ... a madrasta da menina pegou no machim e cortou-a aos pedaços)

pedaço > metade

"... O rei disse quem conseguir ganhar toma a princesa e pedaço do palácio" (6ªA/2)

(PP= ... O Rei disse: - Quem conseguir ganhar recebe a princesa e metade do palácio) (4ªB/33)

madeira > árvore

" ... e o último filho de cabeça grande trepou a madeira" (6ªA/3)

(PP=... e o último filho, o Cabeça Grande, trepou a árvore)

"Ela andou andou e viu uma madeira baixa com tanto fruto" (6ªB/18)

(PP= ... ela andou, andou e viu uma árvore baixa carregada de frutos)

"Certo dia ela estava engostado na madeira" (6ªB/19)

(PP= Certo dia ela estava encostada na árvore)

queixada > face

"...uma menina de-lo um beijeho na queixada" (6ªB/33)

(PP= ... uma menina deu-lhe um beijo na face)

ficar com alegria > ficar alegre (4ªB/27) ??

bastante > muito (PST)

"eles andaram bastante" (6ªA/12)

(PP= Eles andaram muito)

"... pegou numa caixa com bastante do dinheiro e atirou no rio"

(PP= ... pegou numa caixa com muito dinheiro e atirou ao rio)

gente > pessoa, género humano, pessoas alguém

"... todas as gentes pode ter um amigo" (6ªA/12)

(PP= ... qualquer pessoa pode ter um amigo)

"... depois gente convidou a tartaruga para ele ir..."

(PP= ... depois alguém convidou o tartaruga para ir...)

"desmachada" > término, final das aulas (PST)

"... o maluvado levou a faca para a escola e esperou o dimaxada..."

(PP= ... o Malvado levou uma faca para a escola e esperou pelo final das aulas)

final das aulas > final do ano lectivo

"... e no final das aulas os dois irmãos passaram de classe" (6ªB/27)

(PP= ... e no final do ano lectivo os dois irmãos passaram de classe)

muito bem > sem problemas; sem dificuldades

"Ele trepou muito bem e tirrou muitas colas" (6ªA/29)

(PP= Ele trepou sem dificuldades e tirou muitas colas)

comida toda > toda a variedade de comida

".... apareceu uma mesa com comida toda" (6ªA/32)

(PP= ... apareceu uma mesa com toda a variedade de comida)

pessoa > alguém

"... estava com saudade da sua tia e andava a procura de pessoa para fazer-lhe companhia ..." (6ªA/23)

(PP= ... estava com saudades da sua tia e andava à procura de alguém para fazer-lhe companhia...)

no pé de > à sombra de; debaixo de

"O macaco viu a lebre a dormir no pé do cacaueiro" (PST – Crioulo)

(PP= O macaco viu a lebre a dormir à sombra do cacaueiro)

coisa > nome específico

"... conversamos sobre coisa de escola" (6ªA/11)

" ... senhor rei deu uma festa no palácio toda gente levou sua coisa" (6ªA/32)

"... tinha três irmãs e eles vendinha coisa no mercado" (6ªA/9)

"Se a coisa que está dentro do garrafa amarrar..." (6ªA/8)

só > então, entretanto, e, depois, assim (infl. do crioulo)

"... só o presidente chegou" (4ªB/8)

(PP= ... entretanto o presidente chegou)

"... só o bocas levantou-se e bateu o chapé ..."

(PP= ... então o Bocas levantou-se, bateu o chapéu ...)

"... só a mãe estendeu o pano sima do mutende" (6ªA/25)

(PP= ...depois a mãe estendeu o pano em cima do mutendê)

"só historia acabou" (6ªA/17)

(PP= E/Assim a história acabou)

idela > desde essa altura

"... idela que poseram nome desta zona destrito de cantagalo" (4ªA/17)

(PP= ...desde essa altura deram o nome de Distrito de Cantagalo àquela zona"

Tendência para perífrases

"madeira com colas" > coleira (6ªB/7)

"pé de figo" > figueira

"loja que vende carne" > talho (6ªB/34)

"quem estava a vender" > empregado (6ªB/28)

Nesta componente, os alunos revelam uma grande pobreza vocabular. Deste modo, embora uma das características do crioulo seja as palavras ou combinatórias serem multifuncionais, as crianças maximizam os vocábulos de que dispõem, atribuindo-lhes novos valores semânticos.

2.2.3.2. Léxico específico da realidade são-tomense

QECR (2001:148) diz o seguinte:

> *Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidades onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. (...) Os aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade e da sua cultura podem estar relacionadas, por exemplo com: a vida quotidiana; as condições de vida; os valores; as crenças; (...)*"

No que concerne ao domínio do léxico, como já fizemos referência, ele é muito marcado por termos locais, relativos à realidade sociocultural e da natureza das ilhas. Eis alguns exemplos que dão força a esta afirmação e fazem jus à citação incorporada:

cacharamba – bebida de alto teor alcoólico produzida localmente, de forma artesanal, a partir de cana-de-açúcar.

plaquini (crioulo forro) – filho do diabo; criança muito traquina.

curandeiro – aquele que adivinha e cura, sem títulos nem habilitações oficiais, sem que signifique tratar-se de um charlatão.

conque (crioulo forro)- corcunda.

finfim (do crioulo forro *finfi*) – fininho, estreito.

topada – (uso corrente no PST) acto ou efeito de bater involuntariamente com o pé de encontro a um obstáculo.

quintal – terreno à volta da habitação, geralmente cultivado.

machim – facão de mato utilizado na agricultura; catana.

lenha – pedaço de madeira usado como combustível.

água mato (PST (infl. do crioulo) – cheia; enxurrada

filipote – alimento confeccionado à base de farinha de mandioca.

izaquente – fruto do izaquenteiro, donde se extraem sementes de alto teor energético que são a base de um prato típico.

calulu (crioulo forro) – prato típico da culinária da ilha de S. Tomé, mais ou menos confeccionado como um guisado, à base de peixe defumado ou de carne, com muita hortaliça picada e óleo de palma, entre outros ingredientes.

jogó (crioulo forro) – prato típico da culinária da ilha de S. Tomé, mais ou menos parecido com o calulu, mas mais condimentado, com maior quantidade de hortaliça picada, principalmente o agrião.

cachupa – (catchupa) prato típico da culinária de Cabo Verde, feito basicamente com milho pilado, feijão, carnes ou peixe, hortaliça e mandioca.

búzio – molusco provido de grande concha que se pode encontrar no mar ou no mato (actualmente o búzio do mato faz parte da ementa principal dos são-tomenses, fundamentalmente dos mais desfavorecidos).

mato – área coberta com vegetação constituída por plantas não cultivadas, floresta, bosque.

roça – propriedade agrícola, localizada além dos limites das cidades na qual se praticam, em maior ou menor escala, actividades agrícolas ou pecuárias.

pinha de banana – designação comum dada à forma como as bananas se desenvolvem aglomeradas em torno a um eixo.

malagueta – (piripiri) pimento, picante e aromático usado como condimento em todos os pratos tradicionais.

beringela – fruto desta planta. Grande baga roxa, quase preta, rica em iodo, é usado na alimentação sobretudo na confecção dos pratos tradicionais.

caroço – semente do fruto da palmeira.

bananeira – árvore que dá bananas.

fruteira – árvore que dá fruta-pão, um fruto redondo, pesando um a três quilos, rico em amido, que é geralmente comido assado com peixe e azeite de palma.

caroceiro – árvore de grande porte, cujo fruto, é muito apreciado pelas crianças.

cacaueiro – árvore que produz cacau, o maior produto de exportação do arquipélago.

untueiro – árvore cujo fruto tem a forma de um pião.

coleira – árvore de noz de cola.

cola – noz divisível em gomos, de cor esbranquiçada ou rósea.

cimbroeiro – árvore existente nas regiões próximas das praias, cujo fruto, o cimbrão, é muito parecido com a maçã, mas de tamanho mais reduzido.

mamoeiro – árvore que dá mamão, fruto geralmente conhecido por papaia.

goiabeira – árvore cujo fruto é goiaba.

jaqueira – árvore que dá jaca, fruto com polpa comestível, amarela e doce.

mutendê – palmeira de pequeno porte, de raiz particularmente dura e profunda.

- piriquito – periquito

cormicha (PST- do crioulo "klomisa") – minhoca.

lagartixa - lagartixa

truqui (PST) – ave endémica da ilha de S. Tomé. Vive nos jardins, nas hortas e nas plantações. Os forros consideram-na abençoada por Deus e procuram protegê-la. É vulgarmente conhecida por *tluqui-sun-dêsu*, isto é, pássaro de Deus.

coruja – ave de rapina nocturna, está associada no imaginário das gentes das ilhas ao Mal. É considerada mensageira de acontecimentos trágicos, nomeadamente a morte.

falcão – ave de rapina, indesejada pelo seu costume de arrebatar pintos.

tartaruga – tartaruga. Animal muito presente no imaginário popular, simboliza a esperteza e a ambição desmedida.

macaco - macaco

curucuco – cucu – ave trepadora, existe em grande abundância em S. Tomé.

2.2.4. Uso do forro

Registamos que alguns alunos utilizaram expressões em crioulo forro nas suas composições:

“Bo cume carne de o homem mo” (4ªA/12)
(PP- A carne que comeste é do meu marido)

“Kuma mo um limpo umca pega fesi cumo” (4ªB/14)
(PP- Estas minhas mãos limpas não pegam fezes!)

“Onde bo cabe, ba qué” (6ªB/2)
(PP- Aonde vais? Vai para casa.)

“ga cume bó gá come bó” (6ªB/ 31)
(PP- Vou comer-te, vou comer-te!)

“gem cume dexa da bó” (6ªA/13)
(PP- Estou a comer, mas deixarei um pouco para ti)

“bo cabedai boca be) (6ªA/14)
(PP- Vais por aí, segues em frente...)

“Bó na sa mo mau” (6ªA/25)
(PP- Tu não és como o Mau)

“Se mano mu ca sai galegue zuda mu” (6ªA/31)
(PP- Se o meu irmão estivesse cá, deixa-lo-ia ajudar-me)

Do mesmo modo que sucede em relação ao português, os alunos “desenrascam-se” a escrever o crioulo forro com o conhecimento que têm do alfabeto. No caso do crioulo forro têm a seu favor o facto de não haver ainda uma grafia oficial dos crioulos de S. Tomé e Príncipe. Não temos dúvidas que esta pequena amostra da situação da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe, demonstra a necessidade de investigações na área da linguística, psicolinguística e da sociolinguística que possam apoiar as intervenções didácticas prementes que esta realidade impõe.

Os dados que emergem da descrição do *corpus* seleccionado mostram mudanças significativas que a língua portuguesa vai sofrendo no arquipélago, mormente no que tange à sintaxe.

Na literatura por nós consultada, as características da "língua" apresentada pela esmagadora maioria dos alunos, assemelham-se a uma interlíngua, que é vista como o resultado de várias estratégias de aquisição que os aprendentes usam. Entre estas estratégias estão a "simplificação" das estruturas e elementos da língua-alvo, onde os aprendentes produzem estruturas reduzidas com padrões fonológicos simples, morfologia reduzida e ordem de palavras não marcada. É típico que as interlínguas contenham também um pequeno número de verbos e substantivos básicos usados em sentido alargado. Existe ainda uma preferência por construções analíticas e perifrásticas.

Podendo a simplificação ocorrer a todos os níveis de aquisição, embora seja mais frequente e generalizada nos estágios iniciais, acreditamos que está hipótese é sustentável.

Em face do acima exposto, também ousamos colocar a hipótese de que a interferência actual não se consubstancia somente em desvios mas igualmente em "erros". Se os desvios são, do nosso ponto de vista, o resultado lógico da dinâmica interna da língua portuguesa, em contacto com outras diferentes, o mesmo não acontece com o "erro" que deve ser compreendido para que se possa ajudar a criança a ultrapassá-lo.

Como diz Aitchison (1993:139-140)

> "*Os enunciados espontâneos que são desviantes relativamente à norma, são em certa medida os mais informativos. Podemos aprender mais de um erro de uma criança, como fazido em vez de feito, ou de alguém que disse gerânio em vez de hortência do que uma sequência perfeita de fala.*"

2.3. Algumas sugestões para o tratamento de desvios

2.3.1. Ortografia

Os desvios encontrados no nosso *corpus* podem resultar de processos que os alunos usam na aprendizagem do PE:

- influência da língua materna:
- uma variante do português distante do português padrão;
- uma língua crioula.

- influência da linguagem oral;
- estratégias de comunicação;
- induzidos pelo ensino.

Partindo desta hipótese, podemos afirmar que as dificuldades dos aprendizes situam-se a todos os níveis. Assim sendo, as sugestões devem abranger todos os domínios, se de facto quisermos que os alunos atinjam uma competência comunicativa desejável, expressa aliás , na abordagem comunicativa que os materiais de ensino de língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe pressupõem. Neste aspecto constatamos que existem dúvidas com relação a:

- letras que em determinados contextos têm o mesmo som (e e i; o e u; g e j; c e ç; c e q; s e ss; s e z; r e rr; x e ch);
- redução do ditongo;
- apócope do r do Inf V;
- separação de morfemas (deume, omacao, na janela, comesteque,);
- h no início da palavra;
- ortografia da conjunção adversativa mas e o advérbio de quantidade mais

Para colmatar estas lacunas e desenvolver a competência ortográfica o docente deve dar aos alunos actividades que lhes permitam consciencializar-se sobre a relação entre a linguagem falada e a escrita, entre fone e fonema, recorrendo à:

- discriminação de diferentes realizações fonéticas das letras (e e i; o e u; g e j; c, ç, x; s e ss; r e rr, x e ch e etc.) de acordo com os respectivos contextos de realização;
- distinção das funções das palavras mais e mas;
- distinção de morfemas.

Essas actividades podem incluir:

- exercícios de escolha múltipla;
- exercícios para completar com a palavra adequada;
- escrita de determinadas palavras que possuam os sons (problemáticos) previamente seleccionados;

- escrever frases que contenham as palavras mais e mas;
- ditado;
- utilização de dicionário;
- leitura de textos variados.

O desenvolvimento nos alunos do gosto pela leitura, deve ser uma preocupação permanente do professor, porque é uma actividade que permite aos estudantes estar em contacto constante com o código escrito.

2.3.2. Morfossintaxe

Relativamente a esta componente são várias as dificuldades encontradas, nomeadamente na selecção das preposições, conjunções, concordância nominal e verbal.

2.3.2.1. Preposições e conjunções

Quanto à selecção das preposições e conjunções é pertinente que o professor antes de sugerir actividades explique aos alunos as funções de cada uma dessas categorias gramaticais na frase em que ocorrem. Os exercícios que o docente pode sugerir aos alunos são:

- completar os espaços em branco com as preposições e conjunções adequadas;
- exercitar a contracção das preposições.

2.3.2.2. Concordância nominal e verbal

Como podemos observar nos dados os alunos demonstram possuir enormes dificuldades nas regras de concordância. Para o desenvolvimento desta competência, propomos que as actividades abaixo discriminadas sejam reiteradamente exercitadas:

- analisar as relações de concordância entre o substantivo e o verbo; sujeito e adjectivo nos períodos dos textos;
- completar frases com verbos (previamente seleccionados), presente ou no passado na pessoa gramatical adequada;
- formar frases a partir de palavras (soltas) previamente seleccionadas;
- completar espaços em branco (de frases previamente dadas) fazendo o sujeito concordar com o verbo;

- contar histórias oralmente e por escrito;
- fazer redacções;
- redigir cartas.

Estes exercícios ajudam os aprendizes a consciencializar-se sobre as regras do funcionamento da língua.

2.3.2.3. Modo e tempo verbal

Quanto ao tempo verbal os alunos devem ser solicitados à:

- completar os espaços em branco utilizando a forma verbal adequada;
- completar espaços em branco, a partir de verbos previamente seleccionados, usando os variados tempos verbais do indicativo;
- passar frases do modo indicativo para conjuntivo;
- sublinhar os verbos num determinado texto em estudo e determinar os respectivos tempos e modos verbais;
- escrever frases utilizando os modos indicativo e conjuntivo.

Em resumo, os desvios dos seus alunos devem servir para o professor reflectir sobre as áreas que apresentam maiores dificuldades para os mesmos e sugerir alguns exercícios que os consciencializem mais sobre as formas correctas da língua-alvo.

Importa relevar a importância da correcção dos exercícios. Relativamente a esta, o professor poderá solicitar, primeiramente a intervenção de alunos nas correcções no quadro e ir ajudando-os se necessário.

Optamos pelas sugestões que aqui apresentamos para auxiliar os alunos a superarem as suas dificuldades, porque elas se enquadram melhor nas orientações metodológicas dos programas do ensino básico. Neste ponto ancoramo-nos em Gonçalves e Diniz (2004) para construirmos as nossas propostas, procurando sempre casá-las com a realidade são-tomense.

Os exercícios privilegiados correspondem ao ensino “orientado para a forma”. Como referem Gonçalves e Diniz (2004), esta orientação metodológica tem a vantagem de oferecer ao aluno com frequência modelos correctos fornecidos pelo professor ou pelos materiais de ensino, e pratica-os sob a orientação do professor. Apresenta como algumas desvantagens, a saber: na tentativa de usar modelos fornecidos pelo professor

ou pelos materiais de ensino, os alunos acabem cometendo erros de sobregeneralização, ou seja, pode ser que os alunos apliquem uma certa regra da língua num contexto inapropriado.

Em contrapartida temos a opção metodológica orientada para o chamado ensino "orientado para o significado", que consiste numa aprendizagem cultural da língua, ao longo do qual o aluno aprende sem que o professor explicite as regras do funcionamento da língua-alvo. As vantagens do ensino "orientado para o significado" consistem no facto de existirem condições para que o aluno aprenda a língua num ambiente natural, sem que se sinta "policiado" pelo professor. Este ambiente ajuda-o a usar a língua sem inibições. Contudo, o reverso da moeda é a desvantagem deste método proporcionar que os alunos ouçam o que é dito por outros alunos que estão expostos a muitos erros de língua.

Avaliando as vantagens e desvantagens dos dois métodos, aconselhamos por razões óbvias (as enormes dificuldades patenteadas nos enunciados dos alunos) o método de ensino "orientado para a forma" para o caso são-tomense.

3. Ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita

Continuando a tomar como referência Gonçalves e Diniz (2005), neste ponto, sugeriremos pistas e actividades que possam contribuir para uma melhor prática pedagógica na sala de aulas no que toca ao processo de ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita.

A experiência e os estudos indicam que se tem de ter sempre em consideração que quanto maior for a exposição à língua portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita, maior é a probabilidade de sucesso na aprendizagem. Assim, criar condições, na sala de aulas e fora dela, criar condições para os alunos ouvirem e falarem em norma padrão, ler-lhes diferentes tipos de texto, escrever no quadro, fornecer-lhes material escrito para lerem em casa, programar as actividades para os alunos escreverem são algumas iniciativas que o professor deve tomar para expor os alunos à língua portuguesa (PE), para que como disse Abreu *et al*. (1990), se possa proporcionar à criança as formas de comunicação e o contacto assíduo com elas, processo que vai despertar nela mecanismos internos de extrema importância na formação e desenvolvimento dos esquemas mentais que lhe dão acesso à compreensão e expressão das mensagens.

É de consenso entre os investigadores em didáctica que, relembramos, referem Gomes *et al*. (1991), no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como

língua não materna, o professor deverá ter em consideração um variado conjunto de aspectos, entre os quais podem destacar-se:

- a comunicação oral é a primeira forma de comunicação que o aluno deve dominar;
- a iniciativa de os alunos comunicarem deve ser aceite e encorajada;
- a aprendizagem da leitura e da escrita parte das aquisições orais;
- o professor deve criar condições que favoreçam a aprendizagem, através do treino sistemático da oralidade da leitura e da escrita;
- as actividades propostas, possibilitar o uso integrado das capacidades de ouvir, compreender, falar, ler e escrever;
- a aprendizagem deve ocorrer sempre em situações de comunicação que motivem os alunos a participar.

3.1. Ensino-aprendizagem da oralidade

A habilidade oral integra duas formas, que são "ouvir" e "falar". É preciso desenvolver a apreensão do significado e dos objectivos das mensagens recebidas, isto é, é preciso aperfeiçoar a técnica de descodificação, a técnica de ouvir. Depois, importa compreender as implicações linguísticas (contextuais) e paralinguísticas (psicológicas e sociológicas, por exemplo) de cada mensagem ouvida. Há ainda a necessidade de armazenagem na memória e, para tal, de articulação de cada novo conteúdo com os conteúdos anteriormente adquiridos.

Uma habilidade intimamente ligada à função de ouvir é aquilo a que podemos chamar "saber escutar". Na situação de aprendizagem escolar, cabe ao professor fazer do aluno um bom ouvinte.

No que se refere à habilidade de "falar", esta exige, em primeiro lugar, como referem Reis e Adragão (1990), um perfeito domínio do aparelho fonador. Mas falar não é só pronunciar bem os sons da língua. É saber utilizá-los na comunicação e com autonomia. É, pois, objecto de uma longa aprendizagem em que o professor se apresenta como modelo, firme na sua correcção, mas consciente de que vai ter de ajudar a distinguir o correcto do incorrecto, o obrigatório do facultativo, o aceitável do inaceitável. Falar é a forma mais directa de exprimir o pensamento, ou melhor, é a expressão oral da própria organização mental. Ajudar o aluno a organizar a sua fala, com clareza e pertinência, com hierarquização de conteúdos e correcção na construção

frásica é uma forma de o ajudar a pensar e a tomar consciência do seu próprio pensamento. Analisar com ele a adequação da suas produções às intenções comunicativas significa fornecer-lhe meios de se auto-avaliar na sua interacção social e de corrigir, se necessário, as suas próprias realizações.

O professor terá que orientar o ensino-aprendizagem da oralidade contemplando algumas características como por exemplo a pronúncia, a entoação, a altura da voz[8].

Sabendo que falar é importante, e que estimular a fala é uma das tarefas do professor, este tem de programar a abordagem com alunos, de temas motivadores como a vida familiar, o dia a dia, a ida à roça, a ocupação dos tempos livres, a saúde e alimentação etc. Portanto, à semelhança do que acontece com a leitura e com a escrita, a oralidade também deve ser ensinada, aprendida e desenvolvida.

Como já foi referido, quando se fala do ensino-aprendizagem de uma língua é preciso ter em consideração as quatro "competências básicas", nomeadamente, ouvir, falar, ler e escrever. De acordo com Reis e Adragão (1990), a noção clássica de escola tende a limitar o ensino da língua às competências de ler e escrever. De um modo geral, quando se trata de língua materna não se dá a devida importância à oralidade. No caso de uma língua não materna, a tendência é para abandonar o desenvolvimento da oralidade a partir do momento em que os alunos começam a aprender a ler e a escrever. Esta prática é incorrecta, pois sendo a língua (nunca é demais repetir) essencialmente um código de comunicação oral, é imprescindível que a exercitação desta habilidade percorra toda a escolaridade.

3.1.1. Desenvolver a oralidade

Para que os alunos evoluam a nível da expressão oral é necessário que, nas aulas de português eles sejam sistematicamente envolvidos em actividades práticas para treino desta habilidade. Assim, em seguida são sugeridas actividades que podem auxiliar o professor a programar as suas aulas, promovendo o desenvolvimento da expressão oral dos seus discentes, quer a partir da oralidade quer a partir da escrita.

[8] Estas características não são minimamente consideradas na prática pedagógica dos professores no ensino são-tomense.

3.1.1.1. Da oralidade para oralidade

Levar o aluno a apreender o conteúdo global de uma história, por um colega da turma, é o objectivo da actividade que aqui se propõe. Ao concretizar este objectivo, o aluno desenvolve a habilidade de saber ouvir, que é avaliada a partir do reconto oral.

Passos a seguir:

. o professor pede a um aluno para contar uma história que tenha ouvido e gostado;

. os restantes alunos ouvem com atenção para, a seguir, alguns a recontarem;

. o professor deverá conduzir cada aluno às correcções necessárias, que deverão centrar-se fundamentalmente em aspectos do conteúdo da história.

Actividade

Na actividade que se segue, o objectivo, é igualmente "aprender a ouvir". Contrariamente à actividade anterior, que implicava a apreensão global da história, esta actividade leva à apreensão de informações específicas, partindo igualmente de uma história contada por um aluno.

Depois de ouvida a história, o professor dirige à turma perguntas sobre aspectos específicos da mensagem ouvida. Essas perguntas podem relacionar-se, por exemplo, com a identificação e as características das personagens, com a acções que ocorrem, com o local e o momento em que a acção ou acções se desenrolaram, com a causa ou causas dos acontecimentos, etc.

Actividade

O objectivo da actividade que a seguir se propõe é levar o aluno a seleccionar as informações principais de uma conversa ouvida. Esta estratégia pode envolver um diálogo entre colegas ou entre o professor e um aluno que se desenvolva em torno de perguntas do género: *Quantos anos tens/tem*? *Em que dia nasceste/nasceu*? *O que fazes/faz nos tempos livres*? *Com quem vive/vives*?

Depois de escutarem a conversa os alunos respondem às perguntas do género: *Quantos anos tem o professor? E o colega? Em que dia nasceu o colega? E o professor? O que faz o professor nos tempos livres? E o colega?*

Esta actividade pode ser repetida no trabalho de grupo. Também se enquadra bem nos primeiros dias de aulas.

3.1.1.2. Da leitura para a oralidade

Nesta actividade os alunos vão recontar oralmente uma história. Para motivar para a leitura o professor pode fazer uma breve conversa com os alunos sobre uma das personagens. Depois os alunos lêem silenciosamente o texto. Depois da leitura respondem oralmente às questões colocadas pelo professor, que ajudam a preparar o reconto.

Após a resposta às questões, o professor orienta os alunos para o reconto oral individual. Se o texto base da actividade proposta versar sobre um animal, o professor pode proporcionar aos alunos a realização de um debate sobre o tema "a protecção dos animais". Com esta actividade espera-se que o aluno treine a capacidade de exprimir a sua opinião, de ouvir e respeitar a opinião dos outros sobre um tema actual e importante para a sua formação integral.

Como refere Egan (1992), uma aprendizagem com sucesso torna-se um processo através do qual se leva as crianças a projectar na realidade aquilo que elas melhor conhecem ao mesmo tempo que essa realidade é assimilada em termos das suas categorias conceptuais e morais de base. Para que o ensino alcance o êxito desejado, tem de ser sensível a estas características do pensamento infantil e à organização dos conhecimentos em forma de história, de modo a torná-los mais acessíveis. Um dos instrumentos mais importantes para o ensino a nível infantil é um repertório de enredos de histórias a que possam ser adaptados os conhecimentos a adquirir.

Actividade

Esta actividade visa que o aluno seja capaz de dar a sua opinião sobre um tema, a partir de um texto de um colega. Apresenta-se um texto sobre o fogo, por exemplo.

Um aluno faz a leitura do texto em voz alta. Após a leitura, o professor orienta os alunos para a identificação dos exemplos de utilidade e de perigo do fogo, expressos no texto. Posto isso, em grupo, os alunos conversam dando opinião sobre as utilidades e outros perigos do fogo. Terminada a conversa, cada um apresenta oralmente a síntese.

3.1.1.3. Da imagem para a oralidade

As autoras Diniz e Mendonça (2004), referem que as imagens são um instrumento muito útil como ponto de partida para a realização das actividades de língua. Com efeito, uma única imagem pode servir para descrever oralmente e por escrito, para comentar, para legendar, etc. Qualquer livro do aluno de qualquer disciplina tem

imagens. Daí elas constituírem um recurso simples e acessível. As actividades que conduzem à prática e desenvolvimento das habilidades de oralidade, a partir da imagem, podem perseguir os seguintes objectivos:

- conduzir os alunos a serem capazes de descrever a imagem, nomeando e enumerando;
- levar os alunos a identificar a função dos objectos e animais observados na mesma imagem;
- motivar os alunos para a descrição e caracterização do espaço que se encontra ao redor da escola;
- capacitar os alunos para a interpretação das imagens.

Para a consecução desses objectivos o professor deve recorrer a imagens devidamente seleccionadas, colocando questões direccionadas para os objectivos a atingir.

4. Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

O código da escrita tem características diferentes do código oral, que determina que as crianças têm de adquirir e desenvolver. Além das regras ortográficas, a escrita recorre a sinais de pontuação para reproduzir as pausas e a entoação da linguagem oral.

Como já referimos na secção 3.1, a competência oral integra as formas "ouvir" e "falar". A competência escrita também integra duas formas, que são "ler" e "escrever".

Segundo as autoras que privilegiamos para abordar esta questão, o ensino-aprendizagem da comunicação escrita deve desenvolver-se de forma progressiva até que o aluno seja capaz de ler, compreender o que lê e escrever. Começa na escola e prolonga-se por toda a vida. No entanto essa aprendizagem, por parte da criança, de habilidades tão complexas como a leitura e a escrita não pode de modo nenhum realizar-se com pressa e com a preocupação obsessiva de cumprir rigidamente as planificações.[9] O professor do ensino básico tem de ter a consciência de que é sobre ele que recai a primeira responsabilidade por uma sólida aprendizagem dessas habilidades básicas, que constituem a garantia de sucesso ao longo da escolaridade. Daí que, compete-lhe

[9] A avaliar pelas produções escritas dos alunos, é o que acontece no sistema de ensino são-tomense, situação que urge ser revertida.

promover uma aprendizagem da leitura e da escrita com estratégias que motivem os alunos, respeitando ritmos diferentes por parte destes[10] .

Porque no caso de S. Tomé e Príncipe a esmagadora maioria das crianças não tem a possibilidade de ver reforçados os processos de aprender a ler e a escrever no ambiente familiar, cabem ao professor e à escola criar um ambiente acessível à leitura e à escrita, proporcionando à criança uma aprendizagem motivadora e desdramatizada. Deste modo é fundamental que logo a partir dos primeiros dias de aula, quando o objectivo principal é que os alunos iniciem a comunicação oral, o professor deva, em paralelo, motivá-los para a comunicação escrita, ou seja, para a leitura e para a escrita.

Para motivar para a escrita e garantir que os alunos tomem contacto com este código, aconselha-se por exemplo, que se legendem todos os objectos e móveis da sala de aulas, e se afixem trabalhos da turma e de outras turmas/classes, cartazes, imagens, fotografias, também legendadas. Sugere-se ainda que o professor escreva, diariamente, no quadro, para além do cabeçalho normal com o nome da escola e data, frases, palavras, letras, de acordo com as regras básicas de utilização do quadro. Como referem Gomes *et al.*, quando o professor escreve no quadro, em frente das crianças, está a ensinar-lhes muitas coisas relativamente à escrita, nomeadamente que o código oral, tem uma certa representação escrita; que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as dizemos; que tudo o que se diz se pode escrever; que se escreve da esquerda para a direita; que as letras se desenham de acordo com algumas regras.

O professor deve fazer o aproveitamento máximo de actividades de pré escrita, como desenhos, grafismos e recortes, mas também deve procurar criar outros que motivem os alunos e que permitam, que, ao mesmo tempo eles desenhem e treinem a destreza manual necessária para a escrita.

4.1. Aprender a ler e compreender o que lê

Segundo Reis e Adragão (1990), o objectivo mais imediato da leitura é a comunicação à distância e, para muitos, esta é a única razão para se aprender a ler. Mas a leitura pode permitir alcançar outros objectivos como por exemplo: alargar a cultura geral, através de acesso a outros níveis do saber e à informação; abrir novas hipóteses para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita; enriquecer o vocabulário; criar nos alunos o gosto pela leitura, o prazer de ler. Cabe aos professores

[10] No caso de S.Tomé e Príncipe, essa responsabilidade deve ser imputada ao Ministério da Educação que não tem criado condições para uma formação de qualidade dos professores e dos agentes educativos.

aplicar as estratégias que conduzam a uma aprendizagem da leitura para os objectivos acima indicados, mas acima de tudo, criar condições para que essa aprendizagem seja de modo motivante, que os alunos tenham o prazer de ler, que é a garantia de atingir todos os outros objectivos. Citando Reis e Adragão (1990:40) "Os mecanismos de análise textual, as técnicas de selecção e organização de conteúdos, o reconhecimento de diferentes modelos de escrita, as pistas de interpretação terão de estar ao serviço da adesão afectiva ao texto."

Se considerarmos que ler consiste em decifrar os símbolos da linguagem escrita , para lhes conferir correspondência com os sons que representam; significa também dar sentido às palavras às frases, ao texto; significa ainda comunicar com o que está escrito, para se saber ler, não basta simplesmente reconhecer as palavras. É necessário também atribuir-lhes significado, compreender o sentido do texto. A um nível mais avançado da leitura, saber ler implica passar do nível da compreensão para o nível de comunicação com o texto.

Diniz e Mendonça (2004), chamam a atenção para a necessidade da leitura silenciosa preceder a leitura em voz alta, visto que aquela permite o primeiro contacto com palavra, frase ou texto. A leitura silenciosa é aconselhável sempre que se pretenda a compreensão do texto a explorar. Uma vez que a assimilação do sentido se faz directamente, elimina-se todo o esforço de articulação, o eco produzido pela voz, a preocupação em prestar o máximo de atenção à pronúncia das palavras, o desejo de ler depressa. Resumindo, eliminam-se todos os factores que concorrem para dificultar a apreensão do sentido.

É preciso também ensinar os alunos a ler em voz alta. Esta habilidade requer, por exemplo, pronúncia adequada das palavras, entoação apropriada ao tipo de frase, tom de voz adequado, fluência, controle de respiração uso de gestos. Para ensinar os alunos a ler em voz alta o professor deve ser o modelo. As correcções devem ser feitas só no fim da leitura depois de o professor ter anotado as principais falhas, pois não adianta mandar ler muitas vezes se as falhas não forem indicadas e corrigidas de modo construtivo.

Em cada aula de treino de leitura cada um dos alunos deve ler, pelo menos uma vez, algumas palavras, frases, ou mesmo um texto[11].

[11] Dificilmente este princípio é cumprido nas ilhas uma vez que as turmas são numerosas o que significa dizer que possa haver alunos que não têm oportunidade de ler mesmo depois de uma semana do início das aulas.

Actividade

É frequente nas aulas de português os professores realizarem actividades que conduzem os alunos ao treino de compreensão de texto. Além das formas e controle da compreensão já tradicionais, como sejam as perguntas orais sobre o texto, feitas logo a seguir à leitura os professores devem procurar outras alternativas que permitam a exercitação dos alunos nesta habilidade. As perguntas de verdadeiro/falso, ou escolha múltipla, o reconto, o levantamento de palavras-chave são exemplos de actividades conducentes ao controle da compreensão do texto.

4.2. Aprender e desenvolver a habilidade da escrita

Conforme Gomes *et al*. (1991), escrever é uma actividade psicomotora que deve corresponder uma actividade mental de compreensão do que se escreve e da sua relação com as situações a que se referem. A criança deve escrever apenas o que sabe ler e o que compreende. Porque a maioria das crianças não tem a possibilidade de desde muito cedo exercitar a psicomotricidade, mais uma vez a responsabilidade da escola é acrescida. De acordo com as autoras mencionadas, a aprendizagem do acto de escrever percorre todas as etapas como qualquer outra, mas não se pode nunca dizer que se atingiu o grau máximo desta habilidade. Durante toda a escolaridade, actividade mais frequente é a escrita. Os alunos escrevem em quase todas as disciplinas e são avaliados com base no que escrevem, tanto durante os períodos lectivos como nos exames. Para ter sucesso na escola, o aluno tem de saber escrever; muitas vezes o insucesso decorre da incapacidade de o aluno transmitir por escrito o que sabe.

Segundo as mesmas autoras, tradicionalmente a escrita era entendida como uma actividade de realização unicamente individual (grau de maturidade relativamente a aptidões psicológicas gerais como lateralização, motricidade fina, estruturação espácio-temporal). Actualmente porém, os estudiosos desta matéria defendem que se aprende a escrever, escrevendo, ou seja, a aprendizagem da escrita requer uma prática sistemática. Ela deve ser encarada como um processo que desencadeia a elaboração de produtos diferenciados e não um produto definitivamente acabado.

Tendo em conta este quadro, é importante relevar que as crianças sejam envolvidas, pelo menos na escola, num ambiente que propicie o contacto visual com a escrita.[12]

4.2.1. Propostas de algumas actividades

Sugerimos as seguintes actividades de escrita:

- elaboração de "carta familiar";
- elaboração de textos para o jornal da turma;
- elaboração de um aviso;
- prática do reconto;
- elaboração de um reconto a partir do preenchimento de espaços em branco.

[12] Chamamos a atenção para o facto de em S. Tomé e Príncipe a criança que frequenta o ensino público não ter a possibilidade de interiorizar o livro como uma pertença sua, dado que tem de devolver os livros no final do ano lectivo.

3. Bilinquismo e aquisição

Em conformidade com Leiria (2001), o bilinguismo é um fenómeno (duplamente) complexo e variado. Acrescenta ainda que tudo o que se dizer sobre ele pecará por defeito ou por imprecisão. Iniciamos este capítulo com esta ideia porque ela traduz as dificuldades por nós sentidas ao pesquisar este conceito.

Na perspectiva de Oliveira (1999), o conceito de bilinguismo é também complexo e pode envolver várias dimensões na sua definição, nomeadamente a competência bilingue em utilizar duas ou mais línguas e o contexto em que elas são utilizadas. Por, outro lado, o modo como as línguas do bilingue estão representadas na rede cognitiva e o modo de acesso à informação lexical constituem igualmente motivos para os numerosos estudos que têm vindo a ser realizados nos últimos anos.

Neste ponto deste capítulo, apoiar-nos-emos essencialmente nos estudos de Oliveira (1999), Leiria (1996, 2001), Leiria *et al.* (2004). Optámos por estas fontes bibliográficas devido ao seu carácter multidimensional e à riqueza de informações envolvidas no tratamento desta problemática pelas referidas autoras. Face à quantidade e diversidade de informações que os estudos destas investigadoras proporcionam, procurámos seleccionar os aspectos que consideramos mais relevantes para a pesquisa que nos propusemos realizar.

1. Factores de intensificação de Estudos sobre o Bilinguismo

De acordo com Oliveira (1999) os factores que subjazem ao interesse crescente pelo bilinguismo são os seguintes:

- tomada de consciência do aumento de falantes bilingues relativamente a monolingues;
- expansão da utilização de redes internacionais de comunicação;
- crescimento do turismo e do intercâmbio;
- desaparecimento de fronteiras de alguns países em algumas partes do mundo, e, particularmente na Europa, faz com que o bilinguismo possa beneficiar desse alargamento linguístico além fronteiras e além culturas.

Estes factores aproximam-se das razões históricas que justificam a existência de bilinguismo enunciadas por Zau (2002) como a expansão, a unificação, a imigração, a situação pós-colonial e o cosmopolitismo.

Com efeito, a expansão surge como uma das causas do bilinguismo, na medida em que geralmente todos os povos que se expandiram levaram consigo a sua língua, que acabou por estabelecer além fronteiras. Foi assim com o povo romano, cuja língua deixou marcas que perduram em inúmeras línguas e culturas da civilização ocidental. Releve-se que o povo romano, não impôs o uso da sua língua. Foram as próprias populações que consideraram valiosa a aprendizagem da língua do invasor.

Quanto aos processos de unificação política que ocorreram ao longo dos tempos e deram origem, quer aos Estados Europeus, quer aos Estados pós-coloniais em África, em que um determinado grupo etnolinguístico tenta impor a sua língua, como a língua de estado, podem ser considerados os casos históricos de maior evidência de situações bilingues.

Outro factor que está na origem do bilinguismo, é a imigração. Nesta circunstância, podem ocorrer duas situações distintas: após um período mais ou menos longo de transição e de bilinguismo, os imigrantes acabam por se integrar na sociedade e acabam por esquecer a sua língua de origem ou transformando-se aqueles num grupo fechado que mantém seus hábitos e a sua língua, utilizando a língua da sociedade acolhedora apenas determinadas funções. Em caso de dificuldades de integração social, perdem a sua identidade colectiva e cultural, chegando, amiúde, a situações de exclusão social.

Por último, referimo-nos a situação pós-colonial, como outra das causas do bilinguismo. Esta realidade está na base de situações de multilinguismo muito complexas como é o caso dos PALOP. Os regimes coloniais ao imporem as suas línguas nos sistemas de ensino e na função administrativa restringiram o desenvolvimento das línguas indígenas, as quais, na maior parte não atingiram o patamar da escrita.

Estas circunstâncias vêm favorecer o sector de ensino tendo em conta que os resultados efectuados podem dar contributos para o ensino-aprendizagem das línguas. Como refere Oliveira (1999:1) “o modo diferenciador de funcionar do bilingue pode ajudar a reflectir sobre o impacto que têm diferentes perfis de professor desde o que ensina a sua língua materna ao que ensina a sua segunda língua, como pode ter benefícios ao nível das capacidades cognitivas necessárias à realização de algumas tarefas”.

2. Definições de Bilinguismo

Apoiados nos estudos por nós privilegiados, como síntese, apresentamos um quadro sobre o conceito de bilinguismo, segundo vários autores. Pretendemos com ele dar conta da evolução que este conceito tem tido ao longo dos anos.

Quadro 5. Diferentes definições do conceito de bilinguismo.

Autor/ Ano	**Definições**
Bloomfield (1935)	'Controlo de duas línguas'
Martinet (1960)	'Capacidade de falar duas línguas diferentes'
Titone (1972)	'Capacidade individual de falar uma segunda língua acompanhando os seus conceitos e estruturas, e não apenas o parafrasear da língua materna"
Hymes (1975)	'Competência comunicativa dupla e conhecimento dos princípios de cada uma das duas línguas em situações concretas de comunicação'
MacNamara (1976)	'Competência mínima num dos quatro aspectos (compreensão auditiva, produção de fala, leitura e escrita) de outras línguas que não a materna'
Grosjean (1982/85)	'falante ouvinte com uma configuração linguística única e específica, que deve ser considerada como um todo e não decomposto em partes separadas. A coexistência e interacção, consoantes as duas línguas no bilingue, produz um sistema linguístico e completo'
Leiria (2001)	'qualquer situação em que mais do que um sistema linguístico é usado regularmente'

Assim, podemos concluir, como síntese, que as definições de bilinguismo complementam-se, mas têm como invariante a existência de mais do que um sistema linguístico. A definição de Grosjean (1982) sobressai por ser completamente inovadora e integradora. Durante muitos anos o indivíduo bilingue foi estudado como se se tratasse de dois monolingues eficazes com duas competências linguísticas isoladas. Grosjean na sua importante reflexão vem questionar esta perspectiva, concluindo que o

bilingue deve ser considerado como um todo e não decomposto em partes separadas (cf. Oliveira 1999). Leiria (2001) confere um valor mais abrangente ao termo, estendendo-o ao campo social. Esta última concepção ajusta-se ao caso de S. Tomé e Príncipe porque, de facto, o que mais sobressai na sociedade são-tomense é o bilinguismo social, consubstanciado no multilinguismo existente, em contraste com a tendência do monolinguismo individual.

2.1. Tipos de Bilinguismo

As primeiras hipóteses apresentadas sobre a existência de três tipos de organização de conhecimento de palavras em situações de bilinguismo (o tipo composto, o coordenado e o subordinado), devemo-las ao linguista Weinreich (1953), citado por Oliveira (1999:26).

O tipo subordinado, para caracterizar as situações em que cada uma das línguas, a língua materna está consolidada, enquanto a outra está em fase de aquisição, é proposto por Weinreich (1953) para incluir a questão da comparação de competências do bilingue em cada língua, uma vez que a distinção composto/coordenado não tinha em conta essa dimensão.

Contudo, este último tipo foi abandonado pelos especialistas no bilinguismo provavelmente devido ao facto de se aplicar essencialmente aos monolingues, em situação de aprendizagem de uma segunda língua.

Em 1994, refere Oliveira (1999), Ervin e Osgood, propuseram um modelo composto/coordenado de memória bilingue, que incorporava ideias de Weinreich. Com base nesse modelo, estes autores sugeriram que os sujeitos bilingues, que aprendiam as línguas em meios diferentes, desenvolviam um sistema de memória coordenado no qual diferentes representações de palavras nas diferentes línguas eram separadas (modelo de memória coordenado de Weinreich. Os sujeitos bilingues que aprendiam as suas línguas usando-as em intercâmbio, desenvolviam um sistema de memória, onde as representações eram compostas, o que significa que são as mesmas para tradução de palavras equivalentes (modelo de palavras equivalentes)

A distinção entre os vários tipos de bilinguismo foi sendo sucessivamente reinterpretada. Em consonância com a investigação de Oliveira (1999), elementos muito diversos estiveram na base da distinção entre os diferentes tipos de bilinguismo:

o modelo de constituição – admite-se com frequência que a aquisição de duas línguas no mesmo meio leva ao bilinguismo composto, enquanto outras formas conduzem a um coordenado;

a caracterização linguística – é difícil fornecer uma caracterização linguística precisa mesmo tratando-se do léxico, sobre o qual recaem a maior parte dos estudos. A noção, "para um sentido duas representações fonéticas", é muito problemática, dado que o léxico de uma língua é dotado de uma estrutura interna. O sentido de uma palavra provém da sua relação com outras palavras nesta língua;

a explicação neurofisiológica – no bilinguismo coordenado os conhecimentos das duas línguas são provavelmente armazenados de maneira diferente do bilinguismo composto.

A autora considera que a distinção composto/coordenado aborda aspectos importantes, mas que são muitos os seus pontos imprecisos. Chama a atenção para os outros aspectos do comportamento bilingue que são de referir quando se estuda a distinção composto/coordenado, como a fluência e a dominância linguística, que não são estáticas, mas que se desenvolvem ao longo do tempo, dependendo das expectativas individuais. Menciona ainda Perecmen (1984) que sugere que os termos composto e coordenado são usados para referir estratégias alternativas de uso de uma ou mais línguas e não diferenças estruturais no modo como as línguas se organizam no cérebro.

Este ponto permitiu perceber os diferentes elementos que estão na base da distinção de vários tipos de bilinguismo, nomeadamente de natureza contextual, linguística e neurofisiológica. Encerramo-lo com um quadro que sintetiza a proposta feita por Weinreich (1953), que serviu de modelo aos estudos realizados nesta área até os tempos actuais:

Quadro 6. Tipos de bilingues propostos por Weinreich (1953).

Tipo	**Características**
Coordenado	Possuirá dois sistemas conceptuais que activa em simultâneo para cada uma das línguas que conhece (ex: **copo** no português e **verre** no francês). A estes significantes correspondem dois significados em cada língua.
Composto	Por oposição ao coordenado, possuirá um significado para dois

	significantes. Os exemplos **copo** e **verre** seriam duas formas de corresponder a um mesmo conteúdo conceptual, armazenado na memória dos bilingues.
Subordinado	Situação que ocorre quando uma das línguas, está consolidada, enquanto que a outra está em fase de aquisição. Neste caso a palavra a aprender, em vez de estar ligada directamente a um conteúdo conceptual, é ligado ao seu equivalente na língua materna.

Apesar de termos defendido no ponto anterior o bilinguismo social em S. Tomé e Príncipe, não negamos a existência de bilinguismo individual naquele país. Um país que peca pela falta de cultura no domínio da investigação e pesquisas, sobretudo nas áreas das ciências sociais, o que limita o desenvolvimento de trabalhos direccionados para estas áreas, pois não se pode socorrer de dados concretos que possam alicerçar os estudos de forma rigorosa. Haverá com certeza crianças que interagem com segurança aceitável em crioulo forro e em português. Mas quantas serão e onde estão localizadas? Quantas identificam como sua língua materna o(s) crioulo(s) ou o português?

Estes dados são fundamentais para o planeamento de modelos educativos adequados.

3. Aquisição e aprendizagem das línguas: LM, LS e LE

3.1. Os termos aquisição/aprendizagem, LM, LS e LE

Dada a complexidade e os vários significados que os termos em questão podem encerrar, achamos conveniente definir antes de mais, a posição que assumimos relativamente a estes termos, no contexto do nosso estudo.

Assim, relativamente aos lexemas aquisição e aprendizagem, embora tenhamos conhecimento das várias discussões sobre aquisição e aprendizagem (aquisição é considerada como aquela mais tradicional que define o processo em que se aprende uma língua de modo natural e fora do contexto escolar e aprendizagem é definida como todo o processo que leva o indivíduo a entrar em contacto com a língua no sentido de dominar os rudimentos do seu uso de forma programada e em instituições próprias (cf. Girard, 1976), tendo em conta que autores há que os tomam como sinónimos (cf. *Quadro Comum de Referência* 2001), em muitos casos, vamos optar por não estabelecer uma diferença entre os dois vocábulos.

No que concerne aos conceitos como LM (Língua Materna), LS (Língua segunda) e LE (Língua Estrangeira), consagrados ao longo dos anos na didáctica das línguas vivas, apoiar-nos-emos nas definições apresentadas por Leiria *et al*. (2004) para o desenvolvimento desta secção.

São elas as seguintes:

a) Entende-se por *língua materna* aquilo que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1: a língua que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida.

b) A designação *língua não materna* (LNM) cobre todas as outras situações e, embora na prática seja ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas, podemos identificar duas grandes subdivisões:

b.1) O termo *língua segunda* (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras não territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua ou uma das línguas, da escola. Nesta situação se encontra a língua portuguesa nos PALOP e Timor : não sendo língua materna, para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento.

b.2) O termo *língua estrangeira* (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político. È a situação que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras.

No caso de S. Tomé poderíamos apresentar como exemplo de LE o inglês dado que este idioma é aprendido com recurso ao ensino formal, num espaço fisicamente muito distante daqueles em que é falado.

Estas definições aproximam-se das que podemos consultar no Dicionário Temático da Lusofonia (2005), embora aí não se faça alusão ao termo LNM, envolvendo a L2 e a LE.

Explicada a terminologia por nós assumida, seguidamente desenvolveremos o processo de aquisição-aprendizagem das LM, LS e LE.

3.2. Aquisição da língua: LM, LS, LE

A temática da aquisição da linguagem é muito complexa e envolve diversas áreas. A confirmá-lo o estudo de Batoréo (2000), que a dado momento diz que a Aquisição da Linguagem é considerada actualmente como uma das áreas científicas mais importantes dedicadas ao estudo da mente humana. Realça que o interesse pela aquisição da linguagem tem chamado, igualmente, a atenção para os processos gerais de aprendizagem, e sobretudo para os aspectos a ela ligados, a partir do momento em que se tornou evidente que a força do que aprendemos depende do modo como se faz a sua representação na nossa mente.

> "*Todas as crianças normais adquirem a língua que ouvem falar à sua volta sem nenhuma instrução especial. Elas começam a falar com mais ou menos a mesma idade e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico*." (Lyons 1982:232).

Esta afirmação conduz-nos a chamada questão do inatismo, defendida por Chomsky segundo a qual a natureza e o processo de aquisição da linguagem têm características tais que os torna inexplicáveis a não ser com base no pressuposto de que existe uma faculdade inata de aquisição da linguagem, chamada de Language Acquistion Development (LAD) ou Gramática Universal (GU).

Para Leiria *et al*. (2004), **saber uma língua** implica dispor de um conjunto de competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica[13]) que constituem a competência comunicativa e que permitem a um falante compreender e produzir enunciados nessa língua.

Em conformidade com os mesmos autores, **adquirir uma L1** é um processo que se inicia provavelmente logo que nascemos; por volta dos seis meses, começamos a produzir primeiro sons e, aproximadamente com cinco anos, já dispomos de uma **gramática nuclear**. As crianças processam o *input* a que estão expostas, segmentam-no, associam sequências fónicas e significados, e vão armazenando informação que lhes permite ir-se apropriando da gramática adulta. Á medida que vamos crescendo, vamos reestruturando e desenvolvendo essa gramática até ela coincidir com os falantes da comunidade de que fazemos parte. Ao mesmo tempo e durante toda a nossa vida, vamos aprendendo novas palavras (e vamos esquecendo outras). *Ao aprendermos a nossa*

[13] Para melhores detalhes sobre as competências consultar *Quadro Europeu Comum de Referência*.

primeira língua, aprendemos também formas particulares de falar para pensar [14], ou seja, vamos adquirindo certos modos de olhar o mundo que estão relacionados com a nossa língua e cultura, vamos adquirindo certos modos de dizer que resultam de "hábitos" que a nossa língua adquiriu. Vamos construindo modelos mentais a partir dos quais perspectivamos o mundo. Podemos assim considerar que a Língua e a Cultura são duas formas através das quais se exprime a essência de uma sociedade.

A asserção de que é do *input* oral que retiramos a maior parte da informação que nos permite adquirir e desenvolver todo o conhecimento que temos da nossa língua, mas que é a exposição a textos escritos, literários ou não, que nos disponibiliza muito léxico e muitas estruturas que não ocorrem, ou ocorrem raramente no oral, alerta-nos para o quanto a falta de hábito de leitura em S. Tomé e Príncipe compromete o desenvolvimento da competência comunicativa não só na L1 mas sobretudo na L2.

Entender as formas como o conhecimento prévio influencia o desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua, tem recebido seriamente a atenção de estudiosos preocupados com aquisição da segunda língua. De um modo geral esses estudos são norteados pelos pressupostos oferecidos por teorias que, a partir de diferentes concepções, tentam explicar a aquisição da linguagem. Essas teorias, por sua vez, geram as diversas abordagens que têm direccionado o ensino-aprendizagem da língua alvo nas últimas décadas, conferindo em decorrência das distintas visões teóricas, papéis controvertidos à LM na aquisição da LE.

Segundo Lier (1995), citado por Terra (2004:102), no cenário actual a psicolinguística, subdisciplina da ciência cognitiva, vem provocando mudanças nos modos de entender os processos de transferência da LM para LE que hoje são vistos como "influências translinguísticas". De acordo com o referido autor,

> "*Aprender é um processo de correlacionar o 'novo' ao já 'adquirido', e a aprendizagem de línguas não é uma excepção. Ao aprendermos uma nova língua, portanto, apoiamo-nos, quer queira ou não, em conhecimentos da(s) língua(s) que sabemos. As nossas estratégias e acções conscientes de aprendizagem podem ser enormemente auxiliadas se pudermos conectar o que já sabemos (L1) ao novo (L2) em princípio, de maneira realística. Existe assim um relacionamento simbiótico entre a L1 e L2, de modo que o conhecimento da L1 pode ajudar a aquisição de conhecimento da L2 e vice-versa, certamente).*"

[14] O sublinhado é nosso. Realçamos esta afirmação porque raramente o aspecto em foco é tido em conta no processo ensino-aprendizagem nas nossas escolas.

Recorreremos às posições dos diversos autores citados por Oliveira (1999), na tentativa de refazer a evolução que esta problemática tem tido ao longo dos anos.

Besse (1987), defende que de um ponto de vista teórico, os métodos de ensino da segunda língua, seja ela qual for, devem ter em conta os aspectos de ordem social e cognitiva, ou seja, o lugar da língua na sociedade e a maneira como ela é percebida pelo aluno, os aspectos de ordem instrumental, nomeadamente o fazer com que as necessidades da utilização da língua se tornem conteúdos de aprendizagem, que podem servir de acesso a outros saberes. Cummins (1984), fala em nível elementar de domínios da(s) língua(s) para referir ao facto de as crianças bilingues poderem dominar insuficientemente as duas línguas, comunicar mal com o meio envolvente e deste modo comprometer a sua maturação intelectual (esta passagem remete-nos para a situação das crianças e jovens são-tomenses, que parecem não dominar nenhuma das línguas reconhecidas na sociedade de que fazem parte).

Continuando, desta feita com Swain (1985) que fala em "enunciado inteligível" para descrever o facto de um aluno de uma segunda língua ser capaz de compreender uma mensagem dever dar lugar a uma interacção na qual o sentido seja "negociado" o que leva o aluno a produzir enunciados cada vez mais claros, coerentes e correctos e a familiarizar-se empiricamente com as estruturas da língua-alvo.

Baetens e Kohls (1988) consideram a aprendizagem de uma segunda língua como um processo lento cujo domínio linguístico se adquire com esforço. Falam na "pertinência imediata" para explicar o facto de os alunos irem progressivamente melhorando o seu nível numa língua para poderem passar de actividades contextualizadas a descontextualizadas, cognitivamente mais exigentes.

A idade em que uma segunda língua é adquirida tem merecido realce por parte dos autores que se debruçaram sobre esta problemática.

De acordo com Palij & Aaron (1992), embora a idade de aquisição seja uma variável contínua (uma língua pode ser adquirida em qualquer idade) pode dividir-se essa possibilidade de aquisição em três períodos:

- do nascimento até aos 6 anos;
- dos 6 até aos 12 anos;
- depois dos 12 anos.

Factores de ordem contextual e neurológico estão na base desta divisão. Os referidos autores advogam que a aquisição da língua até aos 6 anos pode basear-se (a) num pequeno número de contexto e meios; (b) na comunicação com um pequeno número de pessoas (família) e (c) num limitado conjunto de assuntos. Em contrapartida, a aquisição da língua entre os 6 e os 12 anos ocorrerá em princípio, num meio exterior à casa com indivíduos que não pertencem ao meio familiar e com leque mais alargado de assuntos. Por último, se uma língua é adquirida depois dos 12 anos, o sujeito poderá nunca chegar ao nível de competência linguística de um falante nativo.

O "background" social, cultural e linguístico dos bilingues foi considerado por várias teorias ao abordaram a aquisição de LS.

Lambert (1974) apresenta um modelo que combina simultaneamente elementos individuais e sociais de bilinguismo. O modelo explicita como as atitudes e as capacidades individuais em relação à língua são importantes influências que actuam na formação dos bilingues. Este autor refere também o papel da motivação e da prontidão na escolha de uma actividade linguística para a competência do bilingue e o modo como estes aspectos reflectem no auto-conceito do indivíduo. Para Lambert (1974) dominar uma segunda língua e poder interagir com outro grupo linguístico diferente pode mudar mudar a auto-conceito e a auto-estima.

Shuman (1987) propõe um modelo de aculturação da aquisição da segunda língua cujo factor essencial é a adaptação do aluno à nova cultura. A língua é um aspecto da cultura e a relação entre a comunidade linguística do falante e a segunda língua é importante para a sua aquisição.

Gardner (1979, 1983, 1985) apresenta um modelo que representa uma evolução em relação ao modelo de Lambert (1974). Este autor vai mais longe relativamente a Lambert ao valorizar a influência das crenças, dos valores e das culturas da comunidade em que está inserido, nomeadamente, as influências exercidas pelo lar, pelos vizinhos e pelos amigos. Gardner (1985) refere-se ainda, às diferenças individuais como a inteligência a aptidão para as línguas e a motivação e sugere que estes factores afectam os efeitos da aprendizagem da segunda língua.

Giles e Byrne (1982) trazem para esta discussão a aquisição da segunda língua em situações de grupo ou inter grupo. A tónica neste caso recai sobre a percepção social da diferença entre o grupo linguístico do falante e da comunidade da língua-alvo. *Grosso modo*, as relações entre ambos os grupos são vistas como fluidas e constantemente negociáveis. Porém, para estes autores o perfil do falante menos apto para adquirir a

segunda língua é caracterizado por ter uma forte identificação com o se próprio grupo, por realizar comparações inseguras relativamente ao outro grupo linguístico. Este grupo como observa Oliveira (1999), peca por não explicar os mecanismos internos da aquisição da segunda língua. É sobretudo sociopsicológico e não de processamento cognitivo.

Um dos factores positivos desta teoria é o facto de ter em conta a identidade étnica dos falantes na aprendizagem factor determinante para muitas minorias étnicas.

Krashen (1977, 1981, 1982, 1985) cria um modelo linguístico explicativo da aquisição de L2 numa perspectiva psicolinguística. Este modelo assenta em cinco aspectos a seguir discriminados:

1) "Aquisição-aprendizagem" faz uma distinção entre o que na segunda língua é considerado a aquisição natural "versus" o que é considerado a aprendizagem formal. A distinção entre estas duas formas de aquisição é um aspecto na educação das línguas. Permite diferenciar os métodos dedutivos dos indutivos, a aprendizagem na sala de aula da natural, a aprendizagem formal da informal. Esta hipótese valoriza a utilização do método comunicativo e o papel da aquisição informal das línguas em salas de aulas;

2) A "ordem natural" refere-se à estrutura gramatical que é adquirida numa ordem prevista por adultos e crianças independentemente da língua que aprende. Quando o falante começa uma situação de comunicação a ordem padrão aparece;

3) A "monotorização" ocorre quando há tempo suficiente, quando as regras de fala apropriadas são conhecidas e quando há pressão para comunicar correctamente;

4) O "input"propõe que os falantes adquirem regras gramaticais de um nível superior se forem expostas a elas, que é o resultado de um compreensível "input" linguístico e não de uma produção linguística.

5) O "filtro afectivo" refere-se à existência de um filtro que determina o quanto uma pessoa aprende num ambiente linguístico formal ou informal. O filtro compreende factores afectivos como as atitudes em relação à língua, a motivação, a auto-confiança e a ansiedade. Este filtro afectivo influencia o desenvolvimento da aprendizagem da segunda língua e o nível de e o nível de sucesso para ser bilingue.

Este modelo mereceu críticas por parte de alguns autores. Conforme afirma Oliveira (1999), Larsen & Freeman (1983) referem que existe uma distinção pouco clara entre aquisição e aprendizagem e que estes dois aspectos não podem ser testados empiricamente. Argumentam que Krashen não explica os processos cognitivos subjacentes à aquisição e à aprendizagem, o que torna este modelo numa "caixa negra" da aquisição da linguagem.

Morrison e Low (1983) censuraram a noção de monitorização ao afirmarem não haver distinção entre aplicação da regra gramatical e a existência de um sentimento subconsciente do que está certo ou errado, numa situação de comunicação. Para estes autores a teoria de Krashen não explica a variabilidade entre indivíduos na aprendizagem da língua.

Igualmente importante na aquisição da língua segunda é a relação que se estabelece entre conhecimento consciente da língua e o seu desempenho.

Segundo os vários autores apontados por Oliveira (1999) esta relação pode estabelecer-se de cinco formas a saber:

1) por "skill-building" em que as regras são primeiro aprendidas conscientemente e só de seguida são gradualmente automatizadas através da prática;

2) por "simple output" em que a língua é adquirida como resultado da prática do "output" entre a fala e a escrita (Chaudron 1988);

3) por "output plus correction", em que a aquisição da linguagem é feita por tentativas relativamente a novas regras ou novos itens de vocabulário na produção. Assim, se se receber feedback negativo, muda-se a hipótese consciente sobre a regra ou a nova palavra (Lightbown 1991; Lightbown & Spada 1990);

4) por "comprehensible output", em que se adquire uma nova língua quando se quer produzir uma mensagem mas não se é compreendido em termos conversacionais e então ajusta-se o "output" tentando uma nova versão da regra que está a ser aprendida (Pica 1988; Swai 1985).

Pressupõe-se que a aquisição da L2 provem da prática de produção. Os dois primeiros aspectos têm um papel na aprendizagem explícita consciente da L2; os dois últimos implicam uma informação negativa (implícita ou explícita) nas representações da língua do falante.

5) por "input processing", em que o importante, pelo contrário, são as estratégias e os mecanismos desenvolvidos pelos falantes para processar o "input". Os falantes

concentram-se nos itens lexicais e no modo como processam o "input" do significado, antes de processarem a forma.

As correntes mais actuais para a aquisição da língua segunda de acordo com Oliveira (1999) dividem-se em dois grupos: a corrente naturalista e a corrente empírica. Distinguem-se pelo facto de a primeira atribuir o desenvolvimento da linguagem a uma apetência linguística inata e universal e geneticamente controlada (Du Plessis Solin, Travis & White; Gregg 1989; Liceras 1989; Mazurkewich & White 1984; Thomas, 1991), *apud* Oliveira (1999).

A autora ressalva o facto de muitos investigadores seguidores da corrente naturalista defenderem que aprendizagem da primeira e segunda língua ser determinada por princípios subjacentes à Gramática Universal. Por seu lado, a corrente empírica enfatiza o papel do "input" na aprendizagem da primeira e da segunda língua e o do *transfer* e da generalização na aprendizagem. Um dos aspectos propostos pelos naturalistas, mais problemático, de acordo com Oliveira, relaciona-se com o facto de considerarem o cérebro, simbolicamente como processador de padrões semelhantes aos do computador digital. Porém, os modelos conexionistas representados por Macwhiney (1989); Kanerva (1993) vêm pôr em causa esta teoria, afirmando que o cérebro não é um computador digital nem as ondas cerebrais que emite podem ser usadas para transmitir estruturas de frases. O cérebro está ligado, de acordo com os conexionistas, a um tipo de computação que enfatiza padrões de conectividade e activação. Tendo em conta o processamento mental utiliza um conjunto de estruturas comuns e inter-conectadas. Isto significa que o falante precoce da segunda língua teria melhores resultados no *transfer* da L1 para a L2.

Leiria *et al.* (2004) referem que nos primeiros anos de vida dispomos de capacidades que nos permitem aprender qualquer língua humana. Porém à medida que vamos crescendo, e que vamos adquirindo a nossa L1, ou eventualmente nos vamos tornando bilingues, vamos restringindo as nossas capacidades de aprender outras línguas. Sublinham que essa perda de capacidades não se reflecte igualmente em todos os níveis da gramática: perdemos mais cedo capacidade para discriminar e produzir sons do que, por exemplo, para flexionar palavras. Acrescentam que em qualquer dos casos, seja no que diz respeito à semântica, à sintaxe, à fonologia, à morfologia, ou até à pragmática, seguimos ordens de aquisição e sequências de desenvolvimento relativamente semelhantes. Apresentam como exemplo a probabilidade de os falantes,

tal como as crianças ao adquirirem a sua L1, estabilizarem primeiro sílabas de consoante-vogal (CV) e só depois sílabas de (CCV). Para concretizar a ideia expressa, dão como exemplo o que acontece com as crianças que ao aprenderem a sua L1, mais facilmente aprendem a primeira sílaba da palavra *pato* do que da palavra *prato*.

Estes autores chamam a atenção para o cruzamento destas tendências relativamente universais com a relação genética e tipológica da L1 com a L2. Salientam que se duas línguas pertencem à mesma família, têm mais cognatos e componentes gramaticais em comum do que se não tiverem nenhum grau de parentesco. Relembram que entre línguas geneticamente mais próximas, para além de haver mais cognatos, que comparam a portas, pois eles permitem-nos entrar nelas mais facilmente, há também muito mais conhecimento transferível para a L2. Advertem, contudo, para uma pequena desvantagem: é mais difícil manter separados os dois léxicos e as duas gramáticas e controlar o conhecimento muito automatizado associado à LI.

O estudo de Äkerberg (2000) é um contributo significativo para o estudo da aprendizagem de uma língua próxima, neste caso a aprendizagem do português por falantes de espanhol. Com efeito, neste seu estudo esta investigadora sublinha o facto de os aprendizes de línguas próximas activarem o mecanismo do tipo processamento automático tanto para a compreensão quanto para a produção, sem que entrem a funcionar mecanismos de atenção, de busca controlada.

4. Aquisição-aprendizagem de PLS em S. Tomé e Príncipe

Neste subcapítulo aproveitamos as ideias expressas no final do ponto anterior para introduzir a questão que ora nos ocupa. No primeiro capítulo ao darmos conta da situação sociolinguística de S. Tomé e Príncipe, apontamos as razões, de acordo com o nosso ponto de vista, porque advogamos o estatuto de L2 (língua segunda) para o português naquelas ilhas. Chamamos a atenção para a peculiaridade do quadro linguístico ali prevalecente, tendo em conta a relação dos são-tomenses com as suas línguas nativas.

É esta a (des)vantagem dos são-tomenses em relação, por exemplo, aos cabo-verdianos que não hesitam em responder que é o crioulo quando lhes é perguntado qual é a sua língua materna. A maioria dos são-tomenses teria dificuldade em responder com prontidão e segurança qual é a sua língua materna.

A título de curiosidade, que pode servir para reforçar a disparidade de situação vivida em S. Tomé e em Cabo Verde, trazemos a significativa proposta de Costa

(2005:43), de designar, fase às dificuldades que as terminologias consagradas colocam à caracterização da realidade linguística de Cabo Verde, o termo ***Língua Estrangeira Familiar Oficial*** para o estatuto do português naquele país.

Como já o dissemos, elegemos como público-alvo as crianças e os jovens que na sua grande maioria têm como L1 (língua materna) uma variedade distanciada do PE e que ingressam ou frequentam o ensino formal e que no espaço de sala de aula, confrontam-se com um sistema linguístico que colide com o da sua socialização.

Outrossim existe uma camada da população cuja LI (língua materna) é a norma-padrão. Com este quadro podemos afirmar que a língua portuguesa é a um tempo L1 (língua materna) e L2 (Língua Segunda) em S. Tomé e Príncipe.

Pelas leituras efectuadas, chegámos à conclusão que há convergência de pontos de vista de especialistas e de revistas prestigiadas em matéria da educação, quanto à necessidade e vantagens de o ensino se iniciar pela língua de conhecimento dos educandos, em virtude da sintonia entre a utilização dessa língua e os resultados positivos na escolaridade básica.

A situação sociolinguística são-tomense foge ao quadro *standard*.

Com efeito, no que toca ao ensino da língua portuguesa, se considerarmos a influência que a LM tem na aquisição de outros códigos linguísticos, que estratégias podem utilizar os professores para atingir os objectivos da disciplina do português se eles não têm as referências indispensáveis sobre a LM dos alunos? Em que medida é que as mensagens passam nestas circunstâncias? Mesmo que as mensagens passem, a competência e a performance que os alunos exibem, correspondem aos objectivos mínimos exigidos à escolarização?

O *corpus* de que nos servimos para suportar esta reflexão, indica-nos que os objectivos definidos pelo Estado não são minimamente atingidos. Do ponto de vista estrutural, podemos inferir que os discentes são-tomenses concentram-se na compreensão da mensagem proveniente do enunciado produzido em variedade padrão, sem se preocupar com o seu detalhe estrutural.

Podemos estabelecer uma analogia entre esta atitude dos estudantes são-tomenses com a dos estudantes falantes de espanhol na aprendizagem do português. Como refere Äkerberg (2002), o estudante de língua espanhola, presta atenção ao conteúdo, entende relativamente bem e por isso frequentemente deixa de prestar atenção à forma. Deste modo perde a oportunidade de assimilar algum aspecto formal da língua. Acrescenta a autora que o semelhante provoca uma falsa impressão de domínio e consequentemente

os estudantes não prestam atenção e não tomam consciência de pequenos detalhes discrepantes entre as duas línguas.

Assim sendo, o ensino deve dar uma atenção acrescida aos aspectos formais, à observação sistemática de desvios especialmente em produções escritas.

Segundo Leiria (1998), em meados dos anos oitenta, quer os investigadores da área da gramática generativa (ou seja, aqueles que primeiro tinham chamado a atenção para a inadequação de previsões de análise contrastiva), quer os que combinam a linguística tipológica com a psicologia do desenvolvimento, começam a perceber que qualquer teoria de aquisição de L2 tem de integrar as propriedades construtivas e contrastivas da linguagem captadas pela linguística e pela psicolinguística. A L2 recupera assim um lugar que posteriores teorias cognitivas têm vindo a reforçar.

Pit Corder, citado por Leiria (1998), diz que a aprendizagem de uma língua não é um processo cumulativo como juntar objectos num armazém: é como um botão que se vai desabrochando até se transformar em flor. O papel desempenhado pela L1, é bastante mais penetrante e subtil do que tradicionalmente se tem acreditado: ela tem um papel no início da aprendizagem, no processo de aprendizagem e no uso da L2 na comunicação.

Ellis, igualmente citado por Leiria (1998), afirma que o sucesso em L2 depende do conhecimento de L1 e o conhecimento do mundo. E acrescenta que o conhecimento novo pode ser adquirido directamente na sua forma implícita. É com certeza o que deve acontecer na maior parte de aquisição de uma língua segunda. Mesmo em situação de ensino formal. O processo de aquisição de uma língua seria impossível se cada uma das milhentas regras que constituem a sua gramática tivesse de ser previamente aprendida através do conhecimento explícito. Assim sendo, é muito razoável assumir que se pode adquirir regras como conhecimento implícito na primeira instância.

Perante estas considerações acima expostas, talvez seja também razoável assumir que a maior parte das crianças são-tomenses utilizam um código linguístico resultante da interpenetração das línguas em presença, agravado pela proximidade genética entre as mesmas.

Ousamos comparar este processo com o que ocorre com os falantes de espanhol que aprendem o português. Porque há a convicção de que as mensagens passam, a pouco e pouco as regras vão sendo adulteradas inconscientemente. Porque o ensino formal que devia reverter essa situação, também ele a assimila, possivelmente numa

perspectiva prospectiva em S. Tomé e Príncipe estaremos perante a formação de uma nova língua.

O facto de certos alunos, como dizem e bem Leiria *et al*. (2004), viverem num mesmo contexto não significa que todos tenham as mesmas *oportunidades de aprendizagem e de uso* nem o mesmo grau de exposição a material linguístico (a *input*) rico e variado da L2. A confirmar esta asserção temos o exemplo da performance linguística revelada pelos alunos autores das composições do Anexo 3.

Ao preconizarmos o ensino da língua portuguesa como segunda língua em S. Tomé e Príncipe, para um público que não beneficia do uso da língua-alvo no meio extra-escolar, familiar ou no ambiente social envolvente, isto não implica que perante a fragilidade das aquisições, associada a necessidades linguísticas elaboradas, onde o escrito ocupa um lugar importante, o professor não possa apelar a soluções pedagógicas que derivam por empréstimos das metodologias usadas no ensino da língua estrangeira e materna, em função dos públicos.

Por isso subscrevemos as palavras de Grosso (1999:255) quando afirma que a formação científica e pedagógica dos professores está implícita na eficácia do ensino e deve ser encarada como uma das prioridades em educação. O ensino não pode continuar nas mãos de professores, alguns cheios de boa vontade, mas desprovidos de um modo geral da preparação necessária: conhecimento e capacidade descritiva da língua que têm a responsabilidade de ensinar e técnicas de ensino de uma língua apropriadas ao contexto sociolinguístico em que laboram.

Conclusão e Recomendações

O *corpus* por nós analisado demonstrou que efectivamente o português em S. Tomé e Príncipe vem assumindo características que o afastam do PE. Essas mudanças são determinadas por factores sociais e linguísticos, característicos do meio em que esse sistema de ensino é adquirido e usado.

Não temos dúvidas de que a perda de um certo sentido organizacional que atravessa toda a sociedade são-tomense e a deixa sem expectativas e pontos de referência marcantes tem contribuído sobremaneira para a tendência para o "caos " linguístico que se vive actualmente no arquipélago, situação que ali compromete um ensino eficaz e de qualidade.

Constatamos que os constrangimentos detectados no ensino, hoje, são praticamente os mesmos que a equipa que elaborou o relatório intitulado "A educação na República Democrática de S. Tomé e Príncipe: análise sectorial", datado de 1983. Essa evidência prova mais uma vez o alheamento da sociedade são-tomense, perante os problemas que afectam um dos sectores mais importantes de um país. As indicações, às quais repetidamente vimos batendo, já naquela altura tinham sido dadas.

Ao eleger o português como língua oficial, não se avaliou devidamente, na altura, as implicações dessa decisão sobretudo a nível da Educação.

Para que a língua portuguesa possa gozar do estatuto que teoricamente já goza, reafirmado na proposta de revisão curricular para os 4 primeiros anos do ensino básico na República Democrática de S. Tomé e Príncipe (cf. Anexo 4), documento que tudo indica será ratificado, pensamos que o amadorismo instalado que vem determinando as tomadas de decisões e práticas educativas em S. Tomé e Príncipe deve progredir para uma cultura de rigor e do conhecimento científico, elementos sem os quais dificilmente se poderá tomar decisões mais acertadas.

Dadas as características que a língua de Camões vem assumindo em S. Tomé e Príncipe, reiteramos a necessidade de uma metodologia de língua segunda no ensino do português baseando no seu distanciamento cada vez mais evidente da norma padrão do português europeu.

Porém será impensável falar de ensino de língua segunda sem se se encontrar um quadro linguístico que possibilite a formação de professores preparando-os científica,

pedagógica e didacticamente. Partindo deste pressuposto o ensino deste código linguístico tem de passar necessariamente por uma política linguística que privilegia a formação de professores nesta área específica.

Grannier (2001), defende que o professor de português como língua segunda no século XXI deve ser um profissional com duas características fundamentais: é (1) um especialista e é (2) uma pessoa com sensibilidade para diversas variáveis. Como especialista, ele é conhecedor de três áreas essenciais: (a) a língua portuguesa, (b) o processo de aquisição de uma L2 e (c) as abordagens de ensino-aprendizagem de L2. Como pessoa ele desenvolve sensibilidade para (a) identificar diferentes situações de ensino e diferentes tipos de aprendizes com os quais interage, (b) elaborar materiais didácticos e (c) superar diferenças.

Professores com este perfil têm condições de se iniciar na pesquisa linguística começando por organizar as listas das principais marcas e dificuldades que verificam na produção dos seus alunos.

No que concerne aos crioulos das ilhas, a hipótese de uma aplicação ao ensino nos mais próximos anos, parece-nos irrealista, uma fez que ainda não foram produzidos instrumentos para o pleno uso e ensino dos mesmos tais como a ortografia, gramáticas léxicos e manuais. Esta realidade realça uma vez mais o peso que a língua portuguesa tem no contexto linguístico de S. Tomé e Príncipe. Sobre esta questão remetemos para a entrevista concedida pelo linguista Tjerk Hagemeijer que interiorizou e exteriorizou com clareza e exactidão os problemas que envolvem as línguas nativas de e em S. Tomé e Príncipe (Anexo 5).

Esta entrevista alerta-nos para a necessidade imperiosa da promoção de uma forte e veemente campanha de sensibilização no seio da comunidade, visando desmistificar os diversos complexos, representações e anátemas que ainda subsistem, apesar de se estar a viver um tempo novo, no que respeita a línguas crioulas.

Nunca é de mais reiterar que a situação linguística daquele país carece de estudo, pesquisa e investigação, que proporcionem uma base de informação que possa alicerçar o processo de decisão sobre políticas educacionais, relativas à reforma educativa, meios de ensino-aprendizagem e formação de professores.

Face à carência de especialistas nas áreas de linguística e outras afins, S. Tomé deve apostar nas "parcerias estratégicas" para conseguir realizar as pesquisas e os estudos necessários. S. Tomé e Príncipe deve procurar e poder contar com experiências de outros países que fazem e fizeram a mesma caminhada, por forma a obter resultados

desejáveis. Seria uma oportunidade também para que os quadros nacionais se fossem iniciando nessas práticas e que paulatinamente o país pudesse contar com os seus próprios recursos humanos.

Obviamente que os estudos a serem realizados devem abranger as outras línguas faladas nas ilhas. Apesar da inexistência de resultados de investigação empírica e de não nos podermos socorrer de dados estatísticos, temos de ter sempre presente o país "real". O país "real" do qual fazem parte uma franja significativa da população que tem como língua materna um dos crioulos ali falados. Embora não sejamos apologistas de que o ensino da língua nativa tenha de ser necessariamente obrigatório, as razões explanadas no Capítulo I, secção 1.3, são suficientemente fortes para que estes sistemas linguísticos mereçam sobreviver e sejam apoiados.

Neste sentido, a definição de uma Política Linguística, enquanto conjunto de medidas que se tomam a fim de direccionar o processo linguístico e que são implementadas pela sociedade, na pessoa do estado, é necessária. Uma política linguística que possa conciliar as vontades manifestadas pela população e pelas pessoas competentes na matéria, como técnicos educativos, linguistas e outros seria o ideal, quanto a nós, porque haveria empenho por parte de todos e quando isso acontece há garantia de sucesso.

A este respeito temos muito a aprender, salvaguardadas as respectivas diferenças, com os cabo-verdianos no âmbito das acções e das diligências político-legislativas que têm encetado em prol da promoção e valorização da sua língua crioula.

O nosso estudo teve como objectivo reflectir sobre a problemática do bilinguismo em S. Tomé e Príncipe e os desafios que esta circunstância coloca ao ensino da língua portuguesa em particular e ao sistema educativo em geral, dado ao seu carácter transversal enquanto disciplina curricular. O português é o lugar por excelência do cruzamento e da partilha dos conhecimentos de outras disciplinas e saberes.

Embora neste momento não se disponha de elementos teóricos suficientes sobre o português falado nas ilhas, tem-se contudo acesso a dois elementos essenciais:

- um material linguístico de que todos os falantes são depositários e que terá de ser aproveitado e estudado.

- um material metodológico de ensino de línguas vivas – materna, segunda e estrangeira – resultante do estudo, pesquisas e experiências já realizadas que poderá ser aproveitado naquilo que melhor se adaptar à realidade são-tomense.

O método de ensino da língua portuguesa a ser utilizado deve ter em conta o seu estatuto de língua oficial, veicular, de escolaridade, da cidadania, e de comunicação internacional. Deve considerar ainda, o significado histórico do multilinguismo ali existente. Por esse motivo insistimos na necessidade da prática efectiva do ensino do português como língua segunda em S. Tomé e Príncipe.

Além disso, é inquestionável hoje a importância que o domínio pleno de uma língua tem no desenvolvimento cognitivo intelectual e cultural da pessoa humana e o papel que o mesmo desempenha no processo de aquisição e aprendizagem de outros códigos linguísticos, razão de grande peso para que as línguas comecem a ser olhadas como um factor de desenvolvimento pelos são-tomenses, pois um país que aspira ao desenvolvimento não pode alhear-se dos problemas linguísticos.

Estamos conscientes de que não aprofundamos todos os aspectos que a complexidade da temática deste estudo impõe. Mas pelas razões supra mencionadas, ousamos concluí-lo com a apresentação de algumas sugestões que se nos afiguram pertinentes para a definição de estratégias que possam possibilitar a recuperação do sistema educativo são-tomense.

- definição e clarificação de política linguística (definição do papel das línguas crioulas; legitimidade/ aceitabilidade do português são-tomense);
- formação inicial e reciclagem permanente dos professores e dos profissionais de educação (possibilidade de terem acesso aos recursos mais actualizados disponibilizados pela investigação);
- ensino efectivo do português como língua segunda.
- Estudos e pesquisas (baseados em teorias e metodologias científicas actualizadas) que permitam:
    - o conhecimento e determinação das dificuldades de aprendizagem do português que decorrem das diferenças;
    - inventário dos erros originados pelas diferenças que resultam do contacto linguístico.
    - O desenvolvimento de um conhecimento metalinguístico que permita a criação de um processo minimamente operativo regulador da qualidade linguística quer do português quer do crioulo.

Sabemos que as recomendações sugeridas têm de encontrar eco nos responsáveis educativos. Sabemos que uma sociedade civil devidamente esclarecida pode fazer a diferença, pressionando as autoridades responsáveis. Também sabemos que isoladamente o país não tem condições financeiras e quadros devidamente capacitados para levar a cabo uma tarefa desta natureza. Porém, seguramente sabemos que este é o caminho que o país tem de percorrer se estiver de facto interessado em proporcionar aos seus cidadãos um ensino de excelência com todas as suas consequências.

O primeiro passo é ter a consciência do problema e das suas consequências. Foi isso que fundamentalmente nos motivou: sensibilizar o país para a necessidade de se encarar a problemática do bilinguismo e o ensino do português em S. Tomé e Príncipe na sua verdadeira dimensão.

Os conhecimentos teóricos existem. O que é preciso é tirar melhor partido deles e ir à busca dos mesmos. Parceiros que possam ajudar a explicitá-los e a enquadrá-los na realidade das ilhas, também existem. Mas, porque o interesse é prioritariamente nosso, teremos de ser nós a dar o primeiro passo.

Referências bibliográficas

ABREU, I.; SEQUEIRA, A.; ESCOVAL, A., *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação Participada*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1990.

A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE S. TOMÉ E PRÍNCIPE: ANÁLISE SECTORIAL, Lisboa, MEC/Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

AFONSO, B. de C., "A Problemática do Bilinguismo em S. Tomé e Príncipe" in *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa* (Homenagem ao Professor João Malaca Casteleiro), Macau, Universidade de Macau/Instituto Politécnico de Macau/Departamento de Língua e Cultura Portuguesa de FLUL, 2007.

AITCHISON, J., *Introdução aos Estudos Linguísticos* (trad. e adap. para o português de António H. Branco), Mem Martins, Publicações Europa-América, 1993.

ÄKERBERG, M., *Aprendizagem de uma Língua Próxima: Português para Falantes de Espanhol* (Tese de Doutoramento), Stockholm, Stockolm University, 2002.

ALBINO, Cristina, "Para o Estudo do Crioulo Falado pela Comunidade Cabo Verdiana Radicada em Portugal - Variação e mudança no sistema de artigos" (Trabalho de síntese apresentado no âmbitodas provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1994.

ALCÂNTARA, C., (manuscrito), "A bamu fla santome: subsídio para o estudo do santome", S. Tomé, s/d.

ALMADA, M. D., *Bilinguismo ou Diglossia?*, Spleen. Praia, 1999.

AMOR, E., *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, Texto Editora, 2001.

ANÇÃ, M. H., "Normas e Ensino" *Revista Internacional da Língua Portuguesa*,13, 1995, 58-64.

ANÇÃ, M.H., "A Língua Portuguesa em África", *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, II Ed., nº 2, 2002, 14-24.

ANDRADE, A.; VIANA, M.C., "Fonética" in FARIA, I. H. et al., *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2ª ed., Lisboa, Caminho, 1996,115-167.

ATALAIA, L. *et al*., *Linguagem Oral e Ortografia*, Lisboa, CLUL/INIC, 1978.

AZEVEDO, A. de, *Política de Ensino em África*, Lisboa, Estudos de Ciências Políticas e Sociais, 13, Junta de Investigação do Ultramar, 1958.

BAPTISTA, M.J.A.A., *Análise e Interpretação do Erro Ortográfico – Um Estudo com Alunos do 4ºano de Escolaridade* (Mestrado em Ciências da Educação- Área de especialização em Avaliação em educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação – Universidade de Lisboa, 2005.

BARBOSA, J. M., *Crioulos*, Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa,1967.

BARRETO, M. S., *O Ensino do Português como Língua Segunda em África*, Sep. De Actas do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Comtemporânea, Coimbra, Impr. Coimbra Editora, 1968.

BATORÉO, H. J., *Expressão do Espaço no Português Europeu – Contributo Psicolinguístico para o Estudo da linguagem e Cognição*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/fundação para a Ciência e Tecnologia, 2000.

BAXTER, A., "Línguas pidgin e crioulas", in FARIA, I.H., et al., *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2ª ed., Lisboa, Caminho, 1996, 535-549.

BELO, J.M.C., "Política(s) da Língua e da Cultura. Para Quê? Para Quem?", in *Actas do 1º Encontro Nacional dos Centros de Línguas do Ensino Superior*, Bragança, APOCLES/IPB, 1994,14-29.

BERGSTRÖM, M.; REIS, N., *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editorial Notícias, 1999.

BRAGANÇA, A., *Rosa de Riboque e Outros Contos*, S. Tomé, Cadernos Gravana Nova, 1985.

BLOCO PROGRAMÁTICO/ENSINO PRIMÁRIO, República Democrática de S.Tomé e Príncipe, s/d.

BULL, P., *O Crioulo da Guiné Bissau: Filosofia e Sabedoria*, Lisboa, Ministério da Educação, ICALP, 1989.

CALVET, J.L, *Linguistique et Colonialisme: Petit trait de glottophagie*, Paris, Payot, 1974.

CANGANA, A.M., *Problemática do Processo de Ensino-aprendizagem, da Leitura e Escrita em Língua Portuguesa na 1ª Classe em Moçambique*, Edit. Escola Superior de Educação de Setúbal/Universidade Pedagógica – Maputo, IPS, 1999.

CARMO, H.; FERREIRA, M.M., *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.

CAVACAS, F.M., *O Texto Literário e o Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique* (Tese de Mestrado), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, 1994.

CEITA, M.N., "Interferências Linguísticas: da Relação entre a Língua Portuguesa e as Línguas Locais" in *Colóquio Internacional sobre as Línguas de S. Tomé e Príncipe*, S. Tomé, Ministério da Educação e Cultura, 2001, 53-66.

COMÉNIO, J. A., *Didáctica Magna*, 3ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, ("Perspectivas Actuais/Educação"), Edições ASA, 2001.

COSTA, A. M. L. da, *O Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde* (Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2), Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa, 2005.

CRISTÓVÃO, F., (Dir. e Coord.), Dicionário Temático da Lusofonia, ACLUS e Texto Editores, 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L., *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 8ª ed., Lisboa, Sá da Costa, 1991.

CUNHA, F., "Análise da Disciplina de Português", S. Tomé, 1977.

DAIO, O., *Semplu* , S. Tomé, Edições Gesmédia, 2002.

DABÈNE; L., "l'Image des langues et leur apprentissage" in M.Matthey (éd), *Les Langues et leurs Images*, Neuchâtel : I RDP éditeur, 1997, 19-23.

DELGADO-MARTINS, M.R., "Representações da Linguagem Verbal" in FARIA, I.H., *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2ª ed.,Caminho, Lisboa, 1996, 85-102.

DIÁRIO DA REPÚBLICA nº 7/S. Tomé e Príncipe, 2 de Junho de 2003.

DICIONÁRIO HOUAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA, Lisboa, Temas e Debates, 2005.

DINIZ, M.J.; MENDONÇA, M., "O Ensino-aprendizagem da Oralidade, da Leitura e da Escrita" in GONÇALVES, P.; DINIZ, M.J., *Português no Ensino Primário – Estratégias e Ensino*, Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação, 2004, 91-126.

DUARTE, I., *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.

EGAN, K., *O desenvolvimento educacional*, (Trad. de Ana M. Chaves), Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

ESPÍRITO SANTO, A., "A Cumplicidade das Línguas na Assunção do Estatuto da Identidade Cultural dos São-tomenses" in *Colóquio Internaconal sobre as Línguas Nacionais de S. Tomé e Príncipe*, S. Tomé, Ministério da Educação e Cultura, 2001, 87-92.

ESPÍRITO SANTO, C., *Coroa do Mar*, Lisboa, Cooperação, 1998.

FERRAZ, Mª J., *Ensino da Língua Materna* ("O Essencial sobra Língua Portuguesa"), Lisboa, Caminho, 2007.

FERREIRA, M., "Contextualização da Língua Portuguesa" in *O Discurso no Percurso Africano I*, 1ª Ed., Lisboa, s/d.

FERREIRA, M., "Que Futuro para a Língua Portuguesa em África?", in *Actas do Congresso sobre a Situação da Língua Portuguesa no Mundo*, Vol. II, Lisboa, 1983.

GALISSON, R.; COSTE, D., *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina, Coimbra, 1983.

GIRARD, D., *As Línguas Vivas – Ensino e Pedagogia*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976.

GLEASON, H.A., *Introdução à Linguística Descritiva* (trad. José Pinguelo) 1ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.

GOMES, A.; CAVACAS, F. et al., *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, I Vol., 1º Nível, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J., *Português no Ensino Primário – Estratégias e Exercícios*, Maputo, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2004.

GRAÇA, A. Q. da, *Paga Ngunu*, S. Tomé, Empresa de Artes Gráficas, 1989.

GRANDE DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Tomo III, (coord.) José Pedro Machado, Amigos do Livro, 1981.

GRANNIER, D. M., "Perspectivas na Formação do Professor de Português como Segunda Língua" in Cadernos do Centro de Línguas (Humanitas: Publicações FFLCH / USP), 2001.

GROSSO, M. J. dos R., *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa* (Tese de Doutoramento), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999.

GROSSO, M. J. dos R., "O perfil do Professor de Português para Falantes de outras Línguas numa Sociedade Multicultural", in *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto, Porto Editora, 2006, 262-266.

HAGEMEIJER, T., "As Ilhas de Babel: a crioulização no golfo da Guiné" in *Revista Camões*, 6, Lisboa, 1999, 74-88.

HAGEMEIJER, T., "As Línguas de S. Tomé e Príncipe", Ms., 2004.

HENRIQUES, I. C., *São Tomé e Príncpe – Invenção de uma Sociedade*, Lisboa, Veja Editorial, 2000.

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉNICO DE S. TOMÉ E PRÍNCIPE, "Monitorização da Aprendizagem dos Professores do Ensino Primário", S. Tomé, 1999.

LABAN, M., *S. Tomé e Príncipe – Encontro com Escritores*, Porto, Fundação Engº António de Almeida, 2002.

LAMAS, E. P., *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto, Porto Editora, 2000.

LEIRIA, I., "Falemos antes de "Verdadeiros Amigos"" in PINTO, P. F., JÚDICE, N., *Para Acabar de Vez Com Tordesilhas*, Lisboa, Ed. Fernando Mão de Ferro, 1998,

LEIRIA, I. *et al*., *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas, Orientações nacionais. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, Ministério da Educação: DGIDC, 2004.

LEIRIA, I., *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*, (Dissertação de Doutoramento), Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2001.

LORENZINO, G. A.,"Uma Avalição Socio-linguística sobre São Tomé e Príncipe" in *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, Vol. II, Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística e Edições Colibri, 1996, 1-17.

LYONS, J., *Linguagem e Linguística – Uma Introdução*, (trad. Marilda W. Averbug e Clarisse S. de Sousa), Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.

MARTINHO, A. M., *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*, Évora, Editorial Lendor, 1995.

MARTINET, A., *Função e Dinâmica das Línguas* (trad. Jorge M. Barbosa e M. J. V. Santos), Coimbra, Livraia Almedina, 1995.

MATA, I., *Diálogo com as Ilhas*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.

MATA, I., "A Identidade Cultural São-tomense: Unidade para além da Língua" in *Colóquio Internacional sobre Línguas Nacionais de S. Tomé e Príncipe*, S. Tomé, Ministério da Educação e cultura, 2001, 75-85.

MATA, I., *A Suave Pátria – Reflexões Políticos-culturais sobre a Sociedade São-tomense*, Lisboa, Edições Colibri, 2004.

MATEUS, M. H.M.; FARIA, I.H. *et al*., *Gramática da Língua Portuguesa*, 5º Ed., Lisboa, Caminho, 2003.

MENDES, M., "Cabo Verde – Ir à escola em L2", in MATEUS, M.H.M.; PEREIRA, L. T., (Orgs.) *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Edições Colibri e CIDAC, 2005.

MINGAS, A. A., *Interferências do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*, Ed., Caxinde, Luanda, 2000.

MOTA, M. A.C. da, "Línguas em Contacto e Variação", in *Variação Linguística no Espaço, no Tempo e na Sociedade*, Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, Edições Colibri, 1994, 107-117.

NASCIMENTO, M. F. Bacelar do, "Construção e Exploração de um Corpus de Variedades do Português", Lisboa, Encontro da AILP, 2007.

NGALASSO, M., "O Ensino das Línguas Segundas em África – Contribuição da Ciência Linguística à Didáctica" (Palestra proferida dentro do projecto Ang/7/009 – "Desenvolvimento das Línguas Nacionais na RPA", Luanda, 1987.

NEGREIROS, A., *Historia Ethnographica da ilha de S.Tomé*, Lisboa, 1895.

OLIVEIRA, A.M.R. de O. de, *Processamento de Informação em Bilingues*, (Dissertação ao grau de Doutor), Porto, Universidade do Porto – Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, 1999.

OLIVEIRA, J.E. da C., *A Economia de S. Tomé e Príncipe*, Lisboa, Instituto para a a Cooperação Económica/Instituto de Investigação Científica e Tropical, 1993.

PEREIRA, D., *Crioulos de base Portuguesa*, ("O Essencial sobre Língua Portuguesa") Lisboa, Caminho, Lisboa, 2006.

PERES, J. A.; MÓIA, T., *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1995.

PINTO, J. M. de C., *Novo Prontuário Ortográfico*, 2ª ed., Lisboa, Plátano Editora, 2000.

PINTO, L.L.V., "A Actual Situação da Educação em S. Tomé e Príncipe", S. Tomé, 2005.

PONTES, J.X. de S., *História da Educação em África – Um Subsídio para a História da Educação em S. Tomé e Príncipe* (Dissertação de Mestrado), Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2006.

PONTÍFICE, F., "S. Tomé e Príncipe: Breve Caracterização do Quadro Linguístico" in *Uma Política de Língua para o Português* (Coord. Mª H. M. Mateus), Lisboa, Edições Colibri, 2002, 55-60.

POTH, J., *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África – Guia Metodológico para os Institutos de Formação*, Lisboa, Ed. 70, 1979.

REIS, C.; ADRAGÃO, J.V, *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

RGPH – 2001 "Característica Educacional da População", S. Tomé e Príncipe, Instituto Nacional de Estatística, 2003.

SALVATERRA, J., *Flóli Canido – Crónicas Desalinhavadas*, S. Tomé, União Nacional de Escritores e Artistas de S. Tomé e Príncipe, 2004.

SILVA, B. L. da, *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

STROUD, C.; GONÇALVES, P., (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo – Vol. II: A Construção de um banco de "erros"*, Maputo, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 24, 1997.

TENREIRO, F., *A Ilha de S. Tomé*, Lisboa, Memórias da Junta da Investigação do Ultramar, 1961.

TERRA, M.R., "Língua Materna (LM): Um Recurso Mediacional Importante na Sala de Aula de Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) " in *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Vol. 43-1, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2004, 97-113.

TEYSSIER, P., História da Língua Portuguesa (Trad. de Celso Cunha), 5ª ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1993.

VALKHOFF, M. F., *Miscelânea Luso-Africana*, Lisboa, Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1975.

XAVIER, M. F. e MATEUS, M. H. M., *Dicionário de Termos Linguísticos*, Vol. I, Lisboa, Cosmos, 1990.

ZAU, F., *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, ("Temas Educacionais"), Lisboa, Universidade Aberta, 2002.

ZAU, F., “O bilinguismo e o multiculturalismo – A realidade sociocultural que não devemos ocultar”, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Vol. I, Nº 2, II Edição, 2002, 45-56.

ANEXOS

Anexo 1. Questionário aos professores.

QUESTIONÁRIO

A presente ficha destina-se a recolher informações sobre o percurso profissional do docente e o seu desempenho na sala de aula.

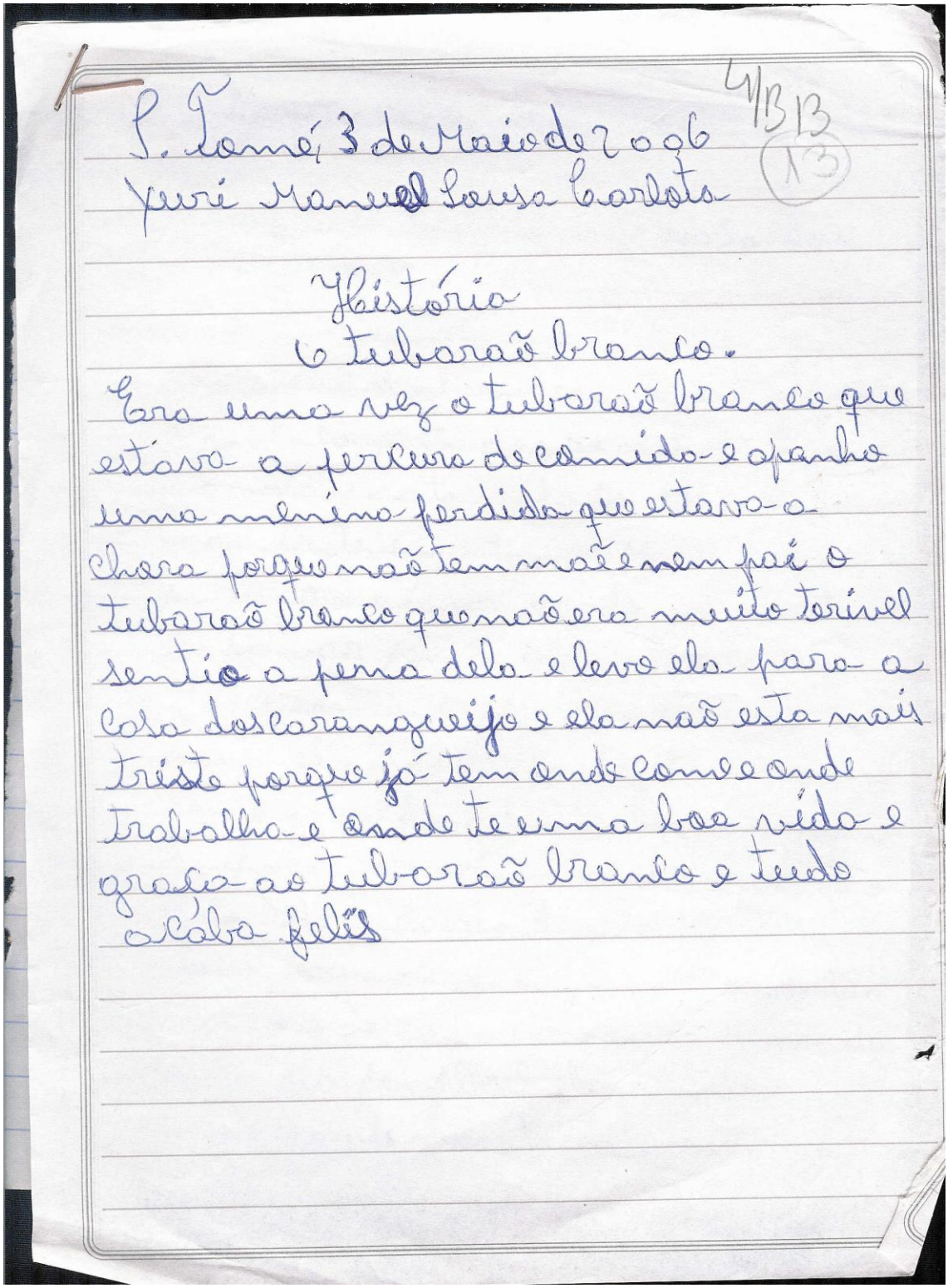
Responda com naturalidade, clareza e objectividade. Identifique-se se quiser.

Escola_____
Nome_____

1.Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____
2. Qual a classe que lecciona? _____
3. Tem formação específica? _____ Se a resposta for negativa indique o seu grau de formação _____
4. Considera suficiente o apoio científico e pedagógico que tem tido? _____
5. Todos os seus alunos têm como língua materna o português? _____
6. Quais são os principais problemas com que se depara no ensino da língua portuguesa? _____
_____
_____
_____
7. Acha que o tempo dedicado ao exercício da oralidade é suficiente? _____
E quanto ao tempo dedicado à aprendizagem da leitura e da escrita? _____
8. Quais os métodos que aplica no ensino da leitura e da escrita? _____
_____
_____
_____
_____
Porquê? _____
_____
_____
9. Considera que os alunos atingem os objectivos expressos no bloco programático ao concluírem este nível de ensino? _____
10- Refira-se a outros aspectos e sugestões importantes sobre o ensino da língua portuguesa no nível em que lecciona_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muito obrigada

Anexo 2. Exemplos de composições da 4ª e 6ª classes com muitos desvios



P. Tomé, 3 de Maio de 2006

Yuri Manuel Sousa Carlota

4/B 13

13

História

O tubaraõ branco.

Era uma vez o tubaraõ branco que estava a perdura do comido e apanho uma menéma perdido que estava a chora porque naõ tem maõe nem paí o tubaraõ branco que naõ era muito terivel sentio a perna dela e levo ela para a Casa dos caranguejo e ela naõ esta mais triste porque já tem onde come e onde trabalha e onde te uma boa vida e graça ao tubaraõ branco e tudo acaba felis

4/A27

S. Tomé, 11 de maio de 2006

Nome, Eula Paulina dias dos Santos

Historia historia era uma vez Prete
e molata preto disse molata leva me
e lavar prato molato disse eu a corre
men trote eu estou a leva voce e
para rio e lava prato preto estava
a lavar prato uma tigela rea
ela ficou a passa passa mão na
água ela não viu tigela uma
senhora que ela viu ela disse senhora
senhora não viu uma tigela a rea
gola ido cada la tigela senhora
desse vai para cozia voce encontra
um saco de carvão e um saco de
areia ela foi abril ela encontrou
um gigante grande gigante disse.

essa ten alfoque toque a fazer oque é
pra vê você mares que estooque pra fazr
oque é para chera voce. preto disse assim
mama feiza porta feixo janela fisica
todos boraco. dinhero tapau mãe de preto
cabeça.

Jell splonio yorin Liz Nº 24 TI

6/B24

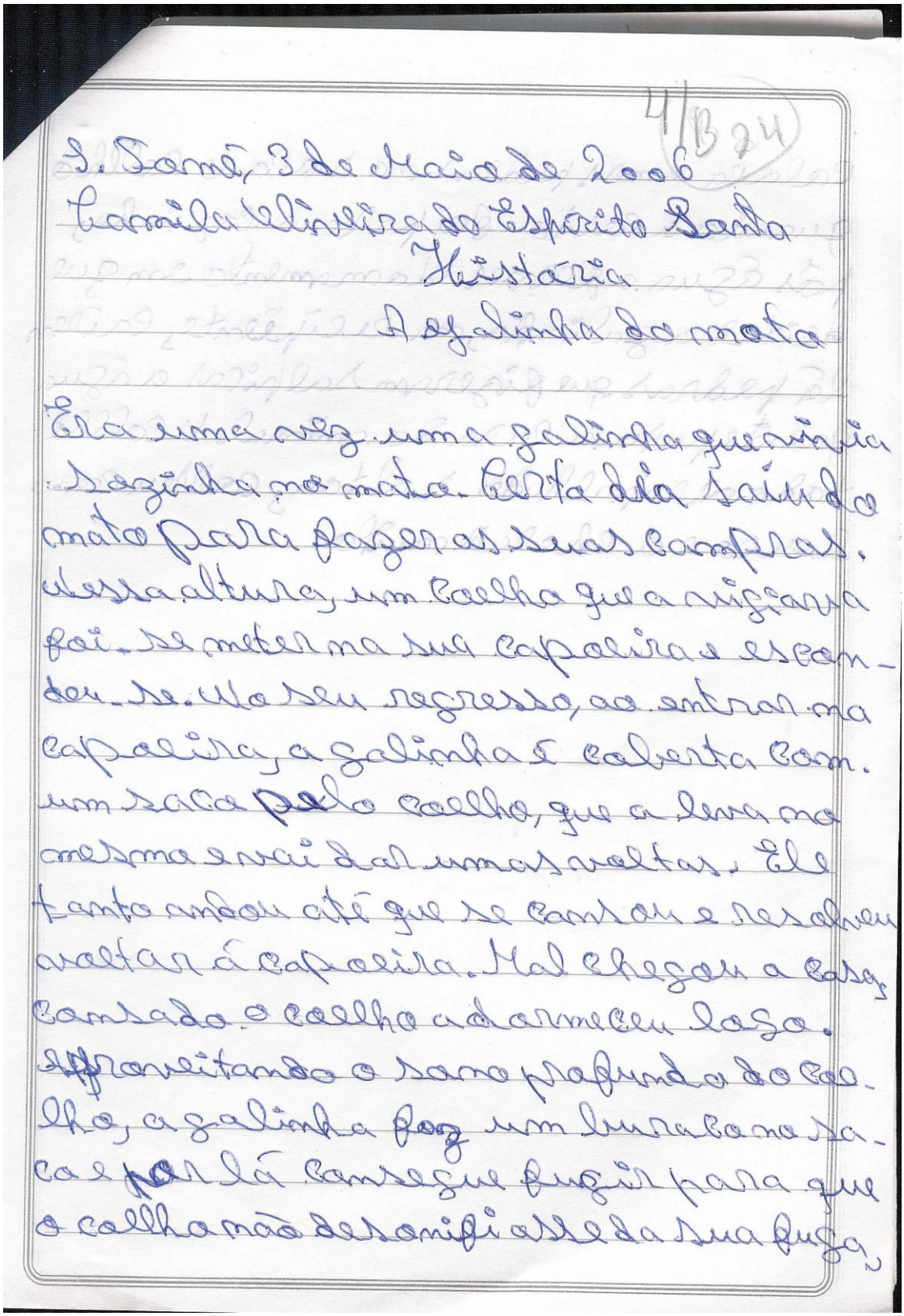
Era uma vez barrigo grande uns pin e cabeço grande e
eles foram pelão um belo yardim do gigante depois
eles vivor uma coleira do gigante e barrigo grande disse que
eu trepo a coleira e ele soben a coleira e a barrigo pegou e
o cabeço grande disse que eu ~~vou~~ lasco o meu irmão e ele
soben a coleira a cabeço pegou e o gigante disse quem
so coleira mãe e o pê pin corem para para a mãe dele e o
pê pegou no barrigo e o pê grabou.

~~Era uma~~ História História

A 32

Era uma vez o Rei e Changaga
Um dia Changaga dese o Rei que
ele ia po o Rei come dose de carro
o Rei dese eu um rei como
dose de carro o Changaga dese.
vamos ver um dia depos o Rei
tinha uma planta de simbrão no
~~no~~ quintal depos um dia Changaga
fes dose de carro e foi escondido
para quinta de o Rei ~~do~~ e sobio
no simbrulizo de pos o o Rei esta a
passa ~~vio depos~~ depos Changaga largo
dose de carro e o Rei ~~pensava que era~~
vio a cai ~~agarro~~ agaro ~~d~~ e comeo e dese
o simbrão esta dose depos Changa
ga deco e dese eu não dese que ia po
o Rei come dose de carro.

Anexo 4. Composições da 4ª classe com poucos desvios



4/B 24

S. Tomé, 3 de Maio de 2006

Camila Oliveira do Espírito Santo

História

A galinha do mato

Era uma vez uma galinha que vivia sozinha no mato. Certo dia saiu do mato para fazer as suas compras. Nessa altura, um coelho que a vigiava foi-se meter na sua capoeira e escondeu-se. No seu regresso, ao entrar na capoeira, a galinha é coberta com um saco pelo coelho, que a leva na mesma e vai dar umas voltas. Ele tanto andou até que se cansou e resolveu voltar à capoeira. Mal chegou a casa, cansado, o coelho adormeceu logo. Aproveitando o sono profundo do coelho, a galinha faz um buraco no saco e por lá consegue fugir para que o coelho não desconfie da sua fuga,

Colocou umas pedras na sala. O coelho quando a cordon foi para a cozinha, pôs água a ferver. No momento em que deitar a galinha, na recipiente, caíram lá pedras que fizeram salpicar a água quente para a cara do animal. O coelho todo atrapalhado saltou, correu como louco e a chorar muito.

S. Tomé, 3 de Maio de 2006.
Elina Lopes do Espírito Santo. 4/B9

A Galinha

O macaco e a galinha eram amigas e visitavam-se quase todos os dias.
Um dia a galinha resolveu ir visitar a amiga. O Galo ainda que o macaco estava a demorar-se espreitou para a panela tirou dois ovos e comeu-os.
Quando a macaquinha voltou a cozinha foi logo ver como estavam os ovos na panela.
Amiga fizeste muito mal.
Os ovos que estavam a cozer na panela eram para a galinha chocar.
O Rei mandou chamar o Galo que só veio três dias depois.

Anexo 4. Metas globais do ensino da língua portuguesa no 1º ciclo do Ensino Primário

Metas Globais do Ensino da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Primário

Comunicação oral		Comunicação escrita		Funcionamento da língua
Compreensão do oral	**Expressão oral**	**Compreensão do escrito / leitura**	**Expressão escrita**	**Conhecimento explícito**
Alargamento da compreensão de discursos em Português padrão: • Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em Português padrão. • Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais do Português para a identificação de objectivos comunicativos.	Alargamento da expressão oral em Português padrão: • Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo. •Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.	Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito: • Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto. •Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.	Domínio das técnicas instrumentais da escrita: • Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos. • Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.	Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais: • Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. • Conhecimento de regras gramaticais básicas.

7

Anexo 5. Entrevista a Tjerk Hagemeijer

Tjerk Hagemeijer é linguista e estudioso das línguas crioulas do Golfo da Guiné, com destaque para o forro de S. Tomé, o objecto das suas dissertações de mestrado (2000) e de doutoramento (2007).

1. Como descreve a situação dos crioulos em S.Tomé e Príncipe?

Com bastante preocupação, sobretudo pela falta de preocupação que parece existir em torno desta matéria por parte das autoridades santomenses. Praticamente não existe qualquer iniciativa ou orientação política no sentido de preservar e incentivar esse património tão indissociável da identidade santomense. Por exemplo, o Lung'ie, o crioulo da ilha do Príncipe, nunca conheceu um grande número de falantes, mas é, hoje, uma língua em vias de extinção, pois dificilmente terá mais de 1.000 falantes e a tendência é para baixar. Há situações em que uma língua pode sobreviver com poucos falantes, como por exemplo a língua austronésia autóctone do Hawaii, mas para isso é preciso haver meios, vontade política, consciência linguística, etc. Neste momento, estas condições não parecem existir em STP. Tendo em conta que há, grosso modo, uma divisão de funções entre a língua oficial, o português, e o crioulo maioritário, o santome, é de prever que este último tenha a maior longevidade no panorama das línguas crioulas na ilha.

2. O que pensa do estatuto que o português goza face à existência desses crioulos?

O português é a língua oficial, de unidade nacional e de prestígio. Mesmo que as autoridades decidam dar maior apoio às línguas crioulas, estas muito dificilmente atingirão o estatuto que goza o português. E a meta também não deve ser essa e sim preservar o mais possível a diversidade linguística nas ilhas.

3. O atestado de "menoridade" que foi passado a essas línguas ao longo do tempo, justifica-se na sua opinião?

Não se trata bem de uma questão que se justifica ou não. O estatuto inferior actual é consequência directa de um conjunto de factores sócio-históricos. As línguas crioulas existem hoje graças ao espaço informal que conquistaram ao longo do tempo, ou seja,

existe uma clivagem entre o espaço onde actua a língua oficial e o espaço onde actuam os crioulos. É uma divisão de certa forma idêntica entre o uso da variedade de prestígio de uma língua e o uso de uma variedade considerada dialectal, com a diferença de que as línguas crioulas são sistemas próprios e não dialectos. Houve também uma tentativa de suprimir estas línguas no tempo colonial e no passado mais recente, pós-colonial, pouco ou nada se fez para valorizá-las oficialmente, embora seja para muitos a língua veicular da música, da comunicação em casa ou entre amigos, etc. Estas duas tendências quase opostas precisam ser reconciliadas para eliminar aos poucos o complexo e o preconceito que existe relativamente à língua crioula. Esta reconciliação passa pela oficialização, instrumentalização e consequente valorização.

4. Para si faz sentido a recuperação e desenvolvimento desses sistemas linguísticos?

Até certo ponto, sim. Para um linguista, uma língua é um tesouro infinito que se deve desperdiçar o menos possível. É uma afirmação bastante idealista quando sabemos que na prática se estima que em menos de um século mais de metade das línguas actualmente existentes terá morrido. Limitando-nos ao caso de STP, cada uma das línguas crioulas tem uma história de aproximadamente 5 séculos e é extremamente valiosa para determinar com mais precisão a história humana das ilhas, juntamente com outras diciplinas como a genética e a antropologia. Por outro lado, o lado humano, estas línguas continuam a ser o património afectivo de muita gente, o que pode e deve constituir o motor para a sua preservação. Infelizmente já se chegou a um ponto em que será muito difícil salvar o lung'ie e existem sinais de que o angolar será aos poucos absorvido pelo santome e/ou pelo português. Mesmo que não se consiga evitar que estas línguas se extinguam a médio/longo prazo, devem ser apoiadas de forma razoável. Por vezes, esta valorização em si pode inverter a espiral negativa e contribuir para ressuscitá-las. Só o futuro e a prática dirá o que vai acontecer. O santome, por ser a língua maioritária, deve, na minha opinião, gozar um estatuto especial.

5. O que é necessário ser feito, na sua perspectiva, para que essa recuperação e desenvolvimento sejam possíveis?

Primeiro, passar da palavra à prática. E a prática deve começar por uma decisão política. Os crioulos precisam de um estatuto político, de uma designação oficial, de uma ortografia, etc. Sem essas condições mínimas, será muito difícil recuperar e desenvolver seja o que for. Tal como o desinteresse político motiva o desinteresse na sociedade, a

vontade política deve servir de factor de motivação para quem se preocupa com as línguas. Não podemos esquecer que o santome, por exemplo, já conhece uma tradição escrita desde pelo menos o século 19. Além dos escritos de Stockler e Negreiros, o conhecido Francisco Bonfim, mais conhecido como Faxiku Bêbê-Zawa, publicou artigos em santome em jornais de língua portuguesa e existem hoje algumas monografias em santome. Portanto, há motivos de sobra para colocar estas línguas no mapa.

6. O que lhe ocorre dizer sobre a maneira como a sociedade são-tomense encara essa problemática?

Infelizmente, há uma certa apatia por parte de quem tem a faca e o queijo na mão e empatia com esta causa por parte de muitos agentes culturais. Foi isso que se pôde constatar no colóquio sobre as línguas nacionais que teve lugar em finais de 2001. No entanto, essa empatia não se tem traduzido numa abordagem mais séria da problemática. Após muitos anos em que as línguas crioulas foram oprimidas pelo colonizador, seguido de um curto mas intenso revivalismo depois da independência, existe, hoje, uma certa indefinição. Embora a questão linguística não seja um ponto prioritário na agenda política, ela faz parte do progresso de um Estado.

7- E no que toca ao ensino, pensa que já é o momento de se perspectivar a introdução do(s) crioulo(s) nos curricula em S.Tomé e Príncipe?

Não, pelas razões acima expostas. Enquanto não existir uma estratégia política, não se pode agir e mesmo existindo uma decisão política favorável, a introdução de uma disciplina no currículo escolar não será uma matéria consensual. Se forem ultrapassados todos estes obstáculos, ainda faltará formar professores, preencher o conteúdo da disciplina que se ocupa dos crioulos, etc. É, portanto, necessário criar uma ordem de trabalho que garanta bases sólidas para o futuro de um projecto desta envergadura.

8. Considera que os estudos existentes sobre o(s) crioulo(s) daquelas ilhas são suficientes para assegurar um projecto desta natureza?

Aqui não quero dar uma resposta categórica, pois muito dependerá do tipo de disciplina que se queira introduzir no currículo escola. Pelo menos numa primeira fase, esta disciplina poderia ser multifacetada, incluindo um pouco de linguística, história e

cultura dos crioulos. A formação de professores deve, por isso, ser acompanhado de um esforço de reunir em STP todos os materiais existentes sobre os crioulos e eventualmente traduzir alguns escritos em línguas menos acessíveis (por exemplo, a gramática do Lung'ie de Wilfried Günther, que está em alemão). No meu entender, existem condições materiais para um projecto desses, mas verifica-se, muitas vezes, que STP forneceu a matéria-prima mas não volta a ver o produto acabado. É, sem dúvida, preciso uma maior aproximação entre STP e o mundo académico e creio que o maior interesse santomense no seu próprio património crioulo vai proporcionar uma melhor interacção entre as diversas partes.

9. Concorda com a ideia segundo a qual o crioulo ao passar do oral ao escrito corre o risco de se dissolver no português?

Não, discordo em absoluto. Apesar da larga maioria dos vocábulos serem de origem portuguesa, as línguas crioulas do Golfo da Guiné são tipologicamente muito distintas do português. Relativamente aos espaços crioulófonos, é habitual falar-se em descrioulização e variedades acrolectais, como uma aproximação da língua lexificadora, neste caso o português. Estes termos enganam um pouco porque fazem parecer que o crioulos está a ser absorvido, linguisticamente, pelo português, enquanto não é isso o que está em causa. Embora se verifique sobretudo a integração de léxico de origem portuguesa, algo que deve ter acontecido ao longo dos últimos 5 séculos e não só hoje, a gramática dos crioulos de STP continua muito afastada da gramática do português. Por outras palavras, é preferível empregar o termo mudança linguística em vez de descrioulização, porque ela engloba tanto mudanças internas como externas, sendo por isso mais neutra e objectiva.

À pergunta em 9. também subjaz uma outra questão, a da ortografia. Sendo ponto assente que a gramática dos crioulos ser muito distinta da gramática do português, o grosso do léxico é de origem portuguesa. No entanto, em muitos casos esta origem é completamente ofuscada pelas mudanças fonético-fonológicas sofridas. Por esta razão, optar por uma escrita etimológica seria uma agressão ao utilizador destas línguas, pois teria de saber as etimologias todas, muitas do português antigo e/ou inexistentes no português de hoje, e o que fazer com o léxico africano, que não é tão pouco assim? É preciso reconhecer, sim, que UM dos ingredientes destas línguas é léxico de origem portuguesa, mas também que estamos perante um código linguístico muito diferente.

Nesta lógica, a ortografia deve inspirar-se em critérios fonético-fonológicos. Aliás, verifica-se que as poucas publicações recentes em santome claramente recorrem a uma escrita deste último tipo, para garantir uma maior coerência. O facto de não existir ainda uma tradição escrita fixa também facilita uma proposta nesse sentido.

10. Tendo em conta a situação sociolinguística actual em S.Tomé e Príncipe, que futuro augura para os crioulos desse país?

Conforme referido, auguro futuros diferentes para cada um dos crioulos. Existem, claramente, condições para preservar o santome ou mesmo elevar o seu estatuto no contexto político de STP. Para os outros dois crioulos, o Lung'ie e o Angolar, vislumbro uma luta pela sobrevivência cujo resultado dependerá muito dos recursos que o Estado santomense quer e pode pôr à disposição destas duas línguas. Poderá ainda não ser tarde demais, mas é certo que o tempo escasseia.