

***“Non sá naka retê anguené”/ “Não tenho medo de ser angolar”:
Discursos-ações sobre multilinguismo em aulas de língua portuguesa em
São Tomé e Príncipe (STP)***

RESUMO:

Em uma sociedade livre e mista como a de São Tomé e Príncipe, com uma rica variedade linguística, é importante haver políticas linguísticas governamentais para a prática do ensino de línguas nas escolas. Esta seria uma ação para valorizar as variedades do português são-tomense e valorizar as línguas nacionais. Fora da esfera da política governamental, na escola, há também políticas que são realizadas por agentes nas interações, como é o caso de professores que promovem políticas linguísticas em seu exercício. O presente trabalho discute as questões de interculturalidade e o ensino de língua portuguesa em uma sociedade multicultural, visando a observar os discursos que circulam sobre o multiculturalismo, bem como as ações e atividades dos participantes que promovam ou valorizem o multilinguismo na disciplina de língua portuguesa em uma das escolas do distrito de Cauê. Para alcançar os objetivos referidos, ao longo do trabalho, são apresentados o contexto da pesquisa, a teoria que a embasa e os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização etnográfica. Foram observadas doze aulas de aproximadamente duas horas, e foram utilizados registro de dados em um diário de campo, gravação de áudio, fotografia, recolha de alguns documentos e entrevista. Por meio de todas as atividades realizada em sala de aula, foi possível concluir que há registros e ações na sala de aula que promovem o multilinguismo e a interculturalidade.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; multilinguismo em STP; interculturalidade.

INTRODUÇÃO

“(..) Nas canoas amarradas aos coqueiros da praia/ O mar é vida. P’ra além as terras do cacau nada dizem ao angolar/ “Terras têm seu dono” (..)”. (Alda Espírito Santo).

Os versos que dão início ao artigo fazem parte do poema de Alda de Espírito Santo, uma renomada escritora são-tomense, e foram utilizados em uma disciplina de

Língua Portuguesa em uma escola do Distrito do Cauê. No texto em questão, a poetisa retrata a vida e a cultura dos **angolares**, e, por conseguinte, valoriza também o que é nacional. Consoante Feio (2008), uma das teorias sobre a origem desse povo é que eles foram escravizados oriundos de Angola, fugitivos dos cultivos coloniais e sobreviventes de um naufrágio, homiziando-se no sudeste de São Tomé. Os angolares são um dos grupos étnicos do país, e estão em destaque na abertura do texto por fazerem parte da nossa pesquisa, a qual está situada em uma escola no Distrito do Cauê - região dos angolares - em São Tomé e Príncipe.

Este país insular africano é pequeno em extensão, porém, diverso em termos de população, culturas e línguas. Nele, para além do português, a língua mais utilizada, são faladas outras quatro línguas em diferentes polos nacionais, nomeadamente o forro, lung'Ie, cabo-verdiano e angolar. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe (2012), 98,4% da população falam a língua portuguesa, 36,2% falam forro, 8,5% falam cabo-verdiano, 6,6% falam angolar e 1% falam lunguíé.

Nas escolas, apenas o português é ensinado enquanto educação formal, por um lado, devido ao seu status e ao seu prestígio na sociedade, uma questão definida pelo governo nos tempos idos após a independência. Existe, por outro lado, as línguas nacionais nas quais os alunos de diferentes origens geográficas falam. Por elas terem, em boa medida, a base de transmissão oral, esse se torna um dos motivos para que elas não sejam ensinadas nas instituições escolares do país.

É de se salientar que diferentemente de São Tomé, há uma política linguística estatal em relação ao lung'ie na ilha do Príncipe. Há pesquisas que evidenciam que, entre 2009 e 2015, nesta ilha, havia a disciplina de lung'Ie, a qual era optativa e sem avaliações, desde a pré-escola até a 11ª classe (Agostinho, Lima & Araújo, 2016). Segundo as autoras, ao datar de 2016, as aulas passaram a ter caráter obrigatório e avaliativo como as outras disciplinas a partir da 5ª classe. Pode-se dizer que, via de regra, as iniciativas de promoção linguística nas escolas feitas pelo estado para as línguas nacionais de São Tomé e Príncipe são limitadas. Em contrapartida, de acordo com uma notícia publicada no site DW português em África (Graça, 2020), em São Tomé e Príncipe, o alemão foi introduzido como uma língua estrangeira no sistema de ensino. Assim sendo, em paralelo ao alemão, serão ensinadas, com efeito, também nas escolas, outras duas línguas estrangeiras: inglês e francês.

Considerando este contexto, este artigo tem como objetivo analisar e descrever alguns dos discursos que circulam sobre multilinguismo em uma escola situada no distrito

de Cauê (São Tomé e Príncipe) a partir de uma pesquisa etnográfica, bem como relatar atividades dos participantes que promovam ou valorizem o multilinguismo e/ou a interculturalidade em uma disciplina de português para a 11^a classe, focalizando na didática do professor de português e na sua relação com as/os estudantes. Quero evidenciar aqui também que este artigo é parte do meu trabalho de conclusão de curso, o qual está em processo incipiente de escrita, sendo orientado pela professora Janaína Vianna da Conceição, leitora brasileira na Universidade de São Tomé e Príncipe.

Na primeira seção, abordaremos a parte de contextualização da pesquisa, destacando o cenário observado. Após, apresentaremos a parte teórica do trabalho, focalizando em questões sobre concepção de língua, multilinguismo e interculturalidade atreladas ao contexto linguístico e histórico de São Tomé e Príncipe. Na seção três, será explorada a parte metodológica e a apresentação dos dados que buscam atingir os objetivos da pesquisa. Por último, teceremos nossas considerações sobre a temática abordada.

1. Contextualização da escola

Angolares é uma cidade do distrito de Cauê, situada no sudeste da ilha São Tomé (São Tomé e Príncipe). Dista, portanto, 40 km da capital, e a sua população é de 6.887 habitantes. Segundo o Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe (2012), 47,2% da população do distrito de Cauê falam o crioulo angular. Além disso, em São Tomé, a língua angolares é falada na zona sul em Iô Grande, Malanza, Praia Pesqueira, Ribeira Peixe, Ribeira Peixe Praia, Ponta Baleia e Porto Alegre. Já no norte do país, ela é falada em Santa Catarina e Neves, enquanto que, na região litoral bem perto do centro do país, ela é utilizada no Pantufo e na Praia Melão, conforme é possível observar no mapa:

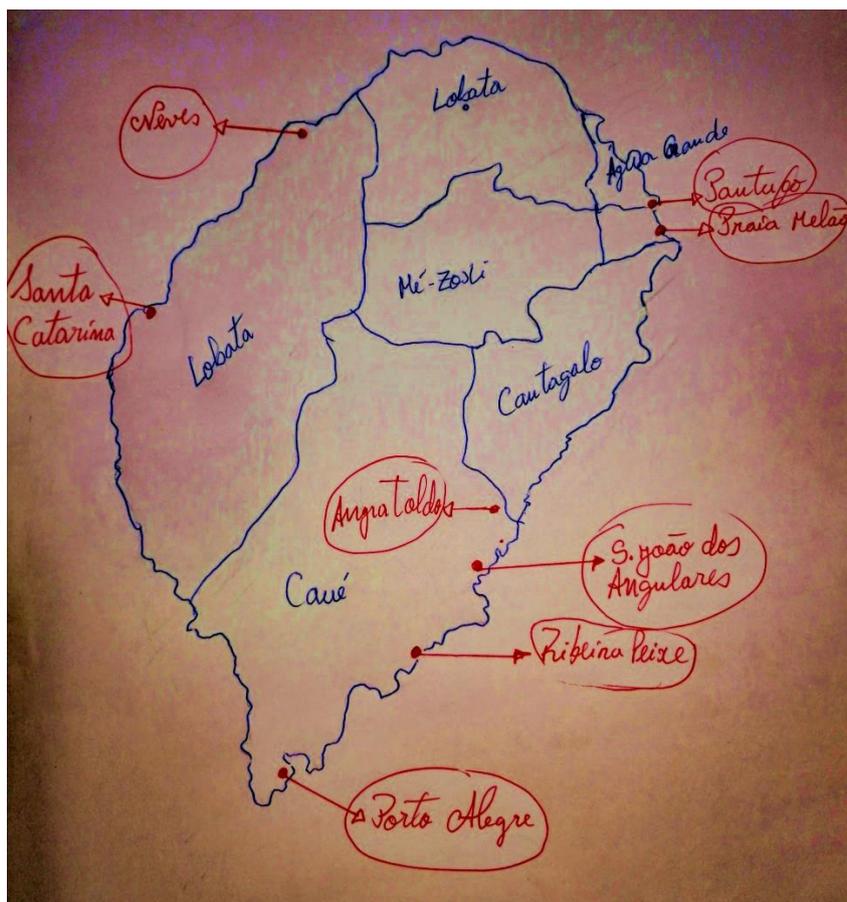


Figura 1: desenho simplificado do mapa de São Tomé e Príncipe feito à mão.

A escola em que se situa a pesquisa se encontra no coração de Angolares. Ela é uma instituição pequena que alberga estudantes de várias zonas do distrito, principalmente, Yô Grande, Praia Pesqueira, Angra Toldo Cavalete/Praia, Ribeira Peixe, Ponta Baleia e Roça São João, além das/dos estudantes da própria cidade dos Angolares. Ela oferece aulas para estudantes da 7^a classe até 12^a classe, a qual corresponderia ao terceiro ano do Ensino Médio no Brasil. Essa é uma instituição pública, contudo, as/os discentes necessitam pagar trimestralmente um valor aproximado de 50 dobras, o que equivale a uma média de 2 euros por estudante. Em seu entorno, podemos encontrar uma vasta vegetação, repleta de pássaros e heterogeneidade da fauna e flora, sem falar da “mionga” (mar em angolar) e suas praias, rios e riachos. Em relação aos prédios, além de um hospital, há um *Centro de Atendimento e Acompanhamento de Proteção Social à Criança*, uma delegacia, o Mercado Municipal, a Câmara Distrital, outra instituição escolar, um Jardim de Infância, duas empresas de telefonia, um pequeno parque de estacionamento para motos e a famigerada Roça de São João dos Angolares.

No ano de 2020, a escola recebeu 482 alunos e alunas, nos turnos da manhã e da tarde, sendo 266 do sexo masculino e 216 do sexo feminino. Além do português, há discentes que falam crioulos como angolar, cabo-verdiano e o forro. A instituição tem 7 salas de aulas, um gabinete do diretor, uma secretaria muito próxima a esse gabinete, uma sala dos professores, três casas de banho e um campo onde se pratica desporto. A escola tem internet e um sino manual que, quando tocado, indica aos estudantes que é hora de entrarem para as suas salas ou saírem delas. O estabelecimento não tem sala de multimídia e biblioteca, contudo, há uma prateleira com livros - geralmente livros didáticos - e, comumente, nas salas de aulas, há, em média, espaço para 27 a 36 alunos.

Durante os meses de novembro e parte de dezembro, foram observadas aulas de Língua Portuguesa no período da manhã. Contanto que eu ia juntamente com o professor que lecionava a disciplina, eu acompanhava, de quando em vez, as aulas de 12^a A, 12^a B e 11^a B e sempre estava presente na turma 11^a A. Por esse motivo, para o trabalho, utilizei os dados gerados a partir da pesquisa realizada com esta turma, a qual cada estudante assinou um termo de consentimento para a realização da investigação. A etnografia feita, foi construída com os seguintes métodos investigativos: observação participante, gravação de áudio, registro fotográfico, recolha de alguns documentos, diário de campo e entrevista.

2. Enquadramento teórico

A sociedade são-tomense foi e é efetivamente múltipla, devido a situação sócio-histórica do país. No decurso do período colonial, as línguas crioulas eram faladas por pessoas que estavam à margem da sociedade e por analfabetos, havendo uma recusa da elite em considerar os crioulos como línguas reivindicativas da nacionalidade são-tomense, conforme aponta Mata (2009). Ainda antes disso, nos finais do século XV, a ilha de São Tomé é povoada de forma definitiva por portugueses e escravizados trazidos do restante do continente africano, formando-se uma nova sociedade (Hagemeyer, 2009), baseada economicamente no plantio da cana-de-açúcar.

Pegado (2018) afirma que o arquipélago foi sujeito a dois momentos de ocupação portuguesa: o primeiro já supracitado, o qual é a fase do povoamento e da cultura de açúcar, nos séculos XV e XVI; já em um segundo período, houve contratação em massa,

especialmente, de trabalhadores cabo-verdianos - mas também de Moçambique, Angola e de outras partes -, para responder às exigências dos ciclos do café e do cacau que tiveram lugar na segunda metade do século XIX. Neste âmbito, entre os portugueses e as comunidades africanas que estavam no país havia necessidade de comunicação, e, a partir daí, surgiram os crioulos nas ilhas de São Tomé e da ilha do Príncipe.

Repara que a relação que as pessoas tinham com os crioulos foi mudando ao longo do tempo. Até porque, como Mata (2009, p. 12) elucida em relação a eles, atualmente as línguas crioulas são-tomenses são “língua de cumplicidades conviviais e, na comunidade emigrante e em situação de diáspora, de afirmação de pertença”. Como aconteceu em outros países africanos cujo português é língua oficial, o governo são-tomense optou pela língua portuguesa em detrimento das línguas crioulas, oficializando-a politicamente. Assim, ela se tornou a língua de relevo em São Tomé e Príncipe.

Para os propósitos do trabalho, importa focar centralmente nas questões de ensino de português nesse contexto babilônico, uma vez que, nas instituições escolares do país, coabitam alunos de diferentes origens geográficas, com diversas culturas e que não tem, necessariamente, o português como língua materna. Assim sendo, para nós pensarmos no ensino de língua portuguesa, nós temos que levar em conta a realidade linguística dos nossos alunos. Conforme Pegado (2018, p. 4):

“Entender o panorama linguístico contemporâneo em São Tomé e Príncipe implica, antes de mais, o conhecimento articulado de um conjunto de fatores políticos, económicos e sociais de um país cujo percurso histórico assume características muito particulares, nomeadamente pelo impacto determinante que tanto os movimentos colonizadores como o período posterior à independência exerceram na configuração de uma sociedade caracterizada pela diversidade linguística”.

Neste sentido, o pressuposto de que todas/todos discentes em São Tomé e Príncipe falam a língua portuguesa é equivocado. Como relata o diretor da escola pesquisada: “os alunos que são de Iô Grande, por força de hábitos, têm a tendência de falar. O professor fala uma coisa e eles tendem a responder em língua materna (crioulo) e, aí, depois são censurados (pausa) no bom sentido”. (Diário de campo, entrevista com o diretor da escola Secundária de Angolares, 03/11/2020, 11h).

Como podemos ver, esse tipo de situação merece ser melhor debatida socialmente, havendo a necessidade de estudarmos e refletirmos sobre a realidade linguística são-tomense a fim de uma formação docente mais qualificada no país e para

que essas questões também sejam pensadas nas políticas linguísticas das instituições escolares e do próprio Estado. Assim como Gazeta (2017, p. 12) consideramos que “na Torre de Babel, que é o mundo, torna-se cada vez mais importante o conhecimento multilinguístico para que não se construam mais muros de desunião”.

Em sua dissertação, Afonso (2008) também reforça a ideia de que se deveria atentar para a questão de multilinguismo no país, a fim de haver uma realização efetiva do ensino do português em São Tomé e Príncipe. Essa questão, aliás, tem sido debatida por diversos autores (Mata, 2009, Martins, 2018, Agostinho, Lima & Araújo, 2016, Afonso, 2008) etc. Conforme podemos ver em Mata (2009):

“Sendo a escolarização feita em português, desde o ensino pré-primário, sem se ter em conta a língua materna da criança, terá ela os pré-requisitos necessários para encetar a aprendizagem em língua portuguesa? Por outro lado, terá o professor conhecimento exacto da situação linguística dos alunos? É por isso que a política educativa e a política linguística têm que se harmonizar porque de ambos os sectores dependem o desenhar de estratégias para combater o demónio do insucesso escolar e promover a recuperação do sistema educativo, indispensável à construção de uma sociedade civil. Porque é nos bancos da escola que se começa o processo de prestigiação da língua materna outra que não o português a fim de que a questão do insucesso escolar saia do âmbito da habilidade do aprendente e seja inserida no âmbito mais lato, o da ineficácia de uma política incompatível com a realidade de um país multilingue feito de desigualdades entre línguas em presença”.

Desse modo, no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, torna-se relevante considerar a dimensão social e seus fatores no processo de ensino-aprendizagem (Martins, 2018), uma vez que, como afirma o autor, esses são essenciais não somente para o planejamento das atividades realizadas pelas/pelos docentes, como também para aquilo que está sendo elaborado e para o que vai ser implementado nos planos curriculares: “Na verdade, estes elementos entrelaçam-se, visto que o ensino de língua ocorre em sociedade, assim como acontece com quaisquer outros saberes” (MARTINS, 2018, p. 102).

A escola, pois, é a corrente que deveria manter acesa a língua dos alunos, isto é, deveria valorizá-la em vez de censurá-la, o que não implica em limitar o conhecimento apresentado em aula ao repertório linguístico que os alunos já apresentam, pelo contrário. Essa questão deveria ser pensada, sobretudo, pelas/pelos professores de língua portuguesa, pois, a língua com suas peculiaridades e variações fazem parte da vida em sociedade, e, na escola, isso não deixa de existir. Logo, no ensino de língua portuguesa, o plano curricular deveria estar voltado para as questões sociais pertinentes para a sociedade, para as dimensões da língua e para a reflexão linguística.

Tendo em vista que não há ensino de línguas dissociado de uma concepção que a embasa, faz-se relevante explicitar no trabalho a perspectiva de língua adotada. Conforme a proposta curricular de português como língua intercultural elaborada pelo Ministério das Relações Exteriores (2020):

“(..)a condição de elemento indexador de cultura, as línguas são patrimônio de seus falantes que, em cada esfera de interação, também atuam como sujeitos das políticas linguísticas de facto. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa em tais contextos tem o desafio de ser elaborado com base em políticas linguísticas que façam sentido para a sociedade.

Em uma sociedade multicultural como a de São-Tomense, é preciso, mais do que tudo, que haja interação entre as diversas culturas. Em concordância com Candau (2012), acreditamos que seja necessário pensar na prática de multiculturalismo para tornar a interculturalidade visível e viável, para isso, na sociedade democrática, as políticas de igualdade devem estar encadeadas com as políticas de identidade para reconhecimento das diferenças culturais.

Não podemos adiar a compreensão de que a participação das pessoas na sociedade, acontece, também pela "voz", pela "comunicação", pela "atenção e interação verbal", pela linguagem, enfim. (Antunes, 2003). Por isso, a concepção de língua adotada é a que considera a língua na participação social em que as pessoas estão envolvidas, pois, em consonância com o Ministério das relações exteriores (2020), embora a língua portuguesa tenha o seu destaque nos currículos das escolas locais, o cenário da prática é feita quase taxativamente em uma ou outra língua nacional, que por conseguinte, é a língua que está presente na interação, na manifestação culturais e no dia-a-dia dessas pessoas.

4. *“Na tê mendu di cê ’ngola fô”:* Eu não tenho medo de ser angolár

Nesta seção, apresentaremos alguns dos dados gerados a partir de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola do Distrito do Cauê. O objetivo do trabalho é descrever e analisar os discursos que circulam sobre multilinguismo nessa escola pública, assim como relatar algumas das atividades realizadas que promovam ou valorizem o multilinguismo e/ou a interculturalidade em uma disciplina de português na 11ª classe. Com vistas a atingir esses objetivos, como dito anteriormente, foi feita uma pesquisa

etnográfica qualitativa, valendo-se dos seguintes métodos investigativos: observação participante, diário de campo, transcrição, registro fotográfico e entrevista. Em relação à pesquisa científica, Prodanov e Freitas (2013, p. 48) afirmam:

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objectivo é conhecer e explicar os fenómenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza. Para esta tarefa, o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado permanente às suas indagações.

Quando se trata de pesquisa participante, autores como Prodanov & Freitas (2013) a conceitualizam da seguinte maneira: “é quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisador e membros das situações investigadas”. Nesta lógica, escolhemos este paradigma, porque, como Biklen (1994, p. 48) explica: “(...) os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados incluem transcrições de entrevista, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais”. A fim de termos acesso a todos estes itens, pedimos autorização ao diretor da escola, ao professor e a todos e todas estudantes para a concessão da pesquisa. Foi dado um termo de consentimento livre e esclarecido para as/os participantes, que assinaram duas cópias do documento e puderam ficar com uma delas para si.

Como vimos, a realização da pesquisa desenrolou-se na aula de Língua Portuguesa da 11ª A. A turma era composta por 27 alunos, sendo 17 meninos e 10 meninas. O grupo era formado por discentes de diversas regiões: 15 eram de Angolares, 8 de Ribeira Peixe, 2 de Angra Toldo Praia e apenas 1 de Angra Toldo Cavalete. Em relação às suas idades, tinham aproximadamente de 17 a 22 anos, sendo que a maior parte da turma já havia reprovado anteriormente. E quanto ao professor? Ele era natural de São Tomé e Príncipe, descendente de cabo-verdiano e forro, mas se declara de origem cabo-verdiana, devido à sua relação ancestral e à sua localização geográfica, uma região em que, por situações históricas, os cabo-verdianos viviam. Reside em Água-Izé, é licenciado no curso de língua portuguesa, mas, muito antes de optar por este curso, fez o curso de economia, porém, não chegou a concluí-lo. Ao apresentar os dados, chamaremos o professor de Betilizeo, um pseudônimo para preservar a identidade do participante. Assim como ele, o nome das/dos discentes da turma também serão modificados pelo mesmo motivo.

Durante o tempo de pesquisa (em novembro e no início de dezembro), Betilizeo trabalhou com um texto literário de um escritor de Cabo-verde, *Chiquinho*, de Baltazar

Lopes. Nas aulas, as/os estudantes realizaram a leitura de trechos da obra durante as observações dos dias 10, 12, 17, 19, 26. Betilizeo fez uma contextualização da história de Cabo-Verde e São-Tomé e Príncipe (no dia 10), explicando o que levou o escritor Baltazar a escrever este livro, além de focar na estrutura do romance, seu conteúdo, aspectos (inter)culturais e linguísticos (no dia 10 e 12). Perguntas de interpretação sobre o texto e o uso dos discursos direto e indireto no texto também foram abordados durante as aulas. Para a realização da leitura de partes da obra, foram utilizados manuais didáticos com as/os estudantes:

▪ **CHIQUINHO – ANÁLISE DA OBRA: “INFÂNCIA”**

Na parte da «Infância», são fulcrais os capítulos em que certas personagens influenciam o rapaz com as suas histórias ou comportamentos. Nessa parte, centrada nas doces recordações de infância, destacam-se os seguintes capítulos e factos no capítulo 7, o episódio da cólera e da *ventona* (vendaval) e as histórias sobre negreiros e escravos; no capítulo 16, a deslocação à Ribeira de Prata para um casamento, em que Chiquinho assistiu a um batuque; a chegada dos baleeiros (simbolizando o apelo da América, que faz recordar o pai emigrado), no capítulo 19; a visita do embarcadiço Chico Zepa, no capítulo 20; a visita de Chiquinho a Totone Menga-Menga, espécie de velho feiticeiro ou mágico; no capítulo 25, a iniciação teórica ao amor, com Mané Pretinho, Izé da Silva e Joca Cuscús; e, finalmente, no capítulo 30, a previsão de um ano de seca e fome.

Pires Laranjeira, *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, 1995, p. 207

INFÂNCIA

*Corpo, qu'ê négo, sa ta báí;
Coração, qu'ê forro, sa ta fica...*

(O corpo, que é escravo, vai;
O coração, que é livre, fica...)

Batuques da ilha de S. Tiago, de Cabo Verde

1

Como quem ouve uma melodia muito triste, recordo a casinha em que nasci, no Caleijão. O destino fez-me conhecer casas bem maiores, casas onde parece que habita constantemente o tumulto, mas nenhuma eu

69

Figura 2. Fonte: Material coletado a partir do manual didático utilizado na aula de língua portuguesa para a 11 classe. (Diário de campo, 10/11/2020)

No primeiro dia, numa conversa informal dentro da escola, conforme relata Betilizeo, “(..) não há língua mais importante que outra. Eu sou radical a pensar assim. Toda língua tem o mesmo valor, e quanto mais uma comunidade ter mais língua é melhor, porque é riqueza”. Para o professor, o multilinguismo é algo que agrega valor para as pessoas e para a sociedade. Esta concepção de que a diversidade cultural é positiva é partilhada por Candau (2012) ao afirmar que é valoroso levar em consideração as identidades culturais, de particular ao geral, pois é importante a perspectiva de olhar as histórias de vida das pessoas e de onde elas vêm. Assim, considerar o contexto se torna

essencial, levando-se em conta o valor que determinados repertórios linguísticos e culturais têm socialmente, bem como a importância deles em determinada situação de comunicação, o qual pressupõe ter em consideração propósitos comunicativos, interlocutores, espaço, tempo, suporte, etc.

No primeiro dia de observação da turma 11 A, no dia 10/11/2020, no primeiro período de aula:

A turma tem no total 27 alunos. Na aula estavam presentes 24 alunos, 13 deles são raparigas e 11 rapazes. Eu já sentia que estava a trabalhar observando as aulas de língua portuguesa. Beltinizeo escreve o sumário da aula, e fitei-me nele, pois dizia: “A vida e obra de Baltazar Lopes: Ficha informativa da leitura e análise do primeiro capítulo, Infância”. A turma ia falando porque não tinha os textos, e Beltinizeo disse que elas/eles poderiam tirar fotos do material com seus telemóveis para acompanharem as aulas. Além disso, ele fez um acordo dizendo: - Vamos usar uma metodologia mais adequada, vou indicar alguém pra ler. A pessoa indicada vai ler e vou fazendo comentário e, juntos, tiramos notas no quadro. Ele muito antes da leitura, fez uma introdução do autor e explicou que Baltazar Lopes é o autor da obra Chiquinho. Disse que o autor é um escritor cabo-verdiano e que fez uma das obras inéditas de Cabo-verde, e que esta obra é um romance que vai relatar a vida de um jovem cabo-verdiano desde a sua infância até a sua vida adulta como profissional. Neste círculo de tempo, a maioria do grupo estava atento, Beltinizeo explicava e eu lá ia anotando em meu caderno. Parecia que a turma estava conectada a Beltinizeo, pois a maneira que eles estavam atentos enquanto o professor explicava, dava aquela sensação, deles estarem em Cabo-verde através de partes do romance presentes no manual didático. Bem, generalizando, a escola tem alunos de vários polos do distrito de Cauê que de forma precisa se encontram. O texto falava de Cabo-Verde e na turma havia alunos e professor descendentes de cabo-verdianos. (...) Beltinizeo alertou o grupo de que o texto é muito mais do que podemos imaginar, pois, em suas palavras, ele nos conta histórias, mostramos geografia, ensina-nos a política de um país. Ele também comentou para o grupo que o texto fala da cultura cabo-verdiana e mencionou um dos pratos típicos dos cabo-verdianos, a catchupa, e falou de uma música chamada “Sodade” (*D’ nha terra saninclau*) **de Cesária Évora**. Beltinizeo perguntou se eles conheciam a música e começou a cantar:

- *Quem mostra ’bo, ess caminho longe?
Quem mostra ’bo, ess caminho longe?
Ess caminho pa São Tomé...*

Os alunos sorridentes admiravam Beltinizeo enquanto cantava. Parecia que nunca o haviam escutado cantar. Em virtude disso, Beltinizeo falou também sobre a questão da língua do texto. Que há presença de uma variedade de português de Cabo Verde que está no texto e que é diferente do que se ensina na escola. Não pensem, todavia, que isto é tudo! Durante a sua aula, via-se que Beltinizeo também falava sobre a presença de analepse e prolepse na narrativa que estava sendo estudada, as alterações da ordem sequencial da narrativa. Agora ele está falando de contexto social e político. Falou porquê que há comunidade dos cabo-verdianos em São Tomé e Príncipe mesmo após ter tomado a independência. Na segunda parte da aula, ele pede para que a Terceira lesse o texto da página 68, a vida e obra de Baltazar Lopes, e fez anotações no quadro. A aula terminou quando foi 10h:15 minutos.

Como se pode ver, o professor está trazendo para a aula de língua portuguesa questões que são históricas, sociais e políticas e que são constituintes de sua identidade, de alguns das/dos aprendizes e da própria formação da sociedade são-tomense. Conforme o Ministério das Relações Exteriores (2020, p. 23): “Engajar os estudantes na investigação de questões históricas, sociais e políticas que cercam a constituição e a educação da língua dará um novo fôlego ao interesse na aprendizagem”. O professor, quando diz que a leitura de um texto é também sua história, a geografia, a política, demonstra que a sua concepção de língua e de leitura leva em consideração o social, as pessoas e a relação de aspectos culturais, históricos e linguísticos com o mundo do conhecimento.

No dia 12/11/2020, ainda o foco da aula era o romance *Chiquinho*. Tudo começou quando o professor assumiu que era gabão, um termo pejorativo nacional para designar os cabo-verdianos:

“(..).Neste sentido, Beltinzeo aproveitou para pipocar um pouco sobre a realidade linguística do nosso país: - O gabão, os ditos que vivem nas roças não falam mal! Todas as línguas têm o seu valor dentro da sua comunidade. Agora, cabe a cada um valorizar a sua própria língua, mostrando que tem importância. E para mostrar, têm que produzir textos, e Baltazar Lopes é um dos exemplos disso - concluiu ele (..).” (Diário de campo, 12/11/2020)

Naquele momento em diante, a aula ficou bilingue. Ele pede para um aluno para dizer *eu sou angolar em língua angolar*, pelo que suscitou trocas de línguas. Quando questionado, o aluno que dizia não saber falar crioulo, ouvi-lhe a falar. Mas, em outra ocasião, ouvimos de um outro estudante que o professor estava a desprezá-lo, mandando-o falar a língua angolar. De acordo com diário de campo, 26/11/2020, o professor respondeu-lhe:

“- Na na na na não! Chamar você de angolar é desprezo? Muito pelo contrário, eu não disse isso e, nem isso passou-me pela cabeça. Uma coisa que eu quero deixar bem claro convosco: pessoa a me chamar de cabo-verdiano, não está a me desprezar. Nem tampouco se eu te chamar de angolar, estou a te desprezar. Ora, quem é angolar e se sente ofendido pelo facto de ser chamado de angolar ele próprio está sendo racista com ele mesmo. Angolar é sua identidade, é angolar e com muito orgulho! Eu tenho gosto em falar a mim ka ta bai, (..).Vocês sabem falar língua ’ngola mas não falam na escola, um grande erro. Ainda naquela aula, um aluno respondeu, “*Na tê mendu di cê ’ngola fô*”. Ele pergunta novamente ao Dionísio: -Fala eu sou angolar na língua ’ngola.- Ao que ele responde:-Eu não sei falar essa coisa não. Uns respondiam: un sa ’ngola. O prof. pergunta de novo: -Como é que se diz eu sou filho de angolar na língua ’ngola? Maioria responderam: Non sá naka retê anguené. O menino Dionísio talvez não tenha concordado. Disse que seria “*non sa mengai anguéne*”.

O mundo dá-nos instrumentos para aprendermos de diversas maneira. Talvez se este aluno não tivesse abordado esta questão ao professor, ele e a turma não aprenderiam que suas línguas são o valor da sociedade. Com uma pergunta, o professor levou o aluno e o resto da turma a refletirem sobre a questão de práticas sociais, de identidade e multilinguismo (como reconhecimento das diferenças). À vista disso, no ensino de língua portuguesa, quando falamos da realidade de um país multilingue e multiétnico, não se pode levar os alunos a pensarem que as suas línguas e sua cultura devem ser deixadas à porta quando entram para a sala de aula. Antes pelo contrário, o professor, sabendo das variedades linguísticas dos seus alunos, pode intercalar ensino/aprendizagem com essas diferenças considerando as suas origens.

Como poderemos ver no próximo trecho do diário de campo, o professor incentiva os estudantes a pesquisarem também na própria comunidade:

Dia 19 de Novembro de 2020. Estou em Angolares. Hoje o tempo está com cara de poucos amigos. São 8h:55 minutos. Quando entramos na turma, ela estava quase preenchida com a presença de 22 alunos, sendo 9 rapazes e 13 raparigas. O sumário foi passado por Betinizeo e a recapitulação da aula anterior também foi feita. Depois de uma breve abordagem sobre a aula passada, Beltinizeo pede para os alunos formarem grupos para a leitura da obra. Ele está falando do primeiro capítulo do romance de Baltazar Lopes. Então, fez a leitura a menina Terciela, Telma e o menino Marcos, são 9h:10 minutos. Enquanto liam, Beltinizeo tirava algumas notas no quadro, mormente os vocabulários. Segundo ele, essas palavras poderiam ajudá-los, com efeito, a entender o texto. Neste instante, são 9h:26 minutos, e o céu de Angolares começou a chorar, a aula continuou. Como o mediador na sala de aula, Beltinizeo pediu que a turma também tirasse as palavras que para eles seriam difíceis. Só para vocês saberem, esta turma tem jovens de várias localidades que constitui um mosaico na sala de aula. Sendo assim, tem estudantes de Angolares, Ribeira Peixe, Angra-Toldo Cavalete, Angra-Toldo Praia. No fundo, temos falantes de língua íngola, cabo-verdiano e português.

De acordo com os nossos objetivos, achei interessante quando Beltinizeo manda-os tirar as palavras de cabo-verdiano no texto. Veja o que ele dissera:

-Aqui em Angolares tem descendentes de cabo-verdiano também, na roça São João. Quem tiver dificuldade de entender os vocabulários do texto, pergunte aos cabo-verdianos, está certo?

Bem, depois disso, o prof. seguiu com a aula fazendo perguntas de interpretação do texto. Neste momento são 9h:50 minutos e cessou a aula 10h:10 minutos. Enquanto saíamos da turma, íamos falando sobre o que ele havia sugerido para os alunos. Então, perguntamos a ele por que havia dado estas sugestões, ele disse: - Os alunos devem ser autônomos, nós sendo professores, devemos ajudá-los. Como eles têm comunidade cabo-verdiana aqui próximo e estamos a falar de cabo-verdianos, então, eles têm isso aqui.

Este incentivo da parte do professor só levará os alunos a um caminho, que é a língua como interação e a prática social. Assim, o docente está fomentando a interculturalidade, uma ação que leva os alunos a promoverem e a lidarem com o multilinguismo, embora, fazem-no de forma despercebida.

Durante o período da pesquisa, havia um concurso literário em São Tomé e Príncipe, aberto apenas para jovens entre 14 e 20 anos. O concurso visava a selecionar e premiar contos inéditos de ficção literária infantil, inspirados na biodiversidade do Parque Natural de Obô (floresta densa) de São Tomé ou de Parque Natural do Príncipe. Portanto, as turmas do professor Beltinzeo estavam participando. Como poderemos observar, esta é uma das atividades que valoriza a diversidade linguística, uma vez que, na história, há trechos em português e angolár:

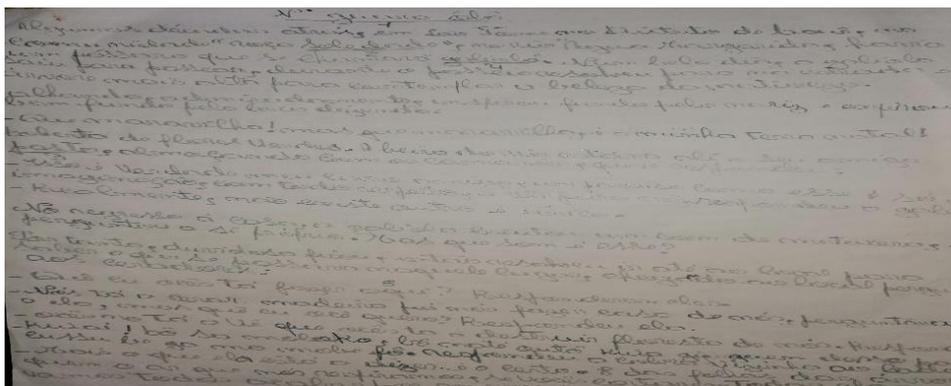


Figura 3: Fotografia de uma produção de um conto de uma aluna que participou no concurso literário.

A história tem como o título, “**N`guara ôbô**”, que traduzido seria “O guardião da floresta”. Todos os acontecimentos da história se desenrolam na floresta em uma comunidade chamada Roça Soledade. Nela, a personagem principal é um pássaro chamado Galiola que vai, por sua vez, consciencializar os serradores a não derrubar as árvores. A autora, além de utilizar crioulo angolár no texto, ela vai buscar a história do Rei Amador, uma das figuras importante na história de São Tomé e Príncipe, ainda mais para os Angolares. Do mesmo modo que ele lutou para o bem de todos, Galiola na sua astúcia, busca este exemplo para elucidar os derrubadores das árvores. Este texto, surge no âmbito de um concurso de contos.

“-kwai! Bô sa moloko, bô naté outô kwa gi. Guen deço padê cluço, bé ga ma mobe fô- responderam os serradores aborrecidos. Uma cobra que ali estava escutando a conversa, não pude ficar calada e intrometeu-se dizendo: - Mas o que ela está a dizer é certo. Respiramos por causa das árvores, neste sentido, se vocês cortarem todas, vamos todos acabar por morrer. Creio que não é isso que vocês querem” (Trecho da história de uma estudante da 11^a classe).

Tudo isso, para mostrar como a prática social é que define esses usos e os sentidos que são feitos para a construção do texto. A história, justamente, valoriza a realidade linguística e histórica do país. Portanto, ela privilegia a maneira como as pessoas estão usando a língua no seu dia-a-dia. Neste sentido, aprender português na sala de aula, não

significa não poder usar outras línguas, como se pode ver, as línguas nacionais. Implica, pois, pensar nos sentidos e propósitos pretendidos para poder atuar no mundo.

5. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos discursos/ações sobre multilinguismo na aula de língua portuguesa, bem como refletimos sobre atividades dos participantes que promoviam e valorizavam a interculturalidade e o multilinguismo na disciplina de língua portuguesa. De uma forma específica, sabemos que São Tomé e Príncipe é um país multilingue e, na escola, isto não deixa de existir, por isso, os professores de língua portuguesa, como agentes ativos, podem e devem ter sensibilidade para não menosprezar e/ou diminuir as culturas e línguas que as/os estudantes apresentam.

Por esse motivo, nas aulas de língua portuguesa, o professor deve pensar nas questões sociais, uma vez que, o uso da língua está sempre na vida social. Esperamos que a reflexão trazida possa ajudar professores que têm uma sala multilingue e multicultural e, também, que possa mostrar caminhos possíveis de promoção da interculturalidade e valorização das variedades do português e das línguas crioulas em São Tomé e Príncipe.

Para finalizar, apresento um dos meus poemas, *Canoa de línguas*, pois ele está relacionado ao tema da pesquisa:

“Canoas de línguas /Sou forro, o poeta/ Ando com todas as línguas/ Ao contrário da escola que as tem e as oprimem/ Sou uma existência subtendida no ensino/ Ponto ignorado no sistema/ E com paciência dos agricultores/ Espero presenciar políticas/ Para aliviar estes estigmas/ O vento daria aplausos/ Nos lábios dos nossos meninos/ Teriam enfartes, nas línguas/ Não há nação sem o barco da riqueza/ Educação está editando o feito natural/ Roubando-nos e adaptar em crianças, lições dadas sem o contexto/O que é isso?/ Isto é pisar e passar por cima!/ Cadê consonância?/ Sou um poeta/ Jogo-me também em dados/ Danço nas danças/ Tenho uma canoa de línguas/ A minha cultura/ Ignorados por vós/ A minha cobardia é saber dessa copla agora/Senhores professores, não apedrejais os pássaros que trovam o que lhes representam/ A língua é pra falar”. (Autoria: Autor do artigo)

Referência bibliográfica

- Afonso, B. d. (2008). *A problemática do bilinguismo e ensino da língua portuguesa em S.Tomé e Príncipe*, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado).
- Agostinho, Lima & Araujo. (2016). *O lung'ie na educação escolar de São Tomé e Príncipe*. Campinas set./dez.

Antunes, I. (2003). *Aula de português, encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Biklen, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora.

Feio, J. (2008). *De étnicos a “étnicos”*: Uma abordagem aos “Angolares” de São Tomé e Príncipe. Instituto Superior de Ciência do Trabalho e Empresa, Departamento de Antropologia.

Graça, Ramusel. STP: *Língua alemã volta ao currículo escolar do arquipélago*. DW, São Tomé, 05, 10/2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/stp-l%C3%ADngua-alem%C3%A3-volta-ao-curr%C3%ADculo-escolar-do-arquip%C3%A9lago/a-55166113>. Acesso em: 13, 01/2021.

Hagemeyer, T. (2009). *As línguas de S. Tomé e Príncipe*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Instituto Nacional de Estatística, *População Segundo Línguas Faladas-STP*, 2012.

Jung, N. (2003). *Identidade Sociais na Escola: Gênero, Etnicidade, Língua e as Práticas de Letramento Em Uma Comunidade Rural Multilíngüe*. Tese de doutorado, Porto Alegre, Junh

Ministério das relações exteriores, *Proposta curriculares para ensino de português nas unidades da rede de ensino da Itamaraty em países de língua oficial portuguesa-Brasi:FUNAG*, 2020. Exterior

Prodanov, C. & Freitas, L. (2013). *Manual de Metodologia científica*. 2. Ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale.