

À Vanusa, pelas noites não dormidas

Aos meus pais

À minha querida Lia

Agradecimentos

Quero, amavelmente, expressar os meus enormes agradecimentos a todos quantos de forma directa ou indirecta deram a sua prestigiosa contribuição para que esta dissertação se tornasse uma realidade.

Nesta sequência, em primeiro lugar, o meu especial agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Inocência Mata, pela sua disponibilidade, amizade, amabilidade e mestria com que me foi dando as suas sugestões no decorrer deste trabalho.

Estendo os meus especiais agradecimentos ao Professor Doutor João Malaca Casteleiro, por se ter disponibilizado co-orientar o presente trabalho, cujas sugestões oportunas me foram de uma enorme valia.

À professora Doutora Maria José Grosso pelo carinho.

Ao Muamba, à Goreti, ao José Cristiano, meus colegas de Mestrado, pela camaradagem e espírito de inter-ajuda manifestados.

Ao Tjerk Hajemeijer pela predisposição em apoiar-me sempre que solicitado.

A todos os funcionários da Biblioteca e da Secretaria (em especial à Dona Arlete), pelo profissionalismo e disponibilidade com que sempre responderam às minhas solicitações.

Às minhas irmãs Edmilza e Alexandrina e ao Wilson, por tudo.

Aos professores da escola Secundária Básica da Trindade e do Liceu Nacional que me possibilitaram a obtenção do corpus.

Aos meus pais, à Vanda, à Euritz e à Bia pelo incentivo.

À Vanusa, ao António, à Gláucia e ao Leonel pela paciência, amor, carinho e compreensão.

ÍNDICE

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Índice	iv
Resumo	vi
Resumé	vii
INTRODUÇÃO	
1. Introdução	1
2. Problematização.....	4
3. Pressupostos teóricos.....	10
4. Metodologia.....	15
CAPÍTULO I: DADOS GEO-CULTURAIS E HISTÓRICOS	17
1.1 Contextualização geográfica, histórico-social e sócio-económica	17
1.2. Dados linguísticos.....	22
1.3. As línguas crioulas: sua génese.....	24
1.3.1. O termo.....	24
1.3.2. Condições sociais e linguísticas.....	27
1.3.2.1. O processo de criouliização.....	28
1.4. A língua “companheira” do império.....	33
1.4.1. O estatuto das línguas africanas em África no período colonial.....	34
1.4.2. A imposição da língua portuguesa	37
CAPÍTULO II: SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DE S.TOMÉ E PRÍNCIPE	42
2.1. S.Tomé e Príncipe: uma comunidade bilingue?.....	42
2.2. A coabitação linguística.....	50
2.3. A língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe	56
2.3.1. Para uma clarificação de conceitos	56

2.3.1.1. Língua materna	57
2.3.1.2. Língua segunda	59
2.3.2. A língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe	60
2.4.As línguas em contacto: principais diferenças estruturais.....	64
CAPÍTULO III: UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA.....	71
3.1.Organização social e seu reflexo na dinâmica linguística.....	71
3.1.1. O período colonial.....	72
3.1.1.1. Os portugueses.....	76
3.1.1.2. Os africanos.....	80
3.1.1.3. Situação linguística.....	81
3.1.1.4. O ensino.....	85
3.1.2. O pós-independência	88
CAPÍTULO IV: INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS.....	92
4.1. Interferências linguísticas.....	92
4.2. Os níveis de interferência.....	94
4.2.1. O Nível lexical.....	94
4.2.2. O nível fonético-fonológico.....	96
4.2.2.1. Elevação da vogal /i/.....	96
4.2.2.2. Monotongação dos ditongos “ei” e “ou”.	97
4.2.2.3. Nasalização progressiva	98
4.2.2.4. Estrutura silábica.....	98
4.2.2.5 Aférese.....	99
4.2.2.6 Apócope.....	100
4.2.3. O nível morfossintático.....	100
4.2.3.1. Omissões.....	102
4.2.3.2. Inserção	104
4.2.3.3. Concordância.....	105
4.2.3.4. A utilização dos pronomes pessoais.....	108
4.2.3.5 As preposições.....	110
4.2.3.6. Substituição de conjunções.....	111

4.2.3.7. Substituição de tempos e modos verbais.....	112
4.2.3.8. Substituição de verbos.....	113
4.2.3.9. Deslocamentos	114
4.2.3.10. Estruturas de frases complexas	115
4.2.3.11. Decalques	117
4.3. Excertos de produções linguísticas.....	121
4.3.1. Conversas informais	121
4.3.2 Alunos	123
4.3.2.1. 6. ^a classe.....	123
4.3.2.2. 9. ^a classe	127
4.4. Alguns dados relevantes.....	131
4.4.1. A pronominalização.....	133
CAPÍTULO V: O ENSINO DA LÍNGUA.....	141
5.1. O ensino da L2	141
5.1.1. Os conhecimentos prévios: o papel da L1.....	143
5.1.2. O <i>input</i>	147
5.1.3. Processos didático-pedagógicos e metodológicos	150
CONCLUSÃO e SUGESTÕES.....	160
BIBLIOGRAFIA.....	166
ANEXOS.	176

Resumo

Em S. Tomé e Príncipe a língua portuguesa foi instituída como língua oficial após a proclamação da Independência a 12 de Julho de 1975.

Esta língua, porém, vive em regime de coabitação com outros sistemas nacionais: o Forro, o Lunga Ngola, o Lunguyé e o Crioulo de Cabo Verde. Do contacto resultam as inevitáveis interferências que têm conferido à situação linguística são-tomense uma especificidade muito particular: é que a grande maioria da população estudantil tem como língua materna um sistema que se situa num *continuum* linguístico entre o Crioulo e o Português cuja norma é a do europeu e que à falta de uma designação mais adequada, à semelhança de Fernanda Pontífice, apelidaremos de “falar são-tomense. Tal facto tem constituído um sério problema no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa no país.

Dada esta situação, por imperativos pedagógicos, a implementação de métodos e técnicas de ensino adequados se tornam indispensáveis. Impõem-se, pois, a premência e a necessidade de estudos e pesquisas sobre este “falar” para que se possa encontrar um quadro de intervenção pedagógica que melhor se adegue a essa especificidade. Impõe-se um estudo sobre as interferências, impõe-se que os professores possam dispor de informação e formação que lhes permitam distinguir nas produções dos seus alunos o que são desvios, portanto o que é tolerável, e como tal pode ser aceite como marca específica da identidade linguística do sujeito falante e o que são erros e enquanto tais, têm de ser corrigidos.

Conscientes da necessidade e da importância do estudo desta problemática, desenvolvemos o presente trabalho com o objectivo de sensibilizar os diversos sectores e entidades para a necessidade de se desenvolver a investigação e trabalhos de pesquisa linguística e se dotarem os professores e agentes educativos de formação adequada. Só assim estes estarão em condições de responder às exigências que nestas circunstâncias o ensino-aprendizagem da língua oficial impõe.

Palavras-chave: língua portuguesa, segunda língua, línguas crioulas, interacção linguística, interferência linguística, métodos de ensino, ensino/aprendizagem.

Résumé

Au *S. Tomé e Príncipe*, ex-colonie portugaise, la langue portugaise a été instituée comme langage officielle après l'annonce de l'indépendance, le 12 juillet 1975.

Néanmoins, cette langue-là vit dans un régime de cohabitation avec d'autres systèmes nationaux, telles que la *Doublure*, le *Lunga Ngola*, le *Lunguié* et le *Créole* du Cap-Vert. De ce contact, on résulte d'inévitables interférences qui, néanmoins, ont conféré à la situation linguistique *são-tomense* une spécificité très particulière: c'est que la grande majorité de la population étudiante a comme langue maternelle un système qui se place dans un *continuum* linguistique entre le créole et le portugais européen, ce qui constitue un problème sérieux dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue portugaise dans ce pays-là.

En vue de cette situation, par des impératifs pédagogiques, la mise en oeuvre de nouvelles méthodes et des techniques d'enseignement se rendent indispensables. Donc, l'urgence et le besoin d'études et de recherches s'imposent sur ce « parler » pour qu'on **puisse** trouver un tableau d'intervention pédagogique qui s'adapte mieux à cette spécificité.

Une étude sur les interférences s'impose naturellement, dont les enseignants puissent disposer d'information et de formation qui leur permet de distinguer au milieu des productions de ses élèves ce qui on considère des déviations et, de cette façon, ce qui peut être tolérable. Conséquemment, on peut accepter ces déviations comme marque spécifique de l'identité culturelle du sujet parlant et les erreurs considérés comme tels doivent être corrigés.

Conscients du besoin et de l'importance de l'étude dans cette problématique, nous sommes en train de développer le présent étude dans l'objectif de sensibiliser les divers secteurs et les entités de ce besoin-là pour l'aiguillon de la recherche linguistique et des travaux adjoints pour qu'on puisse doter les enseignants et les agents éducatifs de formation convenable. De cette manière, ceux-ci seront en conditions de répondre aux exigences que, dans ces circonstances, les conditions d'enseignement-aprentissage de la langue officielle s'impose.

Mots-clé: langue portugaise, deuxième langue, langage créole, interférence linguistique, méthodes d'enseignement, enseignement/apprentissage.

Introdução

A petrificação linguística é a morte do idioma

Celso Cunha

A manutenção de uma língua passa hoje, mais do que nunca, pela vontade determinante de afirmar a sua existência e de lutar pela sua sobrevivência¹

M.^a Helena Mira Mateus

A realização da língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe dá-se numa situação de plurilinguismo (nível nacional) e de bilinguismo (nível individual), o que pressupõe que todo o trabalho de investigação relativo a esta problemática deve ser orientado a partir e em função desta realidade linguística.

Neste país arquipelágico, a língua portuguesa, adoptada como língua oficial² desde a independência, em 1975, tem vindo a “são-tomensizar-se³”, consequência da coexistência deste idioma com as outras línguas faladas no país.

Embora inicialmente língua imposta, língua do outro, a língua portuguesa, foi absorvida por um novo espaço cultural, o espaço africano, espaço de uma

¹ -Maria Helena Mira Mateus, *A Face Exposta da Língua Portuguesa*, INCM, Lisboa, 2002, pág., 15.

² Tendo como base a categorização estabelecida por Stern (1991) e considerando-se o facto de a língua portuguesa ser em S.Tomé e Príncipe a língua adoptada pelo Estado são-tomense para nela serem redigidos os textos oficiais, aquela que se actualiza nos diversos sectores da vida social pública – administração, justiça, comércio, comunicação social, ensino relações internacionais – a língua portuguesa é, pois, a língua *oficial* de S.Tomé e Príncipe.

³ Entenda-se, por “são-tomensização,” as transformações que a língua portuguesa vem sofrendo no arquipélago de forma a reflectir a identidade cultural do povo são-tomense.

mundividência diferente daquela que a viu nascer. Assim, a língua portuguesa, de instrumento de opressão e dominação, isto é, de língua do outro, transita a língua própria, passando deste modo a fazer parte do património cultural são-tomense.

Apropriando-se da língua, o são-tomense vai adaptá-la ao seu modo de ser e de estar de forma a que possa responder às íntimas exigências nacionais de comunicação e expressão; em suma, vai integrá-la no seu universo, como o evidenciam, a título de exemplo, as falas da personagem Rosa, (de *Rosa do Riboque e Outros Contos*, da autoria de Albertino Bragança, 1985), sinédoque do povo são-tomense: “chê, quem está chama-mo⁴?” ou “chê, quê que deu com ele⁵? Ou ainda “se se tratasse de zalma bluco⁶...”

Os supracitados exemplos atestam a existência de fenómenos de interferência, fruto de factores vários decorrentes de uma situação de contacto de línguas entre a língua portuguesa e as outras línguas faladas no país, línguas crioulas, fazendo com que o Português maioritariamente em uso neste espaço se distancie cada vez mais da variedade europeia, tida como norma no país, e conseqüentemente usada no ensino.

Sendo uma língua viva, o seu processo evolutivo sofre nesse país constantes e rápidas modificações motivadas não só pelo facto de que a mesma deixa de ser directamente influenciada pela norma portuguesa dado o seu afastamento geográfico e político, como também porque S. Tomé e Príncipe continua a viver uma nítida época de transformação social e política. Outros factores extralinguísticos, entre eles, a ambiência geográfica, o solo, hábitos específicos dos seus habitantes, consistentemente diferentes dos dos portugueses, associados a factores especificamente linguísticos resultantes do contacto com as diversas línguas faladas nas ilhas, influenciam e orientam o desenvolvimento da língua portuguesa falada em S. Tomé e Príncipe para direcções diferentes, distanciando-a progressivamente da norma-padrão europeia.

O fenómeno do contacto linguístico e o que dele decorre, como por exemplo as interferências, não pode nem deve ser ignorado ou negligenciado, dadas as implicações metodológicas e pedagógicas que dele advêm, como se poderá constatar ao longo deste estudo.

⁴ Afinal, quem chama por mim? (Albertino Bragança, *Rosa do Riboque e outros Contos*, S. Tomé, Cadernos Gravana Nova, 1985, pág. 25).

⁵ Albertino Bragança, op. cit., pág. 26 (afinal, o que foi que lhe sucedeu?)

⁶ Albertino Bragança, op. cit., pág. 25 (alma penada).

Tendo em conta que se carece até ao momento presente de um levantamento de fontes que possam constituir documentos válidos para a análise da variedade da língua portuguesa falada em S.Tomé e Príncipe, assim como não se dispõe ainda de estudos sobre as características desta variedade (que cremos já existir, embora não sistematizada), esperamos que este trabalho se constitua como o levantar da ponta do *iceberg* e possa servir de incentivo a futuras investigações, de forma a tornar mais transparente o processo de diferenciação desta variedade africana do Português, relativamente à norma europeia.

Com o título *Interferências Linguísticas: Um contributo para o Ensino da Língua Portuguesa em S.Tomé e Príncipe*, propomo-nos, com a presente investigação, alcançar os seguintes objectivos:

- proceder a uma reflexão sobre a problemática do contacto linguístico em S.Tomé e Príncipe e sua implicação no ensino;
- apelar para a urgência de se proceder à inventariação dos erros provenientes das interferências resultantes do contacto linguístico, como forma de evitar a sua cristalização;
- demonstrar a premência de se implementar uma nova didáctica no ensino da língua portuguesa (ensino efectivo do Português como língua segunda (L2), – novos conteúdos programáticos, métodos e técnicas de ensino adequados);
- alertar para a necessidade de se promover a capacitação científica, pedagógica e didáctica dos professores de língua portuguesa como meio de combater o insucesso escolar.

Na tentativa de alcançar os objectivos enunciados elaborámos o presente trabalho que se encontra organizado em cinco capítulos. No capítulo introdutório são tratadas, num primeiro momento, questões que se prendem com o contexto linguístico do país, abordando-se a questão da necessidade da standardização de uma norma da variedade da língua portuguesa falada no arquipélago. De seguida, tendo por base algumas teorias sobre a variação linguística, apresentaremos os procedimentos teóricos que orientam a presente pesquisa. E para finalizar, serão apresentados os pressupostos metodológicos.

No primeiro capítulo tentar-se-á proceder a uma contextualização, quer geográfica, quer histórico-social do espaço em análise. Assim, após a apresentação de dados que se prendem com a situação geográfica, histórico-social e sócio-económica, apresentar-se-á o processo de formação das línguas crioulas visando o estabelecimento de um paralelo entre os factos sócio-históricos que em 1493 estiveram na génese do surgimento de novas línguas e os que actualmente condicionam a variação linguística. Seguidamente, atendendo-se ao facto de a língua portuguesa ter sido imposta no espaço geográfico em estudo, tentaremos proceder a uma breve reflexão sobre os moldes em que se processou tal problemática. No segundo capítulo tentaremos proceder a uma reflexão acerca da caracterização da situação linguística do país. Procuraremos, no terceiro capítulo, colocar em evidência a relevância da organização social na construção dos “perfis” de proficiência linguística dos falantes e a sua reflexão na dinâmica linguística. No capítulo seguinte tentaremos proceder ao levantamento das interferências observáveis em produções linguísticas de alguns falantes são-tomenses, tendo como informantes dois grupos distintos: por um lado, elementos da população em geral pertencentes aos mais variados estratos sociais e por outro, uma população bem determinada – a estudantil.

Por se tratar da parte central deste estudo, é também aquela que apresenta um maior desenvolvimento, embora estejamos cientes de que não procedemos a um levantamento exaustivo e que algumas das categorias analisadas seriam passíveis de um estudo mais detalhado. Todavia, por questões que se prendem com a limitação temporal a que nos vimos circunscritos e ao âmbito em que se inscreve este estudo, optámos por nos atermos a uma panorâmica mais geral. Esperamos, contudo, conseguir tornar bem evidente a problemática linguística que caracteriza o país e a sua repercussão no ensino.

No quinto e último capítulo, abordaremos a questão da problemática do ensino do Português no arquipélago, apresentando de seguida algumas conclusões e recomendações que julgámos convenientes para uma melhoria do ensino/aprendizagem no país.

1. Problematização

Apesar do espaço geográfico limitado e do reduzido número de habitantes, S. Tomé e Príncipe caracteriza-se por uma evidente complexidade linguística. Com o

Português, língua oficial, coabitam outros sistemas linguísticos nacionais: o Forro, o Lunga Ngola, o Lunguyé, para além do Crioulo de Cabo Verde.

Dada a política glotofágica adoptada pelo colonizador, que permitia apenas o uso da língua de colonização não só na escola, como em todas as outras situações de domínio público, sem tomar em consideração a cultura das populações, diversa e expressando-se em Crioulo – capaz de favorecer a harmonia da sociedade e o respeito pelas diferenças étnicas, culturais, religiosas ou linguísticas – o Português foi durante o período colonial a única língua usada na administração, na imprensa, na religião, na escola.

Tratando-se de uma língua imposta, a implantação do Português europeu no país, como não podia deixar de ser, carregou consigo o estigma de língua exógena, com consequências notórias tanto no domínio do oral como do escrito. Consequentemente, o surgimento de um Português fortemente influenciado pelas línguas crioulas que, embora com reflexos nos mais variados níveis, se evidencia sobretudo a nível da morfossintaxe, o que por vezes chega mesmo a levar a situações de ininteligibilidade comunicativa, principalmente no domínio da escrita. A título exemplificativo, apresentamos alguns exemplos:

1- “Ele **deu cabeça fundo**” (F.S.T.)

“Ele **mergulhou**” (P.P.)

2- ”Eu **comi dente**” (F.S.T)

”**Zanguei-me**” (P.P.)

3- “Eles foram para **mato de lenha**” (F.S.T.)

“Eles foram **ao mato procurar/apanhar lenha**. (P.P.)

Embora o Português utilizado em S.Tomé e Príncipe siga a norma padrão do Português europeu, na realidade convive-se com diferentes registos da língua portuguesa, uns mais fiéis à norma, outros com maior ou menor grau de distanciamento, oscilando o grau de desvio de acordo com o meio (rural/urbano) e o nível sócio-cultural dos falantes.

Conforme se poderá constatar no decorrer da presente pesquisa, a forma são-tomense do Português caracteriza-se por diversos tipos de alterações relativamente à norma europeia, a norma instituída e por essa razão a que deve ser utilizada em todos os sectores da vida pública. Destas alterações nos dá conta Carlos do Espírito Santo (1985) ao afirmar que “a língua portuguesa serve o povo de S.Tomé e Príncipe adaptando-se aos seus mais altos interesses. Em contacto com novas realidades e ideias, apetrecha-se de um novo e variegado léxico, realçando-se as profundas alterações que sofre a nível da gramática, o que significa que os actos linguísticos, por estarem directamente vinculados às impressões e vivências são actos de criação” (Espírito Santo, 1985:258).

O Português vem sendo modificado em S.Tomé e Príncipe na pronúncia, na gramática, no discurso. Os dados quotidianos atestam sem sombras para dúvidas a existência de um “Português são-tomense, “ pois a influência dos novos contextos cultural, social e linguístico na *são-tomensização* do Português é há muito evidente, caracterizando-se por:

i) alterações morfossintácticas:

Eu dei **ele** um livro; (F.S.T)
Eu dei-**lhe** um livro (P.E)

ii) alterações semânticas:

Senhor rei deu ele **um lado** de palácio (F.S.T.)
O rei deu-lhe **metade** do palácio (P.E.)

iii) alterações fonéticas:

O **téléfóne tôcô** . (F.S.T.)
O **telefone tocou** (P.E.)

iv) empréstimos lexicais:

“Pé **Finfim** correu para ir fala a mãe”. (F.S.T.)
Pé **Fininho** correu para ir contar (o sucedido) à mãe. (P.E.)

As alterações apontadas não representam porém, a ruptura total com a língua portuguesa na medida em que, como referiu Eugénio Coseriu (1969), os actos linguísticos, enquanto considerados actos de recriação, não são intervenções totalmente arbitrárias do sujeito falante, mas estruturam-se sobre modelos precedentes aos quais os novos actos contêm e simultaneamente superam (Coseriu, 1969:98).

Efectivamente, a língua falada e impressa, utilizada pela maioria dos são-tomenses é notoriamente diferente do Português europeu. Daí a premente necessidade de se proceder a um estudo sistematizado desta “variedade” falada no arquipélago, de forma a estabelecer-se o limiar de acomodação, isto é, determinar-se o ponto limite da variação para que não se perca o carácter da língua. Em suma, é urgente proceder-se à padronização da variedade são-tomense do Português, para que a norma instituída se constitua como ponto de referência à prática pedagógica. Todavia, só um estudo exaustivo poderá qualificar a norma-padrão são-tomense a vir a ser standardizada.

Manuel Ferreira (1989), a propósito, defende que “é uma necessidade esse reajustamento por parte de uma língua que foi estrangeira, para que ela se eleja no instrumento de expressão do pensamento desses falantes e no registo da realidade social ambiente” (Ferreira, 1989: 332). Inocência Mata (2001), partilhando, também ela, esta opinião, afirma que “a língua portuguesa torna-se [assim] reflexo de uma cultura distinta, assumindo-se como uma forma de enunciar cultura, de fixação de uma “cultura nacional” (Mata, 2001:77). Idêntica postura adopta Maria Luísa Dolbeth (1983). A propósito desse reajustamento e da necessidade da sua reavaliação nos mais variados aspectos e da sua repercussão no ensino afirma esta última:

Do ponto de vista sociolinguístico a constatação metódica de mudanças fonéticas, sintácticas e outras que sem dúvida revelam hábitos e tendências linguísticas, o seu conhecimento, a sua reflexão e compreensão, são susceptíveis de servir para uma melhor adaptação do ensino da e em língua portuguesa, ajudando professor e alunos nas dificuldades que têm e terão. O reconhecimento e a avaliação de uma norma que se modifica vertiginosamente exigem a compreensão dessas transformações para que se fixe e seja aceite sem corresponder exactamente a norma de Portugal.
(Dolbeth, 1983:22)

Importa no entanto ressaltar, que a introdução da variedade são-tomense no ensino não se nos afigura premente, pois, como afirma Perpétua Gonçalves (2005):

é importante não perder de vista, em sociedades pós-coloniais em geral, que o domínio da norma europeia da língua portuguesa ou, pelo menos, de uma variedade culta desta língua constitui uma mais-valia que confere a qualquer cidadão adulto prestígio e acima de tudo mobilidade social. Vistos numa perspectiva educacional, estes considerandos implicam que, ao contrário do que alguns linguistas defendem, talvez não seja necessário e urgente desencadear o processo de padronização do Português de Moçambique como estratégia conducente ao incremento do rendimento escolar da população e também da auto-estima dos cidadãos moçambicanos (Gonçalves, 2005:2).

Pode-se inferir pelas palavras da autora que, desde que estejam criadas as condições adequadas a nível social e educacional, qualquer cidadão são-tomense poderá aprender com sucesso a norma padrão instituída.

Voltando novamente à questão da problemática linguística em S.Tomé e Príncipe e mais concretamente à questão do contacto linguístico e das interferências daí decorrentes e das suas implicações no ensino, convém não perder de vista alguns aspectos:

- a nativização que o Português vai realizando gera, como afirma Inocência Mata (2001), o deslocamento de signos e de suas qualidades expressivas para terrenos outros, revelando a capacidade desta língua para o diálogo intercultural e a deglutição de novas sensibilidades humanas e geográficas. É isso que torna a língua um singular património cultural e factor de identidade. A propósito a autora apresenta como exemplo o enunciado *dinheiro perdeu-mo*, da variante são-tomense do Português, enunciado que advém de uma tradução literal do Crioulo Forro *dgelo pledê mu*, no qual, como refere Mata, parece ocorrer uma animização do objecto, o que confere à pessoa uma desresponsabilização no evento, tornando-a vítima em vez de sujeito activo. Com este exemplo pretendemos apenas questionar qual deverá ser a postura do professor de língua face a um tal enunciado;

- uma situação típica de ensino remete para o professor a responsabilidade de uma autoridade perante o idioma que ensina. Em S.Tomé e Príncipe estarão os professores (a grande maioria) capacitados para exercer essa autoridade de forma inequívoca e segura?
- a função atribuída ao Português em S.Tomé e Príncipe obrigaria necessariamente, à sua ampla divulgação, cabendo à escola o papel primordial nessa acção. Contudo, na prática, esta divulgação confronta-se com vários obstáculos, o mais premente dos quais se situa no subdesenvolvimento do sistema educacional que não se encontra à altura de ampliar o uso da norma do Português. Precariedade de condições e materiais didácticos, turmas superlotadas, deficiente formação de professores, quer pedagógica, quer linguística, dificuldade por parte dos alunos de encontrar modelos linguísticos figuram entre outros tantos obstáculos que se colocam no processo de ensino/aprendizagem em Tomé e Príncipe. Perante tais condicionantes, como ultrapassar o elevado índice de insucesso escolar actualmente observável no país?
- a considerar ainda um outro aspecto: a situação do emprego da língua portuguesa em ambiente extra-escolar. O estudante, no tempo lectivo, aprende e pratica usos linguísticos padronizados (e mesmo aí nem sempre isso acontece), mas a sua exposição aos usos linguísticos quotidianos é mais frequente, o que faz com que ele acabe por esquecer a forma adquirida na escola e adopte os usos mais comuns. Face a estas condicionantes é imperioso que se reflecta sobre a problemática do ensino da e em língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe.

A retransformação da língua e subsequentes consequências são questões a que se deve dar uma atenção particular principalmente devido às repercussões que tal problemática desempenha no processo de ensino /aprendizagem.

Voltando novamente à questão da normatização do Português são-tomense, uma questão todavia, se coloca: que norma, que parâmetros considerar para a sua fixação?

Por isso a premência e a necessidade de estudos e pesquisas sobre esta variedade para que se possa estabelecer, por um lado, quais os aspectos que, enquanto marcas específicas da identidade são-tomense, devem ser considerados como meros desvios e enquanto tal, aceitáveis, e por outro lado, as transgressões que, dado o seu grau de gravidade (considerando-se uma gradação relativamente aos diversos tipos de desvios) devem (têm que) ser prescritos. Porém, independentemente dos estudos e das pesquisas, a título individual, que possam vir a ser realizados neste âmbito e do seu possível contributo para a implementação e incrementação de novos modelos de ensino/aprendizagem, cremos, no entanto, que a vontade política será, sem dúvida, determinante.

Considerando-se que esta problemática, a da língua resultante do fenómeno de interferência que caracteriza uma situação de contacto de línguas constitui o cerne da presente pesquisa, apresentaremos em seguida os pressupostos teóricos que sustentam o presente trabalho.

Tentaremos demonstrar que, muito contrariamente à ideia preconcebida de que o fenómeno da interferência linguística está ligada a um qualquer tipo de inferioridade ou incapacidade linguística dos falantes, tal facto se deve, muito simplesmente, a uma situação de contacto entre duas ou várias comunidades com línguas, culturas e hábitos diferentes.

2. Pressupostos teóricos

Em S.Tomé e Príncipe o fenómeno da colonização pôs em contacto duas comunidades de origem distinta: de um lado, uma comunidade portuguesa, e de outro, uma comunidade linguisticamente heterogénea tendo como meio de expressão línguas africanas de origem bantu e não bantu. Dada porém a especificidade de que se revestiu a colonização, assistiu-se à formação de novas línguas – as línguas crioulas.

Embora o Português seja no país a língua oficial, a actual situação linguística reflecte claramente a coexistência e a cumplicidade que se tem vindo a estabelecer entre a língua portuguesa e os seus crioulos. Se a utilização do Português como língua veicular por são-tomenses pertencendo a diferentes grupos linguísticos favoreceu a sua aprendizagem, pode-se no entanto constatar uma forte influência das línguas crioulas no Português são-tomense se o compararmos à norma padrão europeia.

Com efeito – e neste caso reportamo-nos aos momentos embrionários da variedade são-tomense do Português – como posteriormente se poderá constatar, devido ao fenómeno de adaptação constante e frequente da estrutura da língua primeira (ou materna) – língua crioula, à da língua segunda – o Português, constatam-se diversas alterações fónicas e morfossintáticas na língua segunda, o que inevitavelmente conduz a uma variação linguística, facto que porém não deve ser visto com grande apreensão se se acautelarem devidamente as questões decorrentes desta situação de contacto.

Efectivamente, a modificação das línguas ao longo do tempo e o seu eventual desdobramento em outras línguas são dois fenómenos linguísticos a que os homens vêm assistindo ao longo dos séculos. Há muito que os especialistas têm a consciência de que as línguas mudam com o tempo. Saussure, citado por Beatriz Mendes (1985) afirma, a respeito da variação linguística, que “ a língua está sujeita às mudanças mais profundas, mais “imprevisíveis”, “menos lógicas” e menos naturais porque os significantes e os significados estão livres de laços rígidos que os liguem à realidade lógica ou natural. Afirma o autor que os únicos limites que se impõem à língua são “ la structure de l’appareil perceptif et conscient de l’homme et son appareil phonatoire et acustique: à l’interieur de celles-ci, les possibilites de regrouper en signifiants et en signifiés l’infinie série des differents phonies et dès differents sens sont infinies” (*apud* Mendes, 1985:55).

Com efeito, todas as línguas vivas estão sujeitas a um permanente processo de mudança. Porém, antes de se estabelecerem os princípios da linguística histórica, não se tinha consciência, de um modo geral, de que a mudança linguística é universal, contínua e consideravelmente regular.

Vários são os motivos que podem levar à transformação das línguas. Por vezes estas transformações devem-se à vontade consciente dos homens, quando por exemplo os gramáticos formulam regras ou quando se criam novas palavras para designar ideias novas. Todavia, a maior parte das transformações da língua dá-se inconscientemente, por evolução da própria língua.

Os primeiros linguistas que estudaram este aspecto começaram por distinguir duas relações possíveis entre uma palavra “a” de determinada época A e outra palavra “b” de determinada época ulterior B, tendo chegado à conclusão de que as palavras poderiam vir por herança de outras ou por empréstimo (Ducrot e Todorov, 1976:23).

O método usado pelos linguistas desta época era o comparativo e eles tentaram, através do mesmo estabelecer correspondências entre as línguas. No séc. XIX porém, os

neogramáticos vão mais além. Não pretendem verificar e descrever apenas transformações nas línguas, mas encontrar as suas causas que devem ser procuradas na actividade dos sujeitos falantes, visto que as línguas são produtos sociais e enquanto tal, tal como a sociedade, não são estáticas nem homogéneas. Estão em constante estado de mudança, são sensíveis a pressões sociais e aos contextos em que são faladas.

Pelo exposto se depreende que, em oposição ao que durante alguns séculos se pensou, o funcionamento da língua não é conflitual com a mudança, antes pelo contrário, implica-a. André Martinet (1974), disse mesmo nos dá conta. Salientando o carácter dinâmico da língua afirma que, as necessidades da comunicação influenciam a estrutura linguística que, por sua vez, determina a concepção que os sujeitos falantes fazem do mundo (Martinet, 1974:144). Reafirma Martinet que uma língua muda porque funciona. A língua é algo vivo e assim sendo transforma-se sem cessar não deixando jamais de desempenhar a sua função principal, a de ser um instrumento de comunicação.

Eugénio Coseriu (1979) na mesma linha de Martinet, no que tange a esta problemática afirma que a língua que muda é a língua real em seu existir concreto (Coseriu, 1979:19).

Por sua vez, Humboldt (1836), citado por Maria João Marçalo (1994), ao abordar a problemática da variação linguística defende a concepção da língua como *energeia*. Afirma a autora que na sua obra póstuma, datada de 1836, *Über die Verschiedenheit*, a respeito desta problemática, Humboldt defende que há que considerar-se a língua não como um produto morto mas como uma produção. Ela não é uma obra – *ergon* – mas uma actividade – *energeia* – uma actividade criadora (Marçalo, 1994:91).

Até aqui temos vindo a referir à variação que se manifesta nos usos e nas estruturas de um dado sistema linguístico, ou seja, à variação intralinguística com o intuito de demonstrar que a variação é intrínseca à dinâmica da língua. No entanto, a variação intralinguística não é a única a marcar a actividade de discurso de uma comunidade linguística.

Como até agora temos vindo a fazer referência, toda e qualquer língua está sujeita a uma evolução natural, o que leva a transformações. Sendo a variação um fenómeno intrínseco a qualquer língua, quando duas ou mais línguas estão em contacto, tem de haver também, inevitavelmente, por interinfluência, mudanças numa e noutra.

Vários são os processos utilizados por uma comunidade de discurso que levam a mudanças nas línguas em contacto. De entre eles, a interferência⁷, objecto de estudo da presente pesquisa.

A base fundamental por nós sustentada relativamente ao fenómeno de interferências das línguas crioulas no discurso oral e escrito produzido em S.Tomé e Príncipe por falantes são-tomenses assenta nos seguintes pressupostos teóricos:

- i) a realização da língua portuguesa no arquipélago dá-se num contexto de bilinguismo, o que pressupõe uma situação de contacto linguístico. Tal implica que essas línguas são (podem ser) alternadamente utilizadas pelas mesmas pessoas. A mente dos indivíduos que as utilizam é então o lugar do contacto;
- ii) a variação interlinguística, isto é, a que se verifica entre os sistemas, marca fortemente a actividade de discurso de uma comunidade, podendo modificar os dados da variação intralinguística própria de cada um dos sistemas;
- iii) quanto menor for a exposição à língua-alvo, maior é a probabilidade de desfasamento entre as produções produzidas pelos falantes e as produções validadas pela língua-alvo, isto é, uma fraca exposição à língua-alvo arrasta consigo um acentuado processo de diferenciação linguística.

Com base nestes pressupostos fundamentamos que:

- i) a realidade linguística nunca é completamente homogénea. Factores como distância geográfica, estratificação social e diferentes graus de formalismo das ocasiões de comunicação desencadeiam a variação tanto no discurso de diferentes indivíduos como no de um mesmo indivíduo (Bynon, *apud* Faria *et alii*, 1996). Qualquer língua natural varia, pois, ao longo do tempo e do espaço da sua utilização. Essa variação dá-se tanto ao longo da sua própria história como ao longo da vida dos seus falantes, daí decorrendo, quer em função de factores internos, quer externos à língua, a caracterização de

⁷ O termo interferência, de acordo com Uriel Weinreich (1953), designa uma modificação das estruturas que resulta da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e certos campos do vocabulário. É pois, esta, a noção de interferência que estará subjacente, ao nos referirmos a este termo.

dialectos regionais, de sociolectos e de idiolectos ou registos individuais. Quer isto dizer que, dentro de um mesmo sistema linguístico co-ocorrem e concorrem gramáticas diferenciadas que importa reconhecer” (Mateus *et alii*, 2003:34);

- ii) esta diversidade ou conjunto de variantes registadas no interior de uma língua torna-se, porém, muito mais pertinente quando, por razões sociais, culturais, históricas ou económicas, a língua é transportada para fora do seu espaço geográfico de origem e se desenvolve em estreito contacto com as outras línguas utilizadas nesses outros espaços como acontece com o Português em S.Tomé e Príncipe. Da coexistência resulta a interferência, cujos desvios em relação à norma de cada um dos sistemas linguísticos que se produzem no discurso dos bilingues nada mais são do que o reflexo da dinâmica natural resultante deste processo;
- iii) a mudança decorrente do contacto, fruto de factores vários, é realizada pelos falantes que, em contacto com outras línguas, tendem a aproximar-se progressivamente das estruturas da língua-alvo. Porém, durante o processo de aquisição da língua, algumas das estruturas das línguas em contacto poderão, numa fase não estabilizada do processo de aprendizagem, criar interferências, quer a nível do léxico, quer de estruturas específicas dos subsistemas linguísticos que se encontram em contacto. (Faria *et alii*, 1996:511)

Os fenómenos de variação observáveis no Português são-tomense devem inscrever-se num quadro explicativo em que se considere:

- i) o estágio inicial de grande parte dos falantes para a aquisição do Português (norma padrão) é uma língua outra pelo que se deverá atender às diferenças estruturais da L1 e L2;
- ii) em situação de contacto de línguas, os locutores plurilingues deparam-se com um problema, nomeadamente as diferenças entre as estruturas nucleares de L1/L2, o que origina necessariamente a interferência das normas de um sistema nas de outro.

Por conseguinte, pode estabelecer-se que, em S.Tomé e Príncipe:

- i) as realizações linguísticas da maioria dos falantes que têm o Português como L2, quer orais, quer escritas, evidenciam que, *grosso modo*, os falantes partem dos valores estruturais fixados pelas línguas crioulas, isto é, os locutores partem dos valores das suas L1s e generalizam-nos para a L2;
- ii) como porém, as características estruturais da L1 e da L2 são diferentes, naturalmente que se produzem interpretações inadequadas das evidências fornecidas pela língua-alvo.

3. Metodologia

Dependendo da área de pesquisa e das suas características, vários são os métodos a que um investigador pode recorrer num trabalho de investigação científica.

Segundo Judith Bell (2004:19), antes de se considerarem as várias etapas de planeamento e condução de uma investigação, pode ser de grande utilidade estudar as principais características de determinados estilos de pesquisa, pois estes influenciam em grande medida a escolha do método. Charles Reichardt e Thomas Cook (1986) porém, afirmam que um investigador, para melhor resolver um problema de pesquisa, não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas (quantitativo e qualitativo), podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles.

Na mesma perspectiva, Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998), na esteira de Michael Patton (1990), advogam que a conjugação dos métodos quantitativo e qualitativo possibilita alternar as vantagens e desvantagens, de acordo com os objectivos do projecto de investigação e com as suas diferentes fases. Tal como estes autores, Michael Patton (1990) afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação, isto é, de combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. Tal significa, de acordo com o mesmo autor, ser útil a utilização de diferentes métodos, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas.

Partindo destes pressupostos, tendo-nos proposto estudar um dos fenómenos decorrentes do contacto linguístico – as interferências das línguas crioulas no Português em S.Tomé e Príncipe e sua conseqüente repercussão no ensino – motivados pelas sugestões de Reichardt e Cook (1986), recorreremos à articulação dos dois métodos, o qualitativo e o quantitativo. Assim, em determinados momentos procedemos à selecção aleatória da população (amostragem) para a recolha e análise de dados com o objectivo de generalizar os resultados, procedimento que, de acordo com Hermano Carmo e Manuela Ferreira, se identifica com o método quantitativo. Porém, em muitos casos, optámos pela descrição dos dados, respeitando tanto quanto possível a forma segundo a qual os registos foram produzidos, bem como a análise documental, que são, também segundo estes autores, próprios do método qualitativo. São os seguintes os passos que orientaram a nossa pesquisa:

- pesquisa bibliográfica – que nos documentou sobre aspectos relativos à problemática das interferências linguísticas, temática em estudo;
- recolha, observação, registo e tratamento de dados. Quanto aos dados, provêm de:
 - fontes orais:

Através da selecção aleatória da população procedemos à recolha oral de conversas informais, tendo registado apenas os enunciados portadores de interferências. A escolha incidiu sobre pessoas de todos os escalões sociais. Foram igualmente registadas produções de são-tomenses entrevistados na RTP África;

- fontes escritas:

Na impossibilidade de nos deslocarmos a S.Tomé e Príncipe pudemos contar com a boa vontade de familiares (professores) que se dispuseram proceder à recolha de material escrito. Estas recolhas foram efectuadas com alunos da 6.^a e 9.^a classes (Escola Secundária Básica da Trindade e Liceu Nacional, respectivamente).

A escolha deste público prende-se com o facto de considerarmos que em qualquer um destes níveis de ensino o aluno deve já ser detentor de uma certa competência linguística. Relativamente aos alunos da 6.^a classe, consideramos serem

indivíduos que frequentam um ciclo de ensino onde se considera que as competências linguísticas básicas já estão adquiridas. Quanto aos alunos da 9.^a classe, espera-se que aprendentes prestes a ingressar no ensino pré-universitário (10.^a e 11.^a classes) sejam detentores de uma destreza comunicacional e dominem a língua em que se processa a escolarização, isto é, sejam possuidores de uma competência linguística necessária para compreenderem e se expressarem de forma clara na língua oficial.

Capítulo I – Dados geo-culturais e históricos

1.1 Contextualização geográfica, histórico-cultural e sócio-económica de S. Tomé e Príncipe

O arquipélago de S. Tomé e Príncipe, um dos mais pequenos Estados insulares cuja superfície ronda os 1001 km quadrados, compreende além das duas ilhas principais, a ilha de S. Tomé e a do Príncipe (que distam entre si 140 km), um conjunto de ilhéus quase todos desabitados: o das Rolas, a sul de S. Tomé, exactamente sobre a linha do Equador (o único habitado), o das Cabras, na vizinhança da capital, ilhéus Bombom e Carçoço, na envolvente do Príncipe e Tinhosa Grande e Tinhosa Pequena, a cerca de 20 km para SO da última ilha (Cristóvão, 2005:423). De origem vulcânica, situa-se no golfo da Guiné, na costa ocidental de África, entre os paralelos de 1° 44' de latitude N e os 0° 1' Sul e os meridianos de 6° 28' E e 6° 45'E. A ilha de S.Tomé posiciona-se entre os paralelos de 0° 00' e 0' 27' e os meridianos de 6° 28' E e 6° 45'E, a pouco mais de 350 km do litoral do Gabão, enquanto a ilha do Príncipe se situa aproximadamente a 1° 39' N e a 7° 27' E, ficando a cerca de 270 km da costa do continente africano.

Passa a pertencer à coroa portuguesa na segunda metade do séc. XV. Tal como sucede com as demais ilhas atlânticas, (Açores, Madeira, Canárias, Cabo Verde) a data exacta da descoberta por navegadores portugueses das ilhas do Golfo da Guiné – S. Tomé, Príncipe, Ano Bom e Formosa (Fernando Pó) – é ainda hoje uma incógnita. Todavia, a maioria dos historiadores situa o descobrimento das cinco ilhas no período que decorre entre 1469 e 1472, no último quartel do reinado de Afonso V, “o Africano.”

A ilha de S. Tomé teria sido encontrada no dia 21 de Dezembro de 1470 e a do Príncipe em 17 de Janeiro do ano seguinte. Apontam-se como seus descobridores Pêro Escobar e João de Santarém.

Ao contrário das de Cabo Verde as ilhas apresentavam boa vegetação e se prestavam ao cultivo do solo. Encontrando-se desabitadas por ocasião do seu achamento, reuniam as condições que permitiriam aos portugueses inventar, nesses espaços vazios de homens, tanto a actividade agrícola como formas de povoamento até então apenas experimentadas nos arquipélagos de Cabo Verde, pelo que a Coroa decidiu de imediato a sua ocupação, em particular a ilha de S. Tomé. Contudo, desabitadas se mantiveram até 1485, data em que reinando já D. João II, foi doada a João de Paiva, fidalgo da Casa Real, tendo-se adoptado como meio de administração do arquipélago o sistema de capitánias. Desde logo foi recomendada e estimulada a cultura da cana de açúcar, cuja finalidade era a de tornar rendível o território, sob a orientação de genoveses e madeirenses, estes últimos a beneficiarem da experiência adquirida na sua região de origem, tendo vindo a tornar-se ainda no séc. XV, logo após a Madeira, o maior centro produtor de açúcar. São palavras de Veríssimo Serrão:

A ilha de S. Tomé veio a tornar-se nos fins do séc. XVI, logo após a Madeira, o maior centro produtor de açúcar (...) As plantações cresciam em S. Tomé três vezes mais que na ilha da Madeira e o açúcar era de melhor qualidade, como o próprio monarca reconhecia. Também a riqueza natural da terra deixava esperar o desenvolvimento que, com o afluxo de escravos, fez de S. Tomé um dos pólos da nossa economia atlântica no séc. XVI. (Serrão, 1979:200).

Embora os primeiros indícios de povoamento datem ainda da década de oitenta, (1486), ano em que desembarcaram no noroeste da ilha de S. Tomé, na praia de Água Ambó (Ponta do Figo) os colonos enviados pelo donatário João de Paiva, só alguns anos mais tarde, na segunda metade da década seguinte, mais precisamente em 1493, viria a dar-se o primeiro povoamento em larga escala e de carácter definitivo, dado que a primeira tentativa de povoamento fora francamente mal sucedida, em consequência das adversas condições climáticas (zona em que era grande a saturação da humidade, o ar abafado e estagnado, empestado de miasmas (Oliveira, 1993:74). Os colonos, na sua

maioria degredados⁸ começaram a definhar ao fim de poucos meses, morrendo anémicos ou com febres, regressando ao reino, desiludidos e estiolados.

Três anos depois João de Paiva desistia da concessão sendo a capitania transferida, em 1490, por nova carta de doação, para João Pereira, outro fidalgo, já conhecedor do meio. Contudo os colonos que levou consigo também não foram felizes, falhando também, esta segunda tentativa.

Deste modo, só a partir de 1493, é que verdadeiramente vingou o desejo de se povoar o território, altura em que se procede a uma nova doação, desta feita ao capitão Álvaro de Caminha que para lá enviou, em 1494, “muyta gête de seu grado, degredados e dois mil meninos com menos de dois anos, filhos de judeus castelhanos, corridos de Espanha, de quem as crianças tinham sido arrancadas” (Negreiros, 1895:57). Álvaro de Caminha “estabeleceu-se com judeus e degredados, a quem se deviam fornecer escravas negras por companheiras, para delas se servirem havendo o principal respeito a se a dita ilha povoar” (Negreiros, 1895:57). Foi esta tentativa que, com o patrocínio da Coroa, logrou resultar, até porque Álvaro de Caminha tendo desembarcado no mesmo lugar de Água Ambó considerou-o impróprio, preferindo por isso outro fundeadouro na contracosta (a que mais tarde se chamaria Baía de Ana Chaves), para lá transferindo a povoação e dando-lhe o nome da ilha: S.Tomé.

A estes primeiros povoadores, maioritariamente portugueses, se juntam os primeiros habitantes negros⁹ das ilhas, que constituem o núcleo populacional mais numeroso¹⁰ oriundos da Costa da Mina e doutras localidades do litoral africano, resgatados na condição de escravos, tanto homens como mulheres, tendo ocorrido desde cedo fenómenos de miscigenação resultante na sua maioria das então incentivadas e forçadas relações entre colonos brancos e mulheres negras de que resulta a primeira geração de mestiços, já naturais da ilha, que iriam constituir o *substractum* da população fixada.

⁸ A hostilidade do clima e os altos índices de mortalidade por parte dos elementos brancos da população provocaram uma leitura negativa destes territórios (Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe) que ficaram assim destinados aos condenados.

⁹ A alta mortalidade que atingiu os europeus contribuiu sobremaneira para dificultar de modo sensível a instalação de portugueses e de estrangeiros livres, obrigando ao recrutamento de escravos africanos, considerados como adaptados a tão hostis e rudes regiões.

¹⁰ Segundo Valentim Fernandes, em 1506, S.Tomé conta com mil moradores e cerca de dois mil escravos que “roçam e cavam e trabalham”(cf. Isabel Castro Henriques, pág.36). A estes escravos, propriedade dos moradores que os iam buscar directamente ao continente, é de acrescentar outros escravos africanos, os escravos de resgate, que segundo o mesmo autor era já de cinco mil a seis mil, permitindo assim o desenvolvimento da escravatura.

Francisco Tenreiro (1961), referindo-se à multiplicidade de raças e gentes que estiveram na base do povoamento de S.Tomé, afirma:

S. Tomé foi uma encruzilhada de gentes e de raças: metropolitanos – madeirenses, judeus, genoveses – e negros, vindos do Benin, da Guiné e do Manicongo. (Tenreiro, 1961: 68).

A situação privilegiada da ilha, primeiro na rota da Índia e, mais tarde entreposto entre a costa ocidental de África e a América do Sul, facilitou o contacto de raças, de culturas e de produtos. A este propósito, vejamos o que uma vez mais nos diz Tenreiro:

Foi na realidade desde o final do séc. XV, uma das grandes encruzilhadas do Mar-Oceano onde se encontraram homens, negros e brancos, de diferentes proveniências e com estilos de vida diferenciados... Foi a ilha campo de ensaio de culturas, no sentido mais amplo do termo que a esta palavra se pode atribuir. (Tenreiro, 1961:90)

Produto do contacto de raças e culturas diferentes durante a época em que ocorreu a expansão europeia é o homem são-tomense. Porém, no que respeita à mestiçagem cultural, os valores culturais predominantes são os africanos, o que releva do facto de a família presente, a que assegura a socialização, até mesmo no caso dos mulatos, ser a família da mãe, africana. No dizer de Isabel Castro Henriques “esses mulatos não possuem uma família europeia. Mesmo se o pai, geralmente o elemento branco está presente, os querem e os amam, a família presente é a da mãe africana (Henriques, 2000:108).” Estes mulatos, se absorveram alguns valores culturais europeus, contribuíram para enraizar os valores maternos, criando assim um sistema novo de características predominantemente africanos, inclusive no campo linguístico. A prová-lo a veicularidade do Crioulo Forro, entendido e falado pela grande parte da população, incluindo os mulatos.

Estima-se que a população actual ronde, de acordo com os dados mais recentes da Direcção Nacional de Estatística os 150 mil habitantes, dos quais cerca de 50% são jovens e crianças de idade inferior a cinco anos. É essencialmente mestiça, como resultado de cinco séculos de mestiçagem das populações negras (na sua maioria bantu) e europeia (sobretudo portuguesas).

Apesar da exiguidade territorial, uma considerável diferenciação na sua população. O seu panorama etno-cultural compreende vários grupos. As tradicionais classificações da população são-tomense, caídas em desuso após a independência, definiam os grupos humanos mais com base na época de chegada às ilhas e no percurso histórico, do que propriamente na etnia. Assim, para além dos *forros*, (descendentes dos primeiros escravos mesclados com os portugueses e de escravos libertos aquando da abolição da escravatura), dos *angolares* (os quais eram tidos como descendentes de escravos angolanos que sobreviveram a um naufrágio, tese porém actualmente fundamentadamente contestada), existiam os *serviçais* – trabalhadores de origem cabo-verdiana, moçambicana e angolana – e os *tongas* – segunda geração destas últimas comunidades, exercendo cada um deles, embora em graus diferentes, uma contribuição significativa para a actual configuração linguística são-tomense.

Estas classificações hierarquizantes ainda hoje subsistem na mente de muitos são-tomenses, embora oficialmente de forma encoberta.

Actualmente, destacam-se como grupos etno-culturais, os *forros* que constituem a maioria da população, os *angolares* e os *minuyé*¹¹ (também designados *moncós*¹²), sem descurar as populações descendentes de cabo-verdianos, de angolanos e de moçambicanos trazidos como contratados para as ilhas.

Tendo sido submetidas durante um período de cinco séculos a um regime de colonização por parte da potência descobridora, as ilhas ascendem à independência a 12 de Julho de 1975. Manuel Pinto da Costa, secretário-geral do MLSTP, movimento anti-colonialista que levara o país à independência, torna-se o primeiro presidente da República e dá início a um regime de feição socialista, com a nacionalização da propriedade privada seguida de um regime de economia planificada facto que origina o êxodo dos colonos portugueses. Na década de 90, após referendo, é aprovada a nova Constituição por 70% da população, e inicia-se um regime semi-presidencial e pluripartidário – a II República de S. Tomé e Príncipe, alterações sócio-políticas que porém, não trouxeram melhoria nas condições de vida da população.

O quadro sócio-económico caracteriza-se por uma acentuada precariedade, pelo que uma parte considerável da população vive no limiar da pobreza. As famílias são,

¹¹ Habitantes da ilha do Príncipe.

¹² Designação de carácter pejorativo. “Moncó” (crioulo da ilha do Príncipe) provém do inglês “mankey”, que significa em Português, “macaco”, daí a relutância dos principenses em serem designados por “moncós” em Português.

regra geral, numerosas, com baixos rendimentos, o que dificulta sobremaneira a educação dos filhos, situação que tem provocado o afastamento de muitas crianças das escolas, sobretudo após o quarto ano de escolaridade.

Por falta de professores devidamente qualificados, os docentes são, na sua maioria, alunos que realizaram um percurso escolar irregular, nas diversas áreas disciplinares. Consequentemente, desenvolve-se assim, um sistema de ensino numa espiral em défice progressivo: a qualidade e a quantidade de saberes são cada vez menores e os antigos alunos que assimilaram já modelos carenciados, exercem agora o papel de modelos seguintes.

Por outro lado os órgãos de comunicação social (rádio, televisão, jornais) expõem de forma incisiva e com maior poder de alcance modelos de discurso oral e escrito muito deficientes que são absorvidos sem qualquer filtro crítico. A imprensa escrita, que em condições ditas normais, isto é, fazendo jus das funções que lhe são adstritas, poderia e deveria constituir um estímulo relevante ao hábito de leitura, apostando no interesse que naturalmente as pessoas nutririam no sentido de se manterem a par das principais actualidades nacionais e internacionais, embora existente no país, é pouco expressiva e de muito pouco impacto social. Carece-se de uma publicação semanal ou quinzenal susceptível de fornecer informações realmente actualizadas.

Quanto à rádio e à televisão, a qualidade dos programas que oferecem é muito pouco satisfatória, com destaque para o predomínio dos espaços musicais e de entretenimento. É notória a ausência de espaços educativos e de divulgação de informação técnico-científica e cultural.

Generalizadamente, o hábito de leitura é quase inexistente. Cada vez se lê menos, o que agrava ainda mais a situação da única língua escrita no país, o Português.

1.2. Dados linguísticos

No que tange à situação linguística, S. Tomé e Príncipe é um país plurilingue, pois integra línguas estruturalmente diferentes umas das outras, embora aparentadas¹³,

¹³ De acordo com Hagemeijer (1999), os quatro crioulos de base lexical portuguesa falados no Golfo da Guiné (CGG) – o *Forro*, o *Angolar*, o *Lunguyé* (crioulos falados na ilhas de S.Tomé e Príncipe) e o *Fa*

visto terem, segundo Tjerk Hajemeijer uma origem genética comum – o proto-crioulo do golfo da Guiné. Relacionando a pequenez do país e considerando a diversidade que lhe é inerente, Tjerk Hagemeyer (1999) chega mesmo a considerar S. Tomé e Príncipe “autênticas ilhas de Babel”.

Além das línguas crioulas (o Forro, crioulo predominante; o Lunga Ngola, falado na parte oriental de S. Tomé; o Lunguyé, crioulo da ilha do Príncipe; para além do Crioulo de Cabo Verde, falado pela população cabo-verdiana (e seus descendentes) que fora para as ilhas em regime de contrato), podem-se ainda encontrar resquícios de línguas pertencentes à família bantu e não bantu, línguas maternas da população africana levada para as ilhas, a par do Português, língua de origem europeia, a única a gozar do estatuto de língua oficial.

Elevado ao estatuto de língua oficial, o Português é também a única língua de ensino e de acesso às informações, quer pela via escrita, quer pela via audiovisual. A integração social faz-se por intermédio da língua portuguesa em detrimento das línguas crioulas, facto herdado do regime colonial. Na realidade, o bom conhecimento da língua portuguesa era a condição mais importante para aceder a qualquer posição de destaque na sociedade colonial.

Dada a política linguística adoptada após a independência, o Português teve uma implementação geral e é utilizado pela maioria da população, embora lhe sejam característicos muitas imprecisões de uso, facto que se deve quer à dinâmica da língua enquanto organismo vivo, quer à dinâmica social são-tomense, pois a dinâmica do sistema linguístico não ignora o seu envolvimento e a sua cumplicidade com outros que com ele coabitam e interagem num mesmo espaço.

Em S. Tomé e Príncipe, deste jogo de cumplicidades resultam os fenómenos de contaminação, cujas consequências linguísticas extremas se consubstanciam, como afirma Inocência Mata (1998), na existência de um elevado número de usuários que acaba por não se enquadrar activamente em nenhum dos sistemas linguísticos coexistentes neste espaço, ou seja, uma franja bastante significativa da população que não possui um domínio de uma qualquer língua, seja ela qual for, num nível que seja desejável e suficiente para satisfazer as necessidades de comunicação.

d'Ambu (falado em Ano Bom), tendo em conta o grande número de traços comuns a nível lexical e gramatical, partilham uma mesma raiz, à qual designou proto-crioulo do Golfo da Guiné (PCGG).

Esta semelhança, já décadas antes (1961), não passara despercebida a Francisco José Tenreiro, que ao referir-se a estas línguas, o fez nos seguintes termos: “É curioso até verificar que o linguajar de São Tomé é possivelmente o mesmo na ilha do Príncipe e na ilha de Ano Bom” (Tenreiro, 1961:17).

Estes fenómenos de contaminação, reflexo da essência cultural em que radica o homem são-tomense – homem de dois mundos – mais não são do que o reflexo de que, como observou Inocência Mata, “as afinidades históricas entre as línguas crioulas e o português foram potenciadas e os limites do jogo de interferências e cumplicidades e os limites da convivência salutar ainda não foram fixados, para fixar nesse português a essência cultural de uma variante cuja norma, embora não definida, se sente já como uma realidade que se pode identificar com marcas específicas na expressão” (Mata, 1998:32), isto é, a fixação de uma variante da língua portuguesa que seja o reflexo da tradicionalidade são-tomense.

Como se poderá constatar no decorrer da presente pesquisa, ao se atribuir ao Português o estatuto de língua oficial não se perspectivou devidamente uma política cultural que previsse o desenvolvimento dos idiomas nacionais. Daí o terreno fértil para o aparecimento das interferências que estudaremos nos próximos capítulos do presente estudo. Por ora, ocupar-nos-emos de, em breves pinceladas, traçar o percurso de formação das línguas crioulas, línguas com as quais coabita o Português e que têm desempenhado um papel crucial no processo de variação que se verifica actualmente neste idioma em S.Tomé e Príncipe, deixando antever uma possível mudança linguística, caso não venha a ser adoptada em tempo útil, uma eficiente política linguística.

1.3 As línguas crioulas: sua génese

1.3.1- O termo

Antes de nos reportarmos à génese das línguas crioulas em S.Tomé e Príncipe abramos um parêntesis para discorrer um pouco sobre a história do termo crioulo. Importa, primeiramente, ressaltar que a crioulistica – ramo da linguística que se dedica ao estudo do crioulo – é relativamente recente como evidenciam as palavras de Dulce Pereira (2006):

Apesar de serem fenómenos linguísticos universais e muito antigos, não temos notícias de terem despertado o 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).

Se actualmente o termo crioulo se encontra integrado no vocabulário especializado da ciência linguística, nem sempre assim foi. Termo de carácter polissémico, inicialmente utilizado na linguagem corrente, de origem portuguesa e registado desde o séc. XVI, a abrangência de tal terminologia extrapola os trâmites da linguística para fazer parte do vocabulário de outras áreas do saber como a biologia ou a antropologia, entre outras. Provavelmente dada a forma como tem sido abordado diacronicamente, durante um longo período de tempo não muitos estudiosos o assumiram como língua. Ao consultarmos alguns estudiosos sobre esta problemática (crioulo), constatamos que o vocábulo crioulo ao longo do tempo tem recebido acepções diferentes.

Etimologicamente o termo crioulo deriva de uma extensão do significado do nome português *cria*, termo esse derivado do verbo latino *creare* que significa “criar”, com os seus derivados: *cria*, *criação*. Foi originalmente usado para designar “animal criado em casa”, tendo depois sido aplicado aos “escravos nascidos e criados numa colónia da América, por oposição aos nascidos em África” (Mota, 1996:525). Foi também utilizado para designar o indivíduo descendente de europeu nascido na América, como se pode ler no Tomo III do *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (1981:546). Posteriormente passou a designar qualquer indivíduo mestiço nascido numa sociedade caracterizada pela escravatura. Finalmente especializou-se como um termo generalista de carácter sócio-histórico, utilizado para designar as línguas faladas por indivíduos crioulos que nasceram, na maioria dos casos, do contacto linguístico entre as línguas europeias¹⁴, as chamadas línguas lexificadoras ou de superstrato¹⁵ e as línguas africanas (ou outras), também designadas línguas de substrato.

¹⁴ Embora sejam inúmeros, os crioulos que têm por base uma língua europeia, outros crioulos há, que têm como base lexical, línguas não europeias. Cite-se como exemplo o Malaio Baba, crioulo de base lexical malaia falado em Malaca e Singapura e os crioulos KiNgwana e Swahili Shaba de base lexical “swahili”, falados, respectivamente, por sete e dois milhões de pessoas no Zaire (Dulce Pereira, 2006:54).

Os crioulos são, portanto, línguas que resultam de uma forma especial de contacto entre populações linguística, cultural e etnicamente distintas. Nasceram tais línguas das necessidades de comunicação experimentadas por indivíduos de diferentes proveniências linguísticas subitamente postos em contacto uns com os outros. Formaram-se gradualmente, a partir de idiomas de recurso, os *pidgins* ou *línguas francas*, praticamente improvisados com elementos das várias línguas em presença de cada vez que as circunstâncias punham em contacto indivíduos falantes de diferentes línguas maternas e que por necessidade social procuravam comunicar entre si, usando uma língua que, sendo mais funcional (a língua da classe dominante), no entanto não dominavam, nem lhes era de fácil acesso. Distinguem-se das línguas *pidgin* por possuírem uma comunidade de falantes nativos e desempenharem funções sociais amplas como qualquer língua natural.

Não se pode indicar com precisão o momento exacto em que o termo teria começado a ser aplicado às línguas faladas nas regiões colonizadas. Segundo Fernando Tarallo e Tânia Alkim, a primeira atestação conhecida é a do francês M. J. de La Courbe, no seu relato de viagem à costa de África em 1685. Segundo a literatura, de La Courbe teria empregado o termo para se referir a uma língua falada no Senegal, na Gâmbia e na Guiné-Bissau, provavelmente um crioulo português:

Il y a parmi eux (les Malinki) de certains négres et mulastres qui se disent Portugais parce q'ils sont issus de Portugais qui y ont habite autrefois; cês gens-la, outre la langue du pays, parlent encore un certain jargon qui n'a que très peu de ressemble à la langue portugaise et qu'on nomme créole comme dans la Mediterranée la langue franque (apud Tarallo e Alkim, 1987:98).

Destinados, em princípio, a desaparecerem tão logo cessava esse contacto, como sucedia por exemplo nos portos marítimos, puderam tais idiomas de recurso fixar-se nos casos em que se manteve a convivência entre os indivíduos das diversas línguas, complexificando-se por forma a satisfazerem as necessidades de comunicação das comunidades (expansão lexical, atribuição de valores sistemáticos a elementos fónicos e

¹⁵ As línguas lexificadoras são aquelas que durante o processo de criouliização contribuem com a maior parte dos vocábulos.

significativos que até então circulavam sem estrutura linguística ou com um estatuto muito aleatório e indefinido).

Assim, o *pidgin*, inicialmente língua de ninguém, deixa de o ser, assumindo, conseqüentemente, o estatuto de língua natural. Passa assim a ser a primeira língua, a língua-mãe de um grupo. Assistimos deste modo a um dos fenómenos mais complexos do contacto linguístico – o nascimento de uma língua – o crioulo.

Devido provavelmente às suas origens, apesar de actualmente tudo apontar para uma especialização na área da crioulistica (fala-se hoje em “estudos crioulos”, “crioulistica”), o termo, no entanto, continua estigmatizado e as línguas crioulas, por iniquidade, são geralmente associadas a pobreza, subdesenvolvimento, inferioridade cultural, facto que tem levado muitos falantes de crioulo (como é o caso de muitos são-tomenses) a rejeitarem apelidar as suas línguas nativas de crioulos ou os cabo-verdianos a falarem em cabo-verdiano.

1.3.2 Condições sociais e linguísticas

A génese das línguas crioulas de S. Tomé e Príncipe remonta à segunda metade do séc. XV, mais concretamente ao ano de 1493, altura em que tem lugar o primeiro povoamento em larga escala e de carácter definitivo. Nascidas num contexto de relações comerciais e de escravatura em que o Português era a língua dominante, uma vez formadas, mantiveram-se durante séculos à sombra da língua de maior prestígio, o Português. Em S. Tomé e Príncipe criaram-se (estavam criadas) desde muito cedo condições favoráveis a uma crioulistica rápida, a destacar:

i) **a insularidade** – apesar de não ser uma condição *sine qua non*, a insularidade muito favoreceu a crioulistica visto que as ilhas implicam frequentemente um corte, uma deslocação e um afastamento relativamente às culturas e línguas de origem dos povos que as povoam. Por outro lado, as ilhas favorecem, pelas mesmas razões, não só o contacto, mas também a miscigenação entre os membros da nova comunidade. Esse corte e essa miscigenação tornam pouco ou nada funcionais as línguas de origem;

ii) **o decreto real** – por decreto régio cada povoador tinha direito a uma escrava como companheira para dela se servir tendo como objectivo último o povoamento do arquipélago. Desde logo a relação de concubinação entre os homens brancos e as

mulheres negras foi um dos factores impulsionadores dos contactos linguístico-culturais entre as duas raças;

iii) *a migração escrava* – a fugacidade que caracterizava a passagem de muitos escravos africanos e a multiplicidade etnolinguística dos mesmos, sem que houvesse nenhum grupo linguístico predominante, não favoreceu o triunfo de qualquer uma das suas línguas face ao elemento dominador.

1.3.2.1. O processo de criouliização

- **a migração escrava**

Tratando-se de línguas cuja origem é longínqua no tempo e que não foram objecto de descrição à época do seu surgimento, a investigação torna-se muito complexa e dependente de hipóteses inferenciais. Deste modo, no que concerne ao processo de formação das línguas crioulas em S. Tomé e Príncipe, os linguistas têm-se baseado em factos históricos e através do método comparativo têm tentado reconstituir o processo de formação das referidas línguas. Assim, apoiar-nos-emos, essencialmente nos estudos de Tjerk Hagemeijer e de Gerardo Lorenzino em virtude dos seus estudos figurarem entre os mais actuais.

Embora até à data sejam escassos os documentos que nos informem sobre o volume de tráfico de escravos e a sua proveniência nas décadas que se seguiram ao povoamento das ilhas e que foram decisivos para a formação dos Crioulos, alguns dados históricos ajudam-nos na sua reconstituição.

Reza a História que, em 1470-71, quando os portugueses, pela primeira vez, aportaram às ilhas de S. Tomé e Príncipe, não havia sinais de existência humana. Quando porém em 1493, após algumas tentativas falhadas o povoamento finalmente se torna efectivo, com a chegada de povoadores europeus, maioritariamente portugueses, começou também o afluxo de escravos africanos à ilha. Os portugueses começaram a povoar a ilha maior, a ilha de S. Tomé, trazendo para o efeito escravos da costa ocidental africana. Índícios de carácter histórico-linguístico apontam para o facto de os primeiros escravos terem vindo da região do antigo Reino de Benin (actual Nigéria). Faz-se, nos documentos antigos, 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. Para Hagemeyer (2004) dois momentos distintos marcam o povoamento das ilhas: a fase de habitação e a fase de plantação, tendo estes desempenhado um papel crucial para a formação e o desenvolvimento das línguas crioulas.

Na primeira fase, a chamada fase de habitação (que se inicia com o povoamento definitivo, portanto 1493, estendendo-se até aos primórdios da introdução da cana de açúcar), distinguiam-se dois tipos de escravos:

- i) os escravos de “quarto”, cuja fixação na ilha era de carácter permanente. Alguns destes ocupavam-se com as tarefas domésticas, outros trabalhavam nas obras e tarefas rurais. A estes se tem atribuído um lugar-chave na crioulização pois, a miscigenação que desde cedo começou entre senhores brancos e escravas negras (se os “reinóis” não eram muitos no arquipélago, muito menos eram as mulheres que os tinham acompanhado na perigosa aventura atlântica) favoreceu o contacto com a língua portuguesa. As mulheres negras e os filhos que nasciam dos casamentos e concubinatos com europeus eram oficialmente livres a partir de respectivamente 1515 e 1517 e constituíam uma comunidade com poderes sócio-económicos próprios. Tem-se associado esta comunidade de forros (escravos que recebiam a carta de alforria) à língua crioula que mais tarde se difundiu para as roças, tornando-se a língua alvo dos escravos recém-chegados;
- ii) os escravos de “resgate”, importados das zonas costeiras do continente africano e geralmente despachados como mercadoria para a feitoria da Mina. Permaneciam muitas vezes na ilha largos meses, até seguirem como moeda de troca para a dita feitoria. Desconhece-se porém, qual terá sido o papel desempenhado por estes escravos no processo de crioulização.

Como foi já referenciado, indícios de carácter histórico linguístico apontam para o facto desta primeira vaga de população escrava ter vindo do antigo reino do Benin, região onde, de acordo com Hagemeyer (2004), se falava (e ainda se fala) o Edo. Duarte Pacheco Pereira (*apud* Sousa, 1990:396)) refere que nos finais do século XV e princípios de XVI muitos “cativos” vinham do Benim.

Na segunda ou terceira década de 1500 (séc. XVI) dá-se em S.Tomé o início de um novo ciclo, o da economia açucareira, que contrariamente à fase de habitação dependia de uma abundante mão-de-obra. Por diversas razões (que aqui não aludiremos, visto não serem relevantes para o nosso estudo), à medida que o séc. XVI ia avançando, o eixo de gravidade do comércio escravagista deslocava-se para sul, isto é, do Benin para as zonas bantu, nomeadamente o Congo e Angola, regiões onde se falavam línguas bantu.

Nesta fase da sua história S. Tomé conquistara já um papel importante como entreposto de escravos no comércio transatlântico, resgatando-se muitos escravos dessa nova área de resgate. Alguns eram destinados ao trabalho agrícola nas roças que se iam estabelecendo em S.Tomé, mas a grande maioria seguia rumo às Índias ocidentais, para as sociedades coloniais emergentes das Américas, que começavam a absorver grandes quantidades de mão-de-obra para o trabalho intensivo e duro nas plantações de cana sacarina.

Diferentemente da fase de habitação, a fase de plantação deve, por isso, ser associada à predominância do resgate em zonas onde eram faladas línguas bantu, nomeadamente o Kikongo e o Kimbundu, que são tipologicamente muito distintas do Edo (Ferraz, 1979). A origem e o desenvolvimento das três línguas crioulas faladas no território devem pois ser estudados à luz deste quadro de movimento da população¹⁶.

Perante uma tal organização social e um tal movimento migratório da população, que línguas seriam faladas em S.Tomé e Príncipe nos primórdios da ocupação? Como estabelecer a comunicação entre indivíduos num ambiente de heterogeneidade linguística sendo as línguas em presença mutuamente ininteligíveis?

• a miscigenação

A sociedade escravocrata que desde cedo se instalou em S.Tomé favoreceu o contacto entre europeus e escravos africanos. Essa estrutura económica permitiu a

¹⁶ Hagemeyer, subscrevendo a tese de Ferraz (1979) admite que o Lungwa Santome (Forro) apresenta claramente um número significativo de palavras que podem ser atribuídas etimologicamente ao Edo do Reino de Benin e ao Kikongo, falado nas regiões à volta do rio Congo. O Lungwa Ngola reteve uma grande porção de vocábulos de origem Kimbundu e o Lunguyé terá retido e conservado melhor um conjunto de traços que o aproximam mais do Edo e o afastam das línguas bantu ocidentais.

formação de uma matriz social que desfavoreceu a transmissão normal das línguas maternas.

Afastados das suas terras, misturados com os outros escravos e isolados do resto da população (tanto mais quanto sabemos que, seguindo a máxima “dividir para melhor reinar”, era prática comum nas fazendas a preocupação em separar os escravos provenientes da mesma origem social e linguística, para evitar que estes constituíssem um grupo de força capaz de se revoltar), de pouco lhes serviam as suas línguas maternas. Consequentemente, novas condutas linguísticas deram origem à génese de três línguas crioulas: o Forro, o Lunguyé e o Lunga Ngola.

Do caos linguístico inicial, a pouco e pouco se foram reunindo condições para um entendimento linguístico. Do contacto entre a língua portuguesa (língua dominante, em consequência a língua mais funcional dado o contexto de heterogeneidade linguística) e as línguas africanas, os escravos iam adquirindo uma “variedade” básica da língua portuguesa que lhes permitisse satisfazer as necessidades mínimas de comunicação, um *pidgin*. Inicialmente rudimentar, caracterizado por poucos recursos lexicais e gramaticais (isto é, léxico reduzido e estruturas gramaticais simples), resultantes de processos de simplificação e de redução da língua dominante no contacto, sob a pressão do uso esse código linguístico foi-se complexificando de forma a permitir-lhes expressar e transmitir tudo aquilo de que necessitavam e que as suas línguas maternas não lhes permitiam. Assim, além de criarem as suas próprias inovações lexicais e gramaticais recorriam frequentemente às suas línguas maternas para colmatarem algumas falhas da língua veicular e tornarem o seu discurso mais fluente. Foi esta língua, ainda muito variável mas mais estruturada e dotada de mais léxico, que coube em herança às gerações vindouras.

Dados históricos atestam que a primeira ilha a ser povoada foi a de S.Tomé tendo a ilha do Príncipe sido povoada com gente vinda daquela ilha. Hagemeyer, no trabalho já citado, refere que numa carta datada de 1499, Pêro de Caminha, primo de Álvaro de Caminha, o primeiro donatário de S.Tomé, alega haver já alguns moradores e escravos que se haviam deslocado à ilha do Príncipe, por falta de alimentos em S.Tomé, sendo que o povoamento efectivo terá tido lugar por volta de 1500 ou ligeiramente mais tarde. Por conseguinte, uma análise comparativa dos Crioulos falados no arquipélago, permitiu conjecturar que estas línguas partilham uma mesma raiz, a que Hagemeyer designou proto-crioulo do Golfo da Guiné, como também já tivemos oportunidade de referir.

Foi a especificidade das condições sócio-históricas que determinou a diferenciação deste Proto-crioulo em três línguas (falando-se do contexto são-tomense)¹⁷ distintas e mutuamente ininteligíveis. Dado que o povoamento da ilha do Príncipe se fez com gente vinda de S. Tomé, a língua para lá levada no começo do século XVI, período provável do povoamento, preservou ainda muitos aspectos marcadamente Edo em virtude do número de escravos de zonas bantu com permanência fixa na ilha ter sido muito limitado.¹⁸ Quanto ao Crioulo Forro, a permanente chegada a S. Tomé de novos escravos bantu ao longo da segunda metade do séc. XVI contribuiu para a natureza ligeiramente mais bantu¹⁹ desse crioulo. O Lunga Ngola é, de entre os crioulos, aquele que apresenta uma natureza mais marcadamente bantu, tendo para tal contribuído a sua organização social, face aos demais habitantes da ilha.

Os angolares viveram quase independentes, à margem do sistema escravagista, com uma organização social fechada e integrada que favoreceu a formação de uma identidade angular distinta para a qual a sua língua foi um elemento importante. Esta comunidade ter-se-á começado a constituir anteriormente ao momento em que a presença de ovimbundos disparou nas fazendas. A absorção, *a posteriori*, de um considerável número de falantes do Kimbundu nessa comunidade terá produzido os efeitos lexicais que chegaram aos nossos dias. Gerardo Lorenzino (1998) sugere que esta comunidade se formou em meados do século XVI, quando houve uma intensificação das fugas e um aumento de agressividade desse grupo contra a cidade e as plantações.²⁰ Ainda segundo o mesmo autor, os revoltados, por serem maioritariamente

¹⁷ Deste Proto-crioulo resultaram quatro línguas crioulas, o Forro, o Lunguyé, o Lunga Ngola (estas três faladas no arquipélago de S. Tomé e Príncipe) e o Fá d'Ambó (língua falada na ilha de Ano Bom, hoje Pagalu, que pertenceu a Portugal até 1778).

¹⁸ Apesar do estabelecimento de relações amigáveis entre Portugal e o reino do Congo e a partir de 1493 S. Tomé ter recebido autorização para a obtenção de escravos na região que ia do Rio Real, situado na fronteira entre a Nigéria e os Camarões, até ao Congo, por volta de 1506, Duarte Pacheco Pereira relata que, no entanto, por estas alturas não se resgatavam muitos escravos desta zona (*apud* Sousa, 1990:472).

¹⁹ A região a sul do Congo, isto é, o reino de Angola, onde o Kimbundu era falado, começou a ganhar terreno a partir da terceira década do séc. XVI, dado importante para explicar a grande porção do léxico do Kimbundu.

²⁰ Os relatos de escravos fugidos datam dos primórdios do povoamento efectivo de S. Tomé. Segundo Henriques (2000), “o temor da população relativamente aos “negros fugidos” é uma questão recorrente nos documentos portugueses. Em 1535, uma carta dos juizes de São Tomé aos oficiais régios assinala o agravamento da situação e refere a necessidade de apoio financeiro régio para a “guerra do mato” (pág. 114 -115) Ainda segundo a mesma autora, no último quartel do século, a situação vai de novo agravar-se com a intensificação de fugas de escravos para o interior da ilha.

de etnia ovimbundo, terão parcialmente relexificado a língua que então se falava nas fazendas.

Não constitui nosso objectivo explorar exaustivamente a problemática das condicionantes e consequências linguísticas do contacto nesta fase inicial da história linguística de S. Tomé e Príncipe. Propomo-nos, sim, através do exposto neste capítulo, proceder a uma reflexão sobre as consequências linguísticas particulares do contacto: a criação de novas línguas e o reverso da medalha, a extinção ou mudança da língua.

Se no século XVI, como consequência da instituição do sistema colonial em S. Tomé e Príncipe, a existência de escravos deslocados das suas terras e respectivas comunidades linguísticas de origem, a convivência com escravos oriundos de outras zonas e o contacto entre as várias línguas condicionaram a criação de novas línguas – *os crioulos* – nos tempos hodiernos, factores de ordem essencialmente social, aliados à inércia política dos sucessivos governos, de que a desatenção e a falta de acompanhamento adequado da problemática linguística são uma prova, estão a revelar-se determinantes e simultaneamente condicionadores dos resultados linguísticos observáveis no arquipélago: a uma cada vez maior contaminação linguística das línguas em presença.

No entanto, por um lado, dado o prestígio de que goza o Português nas ilhas e por outro, considerando-se o facto de ser língua materna de uma parte da população, (tenha-se em conta que este sistema linguístico é uma das línguas nacionais do país²¹ o Português não corre o risco de vir a desaparecer enquanto sistema de comunicação em S. Tomé e Príncipe. Mas claramente que pela acção de um certo tipo de usuários, as transformações que entretanto se têm vindo a operar na língua poderão num futuro não muito longínquo atingir proporções tais, que para estes, os sistemas linguísticos em presença deixarão de se diferenciar e de ter autonomia passando a ser uma variedade das línguas em contacto.

É facto assente que a morte/mudança de uma língua não se dá em saltos bruscos. Muito pelo contrário, estes são factos decorrentes de uma progressiva aproximação a outra(s) língua(s) que com ela esteja(m) em contacto e desencadeada por factores externos. Por isso, actuando deliberadamente sobre esses factores, se pode atrasar ou

²¹ Não obstante a ausência de estatísticas, absolutamente credíveis, pois como já foi referido as últimas remonta a 1991, mais de metade da população a tem como língua materna (Mata, 2001, 77).

impedir a sua morte ou mesmo inverter o sentido da mudança revitalizando, deste modo, a língua.

1.4. A língua, “companheira do império”

A viagem da língua portuguesa para paragens distantes inicia-se em 1415, com o movimento expansionista que, no séc. XV, lança os portugueses ao mar, levando como companheiros de viagem a religião, a cultura e principalmente a língua, poderoso agente de colonização à qual, Fernão de Barros, à semelhança de António de Nebrija, reconhecia como “companheira do império”.

Falar, pois, da língua como “companheira do império” é traçar a trajectória histórico-linguística de Portugal e das suas ex-colónias, uma história de dominação, de relações tensas, de violência exercida sobre o Outro. As palavras de Manuel Ferreira, que a seguir passamos a transcrever, remetem-nos, desde logo, para a natureza destas relações:

O sistema colonial é de sua natureza antropofágico. 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. (Ferreira, 1989: 31)

Tendo-se conferido à língua portuguesa uma função imperial, o Português constituiu-se como elemento de submissão dos povos colonizados. Com efeito, foi ele uma força capaz de assegurar a manutenção do império colonial português. Foi essa função imperial atribuída à língua portuguesa construída em torno de uma ideologia de *deficit*, baseada no pressuposto da sua superioridade – língua com uma tradição cultural erudita – em relação às línguas africanas, línguas apenas com tradição folclórica. Procurou-se através deste discurso provar a inferioridade cultural dos africanos e consequentemente dos seus sistemas linguísticos. Tidos como povos não civilizados, as suas línguas são, por inerência, línguas do homem no estado selvagem e, como tal, indignas para uso no trato social. Assim, aos indígenas imperiosamente se lhes impunha romper com as milenárias estruturas mentais e sociais para se transferirem para outros planos de vida, o plano dos “assimilados”, civilizados ou cidadãos, libertos das

hierarquias e disciplinas tribais, passando a viver no estilo e costumes europeus, falando, lendo e escrevendo Português.

Propomo-nos, pois, no presente subcapítulo, proceder a uma breve reflexão sobre tal problemática.

1.4.1- O estatuto das línguas africanas em África no período colonial

Embora a questão linguística tenha sido durante o período colonial sempre tratada com uma certa ambiguidade, nem por isso se deixou de lhe atribuir uma função específica no processo de colonização por forma a legitimar a dimensão civilizadora de Portugal.

Consequentemente, pelo olhar eurocêntrico e depreciativo do colonizador, as línguas autóctones dos países colonizados foram apelidadas de línguas de selvagens, línguas inferiores ou ainda formas bastardas de uma língua de civilização. Por conseguinte, com base no pressuposto da superioridade das línguas europeias em relação às línguas africanas, pressuposto (melhor dizendo, preconceito) esse que encontra a sua expressão máxima na designação “língua de cultura” (ou seja, língua com tradição literária escrita, descrições sistematizadas do seu vocabulário, dicionários e gramáticas), as línguas africanas, consideradas desprovidas de dignidade para serem utilizadas em espaços públicos, viram assim negada a cidadania, isto é, o seu lugar oficial na sociedade.

Durante um longo período, este tipo de discurso, apoiado pela linguística e outras ciências como a antropologia e a etnologia, foi uma fonte de argumentos para negar as virtualidades das línguas dos outros povos. Essa negação constituiu sempre parte do fundamento ideológico da superioridade europeia sobre os povos colonizados. Do carácter inferior atribuído às línguas africanas dá-nos conta Paulo Feytor Pinto (2001). Afirma o autor:

As primeiras expedições ao longo da costa ocidental africana, organizadas pelo infante D. Henrique (1394-1460) contavam com intérpretes de árabe. A partir de pelo menos 1441, há notícias de línguas diferentes desta. Perante tal situação, e por repudiarem a aprendizagem de línguas africanas, os portugueses preferem recorrer a intérpretes que são escravos

de senhores africanos, obrigados a aprender o Português. (Feytor Pinto, 2001:66)

Ainda com base no seu carácter de línguas inferiores, estas línguas não podendo ser utilizadas no ensino, foram no entanto autorizadas a ser utilizadas como meio de aprendizagem do Português no ensino ministrado em instituições missionárias. Porém, um período houve em que, até mesmo como meio de aprendizagem do Português, período esse que se situa entre 1921 e 1954, o seu uso fora proibido. A partir desta data, e a partir do disposto no Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique²², o recurso às línguas africanas como meio de aprendizagem do Português volta a ser autorizado.

Já Gil Vicente, no início do século XVI, em *Frágua de Amor* (1524), sublinhara o carácter inferior das línguas africanas que deveriam ser substituídas pela língua portuguesa. Feytor Pinto realça este facto ao afirmar:

A preponderância, já então, desta atitude parece ser confirmada pelo facto de a primeira descrição portuguesa do funcionamento de uma língua africana ter sido publicada em 1697, mais de 250 anos dos primeiros contactos. (Feytor Pinto, 2001:109)

Paralelamente a este facto, Paulo Feytor Pinto, a respeito das línguas nacionais africanas e do seu estatuto, faz uma afirmação pertinente. Afirma o autor que, até ao séc. XIX, a gramática de Álvares (que veio a substituir os modelos latinos de Donato e Prisciano) teve 530 edições em 22 países de todo o mundo, todavia nenhuma das dezasseis línguas descritas entre 1547 e 1644 era uma língua africana, donde se deduz que as mesmas parecem não terem sido consideradas dignas de serem aprendidas pelos europeus. (Feytor Pinto, 2001:66)

A forma mais elevada do preconceito cultural relativamente às línguas africanas e sua conseqüente desvalorização reside no facto de apenas a língua portuguesa poder conferir ao africano o estatuto de cidadão²³. Deste imperialismo linguístico, *modus*

²² Decreto-lei n.º 39666 (Diário do Governo, 20.5.1954), *apud* Feytor Pinto, 2001: 89.

²³ Pelo dec. 12533 de 23 de Outubro de 1926, foi estatuído o *Estatuto Político Civil e Criminal dos Indígenas Portugueses* (Angola e Moçambique), tendo-se, posteriormente alargado as suas disposições aos indígenas da Guiné (1927). Desde logo, neste diploma apresentavam-se os requisitos necessários para se perder a condição de indígena e adquirir a cidadania portuguesa, isto é apresentavam-se as condições de assimilação. A segunda das cinco condições era o conhecimento correcto da língua portuguesa. (cf.

operandi da potência colonial, que tudo fez para que a inferiorização das línguas autóctones, veículos e suportes das culturas se tornasse uma realidade, resultou a hegemonia da língua portuguesa face aos demais sistemas linguísticos.

1.4.2. A imposição da língua portuguesa

Ficou já delineado no ponto anterior que o sistema ideológico colonial desqualificava as formas culturais do Outro, em detrimento da valorização daquilo que pudesse ser identificado com o europeu e mais particularmente com o Português. Consequentemente, a sua acção foi orientada no sentido da subalternização dos valores culturais africanos resultando disso um funcionamento glotofágico desta língua. A propósito, relembremos, uma vez mais Manuel Ferreira que, evidenciando este funcionamento glotofágico, afirma:

O colonialismo é a negação da personalidade do Outro. Ele, o colonialismo, nega e reprime a cultura autóctone e obriga à cultura metropolitana. Altera os hábitos sociais, intervém na culinária, no vestuário, no sistema agrícola, no regime de propriedade, na habitação, no sistema jurídico, na ordem social milenar estabelecida, impõe novos padrões de cultura e substitui a língua. (Ferreira, 1989:29)

É pois na sequência desta política glotofágica que se tentou promover a assimilação das populações através de um processo de substituição linguística. É assim que em 1757 e 1758 o Marquês de Pombal proíbe o ensino da língua geral dos índios (o tupi-guarani), com a qual o Português convivia, obrigando ao ensino da língua portuguesa em todo o Brasil. Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, que a falavam e

Diploma Legislativo n.º 237 de 26 de Maio de 1931, artigo 1.º; Decreto-lei n.º 39666 de 20 de Maio de 1954, in *Diário do Governo*, 20.5.1954, art.56.º). Veja-se ainda alguns autores que se debruçaram sobre esta problemática: VERA CRUZ, Elizabeth (2005); FEYTOR PINTO, Paulo (2001).

ensinavam nos seus colégios (públicos e gratuitos), o Português passou a ser a principal língua do Brasil.

Situação semelhante ocorreu nas colónias de África, nomeadamente em Angola, onde o general Norton de Matos, quando governador (1921-1924), tomou atitude análoga à de Pombal, ao ordenar o apagamento das línguas angolanas, substituindo-as pela língua portuguesa, proclamando ser obrigatório em qualquer missão o ensino desta língua e não ser permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas. Nem mesmo nos livros de ensino religioso, concedendo-se nestes apenas a possibilidade de uma versão paralela.

Constituía um imperativo para a coroa portuguesa a imposição da língua lusa, móbil de enaltecimento do valor da *Raça*, uma raça do império, um império julgado predestinado a cumprir uma nobre missão – a de evangelizar e civilizar os povos selvagens – como o denotam as palavras de Manuel Ferreira Rosa ao afirmar que “o império português tem sobre os seus ombros a predestinação histórica de civilizar outros povos, erguê-los para um nível de vida digna de ser vivida” (Rosa, 1973: 36-37), ou ainda:

Estamos por aqui na calma insistência de quem cumpre uma predestinação, modelando homens e povos à nossa imagem e semelhança, criando neles novos conceitos de vida, erguendo suas almas e seus corpos e, arrancando-os da comum animalidade, gravando neles a consciência de um destino transcendente (...). Esta certeza que nos empolga, de sermos obreiros da História (...) dá-nos, a nós, portugueses, um estranho complexo de grandeza. (Rosa, 1973:61)

Restringir e inferiorizar os padrões da cultura africana constituiu pois, desde logo, o objectivo primacial do colonialismo.

Para a prossecução e consecução de tais objectivos, pôde o poder político contar com o apoio da actividade missionária. Em meados do século XIX, com o início da colonização intensiva portuguesa dos territórios colonizados, foi criado um sistema educativo que distinguia a educação oficial para a população urbana europeia e a educação missionária para a população rural africana. Perante o objectivo de apoiar os interesses do colonialismo português, a actividade missionária deveria ocupar-se do ensino da língua

portuguesa aos africanos, podendo, no ensino religioso e só neste, utilizar as línguas africanas. Exceptua-se, como já foi referido, o período que se situa entre 1921 e 1954, durante o qual, por decreto, o seu emprego era totalmente proibido. Portugal via assim na actividade missionária um esteio susceptível de assimilar as populações autóctones, aproximando-as, por conseguinte, dos valores que convenientemente consideravam merecedores de imitação, negando assim ao Outro o direito à língua e cultura próprias.

Fernão de Oliveira (1536), na senda deste imperialismo linguístico, ciente do valor da língua e do seu papel enquanto elemento contributivo para a perenidade da nação e do povo que a fala, realçava que “os homens fazem a língua”, motivo pelo qual se empenhava em prepará-la para que pudesse ser divulgada em outros povos, “porque Grécia e Roma só por isso ainda vivem, porque quando senhoreavam o Mundo mandaram a todas as gentes sujeitos a eles aprender suas línguas e em elas escreviam muitas boas doutrinas.” (Oliveira, 1975:43)

Arreigando o seu discurso no eurocentrismo, a colonização linguística de que são vítimas os povos colonizados, desemboca na institucionalização oficial, exclusiva e definitiva da língua portuguesa.

Em S. Tomé e Príncipe a obra missionária tem início nos primórdios da colonização, em 1493. O ensino, desde logo assegurado pelas ordens religiosas, constituiu um dos meios relevantes na europeização das populações locais, processo que, à semelhança dos demais países colonizados por Portugal, assenta num paradoxo: se à língua se atribuíra uma função imperial, não deixa porém de causar estranheza a falta de uma estratégia linguística clara, em prol da difusão da língua. Desse paradoxo derivou a sua fragilidade em todos os países que se tornaram independentes, consubstanciada no elevado índice de analfabetismo à data da independência.

Alfredo Margarido (2000), porém, encontra explicação plausível para tal facto, no acto deliberado de se acreditar que, mantendo o povo na ignorância isso permitiria eliminar a possibilidade de contestação e a crítica. Assim sendo, e considerando-se que a grande maioria da população não tinha acesso à escrita, a língua estaria deste modo a cumprir com a sua função imperial, isto é, assumir-se como agente específico de dominação, ideologia que, segundo Alfredo Margarido, após a queda do império político estaria

ainda subjacente e posteriormente materializada na criação da Lusofonia. Defende Margarido que a língua permitiria a Portugal recuperar a sua “grandeza” consubstanciada já não numa submissão política dos demais países lusófonos, mas cultural, cabendo à variedade europeia o privilégio de continuar a gozar de estatuto hegemónico relativamente às variedades emergentes no ex-império colonial português em África.

Adoptando uma posição muito crítica, Alfredo Margarido afirma, relativamente à controvérsia gerada pelos acordos ortográficos, o desejo dos portugueses em procurar assegurar a função imperial outrora outorgada à língua portuguesa. As regras seriam ditadas por Portugal, que se consideraria “dono da língua” cabendo aos outros países uma acção meramente passiva aceitando as regras portuguesas. Também Feytor Pinto (2001), embora não se apresente tão crítico quanto Alfredo Margarido, vê na controvérsia gerada pelo Acordo Ortográfico (a proposta de acordo discutida a partir de 1986) a manifestação do seu espírito etnocêntrico. No dizer do autor “parece admitir-se, de algum modo, a reforma, mas não o acordo, talvez por se considerar que devem ser unicamente os portugueses a decidir sobre a sua ortografia” (Feytor Pinto, 2001:96). E acrescenta que

tal atitude poderá radicar na dificuldade em aceitarmos a participação dos outros na planificação da língua que é primordialmente nossa. Há mesmo quem considere que Portugal corre o risco de abastardamento linguístico e consequente assevajamento, em grande parte devido a pernicioso influência brasileira. (Feytor Pinto, 2001:96)

Não cabendo, no âmbito da nossa pesquisa, esta discussão sobre tal problemática, limitamo-nos a assinalar que foi efectivamente a língua portuguesa um poderoso agente de colonização. Instalando-se em África, a potência colonial contrariou sensivelmente, a dinâmica cultural dos países dominados. As línguas autóctones tinham necessariamente que sofrer o efeito dessa dominação. Excluídas do ensino, proibidas de serem utilizadas, embora continuassem a ser faladas, o seu papel limitou-se, quase exclusivamente, à produção de obras orais, em alguns casos bem ricas e variadas. A prová-lo a existência do fecundo manancial de literatura oral e tradicional que fazem a especificidade das culturas africanas. Porém, o lugar de destaque, esse, estava reservado à língua portuguesa.

Hoje, cerca de quatro décadas após a independência política, o estatuto de subalternidade de que as línguas locais foram vítimas, ainda se faz sentir. Prova disso é o facto de, por ter sido considerado durante a época colonial como um dialecto (aqui com a carga pejorativa que a mentalidade colonial lhe injectava), o Crioulo só servia para estragar o Português, motivo pelo qual famílias havia que proibiam os seus filhos de se expressarem em Crioulo, tentando deste modo prevenir a ascensão dos mesmos na sociedade (Mata, 1998; Pontífice, 2002). Essa carga porém, ainda hoje lhe é por muitos atribuída. Com efeito, parece ainda reinar no espírito do filho-da-terra a ideia incutida pelo poder colonial de que o Crioulo e demais línguas nacionais são formas linguísticas bastardas, desprovidas de dignidade para serem utilizadas em espaços públicos e como tal devem circunscrever-se ao meio familiar e rural.

Foi, efectivamente, a língua, companheira do império, embora essa companhia tenha sido partilhada com as demais línguas nacionais. E de tal maneira arquitectado esse companheirismo, que uma vez desmoronado o império (político), ela continua ainda a manter o seu estatuto hegemónico, embora em regime de coexistência com as demais línguas locais. Dos efeitos de tal coexistência se fará referência nos capítulos subsequentes.

Capítulo II – Situação linguística

2.1- S. Tomé e Príncipe: uma sociedade bilingue?

Em S. Tomé e Príncipe, país em que se falam cinco línguas, conforme já tivemos oportunidade de referir, destacam-se como sistemas linguísticos na constituição do quadro linguístico nacional, as línguas forjadas pela vivência do povo – as línguas crioulas – que em regime de coabitação interagem com o Português – língua de origem europeia. Porém, esta convivência, principalmente nas últimas décadas não se tem revelado pacífica²⁴ e a prová-lo está o actual estado de “caos” linguístico que impera no país, materializado no acentuado estado de contaminação linguística dos referidos sistemas. Como consequência assiste-se a uma progressiva criouliização do Português e a uma descrioulização do Crioulo.

Desde os primeiros momentos de contacto entre as línguas em presença, a realização da língua portuguesa, primeiramente língua do dominador e posteriormente língua de opção (como não poderia deixar de ser, considerando-se o percurso histórico do país), teve sempre que se acomodar, em muitos casos, com aquilo que os dominados circunstancialmente podiam produzir nesta língua. Como afirma Isabel Castro

²⁴ Por convivência pacífica entenda-se o facto de as línguas poderem “viver” simplesmente em contacto, uma na vizinhança das outras, lado a lado, mantendo-se integralmente independentes e resguardando, portanto, os seus limites e as suas fronteiras individuais, isto é, sem interferências mútuas sistemáticas e generalizadas.

Henriques (2000) “ o Português, dada a maleabilidade dos colonizadores, se adaptou a ambientes e a fonéticas que o enriqueceram” (Henriques, 2000:69).

Almada Negreiros (1895), por sua vez, a respeito da língua portuguesa que então se falava na ilha, e do processo de acomodação, refere que “ esse dialecto²⁵ é derivado da língua portuguesa, sem forma regular, participando de todos os vícios da linguagem arcaica e adulterado muito de leve pela aproximação d’alguns idiomas da Europa e dos dialectos africanos” (Negreiros, 1895:303). E prosseguia: “sendo os primeiros colonos para aqui enviados os degredados e os filhos dos judeus expulsos de Espanha, compreende-se bem como a génese desta linguagem d’uma construção abtusa e falha, provém de fontes pouco límpidas” (Negreiros, 1895:303).

Porém, se nos primórdios da história linguística do país tal acomodação era até compreensível, hoje, volvidas três décadas após a adopção consciente deste sistema linguístico como fazendo parte do património historico-cultural do povo são-tomense, tal situação parece reflectir um certo grau de desleixo perante um assunto de capital importância, o que não pode deixar de causar uma certa apreensão. Com efeito, o problema que agora enfrentam os sistemas linguísticos são-tomenses deve-se ao facto de não se ter equacionado devidamente a questão da convivência linguística. Devido ao tipo de política linguística seguida em S.Tomé e Príncipe, principalmente no período pós-independência e o facto de se ter ignorado as línguas crioulas como “veículos” de conhecimento e pensamento da maior parte da população, levou a que a grande maioria da população não tenha um bom desempenho linguístico em Português. Vale a pena, pois, começar por lembrar o actual perfil de formação escolar da grande maioria da população são-tomense e não menos importante, o seu perfil académico aquando da ascensão à independência.

Apesar de a situação linguística no país ter vindo a ser definida como de bilinguismo, na verdade ela é bem mais complexa de se definir, residindo a mesma, de certo modo, no alcance conceptual do próprio termo, pois este tem vindo a ser definido de variadas maneiras.

Leonard Bloomfield (1935) considera como bilingues os que têm um controle semelhante ao do nativo em duas ou mais línguas.

²⁵ Vemos pois que por estas alturas, tal como hoje ainda acontece em alguns círculos, não é ainda clara a percepção do crioulo como uma língua autónoma e diferenciada em relação à língua portuguesa. Há nesta alusão à língua uma filiação (o crioulo como uma variedade menor – um dialecto), pois o autor, ao referir-se ao crioulo fã-lo como se este fosse uma variedade do português e segundo a sua óptica um português deturpado., como aliás mais adiante refere: “ na sua essência esse dialecto é o portuguez mal fallado” (Negreiros, 1895: 306).

De acordo com esta concepção de bilinguismo muito poucos em S.Tomé podem ser considerados bilingues. Porém, uma perspectiva um pouco diferente de bilinguismo nos é apresentada por alguns outros investigadores e teóricos.

Na perspectiva de Oliveira, (1999), o conceito de bilinguismo é complexo e pode envolver várias dimensões, nomeadamente a competência bilingue em utilizar duas ou mais línguas e o contexto em que elas são utilizadas.

Vejamos, porém, o que nos diz Isabel Leiria (2001), relativamente a esta problemática:

Se usarmos como critério o nível de proficiência e definirmos como bilinguismo apenas o uso habitual, fluente e sem sotaque se duas línguas, muito poucos indivíduos poderão ser considerados bilingues. Se, pelo contrário, aceitarmos que pessoas consideradas bilingues não formam um grupo homogéneo, 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 do que uma língua ou variedade é usada regularmente. (Leiria, 2001:69)

Ainda no que tange a esta problemática, André Martinet (1976) afirma que “é necessário entender por bilinguismo o facto geral de todas as situações que implicam um uso, geralmente falado e em certos casos escrito, de duas ou mais línguas por um mesmo indivíduo ou grupo”. E continua:

língua é aqui tomada num sentido muito lato, e pode corresponder ao que vulgarmente se designa por dialecto ou um “patois”. (Martinet, 1976:289)

Com base nestas definições de bilinguismo o que essencialmente caracteriza uma comunidade bilingue é o uso, um tanto quanto indiferenciado, de duas ou mais línguas, sobretudo a nível da comunicação oral. Perante uma tal definição de bilinguismo, e confrontando-a com os dados que nos são fornecidos pela Direcção

Nacional de Estatística²⁶ de S. Tomé e Príncipe referentes à situação das línguas, somos levados a afirmar, com legitimidade, que S.Tomé e Príncipe se caracteriza por uma situação de bilinguismo.

Para uma população estimada em 117.504 habitantes, eis o quadro exemplificativo de distribuição do número de falantes com mais de seis anos pelas diferentes línguas:

Quadro I

LÍNGUAS	PERCENTAGEM	N.º de FALANTES (aprox.) (idade superior a 6 anos)
Português	99,8 %	94907
Forro	73,5 %	69899
Lunguyé	1,6 %	1558
Outros	13,4 %	12781

Quadro exemplificativo de distribuição das línguas

Fonte: Direcção Nacional de Estatística de S.Tomé e Príncipe

Creemos, no entanto, que a situação linguística de S. Tomé e Príncipe não pode ser vista de forma tão linear. Dado o prestígio de que goza o Português pode acontecer (e geralmente acontece) que muitos dos falantes assumam saber falá-lo. Assim sendo, não é de estranhar que embora os dados estatísticos revelem que uma grande percentagem de falantes (99,8%) declare falar Português²⁷, de entre estes muitos há que não detêm um domínio da língua que se manifeste quer numa competência comunicativa, quer numa competência linguística.

Em virtude do agora exposto defendemos que não deve tomar-se como critério único para a definição de uma situação bilingue apenas o número de línguas faladas pela comunidade, mas também e sobretudo o modo como elas são representadas no discurso

²⁶ Tomar-se-ão como referência os dados estatísticos do recenseamento de 1991 (o mais actual, visto que o de 2001 não inclui a situação das línguas).

²⁷ O mesmo censo revela não existirem diferenças significativas entre o meio rural e urbano relativamente à utilização da língua portuguesa, registando-se uma percentagem idêntica de 98% de utilização desta língua em ambos os meios.

do falante. Apesar de os dados oficiais conferirem à comunidade linguística são-tomense o estatuto de bilingue, somos de opinião que o bilinguismo enquanto situação em que se veiculam duas ou mais línguas, existe em S.Tomé, porém não de forma generalizada. Para tal, todos os falantes teriam que ser necessariamente proficientes em duas (ou mais) línguas que concorrem para a configuração do bilinguismo, nas quatro capacidades: produção oral e escrita e compreensão oral e escrita, isto é, serem capazes de compreender e usar duas (ou mais) línguas nos seus vários estilos, autonomamente, sem interferências mútuas sistemáticas e generalizadas. Todavia, o que se pode verificar é que apenas uma parte ínfima da população detém essas quatro capacidades nas duas línguas.

Inocência Mata (1998) é muito explícita a este respeito. Tomando como factor determinante para a definição de uma situação bilingue a proficiência linguística, e sendo ela conhecedora da situação sociolinguística do arquipélago, afirma:

Tornou-se lugar comum falar-se de bilinguismo em sociedades em que coexistam mais do que uma expressão linguística. Não me parece ser este o caso de S.Tomé e Príncipe. Com efeito, tomado individualmente o são-tomense talvez não possa ser considerado bilingue” (Mata, 1998: 33) pois “existe um grupo [significativo em termos quantitativos] com determinadas características etárias e sociolinguísticas que não têm um domínio de uma língua seja ela qual for, de que façam um uso simbólico, num nível que seria desejável para corresponder e satisfazer as exigências e as solicitações que a sociedade moderna faz. (Mata, 1998: 29)

Na verdade, muitas crianças e jovens são-tomenses não podem considerar-se bilingues. Ainda que os seus agentes de socialização sejam bilingues e eles até entendam o Crioulo, não o praticam. Se o que caracteriza o bilinguismo é sobretudo o uso de dois ou mais sistemas por um mesmo indivíduo, essas crianças e jovens não podem ser considerados bilingues, visto não fazerem uso dos dois sistemas. Servem-se, sim, na sua interacção social de um “sistema” que oscila entre os dois sistemas em contacto. Pelas características que lhe são inerentes (elevadíssimo grau de interferências que se manifestam nos mais variados níveis e um fraco domínio de qualquer uma das línguas em presença) somos mesmo levados, num primeiro impulso, a afirmar que em

vez de uma língua estes falantes fazem uso de uma *interlíngua*²⁸ ao exercerem o seu acto comunicativo.

Perante um tal panorama linguístico, uma vez mais reafirmamos a nossa posição de que, para que se possa proceder a uma caracterização linguística tanto quanto possível aproximada da realidade em S.Tomé e Príncipe, não nos podemos basear apenas em números. Há, pois, a necessidade de especificar a situação em que ambas as línguas são utilizadas, pois há muitos modelos de bilinguismo.

Apoiando-nos em Dulce Pereira (2001) e com base nos dados que nos são fornecidos pela Direcção Nacional de Estatística de S.Tomé e Príncipe, somos levados a pensar que em S.Tomé e Príncipe existe um bilinguismo subordinado, em que a grande maioria da população fala Português (99,8%). Desta percentagem uma grande maioria tem o Português como língua segunda, sendo que a língua materna ou é um dos Crioulos ou a variedade oral do Português são-tomense e que à falta de uma terminologia mais adequada, à semelhança de Fernanda Pontífice (2002), designaremos de “falar são-tomense”. Nestes casos a língua materna (o Crioulo ou o “falar são-tomense”) tende a interferir na segunda (Português), fenómeno sobretudo observável a nível da morfossintaxe:

Quadro II

Falar são-tomense	Crioulo	Português
“cabeça grande trepou uma colera e cabeça pegou”	kabeça glanji subli kolera, kabesa pegá	O Cabeça Grande trepou uma coleira e a cabeça ficou presa.
“o falcão foi acompanhar a tartaruga para perguntar se ela não estar a ir para a festa”	Flakon ba lele Tataluga pê bá punté chi ê na sa ka ba fesa fá	O Falcão foi ter com o Tartaruga para perguntar-lhe se ele não iria à festa.
“Lebre pegou num	Leblé pegá manduco dá	A lebre pegou num cacete

²⁸ A *interlíngua* é considerada como o sistema linguístico do falante não nativo numa determinada etapa do processo de aprendizagem. Este sistema apresenta elementos da língua materna, outros da língua meta e alguns exclusivamente idiossincráticos. De acordo com os especialistas, de todas as características da *interlíngua* uma das mais relevantes é o mecanismo de fossilização, um fenómeno pelo qual o falante não nativo tende a conservar na sua *interlíngua* formas, regras e subsistemas erróneos, de maneira recorrente e em estágio de aprendizagem em que estes esquemas deveriam estar superados. As causas mais frequentes da fossilização podem ser a interferência linguística entre a L1 e a língua alvo e a interferência com outras línguas, segundas ou estrangeiras (Otonello, 2004).

Em conformidade com a definição ora apresentada, uma das características da *interlíngua* é o seu carácter transitório. Porém, o que se verifica em S.Tomé e Príncipe, é que este sistema que inicialmente poderia ser considerado como uma *interlíngua*, se estabilizou, assumindo-se como língua materna de uma grande parte da população. Assim sendo, cremos estar, não perante uma *interlíngua*, mas sim diante de uma nova variedade do Português, embora se caracterize por determinados traços específicos da *interlíngua*.

manduco bateu no rabo do macaco”	macaco kwê ni kadela	e bateu na cauda do macaco.
“um é cabeça grande, outro é bariga gordo e outro é opéfifim”	Uã sa kabeça glanji, otlô sá bega godó, otlo sa opé fimfim	Um chamava-se Cabeça Grande, o outro Barriga Gorda e o outro Pé Fininho.
“chego da escola cansado bato na cama e começo a dormir”	N’gá chigá d’iskola kansado, N’ga dá cama, N’ga komesa ka dumini	Chego da escola cansado, atiro-me na cama e começo a dormir.
“lá esforcei muito mais”	Nalá N’ esforsa munto machi	Aí esforcei-me muito mais.
“quando os filhos levantaram de cama não o viram como sempre”	Olá inen mina lantá ni kama inen na bila bê pé fá	Quando os filhos se levantaram já não o viram, como sempre!

Nos casos em que o falantes têm como língua materna o Português e em que o grau de escolarização é elevado, dá-se o efeito contrário, que é o da tendência para a transferência sistemática do Português no Crioulo, o que é sobretudo notável a nível lexical, de que apresentamos seguidamente alguns exemplos:

Quadro III

Acrolecto	Basilecto
Damu uã ablaso	Dêdêmu
Kwa se sa blanku muntu	kwa se sa blanku fenene ²⁹
N’ ga ba kopla uã kazaku	N’ga ba kopla uã jibom
Mina ê, ba n’glosa kume	Mina ê, ba kutu kume
Ba buka bana da mu	Ba buka kitchiba da mu

Quadro exemplificativo da descrioulização

Não raras vezes, em alguns falantes, as interferências são de tal modo imensas e profundas que quase anulam as fronteiras entre as duas línguas. Utilizam assim uma forma linguística híbrida.

Considerando-se esta situação, apercebemo-nos da dificuldade em caracterizar com precisão a actual situação linguística de S.Tomé e Príncipe que se nos apresenta complexa e multifacetada. Com efeito, embora muitos dos falantes possam ser bilingues, uma boa parte não o é. Se por um lado os dados estatísticos atestam a existência de um bilinguismo maioritário Português/Crioulo, por outro, a prática demonstra-nos que muitos dos falantes que se assumem como bilingues não o são verdadeiramente visto não possuírem o completo domínio de duas línguas. Muitos deles

²⁹ O superlativo faz-se por reduplicação.

têm como língua materna um dos Crioulos e, tendo encetado um processo de *shift* em direcção ao Português, dado o prestígio de que goza o mesmo, assumem saber falá-lo, mas na prática não detêm um domínio que se manifeste quer numa competência comunicativa, quer numa competência linguística (como aliás foi já referido). Só assim se justifica a situação de “caos” linguístico que caracteriza o país, apesar da elevada percentagem de falantes que se assumem como falantes do Português.

Uma outra questão a ser tida em conta relativamente à situação linguística de S.Tomé e Príncipe é a que diz respeito ao estatuto de que gozam as diferentes línguas no país. Vimos já que o Português é uma língua privilegiada neste espaço. Porém, que lugar ocupam as línguas crioulas nesta espessa rede linguística?

Situando-se num pólo oposto ao que ocupa o Português, o uso das línguas crioulas restringe-se exclusivamente às situações informais. Apelidadas de dialectos, portanto variedades linguísticas inferiores pela política colonial de dominação e de degradante assimilação cultural não tiveram a possibilidade de se desenvolverem pelo que até ao momento não permitem a veiculação das necessidades do povo são-tomense em matéria de contacto com um mundo em constante transformação, pelo que esse suporte tem de ser fornecido pelo Português. Embora coexistindo, as línguas crioulas viram (vêm) socialmente reduzido o seu campo de acção. A língua de prestígio, a Língua, era (continua sendo) o Português³⁰. As demais línguas deviam circunscrever-se (continuam praticamente circunscritas) às situações informais. Vemos, assim, que às línguas crioulas correspondia (facto que ainda se mantém) um estatuto sociopolítico inferior, facto que muito pesa quando os são-tomenses são chamados a identificar-se com as línguas que falam. Assim, ao falarmos de bilinguismo no país temos de ter sempre presente a relação de forças existente entre o Português e as demais línguas faladas no arquipélago, isto é, a diglossia.

Segundo Jean Dubois (1973) “la diglossie est une situation de bilinguisme généralisé à toute une communauté et où l’usage de chacune des langues est limité à telle circonstance particulière”.

Esta situação é a prevalecente em S.Tomé e Príncipe. Sendo o Português a língua de prestígio, são comuns as situações para o cada vez maior recurso a esta língua por parte daqueles que têm como língua materna um dos Crioulos. Ora, como o grau de proficiência destes falantes é diminuto, e sendo o Português uma língua próxima, isto é,

³⁰ No período pós-independência a língua portuguesa vê reforçado o seu estatuto de língua hegemónica. Os próprios são-tomenses quando chamados a apelar a sua língua autóctone, apelidam-na de dialecto.

não muito grande é a distância linguística entre os dois sistemas (crioulos de base portuguesa), mais fértil é o terreno para a interferência. Procuraremos ilustrar com exemplos bem reveladores este interessante fenómeno de interacção linguística:

Quadro IV

F.S.T.	Crioulo	P.E.
João jogou parede com pedra	Zon zuga palêde ku budu	O João atirou a pedra à parede
Taquimu aqui	Ya ami nai	Eis-me aqui
Ele deu cabeça fundo	Ê da kabesa fundo	Ele mergulhou
Ela fez trabalho de água com cesto	Ê fe stluvisu d'awa ku kwali	Ela agiu em vão

Quadro de interacção linguística

Por tudo quanto foi dito somos de opinião que a situação que melhor caracteriza a situação linguística são-tomense é a de **bilinguismo não generalizado com prevalência da diglossia**.

2.2- A coabitação linguística

Embora no passado às línguas nativas lhes tenha sido negada e reprimida a coabitação linguística, a língua portuguesa nunca conseguiu neutralizar o seu uso e manter-se como única língua de comunicação nos espaços dominados. Foi assim em Angola, em Moçambique, na Guiné-Bissau e em Cabo Verde. S.Tomé e Príncipe não escapou à regra. Deste modo, desde os primórdios da sua história, a coexistência linguística sempre foi uma realidade, embora tal processo tenha conhecido matizes diferenciados em cada um dos grandes períodos históricos do país – o colonial e o pós-colonial.

Da convivência entre as várias línguas resulta a interinfluência linguística, deixando inevitavelmente marcas notórias em cada um dos sistemas em presença, o que não é de estranhar pois convivendo com regularidade é natural que as línguas de contacto recebam contribuições das suas congéneres, substancialmente agravadas pela relação de parentesco³¹ que existe entre estas línguas O que merece particular atenção é a dimensão que o fenómeno tem vindo a adquirir.

Embora não sejamos ainda detentores de dados que nos permitam afirmar categoricamente qual a contribuição que cada uma das línguas em presença deixou, certo é que há autores que afirmam que o léxico português em qualquer um dos Crioulos é superior a 80%, embora haja uma percentagem significativa de léxico proveniente das línguas de substrato, as línguas africanas que contribuíram para a formação dos crioulos.

Reportando-nos ao Crioulo Forro (por ser o crioulo falado pela grande maioria da população), podemos afirmar que em função de uma maior ou menor influência do Português é possível distinguir-se três níveis de Crioulo em S.Tomé:

- i) o Crioulo fundo ou basilecto, falado pelo *folo jikitchi*³² e pelas pessoas mais idosas e do interior do país ou por pessoas de faixa etária mais baixa mas que tenham tido aquelas como seus agentes de socialização. Por vezes torna-se de difícil compreensão, dado o recurso à metáfora;
- ii) o Crioulo médio ou mesolecto;

³¹ Todas estas línguas (crioulos) têm uma base lexical comum: o léxico é maioritariamente de origem portuguesa, embora na sua estrutura se rejam por regras fonológicas e morfossintáticas próprias, possam ter significados diferentes e impliquem construções também diferentes, daí serem denominados crioulos de base portuguesa.

³² Expressão que tem como correspondente no Português “o genuíno”.

- iii) o Crioulo leve ou acrolecto, sendo este último geralmente falado pela população mais jovem ou pela elite ou ainda por aqueles que estiveram durante muito pouco tempo expostos ao Crioulo, devido sobretudo a questões de emigração.

Por sua vez, também podemos distinguir no Português vários níveis de realização, intimamente relacionados com a influência do(s) Crioulo(s). Em consonância é possível encontrar realizações de:

- i) um Português muito próximo da norma padrão (ainda que se caracterize por interferências mínimas);
- ii) um Português médio (em que pode ser visível uma quantidade pouco significativa de interferências);
- iii) um Português cheio de desvios, sendo que este último caso descrito tem vindo a aumentar consideravelmente.

Um olhar pelas realizações linguísticas dos nossos informantes basta para nos darmos conta da dimensão do fenómeno. Tal facto deve-se, sobretudo, conforme foi já referenciado, à política linguística adoptada após a independência.

No período colonial, cada sistema linguístico era representativo de um determinado estatuto social. Assim, cada grupo social utilizava nas suas interacções sociais um sistema linguístico específico pelo que somos mesmo levados a dizer que cada sistema linguístico estava em proporção directa para o seu utilizador. Assim, os Crioulos eram sobretudo a língua exclusiva da população analfabeta e rural, enquanto os são-tomenses com um certo grau de instrução e pertencentes à elite urbana ou a ela aspirante utilizavam como meio de expressão o Português, embora entendessem (e até falassem bem) o Crioulo. Esta estrutura porém foi alterada no período pós-independência com a democratização da língua portuguesa.

Logo após a independência constituiu intenção do governo são-tomense eliminar qualquer vestígio de conteúdo diferenciador de classes sociais que a utilização da língua portuguesa assumira no tempo colonial. É neste contexto que o Português ganhou

significativa implementação, assumindo-se como língua de comunicação de grande parte da população, não obstante a parceria com os Crioulos locais de forte predominância sobretudo nas zonas rurais e nas populações urbanas menos letradas. Esse processo de democratização social visando a eliminação da segregação social³³ permitiu a nova miscigenação linguística entre os vários grupos etno-culturais da jovem república. Porém, se tal processo permitiu uma melhoria das relações interpessoais, foi no entanto muito prejudicial no campo linguístico, pois as línguas em presença muito perderam, perda essa, que se consubstancia no crescente processo de contaminação e consequente descaracterização linguística dos referidos sistemas – assiste-se a uma progressiva criouliização do Português e descriouliização do(s) Crioulo(s). Convém, pois, lembrar o perfil de literacia da população são-tomense, por estas alturas. Evidentemente que esta situação não terá deixado de influir pesadamente na trajectória linguística dos falantes a nível do Português. Com efeito, como afirma Inocência Mata (1998) “a perversa ausência de margens numa sociedade em que os padrões foram deliberadamente destruídos (sem serem substituídos) criou espaços nebulosos em que os dois sistemas existem mas sem se radicarem activamente” (Mata, 1998:32).

Tendo sido proporcionada a união entre os vários grupos etnolinguísticos obviamente se proporcionou a união entre as línguas. Porém, os pré-requisitos de cada grupo no tocante à língua, à cultura, à competência e à performance diferiam entre uns e outros, facto que não foi devidamente equacionado. Defrontados com a necessidade de se expressarem em Português, fazem-no com a ajuda do conhecimento que possuem das suas línguas maternas. Neste panorama duas situações se nos apresentam:

- i) quem tinha o Crioulo como língua materna, de um modo geral, analfabeto, começou a falar o Português traduzindo o Crioulo;
- ii) os que tinham o Português como língua materna, ao falarem Crioulo faziam-no traduzindo o Português.

É pois como resultado desta situação que se assiste a uma crescente criouliização do Português e descriouliização do Crioulo. Assim muitos dos vocábulos que até então

³³ A heterogeneidade etno-cultural que caracterizava a sociedade e consequentes designações para cada um dos grupos (fórros, angolares, tongas e minuyé) daria lugar a uma caracterização grupal homogénea – os são-tomenses.

eram de origem africana tendem a ser substituídos por palavras de origem portuguesa. Apresentamos a título exemplificativo as seguintes realizações linguísticas, amostras claras de descrioulização do Forro:

Quadro V

Palavras de origem africana	Palavras de raiz portuguesa
kloko	laspa
kitckiba	bana
kutu	nglosa
ubwê	klôpo
lodoma	galafa
mesê	dezeja
mutu	bulôlo
ngungunu	lismunga
tumbu	pwela
sasa	kota
ubwa	serka

Quadro representativo da descrioulização lexical

Porém, se em relação às línguas crioulas, da situação de contacto decorre uma gradual descrioulização provocada sobretudo pelo recurso cada vez maior ao léxico de origem portuguesa em detrimento do léxico de origem africana (portanto às contribuições de substracto na formação dos Crioulos), no que concerne ao Português esta interinfluência é muito mais significativa pois o impacto do Forro neste sistema é muito mais significante. Assiste-se a uma progressiva crioulização desta língua motivada sobretudo pela contaminação exercida pela introdução de estruturas das línguas crioulas. Em consequência a proliferação de uma língua híbrida³⁴, produto da convergência de estruturas dos sistemas em presença e que se apresenta como lugar de eleição dos fenómenos de interferência. São exemplos:

Quadro VI

“Falar” São-tomense	Crioulo	Português Padrão
1-Eu já vesti de mim.	N bichi mu za.	Eu já me vesti.
2-Eu estou a pensar você	N sa ka pensa bô lumadu	Tenho andado muito

³⁴ O “falar” são-tomense, é assim designado, por se apresentar como lugar de confluência dos diferentes sistemas linguísticos em presença.

muito		preocupado(a) contigo.
3-Porquê que você vai matar tua vida? Por causa de duas hora de serviço? Não vai trabalhar, descansa tua vida	Punda ka manda ku bô ka ba mata vida bô? Plovia di dosu olá di stluvisu? Na ba tlabá fa, cansa vida bô!	Porque te vais sacrificar? Por duas horas de serviço? Não vás, descansa!
4-Chuva ainda vai chover até mês de Maio.	Suba ka ba sobe ante maio antawo.	Ainda há-de chover até ao mês de Maio.
5-Toda lenha molhou chuva.	Suba ka ba sobe ante maio antawo.	A chuva molhou completamente a lenha

Frases exemplificativas do “falar” são-tomense

Como se pode observar pelos exemplos supracitados esta língua evidencia de forma clara toda uma lógica gramatical, mais do que isso, toda uma estrutura de pensamento peculiar ao Crioulo. Inocência Mata (1998) põe em evidência este facto ao afirmar:

Dir-se ia que a «programação mental» dos falantes desse «português deturpado» continuava linguisticamente crioula; daí que na sua realização essa língua se manifeste mais do que com interferências, como verdadeiras traduções directas do forro para o português, com uma estrutura e uma semântica que não correspondem às solicitações do nível de utilização de uma língua oficial (Mata, 1998:33).

Possuindo uma estrutura morfossintáctica própria, o “falar” são-tomense caracteriza-se por uma certa distanciação das suas estruturas morfossintácticas em relação à norma padrão. Por outro lado, esta língua oral, que do ponto de vista lexical se identifica com o Português, em muitos casos pouco mais faz do que isso. Tome-se como exemplo os enunciados:

1. “ Eu estou a pensar você muito”
2. “ Porquê que você vai matar tua vida”
3. “ Eles foram para mato de lenha.”

Em qualquer um dos enunciados o léxico é o pertencente à língua portuguesa. Porém, para um interlocutor que não partilhe uma mesma competência sociolinguística estes enunciados certamente o induzirão em erro aquando da descodificação das respectivas mensagens. Vejamos o porquê, apoiando-nos na concepção de competência sociolinguística na perspectiva de Lyle Bachman.

De acordo com Lyle Bachman (1990), a competência sociolinguística consiste na sensibilidade para as convenções de uso da língua que são determinadas por aspectos do contexto específico do seu uso, habilitando o indivíduo a desempenhar funções da linguagem de maneira apropriada a um contexto. Assim, dentro do âmbito da competência sociolinguística se situam as seguintes habilidades: sensibilidade às diferenças de dialecto ou variedade, às diferenças de registo e à naturalidade e ainda à habilidade de interpretar referências culturais e figuras de linguagem.

Tendo-se presentes estes aspectos, passemos de imediato à análise dos enunciados:

Relativamente ao enunciado da frase 1) o interlocutor decerto não o interpretará como sendo uma manifestação de preocupação para com alguém mas provavelmente como uma simples lembrança ou recordação. Por sua vez, no que diz respeito ao da frase 2), naturalmente o tomará como uma inquirição em que o locutor interpela o seu interlocutor sobre o motivo que o leva a atentar contra si próprio, quando na verdade o significado literal é outro. O enunciado da frase 3) é também susceptível de induzir em erro de descodificação. Poderá um interlocutor que não partilhe uma mesma competência sociolinguística interpretar a expressão “mato de lenha” como um terreno em que efectivamente há lenha”. Mas na verdade esta expressão significa “ir ao mato procurar lenha” (independentemente de lá existir lenha ou não).

É este Português oral, popular, que interage nas escolas, nas repartições, nas ruas com a língua portuguesa, cuja norma prevalecente oficialmente em S.Tomé e Príncipe é a europeia.

2.3 - A língua Portuguesa em S.Tomé e Príncipe

2.3.1 Para uma clarificação de conceitos

À semelhança do que se verifica noutros campos de estudos sociais, ao se reflectir sobre a língua, sua função e estudo, depara-se com uma diversidade de designações e conceitos que ditam a diversidade de terminologia o que traduz a complexidade inerente à questão em análise.

No contexto são-tomense diverso pode ser o estatuto da língua portuguesa: língua oficial, língua nacional, língua materna, língua segunda, estatutos que ora remetem para uma função institucional e social que a língua cumpre junto da sociedade são-tomense no seu todo, ora para uma relação individual que com ela estabelece cada indivíduo dessa mesma sociedade.

Essas designações resultam, por conseguinte, de diferentes formas de perspectivação da língua, designações essas que, no dizer de Hans Heinrich Stern (1991), ora são de natureza objectiva, ora de natureza subjectiva, porquanto umas determinam objectivamente o estatuto de uma língua em relação a uma comunidade linguística, isto é, atribuem-lhe uma posição, valor ou estatuto numa determinada sociedade, país ou nação, e outras, pelo contrário, traduzem uma relação subjectiva entre a língua e o falante, considerando a natureza da relação pessoal e singular que cada indivíduo estabelece com a língua.

Tendo em conta que em páginas anteriores tivemos já oportunidade de proceder a uma breve definição de *língua oficial* e *língua nacional*, ocupar-nos-emos, neste subcapítulo, apenas dos conceitos de *língua materna* e *língua segunda*.

2.3.1.1. Língua materna (LM)

Aparentemente de contornos bem definidos, o conceito de *língua materna* é, no entanto, portador de alguma ambiguidade, motivo pelo qual tem vindo a ser reequacionado por numerosos estudiosos (Galisson e Coste (1983); Lamas (2000); Marques (2003); Ançã (2003) Sim-Sim *et alli* (1997), entre outros). É geralmente interpretado como reportando-se à língua de um dos progenitores do falante, com realce para a mãe, a língua adquirida natural e espontaneamente em ambiente familiar, a primeira língua com a qual a criança terá contactado, a língua natural da comunidade em que passa os primeiros anos de vida (Sim-Sim *et alli*, 1997:15).

Robert Galisson e Daniel Coste definem-na como a língua aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante (1983:442). Ainda na mesma perspectiva, Estela Lamas (2000) define como *materna* a língua de socialização em que a sua aprendizagem se dá de forma natural e inconsciente, a partir de tenra idade. Por seu turno, Maria Emília Marques (2003) define-a como sendo a língua aprendida no seio do grupo mais restrito em que o indivíduo se inclui: a família e, iconicamente, a mãe. Daí a designação de *materna*, porque é a língua de berço, aquela que foi adquirida num primeiro momento e posteriormente de uma forma suficientemente rápida, sedimentada num conhecimento e num procedimento formal mais rigoroso.

Mais complexa é a perspectiva de Maria Helena Ançã (2003:62) que resume vários autores, apresentando os principais critérios que ao longo dos anos têm sido apontados numa tentativa de definição de língua materna:

- o afectivo, idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe;
- a primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida;
- o de auto designação/pertença, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma;
- o ideológico, idioma falado no país onde se nasceu e onde supostamente se vive;
- o domínio, a língua que se domina melhor;
- a associação, a pertença a um determinado grupo cultural ou étnico.

Porém, qualquer um destes factores é susceptível de levantar dúvidas, sobretudo nos casos de famílias bilingues ou de comunidades em que há convivência simultânea de mais do que uma língua. Veja-se o caso dos novos países africanos lusófonos, em que o Português (normativo) é um dos idiomas falados no país, mas que para muitos não pode ser considerado língua materna, visto não ser a língua primeira de socialização. A língua primeira de socialização ou é um dos Crioulos – S.Tomé e

Príncipe e Cabo Verde ou uma língua africana autóctone – Angola, Guiné e Moçambique ou a respectiva variedade africana do Português, o que permite à criança estar, desde a mais tenra idade, exposta simultaneamente a várias línguas.

Não podemos também deixar de ressaltar que a língua dita materna nem sempre é a língua da mãe ou a primeira língua aprendida, ou mesmo a que se conhece melhor. Como exemplo, veja-se o caso de uma família de imigrantes, em que cada um dos progenitores possui como língua materna uma língua diferente e, por conseguinte ambas as línguas diferem da língua oficial do país de acolhimento. Numa situação como esta, pode acontecer que a língua primeira a ser aprendida, portanto a língua materna, seja a língua do país de acolhimento. Assim, embora na maioria dos casos os factores anteriormente apontados possam coincidir, nem sempre tal se verifica, pelo que se deve acautelar a sua identificação em função do percurso dos sujeitos.

Mais abrangente é a definição apresentada por Isabel Leiria *et alii* (2004). Diz Leiria que se entende por *língua materna* aquilo que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1; a língua por meio da qual, 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. Pelo seu carácter abrangente, tomá-la-emos como referência, ao nos referirmos à língua materna.

2.3.1.2. Língua segunda (L2)

De igual modo, susceptível de múltiplas interpretações é o conceito de *língua segunda* (L2), dependendo do contexto ou espaço social onde essa língua é usada e do seu estatuto sócio político.

Este conceito surge e ganha lugar na didáctica das línguas e é usado para classificar a aprendizagem de uma língua não materna, mas que também não pode ser considerada totalmente estrangeira porque partilha aspectos ora com a LM, ora com a LE; mas de ambas se tem vindo a individualizar, conquistando um espaço próprio. No *Dicionário de Didáctica das Línguas* (1942:443), Robert Galison e Daniel Coste aproximam L2 e LE pela sua natureza de línguas não maternas, distinguindo-as o estatuto oficial de que beneficia a L2, sendo esta, por consequência, uma língua veicular ensinada a falantes não nativos.

Contudo, este conceito deveras complexo suscita outras interpretações e perspectivas mais amplas. Autores há que recusando uma descrição exclusivamente assente no estatuto institucional, evidenciam a natureza da relação pessoal e singular que cada indivíduo estabelece com a língua.

Assim, Musanji Ngalasso (1992), para a definição de L2, recorrendo também a critérios idênticos aos utilizados para a definição de LM, isto é, perspectivando-a em relação ao falante e/ou aprendente, afirma que, *L2* designa “cette même langue étrangère considérée, dans l’ordre d’acquisition et de maîtrise, comme se propositionnant immédiatement après la langue maternelle, appelée pour cette raison, langue première (L1), mais avant toute autre langue acquise ou apprise ultérieurement (L3, L4, etc.)” (Ngalasso, 1992:33). Todavia o próprio Ngalasso reconhece, dada a abrangência do seu campo de aplicação, a dificuldade de, numa definição, abarcar-se todos os campos de abrangência do termo.

Maria José Grosso, no *Dicionário Temático da Lusofonia* (2005), fornece-nos uma definição bastante elucidativa de L2 e que nos parece a mais próxima do contexto são-tomense. Diz Grosso que “na tradição da didáctica das línguas, o conceito de *L2* ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária, pelo que os seus aprendentes dela necessitam para a sua melhor integração, prestígio e sucesso académico. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é *língua segunda*, desde que os falantes estejam em imersão linguística num contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. *Língua segunda* é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina” (*apud* Cristóvão, 2005:608).

2.3.2. A língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe

A língua portuguesa foi sempre a língua do poder, portanto dominante, desde que é utilizada em S.Tomé e Príncipe. Foi primeiro a língua do colonizador e depois da independência, a língua escolhida pelos novos governantes, tendo-se-lhe atribuído o estatuto de língua oficial. Sobretudo a necessidade de intercompreensão e de comunicação internacional levaram a que depois da independência o Poder decidisse manter a língua portuguesa pela sua função veicular, função que, como diz Jean Louis

Calvet (1981) a propósito de línguas veiculares, é ao mesmo tempo a expressão de uma necessidade e a resposta concreta a essa mesma necessidade (Calvet, 1981:97).

À data da independência, considerando-se a situação linguística dos demais países africanos lusófonos, que se caracterizavam, *grosso modo*, pelo plurilinguismo – (Angola, Guiné-Bissau e Moçambique), – e pelo bilinguismo – (Cabo Verde e S.Tomé e Príncipe), S.Tomé e Príncipe podia aparentar ser um dos menos problemáticos. Porém, esta situação tem vindo a alterar-se consideravelmente ao longo destas três décadas.

Se na época colonial a língua portuguesa, língua do colonizador e de dominação, era a língua de promoção social, após a independência, elevada a estatuto de língua oficial, continua a manter o seu estatuto de língua hegemónica, situação “inevitável no contexto, tendo em conta a história do país, que é de formação colonial, e a incipiência de estudos que visem a fixação das línguas crioulas (Mata: 1998:31).

O facto de na época colonial o conhecimento da língua portuguesa ter sido obrigatório e condição *sine qua non* para a promoção social, estimulou, entre os são-tomenses, o esforço para a aprender. Mas sendo a grande maioria da população detentora de baixos níveis de literacia, esta situação fez tender para a adaptação das estruturas crioulas no Português, fenómeno de certa forma prejudicial a este sistema linguístico.

Dos crioulos falados em S.Tomé é do Forro, porque assume expressão nacional, que a língua portuguesa sofre maior influência, o que se traduz em diversos tipos de variação de que posteriormente se fará uma maior referência. Por ora, destacaremos apenas alguns exemplos:

Quadro VII

Falar são-tomense	Crioulo
“Ela fica lá n’casa sentado”	Ê ka fika nala ke tasondo
“Eu entro oito hora”	N’ga lentla ôto ola
“Lá, é só homens”	Nala, ê sa ome ome tan
“Éramos assim amigo”	Non era migo

Frases produzidas por um imigrante são-tomense em Portugal

As quatro produções (1-4) que correspondem à fala de um imigrante são-tomense adulto, com um tempo de permanência em Portugal superior a cinco anos e detentor de um certo grau de escolaridade, retratam realizações linguísticas que regra

geral se podem encontrar em S.Tomé e Príncipe. Uma análise dos enunciados do quadro anterior permite-nos constatar que:

- no caso da frase exemplificada em 1) nota-se que o falante não flexionou o adjetivo (sentado) na sua categoria de género, em concordância com o pronome a que se refere (ela);
- em 2) o substantivo (hora) não é flexionado de modo a concordar com o determinante a que se refere;
- em 3, o falante não flexionou o verbo na 3.^a pessoa do plural (são) em concordância com o sujeito a que diz respeito;
- em 4) não se procedeu à flexão do adjetivo “amigo” de forma a concordar com a forma verbal a que se refere (éramos)

Como se pode verificar, apesar de o falante estar inserido num contexto de imersão linguística, ambiente linguístico em que a maioria populacional usa a norma na qual o falante deveria ser proficiente, a estrutura gramatical de que faz uso é a estrutura peculiar da língua aprendida em primeiro lugar, amostra clara de um fenómeno comum em situação de contacto de línguas e/ou aprendizagem de uma L2 – a fossilização. Pode observar-se, que certas estruturas não coincidentes com as estruturas da língua-alvo encontram-se já de tal modo enraizadas que o falante, embora em situação de imersão linguística, apresenta dificuldades em corrigi-las.

Por conseguinte, se tomarmos em conta as realizações em Crioulo, podemos notar que tais desvios se devem às características desta língua³⁵. Com efeito, no Crioulo o verbo não se flexiona em pessoa e número. Por outro lado, na maior parte dos casos, o plural dos nomes e dos adjectivos não é marcado por uma desinência -s mas sim por um quantitativo. São estas estruturas da(s) língua(s) de contacto, o(s) Crioulo(s) que são transferidas para a língua-alvo, o Português.

Muitos dos desvios agora apontados encontram-se, regra geral, já fossilizados, como se pode verificar pelas realizações dos indivíduos de faixa etária mais elevada. Interiorizadas, tais estruturas poderão acompanhar o falante ao longo da sua vida, vindo

³⁵ Embora nem sempre o móbil da variação (os desvios) tenha explicação nas línguas crioulas.

a ser transmitidas pelos mesmos, enquanto agentes de socialização, aos filhos ou outros elementos com os quais interagem.

Vemos, pois, que da convivência com as línguas crioulas o Português sofre, quer a nível da oralidade, quer na escrita, uma grande influência destas línguas, resultando numa nova variedade.

Pelo exposto se torna evidente que, em S.Tomé e Príncipe, ao nos referirmos ao Português, devemos ter sempre presente essa característica que marca o país: a coexistência de duas variedades do Português:

- o Português europeu, a norma, língua materna de uma parte diminuta da população e que para a grande maioria pode ser considerada língua segunda;
- o Português local, um falar de características fonológicas e morfossintáticas próprias, cujos desvios em relação à norma são significativos, em que se assiste a uma tendência cada vez maior para a contaminação do código escrito pelo código oral.

Quando se afirma que o Português é a língua materna de muitos são-tomenses, é a esta variante que se está a referir. Devido ao contexto em que se veicula, um contexto de contacto permanente com as línguas crioulas, quer na produção escrita, quer na oral, encontramos uma grande recorrência de desvios³⁶ no uso do Português.

Apresentaremos de seguida alguns dos factores que contribuem para o cada vez mais acentuado problema de interferências:

i) como língua não materna, é geralmente na idade escolar que o falante entra em contacto relativamente efectivo com o Português, sendo a escola um local privilegiado;

ii) como língua materna, enquanto língua de socialização, a variante a que a grande maioria dos falantes está exposta é a variante oral do Português são-tomense, isto é, ao “falar são-tomense”, uma variante já ela eivada de interferências, a que se vão somando outras tantas no decurso da interacção social;

³⁶ Entenda-se como desvio, aqui, no caso de S.Tomé e Príncipe, qualquer alteração que foge à norma europeia da língua.

iii) como língua de ensino, são os são-tomenses (na grande maioria dos casos), muitos deles sem a devida formação, que com competências linguísticas e comunicativas limitadas a vão ensinar aos que a partir dos seis anos de idade entram na escola.

Considerando-se o quadro supra enunciado, o Português sobrevive, em S.Tomé e Príncipe com desvios sobretudo na morfossintaxe e na fonética conforme já tivemos oportunidade de o demonstrar. É pois este quadro que urge ser revertido.

Não que sejamos puristas e defendamos a “pureza” da língua, insurgindo-nos contra o seu carácter dinâmico. Subscrevemos a opinião de Celso Cunha quando o mesmo afirma que “a petrificação linguística é a morte do idioma. A linguagem é por excelência, uma actividade do espírito, e a vida espiritual consiste em um progresso constante” (Cunha, 1964:25). Admitimos que a questão das interferências linguísticas pode, em muitos casos, ser benéfica, nomeadamente nos casos em que pode ser vista como um processo de enriquecimento da língua. Porém, temos que ter presente que, embora se assumam como marcas de identificação identitária, nem todos os desvios podem ser aceites desde que o seu uso seja tido como marca de desregramento desenfreado do sistema. Qualquer sistema tem a necessidade de se reger por certas normas³⁷ para que o sistema tenha funcionalidade, a dizer, só a observação de certas regras permite que a comunicação se estabeleça, quer pela via escrita, quer pela oral. Assim sendo não estranha pois, o elevado índice de insucesso escolar que se verifica no país. Sendo a língua portuguesa, a língua em que se processa o ensino, portanto a língua de acesso ao saber, como irá o aprendente realizar com êxito essa tarefa, se mal domina o código linguístico?

³⁷ 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”. Assim sendo, o desvio e o erro estão directamente relacionados com a noção do correcto e essa noção depende do que se considera norma numa comunidade. Daí a necessidade de se proceder ao estudo da variedade do Português são-tomense para que se possa estabelecer a sua *gramática*.

2.4. As línguas em contacto: principais diferenças estruturais

Da situação de contacto constante com as línguas crioulas, línguas maternas de uma parte substancial dos falantes são-tomenses, resultam as inevitáveis interferências. A fim de melhor se poder compreender as estratégias adoptadas pelos locutores na realização da língua portuguesa como língua segunda, apresentaremos os sons vocálicos e consonânticos do crioulo Forro³⁸ e do Português, bem como umas tantas outras características que considerarmos relevantes para uma melhor percepção dos fenómenos de interferência.

1.1. Sistema vocálico

a) Crioulo

O Crioulo Forro possui sete fonemas vocálicos orais que correspondem à seguinte realização fonética:

- a) anteriores: [ɛ], [e], [i];
- b) central: [a];
- c) posteriores: [ɔ], [o], [u];

Os correspondentes fonemas nasais são cinco:

- a) anteriores: [ɛ̃], [ẽ], [ĩ];
- b) central: [ã]
- c) posteriores: [õ], [u]

b). Português

³⁸ Reportamo-nos ao Crioulo Forro por ser o crioulo veicular de maior expressão nacional, falado e entendido pela grande maioria da população e do qual a língua portuguesa sofre maior influência.

Para a constituição dos quadros fonéticos e consonânticos inspiramo-nos nas descrições fonológicas apresentadas por Luís Ivens Ferraz (1979) e Tjerk Hagemeijer (2007).

Por sua vez o sistema vocálico do Português é composto pelos seguintes sons

- a) anteriores: [ɛ], [e], [i];
- b) centrais: [a], [ɐ], [ɤ];
- c) posteriores: [ɔ], [o], [u];

Os correspondentes fonemas nasais são:

- a) anteriores: [ɛ̃], [ẽ], [ĩ];
- b) centrais: [ã] (não esquecer nasalizar);
- c) [õ], [ũ];

Uma análise dos dados acima apresentados permite-nos constatar que relativamente às vogais centrais o crioulo Forro caracteriza-se pela inexistência das vogais centrais fechadas –[ɐ̃] e –[ɤ̃]. Esta constatação parece-nos relevante para a análise das interferências que provêm do contacto entre o Português e o Crioulo.

1.2. Sistema consonântico

a) Crioulo

São os seguintes os sons que actualmente³⁹ constituem o sistema consonântico do Forro:

[b], [d], [d̥], [x̃], [ʎ], [ç], [ʒ], [ʃ], [ʝ], [ɸ], [ɹ], [ɻ], [ɽ], [ɿ], [ʁ], [ʁ̥], [ʁ̃], [ʁ̄], [ʁ̅], [ʁ̆], [ʁ̇], [ʁ̈], [ʁ̉], [ʁ̊], [ʁ̋], [ʁ̌], [ʁ̍], [ʁ̎], [ʁ̏], [ʁ̐], [ʁ̑], [ʁ̒], [ʁ̓], [ʁ̔], [ʁ̕], [ʁ̖], [ʁ̗], [ʁ̘], [ʁ̙], [ʁ̚], [ʁ̜], [ʁ̝], [ʁ̞], [ʁ̟], [ʁ̠], [ʁ̡], [ʁ̢], [ʁ̣], [ʁ̤], [ʁ̥], [ʁ̦], [ʁ̧], [ʁ̨], [ʁ̩], [ʁ̪], [ʁ̫], [ʁ̬], [ʁ̭], [ʁ̮], [ʁ̯], [ʁ̰], [ʁ̱], [ʁ̲], [ʁ̳], [ʁ̴], [ʁ̵], [ʁ̶], [ʁ̷], [ʁ̸], [ʁ̹], [ʁ̺], [ʁ̻], [ʁ̼], [ʁ̽], [ʁ̾], [ʁ̿].

³⁹ O /r/, realizado anteriormente apenas como empréstimo do Português em palavras que, pela homonímia gerada, pudessem provocar alguma perturbação no sistema (ex. Kalu/ karu, respectivamente kalulu "prato típico"/ karu "carro", tem vindo a ser cada vez mais utilizado como variante livre em relação a /r/ (cf. Morais-Barbosa 1966:20).

⁴⁰ Pré-nasal inexistente no Português.

Consideramos irrelevante apresentar o sistema consonântico do Português uma vez que a única diferença digna de nota relativamente ao sistema consonântico do Forro reporta-se à inicial inexistência do /r/, fonema que entretanto tem vindo a ser progressivamente integrado no seu sistema fonológico.

Uma das características das línguas crioulas faladas no arquipélago diz respeito à inexistência (inicial) do fonema /r/ bem como do seu equivalente /R/ no sistema fonológico do Forro. Por esta razão, é normal que um falante são-tomense, algumas vezes mesmo de nível médio, revele uma certa dificuldade em conseguir distinguir o fonema /R/ do fonema /r/. Daí que muitos não sejam capazes de, por exemplo, proceder à distinção fonológica existente entre “carro” (meio de transporte) e “caro” (adjectivo), “arranha” (forma verbal) e “aranha” (insecto) ou ainda entre “parra” (folha da videira) e “para” (preposição). Por vezes, falantes há que, embora reconhecendo a distinção fonológica entre /r/ e /R/ no domínio da escrita, no domínio da oralidade revelam uma grande dificuldade em proceder a tal distinção o que leva a desvios de pronúncia.

É ainda devido a inexistência deste fonema nas línguas crioulas que muito frequentemente este tipo de falantes procede à apócope deste fonema, principalmente no infinitivo dos verbos.

Tendo sido apresentados os sons respeitantes aos sistemas vocálicos e consonânticos, apresentaremos seguidamente umas tantas outras características que concorrem para a diferenciação estrutural das línguas em presença, assumindo um papel-chave nos fenómenos de variação linguística que se vem verificando em S.Tomé e Príncipe. Ei-las:

- **Nível morfossintáctico**

A ausência quase total de flexão em palavras ou classes gramaticais que variam no Português, uma sintaxe que assenta numa lógica bem diversa da língua portuguesa, são, entre outros, alguns dos factores do jogo de interferências.

⁴¹ O agravamento do processo de descrioulização por que os Crioulos têm vindo a passar tem possibilitado a integração desse fonema no sistema fonológico do Forro.

Vejamos: O uso do **artigo é inexistente**: Ø

Quadro VIII

Português padrão	Crioulo
A casa	Ø ke
As casas	Ø ke
O rapaz	Ø moso
Os rapazes	Ø moso
Uma casa	Ø ke
Umas casas	Ø ke
Um rapaz	Ø moso
Uns rapazes	Ø moso

- Quanto à flexão em número, o **plural** dos nomes **não é marcado por uma desinência** como acontece no Português. Porém um dos recursos para a pluralização consiste na utilização do pronome pessoal de terceira pessoa *inen*.

Quadro IX

Português		Crioulo	
Singular	Plural	Singular	Plural
A casa	As casas	Ke	Ke/ inen ke
O relógio	Os relógios	lolozo	Lolozo/inen lolozo
O homem	Os homens	ome	Ome/inen ome

- O crioulo Forro também se caracteriza pela **pouca frequência de género**

Quadro X

Masculino	Feminino

Ladlon (ladrão)	Ladlon(ladra)
Casô (cão)	Casô (cadela)
Lion (leão)	Lion (leoa)

- **Flexão verbal** praticamente **reduzida ao infinitivo**:

Quadro XI

Singular	Plural
N ga kume (eu como)	Non ka kume (nós comemos)
Bô ka kume (tu comes)	Inansê ka kume (vós comeis)
Ê ka kume (ele come)	Inen ka kume (eles comem)

- **Negação frásica** – negação **descontínua**, composta por **duas partículas**, uma das quais se encontra em posição pré-verbal e a outra em final de oração/frase:

Quadro XII

Forr o	N' na mese kume fa
P.S. T.	Eu não quero comer não
P.E.	Eu não quero comer

- **Reflexivização**

Uma das estratégias de reflexivização consiste na **utilização da palavra crioula *ubwê*** (corpo) para dar uma leitura reflexiva. Contextos há, em que é usada a palavra **vida**. Exemplificando:

Quadro XIII

Forro	Ê mata ubwê dê	Punda kwa manda ku Nga ba mata vida mu?
F:S.T.	Ele matou corpo dele	Porquê que eu vou matar minha vida?
P.P.	Ele suicidou-se	Porque me vou sacrificar tanto?

Reflexivização

• Pronominalização

Os pronomes pessoais desempenham **indistintamente as funções de sujeito e de complemento**. Exceptua-se a primeira pessoa do singular, em que existe duas formas, uma para a função de sujeito (**N**) outra para a função de complemento (**mu**). Exemplificando:

Quadro XIV

Pronomes pessoais (sujeito)	Pronomes pessoais (complemento)
N kume uã bolo (Eu comi um bolo)	Bô damu uã bolo (tu deste- me um bolo)
Bô kume uã bolo (Tu comeste um bolo)	Ê da bô uã bana.(ele deu- te uma banana). Bô kumê (Tu comeste- a)
Ê kume uã bolo (Ele/ela comeu um bolo)	Bô de uã bolo (Tu deste- lhe um bolo). Ê kumê (ele comeste- o)
Non kume uã bana (Nós comemos uma banana).	Inen da non uã bana (Eles deram- nos uma banana). Non kumê (Nós comemo- la)
Inancê kume uã bolo (Vós comestes um bolo).	Non da inancê bolo. (Nós oferecemos- vos uns bolos) Inansê kume inen . (Vós comeste- los).

Inen kume uã bolo.(Eles/elas comeram um bolo)	Ê da inen uã bolo (Ele ofereceu- lhes um bolo). Inen kumê (Eles comeram- no)
--	---

Pronominalização

São essencialmente estas características que são transferidas para a língua-alvo, o Português, conferindo-lhe uma especificidade muito peculiar e que será objecto de uma análise mais detalhada no IV capítulo.

III – Uma abordagem sociolinguística

3.1. Organização social e seu reflexo na dinâmica linguística

Il est impossible de comprendre la progression d'un changement dans une langue hors de la vie social de la communauté où il est produit.

William Labov⁴²

Como afirma William Labov, é impossível compreender-se a progressão da mudança numa língua se dissociada da vida social da comunidade onde tal mudança se verifica. Com efeito, qualquer língua funciona sempre como um meio de comunicação entre seres vivos. Daí participar necessariamente da vida e da evolução social. É pois

⁴² Labov, 1976:47. “É impossível compreender-se a progressão da mudança numa língua sem que se tenha em conta a vida social da comunidade onde essa mudança se verifica”.

este o pressuposto que nos tem norteado ao longo da presente pesquisa e dele partiremos para análise daquilo a que chamamos “uma abordagem sociolinguística”.

Que o Português hoje falado em S.Tomé e Príncipe se diferencia da norma-padrão europeia é uma evidência, embora os elementos que configuram essas diferenças não estejam ainda sistematizados. Essa variação resulta das diferenças estruturais dos sistemas linguísticos em contacto, nomeadamente o Português, língua neolatina, e os Crioulos, línguas resultantes de processos de miscigenação das línguas africanas, línguas maternas das comunidades africanas postas em contacto aquando do povoamento do arquipélago.

Se no passado este processo de miscigenação foi favorecido e acelerado pelas estruturas económicas e sociais, não é menos verdade que presentemente estes mesmos factores têm orientado o processo de diferenciação linguística actualmente observável no país. Assim, a análise social da sociedade são-tomense ajudar-nos-á, decerto, a melhor compreender o processo de variação linguística em curso no país. Considerando-se que dois momentos distintos marcam a história da língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe, o período colonial e o pós-colonial (aqui entendido como o pós-independência), será pois, com base nesta divisão bipartida que partiremos para a presente análise.

3.1.1- O período colonial

Do ponto de vista societário, ultrapassadas as fases da economia açucareira e do comércio de escravos, que se caracterizava pela existência de uma enorme quantidade de população migrante, a fase que se lhe seguiu, a do ciclo do café e do cacau, favoreceu uma certa quietação do movimento migratório populacional. É por estas alturas que a estrutura social de S.Tomé e Príncipe ganha os contornos que a caracterizam até à data da independência nacional, em 12 de Julho de 1975, vindo estes a sofrer transformações a partir de então.

Após o retraimento dos séculos XVII e XVIII, caracterizado pelo retrocesso da cultura sacarina e o êxodo da população para o Brasil, o século XIX, no arquipélago, revela-se como o século do renascimento económico. Novas culturas de rendimento são introduzidas: o café e o cacau. Caracteriza ainda este período a substituição do regime

de escravidão pelo de servidão e pela luta pela posse da terra que por estas alturas estava geralmente nas mãos dos Negros e dos Mulatos que as haviam recebido de seus progenitores. É nesta conjuntura social que surgem os novos grupos: os roceiros e os serviçais Assim, e de acordo com a documentação existente (Almada Negreiros (1895); Francisco José Tenreiro (1961); Carlos Neves (1989; Isabel Castro Henriques (2000), podemos distinguir na estrutura da sociedade colonial que precedeu o período da independência, três elementos fundamentais:

- os europeus, essencialmente portugueses;
- os naturais (descendentes, forros, tongas e angolares);
- os serviçais, uma população “flutuante” (na terminologia tenreiriana), mas que pela força das circunstâncias, e como elemento decisivo na compreensão do mosaico de relações humanas na ilha, constituía um terceiro grupo.

Estes grupos eram, por sua vez, subdivididos de acordo com as posições sociais que ocupavam na sociedade:

- **Os portugueses**

No que diz respeito aos portugueses, eles estavam divididos em três escalões:

Num primeiro nível situavam-se os agentes da potência colonizadora, ou seja, os representantes do poder central: oficiais de maior patente (o governador, o capitão-mor) e os oficiais militares do quadro efectivo. Incluem-se ainda neste escalão as dignidades eclesiásticas e os proprietários ricos, senhores de grandes roças e de numerosos escravos. Estes últimos representam a nova classe, nascida com a revolução agrária – a aristocracia do dinheiro.

Um nível médio constituído por oficiais de média patente (sargento-mor, escrivães de fazenda e de alfândega), baixo clero e médios proprietários, entre outros.

Por último, o terceiro escalão, constituindo-o os funcionários e oficiais de patente inferior, bem como os pequenos roceiros.

- **Os africanos**

Quanto aos africanos, vários escalões individualizados cultural e economicamente se podiam distinguir:

- *Forros* – primeiramente, designação dada ao antigo escravo liberto que ficou a viver na ilha, nada tendo a ver com a população crioula nascida dos contactos entre portugueses e africanos através de um processo aculturativo peculiar. Estes (crioulos) eram, como afirma Tenreiro “verdadeiros luso-descendentes, que foram grandes senhores de terras e usavam apelidos que remontam aos séculos XVI e XVIII” (Tenreiro, 1961:177). Porém, à medida que, durante o séc. XIX, a nova norma económica ia estremando as classes sociais, com a consequente transformação da paisagem agrária, os crioulos decaíam como grupo económico importante, aproximando-se como elemento desfavorecido dos antigos libertos. Assim, não tardaria que a palavra forro passasse a designar todos os indivíduos, mulatos ou negros, naturais da ilha. Habitavam a região nordeste da ilha e por não se terem tomado medidas atinentes ao seu reaproveitamento ficaram, segundo Tenreiro, sem *status*, vivendo vida pouco mais que miserável, habitando os matos ou os locais menos acessíveis das propriedades alheias ou ainda os terrenos abandonados do estado. Nutrem para com o trabalho das roças (símbolo da escravidão) um sentimento de desprezo e por extensão, uma atitude de profundo desdém para com os serviçais.
- *Angolares* – de entre os nativos este é um outro grupo a considerar. Caracteriza-os o facto de serem uma

comunidade fechada. Vivem preponderantemente no sul da ilha. Até finais do século XIX mantiveram-se afastados do contacto com outras populações são-tomenses, o que durante muito tempo os subtraiu aos estímulos aculturativos por que passaram os forros. Segundo Francisco José Tenreiro, é “a partir de 1884, e por força de irradiação pelas praias da ilha (em consequência do desenvolvimento das grandes explorações agrícolas cujos produtos eram escoados pelo mar) que os angolares entraram em contacto com as populações nativas do norte e do nordeste, tendo desencadeado um processo de aculturação” (Tenreiro, 1961:134).

- *Os serviçais* – Uma vez abolida a escravatura nas colónias portuguesas em 1858, por decreto real de 1869 os escravos libertos (ou forros) eram forçados a permanecerem nas roças mais outros nove anos. Porém, em 1875 os libertos abandonaram as roças, o que levou os roceiros a procurarem mão-de-obra nas outras colónias. É assim que surge uma nova forma de recrutamento de pessoal servil – a contratação de trabalhadores provenientes de Angola, Moçambique e Cabo-Verde, processo que durou cerca de um século, desde 1870 até finais de 1974.

Afirma Francisco Tenreiro que: “esta gente vivia como que em grande clausura, particularmente confinando os sete dias da semana à “marcação” das roças, sendo débeis a relação com o mundo exterior. A vida de trabalho e de ócios desenrola-se pelos terreiros e pelas sanzalas. Ali morrem uns e nascem outros e dali partem no fim do contrato, com destino às regiões africanas de origem (Tenreiro, 1961:191).

E continua:

Por força da organização administrativa das roças é ao fim e ao cabo com os europeus que os serviçais contactam; mas mesmo aí, a linguagem das relações, confina-se, dentro de uma administração férrea, às palavras de ordem e atitudes de comando. Só um diminuto grupo – os criados e as criadas – devassa o interior da casa administrativa, se insinua no viver da sua gente, recebe e oferece, em última análise, dádivas culturais. A própria sanzala, se se trata de uma roça importante, é também um mundo compósito. Angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos raramente se misturam e isso compreende-se; não só a terra de origem os distingue, mas também muito particularmente hábitos e costumes diversos. (Tenreiro, 1961:191).

À diferenciação social correspondia também uma diferenciação organizacional do espaço. Com efeito, durante este período podia-se distinguir no país a existência de distintas zonas habitacionais que funcionavam como indicador social. Consequentemente, a população encontrava-se distribuída pelas seguintes zonas:

- a cidade (também ela subdividida) - a população europeia (à excepção dos roceiros) distribuía-se pelas zonas privilegiadas da cidade, sendo que as zonas periféricas eram ocupadas pelos forros;
- algumas vilas do nordeste e bairros periféricos - nos centros das vilas habitavam geralmente os comerciantes e alguma população forra – os assimilados⁴³. Na periferia destas e nos bairros periféricos a demais população forra;
- as roças – que funcionavam, praticamente até à independência, como sistemas fechados, congregando nas suas instalações numerosos trabalhadores rurais negros em regime de contrato, que asseguravam a manutenção diária dos trabalhos agrícolas e o pequeno número de europeus que exerciam cargos de mando ou de

⁴³ A estes geralmente o povo designava de “moladô”, que é o indivíduo, geralmente funcionário, que tinha uma posição social elevada em relação ao povo, se bem que do ponto de vista financeiro podia, muitas das vezes, não significar nada (Albertino Bragança, *in* Laban, 2002:262). Inicialmente este termo foi utilizado para designar o europeu, bem como a sua descendência, que residia de forma permanente na(s) ilha(s) (cf. Tenreiro, 1956: 6-7). Posteriormente o termo serviu para designar os forros que se destacavam pelo seu trato e pela sua posição socioeconómica.

administração. O serviçal era muitas das vezes tratado não como ser humano, mas como máquina (Tenreiro, 1961), dificultando-se o seu repatriamento e muitos proprietários consideravam mesmo os filhos daqueles nascidos nas roças (os tongas) como propriedade sua, obrigando-os a permanecerem nas mesmas após o repatriamento dos seus progenitores. Assim sendo, certo é que muito pouca atenção era dada à sua educação.

3.1.1.1 – Os portugueses

Ao longo da história de S.Tomé e Príncipe o número de portugueses foi sempre diminuto, conforme se pode constatar pela documentação existente referente ao país. Veja-se, a título de exemplo, o quadro exemplificativo da distribuição da população em meados do século XVIII e nos finais do século XIX.

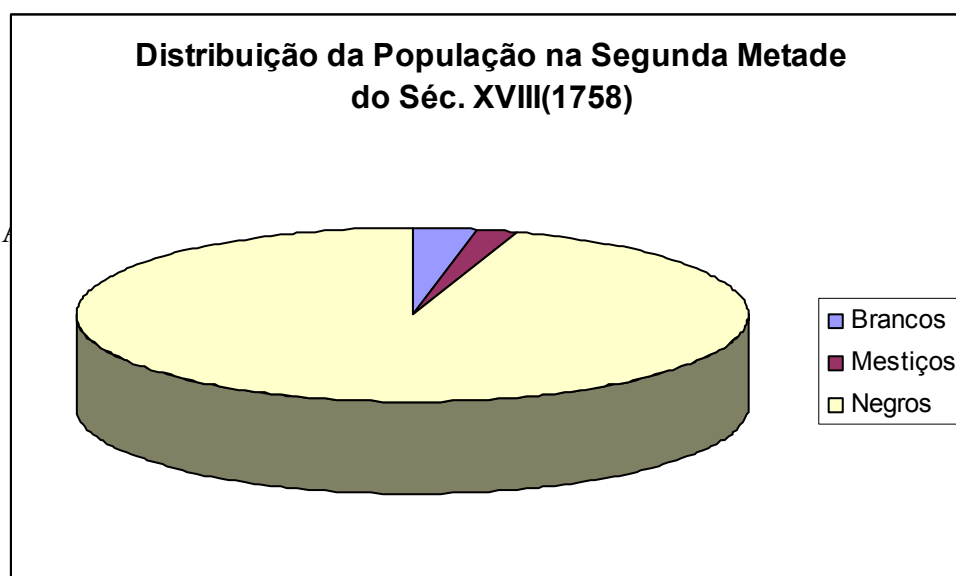
Segundo Carlos Neves (1989), na segunda metade do século XVIII (1758) a população da ilha de S.Tomé obedecia à seguinte distribuição percentual:

Quadro XV

TIPO	%
Branco	3 %
Mestiço	2 %
Negro	95 %

Quadro representativo da distribuição da população (séc. XVIII)

Eis o gráfico representativo:



Analisando os dados que nos são fornecidos por Tenreiro (1961), verificamos que nos finais do séc. XIX a distribuição percentual da população não havia sofrido alterações significativas. Para um total numérico estimado em cerca de 22000 habitantes, eis a sua distribuição:

Quadro XVI

TIPO	N.º	%
Branços	600	2,7 %
Naturais civilizados	6000	27 %
Forros	2000	9,9 %
Angolares	1500	6,8 %
Serviçais	12000	53,6 %

Quadro representativo da constituição da população (séc.XIX)

Fonte: Francisco Tenreiro (a Ilha de São Tomé)

Como se pode verificar, o número de europeus representa apenas cerca de 2,7 % do total da população. Contrariamente, mais de metade da população era constituída por trabalhadores contratados. Segundo a mesma fonte, ficamos ainda a saber que, de acordo com os dados estatísticos referentes ao ano de 1950, para uma população que rondava os 61159 habitantes, apenas 1152 eram brancos; 4300 eram mestiços e 54697, negros (estavam incluídos neste grupo os serviçais que seriam à volta dos 23613). Eis, em conformidade com estes dados o quadro exemplificativo da distribuição da população:

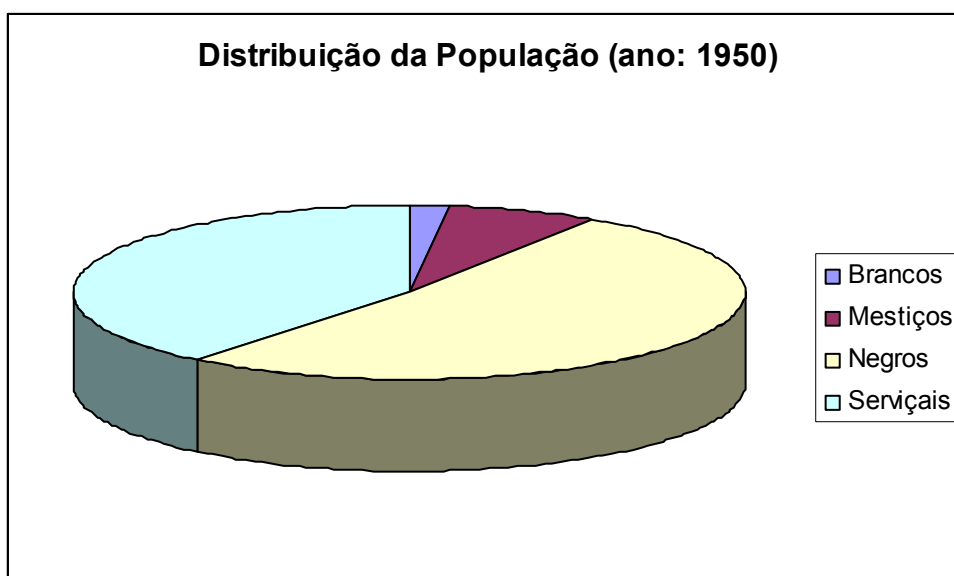
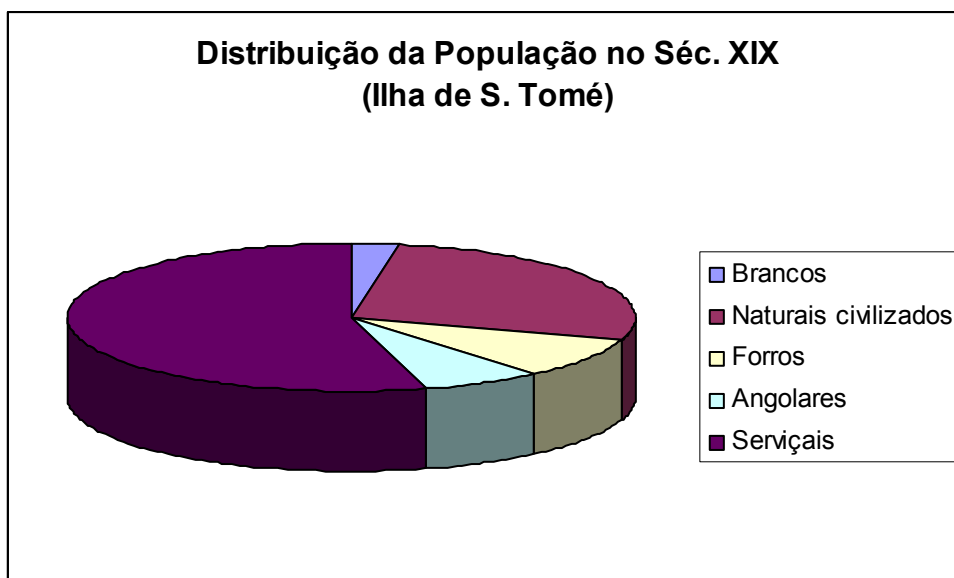
Quadro XVII

TIPO	N.º	%
Branco	1152	1,9 %
Mestiços	4300	7 %
Negros	31084	51 %39 %
Serviçais	23613	39 %

Quadro representativo da distribuição da população (séc- XX)

Fonte: Francisco Tenreiro (A Ilha de S.Tomé, 1961)

Em conformidade com estes dados e para uma melhor visualização da distribuição da população, foram elaborados os seguintes gráficos:



Para além do reduzido número de elementos europeus, um outro facto de suma importância não deve ser descurado relativamente a este grupo populacional, que é o que diz respeito ao seu perfil sócio-cultural. É que muitos dos que para lá iam eram indivíduos de baixo nível sócio-cultural atraídos para o arquipélago pela ambição pois viam nele um meio de criação de fortuna.

Se considerarmos o reduzido índice de população europeia residente no país, considerarmos também a sua distribuição geográfica e aliarmos a estes factores um terceiro – a política de ensino adoptada – podemos depreender que a presença da língua portuguesa não se fez sentir no todo geográfico durante a época colonial. Logo, há uma grande parte da população são-tomense que apenas no período pós-independência teve um contacto mais directo com a língua portuguesa. Se acrescentarmos aos factores já apontados um último, referindo-se este à variedade linguística do Português com que durante o período colonial grande parte da população são-tomense manteve contacto, somos levados a concluir que a variedade em questão era a língua popular dos brancos (e acentue-se – de brancos analfabetos), facilmente se compreenderá o porquê das interferências registadas no período que se seguiu à independência.

3.1.1.2- Os africanos

Em função de certas atitudes e pelo estilo de vida se procedia a uma diferenciação da população nativa. Assim, eram considerados civilizados os nativos que pelo estilo de vida e pelas atitudes no todo se assemelhavam ao europeu. Como se pode observar apenas uma pequena parcela da população era considerada “civilizada” (6600) sendo que a grande maioria era para todos os efeitos “incivilizada”⁴⁴. Considerando que

⁴⁴ Segundo Tenreiro, do ponto de vista estatístico designavam-se “incivilizados” (isto é, não cidadãos) a gente que, em geral, se encontrava a trabalhar nas roças da ilha (os serviçais). *Grosso modo* estes eram detentores de fraca competência linguística no que se refere à língua portuguesa. Contudo, neste aspecto, merece particular destaque o caso cabo-verdiano. É que, segundo o mesmo autor, não só emigra o analfabeto, como também o cultivado (cf. Tenreiro, 1961: 193). Porém, dado o quase estado de clausura

um dos parâmetros de categorização era precisamente o linguístico, ou seja, o saber falar a língua portuguesa, fácil será depreender que o elevado número de indivíduos que não estão na posse da língua portuguesa irá de uma forma muito significativa influenciar o rumo da língua portuguesa no período pós-independência.

Excluída a população servil do grupo dos civilizados, incluem-se neste apenas os filhos-da-terra, ocupando lugar de destaque os forros. Sobressaem, neste grupo, os poucos nativos que puderam resistir à luta pela posse da terra e uns tantos pertencentes ao funcionalismo público a quem o povo designava de “moladô”. Eram geralmente estes negros (mestiços culturalmente) que, sendo detentores de uma posição social elevada, podiam e davam uma formação aos filhos, chegando mesmo a enviá-los para o estrangeiro para prosseguirem os estudos, como nos revela o relatório do Governador Francisco Teixeira da Silva, que passamos a transcrever:

aqueles a quem paes e tutores querem e podem dar educação literária, vão para os collegios de Lisboa, com o fim de seguirem cursos superiores (Silva, 1883:335).

Com efeito, ter um filho educado na metrópole, era, por estas alturas, um prestígio que qualquer família gostaria de granjear.

3.1.1.3. Situação linguística

À heterogeneidade socio-espacial correspondia também uma heterogeneidade linguística que representava as divisões sociais, pois a cada um dos grupos sociais correspondia um determinado sistema linguístico (Português, Forro, Lunga Ngola, Crioulo de Cabo Verde, Lunguyé).

Nos centros urbanos (cidade de S.Tomé e vilas) a língua dominante era o Português, utilizada pelos europeus aí residentes e pela população forra assimilada (essencialmente). Porém, à medida que se avançava para a periferia, local que como já tivemos oportunidade de referir era *grosso modo* habitado pelos forros, o número de falantes monolíngues (Português) ia diminuindo, aumentando o número de bilingues

em que viviam os contratados, supomos que não tenham exercido grande influência no processo de difusão do Português.

(Português/Forro) e monolíngues (Forro). No sul da ilha, local por excelência dos angolares, a língua aí utilizada era a Lunga Ngola. Quanto às roças, que funcionaram praticamente até à independência como sistemas fechados, as línguas aí faladas eram o Português (roceiros, pessoal administrativo ou de mando e também a população cabo-verdiana que possuía, como afirma Tenreiro (1961), uma certa competência linguística no Português), o Crioulo de Cabo Verde e as respectivas línguas africanas dos serviços então contratados.

Na ilha do Príncipe, o panorama era idêntico ao verificado em S.Tomé. Assistia-se a uma forte concentração da população na cidade e seus arredores e nas zonas rurais a população servil. A língua principal de comunicação era o Português, falado essencialmente pela população europeia e pela população livre europeizada. Convém, a propósito, ressaltar que no período compreendido entre 1753 e 1852, por razões que aqui não são relevantes para o nosso estudo, a capital da colônia é transferida para a ilha do Príncipe, o que contribuiu, como refere Isabel Castro Henriques, para acelerar o processo de europeização da cidade de S.António (Príncipe), verificado sobretudo ao nível do uso da língua portuguesa que se valorizou sobremaneira (Henriques, 2000:125).

Outro sistema linguístico aí falado pela população livre era o Lunguyé que, apesar de ser a língua autóctone da ilha, contrariamente à tendência linguística observável na ilha de S.Tomé relativamente ao Forro, não era utilizado pela grande maioria da população⁴⁵. Nas zonas rurais, além do Português, as línguas aí predominantemente utilizadas eram as respectivas línguas maternas dos contratados para aí levados (Crioulo de Cabo Verde – hoje a segunda língua mais falada na ilha, depois do Português), Kimbundu e Umbundu e/ou os respectivos dialectos (Hagemeijer, 2004:11).

Apesar desta multiplicidade linguística, a única língua que toda a população africana devia aprender a dominar era a língua portuguesa. Era esta a língua do ensino, a língua que lhes dava possibilidade a acederem a um posto administrativo ou ter sequer acesso à sociedade colonial. Quanto às demais línguas (os Crioulos), não gozavam de qualquer estatuto, aliás por estas alturas nem sequer eram consideradas línguas, mas sim meros “dialectos”. Caracteriza, portanto, o panorama linguístico do arquipélago a

⁴⁵ De acordo com os dados que nos são fornecidos pelo Censo de 1981, o primeiro após a ascensão à independência, apenas 15,9 % da população principense falava o Lunguyé.

existência de um único idioma socialmente conceituado – o Português – e variedades linguísticas de uso na interação quotidiana e informal – os Crioulos.

Face ao agora apresentado facilmente se pode constatar a subsistência de uma hierarquia entre as línguas em presença, em que a um nível superior uma língua mais prestigiada é utilizada por uma minoria populacional (elite negra e metropolitanos); um nível intermédio, por sua vez subdividido em vários escalões, em que algumas línguas menos privilegiadas, porém maioritárias, são faladas (naturais) e por último, um nível inferior (base), correspondente a gente rala (do ponto de vista social - serviçais), a qual, na maior parte das vezes, é despida do estatuto humano e tratada como se de máquinas se tratasse. Podemos, assim, representar a estratificação sociolinguística da ilha de S.Tomé através de uma estrutura de tipo piramidal, conforme o gráfico que se segue:

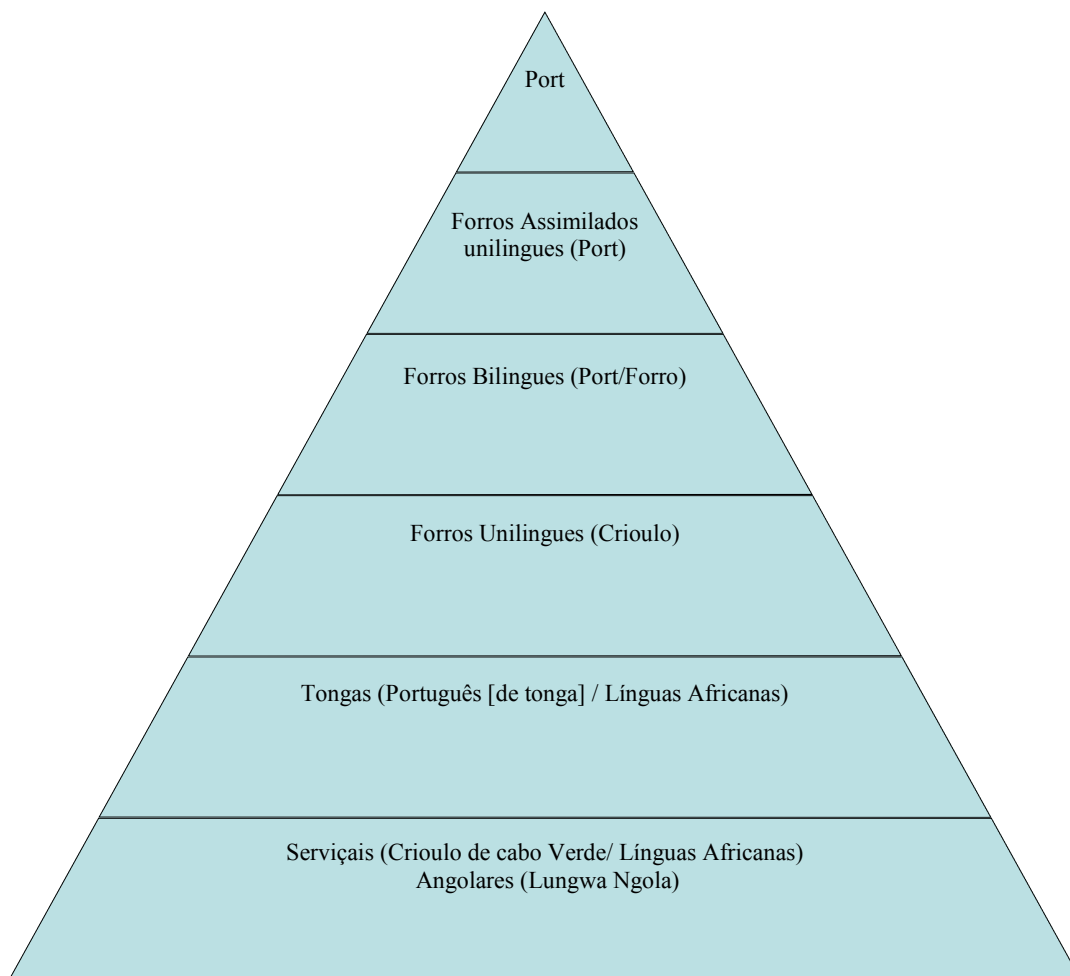


Gráfico representativo de distribuição das Línguas

Em função dos sistemas linguísticos existentes em S.Tomé e Príncipe e de acordo com o que até agora sobre as línguas temos vindo a afirmar, apresentamos o quadro que se segue, exemplificando a distribuição funcional das línguas durante a época colonial:

Quadro XIII

Sistema linguístico	Modo de utilização	Domínio
Português	Oral/escrito	Público (escola, emprego, igreja, administração, justiça, literatura, comunicação social) Privado (família)
Forro/Lunga Ngola/Lunguyé	oral	Situações não formais (família, actividades culturais)
Forro	escrito	Literatura (escassa)

Quadro de distribuição funcional das línguas

Sendo o Português a língua de prestígio, os forros assimilados expressavam-se normalmente em Português, embora muitos deles percebessem e até soubessem falar Crioulo. Por conseguinte, muitas das famílias da elite proibiam os filhos de se expressarem em Crioulo, tentando, como afirma Inocência Mata, “ preparar uma inserção com êxito na sociedade colonial” (1998:30).

Temos pois que a situação de prestígio da língua portuguesa na colónia (a única língua de ensino, também utilizada na administração, na igreja e na comunicação social), a “língua” relativamente aos demais sistemas linguísticos tidos como meros “dialectos”, levou a que os assimilados, na quase totalidade, fossem os primeiros a contribuir para a consecução da política linguística assimilacionista dos colonizadores: a hegemonia da língua portuguesa sobre as línguas crioulas. Um facto porém não pode ser negligenciado – a grande maioria da população expressava-se nas suas línguas maternas: os Crioulos autóctones (Forro, Lunga Ngola e Lunguyé), as diversas línguas africanas (línguas dos contratados) e o Crioulo de Cabo Verde. Embora pudessem servir-se do Português, não o faziam correctamente, quer a nível da oralidade, quer a nível da escrita.

De entre os assimilados, a população abastada era diminuta o que dificultava o acesso da grande maioria da população nativa (negros e até mesmo muitos mulatos) à escola. Assim, poucos sabiam ler e escrever. Consequentemente eram detentores de

baixos níveis de literacia. Sendo a maioria analfabeta, mesmo expressando-se em Português, faziam-no num Português rudimentar. É este Português, falado por uma maioria populacional que mal conhece esta língua, que se irá expandir no período pós-independência.

3.1.1.4- O ensino

Contrariando os ideais do diálogo intercultural, o Estado português optou por uma política baseada na anulação da alteridade, isto é, uma política que consistia no pressuposto da assimilação, o que passava pela adopção da religião, da língua e da cidadania portuguesas⁴⁶ (cf. Capítulo I). Visando a integração das populações colonizadas na sociedade portuguesa através de um processo aculturativo, a política portuguesa relativamente ao ensino teve como objectivo a imposição da língua portuguesa em detrimento das línguas crioulas. Deste modo o ensino era feito em Português. Inicialmente apenas a cargo das ordens religiosas, (ensino missionário, cuja função principal era a de catequizar) só no século XIX (1845) conhece um desenvolvimento significativo, data em que governando Joaquim Falcão (cf. Nóvoa, 1996), este publica um decreto tendente à organização de um sistema de ensino coordenado fora da Metrópole, com a consequente constituição de “escolas principais” e o desdobramento do ensino em elementar e superior⁴⁷. Só a partir daí se criaram as bases para a constituição de escolas normais., procedendo-se a uma adaptação funcional dos programas de ensino.

O ensino não atendia, pois, à diferenciação quer cultural, quer linguística dos aprendentes. Os planos curriculares e as orientações pedagógicas eram os existentes na Metrópole. Nas escolas elementares ensinava-se a ler e a escrever. Nas principais, que funcionavam apenas nas capitais, era ensinada a gramática do Português (noções de morfologia, basicamente), actividades de redacção e actividades de leitura a partir de

⁴⁶ É pois na sequência desta política que surge o Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas (1929), sob o pretexto de que a observância das disposições nele inscritas se constituíam como um meio para a elevação das populações nativas. S.Tomé e Príncipe, dada a especificidade de que se revestiu a colonização neste arquipélago (à semelhança de Cabo Verde), não se encontrava, porém, abrangido pelo Estatuto do Indigenato. Todavia, como colónia portuguesa que era, também aqui o ensino da língua portuguesa tinha como fim formar o espírito colonial a partir do ensino primário.

⁴⁷ Em S.Tomé e Príncipe porém, só nos anos cinquenta do século XX é que se inicia o ensino liceal público, com um único estabelecimento (Pontes, 2006:28).

textos de inspiração religiosa ou histórica. Os manuais de ensino eram em língua portuguesa (norma-padrão europeia), visando sobretudo a europeização da população e a criação do espírito imperial; não estavam assim adaptados ao contexto linguístico, sociocultural, didático e pedagógico dos alunos. Por conseguinte, o número de alunos que frequentava o ensino era muito reduzido. Através do relatório do Governador de S.Tomé e Príncipe, Francisco Teixeira da Silva, em 1852, ficamos a saber que havia já em funcionamento, por estas alturas, dez escolas no Concelho de S.Tomé e uma na ilha do Príncipe estando matriculados um total de 595 alunos, sendo 310, de 06 a 12 anos; 188, de 12 a 15 anos; 97 de mais de 15 anos. Por conseguinte, em 1959, eis a distribuição da população estudantil por níveis de ensino:

Quadro XIX

Tipo de Ensino	N.º de Instituições	N.º de alunos
Liceal	1	294
Técnico	1	64
Primárias Particulares	5	1046
Primárias Oficiais	12	2390

Quadro da distribuição da população estudantil (1959)

Fonte: Jerónimo Pontes (2006)

A generalização de uma língua passa também (e sobretudo) pelo ensino, sabemos-lo. Porém, pelo quadro acima apresentado, uma lição podemos tirar: embora Portugal tenha, desde o início da colonização, adoptado uma política colonial baseada no pressuposto da assimilação, o que passava inevitavelmente pela adopção da língua do colonizador por parte da população colonizada, o certo é que nunca foram criadas condições necessárias e suficientes para que a língua portuguesa pudesse chegar a toda a população colonizada.

A afirmação “ se todos souberem ler e escrever, a instrução desvaloriza-se”, da autoria de António de Oliveira Salazar, datada de 19 de Maio de 1935 *in Educação Nacional (apud Machado, 2007:42)*, justifica bem a política colonial adoptada para o ensino, quer no continente, quer nas então colónias – uma política virada para a criação de elites. Porém, no que diz respeito às colónias, nesta afirmação reside o paradoxo em que se baseou a política colonial: ao mesmo tempo que se propunha promover a dissolução da cultura africana em favor da hegemonia da cultura europeia, o que implicaria para o colonizado o abandono da sua própria identidade, facto que passava

também e sobretudo pela generalização da língua portuguesa, ao mesmo tempo, dizíamos nós, se lhe negava também essa mesma possibilidade, pelos entraves que simultaneamente lhe eram proporcionados relativamente à aprendizagem da língua.

É, pois, na base do pressuposto da não “banalização” do saber, que nunca se levou a sério um esforço de massificação do ensino na então África Portuguesa. Disto nos dá conta Mello & Almeida que não hesitava em apontar a falta de investimento de que padecia a Instrução Popular. Afirma o mesmo que:

“a instrução pública, especialmente a primária, que tem que erradiar até às classes mais desvalidas da sociedade, luta no Ultramar com dificuldades, que o poder local não pôde por si só conjurar (...) É ainda a falta de pessoal habilitado, que queira sujeitar-se aos encargos do professorado com exíguos ordenados, e que não chegam para viver num paiz onde as subsistências são caríssimas, que influem no atrazo em que se acha a instrução pública” (Mello & Almeida, 1880-1881).

Por seu turno, o Governador José Ribeiro, no seu relatório de 29 de Agosto de 1874 (1874: 24-25) dá a conhecer à Coroa ter tido necessidade de proceder à reorganização das escolas de Instrução Primária, para as quais havia formulado um regulamento através do Boletim n.º 22 (1874) em que instituíra a matrícula, o método de ensino, recompensas e horários escolares de frequência e finais, dado o estado de desorganização que ali se fazia sentir. Relativamente à implementação do ensino secundário em S.Tomé, afirma “tal não fazer sentido, por não haver com quem a organizar, nem mesmo (havendo) d’ella necessidade, por falta de alunos habilitados”.

Consequentemente, só em meados do século XX é que se inicia o ensino liceal público em S.Tomé e Príncipe com um único estabelecimento. Quanto ao ensino superior, só recentemente foi instituído.

O baixo índice de alunos a frequentar o ensino devia-se sobretudo a dois factores, a saber: a não obrigatoriedade do ensino e a sua não gratuitidade, facto que dificultava o seu acesso aos filhos das famílias mais carenciadas, ou seja, a grande maioria da população. Considerando-se estes factos, muitas das famílias eximiam-se do dever de proporcionar uma educação formal aos seus filhos, principalmente as raparigas que, regra geral, eram educadas no sentido de servir a casa (primeiro a casa dos seus progenitores, ajudando-os nas lides domésticas, e posteriormente nas casas dos maridos

ou “amigos⁴⁸”. Não admira pois, que perante um tal panorama o ensino tenha sido privilégio de uma pequena minoria apenas. De tal dinâmica resultou que durante o período colonial a estrutura da língua portuguesa fosse apenas dominada por uma elite, enquanto a grande maioria da população, analfabeta e rural, utilizava como meio de expressão as línguas crioulas ou o Português “aéreo”, conforme o denominou Gerardo Lorenzino (1994), meio de expressão que se caracterizava por um certo desvio da norma-padrão portuguesa em virtude de este tipo de falantes desconhecer a estrutura desta língua. No período pós-independência, este facto, aliado ao desejo do governo de pôr fim à segregação linguística até então existente, viria a causar transformações consideráveis no panorama linguístico nacional.

3.1.2. O pós-independência

Se durante o período colonial a língua portuguesa era sobretudo a língua de uma minoria, o período que se seguiu à independência política, o pós-colonial, caracteriza-se, como já tivemos oportunidade de referir, pela incrementação de políticas que visavam acabar com a divisão étnico-social e a estigmatização de certos grupos que até então a utilização da língua portuguesa assumira. Em prol desta política se proclamou ser o Português a língua de todos os são-tomenses. Vítimas de discriminação no passado por não saberem falar Português, a língua de prestígio, quando o governo incentiva a população analfabeta e de baixo nível de literacia ao seu uso sem que para tal sejam criadas condições necessárias e suficientes, fica desde logo assegurada socialmente a base para se desencadear o processo de massificação e conseqüente difusão do “falar” são-tomense.

Embora se tenha partido do princípio que em S.Tomé e Príncipe se aprende Português em situação de imersão linguística, somos de opinião de que na prática esta questão não deve ser vista de forma tão linear. Apesar de o Português ter sido durante largos séculos a língua oficial do país, só uma pequena minoria, como temos vindo já a afirmar, falava correctamente esta língua. Para a grande maioria que tinha como língua de comunicação um dos Crioulos ou o Português “deturpado” (Pontífice, 1991:89), impunha-se uma (re)aprendizagem do Português, não em contexto informal mas sim em

⁴⁸ “O companheiro, aquele com quem se partilha uma “relação de facto”.

contextos formais de ensino/aprendizagem, isto é, em instituições oficiais de ensino. Não descuramos de modo algum os esforços dispendidos pelo governo são-tomense na luta contra o analfabetismo. Pretendemos sim chamar a atenção para uma questão deveras importante: o facto de se iniciar a população nas primeiras letras, a dizer, alfabetizá-la, não constitui, por si só, meio suficiente para a aprendizagem da língua.

É sabido que logo após a independência se dá início ao novo programa do governo, visando a eliminação do analfabetismo. A partir de uma política virada para a gratuidade e massificação do ensino, se pretendia que a língua portuguesa passasse a chegar à população mais recôndita do país. Um facto, porém, foi negligenciado – uma alfabetização eficaz exige do país condições necessárias para se evitar a sua regressão (textos, dicionários, gramáticas, jornais, livros vários), de modo a que o alfabetizado encontre tudo quanto possa, pela escrita, alimentar-lhe a curiosidade ou a necessidade de continuar a aprender, aprendizagem essa que o conduzirá a um saber-fazer, isto é, a um desenvolver de competências que se irá materializar na prática linguística.

Ora, vejamos: em S.Tomé e Príncipe, o que se passa? Não obstante alguns esforços realizados no pós-independência, caracteriza o país um elevado índice de analfabetismo. É certo que muita gente teve e tem tido acesso à escola. Mas será que ser analfabeto implica apenas a mera incapacidade de descodificação de um código escrito, a dizer a impossibilidade de juntar letras de forma a formar palavras? Cremos que não. Ser-se analfabeto não passa apenas pela mera incapacidade de descodificação de um código escrito; é algo mais. Apoiamo-nos em Inês Sim-Sim que, citando Gray, nos elucida sobre este assunto. Diz a autora que em 1956, no âmbito da UNESCO, é proposto que se considere como *funcionalmente alfabetizada* toda a pessoa “que adquiriu um nível de perícia de leitura e escrita que a torne capaz de desempenhar com êxito todas as actividades que, no seu grupo de pertença, requiram tal capacidade (Sim-Sim, 1989:62).

Com base nesta concepção de analfabetismo, somos levados a afirmar que em S.Tomé e Príncipe existe uma elevada percentagem de analfabetos pois a grande maioria da população são-tomense não é detentora do tal nível de perícia quer a nível da leitura, quer (e sobretudo) a nível da escrita, (cuja sintaxe mais não é do que a representação gráfica do modo como este tipo de falantes exterioriza a organização mental do seu discurso).

Embora se tenha avançado com acções imediatas para a irradicação do analfabetismo, não foram desenvolvidos esforços para se evitar o analfabetismo

regressivo. É certo que muitos são-tomenses se dispuseram a frequentar as campanhas de alfabetização, cientes de que saber ler e escrever constituem mais-valias na sociedade. Uma vez iniciados no processo de leitura e escrita, este facto poderia e deveria constituir-se como uma mais-valia no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Porém, se as pessoas adquirem a capacidade de ler mas posteriormente não dispõem de meios que permitam a sua familiaridade com tal universo, para que possam aprofundar conhecimentos, enriquecer a linguagem, desenvolver competências (no caso concreto, competências comunicativas), isto é, elevar-se culturalmente, de pouco lhes servirá pois dificilmente conseguirão fazer uma leitura mais completa, ou seja, ultrapassar o nível de simples alfabetizados para se transformarem em potenciais leitores, o que irá seguramente reforçar as suas capacidades para uma mais rápida aprendizagem da língua. Considerando-se o elevado número de falantes que se inserem neste quadro, é evidente que este facto se vai repercutir na dinâmica linguística.

Por outro lado, um outro factor de grande peso na caracterização da actual situação linguística do país é o que se prende com a questão do contexto social. É hoje do conhecimento de todos, o papel determinante que desempenha o contexto social no desenvolvimento da capacidade linguística dos falantes. Tal significa que, havendo em S.Tomé e Príncipe muitas crianças que na fase inicial do seu desenvolvimento são privadas do contacto com o material escrito, ou por falta de recursos económicos dos pais e/ou demais pessoas que as tenham a seu cargo, ou por mera ignorância por parte destes da importância do material impresso para o normal desenvolvimento psicolinguístico e metacognitivo da criança, tal facto irá repercutir-se na sua expressão linguística. A criança não lê; se lê, é muito pouco; não desenvolve capacidades e competências linguísticas. Para completar este quadro, o meio social em que ela se move é um meio em que a língua de comunicação ou é um dos Crioulos, ou um Português já muito impregnado de interferências. À falta de meios adequados ao desenvolvimento linguístico pode acontecer (e geralmente acontece) que, muitos dos falantes (de Português) mesmo atingindo um determinado nível de escolaridade formal, o façam sem terem adquirido as competências correlativas.

Fernanda Pontífice, nas suas reflexões acerca da problemática da língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe, evidencia este facto ao afirmar existirem alunos que, numa fase já avançada de escolaridade, não possuem as aptidões desejadas e, por conseguinte, condicionam toda a planificação e impedem a turma de avançar no ritmo desejado (Pontífice, 1991:87). A agravar esta situação refira-se à elevada percentagem

de crianças e jovens que ainda em idade escolar abandonam a escola, indo engrossar o já elevado índice de população com baixo nível de escolaridade e que como não poderia deixar de ser se vai reflectir na dinâmica linguística. Veja-se, a propósito os dados que nos são fornecidos pelo *Relatório dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio*, relativo ao ano de 2006 (Anexo V). De acordo com os mesmos, o único nível de ensino que apresenta uma alta percentagem de frequência é o Ensino Básico, sendo que no Secundário ela se apresenta relativamente baixa, facto que, como apontam os autores, encontra a sua explicação na má *performance* dos alunos, o que tem levado ao abandono escolar por parte de um número considerável de alunos (cf. Anexo V, pág. 2).

Reflexo de toda uma conjuntura económica (a grande maioria da população vive em situação de pobreza extrema), social (um cada vez maior interesse por bens materiais em detrimento de uma formação contínua e progressiva) e política (a adopção de deficientes políticas educacionais), quer a nível da oralidade quer a nível da escrita, na interacção social, irá reproduzir-se essa realidade linguística. Esta situação só será revertida com a adopção de uma nova e eficiente política linguística, que tenha como meta o aperfeiçoamento contínuo do sistema de ensino de modo a estabelecer uma constante harmonia entre o nível educacional do povo e as exigências do desenvolvimento.

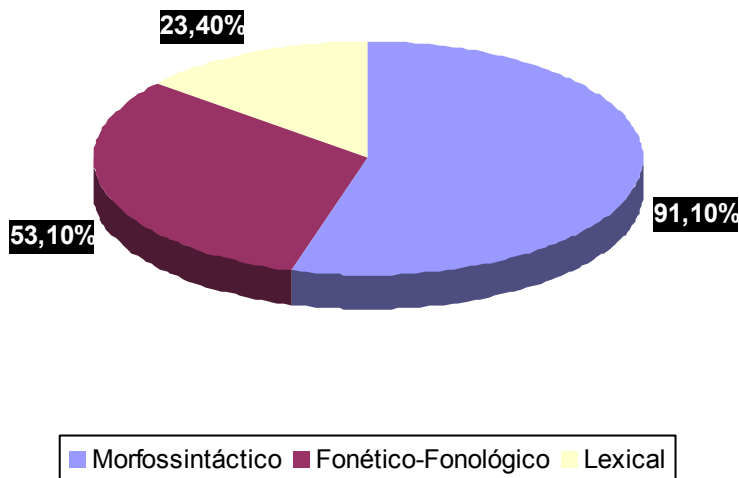
IV – Interferências Linguísticas

4.1- Interferências linguísticas

No período pós-independência razões várias levaram a que muitos dos que tinham como língua materna um dos crioulos o fossem deixando de utilizar em detrimento da utilização da língua portuguesa. Porém, sendo a grande maioria deste tipo de falantes detentora de baixos níveis de literacia, verifica-se uma tendência crescente para a adaptação das estruturas das línguas crioulas ao Português, criando uma convergência linguística nas interações idiomáticas, que constitui a base do fenómeno de interferência.

Propomo-nos, no presente capítulo, apresentar algumas das interferências verificadas nos vários níveis: lexical, fonético-fonológico e morfossintáctico. No entanto, a nossa análise centrar-se-á no nível morfossintáctico. Eis as motivações que orientaram a nossa escolha:

De acordo com Sara Thomason e Terrence Kaufman (1998), as variedades não-nativas (como é o caso das línguas oficiais dos países africanos lusófonos), têm tendência a mudar não tanto através da incorporação de vocabulário novo, mas antes através da incorporação de traços gramaticais (fonéticos, sintácticos e morfológicos). Esta tendência é, aliás, segundo estes autores, comum a todas as variedades não-nativas, estando previstas pela teoria linguística. Com base neste quadro teórico como referência, partimos para a análise da variação linguística no discurso oral e escrito dos nossos informantes e pudemos verificar que os dados recolhidos e analisados confirmam a validade desta previsão. Em conformidade, foi-nos possível constatar que cerca de 91% dos informantes nas suas realizações interlinguísticas realizam desvios na área gramatical, contrastando com os que realizam interferências a nível lexical, situando-se estes numa percentagem inferior a 25% como se pode observar pelo gráfico que se segue:



Sendo as interferências morfo-sintáticas aquelas que se manifestam a nível do sistema mais rígido da língua e de maior estruturação – o sistema gramatical – este tipo de interferências determina perturbações no jogo das regras da língua, podendo muitas vezes levar a problemas de ininteligibilidade ou de falsa inteligibilidade.

Subscrevendo a afirmação de José Pedro Machado segundo a qual o sistema gramatical é a parte da língua que:

como organização mecânica das línguas nos pode falar das características de cada uma das línguas; conservar a estrutura da língua é conservar a sua linha característica pois na estrutura da língua reside a sua originalidade que consiste em cada fase do seu desenvolvimento contínuo, nos sistemas dos seus fonemas e dos seus processos gramaticais (Machado, 1948:46)

ou ainda a de Millardet (1923), que na mesma linha de José Pedro Machado afirma:

dans l'ensemble des caracteres distinctifs d'une langue, on peut dire que le système morphologique joue un rôle considerable. Plus de faits que l'on compare d'une langue à l'autre sont de nature grammaticale, et plus le parenté entre les langues a de chances d'être prouvée. Une langue est définie par sa prononciation et sa grammaire. (Millardet, 1923:418)

e considerando que:

- i) o domínio da norma europeia da língua portuguesa, ou pelo menos de uma variedade culta desta língua constitui uma mais-valia que confere a qualquer cidadão prestígio e sobretudo mobilidade social, visto que o conhecimento das regras do sistema evitam os constrangimentos que podem decorrer de um deficiente domínio do sistema gramatical da língua e tendo ainda em conta as nefastas repercussões que o fraco domínio desta língua tem tido no ensino⁴⁹ e a necessidade de agir contra o “caos” e a desordem linguística;
- ii) em S.Tomé e Príncipe não se tem o propósito de criar uma nova língua, necessário pois, se torna, fazer um levantamento dos fenómenos que mais afectam este nível da língua, com o intuito de sensibilizar as autoridades competentes para a necessidade de ser dada uma maior atenção à Educação, quer pela implementação de novas políticas linguísticas, quer pela formação de pessoal docente.

4.2. Os níveis de interferência

4.2.1. Nível lexical⁵⁰

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos constatar que apesar de o nível lexical constituir o nível menos rígido da língua e por isso mesmo se mostrar o mais propenso aos fenómenos de interferência, no “falar” são-tomense, a este nível as interferências representam uma percentagem de incidência mais reduzida. Contrariamente ao que seria de esperar, que as interferências lexicais surgissem sobretudo nos casos em que não existisse no léxico do Português palavras para fazer referência à realidade específica de S.Tomé e Príncipe (ao nível cultural – nomes, danças, rituais, pratos típicos; ao nível da zoologia e ao nível da botânica), ela decorre,

⁴⁹ O elevado índice de reprovações deve-se sobretudo ao fraco domínio da língua que é utilizada no ensino quer como objecto, quer como veículo de transmissão de conhecimentos e que inevitavelmente se vai repercutir na assimilação e explicitação das matérias ministradas.

⁵⁰ Neste nível pudemos apurar sobretudo empréstimos.

na maioria dos casos, do facto de os falantes desconhecerem a palavra portuguesa correspondente. Apresentamos, de seguida, uma lista de alguns termos que nos foi possível apurar, após a recolha realizada no terreno. Se alguns deles se apresentam na sua forma originária (crioula), outros termos porém, sofreram uma pequena modificação:

Quadro XX

Falar são-tomense	Crioulo	Português padrão
flipote	flipotchi ⁵¹	-
labandela	labandela	lavadeira
Fazer guloso	Fé golózo	criar água na boca; aguçar o apetite a alguém; forma disfarçada de desejar algo que alguém esteja a comer
crechenta	klecenta	acrescentar
mofino	mufino	decadente
secura	secura ⁵²	sede
plaquini	plakini	traquinas
frontado	flontado	guloso
finfim	finfim	fininho
tomar sono	sono toma	adormecer
dar com	da ku	dar de caras, surpreender
Ir escondido	bé condido	entrar clandestinamente
odô	odô	almofariz
maduro	bobô	banana amadurecida
mutendê	mutendê	palmeira

Interferências lexicais

⁵¹ Palavra pertencente à gastronomia são-tomense; alimento confeccionado à base de farinha de mandioca.

⁵² Embora no Crioulo exista o lexema seji (sede, em Português), o valor semântico difere de uma língua para a outra. Na verdade, em Crioulo, a palavra seji é sinónimo de apetite sexual. Assim, para se referir a sede (necessidade de água), recorre-se à palavra secura. Consequentemente, em determinados meios sócio-culturais as crianças são severamente castigadas caso façam uso deste lexema.

4.2.2. Nível fonético/fonológico

Embora sejam ainda incipientes os estudos sobre este tipo de fenômenos, a nível fonético/fonológico podemos destacar como fenômenos de interferência das línguas crioulas na variedade são-tomense do Português (“falar” são-tomense) os seguintes:

4.2.2.1- elevação da vogal /i/

Quadro XXI

Falar são-tomense	Português padrão
mi	me
siguiu	seguiu
interar	enterrar
di	de
incostou	encostou
infirmeiro	enfermeiro
dizarumado	desarrumado
pidiu	pediu
dímanha	de manhã
divagar	devagar
odidece	odedece
incontrou	encontrou
piquena	pequena
discansado	descansado
piscoço	pescoço
discobriu	descobriu
discobriu	cafeteira
imprestou	emprestou
inervou	enervou
fomi	fome
pedido	pedido
dici	disse
sinhor	senhor
impregada	empregada
i	e

Elevação da vogal /i/

4.2.2.2. monotongação dos ditongos “ei” e “ou”

Quadro XXII

Falar são-tomense	Português padrão
quemou	queimou
bestera	besteira
quechar	queixar
letão	leitão
figuera	figueira
decharam	deixaram
detava	deitava
madera	madeira
jetosa	jeitosa
respetada	respeitada
jaquera	jaqueira

Monotongação do ditongo/ei/

Quadro XXIII

Falar são-tomense	Português padrão
encontrô	encontrou
mandô	mandou
rogô	rogou
levantô	levantou
cortô	cortou
andô	andou
espalhô	espalhou
tomô	tomou
robam	roubam
quebrô	quebrou
ôviu	ouviu
rôpa	roupa
picô	picou
trepô	trepou

Monotongação do ditongo /ou/

4.2.2.3. Nasalização progressiva

Quadro XXIV

Falar são-tomense	Português padrão
forminga	formiga
cimintério	cimitério
mança	maça

4.2.2.4. Estrutura silábica

Relativamente à estrutura da sílaba, o facto que parece mais evidente é a tendência a estabelecer a sequência CV (consoante/vogal) como sendo a estrutura típica da sílaba à semelhança do que acontece no Crioulo. Este facto tem consequências importantes no sistema fonológico global da língua, uma vez que parece explicar certas tendências, comuns aos locutores são-tomenses de Português, como por exemplo:

- a) **a inserção de vogais entre as consoantes de grupos consonânticos existentes em Português:**

Quadro XXV

Falar são-tomense	Português padrão
dificuldade	dificuldade
admirado	admirado

Estrutura típica da sílaba

b) a não redução das vogais átonas

Assim:

Quadro XXVI

Falar são-tomense	Português padrão
Présença	presença
téléfone	telefone
télévisão	televisão
lévântô	levantou
cômêçô	começou

4.2.2.5-Aférese

Quadro XXVII

Português são-tomense	Português padrão
trás	atrás
panha	apanha
cabou	acabou
companhar	acompanhar
ranjô	arranjou
ceude	acender
taqui	está aqui
guenta	aguenta
teve	esteve

Assim, a realização de frases como:

Quadro XXVIII

Falar são-tomense	Português padrão
“sapato vai com migo até trás casa da minha mãe”	sapato, vai comigo (leva-me) até atrás da casa da minha mãe
“marequinho panha lenha”	Marequinho, apanha a lenha
“peolho cabou”	acabou-se o piolho
“o falcão foi acompanhar tartaruga	o falcão foi acompanhar (ter com) o tartaruga
“o meu pai ranjo mulher”	O meu pai arranjou uma mulher

“quero cender o cacchimbo”	“quero acender o cachimbo”
“quem não guenta não corre	quem não aguenta, não corre
“eles cabaram estudar”	eles acabaram de estudar

4.2.2.6. Apócope

Quadro XXIX

Falar são-tomense	Português padrão
leva	levar
dormi	dormir
(eu) quer	quero
fala	falar
ganha	ganhar
grita	gritar
home	homem
apanha	apanhar

Daí frases como:

Quadro XXX

Falar são-tomense	Português padrão
o gigante quis leva a filha do rei”	o gigante quis levar a filha do rei
“eu quer comida	eu quero comer
“tartaruga viu que não tinha ninguém a olha”	o tartaruga viu que não havia ninguém a observá-lo
“qual mochila que ela ta vi cu ele”	com que mochila vem ela?
ofereceu a sua casa para dormi”	ofereceu-lhe hospedagem

4.2.3. Nível morfossintático

Em conformidade com os dados que pudemos recolher, pudemos constatar que este é o nível mais afecto às interferências, o que não é de estranhar dadas as diferenças estruturais das línguas em contacto. Por um lado, contrariamente ao Português, os Crioulos são línguas que pelo seu processo de formação, se apresentam como tendencialmente não flexionais (cf. Dulce Pereira, 2006); por outro, embora a grande maioria das palavras que hoje pertencem ao léxico Crioulo sejam de origem portuguesa, língua de superestrato, certo é que a sintaxe prevalecente no(s) Crioulo(s) é a sintaxe

das línguas de substrato, portanto, das línguas africanas que estiveram na sua formação. Este facto, a simultânea situação de proximidade (léxico) e afastamento (morfofossintaxe), aliado a factores extralinguísticos, não poderia deixar de se reflectir na dinâmica linguística. Consequentemente, os fenómenos mais notáveis dizem respeito a:

- Omissão e/ou inserção de elementos
- Concordância (de género e número)
- A utilização de pronomes pessoais (sujeito, objecto directo, objecto indirecto)
- Uso de preposições
- Estrutura das frases complexas

As reproduções linguísticas recolhidas permitem-nos observar de forma clara o processo de transformação por que vem passando a língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe, um processo que passa pela progressiva penetração da gramática do Forro na estrutura quer oral, quer escrita do Português então falado nas ilhas. Quer a nível da oralidade, quer a nível da escrita, no momento de enunciação as regras gramaticais de formulação dos enunciados implícitos são as da(s) língua(s) crioula(s), muitas das vezes observáveis mesmo em falantes são-tomenses de um nível médio de instrução. Tal fenómeno radica, segundo cremos, no facto de nenhum dos sistemas chegar a ser suficientemente dominado por este tipo de falantes⁵³. A este propósito, porque consideramos esclarecedora e pertinente para explicitação da ocorrência deste tipo de fenómenos, não nos furtamos à tentação de 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, 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 das estruturas específicas dos

⁵³ Esta situação remete-nos para um facto de crucial importância que porém não tem merecido por parte das autoridades são-tomenses a devida atenção. Referimo-nos à necessidade de implementação de políticas linguísticas orientadas no sentido da construção de um real bilinguismo.

subsistemas linguísticos que se encontram em contacto (Mateus et alii, 2003:36).

Apresentaremos de seguida alguns exemplos, característicos do “desvio da norma”, os chamados fenómenos de interferência:

4.2.3.1. Omissões

a) do artigo (definido/indefinido)

“depois R mãe dele disse”

“começou a comer R cascas da bananas”

“ R mulher vareu quintal”

“quando a filha ia para R escola..”

“ R madrasta pegou R faca”

“ R porca disse eles para trepar o figuera”

“eles robam R galfo”

“Pedro era R mais mofino”

“ R mesa vai daqui para no sei onde”

“a velha ia para R outro lado da floresta”

“mas com R passar do tempo”

“o falcão levou a caixa para R céu”

“ela disse que está levando bolos para R sua avozinha”

“certo dia R tartaruga foi a R casa do rei”

“concluiu que nem R melhores plantas do mato conseguiam curá-la”

“um dia \emptyset pai matou R porco”

“põe a minha comida em R fogo”

b) da preposição

“...essa mãe queria fazer guisado e feijão”

“...ele não deu comida e a sua irmã ”

“...ajudame e tirar todo desse bicho”

“... quando chegou e a meta”

“...a princesa foi dizer e o pai”

“...sapato vai com migo até trás e casa da minha mão”

“...senhor pôs eles e dormi”

“... e o macaco ele ofereceu uma grande fruta pão madura”

“...era uma vez um palácio e que vivia um rei”

“...eles cabaram e estudar”

“...estava a contar e o rei o que os irmão fizeram”

“...sa uma labandela que esta e discutir coisa de sabão”

“...o gigante disse e o Pedro para e robar”

“...um rei e olho furado”

“O João disse e mãe que quer conhecer fim do mundo”

“...pai pediu e Minguito

“...a tartaruga chegou e o palácio”

“...ele procurou em todas as palmeira e perto”

“...os melhores pratos era e carne”

“... rogou e o condutor

“... mentiu e os tropas”

“...suplicou e o coelho que lhe cortasse a cauda”

c) do complemento directo

“o rei admirado mandou os soldados po **o** na cadeira de roda”

“para **o** liberta do gigante”

“Quilabu salvou a irmã tirando **o** do saco “

d) do elemento de ligação e entre os numerais (?)

“setenta **e** cinco”

“mil novecentos **e** oitenta **e** cinco”

4.2.3.2. Inserção

a) da preposição

“ela ficou solteira bastante **de** anos”

“era uma vez um galo chamado **de** Manuel “

b)do artigo

“ o príncipe começou a andar **na** algumas casa”

“eu chamo (-me) **a** princesa”

“ ...quando chegou a casa diz a mulher que não deram **a** água ao seu cavalo”

“eu tenho um cavalo que defeca **o** dinheiro”

“ ...se fizer **no** Junho ainda dá”

c) do pronome reflexo

“ a senhora pariu-**se**” (pariu)

“ a galinha resolveu-se visitar o galo”

d) do advérbio de negação

“ nenhuns dos curandeiros **não** conseguiam curar a velha”

e) da conjunção

“ o senhor rei perguntou a tartaruga quem **que** estava a gritar”

4.2.3.3. Concordância (género/ número)

a) do(s) determinante(s) com o nome

“ os çeus irmão^{is} “

“ essas menina^{is}”

“ duas menina^{is}”

“ os meu irmão^{is}”

“ algumas casa^{is}”

“ as barata^{is}”

“ todas palmeira^{is}”

“ dois chicote^{is}”

“ dois varapau^{is}”

“ sete ladrão^{is}”

“ as minha^{is} galinha^{is}”

“ os amigo^{is}”

“ três filho^{is}”

“ quinze filho^{is}”

“2 cesto de carne”

“meus sapato”

“os animal”

“um grande quantidade”

b) do nome com o adjectivo

“casa abandonado”

“madeira cheio de bichos”

“a tartaruga frontado”

“cor cinzento”

“bons profissões”

“comida feito”

c) do nome/pronome com o verbo

“vocês veio”

“vocês está...”

“eles matou...”

“eles encontrou...”

“eles perguntou”

“caros passava”

“É as mulheres”

Ainda com relação à concordância entre o pronome e o verbo que a ele se refere convém referir que dada a inexistência no Crioulo do pronome pessoal para o tratamento cerimonioso para a segunda pessoa do singular representado por “você”, o falante de PL2 tem uma certa dificuldade em distinguir “”tu” e “você”, o que não deixa porém de ser o reflexo de uma fraca competência linguística. Como consequência a

ausência de acordo entre o pronome e o verbo que a ele diz respeito, resultando deste facto a realização de construções como as que se seguem:

“eu gostei de ti e quero que me dê a tua alma”

“se não me dares acabarei com os teus irmão e com você”

d) A concordância entre o nominal sujeito e o predicado

Uma outra particularidade do “falar” são-tomense, igualmente fruto de interferência, é a que diz respeito à ausência de concordância entre os elementos que desempenham na proposição a função de sujeito e de predicado. É que, contrariamente ao Português, “os crioulos são línguas que pelo seu processo de formação, se apresentam como tendencialmente não flexionais” (Dulce Pereira, 2006). Em consequência, o verbo crioulo apresenta uma única forma verbal para todas as pessoas. Deste modo o falante de Crioulo revela uma certa dificuldade em flexionar o verbo. Daí a realização de enunciados como:

Quadro XXXI

Falar são-tomense	Português padrão
“às seis demanha já estava acordados todos”	às seis da manhã já estavam todos acordados
“essas menina levou a princesa...”	essas meninas levaram a princesa
“eles não tinha nada para comer”	eles não tinham o que comer
“as minhas galinha está cheio”	as minhas galinhas estão cheias (não têm fome)
“havia dois amigos que era a lebre e o macaco”	havia dois amigos que eram a lebre e o macaco
“todas as pessoas estava preucupado”	todas as pessoas estavam preocupadas (estavam todos preocupados)
“os ovos que estava a cozer”	os ovos que estavam a cozer..
“os seis ovos comessou a aquecer”	os seis ovos começaram a aquecer
“eles também perguntou...”	eles também perguntaram
“todos os alunos gostava dela”	todos os alunos gostavam dela
“essas menina levou a princesa”	essas meninas levaram a princesa
“a viúva e as filhas foi para a festa”	a viúva e as filhas foram para a festa
“os dois filhos estava a passear”	os dois filhos estavam a passear
“o gigante encontraram eles”	o gigante encontrou-os”
“eles não conseguia ir para casa”	eles não conseguiam ir para casa
“eles estava a jogar carta”	eles estavam a jogar às cartas

“as férias já estava a terminar”	as férias já estavam a terminar
----------------------------------	---------------------------------

4.2.3.4- A utilização dos pronomes pessoais

a) Formas de tratamento

Ocorre, no “falar” são-tomense, de forma sistemática, o recurso à forma de tratamento *você* em detrimento de *tu*, verificando-se por vezes, em um mesmo enunciado a alternância destas formas de tratamento. São exemplos:

Quadro XXXII

“Falar” são-tomense	Português Padrão
“Põe meu filho calar boca eu mostro você onde que a tua tripa está”	Faz o meu filho calar-se e eu mostro-te onde está a tua tripa
“é para lá memo que eu vou foga você”	...é mesmo lá onde te vou afogar
“depois eu vou dar você tua tamina”	depois vou dar-te a tua tigela
“da ele esse coscuço que você ta com ele”	dá-lhe o cuscuz que trazes contigo (tu)
“Quando ela fala você para da cavalo para mara você não da”	Quando ela te disser para lhe dares o teu cavalo para o prender, não dês
“Eu vou da você comida”	Vou dar-te o que comer

b) Emprego do pronome *ele* (pronome pessoal sujeito) como complemento directo em vez de *o* (pronome pessoal objecto directo)

Quadro XXXIII

“Falar” são-tomense	Português padrão
“ele foi ver ele”	ele foi vê-lo
“senhor pos eles dormi”	O senhor colocou-os a dormir
“uma velha viu ela”	uma velha viu-a
“vamos matar ele”	vamos matá-lo
“foram ver ele cima de madeira	encontraram-no em cima da árvore (foram dar com ele em cima de uma árvore)
“o gigante encontraram eles”	o gigante encontrou-os
“a mãe chamou ele”	a mãe chamou-o
“ele amava ela”	ele amava-a
“todos os rapazes queriam ela”	todos os rapazes a queriam

c) **Emprego do pronome *ele*** (pronome pessoal sujeito) **em vez de *lhe*** (pronome pessoal objecto indirecto)

Quadro XXXIV

“Falar” são-tomense	Português padrão
“bagalo deu ela comida”	bagalo deu-lhe de comer
“porca disse eles para trepar o figuera”	a porca disse-lhes para treparem a figueira
“Pedro disse ele...”	O Pedro disse-lhe
“a senhora não tinha nada mais para falar ele”	a senhora não tinha mais nada para dizer-lhe
“dá ele coscuço”	dá-lhe o cuscuz
“nossa senhora perguntou ele...”	nossa senhora perguntou-lhe
“pedra disse ele...”	a pedra disse-lhe
“um branco que deu ele um rebuçado”	um branco que lhe deu um rebuçado

d) **Emprego do pronome clítico *o/a*** (objecto directo) **em vez de *lhe*** (objecto indirecto)

Quadro XXXV

“Falar” são-tomense	Português padrão
“E ele disse-o quem o sapato calçar ele se casará com essa mesma pessoa”	E disse-lhe que se casaria com a pessoa a quem o sapato servisse

e) **Emprego da expressão *dele*** (contração de preposição *de* e do pronome pessoal *ele*) **pós nominal indicando a ideia de posse:**

Quadro XXXVI

“Falar” são-tomense	Português padrão
“Tartaruga disse para falar mulher dele”	o Tartaruga pediu-lhe que dissesse à sua mulher
“mãe dele deu ele”	a sua mãe deu-lhe
“ele levou para mãe dele”	ele levou para a sua mãe
“levou para casa dele”	levou para sua casa
“macaco convidou o coelho para casa dele”	o macaco convidou o coelho para ir à sua casa
“mãe dele estava com vontade de comer”	a sua mãe tinha vontade de comer

f) -Dificuldades no uso do reflexo *se*:

Quadro XXXVII

“Falar” são-tomense	Português padrão
“ela se chamava capuchinho vermelho”	ela chamava-se Capuchinho Vermelho
“Papy pensou-se muito e disse”	Papy pensou muito e disse
“O Papy despedia dos seus familiares”	Papy despedia-se dos seus familiares
“dois velhos que reencontraram no jardim”	dois velhos que se reencontraram no jardim.
“Pegando na mala desistiu-se de continuar a viagem”	Pegando na mala desistiu de continuar a viagem
“eles aproximaram”	eles aproximaram-se
“tinha um primo que chamava de Mister”	tinha um primo que se chamava Mister
“pensando que o mágico referia a eles”	pensando que o mágico se referia a eles
“os dias acabaram”	acabaram-se os dias
“Todas as princesas apareceram mas ele não apaixonou por nenhuma”	Todas as princesas compareceram mas ele não se apaixonou por nenhuma
“e alguns dias passaram”	e alguns dias se passaram
“já desesperado encontrou-se um peixe grande e gordo”	já desesperado encontrou um peixe grande e gordo
“depois de estar tudo pronto sentou”	depois de tudo pronto, sentou-se
“Nasceu o filho que chamou-se Maria Antonieta”	Nasceu o filho que se chamou Maria Antonieta

4.2.3. 5- As preposições

a. Uso da preposição para em vez de por:

Quadro XXXIX

“Falar” são-tomense	Português padrão
O pai apaixonou para a viúva	O pai apaixonou-se pela viúva

b) Uso de em em vez de por

Quadro XL

“Falar” são-tomense	Português padrão
“...comprou um cesto de bananas e espalhou as na estrada”	comprou um cesto de bananas e espalhou-as pela estrada

“ela esta ai no caminho...”	ela estava a ir (ia) pelo caminho
-----------------------------	-----------------------------------

c) uso da preposição *em* em vez de *a*

Quadro XLI

“Falar” são-tomense	Português padrão
“a tartaruga foi no mercado”	o tartaruga foi ao mercado
”o macaco chegou no meio do caminho”	o macaco chegou ao meio do caminho
“uma piquena muito bonita parada em porta de cimintério”	uma rapariga (pequena) muito bonita parada à porta do cimitério
“ chegou na água”	chegou à água
“a mãe chegou na dasa”	a mãe chegou à casa
“os pais da Anita chegaram em casa”	os pais da Anita chegaram à casa

4.2.3.6- Substituição de conjunções

a) Substituição da conjunção *que* por:

- *Como*

Quadro XLII

“Falar” são-tomense	Português padrão
“a viúva disse como tem uma empregada...”	a viúva disse que havia uma empregada...
“ele lembrou como mãe dele mandou comprar choriço”	ele lembrou-se que a sua mãe [lhe] tinha mandado comprar chouriço...

- *se*

Quadro XLIII

Falar são-tomense	Português padrão
“ficou com medo se acontecesse alguma coisa com o rapaz”	receou que acontecesse alguma coisa ao rapaz

4.2.3.7- Substituição de tempos e modos verbais

a) do pretérito (perfeito/imperfeito) pelo presente

Quadro XLIV

“Falar” são-tomense	Português padrão
“a tartaruga disse que que ela não tenho asa para voar”	o tartaruga disse que ele não tinha asas para voar
o falcão perguntou a tartaruga quem foi levá-la a tartaruga disse que é o falcão”	o falcão perguntou ao tartaruga quem o tinha levado [e] o tartaruga disse que tinha sido o falcão
“o João disse a mãe que quer conhecer fim de mundo”	o João disse à mãe que queria conhecer o fim do mundo
“minguito perguntou a mãe onde que está Minguita”	Minguito perguntou à mãe onde estava Minguita
“o que faltava ela já tem”	ela já tinha o que lhe faltava

b) do “mais-que-perfeito” pelo “perfeito”

Quadro XLV

“Falar” são-tomense	Português padrão
“o falcão perguntou a tartaruga quem foi levá-la...”	o falcão perguntou ao tartaruga quem o fora levar
“ele lembrou como mãe dele mandou compra choriço”	Ele lembrou-se que a sua mãe lhe mandara comprar chouriço
“ela não viu nada que ela deixou”	Ela não encontrou nada que deixara
“ela estava a contar o rei o que os irmãos fizeram”	Ela estava a contar ao rei o que os irmãos tinham feito

d) do conjuntivo pelo condicional

Quadro XLVI

“Falar” são-tomense	Português padrão
“quem ganharia levava um par de sapatos”	quem ganhasse levava um par de sapatos
“mandava-lhe trabalhar para que teria o seu próprio dinheiro”	mandava-a trabalhar para que tivesse o seu próprio dinheiro

e)do conjuntivo pelo indicativo

Quadro XLVII

“Falar” são-tomense	Português padrão
“pode ser que estás grávida”	Pode ser que estejas grávida
“se não me dares acabarei contigo”	Se não me deres acabarei contigo

f)do imperativo pelo indicativo**Quadro XLVIII**

“Falar” são-tomense	Português padrão
“não parem, seguem directamente ao hospital”	Não parem, sigam directamente para o hospital.
“não me ranca o meu cabelo”	Não me cortes o meu cabelo.
“não me chateia”	Não me chateies (aborreças).

4.2.3.8. Substituição de verbos

- a) do verbo *dizer* por *falar* ou *contar*

Quadro XLIX

“Falar” são-tomense	Português padrão
“pé Finfim coreo para falar a mãe”	Pé Finfim correu para ir contar à mãe
“a senhora não tinha nada mais para falar ele”	A senhora não tinha nada mais para lhe dizer
“eu falo-te uma coesa”	eu digo-te (conto-te)uma coisa

- do verbo *haver* por *ter*

Quadro L

“Falar” são-tomense	Português padrão
“encontrou uma casa que tinha uma mãe e uma filha”	encontrou uma casa em que havia uma mãe e uma filha
“um dia tinham uma festa para todo mundo”	um dia havia uma festa para toda a gente
“a viúva disse como tem uma impregada”	a viúva disse que havia uma empregada
“o senhor disse o Pedro que la tem uma fitichera”	o senhor disse ao Pedro que havia lá uma feiticeira

“tartaruga viu que não tinha ninguém a olha”	o Tartaruga percebendo que não havia ninguém a vê-lo
“o macaco tomou todos os ingredientes que tinha lá”	o macaco levou todos os ingredientes que lá havia
“lá não tem aliança nem formiga”	lá não há aliança nem formiga
“tinha um cão e uma cabra”	havia um cão e uma cabra

- **Do verbo *ter* por *estar***

Quadro LI

“Falar” são-tomense	Português padrão
quando chegou a meta a tartaruga não estava chegada ainda	quando chegou à meta a tartaruga ainda não tinha chegado

4.2.3.9. Deslocamentos

- **do pronome pessoal complemento (directo/indirecto)**

Quadro LII

“Falar” são-tomense	Português padrão
“Se não mostra onde que esta os meu irmão eu te mato”	Se não me mostrares onde estão os meus irmãos eu mato-te
“não mate-a senhor”	não a mate, senhor
“...porque se matar-me...”	porque se me matares...
“...”encontrou um velho que pediu-le água”	encontrou um velho que lhe pediu água
“a mãe lá preparou-lhe um cavalo	a mãe lá lhe preparou um cavalo...
...eu não te dou	...eu não te dou
...“o senhor daria-me um lado de palácio”	o senhor dar-me-ia metade do palácio
“não ranca me a minha mão”	não me arranques a minha mão...
“enquanto que o macaco tirava-o e comia imediatamente”	...enquanto o macaco o tirava e o comia imediatamente.
“a cauda está muito enterrada, só cortando-a...”	a cauda está muito enterrada. Só a cortando...

- **Do nominal complemento directo para o final da frase**

Quadro LIII

“falar”são-tomense	Português padrão
“já deu as suas galinhas comida [?]”	Já deu de comer às suas galinhas?

4.2.3.10. Estrutura de frases complexas

Relativamente à estrutura das frases complexas os desvios mais significativos dizem respeito a:

- desvios de tempo, modo e aspecto verbais:
 - i) é sobejamente notória a baixa frequência do modo verbal conjuntivo e a supremacia dos tempos verbais presente, pretérito perfeito e imperfeito do indicativo e gerúndio;
 - ii) na construção do discurso directo e indirecto a discrepância entre o tempo verbal da oração subordinante e da oração subordinada não é respeitada, impedindo uma clara diferenciação entre estes dois tipos de discurso:

“... ela **disse** a madrasta que um pássaro **levou**” (um figo) (F.S.T.)
(...ela disse à madrasta que um pássaro tinha levado um figo). (P.P.)

“...o pai **perguntou** a mulher onde que **está** a minha filha” (F.S.T.)
(...o pai perguntou à mulher onde estava a sua filha) (P.P.)

“.. um dia ela estava a varer a casa **perguntou** mama onde **esta** nina” (F.S.T.)
(Um dia ela estava a varrer a casa e perguntou à mãe onde estava a Nina) (P.P.)

“um dia a mãe **disse** João **racha** lenha” (F.S.T.)
(...um dia a mãe disse ao João: João, racha a lenha) (P.P.)

“...a tartaruga **disse** para o falcão que ela não **tenho** asas para voar” (F.S.T)

(...o tartaruga disse ao falcão que ele não tinha asas para voar) (P.P.)

“...e o compadre disse que fez compadre” (F.S.T.)

(E o compadre perguntou: - O que lhe aconteceu, compadre?) (P.P.)

“so a molher de tartaruga desse o compadrio ele esta a sinter um pouco de feбри”

(F.S.T.)

(Então a mulher do Tartaruga disse ao compadre: - Ele está a sentir um pouco de febre) (P.P.)

“ o rei chamou o tal mágico para adivinhar onde esta a tal coisa” (F..S.T.)

(o rei chamou mandou chamar o tal mágico para que adivinhasse quem tinha roubado a tal coisa/ onde estava a tal coisa) (P.P)

“Passando uma semana ele cortou o seu cabelo e vai para a tropa” (F.S.T.)

(Uma semana depois/ passada uma semana, cortou o cabelo e foi para a tropa) (P.P)

“chegando na cidade o Francisco foi no mercado” (F.S.T.)

(...ao chegar à cidade o Francisco foi ao mercado) (P.P.)

“passando algumas semanas, certo dia o seu professor de geografia mandou-lhe investigar” (F.S.T.)

(passadas algumas semanas/algumas semanas depois, o seu professor de geografia mandou-a investigar). (P.P.)

- dificuldades na selecção e utilização de conjunções:

“no sábado vão todos ao rio , enquanto **que** o João trabalha na horta” (F.S.T.)

(Aos sábados vão todos ao rio enquanto o João trabalha na horta) (P.P.)

“viu **como** a mãe não está a chegar” (F.S.T.)
(vendo que a mãe tardava em chegar...) (P.P.)

“chamou todos os peixes perguntando quem **que** disse eles o meu nome” (F.S.T.)
(chamou todos os peixes e perguntou-lhes quem lhes tinha dito o seu nome) (P.P.)

“...perguntou à mulher onde **que** está a minha filha” (F.S.T.)
(...perguntou à mulher onde estava a sua filha) (P.P.)

“o rei perguntou à tartaruga quem **que** estava a gritar” (F.S.T.)
(O rei perguntou ao Tartaruga quem estava a gritar) (P.P.)

“O rei admirou **como** as suas galinhas estava farmintas” (P.S.T.)
(O rei admirou por as suas galinhas estarem famintas) (P.P.)

“o príncipe disse **como** tem uma impregada” (F.S.T.)
(O príncipe disse que havia uma empregada) (P.P.)

4.2.3.11. Decalques

Uma outra particularidade do “falar” são-tomense que consideramos oportuno apresentar é a que se liga ao decalque de certas expressões crioulas. Apesar deste tipo de interferência afectar muito particularmente o plano do significado, e nesta medida se distanciar do tipo de interferências de que nos temos vindo a reportar, optamos por inclui-lo nas interferências morfossintácticas. Esta opção prende-se com o facto de, estes decalques, para além de interferirem no plano do significado, terem também uma grande repercussão a nível estrutural da proposição, fazendo com que a nível morfossintáctico se verifique a ocorrência de construções que não são validadas pela norma, como é o caso das frases que se seguem, em que se observam os seguintes fenómenos:

- **ausência de passivas sintáticas** do tipo *ela criava com a madrasta* em que o verbo, ao invés de ser conjugado na voz passiva, assume a forma da voz activa;

- **coordenação de SNs com com:**

“Era uma vez um homem **com** mulher **com** filhos na vida de pobre”

- **estratégia de realização com transposição da preposição:**

*dor de cabeça **que** eu estou com ele;*

- **realização obrigatória do sujeito:**

***chuva** tá chover todos esses dia;*

Sendo que as respectivas frases no Português padrão seriam:

- “*Ela era criada pela madrasta*”
- *Era uma vez um homem que vivia modestamente com a sua mulher e os seus filhos*
- “*As dores de cabeça com que estou*”;
- “*Tem chovido todos os dias*”.

Vejamos ainda os exemplos que se seguem:

1-“eles *foram para **mato de lenha***”

2-“o senhor daria-me ***um lado*** de palácio”

3-“quilabu ***deu a casa fogo***”

4-“a avozinha ***tomou susto***”

5-“mas ***sem para*** a tartaruga saber”

6-“*dinheiro **perdeu -me***”

De entre as seis frases dadas, talvez apenas as duas primeiras e a última suscitariam por parte de um interlocutor que não domine o código linguístico em que elas são produzidas, problemas de inteligibilidade. Quanto às outras três, apesar de a estrutura não obedecer às regras de organização estrutural do Português padrão isto talvez não comprometeria a inteligibilidade.

Relativamente à estrutura das frases, convém observar as seguintes particularidades:

F1- omissão do verbo (procurar/apanhar) na expressão “mato de lenha” e a omissão do artigo definido antecedendo o nome “mato”, o que dificulta a percepção da mensagem;

F2- nesta frase assiste-se, por um lado, à deslocação da posição do clítico; por outro, a expressão crioula “um lado de” tem como equivalente em Português “ metade”, o que induziria em erro de interpretação;

F3 – relativamente a esta frase, assiste-se por um lado à substituição do verbo (dar em vez de atear, colocar); por outro, a considerar também a inversão na ordem dos elementos: perante uma frase em que as funções de complemento directo (fogo) e indirecto (casa) aparecem na mesma frase, à semelhança do que acontece no Crioulo, os falantes procedem à inversão destes elementos:

Crioulo Forro: Quilabu da ke fogo.

(Quilabu deu casa fogo)

Português padrão: Quilabu ateou fogo à casa.

No exemplo 4), o falante procede uma vez mais à substituição do verbo “apanhar” por “tomar”, pois em Crioulo não se diz “apanhar um susto” mas “tomar um susto” (toma susto). Daí a construção deste tipo de frases.

Quanto ao enunciado da quinta frase, o uso do infinitivo bem como o recurso à preposição “para” justifica-se pela transposição directa da estrutura crioula. Assim:

F.S.T.: Mas sem para a tartaruga saber...

Crioulo: Magi se pa tataluga sebe...

P.P: Mas sem que a tartaruga soubesse ...

Relativamente ao enunciado da última frase assiste-se a um deslocamento do elemento que na norma padrão europeia desempenharia a função de complemento directo para a posição de sujeito. O *me*, que por sua vez no “falar são-tomense” desempenha a função de complemento indirecto teria como correlato na norma padrão o pronome pessoal com função de sujeito *eu*. Assistimos pois a uma deslocação do sujeito, agente do acto enunciado para a posição de paciente, numa tentativa de tentar desresponsabilizar o sujeito (eu) pelo acto praticado (perder o dinheiro).

Outros tantos decalques foram ainda detectados. Como exemplo vejam-se os seguintes:

Uso das expressões:

- *é como de... a* para expressar distância:
“é como de Milagrosa a santadilaide”
(a distância entre os locais enunciados é aproximadamente a mesma entre Milagrosa e Santa Adelaide)
- *fundura de inferno* para expressar profundidade:
“siguiram o rasto de sangue e caíram sete fundura de inferno”
(seguiram o rasto de sangue até às profundezas do inferno)
“João caiu catorze fundura de inferno”
(João caiu para as profundezas do inferno)
- *daqui para não sei onde*. Expressão utilizada para exprimir extensão:
“mesa sai daqui para não sei onde”
(uma mesa tão comprida que não se via o fim)
- *vir da água* expressando regressar do rio, da fonte:
“Minguito veio da água”

São numerosos e de fácil captação exemplos como os que acabamos de descrever e que nos permitem dar conta das alterações que a língua portuguesa vem sofrendo em S.Tomé e Príncipe devido ao contacto com as línguas crioulas. Após a apresentação deste breve inventário e para que se torne ainda mais claro o grau de interferências das línguas crioulas na variedade são-tomense do Português apresentaremos, de seguida, excertos de algumas produções linguísticas que tipificam a variante do Português que se fala no país, ao mesmo tempo que ilustram algumas das dificuldades na captação das regras de produção quer oral, quer escrita do Português. Ora vejamos:

4.3. Produções linguísticas

4.3.1. Conversas informais (população em geral):

1- *Eles iam deixar filhos com quem? Não tinham quem para deixar com ele.*

(Com quem iam eles deixar os filhos? Não tinham com quem os deixar).

2- *Eu vi ele no dia que eu ia viaja. Eu vi ele mas eu non podia para pa fala com ele.*

(Vi-o no dia em que eu ia viajar. Vi-o, mas não podia parar para falar com ele).

3- Ao telefone:

- *“Vocês ta em casa memo? Vocês ta em casa é qui vocês não ta atendê télitelefone?”*

(Vocês estão mesmo em casa? Vocês estão em casa e não atendem o telefone?)

- *“Teu bebé calça quanto?”*

(Que número calça o teu bebé?)

- *“Eu dê Tininha recado pa da ocê. Ela non deu?”*

(Dei um recado à Tininha para ti. Ela não to deu?)

- *“Qual mochila que ela tá vi cu eli?”*

(Com que mochila vem ela?)

-É pa mandamu bastante folha micóco

(É para me mandares [quero que me mandes] bastante folha micocó⁵⁴)

4- *Eli non ta milhó ainda. Eli é temoso. Eli tomô todo desse remédio, cabô com eli tudo. Eli non qu é i pá centro saúde. Nesse dia eu tava doente, ê fui pá centro saúde, cheguei lá, gente deumu uma jenção eu non sei onde que dor foi deli.*

(Ele ainda não está melhor. Ele é teimoso. Auto medicou-se e recusa-se a ir ao centro de saúde. Um dia, eu estava doente, fui ao centro de saúde, aplicaram-me uma injeção, não sei onde foi parar a dor (desapareceu imediatamente).

5- - *“Essa hora eu tava jantado já. Eu cheguê só, peguê esse peixe que eu tinha lá, rachei um limão, espremi pô nêli, cozi, comi com banana” (um imigrante são-tomense)⁵⁵*

(A essa hora eu já tinha jantado. Mal cheguei, peguei aquele peixe que eu tinha por lá, cortei um limão, espreguei o sumo, coloquei-o no peixe, cozi-o e comi com banana).

6- *“Aqui morreu muita gente. Filho de Viriato foi um deles. Coisa tomô só, morreu!” (um mestrando)*

(Aqui morreu muita gente. O Filho do Viriato foi um, de entre os muitos. Teve uma crise repentina e faleceu logo).

7- *“ Quando eu chegô na Fernão Dias, polícia que tava lá pêguntou: esse home que chegô aqui é pra matar?*

Não é eu só, é muita gente” (um sobrevivente do massacre de Batepá).

(Quando cheguei a Fernão Dias, o polícia que lá estava perguntou: - Esse homem que acaba de chegar, é para ser morto?

Não era só eu, era muita gente).

⁵⁴ Planta local de valor medicinal e que é geralmente utilizada na confecção de pratos tradicionais.

⁵⁵ Tenha-se em conta que relativamente aos informantes diáspora, o tempo de permanência no país de acolhimento (Portugal) é igual ou superior a cinco anos.

8- *“Toda a economia, todo o desenvolvimento, tem que estar ancorado neste turismo regional”* (uma entidade governamental).

(A economia e o desenvolvimento têm que estar ancorados no turismo regional).

4.3.2. Alunos:

4.3.2.1. 6.^a classe

I – *A tia era malvada e não dava a sobrinha matabicho e não dava jantar e a sobrinha andava numa floresta e encontrou uma mangeira e falou mangeir mangeir crexe e a mangeira creixeu e dese-le da flole e a mangeira deu muitas flore(...)*

Um dia a tia resolveu er vija a subrinha e a sigeu ate a mangeira. (I, 6A/3)

(A tia era malvada e não dava o pequeno almoço à sobrinha nem o jantar. Esta foi para uma floresta e aí encontrou uma mangueira e disse:

- Mangueira, mangueira, cresce!

E a mangueira cresceu. E ela disse-lhe:

- Dá flor (flori)!

E a mangueira deu muitas flores (...)

Um dia a tia resolveu vigiar a sobrinha e seguiu-a até à mangueira).

II – *Era uma vez um home com molher com os seus filhos na vida de pobre o home levanta demanha para o trabalho mas o trabalho é para lavra tábua. Mas ele ver alguma coisa para comer ele não trás para família.* (I, 6A/11)

(Era uma vez um homem que vivia pobremente com a sua mulher e os seus filhos. Todas as manhãs o homem levantava-se e ia para o trabalho. O trabalho era para alisar tábuas. Mas ainda que ele encontrasse alguma coisa para comer ele não levava para a família).

III – *Era uma vez três irmão de nome bernaldo, Mozinho, Jaque. Um dia pai matou porco mandou Jaque lavar tripa. Chegou na agua lavou tripa uma desceu em casa pai mandou percurar ele foi encontrou uma senhora e um filho a chora senhora*

não vio uma tripa a descer põe meu filho calar boca eu mostro você onde que a tua tripa esta. (...)

Ele foi encontrou um senhor cheio de ferrida em cavalo e era deus. Senhor não vio uma tripa a descer daque põeme com meu cavalo mas próximo eu mostro você” (I, 6A/18)

(Era uma vez três irmãos que se chamavam Bernardo, Mouzinho e Jaque. Um dia o pai matou um porco e mandou o Jaque lavar as tripas. Chegou ao rio, lavou-as. Entretanto uma desapareceu [foi levada pela corrente]. Quando chegou a casa, o pai mandou-o ir procurá-la. Ele foi e encontrou uma senhora em companhia do seu filho que estava a chorar e perguntou-lhe:

- Senhora, não viu uma tripa a descer pelo rio?

- Faz o meu filho calar-se, eu mostro-te onde está a tua tripa. (...)

Ele foi-se embora e mais adiante encontrou um senhor que tinha muitas feridas e um cavalo. Era Deus. E perguntou-lhe:

- O senhor não viu uma tripa a descer por aqui?

- Põe-me mais próximo do cavalo e eu mostro-te.)

IV – Um certo dia Bocaz pensou uma coisa para enganar senhor rei. Ele tenha um cavalo colocou duas moedas no rabo do cavalo depois levo o cavalo a rei. (I, 6A/17)

(Um certo dia Bocage pensou num jeito para enganar o rei. [Como] Ele tinha um cavalo, colocou duas moedas no seu rabo [e] depois levou-o ao rei).

V – Era uma vez um palacio que vivea um rei uma rainha três filhos e uma empregada. (...) depois o rei terou o corpo do Malé foi enterar numa tumba como ele merece e coreu com o João do castelo. (I, 6A/41)

(Era uma vez um castelo em que vivia um rei, uma rainha, três filhos e uma empregada (...)) Depois o rei retirou o corpo do Malé, foi sepultá-lo devidamente e expulsou o João do castelo).

VI – A senhora saltou e parriou-se e a senhora disse.(...)

A senhora não tinha nada mas para fala ele. (I, 6A/19)

(A senhora saltou, deu à luz e disse...

A senhora já não tinha mais nada para lhe dizer).

VII – *o rei deu a tartaruga um lado de palácio com duzentas mil Dobras e a tartaruga virou rico.* (I, 6A/10)

(O rei deu ao Tartaruga metade do palácio e duzentas mil Dobras e o Tartaruga enriqueceu

VIII – *Um certo dia a galinha resolveu-se visita o galo e encontrou o galo com outra galinha e ficou muito zangada. O galo foi companha a galinha e a galinha deu-lhe uma chapada e o galo chorou e um dia o galo foi companha a galinha e a galinha acetou o galo e outra galinha que o galo estava com ele estava com inveja e morreu e o galo e a galinha viveram felis para sempre.* (I, 6A/20)

(Um certo dia a galinha resolveu visitar o galo e encontrou-o acompanhado de outra galinha e ficou muito zangada. O galo foi acompanhar [foi ter com] a galinha e esta deu-lhe uma bofetada e o galo chorou. Um dia o galo foi procurá-la e ela aceitou-o de volta. A outra galinha com que o galo vivia, cheia de inveja, morreu. O galo e a galinha viveram felizes para sempre).

IX – *A mãe chamou ele e ele venho a mãe pegou ele e cortou piscoço com manchado upou pos no mutendê.* (I, 6A/15)

(A mãe chamou-o e ele foi até ela. Ela agarrou-o, cortou-lhe pescoço com um machado, levantou-o e colocou no mutendê⁵⁶).

X – *O rei tomo o pá mando o soldado cova o burraco. Quando o soldado covo o burraco encontro a menina com longo cabelo brilhante a chorra. E o pai perguntou: o que fez-te para aqui neste lugar?* (I, 6A/21)

(O rei pegou na pá, entregou-a ao soldado e mandou-lhe cavar um buraco. Quando o soldado abriu o buraco encontrou a menina, com longos cabelos brilhantes, a chorar. E o pai perguntou-lhe:

- O que te fez vir [como vieste] parar aqui neste lugar?)

XI – *Ele gritou com tanta força que o senhor rei ouviu no seu palacio e percebeu que era voz de tartaruga e foi a procura dele.* (I, 6A/13)

⁵⁶ Palmeira de pequeno porte, de raiz particularmente dura e profunda.

(Ele gritou tão alto, que o rei ouviu no seu palácio e percebeu que era a voz do Tartaruga e foi procurá-lo).

XII – *Meu ovo que eu ferventei para a galinha chocar é que você comeu vou quechar o rei. (I, 6A/16)*

(O ovo que eu cozi para a galinha chocar é que tu comeste? Vou fazer queixarme ao rei).

XIII – *...meteu, meteu, não conseguiu matar o carangeijo e matou a sua vida. Eles ficaram feliz para sempre. (I, 6A/5)*

(meteu, meteu, (meteu tão profundo quanto pôde), não conseguiu matar o caranguejo e matou-se. Eles foram felizes para sempre).

XIV – *Eu acompanhei este bago de andi porque eu estou a procura um pao para dar as minha família (...). Cada vez que ele come bariga esta a enche ele so e a tigela esta a crechenta. Mesa de cumeda sai daque para no sei onde e ele come come e ele não tem beriga para come e ele dormi só ele vai para casa. (I, 6A/11)*

(Eu segui este bago de andim porque eu estou a procura de um sustento (alimento) para a minha família (...). Quanto mais comia, mais cheio ficava mas a tigela não se esvaziava. A mesa de comida era extensa. Ele comeu, comeu até mais não poder. Adormeceu e só depois foi para casa).

XV – *... só eu vou chocar para sair os meus filho quando saiu seis perros e um pintinho bem piquinino a galinha tomou ataque do coração. E ficou oração de toda galinha agora quando qualquer nota alguma coisa nos seus rabo e comesa a espantar, gritar, correr, vuar. (I, 6A/7)*

...então vou chocá-los para que saiam os meus pintainhos. Quando saíram seis perus e um pintainho a galinha apanhou um ataque cardíaco. Daí em diante tornou-se hábito as galinhas ficarem perturbadas, começarem a gritar, a correr e a voar ao sentirem algo no seu rabo.)

XVI – *O rei disse a tartaruga se não ganhar a proposta vai ser infrocada se ele ganha receberá um lado do palácio. (...) o rei comprou 200 saco de milho para a suas*

galinhas dimanchou na capoeira da galinha e a galinha comeu e começou a pacia por milho. (I, 6A /10)

(o rei disse ao Tartaruga que ele seria enforcado se não ganhasse a aposta. Se ganhasse iria receber [teria como recompensa] metade do palácio (...). O rei comprou duzentos sacos de milho para as suas galinhas, despejou-os na capoeira e as galinhas comeram tanto que começaram a passear pelo milho).

4.3.2.2. 9.^a classe

I – há muito tempo atrás havia uma menina cujo o pai tinha morido e ela vivia com a sua madrasta má e as filhas fofoqueiras. Cinderela era o nome verdadeiro más as amigas chamavam ela de Cinde, ela vivia numa casa de murro. Quando a cinderela ficá a saber da grande festa que ia acontecer, ela ficou com a ideia de ir mas a sua madrasta pegou-lhe (II, 9A/6)

(há muito tempo atrás, havia uma menina cujo pai tinha morrido e ela vivia com a sua madrasta má e as suas filhas fofoqueiras. O seu nome verdadeiro era Cinderela mas os amigos chamavam-na de Cinde. Ela vivia numa casa de muro [alvenaria]). Quando a Cinderela ficou a saber [soube, tomou conhecimento] da grande festa que iria acontecer, [que iria ser realizada] ela pensou em ir mas a sua madrasta impediu-a.

II – um belo dia os três filhos decidiram ficar conta de casa. Então o gigante dicideu ficar conta de casa, chegando lá depois de estar tudo pronto sentou e começou a comer, ao fundo apareceu um algo esquisito e assustador; e me pediu o almoço. (II, 9A/8)

(Um certo dia os filhos decidiram tomar conta da casa. O gigante decidiu ser o primeiro. Já dentro dela, depois de tudo pronto, sentou-se e começou a comer quando apareceu algo esquisito e assustador e lhe pediu o almoço).

III – a serpente obedeceu a velha e fez o mandato e nem as suas roupas sobrou. Quando chegou a madrugada estiveram todos nus trancados na casa sem nada e começaram a gritar e avelha ia no caminho com a serpente para outro lado da floresta. (II, 9A/3)

(A serpente obedeceu à velha e cumpriu a ordem e nem as suas roupas sobraram. Ao amanhecer, estavam todos completamente nus, trancados em casa e desprovidos dos seus pertences. Começaram a gritar, mas a velha e a serpente iam já a caminho para um outro lugar da floresta).

IV – *depois de algum tempo, acordou e viu que foi assaltado e, pegando a mala desistiu-se de continuar a viagem* (II, 9A/2)

(Acordou depois de algum tempo acordou e viu que fora assaltado e, pegando na mala desistiu de continuar a viagem).

V – *se eu planta-se no seu campo uma batata cozido e se germina-se durante uma semana o senhor daria-me um lado do seu palácio?*

...mas sem para a tartaruga saber o rei mandou os seus guardas guardar o campo” passando uma semana antes do rei chamar a tartaruga, ele vai para turrar a batata cozido e por uma não cozida. Mas quando chega no campo repara com os guardas do rei. E o rei chama a tartaruga e vam os dois ao campo e o compones do rei desplanta a batata e o rei repara que a batata não esta germinada. E o rei fala a tartaruga:

(II, 9A/9)

(Se eu plantasse no seu campo uma batata cozida e germinasse no prazo de uma semana, o senhor dar-me-ia metade do seu palácio?

... mas sem que a tartaruga soubesse o rei mandou os seus guardas vigiarem o campo).

Passada uma semana, antes de o rei chamar o Tartaruga, ele foi ao campo com a intenção de tirar a batata cozida e colocar uma crua. Mas quando chegou ao campo, deparou-se com os guardas do rei. O rei chamou o Tartaruga e foram os dois ao campo e o camponês do rei retirou a batata. E o rei reparou que a batata não tinha germinado. O rei disse ao Tartaruga:)

VI – *...mas antes de morrer queria que o senhor chama-se a sua filha mais nova para ela deitar na minha chima e quando o machado rea-se ela sairia e eu morria – disse a tartaruga. O rei aceitou e chamou a sua flha. Mas tudo não deu como o rei queria o machado reiou e a sua filha morreu* (II, 9A/9)

(... mas antes de morrer queria que o senhor chamasse a sua filha mais nova para ela se deitar em cima de mim. Assim, quando o machado descer [for arremessado], ela sairá e eu morrerrei.

O rei aceitou o pedido e chamou a sua filha. Mas as coisas não se passaram segundo o desejo do rei, o machado foi arremessado e a sua filha morreu.

VII – *um dia o Papy combinou com o seu primo para que ele leva-se-o conhecer a roça da sua tia. Logo tiveram a camiar e ao meio do caminho o Papy sofre uma queda e cai. Levantou-se aborrecido e pensou-se regreçar a casa. Pensou-se muito e disse. Si regreçarei, regreçarei sozinho e si continuarmos não irei sozinho.* (II, 9A/10)

(Um dia o Papy combinou com o seu primo para que ele o levasse a conhecer a roça da sua tia. Durante a caminhada, a meio da jornada, Papy sofre uma queda e cai. Levanta-se aborrecido e pensa regressar a casa. Depois de muito pensar, diz: se regressar, regresso sozinho e se continuarmos, não irei sozinho).

VIII – *...o caçador lhe perguntou o que ela fazia na floresta, e ela disse que está levando bolos para sua avozinha que vivia no outro lado da floresta. E assim estiveram a conversar e explicou-la tudo sobre o lobo mau.(...) chegando em casa o lobo bate a porta. Logo que o lobo entrou a avozinha tomou susto e desmaiou. O lobo meteu a avozinha no guardaropa e disse que a avozinha é para o jantar e o capuchinho vermelho para o amolço. (...) Estou tão doente que não consigo levantar de cama.* (II, 9A/5)

(...o caçador perguntou-lhe o que fazia ela na floresta. Ela respondeu que estava a levar bolos para a sua avozinha que vivia do outro lado da floresta. (...) E assim, conversando, o caçador explicou-lhe tudo sobre o Lobo Mau. (...) ao chegar à casa o lobo bateu à porta. Assim que o lobo entrou a avozinha assustou-se e desmaiou). O lobo meteu a avozinha no guarda-roupa e disse que a avozinha era para o jantar e o Capuchinho Vermelho para o almoço).

IX – *logo que o gato lhe viu ele parou. A velha admirada por ele não ter fugido de si pergunta-lhe*

minha doce e adorada velhinha entre as mulheres desta floresta és a mais bela e formosa. Porque tens a alma de uma anja por este motivo quero ser seu fiel e o seu melhor amigo e estarei sempre do seu lado nas horas difíceis e fáceis. (II, 9A/1)

(Logo que o gato a viu, ele parou. A velha admirada por ele não ter fugido dela pergunta-lhe...):

... minha doce e adorada velhinha, entre as mulheres desta floresta, é a mais bela e formosa porque tem a alma de um anjo. Quero ser o seu fiel e melhor amigo e estarei sempre do seu lado nas horas difíceis e fáceis).

X – eles decidiram fazer um passeio pela floresta onde eram habituados a brincarem na infância. Os dois iam andando a pé e encontraram uma casa toda de preta e parecia que não havia ninguém a viver nela.

Eles aproximaram e encontraram uma velha magra e sovina com uma serpente e perguntou-lhe. Porquê vives tão isolada aqui?

La escurecendo e como tudo parecia mudado na floresta os amigos perderam no caminho e tiveram que dormir na casa da velha. (II, 9A/3)

(...decidiram realizar um passeio pela floresta onde era hábito brincarem na infância. Os dois foram andando a pé e encontraram uma casa completamente preta e parecia que não era habitada. Eles aproximaram-se e encontraram uma velha magra e sovina com uma serpente e perguntaram-lhe:

- Porque vives tão isolada aqui?

Foi escurecendo e porque tudo parecia mudado na floresta os amigos perderam-se durante a viagem e tiveram de dormir na casa da velha).

XI – ... então foi o filho inteligente a cidade em que encontrou um sapo a cima do portão, em que começaram a dialugar e o sapo de cara baixado diz que um certo dia no seu palácio apareceu uma velha que me pedia dinheiro. E eu lhe disse que não tinha dinheiro e foi assim que transformou numa bruxa e tornei um sapo” (II, 9A/7)

(Então o filho inteligente foi à cidade onde encontrou um sapo em cima de um portão e começaram a conversar. O sapo cabisbaixo disse-lhe que um certo dia aparecera uma velha no seu palácio que lhe pedira dinheiro. Ele disse-lhe que não tinha e fora assim que ela se transformara numa bruxa e ele num sapo).

Pelos exemplos apresentados vemos pois que das interferências resulta um grande desfasamento entre o código dominado pelos aprendentes e o utilizado na escola. Como se pode observar, assiste-se a uma total transposição deste código (oral) no domínio da escrita, facto que, como não podia deixar de ser, suscita problemas complexos no processo de ensino /aprendizagem, problemas esses que se vão agravando com o evoluir deste mesmo processo. Face a tal situação impõem-se a necessidade de

uma profunda reflexão sobre toda a problemática que afecta o ensino em S.Tomé e Príncipe. Urge a necessidade de se encontrarem estratégias de ensino eficazes para ultrapassar tais desequilíbrios. De entre as estratégias a serem tomadas em conta ressaltamos a questão da metodologia, objecto de reflexão no próximo capítulo do presente estudo. Por ora, apresentaremos alguns dados que consideramos relevantes para que melhor se possa perceber a real situação com que se deparam os agentes do ensino em S.Tomé.

4.4. Alguns dados relevantes

Grande parte das manifestações linguísticas ora apresentadas foram produzidas por um público que frequenta instituições oficiais de ensino, locais nos quais é suposto o uso da norma padrão da língua. Os dados porém, contrariam este facto. Cremos ter sido possível demonstrar que as interferências são numerosas e profundas embora se manifestem sobretudo nos níveis fonético-fonológico e morfossintáctico como o evidenciam os dados que seguidamente apresentamos, fruto da pesquisa no âmbito escrito. Esta foi realizada em dois níveis de escolaridade: no segundo e no terceiro ciclos, respectivamente 6.^a e 9.^a classes. Na globalidade detectaram-se os seguintes resultados relativamente ao percentual de interferências:

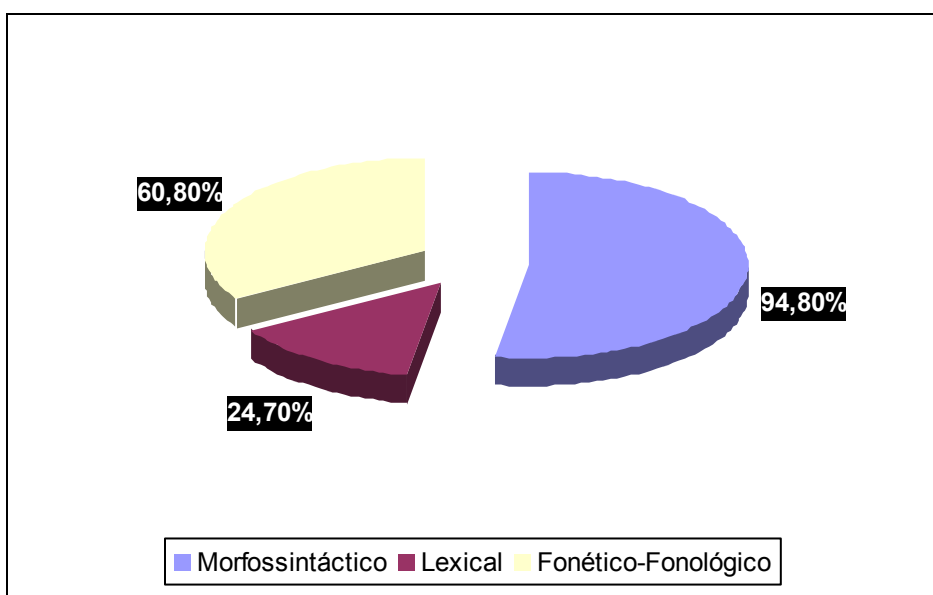


Gráfico representativo da distribuição das interferências por níveis (6º ano)

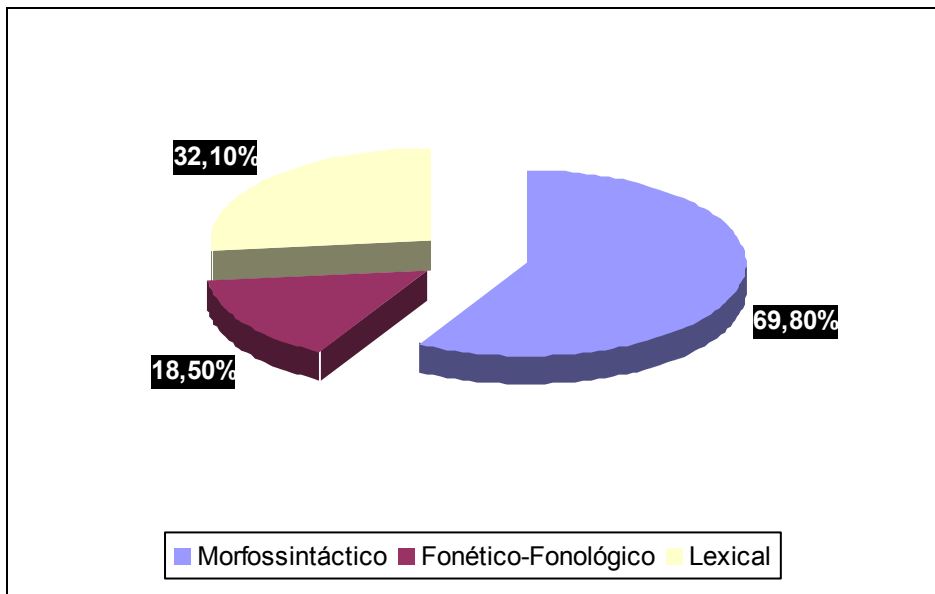


Gráfico representativo da distribuição por níveis (9º ano)

Para o grupo de eleição da nossa análise (morfossintaxe) eis os resultados obtidos: a maior incidência de desvios situa-se a nível da concordância (género e número) seguindo-se-lhe o uso dos clíticos e as preposições. Cerca de metade dos alunos mostrou dificuldades relativamente aos verbos. A omissão e/ou o acrescentamento de artigos e o uso indiferenciado de tu/você ocupam o escalão mais baixo. Em função destes dados, construíram-se os seguintes gráficos representativos das áreas mais afectadas pelas interferências:

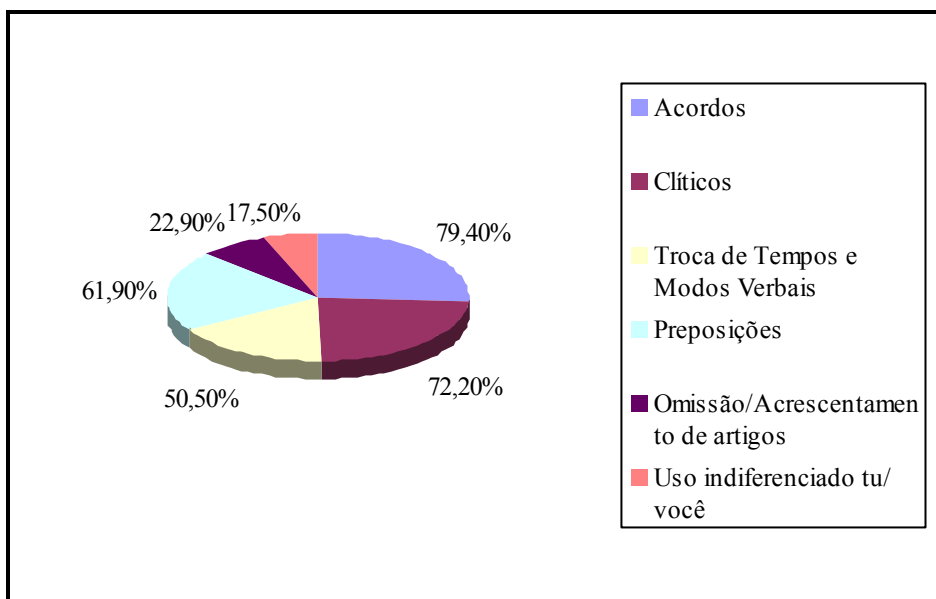


Gráfico de interferências morfossintáticas (6ª Classe)

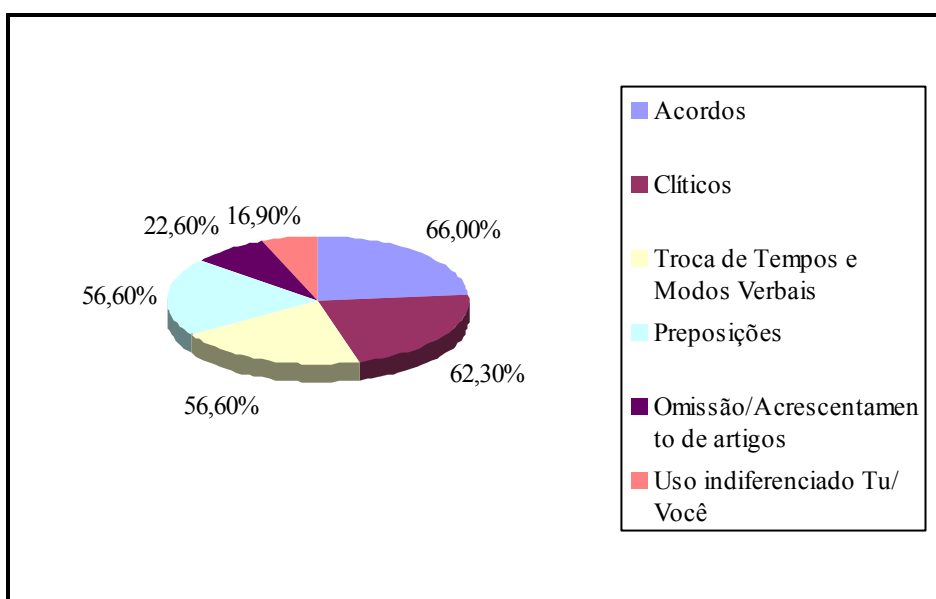


Gráfico de interferências morfossintáticas (9ª classe)

A pronominalização

Na impossibilidade de uma análise exaustiva das várias áreas da morfossintaxe em que são evidentes fenômenos de interferência apresentaremos apenas uma que julgamos bastante problemática – a dinâmica da pronominalização.

No Português padrão, a colocação do pronome pessoal na frase não é arbitrária existindo normas que determinam a sua posição. No entanto, como se pôde observar por alguns exemplos já apresentados, tanto por parte dos alunos como por parte da população em geral, certas realizações linguísticas apresentam desvios desta natureza. Relativamente ao uso dos pronomes pessoais no discurso escrito detectaram-se derivas nomeadamente no que respeita à selecção do pronome (complemento directo – o, a, os as - e complemento indirecto (lhe, lhes) e à sua colocação na frase. Pudemos verificar que o uso dos pronomes pessoais reflexos e recíprocos também oferece alguma dificuldade. Apresentamos de seguida os dados que nos foram possíveis apurar no âmbito das produções escritas.

A pesquisa do pronome pessoal (complemento, reflexo e recíproco) no âmbito da escrita foi realizada em dois níveis de escolaridade: no segundo ciclo (6.^a classe) e no ensino liceal (9.^a classe). Na globalidade, foram detectados os resultados que se seguem:

6.^a Classe

Na 6.^a classe noventa e sete alunos produziram textos nos quais foi possível apurar, em detrimento das duzentas e cinquenta e oito ocorrências do emprego dos pronomes pessoais complemento que a norma impunha, a ocorrência de apenas duzentas e oito, apresentando as seguintes características:

a) selecção do pronome

Total a seleccionar	Acertos	%	Erros		Total de erros
			Não seleccionados	Mal seleccionados* ⁵⁷	
258	131	50,7 %	54	78	132

Cite-se como exemplo de usos incorrectos frases do tipo

- 1) ” pedra disse **ele**”,
- 2) “ uma velha viu-**lhe**”,
- 3) “nossa senhora perguntou **ele**”,

⁵⁷ Inclui acrescentamentos (cinco)

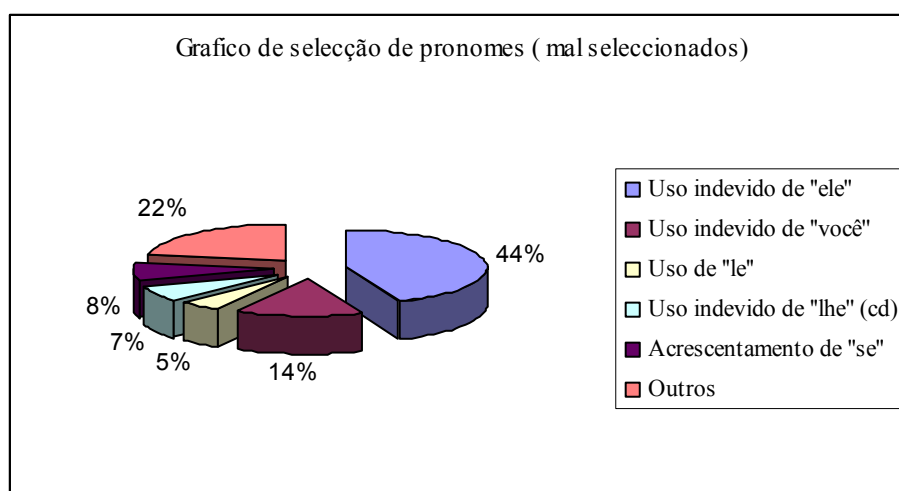
ou ainda

- 4) “quando teu padrinho **te** da vinho **você** não toma”.

Como ilustra o quadro, para além dos setenta e oito casos em que a selecção do pronome corresponde a formas desviantes de acordo com os preceitos da norma vigente, foram ainda detectados cinquenta e quatro casos de não selecção do pronome pessoal quando a norma assim o determina. Em consequência a elaboração de frases do tipo “o rei mandou os soldados po na cadeira” ou ainda “ todos os bichos foram embora”. De acrescentar também a ocorrência de alguns casos de acrescentamento do pronome pessoal. Apresentamos a título exemplificativo as frases “ a senhora saltou e pariu-se” e “um serto dia a galinha resolveu-se vizitar o galo”.

No âmbito da selecção dos pronomes, dos desvios destaca-se um uso que a norma-padrão não prevê: o pronome *ele* com função indiscriminada de complemento directo (o, a, os as) e de complemento indirecto (lhe, lhes). Relativamente a este tipo de construção foram verificadas trinta e uma ocorrências. Merece ainda destaque assinalar que em várias oportunidades a forma *lhe* sofre uma despalatalização, assumindo assim a forma *le*.

Em função dos dados recolhidos construiu-se o seguinte gráfico exemplificativo:



b) colocação do pronome na frase

A posição normal do pronome pessoal na frase é a enclítica. Porém, em certos casos, na língua culta evita-se essa colocação. De acordo com os preceitos da norma culta, das cento e trinta ocorrências pronominais cuja selecção está em conformidade com as regras da norma oficial, vinte e quatro correspondem a erros de colocação. São exemplos:

- 1) “...bem, **mi** da os ingredients”
- 2) “...não rancame”
- 3) “...que disse-**lhe**”
- 4) “Se você quer-**me**...”

São motivos de agramaticalidade das frases dadas como exemplo os seguintes:

Nas orações afirmativas, o pronome pospõe-se ao verbo, unindo-se-lhe com um hífen. Porém, no enunciado 1) esta regra é quebrada; por sua vez as orações negativas obrigam à próclise, regra que não é tida em conta em 2). No que diz respeito ao enunciado de 3), dever-se-ia ter procedido à próclise do pronome tendo em conta que se trata de uma oração infinitiva; e por último, o uso do conjuntivo (enunciado 4) obriga à colocação do pronome em posição proclítica.

O quadro que se segue reflecte o percentual relativamente aos acertos e erros no que concerne ao uso dos pronomes pessoais complemento por alunos da 6.^a classe:

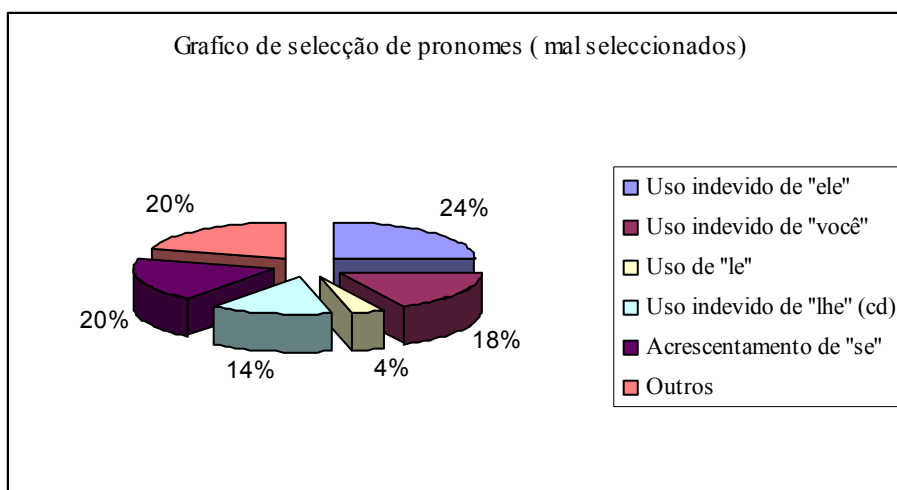
Total a seleccionar	Acertos	%	Erros			Total erros	%
			Não seleccionados	Mal seleccionados	Mal colocados		
258	107	41,4%	54	78	24	156* ⁵⁸	60,4%

Quadro representativo dos acertos e erros (6.^a classe)

⁵⁸ Inclui acrescentamentos (cinco)

9.^a Classe

Procedemos, em produções escritas da 9.^a classe, ao levantamento das ocorrências da pronominalização. Em função dos dados recolhidos foi-nos possível construir o gráfico que se segue exemplificando a dinâmica da selecção pronominal:



Pudemos constatar que relativamente à selecção do pronome, das duzentas e oitenta e oito formas pronominais a seleccionar foram registadas apenas duzentas e cinquenta e sete ocorrências. Destas, duzentas e onze correspondem a formas pronominais seleccionadas de acordo com a norma vigente. Ainda relativamente à selecção do pronome pudemos identificar oitenta e seis casos de erros de selecção. De entre os pronomes bem seleccionados cinquenta e seis não correspondem às regras de colocação pronominal da norma padrão. São exemplos:

- 1- “ o senhor daria-**me** um lado do palácio”
- 2- “esperame aqui”
- 3- “Construíram uma cabana para protegerem-**se** da chuva”.
- 4- “Foram levados para a tribo que considerou-**os** como deuses”

Passando de imediato à análise dos exemplos dados, verificamos serem estas frases agramaticais, residindo as suas causas nos parâmetros que passamos a enunciar. Relativamente à frase 1), ter-se procedido à transgressão de uma das regras de

colocação dos clíticos. Dado o facto de a forma verbal se encontrar no condicional, a colocação do pronome em posição mesoclítica è obrigatória. Quanto à frase 2) apesar de bem seleccionado, o aluno não procedeu à simultânea separação e união do pronome ao verbo através da colocação do hífen. Nas frases 3) e 4) a oração subordinada causal obriga à próclise do pronome pois, de acordo com as regras gramaticais do Português padrão europeu nas orações subordinadas o uso proclítico é preferível. Por conseguinte, nas frases dadas (orações introduzidas pela preposição “para” e pela conjunção “que”) obrigam à próclise do pronome.

No que concerne à dinâmica da pronominalização neste nível de ensino os acertos situam-se apenas um pouco acima dos 60% pois, se em mais de metade das frases o pronome foi bem seleccionado, não podemos olvidar que para uma apreciação global do seu uso temos também que contabilizar os erros de colocação. Portanto, se aos oitenta e seis casos de pronomes mal seleccionados somarmos os vinte e seis casos de pronomes mal colocados, vemos assim elevar consideravelmente o número de ocorrências consideradas desviantes.

Eis o quadro ilustrativo dos dados apurados:

Quadro

Total a seleccionar	Acertos	%	Erros			Total erros	%
			Não seleccionados	Mal seleccionados ⁵⁹	Mal colocados		
288	185	64,2%	40	46	26	112	38,8%

Quadro representativo de acertos e erros (9.ª classe)

Face aos dados apurados, podemos concluir, que embora na 9.ª classe se verifique uma melhoria relativamente ao uso dos clíticos, os alunos (principalmente os da 6.ª classe) manifestam uma certa dificuldade na utilização destes elementos, pois em cerca de metade das frases que requerem o seu uso a sua utilização é feita de forma deficiente. A maior deriva relativamente aos pronomes pessoais situa-se na selecção dos pronomes oblíquos (o, a, os, as/ lhe, lhes) que é substituído pelo pronome *ele*. Tal facto tem origem no sistema pronominal do Crioulo (Forro) em que o pronome pessoal em função de complemento (directo e indirecto) é representado por um mesmo pronome

⁵⁹ Inclui acrescentamentos (nove)

/ele/ (ele). Assim, a partir do Crioulo, onde o pronome pessoal em função de complemento directo e de complemento indirecto é representado por um mesmo pronome, os falantes de PL2 (ou do “falar são-tomense”) tendo como referência as construções crioulas, onde o pronome independentemente da sua função apresenta a mesma estrutura formal, não efectuem a distinção entre estes pronomes, utilizando, por conseguinte, a mesma construção. Constituem ainda desvios mais frequentes em relação à norma os contextos de subordinação frásica ou situações de existência de determinados pronomes ou advérbios junto ao sujeito que atraem o pronome para a posição pré-verbal, facto que também se deve à influência das línguas crioulas, em que o pronome complemento ocupa sempre a posição pós-verbal. São exemplos:

- 1- Eu não comi **ele** (F.S.T.)
 Na kumê (kume + ele) fa (C. F.)
 Não **o** comi. (P.P.)
- 2- Eu não te dou **ele**. (F.S.T.)
 Na ka da bô ele fa (C. F.)
 Não **to** dou (P.P.)
- 3- “...enquanto que o macaco tirava-**o** e comia imediatamente”. (F.S.T.)
 “...enquanto macaco ta ka tchile ka kumê olá se me”. (C. F.)
 “...enquanto o macaco **o** tirava e o comia imediatamente. (P. P.)

Pudemos ainda verificar que um mesmo informante, num mesmo contexto de uso, ora utiliza o clítico de acordo com as regras de uso da norma padrão em vigor, ora tendo como base o modelo de uso das línguas crioulas. Esta evidente insegurança no uso dos clíticos mais não é do que o reflexo de uma fraca competência gramatical.

A formulação de frases correctas pressupõe o conhecimento de um conjunto de regras gramaticais e a sua aplicação de forma adequada. Por conseguinte, essa actividade exige operações mentais complexas, que passam pelo domínio de competências metalinguísticas e metacognitivas, competências essas que os alunos produtores dos *corpora* revelam não possuir.

Após esta breve amostragem das interferências das línguas crioulas na variedade são-tomense do Português, o que faz já pressupor as dificuldades do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no arquipélago, debruçar-nos-emos, no

próximo capítulo, sobre a questão do ensino/aprendizagem deste sistema linguístico no país.

V – O ensino da língua

A eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e características dos aprendentes⁶⁰

Maria José Grosso

Em S.Tomé e Príncipe, a língua portuguesa, embora língua oficial, por razões de ordem histórico-cultural apresenta-se, como tivemos já oportunidade de referir, como língua não materna de grande parte da população. Consequentemente, se por um lado a criança são-tomense, ao ingressar na escola, se vê confrontada com o uso de um sistema linguístico que mal domina, por outro, o recurso a uma metodologia inadequada no ensino deste idioma muito tem contribuído para o elevado índice de insucesso escolar observável no país. Com base nestes dois factores partimos para uma breve abordagem da problemática do ensino no espaço em causa.

5.1- O ensino da L2

Ao falar-se do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, independentemente de factores como a idade, a motivação, o *background* cultural, o ambiente e a formação dos professores, os métodos utilizados são também de uma importância extrema. Assim, no presente capítulo, propomo-nos proceder a uma reflexão e fornecer pistas sobre as possíveis práticas pedagógicas que consideramos mais consentâneas com a realidade linguística são-tomense.

Durante o período colonial, como tivemos já oportunidade de referir, apenas uma minoria tinha acesso ao ensino, facto que sofreu porém uma alteração no período pós-independência, com a massificação do ensino. Todavia, apesar da especificidade que caracteriza o ensino neste período, herdou-se do regime colonial os princípios metodológicos então utilizados, de tal modo que ainda hoje se tem por uso os mesmos procedimentos didáctico-pedagógicos sem se ter em conta a realidade linguística do país – a heterogeneidade linguística e sociocultural observável na sala de aula. Na verdade,

⁶⁰ GROSSO, Maria José dos Reis, “O Ensino/Aprendizagem de uma Língua a Falantes de outras Línguas”, in *Palavras*, n.º 27, Lisboa, A.P.P., pág.35.

embora não se tenha vindo a dar grande relevância a tal facto, na sala de aula pode-se encontrar, quanto ao conhecimento que os falantes possuem da língua portuguesa, várias situações:

- i) os que têm o Português (padrão) como língua materna (uma minoria);
- ii) os que têm como língua materna um dos crioulos;
- iii) os que têm como língua materna o “falar” são-tomense (a grande maioria).

Perante um tal quadro, o Português padrão, a variedade a ser utilizada quer como objecto, quer como veículo de estudo, representa para a grande maioria dos alunos uma L2. No entanto, o ensino desta língua tem-se feito com recurso a metodologias adequadas ao ensino de uma língua materna, procedimento didáctico-pedagógico que tem contribuído, *grosso modo*, para o insucesso do ensino/ aprendizagem do Português.

Embora não haja, em S.Tomé e Príncipe, uma definição e clarificação de uma política linguística por parte do Estado, alguns materiais de apoio ao professor, nomeadamente *Guia do Professor de Língua Portuguesa* (1.º nível) e *Bloco Programático* apontem para o ensino da língua portuguesa como L2. Porém, a falta de formação nesta área específica, quer dos planificadores para a área de língua, quer dos professores e o recurso a uma metodologia inadequada, muito tem contribuído para as dificuldades iminentes ao ensino do Português no país.

Em consonância com o prescrito nos materiais de ensino, nomeadamente *Bloco Programático* dos diversos níveis de ensino, eis as metas a alcançar no ensino da língua portuguesa:

- i) dominar a língua em situação de vida corrente;
- ii) usar a língua como instrumento de acesso a conhecimentos de várias ordens;
- iii) adquirir uma consciência de cultura e civilização;
- iv) reflectir habitualmente sobre a língua como objecto de estudo.

Como atingir tais metas sem o recurso a uma metodologia adequada?

Nas últimas décadas muito se tem escrito sobre a didáctica das línguas. Não constituindo objecto de estudo da presente pesquisa um levantamento exaustivo sobre

tal assunto, aludiremos apenas alguns autores que, dentro desta área específica, mereceram a nossa atenção por considerarmos que as suas teorias e propostas, uma vez tidas em consideração no ensino da língua em S.Tomé e Príncipe, muito iriam contribuir para uma melhoria do processo de ensino/aprendizagem deste idioma e substancialmente para o desenvolvimento de uma competência linguística e conseqüentemente para uma redução do insucesso escolar.

Tomaremos como paradigma autores que apontam como factores determinantes do ensino/aprendizagem de uma língua factores cognitivos e sociais, com particular relevância para o papel desempenhado pelos conhecimentos prévios e o contexto social.

5.1.1. Os conhecimentos prévios: o papel da L1

Relativamente ao ensino da L2, um dos aspectos em que a investigação mais recentemente tem posto a tónica é o que diz respeito à importância que a L1 desempenha no processo de aprendizagem da L2. Entender a forma como os conhecimentos prévios influenciam o desenvolvimento da aprendizagem de uma L2 tem recebido seriamente a atenção de estudiosos preocupados com a aprendizagem da L2. Estes estudos são, *grosso modo*, norteados pelos pressupostos oferecidos pelas teorias que, a partir de diferentes concepções, tentam explicar a aquisição da linguagem. Estas teorias geram, por conseguinte, as diversas abordagens que têm direccionado o ensino/aprendizagem da língua-alvo nas últimas décadas.

Assim, Pit Corder (1983), citado por Isabel Leiria (1998) realça o papel atribuído à L1 na aprendizagem da L2, afirmando 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. Se há alguma coisa a que se possa com propriedade chamar *transfer* é à transferência do conhecimento implícito da estrutura mental da L1, para a *interlíngua*, a qual constitui um conhecimento separado e desenvolvido independentemente da L1, ou seja, *transfer* é um mecanismo de facilitação que usa por empréstimo itens e traços da

L1 como estratégia comunicativa e que, quando é bem sucedida, conduz à sua incorporação na *interlíngua*.

De capital importância no ensino da L2 um outro aspecto também referido por Pit Corder – a relação entre a velocidade de aquisição e a chamada “distância linguística”. Afirma Corder que “quanto mais semelhantes são a L1 e a L2 mais ajuda a L1 pode dar não só na aquisição mas também na performance da L2”, ou seja, a proximidade linguística pode funcionar como factor facilitador da aprendizagem (*apud* Leiria., 1998:16).

Gostaríamos no entanto de ressaltar que afirmações simplistas do tipo “mais semelhança, mais facilidade e portanto mais rápida a aprendizagem” têm de ser observadas com reserva, dado que a transferência actua em conjunto com outros factores – uns, de carácter intralinguísticos; outros, de natureza sociocultural e psicológicos, factores estes que por sua vez impõem restrições nos efeitos da mesma.

Rod Ellis, na mesma linha de Pit Corder, evidencia também a importância dos conhecimentos prévios na aprendizagem da L2 em contexto formal, teoria essa que tem como premissa central a distinção entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito⁶¹. Defende Ellis que, no caso de aprendizagem de línguas próximas, a L1 funciona como factor facilitador da aprendizagem. Afirma o autor que o sucesso em L2 depende do conhecimento implícito e para adquiri-lo o sujeito usa o conhecimento da L1 e o conhecimento do mundo (cf. Isabel Leiria, 1998). 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 aprendizagem de uma língua segunda. O processo de aprendizagem de uma língua seria impossível se cada uma das milhentas regras que constituem a sua gramática tivesse de ser previamente aprendida através do conhecimento implícito. Assim sendo, é razoável assumir que se pode adquirir regras como conhecimento implícito na primeira instância. Desenvolvendo a sua teoria, Ellis cruza estes dois tipos de conhecimento com dois tipos de processamento: controlado e automático. Deste modo, é possível falar-se de quatro tipos de conhecimento de uma língua:

⁶¹ De acordo com Isabel Leiria, Ellis entende por *explicitação* o uso que o professor faz da metalinguagem linguística. Esta explicitação pode ir desde a apresentação de um exemplo à formulação de uma regra (Leiria, 1998:17).

- i) *explícito controlado* – uma regra nova é usada conscientemente com deliberado esforço;
- ii) *explícito automático* – uma regra explícita antiga é usada conscientemente mas com relativa rapidez;
- iii) *implícito controlado* – uma regra implícita nova é usada inconscientemente mas o acesso a ela é lento;
- iv) *implícito automático* – uma regra implícita perfeitamente aprendida é usada inconscientemente e sem esforço (Ellis, 1994:85-86).

Porém, embora os conhecimentos prévios, isto é, o conhecimento implícito da L1 possam funcionar como factores facilitadores da aprendizagem da L2, eles podem também influenciar negativamente⁶², ou seja, podem interferir negativamente na forma como são processados os dados da L2 que têm que aprender. Tal parece ser o caso são-tomense, como aliás temos já vindo a demonstrar. Na verdade, muitas das formas e estruturas que no “falar” são-tomense divergem da norma padrão resultam da interferência das línguas crioulas pois, se em línguas tipologicamente diferentes a fronteira entre as línguas pode ser facilmente estabelecida, entre o Português e os seus Crioulos (crioulos de base portuguesa) o estabelecimento dessa fronteira é extremamente difícil.

Ringbom (1985), citado por Leiria (1998), também defensor da importância dos conhecimentos prévios na aprendizagem de uma L2, chama a atenção para dois aspectos importantes que um professor de L2 deve ter em conta na sua prática pedagógica. Por um lado, que se deve assumir que o conhecimento receptivo tende a preceder o conhecimento produtivo, e por outro ao tipo e à quantidade de conhecimento automatizado da L1 que pode ser usado na aprendizagem da L2 e à quantidade de esforço controlado de que necessita o sujeito aprendente para se libertar das restrições impostas pela L1. Relativamente ao primeiro aspecto focado, Ringbom defende que nas trocas linguísticas, principalmente tratando-se de línguas próximas⁶³, a atenção recai mais propriamente na recepção (em que o léxico joga um papel fundamental), ficando relegado para um plano secundário os aspectos estruturais

⁶² Entenda-se, por interferência negativa, a intromissão das regras de um sistema no outro (sobretudo no campo da sintaxe), de que resulta um grande desfasamento entre as produções linguísticas do(s) falante(s) e as validadas pela língua-alvo.

⁶³ Convém ressaltar, como amiúde temos vindo a referir, que não se pode considerar como línguas próximas o Português e os seus Crioulos, dado que os seus sistemas gramaticais em muito diferem.

(sintaxe). Relativamente à quantidade de conhecimento automatizado transferível, sobretudo nos primeiros estádios de aprendizagem, o léxico e a gramática podem constituir-se como facilitadores da aprendizagem, sendo, pelo contrário, os sistemas fonológico e pragmático os sistemas mais altamente automatizados e por isso só modificados por um grande e controlado esforço. Dado este facto há por parte dos falantes da L2 uma certa dificuldade no desenvolvimento das capacidades para usar o sistema fonológico e pragmático em que assenta a L2.

Uma vez transpostas para o contexto são-tomense, que contributo podem estas teorias prestar ao processo de ensino da língua portuguesa?

Dada a especificidade de que se reveste o fenómeno linguístico – por um lado a coexistência de línguas aparentemente próximas (os Crioulos e o Português) e por outro de duas variedades do Português – essa aparente proximidade linguística tem funcionado não como factor facilitador, mas como factor catalisador da actual situação da língua portuguesa no país. Tenha-se presente que, numa primeira fase, dado o relativo parentesco entre os Crioulos (L1 de grande parte da população em processo de *shift* em direcção ao Português) assistiu-se a um *transfer* das estruturas das línguas crioulas para o Português (L2), tendo sido estas estruturas incluídas na *interlíngua*.

Porém, dadas as conjunturas económicas, sociais e políticas, esta *interlíngua* tendeu a estabilizar-se como língua materna de uma substancial parte da população são-tomense, processo na base do qual assenta a proliferação do “falar” são-tomense (“variedade” são-tomense do Português). Como consequência da coexistência de duas variedades de Português, o falante do “falar” são-tomense como língua materna quase nunca tem consciência dos desvios que comete na sua realização linguística, o que se traduz numa tendência cada vez mais crescente para a intromissão de estruturas “desviantes” e para fossilização destas mesmas estruturas.

Esta situação pode, porém, ser revertida se na prática pedagógica for tida em conta a questão da proximidade das línguas. Este facto, agora enunciado, faz-nos catapultar para uma questão deveras importante mas à qual, porém, as autoridades competentes não têm dado a importância devida – qualquer projecto de ensino de língua deve partir de uma análise prévia do contexto e da situação em que se vai processar a aprendizagem como requisito essencial para que se alcancem os objectivos desejados.

Considerando-se estes factos, defendemos que para uma maior rentabilidade do processo de ensino/aprendizagem do PL2 o professor deverá, principalmente nos primeiros níveis de ensino⁶⁴, prestar uma atenção particular às áreas referenciadas por Ringbom, evidenciando as semelhanças e assinalando as diferenças entre os dois sistemas linguísticos em presença. Uma prática pedagógica que ponha a tónica em actividades práticas para treino quer da oralidade quer da escrita, insistindo em fazer ressaltar as diferenças estruturais, será, certamente, muito vantajosa.

5.1.2. O *input*

Segundo Nick Ellis, os factores externos ao indivíduo são a primeira causa de variabilidade quanto ao ritmo de aprendizagem e grau de competência idêntica à do falante nativo que um locutor de uma L2 pode alcançar. A importância destes factores radica no facto de que eles vão determinar a forma como o aprendente vai estar em contacto com a L2 e em boa medida a qualidade e quantidade do *input* a que estará exposto.

Stephen Krashen, afirma a propósito, que a fluência na fala adquire-se com o tempo e uma maior exposição à língua alvo e depende da quantidade e qualidade do *input*: quanto maior exposição e mais correcto for o *input* que o falante receber, melhor será a sua produção linguística.

De acordo com esta teoria a melhor maneira de ensinar uma língua é fornecendo suficiente *input*, ou seja, *input* que inclua traços que estejam um pouco mais além do nível de *interlíngua*. Krashen (1998) sintetizou essa ideia com a fórmula *i+1*. Quer isto dizer que os aprendentes têm a necessidade de serem capazes de participar em torno de negociações com sentido de mensagens a um nível de complexidade linguística ligeiramente acima das suas próprias competências para poderem treinar e desenvolver as estruturas já adquiridas.

⁶⁴ Mais recentemente, muitos linguistas, nomeadamente os que se empenham em investigar se os princípios e parâmetros da Gramática Universal continuarão disponíveis na aprendizagem de uma L2, têm chamado a atenção para a natureza não monolítica da aquisição da linguagem, ou seja, a perda da capacidade para adquirir certos aspectos (tais como a sintaxe, a morfologia ou a fonologia) poder diminuir em diferentes momentos da vida.

Leiria *et alii*. (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.

Partindo-se destas considerações, no que diz respeito ao caso são-tomense, a que tipo de *input*, ou seja, a que natureza de amostras da língua alvo têm os aprendentes acesso ao longo do processo de aprendizagem da língua?

Se, por um lado, a língua portuguesa preenche a comunicação quotidiana nas suas múltiplas vertentes, situação que deveria proporcionar ao aprendente uma aquisição progressiva da língua sem qualquer intervenção pedagógica (processo que de algum modo se aproximaria do da aquisição de uma LM), por outro, é preciso não perder-se de vista a qualidade do *input* a que a grande parte destes aprendentes está exposta.

Considerando que num dos capítulos da presente pesquisa (Capítulo III) tivemos já oportunidade de abordar uma das vertentes desta problemática, limitar-nos-emos aqui a tecer apenas algumas considerações em relação a um contexto específico e restrito: o meio escolar.

Teoricamente espera-se que os professores de L2 transmitam aos aprendentes a norma prescritiva da língua-alvo, oficialmente estabelecida como padrão. Todavia, em S.Tomé e Príncipe isto nem sempre acontece, como se pode verificar pelas seguintes realizações linguísticas de alguns docentes são-tomenses do ensino primário apresentadas no trabalho “Monitorização da Aprendizagem dos Professores do Ensino Primário”⁶⁵:

“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 inculir nos alunos esse 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”;

⁶⁵ 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”.

“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, fácil é inferir que, relativamente à norma instituída, o discurso do professor se afigura distanciado da norma que ele deve ensinar. Pode-se assim concluir que, tendo em consideração que o professor deve ser “simultaneamente transmissor de um saber sobre a língua, dinamizador de trocas linguísticas em sala de aula e avaliador das produções dos seus alunos” (Ançã, 1995:58), a norma que os alunos são supostos adquirir, o Português europeu, raramente é a variedade que eles têm como *input* diário na sala de aula.

Como é do conhecimento de todos, é de certa forma reduzido o número de falantes que domina plenamente essa norma, facto que não deixa de ter implicações importantes para aqueles que devem aprender esta língua como L2, uma vez que o contacto auditivo (não descurando o visual) com a L2 é essencial no processo de ensino/aprendizagem desta língua. Devido ao facto de ser reduzido quer o número de falantes nativos, quer o número daqueles que possuem uma competência idêntica à dos falantes nativos, a grande maioria dos aprendentes de Português como L2 em S.Tomé e Príncipe acaba por quase não ter acesso à norma europeia da língua, nem em ambiente natural, nem mesmo por meio da instrução formal. Tal facto torna evidente que, embora se declare oficialmente a norma europeia da língua como padrão, para aqueles que devem aprender e dominar este padrão, poucas são as possibilidades de exposição a amostras autênticas desse mesmo padrão. Consequentemente, muitos dos erros cometidos na aquisição da L2 nunca chegam a ser corrigidos nem mesmo pelos próprios professores aos quais, supostamente, cabe como tarefa a transmissão dessa mesma norma (Gonçalves, 2005:9).

Convém no entanto ressaltar que, tal como afirma Perpétua Gonçalves (2005), tal facto se deve, não à incapacidade desses falantes para reestruturar e corrigir os erros que cometem no decurso do uso da L2, mas muito simplesmente ao facto de não terem um *feed-back* robusto sobre as suas próprias produções linguísticas, que lhes permita aperceberem-se de que estão erradas, do ponto de vista da norma alvo. Stella Bortoni (2005), a esse respeito e ainda na mesma perspectiva de Perpétua Gonçalves, afirma que os falantes ficam privados de critérios referenciais que determinam os padrões de correcção e aceitabilidade da língua. Como consequência muitos dos “erros de

aquisição”, previsíveis e até compreensíveis numa determinada fase de aprendizagem da L2, acabam por “fossilizar”. É, pois, como consequência deste facto que, *grosso modo*, mesmo os falantes com um elevado grau de instrução, nomeadamente os professores, acabam por reter palavras e regras gramaticais que não convergem com o padrão da língua-alvo, ou seja, cometem *desvios* do ponto de vista dessa norma.

Considerando-se este panorama, é de fácil percepção que a situação sociolinguística que actualmente prevalece no país coloca sérios desafios ao ensino da língua portuguesa e ao sistema educativo em geral, principalmente se tivermos em conta que cabe à escola, como função, estimular o desenvolvimento linguístico das crianças e jovens e promover as aprendizagens necessárias para que atinjam um nível de mestria linguística que lhes permitam “desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem” (UNICEF et alii, 1990:10).

Porém, esses objectivos, dadas as características que a língua portuguesa vem assumindo em S.Tomé e Príncipe, só serão alcançados pela adopção de uma eficiente política linguística (a nível geral) e pelo recurso a uma metodologia adequada no ensino da língua (a nível particular).

5.1.3. Processos didáctico-pedagógicos e metodológicos

Afirma Maria José Ferraz (2007) que:

Os primeiros momentos que a criança vai viver quando inicia a aprendizagem formal da língua são cruciais. (...) Se as crianças vêm marcadas por condicionalismos que resultam numa aquisição da linguagem deficitária é o momento de o professor saber seleccionar estratégias para que todos venham a ter as mesmas possibilidades de sucesso. (Ferraz, 2007:19)

No que concerne à questão das metodologias, muitos estudiosos defendem a necessidade de se ter todo um cuidado sério e responsável quanto à maneira como se organizam e realizam as acções de ensino/aprendizagem, uma vez que 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). Daí se pode inferir da importância que os métodos e materiais de ensino desempenham no processo de ensino/aprendizagem.

É de consenso entre os investigadores em Didáctica que no processo de ensino/aprendizagem da língua como língua não materna, o professor deverá ter em consideração um variado conjunto de aspectos, entre os quais se podem destacar:

- 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;
- o professor deve criar condições que favoreçam a aprendizagem através do treino sistemático da produção oral, da compreensão oral e escrita e da leitura;
- a aprendizagem da leitura e da escrita parte das aquisições orais;
- as actividades propostas possibilitam 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.

O fim último da observação destes aspectos é o de levar o aprendente a adquirir uma competência de comunicação que no dizer de Ngalasso Mussangi (1987) constitui o objectivo primeiro de todo o ensino da língua.

Já Jan Coménio, no século XVII, alertava para o que considerava ser a finalidade última da aprendizagem das línguas. Afirmava o autor que “as línguas aprendem-se, não como uma parte da instrução ou da sabedoria, mas como um instrumento para adquirir a instrução e para a comunicar aos outros”(…) “Nem todas as línguas devem aprender-se em todas as suas partes, até à perfeição, mas apenas tanto quanto é necessário” (Coménio, 1985:331).

Porém, independentemente da observação destes aspectos, os métodos aplicados no ensino/aprendizagem da língua são também de uma importância extrema.

Muitos têm sido ao longo dos anos os métodos utilizados no ensino das línguas, indo dos mais tradicionais – o Método Tradicional ou Gramática e Tradução (divulgado

na Europa a partir dos finais do século XVI) ao mais recente – Abordagem Comunicativa – a partir dos anos setenta) que marca uma nova fase no ensino/aprendizagem das línguas. O objectivo central desta abordagem é centrar o ensino na língua de comunicação, devendo o aluno aprender a comunicar nessa língua e adquirir uma competência de comunicação que, de acordo com Isabel Leiria (2004), é entendida como um conjunto de competências (gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) que permitem a um falante compreender e produzir enunciados nessa língua ou ainda, e segundo Isabel Alarcão (2002:26), como “um conjunto de conhecimentos, de capacidades, de intenções, de motivos e atitudes que se manifestam em comportamentos e desempenhos com elevado nível de adequação aos contextos situacionais”. O professor exerce o papel de facilitador de aprendizagem e o aprendente assume não o papel de receptor passivo mas um papel activo que lhe confere o protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Ainda a propósito dos métodos a serem utilizados no ensino de línguas, Coménio, referido por Germain (1993) como o precursor da Didáctica das línguas enquanto disciplina científica autónoma, afirma que “todas as línguas devem aprender-se mais com a prática que por meio das regras. Isto é, ouvindo, lendo, relendo, transcrevendo, tentando a imitação com a mão e com a língua, o mais frequentemente possível. (...) Todas as regras devem ajudar a prática. (...) Todas as línguas podem, portanto, aprender-se por um só método. Isto é, podem aprender-se pela prática, com a adição de regras fáceis, que mostram apenas a diferença que medeia entre a língua conhecida primeiro e aquela que se quer estudar; e com a adição de exercícios feitos sobre matérias conhecidas” (Coménio, 1985:334-336).

Como se pode observar, uma vez mais é salientado o papel dos conhecimentos prévios na aprendizagem de uma língua outra (L2/LE) e ressaltada a necessidade da prática sistemática das quatro capacidades: ouvir, falar ler, escrever.

No que concerne à realidade são-tomense, como já tivemos oportunidade de referir, a língua de ensino é língua não materna da grande maioria dos aprendentes. Logo essa língua deve ser ensinada segundo uma metodologia de L2, colocando-se a tónica na prática efectiva e sistemática destas quatro capacidades.

A democratização do ensino levou a que a sala de aulas seja, cada vez mais, o local de convergência de variados sistemas linguísticos, cabendo à escola o grande desafio de fazer com que todos os aprendentes sejam levados a aceder à língua padrão, de modo a usá-la fluentemente e apropriadamente nas situações que o exigem, única

forma de evitar que razões de natureza estritamente geográficas e sociolinguísticas conduzam ao insucesso escolar destas crianças e no futuro à sua discriminação e eventual exclusão social.

Face a um tal desafio, de acordo com o programa de ensino de línguas vivas do Conselho da Europa, eis alguns parâmetros que o professor deverá sempre ter presente na sua actuação:

- basear o ensino/aprendizagem nas motivações, características e recursos dos aprendentes;
- definir com o máximo rigor objectivos válidos e realistas;
- implementar métodos e materiais adequados.

Diante de tais recomendações não é inusitado concluir-se que as inúmeras dificuldades observáveis no ensino das línguas em contexto africano, de que S.Tomé e Príncipe é um exemplo, passam pela falta de orientações claras e válidas, que tenham em conta o país real e pela inadequação de materiais didácticos e métodos de ensino.

Tomando ainda como ponto de referência o QECR, destacamos, entre os princípios metodológicos apresentados, alguns que se nos afiguram pertinentes para uma maior e melhor rentabilização do processo de ensino/aprendizagem no país:

- favorecimento da interacção comunicativa, ou seja, a realização de tarefas que sejam significativas para os alunos;
- reconhecimento do aluno como eixo de todo o processo didáctico;
- atenção dada aos interesses dos alunos – tudo o que se fizer na aula, deverá ser do seu interesse;
- transformação do papel do professor e dos alunos;
- reorientação de atitudes e estratégias face à aprendizagem e à língua;
- aprender fazendo – aprende-se a falar, falando, ouvindo, lendo, escrevendo;
- reconhecimento dos falsos amigos na aprendizagem de línguas próximas.

Partindo destes princípios e em conformidade com as metodologias mais recentes do ensino das línguas vivas, os professores de língua portuguesa em S.Tomé e

Príncipe, deverão recorrer a uma pedagogia centrada na acção, tendo como protagonista o aluno, em que o objectivo central desta abordagem é centrar o ensino na língua de comunicação, pois a interacção é fundamental na aprendizagem da língua, quer esta seja a resultante da interacção professor/aluno, quer a que resulta da comunicação dos alunos entre si. Partindo da realidade linguística do aprendente, do seu *modus vivendi* (a sua maneira de viver, os seus usos, hábitos e costumes) e numa perspectiva de metodologia de L2, impõe-se que a oralidade, numa primeira fase, domine a actividade lectiva. Convém, no entanto, ressaltar que as actividades de comunicação propostas aos alunos deverão, gradualmente, possibilitar o uso integrado das capacidades de ouvir, compreender, falar, ler e escrever cabendo ao professor a tarefa de auxiliador da aprendizagem.

Considerando que **falar** é a forma mais directa de exprimir o pensamento, melhor ainda, é a expressão da própria organização mental, cabe ao professor ajudar o aluno a organizar a sua fala, com clareza e pertinência, com hierarquização de conteúdos, e correcção na construção frásica. Em última análise, cabe ao professor ajudar o aluno a pensar e a tomar consciência do seu próprio pensamento. Os desvios observados nas produções dos seus alunos devem servir para o docente reflectir sobre as áreas que apresentam maiores dificuldades para os mesmos e, em conformidade, sugerir alguns exercícios que os consciencializem mais sobre as formas correctas da língua-alvo.

O ensino/aprendizagem da oralidade é assim visto como um dos meios de ultrapassar as interferências. Nesta linha de pensamento, Fernanda Cavacas e Irene Guerra, a respeito do ensino da língua portuguesa em Moçambique e em Angola, apontam algumas pistas de intervenção que, *mutatis mutandis*, poderão ser implementadas, com êxito, no ensino da língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe. Defende Fernanda Cavacas, no caso de Moçambique, que desde o ensino infantil se deve iniciar a criança na aprendizagem da L2. Assim, num primeiro momento, a que a autora chamou de etapa de sensibilização lúdica (ensino infantil, educação pré-primária), em que se jogaria predominantemente com a criatividade da criança africana, insuflar-se-lhe-ia a língua portuguesa na sua variedade nacional.

Diferentemente de Fernanda Cavacas e ainda no contexto africano, autores há que defendem a introdução da língua segunda no ensino numa fase mais avançada do processo de ensino/aprendizagem, por considerarem que a criança deve ser escolarizada na sua língua materna para que se evite um corte brusco entre as realidades linguísticas

da criança e a língua de escolarização, perspectiva esta defendida por muitos caboverdianos. Cite-se a título exemplificativo Arlindo Costa (2005), Dulce Almada (1999) e Amélia Mingas (2002).

Porém no caso são-tomense, nesta fase, julgamos interessante proceder-se a uma prospeção das necessidades da criança e embora se pudesse partir da variedade oral do Português de S.Tomé e Príncipe, poder-se-ia, ainda nesta fase, ir introduzindo a variedade padrão.

Neste primeiro momento, na base de uma metodologia de base fónica, desencadear-se-ia a convivência com os sons, os ritmos, os sentidos, as práticas elementares, como iniciação à fonologia, à morfologia, ao vocabulário e à sintaxe sem, no entanto, mencionarem-se nomenclaturas. Um dos exercícios de que o professor poderá lançar mão, consiste na apresentação de imagens devidamente seleccionadas, e a partir delas conduzir os alunos a serem capazes de descrever as imagens que lhes são apresentadas.

Ao entrar na escolaridade propriamente dita (primeiro nível de escolaridade básica – ensino primário), num primeiro momento, dando seguimento às acções já iniciadas no ensino infantil e pré-primário, visando a aquisição da competência comunicativa por meio da oralidade, deverá o professor estimular a apropriação do código da língua, criando e aproveitando situações em que predomine o diálogo e que estimulem o aprendente para o oral espontâneo. Os temas deverão ser temas motivadores como a vida familiar, o dia-a-dia, a ida à roça, a ocupação dos tempos livres, a saúde e a alimentação, etc. Claro que as interferências da(s) língua(s) maternas serão inevitáveis e aí jogará papel preponderante o professor que aproveitará para sensibilizar os aprendentes para as diferenças estruturais (as que forem surgindo) das línguas em presença (LM/L2).

De acordo com a teoria interaccionista a interacção é fundamental na aprendizagem da L2, quer esta seja a resultante da interacção professor/aluno, quer a que resulta da comunicação dos alunos entre si. Assim, sempre na base de uma metodologia comunicativa, deverá o professor desenvolver a prática linguística e gradualmente avançar para a teoria, isto é para a gramática explícita. Paulatinamente a oralidade impulsionará para a escrita. Estas actividades podem incluir:

(Actividade 1)

- exercícios de escolha múltipla;
- exercícios para completar com a palavra adequada;
- escrita de determinadas palavras que possuam os sons ou áreas problemáticas;
- ditado;
- leitura de textos variados.

Abrimos aqui um parêntese para nos referirmos ao papel desempenhado pela leitura como forma essencial de acesso ao conhecimento não só na disciplina de língua portuguesa, como também em todas as unidades curriculares. Daí a responsabilidade dos professores deste nível de ensino de promover uma sólida aprendizagem da leitura e da escrita, lançando mão de estratégias que motivem os alunos, respeitando ritmos diferentes por parte dos mesmos.

Convém ressaltar que no caso são-tomense, em que a grande maioria das crianças vê diminuída a possibilidade da prática da leitura e da escrita em ambiente familiar, cabe ao professor e à escola proporcionar à criança uma aprendizagem motivadora. Para o efeito poderá o professor, logo nos primeiros dias de aula, a par da oralidade, motivar os alunos para a leitura e para a escrita e garantir que tomem contacto com este código. Assim, aconselha-se que, por exemplo, se legendem todos os objectos e móveis da sala de aula, se afixem trabalhos da turma, cartazes, imagens e fotografias, também legendadas. Escusado será dizer que, por meio deste processo, ao mesmo tempo que se incute na criança o gosto pela leitura e pela escrita se vai fornecendo também *input*, o que irá contribuir para o seu desenvolvimento linguístico, como tivemos já oportunidade de referir.

Para colmatar as dificuldades a nível morfossintáctico, que conforme foi já referenciado (IV Cap.) são inúmeras, o professor poderá propor actividades que ajudem os aprendentes a se consciencializarem sobre as regras de funcionamento da língua. Assim, a criação de uma “oficina gramatical”⁶⁶ em que se realizariam actividades como:

⁶⁶ Considerando-se o estatuto de que goza a língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe, somos de opinião de que as aulas de língua não podem fixar como o objectivo único o desenvolvimento ou o treino de usos competentes da língua: têm de se preocupar também em proporcionar a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua.

(Actividade 2)

- contar histórias (orais/escritas);
- realizar cartas;
- fazer redacções;
- organizar jornais de turma;
- construir letreiros.

Estas actividades podem ser realizadas, quer individualmente, quer em trabalhos de pares ou de grupo, numa primeira fase nos cadernos diários. Em seguida, recorrendo ao recurso do quadro, deverá o professor proceder à correcção, cabendo aos alunos um lugar de destaque. Durante a correcção o professor aproveitará para:

- analisar as relações de concordância entre os vários elementos da frase;
- treinar os tempos e modos verbais;
- exercitar o uso dos pronomes, das conjunções e das preposições;
- exercitar aspectos que se prendem com as áreas problemáticas referentes ao campo fonético/fonológico.

Eis algumas sugestões de trabalho:

(Actividade 3)

- formação de frases a partir de palavras previamente seleccionadas;
- completar os espaços em branco (de frases previamente dadas) fazendo o sujeito concordar com o predicado;
- sublinhar os verbos num determinado texto em estudo e determinar os respectivos tempos e modos verbais;
- escrever frases utilizando os modos indicativo e conjuntivo partindo, por exemplo, da apresentação de determinadas imagens que os sugestionem para o uso obrigatório de determinados modos gramaticais (cf Anexo IV);
- passar frases do modo indicativo para o modo conjuntivo e vice-versa;

- a partir de verbos previamente seleccionados, completar, em frases dadas, os espaços em branco, usando os variados tempos e modos;
- completar os espaços em branco com os pronomes, as conjunções e as preposições adequadas;
- exercitar a contracção das preposições e dos pronomes;
- exercitar a pronúncia e entoação (palavras, frases, texto).

No segundo grau do ensino básico, continuar-se-á ainda com uma metodologia comunicativa, o que permitirá o aprofundamento e alargamento da prática comunicativa e da prática linguística. No respeitante à oralidade, o professor deverá orientar o seu ensino/aprendizagem insistindo na contemplação de alguns aspectos tais como, a pronúncia, a entoação e a altura da voz.

Por sua vez, Irene Guerra, face à realidade de indefinição de uma metodologia correcta ou mais adequada ao ensino da L2 em Angola, prevê uma solução na linguística contrastiva, fornecedora de elementos que permitam a elaboração de uma “pedagogia contrastiva”. De acordo com tal pedagogia, a orientação para o ensino do PL2 deverá efectuar-se a partir do estudo contrastivo das estruturas específicas das línguas maternas e do Português. Nesta análise, deverá ter-se em conta os seguintes aspectos:

- i) o conhecimento das diferenças existentes entre os sistemas linguísticos em presença;
- ii) o conhecimento e a determinação das dificuldades da aprendizagem do Português que decorrem dessas diferenças;
- iii) o inventário dos erros provenientes das interferências resultantes do contacto linguístico;
- iv) a elaboração de uma “pedagogia preventiva” que irá possibilitar aos professores a preparação de conteúdos programáticos adaptados à realidade concreta dos alunos, insistindo nas dificuldades maiores. (Marques, s/d:18).

Deste modo, a partir das produções dos próprios alunos, o professor deverá activar na sala de aulas unidades de trabalho onde se accionem situações-problema

como meio de levar o aprendente a adquirir e aquilatar competências a todos os níveis de domínio de saber (ouvir, falar, ler, escrever).

Alertando os aprendentes para as diferenças existentes entre as suas produções linguísticas e as validadas pela língua alvo, através de fases sucessivas de observação, explicitação e sistematização, o professor deverá orientar o aluno na construção de um saber reflexivo e consciente. Tendo por base a análise contrastiva, o professor deverá activar na sala de aula uma análise reflexiva dos erros cometidos com o intuito de levar o aprendente à descoberta da génese do erro pois, como afirmam os especialistas, se o aprendente for levado a perceber os pontos de convergência e os de divergência entre as línguas em presença, mais facilmente adquirirá as respectivas estruturas. Já o eminente político Amílcar Cabral afirmava que se nas nossas escolas ensinarmos aos nossos alunos como é que o Crioulo vem do Português e das línguas africanas, qualquer aprendente entenderá muito mais depressa a ligação que existe entre o Português e o Crioulo e isso facilitará aprender o Português.

Temos pois que, através de uma pedagogia centrada na acção, tendo como protagonista o aluno, o professor, principalmente pela sugestão de tarefas diversas, exercendo o papel de facilitador da aprendizagem, proporá soluções, encaminhará, cativará. Importa relevar a importância da correcção dos exercícios. Para tal poderá o professor solicitar a intervenção dos alunos para as correcções no quadro e os ir ajudando em função das suas necessidades.

Convém, porém, não descurar que para tal o professor terá que ser um técnico convenientemente preparado, competente tanto na língua que tem por obrigação ensinar, como em metodologia, sobretudo em termos de estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem, conhecedor das várias teorias e métodos sobre aprendizagem de línguas, podendo deles fazer um uso adequado desde que os saiba adaptar às suas necessidades.

Face a tais considerações, em jeito de conclusão, parafraseando Maria José Grosso, reafirmamos 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 que, embora cheios de boa vontade, não possuem, de um modo geral, a preparação necessária: conhecimento e capacidade descritiva da língua que têm a responsabilidade de ensinar e técnicas de ensino apropriadas ao contexto sociolinguístico em que laboram (2007:150).

Urge pois dar corpo a tais palavras.

Conclusões e sugestões

O nosso trabalho teve como principal objectivo reflectir sobre a problemática do contacto linguístico em S.Tomé e Príncipe e as implicações daí decorrentes no ensino.

Estamos convictos de que não partimos de uma amostra suficientemente ampla e que os dados ora apresentados talvez não sejam suficientes para uma conclusão abrangente tendo-se em conta a densidade da população estudantil e as diferenças linguísticas dos alunos. Todavia, julgamos poder considerar que os dados recolhidos são suficientemente representativos da situação linguística que caracteriza o país, apontando simultaneamente para a identificação de alguns problemas que se observam no ensino/aprendizagem da língua portuguesa no arquipélago, dada a situação de coabitação linguística entre esta língua e as línguas crioulas, e que nos permitem elaborar algumas propostas metodológicas.

Dada a actual situação sociolinguística prevalecente no país, sérios desafios se colocam ao ensino do Português em particular, e ao sistema de ensino em geral. Embora os dados estatísticos apontem no sentido da existência de um bilinguismo maioritário Português/Forro, a real situação linguística orienta-nos para a existência de uma sociedade multilingue, tendencialmente monolinguê (Cavacas, 1994:26). Assiste-se cada vez mais a uma tendência de *shift* em direcção ao Português.

Todavia, se por um lado a língua portuguesa preenche cada vez mais a comunicação quotidiana nas suas múltiplas vertentes, por outro, é preciso não perder-se de vista a qualidade do *input* a que grande parte dos aprendentes está exposta.

Estas duas situações, na sequência de alguns factores, dos quais se defende serem essenciais:

- a(s) língua(s) que utiliza o aprendente para comunicar no seio familiar;
- os conhecimentos prévios de que o aprendente já dispõe da língua portuguesa;
- a natureza e o domínio da língua materna, cuja forma de repercussão na aprendizagem da língua portuguesa é variável;

- o nível e o tipo de escolarização anterior (que determinam a existência ou não de habilidades que o aprendente poderá transferir para a aprendizagem da/em língua portuguesa)

têm que ser tidos em conta pelo professor, na medida em que se complementam e influenciam reciprocamente de forma desigual de aprendente para aprendente, o modo como cada um se relaciona com a língua.

Consequentemente, independentemente das interferências linguísticas, pudemos constatar que muitos alunos revelaram uma competência linguística (competência gramatical/competência discursiva) fraca, o que impossibilitou que a comunicação se estabelecesse inteiramente. Fomos confrontados com textos em que nos foi impossível descodificar a mensagem que os mesmos pretendiam veicular e outros tantos só a muito custo nos foi possível descodificar.

No que respeita ao objecto de estudo da presente pesquisa, as interferências linguísticas, e mais concretamente no campo da morfossintaxe, os desvios face à norma revelam que grande parte dos aprendentes não são detentores de uma competência gramatical, embora no cômputo geral sejam detentores de uma competência comunicativa. Porém, tendo-se em conta o estatuto de que goza a língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe – o de língua oficial (a utilizada nos manuais escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias, a língua da administração, a língua de comunicação com o exterior) – compete à escola desenvolver, mais do que uma mera competência comunicativa, uma competência linguística, sob pena de contribuir objectivamente para o insucesso escolar e, porque não, até mesmo para a discriminação/estigmatização social.

A partir da realidade de que o Português é para a grande maioria dos aprendentes uma L2, e a escolaridade no país se efectiva exclusivamente em língua portuguesa, impõe-se a utilização de métodos e técnicas correctas na docência deste sistema linguístico. É nesse sentido que, com base em algumas teorias desenvolvidas sobre a aprendizagem da L2, tentámos traçar um caminho possível para outras abordagens e metodologias de ensino que podem vir a ser usadas para melhorar o sistema de ensino no país.

Estamos cientes das inúmeras dificuldades que se colocam ao ensino da língua portuguesa no arquipélago, principalmente dada à peculiaridade de que se reveste o fenómeno linguístico no país – a existência de duas variedades do Português:

- o Português europeu, a norma, que como tivemos já oportunidade de referir, representa para a grande maioria da população uma L2;
- a realização oral da língua portuguesa, profundamente divergente da norma padrão europeia na sua estrutura morfossintáctica, semântica e fonológica, devido aos fenómenos de interferência relacionados sobretudo com as línguas crioulas.

Esta variedade, apresentando características de uma *interlíngua*, estabilizou-se e foi assumida como língua materna de uma grande franja populacional o que torna a situação ainda mais complexa. O carácter assistemático de fenómenos verificados na produção linguística de um mesmo falante indicia, por um lado, que se está perante uma variedade linguística transitória, um sistema cujas normas não estão ainda definidas; por outro, sinaliza também a falta de competência linguística dos falantes. Esta variante, porém, susceptível de se reverter perante uma aprendizagem bem sucedida do Português, poderá estabilizar-se como variante nacional perante uma improdutividade do processo didáctico-pedagógico.

É esta realidade que tem de ser objecto de reflexão, investigação e estudo para que as práticas do ensino do Português se adequem à realidade linguística prevalecente no país. É claro que em todo este processo o plurilinguismo existente deverá sempre ser tido em conta.

O ensino do Português em S.Tomé e Príncipe torna-se extremamente difícil devido à inexistência de investigação científica, às insuficiências do corpo docente, às limitações dos discentes e à falta de suportes e materiais didácticos.

O perfil linguístico que a maioria das crianças e uma boa parte dos professores apresentam levanta sérios problemas no ensino em S.Tomé e Príncipe. Se as carências linguísticas das crianças em muito comprometem a aprendizagem, as insuficiências do corpo docente (falta de preparação adequada, a que se junta a falta de acompanhamento pedagógico, de cursos de superação) contribuem ainda mais para o agravamento da situação. Considerando-se o perfil actual da grande maioria de professores, o ensino da L2 tem de passar necessariamente por uma política que privilegie a formação de professores nesta área específica. Medidas para suprir as deficiências relativas ao corpo docente têm que passar a fazer parte das preocupações das autoridades são-tomenses, pois o professor deve, tanto quanto possível, ser proficiente na língua e competente em

metodologia, sobretudo em termos de estratégias de ensino e estratégias de aprendizagem. Só assim o professor estará em condições de exercer com profissionalismo a sua actividade. A formação possibilitar-lhe-á iniciar-se na pesquisa linguística, começando por detectar as principais marcas e dificuldades que se verificam na produção dos seus alunos e descobrir as suas causas.

Um trabalho desta natureza, constituindo um primeiro passo para a elaboração da tal “pedagogia preventiva”, possibilitará aos professores a preparação de conteúdos programáticos adaptados à realidade concreta dos alunos, insistido nas dificuldades maiores.

Posto que neste momento não se dispõe ainda de definidores sólidos sobre a variedade são-tomense do Português, numa fase posterior, esta pesquisa, devidamente alargada, possibilitará a organização de um *corpus* a ser utilizado para uma futura descrição desta variedade (características fonéticas, morfossintáticas e semânticas).

Partindo-se do facto de que:

- no presente as condições objectivas para o estabelecimento de um ensino bilingue não estão ainda criadas – o que ajudaria a distinguir as diferenças estruturais das línguas em contacto e conseqüentemente facilitaria a aprendizagem;
- principalmente nas zonas rurais ou classes mais desfavorecidas a exposição à língua portuguesa é praticamente da responsabilidade da escola e do professor⁶⁷;
- quanto maior for a exposição a essa língua, nas suas vertentes quer oral, quer escrita, maior é a probabilidade do sucesso na aprendizagem

criar condições para que os alunos possam estar mais tempo expostos à língua, fornecer-lhes material escrito, quer na escola, quer fora dela, devem passar a fazer parte das preocupações dos professores e entidades governamentais. Só proporcionando às

⁶⁷ Tenha-se sempre presente a importância do *input linguístico* (quer quantitativamente, quer qualitativamente) fornecido pelo meio e conseqüente desenvolvimento do processo linguístico. Quando o ambiente familiar é pobre em estímulos (o que acontece com a grande maioria das crianças), difícil será o desenvolvimento linguístico da criança.

crianças acesso a todas as formas de contacto com esses materiais se poderá despertar nelas mecanismos internos de extrema importância na formação e desenvolvimento dos esquemas mentais que lhes darão acesso à competência linguística e comunicativa.

O fenómeno bilateral de influências entre a língua portuguesa e os crioulos é uma realidade. Consequentemente o registo oral, popular da língua portuguesa tende para a crioulização devido à aquisição deficiente do Português e fossilização dos erros. Entregue a si próprio, dada a indefinição de políticas linguísticas apropriadas, o Português tem variado muito desordenadamente, criando, por vezes, como consequência, alguma dificuldade de comunicação, fenómeno que precisa porém ser reequacionado. É que, sendo língua oficial, deseja-se que a variedade são-tomense do Português seja suficientemente inteligível ao nível da comunicação com o exterior, partilhando com as demais variedades um certo grau de homogeneidade, pois, tal como afirmou Paul Teyssier, há dentro da diversidade um limiar que não pode ser ultrapassado: é o ponto além do qual a intercomunicação desaparece.

Pensamos que, para o desenvolvimento do nosso país não é pertinente a criação de um novo sistema, mas sim o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas na língua portuguesa (com a inclusão dos “desvios” aceites a nível geral) e nas línguas crioulas.

Estamos cientes de que não esgotamos tudo quanto há a apontar sobre o fenómeno de interferências linguísticas e a problemática do ensino em S.Tomé e Príncipe. Esperamos porém, ter alcançado o objectivo por nós proposto – o de sensibilizar para esta problemática. Mas porque o tempo urge, ousamos terminar a presente pesquisa, com a apresentação de algumas sugestões que se nos figuram pertinentes para a aquisição de estratégias conducentes à recuperação do ensino no arquipélago:

- definição e clarificação de políticas linguísticas;
- ensino efectivo do Português como L2;
- ensino e divulgação das línguas crioulas, combate à diglossia e promoção do bilinguismo (na verdade só uma situação de bilinguismo estimulado e bem orientado poderá permitir a promoção e valorização dos Crioulos em todos os domínios e situações e a aquisição mais sólida da língua portuguesa);

- formação e reciclagem permanente do pessoal docente;
- criação de uma associação de professores de Português, com encontros regulares, para a pesquisa a nível da Didáctica do Português, com actividades de reciclagem metodológica e científica;
- reestruturação curricular, tendo em conta que o tempo de exposição à língua alvo em contexto escolar é diminuto e a característica do *input* linguístico que lhe é fornecido pelo meio extra-escolar é muitas vezes precário, há toda a necessidade de se criarem condições para que a criança possa passar mais tempo exposta a suficiente *input* no meio escolar;
- criação/estimulação de hábitos de leitura (criação de bibliotecas de turma, actividades extra-curriculares que impliquem uma maior prática linguística).

As questões ora enunciadas levam-nos a reforçar a necessidade e a urgência de uma correcta e realista política linguística, baseada em estudos e trabalhos de pesquisa científica ligadas à problemática em estudo e ainda em experiências linguísticas de outros países em situação análoga, para que as várias línguas que configuram o quadro linguístico do país possam coexistir harmoniosamente.

Bibliografia

- A.A.V.V., *Colóquio Internacional sobre as Línguas de S.Tomé e Príncipe*, S.Tomé, Ministério da Educação e Cultura, 2001.
- ACOSTA, Léon e LEIRIA, Isabel, “O Papel dos Conhecimentos Prévios na Aquisição de Uma Língua Não Materna”, in *Polifonia*, N.º 1, Lisboa, 1997.
- ALMADA, Maria Dulce, *Bilinguismo ou Diglossia?*, Praia, Spleen, 1999.
- AMOR, Emília, *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, Texto Editora, 2001.
- ANÇÃ, Maria Helena, “Didáctica do Português Língua Segunda: Conceitos e Pressupostos”, in *Noesis*, n.º 51, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2003
- ANÇÃ, Maria Helena, “Normas e Ensino” in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 13, 1995.
- ANÇÃ, Maria Helena, “A Língua Portuguesa em África”, in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2ª ed., n.º 2, 2002.
- BACHMAN, Lyle F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- BARBOSA, J. M., *Crioulos*, Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa, 1967.
- BARROS, Agnela, “A Situação do Português em África”, in MATEUS, Maria Helena Mira, *Uma Política de Língua Para o Português*, Lisboa, Edições Colibri, 2002.
- BAXTER, Alan, “Línguas Pidgin e Crioulas” in FARIA, Isabel Hub *et alii*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2.ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1996.
- BEACCO, Jean-Claude e BYRAM, Michael, *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe. De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue* (Version de Synhèse, Project 1, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de L'Europe, 2002.
- BELL, Judith, *Como Organizar um Projecto de Investigação: um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*, Lisboa, Edições Sílabo, 2004.
- BLOMFIELD, Leonard, *Language*, London, Allen and Unwin, Ld, 1935.
- BRAGANÇA, Albertino, *Rosa do Riboque e Outros Contos*, S.Tomé, Cadernos Gravana Nova, 1985.

- .BORTONI, Stella, *Nós Chegemu na Escola, e Agora?*, Sociolinguística e Educação, São Paulo, Parábola Editorial, 2005.
- BULL, Benjamim Pinto., *O Crioulo da Guiné Bissau : Filosofia e Sabedoria*, Lisboa, Ministério da Educação, ICALP, 1989.
- CABRAL, Amílcar, *Textos Políticos*, Lisboa, Fundo de Apoio aos Organismos Jovens, Secretaria de Estado e Acção Social, MEC, 1976.
- CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et Colonialisme: Petit Traité de Glottophagie*, Éditions Payot & Rivages, 2002.
- CALVET, Louis-Jean, *Les Langues Véhiculaires*, Paris, PUF, 1981.
- CANGANA, Alves Manuel, *Problemática do Processo de Ensino-aprendizagem, da Leitura e Escrita em Língua Portuguesa na 1.ª Classe em Moçambique*, Edit. Escola Superior de Educação de Setúbal/Universidade Pedagógica – Maputo, IPS, 1999.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro, *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.
- CAVACAS, Fernanda, *O Texto Literário e o Ensino da Língua em Moçambique* (Tese de Mestrado), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, 1994.
- CEITA, Maria Nazaré, *Ensaio para Uma Reconstituição Histórico-Antropológica dos Angolares de S.Tomé*, Lisboa, Centro de Estudos Africanos, 1991.
- COMÉNIO, Jan Comenius, *Didáctica Magna: Tratado de Arte universal de Ensinar Tudo a Todos*, trad.port., 3.ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- COSERIU, Eugénio, *Sincronia, Diacronia e História*, Rio de Janeiro, Presença, Universidade de São Paulo, 1979.
- COSERIU, Eugénio, *Teoria del Language y Linguística General*, Madrid, Editorial Gredos, 1969.
- COSTA, Arlindo Monteiro Lopes da, *O Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde* (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.
- COSTA, Manuel Pinto da, in NEVES, Carlos Agostinho das (coord.), *Discursos I*, S.Tomé, Arquivo Histórico de S.Tomé e Príncipe, 1978.
- COSTE, Daniel & GALLISSON, Robert, *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Almedina, 1983.
- CRISTÓVÃO, Fernando (coord), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, ACLUS e Texto Editores, 2005.

- CRISTÓVÃO, Fernando, “As Viagens e os Viajantes para os Portos da Lusofonia”, in *Rés –Publica*, n.º 3/4, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2005.
- CUQ, Jean-Pierre & GRUCCA, Isabelle, *Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Grenoble, PUG, 2003.
- CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 8.^a ed., Lisboa, Sá da Costa, 1991.
- CUNHA, Celso, *Língua Nação, Alienação*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.
- CUNHA, Celso, *Uma Política do Idioma*, Rio de Janeiro, São José, 1964.
- DIRECÇÃO de ESTATÍSTICA, *II Recenseamento Geral da População e da Habitação de 1991 – Seminário da Disseminação dos Resultados*. Projecto STP/94/PO1, S.Tomé, 1996.
- DOLBETH, Maria Luísa, “Perspectivas do Bilinguismo Nacional na República Popular de Angola”, in *Palavras*, Revista da Associação dos Professores de Português, n.º 4-5-6, Lisboa, 1983.
- DUARTE, Inês, *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.
- DUARTE, Inês, “Ensino da Língua Materna: da Repetição de Modelos á Intervenção Educativa Cientificamente Fundamentada” in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. I, Coimbra, Livraria Almedina, 2000.
- DUBOIS, Jean, *Dictionnaire de Linguistique*, (trad. Frederico Pessoa Barros *et alii.*), S.Paulo, Editora Cultrix, 1973.
- DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan, *Dicionário das Ciências da Linguagem*, 3.^a ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1976.
- ESPÍRITO SANTO, Carlos, “Situação Actual da Língua Portuguesa nas Ilhas de S:Tomé e Príncipe”, in *Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*, Vol.I, Lisboa, 1985.
- FARIA, Isabel Hub *et alii*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2.^a Ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1996.
- FERRAZ, Luís Ivens, *The Creole of São Tomé*, Johannesburg, Witwatersrand University Press, 1979.
- FERRAZ, Maria José, *Ensino da Língua Materna*, Lisboa, Editorial Caminho, 2007.
- FERREIRA, Manuel, “Contextualização da Língua Portuguesa” in *O Discurso no Percorso Africano*, Lisboa, Plátano Editora, 1989.

- FERREIRA, Manuel, “Numa Perspectiva Cultural: Que Futuro para a Língua Portuguesa em África?”, in *Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*, Vol.II, Lisboa, 1985
- FEYTOR PINTO, Paulo, *Como Pensamos a Nossa Língua e as Línguas dos Outros*, Editorial Estampa, Lisboa, 2001.
- FONTES, Carlos de Sousa Ferreira, *Estudo do Léxico do São-tomense com Dicionário*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Coimbra, 2007.
- GALISSON, Robert e COSTE, Daniel, *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina, 1983.
- GARGALLO, Isabel Santos, “El Análisis de Errores en la Interlengua del Hablante no Nativo” in LOBATO, Jesus Sanches e GARGALLO, Isabel Santos (dir.), *Vademecum para la Formacion de Profesores*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2004.
- GARMADI, Juliete, *Introdução à Sociolinguística*, Lisboa, Dom Quixote, 1983.
- GARTNER, Eberhard, “Particularidades Morfossintáticas do Português de Angola e Moçambique, in *Confluência*, Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Separata, s/l., s/d.
- GERMAIN, C., *Évolucion de L’Enseignement dès Langues. 5000 Ans D’Histoire*, Paris, CLE International, 1993.
- GOMES, Aldónio, “Á Procura de uma Política Linguística para África”, in *Colóquio Educação e Sociedade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- GOMES, Aldónio, CAVACAS, Fernanda *et al.*, *Guia de Professor de Língua Portuguesa*, I Vol., 1.º Nível, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- GONÇALVES, Perpétua, “Afimial, o que são Erros de Português?”, Comunicação apresentada em *Jornadas da Língua Portuguesa, “Dinâmicas do Português em Moçambique”* (Maputo, 26-29/05/05) (não publicado).
- GONÇALVES, Perpétua, “Mudança Linguística em Situação de Contacto de Línguas. O Caso do Changana e do Português,” in *Travessias*, 1999, N.º 1/2000.
- GONÇALVES, Perpétua, *Português em Moçambique. Uma Variante em Formação*, LUFL da U.E.M., Maputo, 1996.
- GRANDE DICIONÁRIO da LÍNGUA PORTUGUESA, Tomo III, (coord.) José Pedro Machado, Amigos do Livro, 1981
- GROSSO, Maria José dos Reis, “O Ensino/Aprendizagem de uma Língua a Falantes de outras Línguas”, in *Palavras*, n.º 27, Lisboa, A.P.P., pp.31-36.

- GROSSO, Maria José dos Reis, *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Universidade de Macau, Macau, 2007.
- HAGEMEIJER, Tjerk, *Clause Structure in Santome* (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.
- HAGEMEIJER, Tjerk, *As Línguas de S.Tomé e Príncipe*”, Ms., 2004.
- HAGEMEIJER, Tjerk, “ As Ilhas de Babel: a Crioulização no Golfo da Guiné” in *Revista Camões*, 6, Lisboa, 1999.
- HENRIQUES, Isabel Castro, *S.Tomé e Príncipe: a Invenção de uma Sociedade*, Vega e Autor, Lisboa, 2000.
- INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE S.TOMÉ E PRÍNCIPE, “Monotorização da Aprendizagem dos Professores do Ensino Primário”, S.Tomé, 1999.
- KRASHEN, Stephen, *The Power of Reading*, Inglewood, CA, Libraries Unlimited, 1993.
- LABAN. Michel, *Encontro com Escritores*, Porto, Fundação Eng. António de Almeida, 2002.
- LABOV, Wiliam, *Sociolinguistique*, (trad. Alain Kihm), Paris, Ed. Minuit, 1976.
- LAMAS, Estela Pinto Ribeiro, *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto, Porto Editora, 2000.
- LEIRIA, Isabel, *et alii.*, *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*, Ministério da Educação, DGIDC, 2004.
- LEIRIA, Isabel, *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna* (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.
- LEIRIA, Isabel,,” Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino”, in *1.º Congresso de Português Língua não Materna*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.
- LEIRIA, Isabel, “Falemos Antes de Verdadeiros Amigos” in PINTO, Paulo Feytor & JÚDICE, Norimar, *Para Acabar de Vez com Tordesilhas*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.
- LOPES, Armando Jorge, “O Português como Língua Segunda em África: Problemáticas de Planificação e Política Linguística”, in MATEUS, Maria Helena Mira, *Uma Política de Língua para o Português*, Lisboa, Edições Colibri, 2002.

- LOPES, Armando Jorge, *Política Linguística: Princípios e Problemas*, Maputo, Livraria Universitária, UEM, 1997.
- LORENZINO, Gerardo Augusto, “Uma Avaliação Sócio-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.
- LYONS, John, *As Ideias de Chomsky*, Trad. SILVEIRA, Octanny e HEGEMBERG, Leonidas, São Paulo, Editora Cultrix, s/d.
- LYONS, John, *Linguagem e Linguística – Uma Introdução*, (trad. Marilda Winkler, Averburg e Clarissa Silckenius de Sousa), Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.
- MACHADO, Carmo Miranda, *Entre Dois Mundos, Entre Duas Línguas*, Lisboa, Edições Colibri, 2007.
- MACHADO, José Pedro, *O Português do Brasil*, Coimbra, Coimbra Editora, 1948.
- MARÇALO, Maria João, “A Dinâmica da Língua - Implicações num Estudo Sincrónico, in *Variação Linguística no Espaço, no Tempo e na Sociedade*,” Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística/ Edições Colibri, 1994.
- MARGARIDO, Alfredo, *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2000.
- MARIANI, Bethania, *Colonização Linguística*, Campinas, Pontes Editores, 2004.
- MARQUES, Irene Guerra, *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*, Luanda, INALD, s/d.
- MARQUES, Maria Emília, *Português, Língua Segunda*, Lisboa, Universidade Aberta, 2003.
- MARQUILHAS, Rita, “Mudança Linguística”, in FARIA, Isabel Hub *et alii* (org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, 1996.
- MARTINET, André, *Função e Dinâmica das Línguas* (trad.) Jorge M. Barbosa e M.J.V. Santos, Coimbra, Livraria Almedina, 1995.
- MARTINET, André, *Conceitos Fundamentais de Linguística*, Lisboa, Editorial Presença, 1976.
- MARTINET, André, *A Linguística Sincrónica*, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1974.
- MARTINHO, Ana Maria, *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*, Évora, Editorial Pendor, 1995.

- MATA, Inocência, “A Identidade Cultural São-tomense: Unidade para além da Língua” *in Colóquio Internacional sobre as Línguas Nacionais de S.Tomé e Príncipe*, S.Tomé, Ministério da Educação e Cultura, 2001.
- MATA, Inocência, “ A Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe”, *in Língua e Cultura*, Lisboa, Sociedade de Língua Portuguesa, 1998.
- MATEUS, Maria Helena Mira *et alii*, *Gramática da Língua Portuguesa*, 5.^a ed., Lisboa, Editorial Caminho, 2003.
- MATEUS, Maria Helena Mira, *A Face Exposta da Língua Portuguesa*, Lisboa, INCM, 2002.
- MATEUS, Maria Helena Mira (coord.), *Uma Política de Língua para o Português*, Lisboa, Edições Colibri, 1998.
- MENDES, Beatriz Correia, *Contributo para o Estudo da Língua Portuguesa em Angola*, Lisboa, ILFLL, 1985.
- MIGUEL Maria Helena, *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*, Luanda, Editorial Nzila, 2004.
- MILLARDET, Georges, *Linguistique et Dialectologie Romaines*, Paris, 1923.
- MING, André, “ Os Signos do Outro. A Experiência Linguístico-Cultural da Alteridade”, *in A.A.V.V., Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campina, 2003.
- MINGAS, Amélia, “Ensino do Português no Contexto Angolano”, *in MATEUS, Maria Helena Mira, Uma Política de Língua para o Português*, Lisboa, Edições Colibri, 2002.
- MINGAS, Amélia, *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*, Luanda, Chá de Caxinde, 2000.
- MORAIS-BARBOSA, Jorge, *Situação Linguística em Cabo Verde, Guiné e São Tomé e Príncipe – separata Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe*, Curso de Extensão Universitária, ISCSPU, Lisboa, Universidade Técnica, 1966.
- MOTA, Maria Antónia Coelho da, “Línguas em Contacto e Variação”, *in FARIA et alii, Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2.^a ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1996.
- NEGREIROS, António de Almada, *História Ethnographica da Ilha de São Thomé*, Lisboa, Bastos, 1895.
- NEVES, Carlos Agostinho das, *S.Tomé e Príncipe na Segunda Metade do Séc. XVIII*, 1.^a ed., Secretaria Geral do Turismo, Cultura e Emigração & Instituto de Além-Mar, Funchal/Lisboa, 1989.

- NGALASSO, Mwatha Mussanji, “ Le Concept de Français Langue Seconde” in BESSE, Henri, NGALASSO, Mwatha Mussahji, VIGNER, Gérard, *Français Langue Seconde*, Études de Linguistique Appliqué, 88, Didier Erudition, 1992.
- NÓVOA, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin V; Arango, Diana, *Para uma História da Educação Colonial – Hacia Una História de La Educacion Colonial* (Ferreira, M.^a Francisca Gomes; Marcelino, Zanene Emmanuel, Universidade Agostinho Neto, Políticas Educacionais: Colonização e Independência, s/l, 1996.
- OLIVEIRA, Ana Maria R. de O. de, *Processamento em Bilingues*, (Dissertação de Grau de Doutor), Universidade do Porto, Porto, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, 1999.
- OLIVEIRA, Fernão de, *Gramática da Linguagem Portuguesa*, Introdução, Leitura, Actualização e Notas por Maria Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, INCM, 1975.
- OLIVEIRA, Jorge Eduardo da Costa, *A Economia de S.Tomé e Príncipe*, Lisboa, Instituto para a Cooperação Económica/Instituto de Investigação Científica e Tropical, 1993.
- OTONELLO, Marta Barato, “La Interlengua del Hablante no Nativo, in LOBATO, Jesus Sanches e GARGALLO, Isabel (dir), *Vademecum para la Formación de Profesores*, Madrid, Sociedad General Espanola de Libreria, 2004.
- PATTON, Michael, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Califórnia, Sage, 1990.
- PEREIRA, Dília Ramos, “O Papel dos Diferentes Ambientes da Língua de *Input* no Processo de Aquisição, Desenvolvimento e Aprendizagem da Língua Materna, in DELGADO-MARTINS, M. et alii., *Para a Didáctica do Português, Seis Estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, 1992.
- PEREIRA, Dulce, *Crioulos de Base Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, 2006.
- PEREIRA, Dulce, “Fala Crioulo Papiá Português”, in *Kultura*, Praia, INIC, 2001.
- PINTO, Paulo Feytor, *Como Pensamos a Nossa Língua e as Línguas dos Outros*, Editorial Estampa, Lisboa, 2001.
- POERSCH, José Marcelino, SILVA, Josenia Vieira da, “Estudo do Contacto Linguístico na Fronteira do Brasil com os Países do Prata”, in FARIA, José (coord.), *V Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, 1990.

- PONTES, Jerónimo Xavier de Sousa, *Um Subsídio para a História da Educação em S.Tomé e Príncipe* (dissertação de Mestrado), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2006.
- PONTÍFICE, Fernanda, “ S.Tomé e Príncipe: Breve Caracterização do Quadro Linguístico” in MATEUS, Maria Helena Mira (coord.), *Uma Política de Língua para o Português*, Lisboa, Edições Colibri, 2002.
- PONTÍFICE, Fernanda, “ A Língua Portuguesa no Ensino”, in *Revista Internacional de Língua portuguesa*, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Lisboa, 1991.
- PONTÍFICE, João, “Os Meandros da Cumplicidade Crioula”, in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 1989.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, Ensino, Avaliação, Ministério de Educação, Portugal, Edições Asa, 2001.
- REICHARDT, Charles e COOK, Thomas, *Métodos Cualitativos y Cuantitativos em Investigación Evaluativa*, Madrid, Morata, 1986.
- REIS, Carlos e ADRAGÃO, J. V., *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.
- ROSA, Manuel Ferreira, *O Ponto e o Rumo do Ensino Ultramarino*, Angola, Lello, 1973.
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de Linguística Geral* (trad.) ADRAGÃO, José Victor, Lisboa, Dom Quixote, 8.^a ed., 1999.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal*, Vol.II, Lisboa, Verbo, 1977.
- SOUSA, Celso Batista de, *S.Tomé e Príncipe: do Descobrimento aos Meados do Século XVI* (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Letras, Lisboa, 1990.
- SIM-SIM, Inês; DUARTE, Isabel; FERRAZ, Maria José, *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa, ME/ DEB., 1997.
- SIM-SIM, Inês, “ Literacia e alfabetização: dois conceitos não coincidentes”, in A.V.V.A., *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 2, Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 1989.
- STERN, Hans Heinrich., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, University Press, 1991.
- STROUD, Christopher “OS Conceitos Linguísticos de “Erro “ e “Norma”, in GONÇALVES, Perpétua e STROUD, Christopher (orgs), *Panorama do*

Português Oral de Maputo – A Construção de um Banco de Erros, Vol II, INDE, 1997.

TARALLO, Fernando; ALKIM, Tânia, *Falares Crioulos*, São Paulo, Ática, 1987.

VEIGA, Manuel, *A Construção do Bilinguismo*, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, Praia, 2004.

TENREIRO, Francisco, *A Ilha de S.Tomé*, Lisboa, Memórias da Junta de Investigação do Ultramar, 1961.

TEYSSIER, Paul, *História da Língua Portuguesa* (Trad. de Celso Cunha), 5.^a ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1993.

THOMASON, Sara Grey, KAUFEN, Terrence, *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*, Bekeley, University of California Press, 1988.

UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL, *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Quadro de Acção para Responder às Necessidades da Educação Básica. Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 1991.

VERA CRUZ, Elizabeth Ceita, *O Estatuto do Indigenato – Angola – a Legalização da Discriminação na Colonização Portuguesa*, s/l, Novo Imbondeiro, 2005.

WEINREICH, Uriel, *Languages in Contact – Findings and Problems*, New York, Mouton, 1953.

Relatórios

MELLO e ALMEIDA, Vicente Pinheiro Lobo Machado de (1880-1881), *Relatórios dos Governadores de S.Thomé e Príncipe*.

RIBEIRO, Gregório, (1872-1874), *Relatórios do Governador de S.Tomé e Príncipe*.

SILVA, Francisco Teixeira da (1883) *Relatórios dos Governadores de S.Tomé e Príncipe*, 23.1.1883.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO, S.Tomé e Príncipe, S.Tomé, 2006 (Documento cedido por um dos colaboradores).

ANEXOS

ANEXO I: Composições da 6.^a Classe

ANEXO II: Composições da 9.^a Classe

ANEXO III: Composições reveladoras de fraca competência linguística

ANEXO IV: Oficina Gramatical

ANEXO V: Relatório dos Objectivos do Milénio (2006)