



A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: pluricentrismo, colonialidade e ensino

Portuguese in São Tomé and Príncipe: pluricentrism, coloniality and teaching

Ana Maria SANTIAGO*

Amanda Macedo BALDUINO**

RESUMO: Este artigo aborda o pluricentrismo da língua portuguesa, focando na presença do idioma em São Tomé e Príncipe (STP). A norma linguística do português dotada de prestígio em STP, reforçada pelo governo e ensino, é a do Português de Portugal, ainda que o português de STP (PSTP) tenha características únicas, surgidas, sobretudo, da vivência com as línguas crioulas e da transmissão irregular do idioma. Ao analisar alguns dados históricos, documentos oficiais e práticas de ensino relevantes, entende-se que o projeto colonial de supressão das identidades linguísticas firmado em STP não só foi central na construção da realidade linguística do arquipélago, mas também persiste no apagamento da diversidade linguística local e na desvalorização atribuída às variedades de língua portuguesa de STP, vistas negativamente pelos próprios falantes. Essas normas consideradas desviantes, que reafirmam o pluricentrismo do português, são ignoradas na legislação educativa e nos manuais empregados, conquanto estudantes e professores apresentem dificuldades com a norma alvo. Ademais, a demanda por ajuda externa de STP, especificamente na produção de material didático e formação docente, contribui para um cenário de monocentrismo e de práticas monocêntricas e mutiladoras.

PALAVRAS-CHAVE: Português de São Tomé e Príncipe; Pluricentrismo; Ensino.

ABSTRACT: This paper addresses the Portuguese pluricentrism, focusing on the presence of this language in São Tomé and Príncipe (STP). The linguistic norm of Portuguese, endowed with prestige and reinforced by the government and education in STP, is that of Portuguese from Portugal, although the Portuguese of STP (PSTP) has unique characteristics, arising mainly from living with the creole languages and the irregular transmission of Portuguese. By analyzing some historical data, official documents and relevant teaching practices, it is understood that the colonial project of suppression of linguistic identities established in STP was not only central in the construction of the linguistic reality of the archipelago but persists in erasing local linguistic diversity and in the devaluation attributed to the Portuguese varieties from STP, seen negatively by the speakers themselves. These norms considered deviant, which reaffirm the pluricentrism of Portuguese, are ignored in educational legislation and in the manuals used, although students and teachers have difficulties with the target

* Mestranda PPGLin/UFSC. ana.santiago16@hotmail.com

** Professora Doutora – UNICAMP. FAPESP: 17/26595-1. amandamb@unicamp.br

norm. Furthermore, the demand for external help from STP, specifically in the production of didactic material and teacher training, contributes to a scenario of monocentrism and monocentric and mutilating practices.

KEYWORDS: São Tomé and Príncipe Portuguese. Pluricentrism. Teaching.

Artigo recebido em: 31.07.2023

Artigo aprovado em: 10.11.2023

1 Introdução

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre o português como língua pluricêntrica, uma vez que essa é a língua oficial de nove países e que notadamente apresenta contextos de uso variados nos territórios em que se encontra, sendo tais conjunturas, ainda, atravessadas por uma série de relações políticas e sociais complexas. Focaremos no caso de São Tomé e Príncipe (STP), pequeno arquipélago africano colonizado por Portugal, em que a presença do português como língua oficial, materna e majoritária suscita uma série de questões relevantes.

Para tanto, avaliamos, com base na literatura e em documentos oficiais do Estado, o atual estatuto do idioma na comunidade de fala em questão, considerando, como foco condutor deste artigo, o percurso histórico da língua portuguesa e de seu ensino formal no arquipélago. Pretendemos, com isso, avaliar as concepções, monoglóssica e monocêntrica, generalizadas em relação às línguas locais e, mesmo, às variedades de português que transpassam o país, refletindo, principalmente, sobre as dinâmicas sociolinguísticas santomenses no contexto escolar.

Este artigo se organiza do seguinte modo: na seção 2, problematizamos o conceito de língua pluricêntrica, recuperados à luz de dados gerais relativos a STP abordados na seção 3; na seção 4, discutimos a ascensão do português no país frente a políticas de assimilação cultural para, na seção 5, apresentarmos dados legislativos e retirados das fichas técnicas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) relativos ao ensino em STP, ponderando, a partir de tais documentos, acerca das dinâmicas históricas e sociolinguísticas que subjazem ao ensino de língua portuguesa

no país. Na seção 6, debatemos alguns desafios para uma gestão, de fato, pluricêntrica de ensino de língua portuguesa em cenário santomense. As considerações finais são apresentadas na seção 7.

2 A língua portuguesa: pluricêntrica, bicêntrica ou monocêntrica?

O conceito de língua “pluricêntrica” é antigo e remonta, pelo menos, às décadas de 60 e de 70, quando, de acordo com Clyne (1992) e com Norrby *et al.* (2020), alguns autores empregaram termos como “pluricêntrico”, “monocêntrico” e “policêntrico” para descrever línguas com vários centros de interação e mesmo para referir diferentes usos de uma mesma língua por diferentes nações. O português, sendo a língua oficial e nacional de nove países, é um exemplo claro do que poderia ser compreendido como língua pluricêntrica, fato reconhecido e abordado em estudos como os de Bagno (2017), de Wilson (2021), de Albuquerque (2022), de Balduino (2022), de Balduino e Bandeira (2022), entre outros. Isso implica dizer que, para além da variação estrutural da língua portuguesa, as mais diversas variedades desse idioma emergem e são submetidas a intrincadas relações de poder. Essas relações de poder são estabelecidas por meio de fatores sócio-históricos, como o poder político e econômico das nações que dividem uma mesma língua, o número da população falante de uma dada variedade, o uso efetivo ou não do idioma, apesar de sua oficialização, entre outros aspectos reveladores das assimetrias sociais que acompanham as variedades nacionais do português, especialmente em se tratando das variedades africanas, muitas vezes relegadas a espaços sociais irrisórios.

De acordo com Norrby *et al.* (2020), a divisão entre variedades “dominantes” e “não dominantes” é comum na área de línguas pluricêntricas e visa descrever as relações sociais assimétricas que transpassam as línguas pluricêntricas. Em geral, as chamadas variedades dominantes, em decorrência de seu alto *status* social, influenciam as variedades não dominantes, quer ao exercer pressões sobre a estrutura linguística, quer ao moldar as atitudes linguísticas de seus falantes. A partir dessa

distinção, Clyne (1992) indica, por exemplo, que falantes de uma variedade dominante, além de demonstrar pouco interesse sobre as variedades não dominantes, ignoram, muitas vezes, sua existência, tomando como único padrão a sua própria variedade. Na direção oposta, falantes de variedades não dominantes não só conhecem as variedades dominantes, como, além disso, podem tê-las como alvo linguístico, um fato que pode ser instituído ou não mediante a escolarização.

O cenário africano, no que tange ao uso do português, é diverso, porém um fator comum que atravessa as diferentes realidades do português em África é que as variedades africanas não gozam do mesmo estatuto social, mundialmente e mesmo localmente, que as variedades do Português de Portugal, especialmente as variedades do eixo Coimbra-Lisboa (Cintra, 1971; Mattos e Silva, 1988). Ademais, não há, como existe no Brasil, o reconhecimento político e social de normas autóctones. É por isso que, embora o português esteja presente em diferentes países, ele parece representar mais uma conjuntura “bipolar do que pluricêntrica” (Bagno, 2017, p. 247), ou mesmo, como discutiremos ao longo deste estudo, ‘monocêntrica’.

Considerando a língua portuguesa, Bagno (2017) problematiza o uso do termo ‘pluricêntrico’ visto que, conforme o autor, “é somente no Brasil e em Portugal que a língua é hegemônica, efetivamente materna e de uso universal em todo o território” (Bagno, 2017, p. 247)¹. Ao nos concentrarmos no vasto contexto africano, vemos que a primazia política do português se faz presente em todos os países onde essa língua é instituída como oficial, o que é visto, sobretudo, no ensino formal, uma vez que o

¹ Apesar de a língua portuguesa corresponder à língua oficial e mais falada no Brasil, é preciso ressaltar que este é, também, um país multilíngue, contemplando, para além do português, a LIBRAS, as inúmeras línguas indígenas, as diversas línguas dos imigrantes europeus (alemães, italianos, em sua maioria), japoneses, haitianos, bolivianos, entre muitas outros idiomas que chegaram em solo brasileiro mediante movimentos migratórios. Há de ser mencionado, ainda, enquanto componente de uma ecologia linguística brasileira heterogênea, as variedades fronteiriças do português que emergem em situação de intenso contato, como o português uruguaio e o português dos “brasiguaios” (cf. Balduino; Bandeira, no prelo). Ainda assim, mesmo diante de tamanha diversidade, essas línguas, salvo casos esparsos, não ocupam espaços institucionais visto que o português desempenha um papel social e político hegemônico.

português é a língua de escolarização e, por isso, é veiculada na e pela escola em Angola, em Cabo Verde, em Guiné Bissau, em Moçambique e em STP. Esses países, embora possuam ecologias linguísticas diversas e utilizem o português em diferentes frequências e intensidade, privilegiam o ensino de português, valendo-se, sobretudo, da norma de Portugal, movimento feito em detrimento de variedades autóctones do português e, mesmo, de línguas locais (Ponso, 2017; Oliveira, 2019; Mané, 2021; Balduino, 2022).

Em STP, foco deste artigo, o português apresenta força legal na medida em que é a única língua oficial do país, e, em razão disso, é instituída em todos os âmbitos oficiais. Todavia, para além desse fato, o idioma é, também, a língua materna e de uso universal em todo o território santomense e, mesmo assim, as variedades locais de português não desfrutam do mesmo estatuto que as variedades de Portugal, sobretudo que a norma lisboeta, quer nos domínios do arquipélago, quer fora deles (Santiago e Agostinho, 2020; Araujo, 2020; Balduino; Bandeira, 2022). Dessa forma, mesmo respondendo aos requisitos levantados por Bagno (2017) para o Brasil e para Portugal, STP não escapa à bipolaridade atrelada à língua portuguesa, ou mesmo a uma (euro)monopolaridade dado que, em contexto santomense, outras variedades do português, como a brasileira, são lidas, muitas vezes, como uma língua “bonita, mas incorreta” – como proferido por um falante do português de São Tomé e Príncipe (PSTP), entrevistado durante trabalho de campo (Agostinho; Balduino, 2016)². Esses fatos sugerem, desse modo, que a autoridade política e social conferida às variedades de língua portuguesa faladas em Portugal, especialmente do eixo Coimbra-Lisboa, é uma questão complexa e está além do uso do português como língua materna ou não, ou de números demográficos.

² Resultado semelhante foi observado por Albuquerque (2022) ao investigar as atitudes linguísticas dos falantes leste-timorenses em relação ao português. O autor demonstra que os falantes leste-timorenses consideram como português apenas a norma de Portugal. Já outras variedades, como o português falado por eles e o Português do Brasil (PB), são avaliados negativamente.

Retornando à conceituação proposta por Clyne (1992), notamos que, em STP, as variedades de português autóctones estariam dentro do que o autor denomina como ‘variedades não dominantes’, fato que encarcera as variedades locais a espaços linguísticos não institucionais e, em decorrência disso, gera e promove atitudes linguísticas negativas frente a essas mesmas variedades locais. Assim sendo, de acordo com Balduino (2022), a escolarização, em STP, ao ser feita, exclusivamente, em língua portuguesa e ter como base uma norma instituída em Portugal, reforça a autoridade social do Português de Portugal, enrijecendo uma abordagem de língua monocêntrica. Como consequência disso, o ensino formal contribuiu (e contribui), ativamente, com a perpetuação de ideologias linguísticas que atribuem valores negativos a línguas e a padrões linguísticos que destoam de um ideal lisboeta e, conseqüentemente a isso, europeu, fato que a autora atrela à herança colonial do arquipélago.

Para Balduino (2022), a ascensão do português em STP, assim como a adoção do português do eixo Coimbra-Lisboa como norma linguística escolar, revela a reprodução moderna de um ato ideológico colonial de assimilação cultural e, por isso, constitui um efeito da colonialidade (Mignolo, 2021)³. Desse modo, a colonialidade, enquanto conjunto de padrões duradouros de poder da modernidade, pode ser sentida e observada em domínios sociais práticos, tais como a administração política, o trabalho, a mídia, a escolarização, como também pode ser constatada de modo interno ao indivíduo, especialmente no que tange a sua visão de mundo (Mignolo, 2021).

Em termos sociolinguísticos, a colonialidade sobrevive nas relações entre língua e poder e, portanto, também nas relações entre as diferentes variedades de uma língua pluricêntrica como o português. Isto é, a colonialidade é perpetuada, por exemplo, em políticas linguísticas monocêntricas que provocam e que fortificam pré-concepções de

³ Colonialidade pode ser compreendida como um fenômeno moderno que emerge do colonialismo e contempla os padrões duradouros de poder que emergem desse processo histórico e são sintomáticos à modernidade (Mckinney; Christie, 2021).

sobressaliência social de variedades europeias em relação às variedades africanas, o que, no caso de STP, é reforçado pelo sistema escolar. Isso ocorre porque as ideologias construídas socialmente, já no período colonial, funcionam como condutores poderosos e efetivos das atitudes linguísticas dos indivíduos, sendo fonte de atitudes negativas e discriminatórias em relação às variedades autóctones do português, que se afastam à norma portuguesa difundida na escolarização. Nesse sentido, o preconceito linguístico, em STP, é ensejado por uma abordagem monoglóssica e monocêntrica da língua, o que é acentuado pelo ensino formal e por outros canais oficiais de comunicação, como a mídia, espaços institucionais negados às variedades de português santomenses.

Como discutido até então, em STP, a exemplo de outras ex-colônias africanas, ainda é possível observar ideologias linguísticas que remontam às matrizes coloniais de poder e que evidenciam práticas escolares reprodutoras de *mainstreams* estabelecidos no e pelo colonialismo. Em decorrência disso, de acordo com autores como Araujo (2020) e Balduino e Bandeira (2022), a escolarização no arquipélago, sistematicamente, legitima um ensino lusitanizante de português, sendo, ademais, um dos aparelhos ideológicos responsáveis pela disseminação do idioma no país e, consoante a isso, pelo ideal de uma norma de Portugal. Isso posto, se faz necessário investigar, um pouco mais detalhadamente, a presença da língua portuguesa no ensino formal do arquipélago. Para tanto, é preciso, primeiramente, apresentar alguns dos aspectos linguísticos, sociais e históricos de STP, uma nação constitutiva do que podemos chamar de pluricentrismo da língua portuguesa.

3 A República Democrática de STP

A República Democrática de STP é um país da costa oeste africana, composto pela ilha de São Tomé e pela ilha Príncipe, uma região autônoma. O português, além de constituir o idioma oficial do arquipélago, é também a língua materna de grande parte da população, mais precisamente de 98% dos santomenses (INE, 2012). Para além

dessa língua, porém, outras línguas são faladas no território: o santome ou forro (código ISO 639-3: CRI), o lung'le (ISO 639-3: PRI) e o angolar (ISO 639-3: AOA), línguas autóctones, e o kabuverdianu (código ISO 639-3: KEA), uma língua autóctone de Cabo Verde transplantada para STP no século XIX. Essas línguas estão em contato com o português e possuem *status* sociais distintos no arquipélago.

A ascensão do português, em STP, culminou, por um lado, na diminuição ou mesmo na interrupção da transmissão linguística intergeracional de línguas como o santome e, principalmente, o lung'le (Ine, 2001; 2012; Agostinho, 2015; Araujo, 2020; Balduino, 2022). Por outro lado, ao passo que o português foi se tornando a língua materna e mais falada no arquipélago, variedades autóctones desse idioma emergiram. A esse respeito, diferentes autores atestam a existência do Português de São Tomé e Príncipe (PSTP), como uma macrovariedade que engloba diferentes microvariedades santomenses, e que é caracterizada por fenômenos estruturais diversos de variação e de mudança linguística, induzidos por processos ligados ao contato linguístico (Balduino, 2022; Agostinho; Mendes, 2020; Balduino; Agostinho, 2020, entre outros). Balduino (2022) elenca como processos relevantes na constituição do PSTP quatro fatores distintos e inter-relacionados: (i) a transmissão linguística do português que partiu, inicialmente, de uma segunda língua (L2) (Lucchesi; Baxter, 2009) (ii) o contato com as línguas crioulas locais no processo de disseminação do português como L1; (iii) a atitude dos falantes perante o cenário multilíngue do arquipélago; e, sobretudo, (iv) o valor simbólico social atribuído ao português naquela sociedade.

A incorporação do português como a língua mais falada em STP, portanto, não é fortuita, mas tem raízes profundamente fincadas em políticas coloniais de assimilação que, até hoje, escancaram problemas de ordem política do português como língua pluricêntrica, conforme discutido na seção anterior. A transmissão da língua portuguesa, em STP, se deu, sobretudo, em detrimento da transmissão dos demais idiomas do arquipélago e, atualmente, mesmo com a emergência de variedades locais

do português, essas são marginalizadas e restritas a espaços sociolinguísticos não oficiais. Logo, apesar de o português ser a língua mais falada em STP, o PSTP não corresponde a uma norma linguística reconhecida no país, visto que esse *locus* social está e sempre esteve reservado a variedades lusitanas do português. Para compreendermos de forma ampla essa questão, é preciso, no entanto, recuperarmos alguns aspectos históricos de STP relacionados à assimilação colonial, assunto da seção seguinte.

4 O português como alvo linguístico em STP: políticas de assimilação colonial

Os portugueses chegaram à ilha desabitada de São Tomé na metade do século XV (Ferraz, 1979). Funcionando, inicialmente, como entreposto de escravizados raptados, o contexto de São Tomé foi modificado a partir de 1493, momento em que um contingente maior de colonizadores portugueses chegou à ilha e, por consequência, induziu a fixação de africanos sequestrados em São Tomé (Ferraz, 1979). Essa conjuntura promoveu o contato entre línguas africanas ininteligíveis entre si, empregadas pelos diversos grupos étnicos escravizados, e o português do século XV, que, por ser a língua do colonizador, foi instituído, imediatamente, como um alvo linguístico.

O estabelecimento do português como alvo linguístico correspondia à parte do projeto colonial da coroa portuguesa, o qual visava ao domínio e à assimilação cultural de povos não europeus. A fixação do português como alvo linguístico relaciona-se, portanto, à prática de políticas de assimilação adotadas e aplicadas por países europeus tais como Portugal, Espanha, França e Inglaterra, cuja ideia base é a de que os povos escravizados deveriam incorporar costumes europeus, anulando-se enquanto sujeitos pertencentes a um determinado grupo étnico (Egudu, 1978). Assim sendo, em toda a África Atlântica relacionada à Portugal, quanto mais distinto de moldes considerados europeus um indivíduo estava, maior “falta de civilidade” era a ele atribuída. O domínio linguístico do português era, evidentemente, um dos

requisitos a serem cumpridos para o alcance de uma suposta ‘civildade’ e, por consequência, do distanciamento do “barbarismo”, que nada mais era do que todo fator cultural que destoasse de moldes “europeus” (Severo; Makoni, 2015; Balduino, 2022).

Nessa lógica intrinsecamente colonizadora, o ensino do português, desde o início, foi introduzido sob um viés civilizatório e, sobretudo, catequizador. Assim como em outras ex-colônias, o ensino da língua portuguesa tinha como finalidade central a propagação da fé e da doutrina cristã, de modo a “converter” os africanos e os ameríndios em “cidadãos virtuosos”, leia-se cidadãos “europeizados”. Nesse intuito, a língua, como destaca Mata (2019), foi um dos mais efetivos instrumentos de dominação do colonialismo português, fato que se revela de formas bastante particulares no processo ocorrido em STP, a ex-colônia do Atlântico que não somente se formou como nação mediante uma lógica colonizadora, dado que as ilhas eram desabitadas até a chegada dos portugueses, mas ainda que esteve sob jugo dos colonizadores por cerca de 500 anos.

Conforme Stroud (2002), no colonialismo, o controle linguístico configurava um instrumento precioso de gestão da Metrópole. Esse controle favorecia o uso de línguas europeias em detrimento de línguas locais. Para tanto, línguas locais eram, frequentemente, representadas como “[...] caóticas, imprecisas, sem abstração e não línguas ‘de verdade’, ‘apenas’ dialetos” (Stroud, 2002, p. 28). Essa representação fica clara, em STP, quando as línguas crioulas locais, ou seja, o santome, o lung’Ie, o angolár e o kabuverdianu, são referidas, dentro do arquipélago – e até hoje – como ‘dialetos’. Tal classificação jamais foi atribuída ao português, código linguístico que nunca teve (ou tem) seu estatuto de língua questionado no país.

Políticas de assimilação e de controle linguístico como essas, embora instituídas já no início da colonização portuguesa em STP, não foram profundamente alteradas no período pós-colonial, isto é, a partir de julho de 1975, quando STP conquista sua independência de Portugal. Nesse período, embora não houvesse uma coerção

institucionalizada que impedisse legalmente o emprego e a transmissão das línguas autóctones no país, não houve, tampouco, qualquer preocupação em criar políticas linguísticas efetivas que protegessem e, mesmo, que incentivassem a difusão das línguas nacionais do arquipélago. Ao contrário, o português foi eleito como idioma oficial a partir de um discurso de ‘unificação nacional’ que percorreu todos os países africanos que, na década de 70, alcançaram sua independência de Portugal.

A oficialização do português, pautada na máxima “um só povo, uma só nação” (Severo; Makoni, 2015), foi apresentada como uma solução tangível para a unificação nacional dos países recém-independentes. De acordo com Ponso (2017), os discursos do movimento pró-independência, na década de 70, são marcados, justamente, pela admissão do português como elemento relevante de unificação social. Já o multilinguismo, por seu turno e nesse período, era atrelado a um possível empecilho para a unidade e para o desenvolvimento da nação. Araujo (2020) ressalta que as supostas união e neutralidade oferecidas pelo português no contexto santomense, na verdade, encobriam o fato de que essa língua já configurava a língua da elite local. Esse fato, em consonância com a urbanização, que culminou na construção de escolas, e com os processos de democratização do ensino, realizado, exclusivamente, em língua portuguesa, estão entre os fatores que, para o autor, explicam a rápida ascensão do português em STP.

A língua portuguesa, no período pós-independência, além de já ser dominada pela elite local, foi rapidamente aderida no território santomense, obedecendo, assim, a uma ação glotopolítica de homogeneização de populações plurilíngues, em geral falantes de línguas minorizadas (Monteagudo, 2012). Reconhecida como oficial, a língua portuguesa continuou a ser beneficiada institucionalmente, tendo o reforço legal de sua autoridade política e social sobre as demais línguas do arquipélago.

Para Balduino e Bandeira (2022), o poder institucional que continuou a ser atribuído ao português, no período pós-independência, foi primordial para a difusão dessa língua no arquipélago. A manutenção de ideologias linguísticas que privilegiam

o uso do português em detrimento das línguas crioulas locais teve um impacto evidente na atitude dos falantes, os quais, aderiram ao português ao mesmo tempo que, pouco a pouco, interromperam (e continuam interrompendo) a transmissão das demais línguas, especialmente nos casos do santome e do lung'le (Agostinho, 2015; Araujo, 2020)

Bouchard (2019) demonstra que as ideologias linguísticas construídas em STP foram fundamentais para a escolha de uso de código linguístico realizada pela população, sendo um aspecto central para a mudança do emprego do santome para o do português. Conforme a autora, o multilinguismo na ilha de São Tomé não é socialmente valorizado, justamente, em decorrência das ideologias pejorativas em torno das línguas africanas que atravessam STP desde os tempos coloniais. Balduino (2022) corrobora esse ponto de vista e ressalta que, em STP, era (e é) evidente que o português corresponde à língua relacionada às melhores perspectivas de lucro simbólico e material. Consequentemente, essa crença forjou a valoração subjetiva e coletiva conferida às línguas nacionais, gerando um impacto na atitude dos falantes.

O uso das línguas africanas, no arquipélago pós-colonial, foi apresentado como um problema tanto para a criação de uma nação santomense unificada, na medida em que os diferentes grupos étnicos das ilhas tinham o seu próprio idioma, quanto para a ascensão social do indivíduo, visto que o domínio do português continuou sendo um requisito imprescindível para a mobilidade social. Conforme Bouchard (2019) e Balduino e Bandeira (2022), as ideologias linguísticas que associavam o português à unidade nacional, bem como à modernidade e ao europeísmo favoreceram a sua expansão em STP, o qual ocorreu em direção ao monolinguismo e, dentro do contexto de ascensão de variedades do português, ao monocentrismo.

De modo a compreendermos, de forma ampla, como e em qual medida, o monocentrismo do português transpassa as aulas de língua portuguesa em STP, apresentamos e avaliamos, na seção 5, alguns dados relativos ao ensino formal no arquipélago. Para tanto, fundamentamos em trabalhos como os de Seibert (2012), de

Pegado (2018), de Magalhães (2018), de Araujo (2020), de Pereira e Marques (2021), de Silva (2022), para citar alguns, e em documentos como a Constituição de S. Tomé e Príncipe (2003a), a Lei de Bases do Sistema Educativo (São Tomé, 2003b) e sua atualização (Lei nº 4/2018), a Lei do Património Histórico-Cultural Nacional (Lei nº 4/2003c), a Carta de Política Educativa (MECF, 2022) e, por fim, as fichas técnicas de educação 2021 (UNICEF, 2021).

5 Dados e dinâmicas históricas e sociolinguísticas do ensino em STP

Assim como a ascensão do português, tal qual discutido na seção anterior, remonta a políticas coloniais de assimilação cultural, o percurso histórico da educação em STP está inescapavelmente entrelaçado à história e aos métodos de sua colonização, inclusive uma colonização baseada na língua (Mata, 2019). Por longos anos, Portugal não demonstrou nenhuma preocupação com o desenvolvimento de um sistema educativo para os territórios africanos que tomou, e em STP não foi diferente. Isso decorreu especialmente porque, nesse caso, os planos iniciais para o arquipélago, como a criação de um povoamento “europeu” e a instalação de um entreposto para a navegação marítima em direção à Ásia, encontraram apenas o fracasso devido às condições que se revelaram, desde o princípio, difíceis e insalubres para os portugueses (Seibert, 2015). Em decorrência disso, o arquipélago interessava à coroa portuguesa, ainda mais, apenas como uma colônia de exploração, sendo escasso o número de portugueses que fixou residência nas ilhas durante todo o período colonial (Seibert, 2015).

Nesse ínterim, do século XV ao século XIX, a igreja, por meio das ordens religiosas, foi a base sobre a qual as sociedades civil e religiosa da jovem colônia se estruturaram, sendo também, por longo tempo, a única instituição capaz de assegurar uma, ainda que intermitente e absolutamente insuficiente, rede educativa (Pereira; Marques, 2021). Dessa forma, a parca rede de instrução que esteve em funcionamento durante os primeiros três séculos de colonização, baseada na catequização dos povos

e sustentada unicamente pelas estruturas religiosas que ali se formavam, impôs um ensino rudimentar da escrita e da leitura e foi composta por diversas congregações religiosas missionárias do clero regular de origem portuguesa (Franciscanos, Capuchinhos e Agostinhos), estrangeira (italianos, espanhóis e raros franceses) e, posteriormente, autóctone (formado por grupos locais, como os forros).

Somente a partir da metade do século XIX, com o Estado assumindo responsabilidade pela instrução dos cidadãos, se verificou um lento, mas sistemático, crescimento da instrução pública em STP, embora, durante longas décadas, ainda apoiada nas estruturas religiosas (Pereira; Marques, 2021). Mesmo frente à extinção das ordens religiosas, entre 1828 e 1834, antes responsáveis por tudo que se referia à educação e ao ensino nos territórios colonizados, o governo português manteve os mesmos moldes de ensino desenvolvidos pelas entidades cristãs (Magalhães, 2018). Assim sendo, foi com base nos fundamentos de uma educação de cristianização, de alienação e de dominação que os portugueses começaram a regulamentar o ensino e criaram as primeiras escolas públicas nas ex-colônias africanas.

Com a expulsão das ordens religiosas e a propagação das ideias advindas da Revolução Francesa e do Iluminismo, após 1834, houve uma mudança incipiente do paradigma institucional de ensino nos países africanos, sendo observadas as sementes do alargamento da educação a um maior número de pessoas. Contudo, a democratização do ensino começou a se firmar em STP apenas após 1960, especialmente com a queda da ditadura de Salazar, que perdurou entre 1933 e 1974. Ou seja, o acesso ao ensino em STP passou a ser realmente ampliado apenas mais de um século depois de Portugal, seja como Coroa, seja como Estado, ter assumido responsabilidade pelo ensino nas ex-colônias (Araujo, 2020). Antes desse período, poucos santomenses tinham acesso à escolarização e, ainda menos, ao Ensino Superior que, até a independência em 1975, era destinado a raros integrantes da elite de STP que iam estudar em Portugal (Seibert, 2012).

A esse respeito, Seibert (2012) pontua que o primeiro liceu de STP surge em 1952, isto é, mais de 450 anos depois do início da colonização, como ressalta Araujo (2020). Ulteriormente e já em fins da década de 60, a Escola Técnica Silva e Cunha, construída em um período no qual, em STP e em outras ex-colônias africanas, prevalecia a instrução técnica e profissional em detrimento da instrução humanística (Oliveira, 2015), foi reclassificada e recebeu a alcunha de Liceu Nacional, única instituição de ensino secundário em STP até 2011 (Araujo, 2020). De acordo com Seibert (2012), a construção do Liceu Nacional, na década de 60, previa uma estrutura para acolher 600 alunos, mas, em 2010, enfrentava uma situação de superlotação, abrigando 5.200 alunos, do 7º ao 11º ano. Araujo (2020), analisando esses mesmos dados, os reconhece como icônicos, uma vez que, para o autor, simbolizam a precariedade do ensino secundário santomense no começo do século XXI.

Para Magalhães (2018), a evolução da forma e do conteúdo do ensino, em STP, não foi muito evidente até o século XX. David (2018) reforça esse ponto de vista, afirmando que a política educativa em STP só começou a se distanciar significativamente do praticado durante o período colonial 20 anos após a independência do país, com a implementação da Lei nº 2/2003, a Lei de Bases da Educação santomense. A autora ainda acrescenta que, mesmo após a independência, as estratégias usadas para o ensino de língua portuguesa deram, de certa forma, continuidade ao que já vinha sendo feito, porém, a partir de então, com professores nativos em conjunto com professores cooperantes de outras nacionalidades. De modo a compreender melhor essa conjuntura, examinamos a Constituição de São Tomé e Príncipe (2003a) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 2/2003).

A Constituição de São Tomé e Príncipe (2003a), considerada em sua última atualização de 2003, não menciona o estatuto de oficialidade da língua portuguesa. Ainda que o documento seja escrito em língua portuguesa e que, no artigo 12º, seja estabelecido que “A República Democrática de São Tomé e Príncipe mantém laços especiais de amizade e de cooperação com os países de língua portuguesa e com os

países de acolhimento de emigrantes santomenses”, a oficialidade da língua portuguesa é apenas subentendida no documento, ainda que, mesmo assim, seu estatuto político, no arquipélago, seja amplamente reconhecido. Em relação à Educação, no artigo 55º, a Carta Magna a institui como um direito reconhecido a todos os cidadãos (Artigo 1º) e defende a eliminação do analfabetismo (Artigo 2º). O documento aponta, ainda, no parágrafo 3º, que “O Estado assegura o ensino básico obrigatório e gratuito” e, no artigo 4º, que “O Estado promove gradualmente a igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino”. Não há, todavia, qualquer alusão a como isso é instituído em um país reconhecidamente multilíngue, fazendo-nos questionar sobre como a promoção de igualdade no ensino é arquitetada frente à heterogeneidade linguística local. Aliás, sobre isso, no documento, as línguas crioulas nacionais e/ou o kabuverdianu, sequer são mencionadas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (São Tomé e Príncipe, 2003b), por sua vez, tem como objetivo o estabelecimento do quadro geral do sistema educativo em STP e pode, portanto, ser definida como o referencial normativo das políticas que visam ao desenvolvimento da educação no país. Juntamente a outros documentos que trazem políticas educativas e que oferecem procedimentos orientadores ao processo de ensino e aprendizagem do arquipélago, como a Carta de Política Educativa (2022) (São Tomé e Príncipe, 2022), vemos preocupações incipientes em relação à valorização da diversidade local.

A limitação espacial nos impede de destrinchar esses documentos aqui, mas, em um exame rápido, vemos que a língua portuguesa é, em geral, concebida como elemento da identidade nacional e cultural. A esse respeito, a Lei nº 2/2003, na seção II, alínea g, e o artigo 46, parágrafo 7º, do capítulo VII, reconhece a relevância do desenvolvimento do “conhecimento e o apreço pelos valores característicos de identidade, e cultura santomense, bem como o da língua portuguesa” (São Tomé, 2003b). Já na Carta de Política Educativa (2022), a “inserção da aprendizagem de línguas nacionais no currículo de ensino básico” (São Tomé, 2022, p. 53) é estabelecida

como uma estratégia prioritária para que o “património histórico e cultural rico e diversificado” seja “conhecido, preservado e valorizado” (São Tomé, 2022, p. 53).

Posicionamento similar é evidenciado na Lei do Património Histórico-Cultural Nacional (Lei nº 4/2003), que tem como propósito a proteção dos bens culturais que constituem o património histórico-cultural santomense. Na Lei nº 4/2003, em seu artigo 5º, alínea f, “os crioulos nacionais e a língua oficial” são estabelecidos como bens imateriais santomenses, tendo, portanto, que ser protegidos, como outros bens, da “destruição, transformação, manipulação, devastação, alienação, exportação e importação ilícitas”, como estabelecido no Artigo 1º da mesma Lei (São Tomé, 2003b).

Ainda que a manutenção linguística desprovida de transformações não seja possível, a Lei nº 4/2003 reconhece as línguas crioulas nacionais, ao lado da língua portuguesa, como bens imateriais. Esse dado vem de encontro ao trabalho de Costa (2021), o qual nota que discursos positivos em relação ao multilinguismo são vistos em salas de aula em zonas mais interioranas do arquipélago. Para o autor, isso é indício de que os professores, no papel de mediadores, devem receber capacitação teórica adequada para refletir e trabalhar com a realidade heterogênea de STP e que, ressaltamos, não é a mesma ao longo do arquipélago (ver Agostinho; Bandeira; Araujo, 2016)⁴. Logo, o contexto multilíngue de STP demanda a promoção e o reconhecimento da riqueza linguística local, a qual envolve as variedades de português autóctones e, também, as demais línguas que circulam no território.

Notamos, assim, que os avanços estabelecidos pelos documentos supracitados são relevantes, especialmente pela Lei nº 2/2003, na qual observamos, em consonância com a Carta Magna de STP, a instituição do ensino universal, obrigatório e gratuito. A Lei nº 2/2003 também determina duração mandatória de 6 anos para o ensino básico,

⁴ Atualmente, na ilha do Príncipe, há uma política linguística regional em relação ao lung’Ie. De acordo com Agostinho, Bandeira e Araujo (2016), entre 2009 e 2015, o lung’Ie foi lecionado em uma disciplina optativa e sem avaliações, contemplando desde pré-escola até a 11ª classe. Desde 2016, no entanto, essa disciplina passou a ser obrigatória a partir da 5ª classe.

que compreende dois ciclos sequenciais, o primeiro de 4 e o segundo de 2 anos. Em nova atualização, em 2018, a Lei nº 4/2018 estendeu a obrigatoriedade ao ensino pré-escolar e ampliou o ensino básico, incluindo mais um ciclo de 3 anos. O ensino básico obrigatório passou, então, a ter a duração total de 9 anos. Atualmente, o ensino em STP contempla a pré-escola, o ensino básico, o ensino secundário, o ensino técnico-profissional, o ensino superior e a educação para jovens e adultos (DEJA) (São Tomé, 2022).

Para além desses avanços, é preciso mencionar, no entanto, que a Lei nº 2/2003 ainda apresenta algumas lacunas quando implementada na realidade santomense. Pegado (2018), a esse respeito, ressalta que, elaborada a partir do documento homônimo português, a Lei é um decalque do dispositivo legal lusitano e, por isso, nem sempre realiza as devidas salvaguardas à realidade santomense. Para a autora, não surpreende que assim tenha acontecido em países cujo exercício de governança tenha dado os primeiros passos há pouco mais de quatro décadas (em relação à data de publicação do texto de Pegado), revelando uma experiência ainda embrionária no domínio da concepção e da execução de políticas públicas em todos os setores, incluindo o da educação. Esses primeiros passos, vale ressaltar, se deparam, ainda, com fortes questões de colonialidade, as quais atuaram e atuam como uma “bomba cultural” e promovem dissociações e alienações culturais e linguísticas (Mckinney; Christie, 2021). Essas dissociações não somente são sintomáticas no ensino, principalmente quando implementado em uma perspectiva mutiladora, como também se refletem em questões socioeconômicas que penetram os inúmeros desafios enfrentados pelas escolas.

Avaliando os dados do UNICEF, publicados nas Fichas técnicas de educação 2021, notamos que a educação institucional enfrenta uma série de desafios recentes em STP, onde, em média, apenas 87% das crianças completam o Ensino Básico, número que cai consideravelmente no 1º ciclo do Ensino Secundário (60%) e ainda mais no 2º (29%) (UNICEF, 2021). Observamos que o ensino, em STP, em geral, é atravessado e

constituído por relações sociais, políticas e econômicas complexas, que se somam às fragilidades decorrentes de seu passado colonial recente. Isso é observado, sobretudo, nos elevados índices de abandono escolar, principalmente ao final de cada ciclo, e nas taxas de repetência, que chegam a 18%, 31% e 46% no final do ciclo do Ensino Básico e no 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário, respectivamente (UNICEF, 2021). A combinação da reprovação com o abandono escolar faz com que o número de crianças não escolarizadas aumente a partir da faixa dos 11 anos, quando a taxa de não escolarização chega a alcançar 25%, ou uma a cada quatro crianças de 17 anos (UNICEF, 2021).

Outro importante desafio é o acesso escolar dificultado em decorrência de fatores como condições socioeconômicas familiares, evidenciado pelo fato de que crianças pertencentes a meios rurais ou às famílias do grupo mais pobre da população têm menor chance de completar cada um dos níveis de educação (UNICEF, 2021). Além de que, a cada dez crianças (ou cerca de 10% das crianças) em STP, uma sofre com trabalho infantil, em especial as que vivem em zonas rurais, predominantemente meninas mais jovens e mais pobres (UNICEF, 2021).

Como apoiado pelos índices oferecidos pelo Unicef (2021), o percurso da educação em STP, pautado desde o princípio por complexas relações coloniais, tem apresentado, nas últimas décadas, uma série de flutuações nos indicadores de acesso e de qualidade do ensino, ligadas a contextos políticos e econômicos e somadas aos diversos desafios e fragilidades que são marcas de seu passado colonial recente.

Em consequência disso, desde a independência em 1975, o governo de STP tem contado com apoio internacional em diferentes âmbitos, dentre eles na realização de uma série de programas de apoio ao sistema educativo do arquipélago, firmados especialmente com Portugal, mas também com o Brasil e com outros países. Esses programas garantem uma parte do suporte de que STP necessita para desenvolver melhores condições para a educação por meio de diferentes ações, como a produção e a distribuição de materiais didáticos e a promoção de formação docente, uma vez que

o longo e ainda recente período colonial resultou em um país fragilizado economicamente, cujos indicativos mostram uma alta taxa da população vivendo abaixo da linha da pobreza. Os Institutos portugueses Marquês de Valle Flôr (IMVF) e Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, bem como o Instituto brasileiro Guimarães Rosa, por exemplo, têm sido importantes atores nesse processo.

Outro desafio importante a ser enfrentado pelo sistema educativo de STP tem sido o de garantir a quantidade e a qualidade da formação docente, mediante o elevado número de jovens em idade escolar e as dificuldades econômicas e de gestão que o país enfrenta. O Boletim Estatístico da Educação (2017/2018) (Direcção de Estatística e Planeamento, 2019 *apud* Gorgulho *et al.*, 2020) revela que somente 31% dos professores do Ensino Básico, incluindo os 1º e 2º ciclos, possuem formação pedagógica e que 27% deles encontram-se ainda em formação. Em relação ao ensino secundário, os dados publicados no relatório que analisa estatisticamente o sistema educativo, no ano letivo de 2014/2015, mostram que mais de 9,6% do corpo docente não possuía qualquer formação, 40,1% era formado na área pedagógica, enquanto 14,87% encontrava-se em formação. Cerca de 27,3% dos professores efetivos possuíam, por sua vez, formação na área não pedagógica, estando “somente 8% do corpo docente em formação nesta área.” (Direcção de Estatística e Planeamento, 2015, p. 80 *apud* Pegado, 2018). Ressalve-se, ainda, que a formação pedagógica não implica formação científica na área em que se leciona. Um professor de língua portuguesa pode possuir licenciatura em relações públicas ou em gestão, por exemplo (Pegado, 2018).

A debilidade na formação docente em STP se estende, naturalmente, à disciplina de língua portuguesa. Em investigação de Silva (2022) envolvendo 122 professores, 34,4% dos participantes eram licenciados, enquanto apenas três docentes tinham formação de pós-graduação (em curso ou concluída). Os demais respondentes, por sua vez, estavam frequentando um curso no Ensino Superior (19,6%); tinham concluído um curso do Ensino Profissional (23%) e declararam ter outras formações, como 12º ou 11º anos do Ensino Pré-Universitário ou mesmo do 9º ano do Ensino

Secundário Básico (20,4%). A autora salienta que é frequente que professores lecionem disciplinas sem ter formação de nível superior e que, mesmo quando são licenciados, podem lecionar disciplinas ou áreas para as quais não têm formação específica. Nesse sentido, a autora verificou que alguns de seus entrevistados declararam possuir licenciatura em áreas como Turismo, Teologia ou Relações Internacionais, mesmo estando encarregados da disciplina de língua portuguesa.

Essa lacuna na formação docente deve-se, em parte, à tentativa de resposta do governo de STP à meta definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2015, de universalização do ensino obrigatório, bem como ao alargamento da rede escolar causado pelo objetivo de expansão e de universalização da escolaridade de 6 anos, concretizado em 2011 (Gorgulho *et al.*, 2020). Como consequência, o sistema educativo passou a requisitar a ampliação do corpo docente e, para que tal necessidade fosse suprida, foi necessária a integração de muitos professores sem formação pedagógico-didática devida (Gorgulho *et al.*, 2020).

Apesar dos esforços governamentais para garantir a formação adequada aos docentes, a Lei de bases da educação de 2018 assegura que, “enquanto as necessidades do sistema não puderem ser inteiramente satisfeitas por docentes com habilitação profissional, a docência [...] pode ser assegurada por indivíduos detentores de habilitação própria ou habilitação suficiente” (São Tomé e Príncipe, 2019). Nesse sentido, os programas de apoio internacional também atuam no desenvolvimento de oficinas de formação para os professores do arquipélago, sendo uma questão a ser colocada é se, nesse intuito, a realidade linguística heterogênea e as variedades de português autóctones são consideradas (e como os são). Dedicamos a seção 6, seguinte, à discussão dessas questões, examinando, um pouco mais detidamente, a gestão do ensino de língua portuguesa no arquipélago.

6 O que compõe o ensino dessa língua pluricêntrica em STP?

Entender que a língua portuguesa é pluricêntrica, ou seja, um idioma com normas linguísticas heterogêneas, não implica dizer que sua gestão e o seu ensino para fins desta discussão sejam feitos de forma a considerar seu pluricentrismo. Diante do exposto, podemos pensar nos mecanismos que compõem o ensino da língua portuguesa em STP a partir de duas dimensões que, embora conectadas, também apresentam particularidades: por um lado, temos a dependência de ajuda externa do país, que, quando chega, nem sempre está conectada à realidade linguística local; por outro lado, estão as percepções dos falantes sobre sua própria variedade de português, distante daquela considerada, e reforçada como, ideal pelo ensino.

O Ministério da Educação de STP emprega material didático produzido em parceria com o Instituto Camões e o Instituto Marquês de Valle Flôr (IMVF) por intermédio da “colaboração da Escola +”, um projeto de reforma e de dinamização de todo o ensino secundário em STP (Araujo, 2020; Bandeira, 2021)⁵. Embora STP seja um país reconhecido por seu contexto multilingue, Bandeira (2018), em consonância com estudos como o de Hagemeyer, Gonçalves e Afonso (2018), atestam que a diversidade linguística é pouco ou nada abordada nos livros didáticos santomenses. Os autores indicam, ainda, que a escola, no arquipélago, se preocupa em garantir a habilidade no uso da variedade padrão do Português de Portugal, enquanto ignora as vivências culturais e linguísticas dos estudantes. Para Bandeira (2018), essa situação está relacionada ao fato de que esses materiais são produzidos e elaborados no exterior, por profissionais que, apesar de capacitados, talvez não conheçam ou compreendam o contexto linguístico do país. Araujo (2020) endossa esse ponto de vista ao afirmar que há necessidade de maior reflexão sobre as necessidades e a realidade local, visto que não é incomum encontrar professores de língua portuguesa com uma abordagem lusitanizante da língua.

⁵ Materiais didáticos estão, atualmente, sendo desenvolvidos em STP com o apoio do Instituto Guimarães Rosa (ver Conceição, 2023).

Uma reflexão da realidade local deve contemplar a heterogeneidade linguística do arquipélago. Dadas as discussões tecidas ao longo deste artigo até aqui, parece que o não reconhecimento da existência das variedades locais de português em STP, evidenciado no material didático, pode ser atribuído a um contexto muito mais amplo, o qual está ligado a um apagamento sistemático das línguas locais, inclusive de documentos oficiais. Considerando a gestão linguística como um exercício de poderes e a posição delicada de dependência de STP em relação aos recursos oferecidos pelo Brasil e, especialmente, por Portugal, vemos, portanto, que a promoção do português, sobretudo da norma do eixo Lisboa-Coimbra do idioma como opção única, nesse contexto, exerce papel relevante na perpetuação da estrutura que mantém os falantes presos a dicotomias linguísticas entre o português e as línguas locais, bem como entre a sua variedade linguística de uso cotidiano e uma variedade alvo que não faz mais sentido para a realidade local. Essas dicotomias são mutiladoras e monocêntricas, uma vez que partem de um ideal de homogeneização linguística o qual, muitas vezes, atravessa o falante enquanto sujeito inserido nesse cenário.

A esse respeito, em relação à percepção dos falantes, parece arraigada no imaginário coletivo do povo santomense a ideia de que a variedade de português por eles veiculada é “uma língua “cheia de erros”, um falar “à toa”, chegando mesmo a admitir-se que “a língua não presta” ou reflita um “português de casa” (Pegado, 2018; Balduino, 2022). Tais convicções, em trabalhos como os de Pegado (2018), Balduino (2022) e Bandeira e Balduino (2022), colocam os falantes numa posição de inferioridade auto-reconhecida, podendo ser caracterizado como um processo de violência linguística iniciado já na colonização do arquipélago, mas que sobrevive até hoje, com uma nova superfície e uma estrutura antiga. Notamos, assim, que a valoração negativa atribuída às variedades do português de STP, que gera consequências lastimáveis aos falantes e às suas identidades linguísticas, se constrói e é mantida a partir de diferentes fatores políticos e sociais, mas um deles é a herança colonial, cujos frutos ainda se fazem presentes nos dias de hoje.

A esse respeito, Mata (2019) argumenta que não é fácil refletir, ainda hoje, sobre o lugar da língua portuguesa nos países africanos, outrora colonizados por Portugal. Tampouco é simples ponderar sobre a relação do português com as línguas autóctones sem considerar a colonização linguística executada por meio da política colonial do assimilacionismo cultural que, no tocante à língua, promoveu a inferiorização das línguas africanas, então consideradas dialetos, como discutido na seção 4. Naturalmente, dessa subalternização resultava um complexo processo de internalização e mesmo reprodução inconsciente da dominação ante a violência colonial (Mata, 2019; Balduino, no prelo). Diante disso, entendemos que o estigma de inferioridade construído sobre as línguas africanas, uma parte fundamental do processo colonial de supressão das identidades linguísticas dos povos colonizados reforçado por séculos, se estende também às variedades de português de STP, uma vez que essas correspondem a normas distintas do paradigma de Portugal, sendo resultantes, justamente, do contato com as línguas autóctones.

Essa reflexão corrobora, de certa forma, o que Mata (2019) afirma sobre os traumas causados pela inferiorização da língua materna se prolongarem mesmo no período pós-colonial, na medida em que modificam e subvertem a comunidade e os sujeitos colonizados, que não podiam viver (n)a sua língua materna, nem sentir liberdade para se expressar nela, sem o ônus de um estatuto social inferior. As marcas de tal violência aparecem, por exemplo, no que Pegado (2018) define como a indefinição sentida pelos alunos em relação a sua identidade linguística, assentada, por um lado, no uso de uma variedade não normatizada caracterizada por opções linguísticas que não obedecem a critérios formais e, por outro, em uma espécie de culpabilização latente, de tal forma cristalizada na mente coletiva do povo, que atribui à língua materna dos santomenses o estatuto de “português deturpado”.

Para Silva (2022), as fragilidades no ensino da língua portuguesa no arquipélago situam-se tanto a nível do domínio da variante padrão quanto a nível pedagógico, ou ainda, a nível curricular. Esse último, conforme a autora, assente no equívoco de que

a variedade da língua portuguesa reconhecida como língua oficial é a língua materna da maior parte das crianças santomenses, o que não é observado de fato, dado que STP é multilíngue, sendo essa heterogeneidade linguística sentida, sobretudo, mas não somente, nas escolas fora do âmbito urbano do arquipélago (cf. Costa, 2021)⁶. Logo, compondo também o cenário multilíngue que, muitas vezes, se pretende silenciado nas aulas de língua portuguesa, o ensino de português enfrenta a discrepância entre a língua alvo e norma da escolarização e as línguas e variedades linguísticas de convívio dos estudantes, notadamente desvalorizadas, uma questão definida por Pegado (2018) como uma batalha inglória travada pela escola contra os próprios estudantes.

A respeito da estigmatização do português falado em STP no ambiente escolar, Pegado (2018) também afirma que, há muito, a adoção de uma norma distante da realidade do arquipélago tem contribuído para uma baixa autoestima linguística, com implicações negativas no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e acadêmico dos alunos. Além disso, a autora aponta que, diante do exposto, percebe-se que o ponto de que esses estudantes partem para a concretização das suas aprendizagens é desfavorável desde o início. A esse respeito, o desempenho dos alunos, em língua portuguesa, como exposto pelo documento *Compreender para agir: cinco estudos da Rede de Investigação em Educação – São Tomé e Príncipe (PAISE-STP)*, de Araújo e Aragão (2023), publicado no IMVF (2023), é transpassado por grandes dificuldades em áreas como ortografia, pontuação, morfosintaxe e o uso de mecanismos de coesão e coerência textual, o que pode ser intensificado quando é exigido ao aluno que utilize

⁶ Tendo em vista o cenário multilíngue presente em STP, Costa (2021) discute as questões de interculturalidade e o ensino de língua portuguesa numa sociedade multicultural e multilíngue. O autor, ao analisar os discursos sobre multilinguismo/plurilinguismo em aulas língua portuguesa numa escola do distrito de Caué, zona rural de STP, indica que há registros e ações na sala de aula que promovem o multilinguismo/plurilinguismo e a interculturalidade, ainda que a valoração do multilinguismo esteja em constante disputa com outros discursos que visam promover o monolinguismo e o ensino e difusão da língua portuguesa em detrimento das demais línguas.

uma variedade que não a sua, isto é, quando é oferecido um contexto inadequado para a aprendizagem como paradigma⁷.

Ainda no tocante ao português de Portugal como língua de instrução (real ou imaginária), é preciso considerar que, assim como os seus alunos, os professores locais também estão imersos na conjuntura linguística de STP, marcada pelas diversas questões sociopolíticas que vêm sendo discutidas. Com a falta de debates e de suporte sobre o tema, é difícil esperar que consigam manejar os desafios relacionados a essa problemática que se apresenta no cotidiano escolar. Somando-se a isso, por certo, mostra-se desafiador que esses professores lidem, até mesmo, com a sua própria alternância de código linguístico. Pegado (2018) atesta que o fenômeno da flutuação sistemática no uso da língua veicular ocorre no âmbito da docência da língua portuguesa, o que já é esperado, visto que a variedade vernacular de professores santomenses é o PSTP, não o Português de Portugal. Para a autora, a tentativa consciente de aproximação à norma padrão, por parte do docente, não é uma realização linguística natural, mas diz respeito, antes, a um exercício que convoca um forte automonitoramento. Ainda assim, o código utilizado, vale ressaltar, não é, necessariamente, alguma variedade do Português de Portugal, mas um código aproximado adquirido frente a um esforço consciente. Assim sendo, em um contexto em que a norma de Portugal é instituída como alvo escolar, além da preocupação com o conteúdo a ser ensinado em sua disciplina, o professor precisaria também manter a atenção no código linguístico que utiliza nas aulas, uma tarefa extenuante, artificial e que pouco contribui para o ensino.

Da perspectiva dos estudantes, essa situação também corresponde a um obstáculo de difícil contorno. Tendo em conta que a escola, instituição criada para a

⁷ O trabalho de Agostinho e Mendes (2021) evidencia que aspectos fonológicos do PSTP, que são distintos do português de Portugal, já são transparentes na produção ortográfica de alunos. De acordo com as autoras, não há distinção fonológica entre os róticos dessa variedade e isso deve ser levado em consideração pelos professores da variedade, na medida em que a regra de uso de <r> e <rr> da norma de Portugal não corresponde ao que de fato é observado em PSTP.

veiculação do conhecimento, é o espaço que, por excelência, concentra um volume de saberes transmitidos em um processo contínuo de ensino/aprendizagem, a ausência de padrões autóctones do português a seguir, e, consoante a isso, a falta de uma reflexão escolar mais apurada sobre o multilinguismo local, colocam em xeque os princípios sobre os quais a escola se encontra assente. Desse modo, em uma sociedade diversa linguisticamente e etnicamente como STP, o plurilinguismo associado ao multilinguismo, os quais poderiam ser abrigados na escola como partes essenciais para a construção do conhecimento, são, muitas vezes, desprezados. A situação torna-se ainda mais preocupante, quando a inexistência de modelos autóctones diz respeito à língua de comunicação, transversal a todas as áreas científicas que integram o currículo. É, portanto, urgente e necessária uma profunda reflexão sobre que língua portuguesa é ensinada nas escolas santomenses.

7 Considerações finais

Ao longo deste estudo, verificamos que as pressões que influenciam o uso, e as relações linguísticas dos estudantes e professores santomenses com a língua portuguesa surgem de múltiplos lugares. Considerando o pluricentrismo da língua portuguesa, que se revela em STP a partir da existência das microvariedades emergentes que compõem o PSTP, entendemos que o manejo linguístico exercido no país, salvo algumas menções em relação à diversidade local, tem privilegiado, majoritariamente, uma abordagem monocêntrica de língua, a qual aponta a norma de Portugal como alvo. Consequentemente a isso, a realidade dos falantes, assim como as manifestações, história e identidade linguísticas são ignoradas.

As práticas de ensino, um espaço potencial de difusão e afirmação da riqueza linguística local, se mostram também monocêntricas, na medida em que ignoram a pluralidade da língua portuguesa e de seus usos, não promovem discussões sobre a diversidade linguística autóctone em manuais didáticos e, portanto, não reconhecem

as variedades nacionais do português⁸. Compreendemos, diante disso, que o entendimento da língua portuguesa como pluricêntrica deve transpassar, dentre outros fatores, uma profunda reflexão sobre sua gestão política e escolar. O cenário santomense – e, mesmo, africano com sua ampla ecologia linguística – concede um vasto campo de reflexão que nos permite ponderar não somente sobre a primazia política do português nos países onde ela é instituída como língua oficial (e os custos culturais e políticos de tal ato), mas também sobre uma atuação hegemônica e lusitanizante da língua de modo que a variedades não europeias, muitas vezes, são negados determinados espaços sociolinguísticos. Por fim, ainda que pareça estar em um horizonte distante, ressaltamos que a alusão à diversidade local, identificada em alguns documentos de STP, pode ser um passo inicial e precioso para um debate mais amplo que acolha um ensino de língua portuguesa plural na escola santomense.

Referências

AGOSTINHO, A. L; MENDES, M. A grafia dos róticos intervocálicos no português da Ilha do Príncipe: fusão fonológica e ensino. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 154-176, 2020. DOI <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.31830>

AGOSTINHO, A. L; BANDEIRA, M; ARAUJO, G. O lung'le na educação escolar de São Tomé e Príncipe. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 3, p. 591-618, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/010318135164183401>

AGOSTINHO, A. L. **Fonologia e método pedagógico do lung'le**. Tese (Doutorado em filologia e língua portuguesa), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALBUQUERQUE, D. O português como língua pluricêntrica e as atitudes linguísticas de falantes em Timor-Leste. **Caderno Seminal**, n. 42, 2022. DOI <https://doi.org/10.12957/seminal.2022.64435>

⁸ Conceição (2023), atualmente, trabalha com práticas pedagógicas e com a construção de materiais didáticos afroafirmativos no ensino-aprendizagem do português no contexto de STP. Este é um trabalho recente dedicado ao desenvolvimento de materiais didáticos em STP conjugado à promoção de letramentos, o que tem sido feito com o apoio do Instituto Guimarães Rosa.

ARAUJO, G. Há uma política linguística para o português em São Tomé e Príncipe? *In: SOUZA, S; OLMO, F. (org.). Línguas em português: a Lusofonia numa visão Crítica.* Porto: Universidade do Porto Press, 2020. p. 173-197.

BAGNO, M. **Dicionário Crítico de Sociolinguística.** São Paulo: parábola, 2017.

BALDUINO, A. M; BANDEIRA, M. A ascensão da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe . **Domínios de Lingu@gem,** Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 991–1025, 2022. Acesso em: 13 nov. 2023. DOI <https://doi.org/10.14393/DL51-v16n3a2022-4>

BALDUINO, A. M. **Fonologia do Português de São Tomé e Príncipe.** 2022. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BALDUINO, A. M. O português de e em São Tomé e Príncipe: sistema, variação, emergência e sociedade. **Revista Platô.** No prelo.

BANDEIRA, M.; BALDUINO, A. **Contato Linguístico e Ensino.** No prelo.

BANDEIRA, J. R. **Análise dos Saberes no Programa de Língua Portuguesa em São Tomé e no dizer dos delegados responsáveis pela formação dos professores.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2021.

BANDEIRA, J. R. **Diversidade Linguística na Lusofonia: o Ensino de Português em São Tomé e Príncipe.** Artigo de graduação, 2018.

BOUCHARD, M. Language shift from Forro to Portuguese: Language ideologies and the symbolic power of Portuguese on São Tomé Island. **Lingua,** v. 228, p. 1-16, 2019. DOI <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.013>

CINTRA, L. F. L. Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses. **Boletim de Filologia.** T XXII, fasc. 1 e 2, p. 81-116, 1971.

CLYNE, M. **Pluricentric Languages: differing norms in different nations.** Berlin, New York: Moutoun de Gruyter, 1992. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110888140>

CONCEIÇÃO, J. V. Práticas pedagógicas e materiais didáticos afroafirmativos no ensino-aprendizagem do português. *In: Ciclo de Seminários: Ensino-aprendizagem do português língua não-materna: reflexões sobre contextos, materiais didáticos e práticas pedagógicas.* Capes/Print da Pós-Graduação em Letras da UERJ, 2023.

COSTA, E. **Entre línguas circulamos**: discursos-ações sobre multilinguismo em aulas de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé, 2021.

EGUDU, R. Negritude versus Assimilation. In: EGUDU, R. **Modern African Poetry and the African Predicament**. New York: Barnes & Noble Books, 1978. p. 30-44. DOI https://doi.org/10.1007/978-1-349-15943-7_3

FERRAZ, L. I. **The creole of São Thome**. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1979.

GORGULHO, A. R. *et al.* Formação contínua de professores de Português do ensino básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e avaliação da escrita. **Da investigação às práticas**, v. 10, n. 1, p. 99-117, 2020.

HAGEMEIJER, T; GONÇALVES, R; AFONSO, B. Línguas e políticas linguísticas em São Tomé e Príncipe. In: PINTO, P. F; MELO-PFEIFER, S. (ed.). **Línguas e políticas linguísticas em português**. Lisboa: Lidel, 2018.

INE - INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **São Tomé e Príncipe em Números (2012)**. São Tomé: 2012.

INE - INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **São Tomé e Príncipe em Números (2002)**. São Tomé: 2001.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A; RIBEIRO, I. (ed.). **O Português Afro-Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 427 – 445. DOI <https://doi.org/10.7476/9788523208752.0020>

MAGALHÃES, S. R. Povoamento e desenvolvimento educativo em São Tomé e Príncipe (1954-1974). **Seminário permanente em Estudos Africanos**, p. 110-137, 2018.

MANÉ, B. **Descrição e análise dos processos de formação de palavras por reduplicação no crioulo guineense (Guiné-Bissau)**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MATA, I. L. S. Epistemologias do “colonial” e da descolonização linguística: uma reflexão a partir de África. **Gragoatá**, v. 24, n. 48, p. 208-226, 2019. DOI <https://doi.org/10.22409/gragoata.v24i48.33627>

MATTOS E SILVA, R. V. - Diversidade e Unidade: A Aventura Linguística do Português. **Revista ICALP**, v. 12/13, p. 13-28, 1988.

MECF - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO. **Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe (Visão 2022)**. São Tomé e Príncipe, 2012.

McKNINNEY, C.; CHRISTIE, P. (ed.). **Decoloniality, Language and Literacy: Conversations with Teacher Educators**. Cape Town: Multilingual Matters, 2021. DOI <https://doi.org/10.21832/MCKINN9240>

MIGNOLO, W. **The Politics of Decolonial Investigations**. Durham: Duke University Press, 2021. DOI <https://doi.org/10.1215/9781478002574>

MONTEAGUDO, H. **A invenção do monolinguismo e da língua nacional**. Gragoatá, v. 17, n. 32, p. 43-53, 2012. DOI <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33031>

NORRBY, C. *et al.* Pluricentric Languages. In: ÖSTMAN, J; VERSCHUEREN, J. (ed.). **Handbook of Pragmatics: 23rd Annual Installment**. Amsterdam: Benjamins, 2020. p. 201–220. DOI <https://doi.org/10.1075/hop.23.plu1>

OLIVEIRA, H. T. Língua Portuguesa em Angola: silenciamentos, isolamentos e hierarquias. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 2, 2019. DOI <https://doi.org/10.25189/rabralin.v17i2.507>

OLIVEIRA, S. A Implantação do modelo formal de ensino em Angola (Séculos XV-XX). **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 55-80, 2015. DOI <https://doi.org/10.4025/rbhe.v15i2.588>

PEREIRA, S. M; MARQUES, R. M. **História da educação em São Tomé e Príncipe (séc. XV-XX): estudos e fontes**. Pocket Tropics, 2021.

PEGADO, M.F.C. **O estatuto da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: uma análise em contexto escolar**. Dissertação (mestrado em ensino do português como língua segunda e estrangeira). Universidade Nova de Lisboa. 2018.

PONSO, L.C. O Estatuto do Português e das Línguas Bantu Moçambicanas antes, durante e depois da Luta pela Independência da Nação em 1975. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. DOI <https://doi.org/10.5216/lep.v20i2.45815>

SANTIAGO, A. M; AGOSTINHO, A. L. Situação linguística do português em São Tomé e Príncipe. **A Cor das Letras**, v. 21, n. 1, p. 39-61, 2020. DOI <https://doi.org/10.13102/cl.v21i1.4970>

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Lei nº 4 (Lei de Bases do Sistema Educativo - 2018)**, de 18 de fevereiro de 2019. São Tomé e Príncipe: Diário da República, 2019.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Constituição. **Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe**. São Tomé e Príncipe: Diário da República, 2003a.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Lei nº 2 (Lei de Bases do Sistema Educativo)**, de 2 de junho de 2003. São Tomé e Príncipe: Diário da República, 2003b.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Lei nº 4 (Lei do Património Histórico-Cultural Nacional)**, de 2 de junho de 2003. São Tomé e Príncipe: Diário da República, 2003c.

SEIBERT, G. Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social. **Anuário Antropológico**, v. 40, n. 2, p. 99-120, 2015. DOI <https://doi.org/10.4000/aa.1411>

SEIBERT, G. Tenreiro, Amador e os angolares ou a reinvenção da história da ilha de São Tomé. **Realis — Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais**, v. 2, n. 2, p. 21-39, 2012.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. **Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. Florianópolis: Insular, 2015.

SILVA, C.V. Conhecer para intervir: conceções de professores do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe sobre o ensino e a aprendizagem da gramática. **Indagatio Didactica**, v. 14, p. 11-30, 2022.

STROUD, C. **Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries**. Stockholm: Education Division at Sida, Department for Democracy and Social Development, 2002.

UNICEF. **Fichas técnicas de educação 2021: Análises para aprendizagem e equidade usando o MICS S. Tomé e Príncipe**. 2021.

WILSON, F. D. Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 39, p. 17-31, 2021.

