

Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

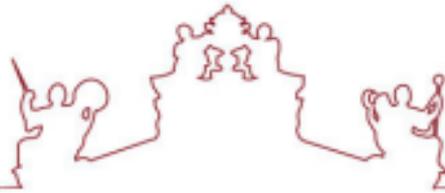
Tese de Doutoramento

**Dificuldades do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa
no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe:
um estudo de caso**

Esmael do Nascimento Patrício Fernandes

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva
Maria João Marçalo

Évora 2023



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

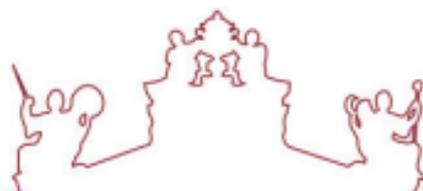
Tese de Doutoramento

**Dificuldades do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa
no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe:
um estudo de caso**

Esmael do Nascimento Patrício Fernandes

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva
Maria João Marçalo

Évora 2023



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

- Presidente | Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora)
- Vogais | Ana Maria Martinho (Universidade Nova de Lisboa)
Manuel Gonçalo de Sá Fernandes (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora) (Orientador)
Pedro Balaus Custódio (Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra)
Rosemeire Selma Monteiro-Platin (Universidade Federal do Ceará)

Agradecimentos

O meu percurso académico foi sempre encarado como uma etapa, mas definido como uma meta obrigatória, com o intuito de poder conceber algo que fizesse sentido para a sociedade. Uma das formas que encontrei foi dedicar-me a esta formação que contou com o apoio de muitos.

Durante a vida profissional há momentos mais agradáveis do que outros. O que retiro deste tempo dedicado à tese foi o aprender a saber lidar com as diferentes fases e a ultrapassar os obstáculos que iam surgindo ao longo do percurso.

A frequência do curso, na Universidade de Évora, resultado da bolsa de estudo atribuída, constituiu oportunidades. Por esta razão, agradeço, primeiramente, a Deus que me vem guiando durante este trajeto.

Os meus agradecimentos são extensivos às minhas professoras e orientadoras, Professoras Doutoras Ana Alexandra Silva e Maria Marçalo, não só pela orientação, mas pela disponibilidade, compreensão e pelo profissionalismo que sempre demonstraram no decorrer desta formação.

Agradeço, especialmente, à minha família que sempre esteve do meu lado, suportando longos períodos da minha ausência.

Uma palavra de apreço é endereçada à Fundação Calouste Gulbenkian, na pessoa do consultor Sr. Manuel Tavares Emídio que, embora não esteja mais entre nós, sempre me incentivou e acreditou nas minhas capacidades. É importante salientar que sem a bolsa e o apoio que me foi dado, este sonho não se realizaria.

Finalmente, agradeço a todas as Instituições do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe que colaboraram para que este trabalho de pesquisa tivesse êxito.

Aos gestores das escolas, professores e alunos, um especial agradecimento por terem participado no estudo.

A todos, expresso gratidão e respeito.



Resumo

Este trabalho de investigação reflete sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Básico, 1º e 2º ciclos, em São Tomé e Príncipe, no âmbito da competência escrita. É um trabalho que teve a participação dos professores dos dois ciclos indicados e de alunos das 4ª e 6ª classes, cujas produções constituíram o presente *corpus* de análise. Foi elaborado um inquérito aos professores e testes ao grupo de alunos implicados. Ao nível da metodologia, optámos por uma metodologia qualitativa, que permitiu a análise dos dados, mas também de uma metodologia quantitativa, que permitiu a análise estatística dos dados.

Para compreendermos melhor a competência escrita dos alunos quanto à compreensão e interpretação, foram apresentados textos narrativos cujo tema se relacionava com a vida social são-tomense. Os textos escritos dos alunos denunciaram uma forte interferência da oralidade, sobretudo os da 4ª classe. Ambas as classes evidenciaram uma fraca competência em relação à compreensão, à interpretação e escrita dos textos. Apesar de os resultados serem preocupantes, constatámos que os alunos das escolas situadas na capital do país, São Tomé, demonstraram ter melhores competências em relação aos das escolas do interior do país.

As dificuldades que são verificadas no contexto de realização da disciplina de Língua Portuguesa no EB têm raízes muito profundas, que não dependem apenas da escola e do professor. O efeito das políticas educativas resulta numa baixa competência dos alunos ao nível da compreensão, interpretação e, sobretudo, na construção de pequenos discursos orais e escritos coerentes e coesos.

A existência de várias línguas num contexto geográfico de pequena dimensão dá-nos a noção da realidade linguística do país: a interferência linguística. A escola não tem sido capaz de promover uma aprendizagem que tenha em consideração essa diversidade linguística.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem; Sucesso/Insucesso escolar; Variação Linguística

Abstract

Portuguese language teaching and learning difficulties in the 1st and 2nd grades of Elementary Schools in São Tomé and Príncipe: a case study

This research work draws upon the teaching and learning of the Portuguese Language in the Elementary School System of Sao Tomé and Príncipe, both in the first and second cycle. The research explores the written competence of students from the 4th and 6th grades, whose written productions constitute our corpus of analysis. The teachers of these students were also a big part of the research study, as they underwent a process of questionnaire. Methodological wise we chose a qualitative one, most suitable for data analysis.

For a better understanding of the student's comprehension and interpretation of written texts, we selected narratives related to São Tomé and Príncipe social life. When the students were asked to write a text, oral interference was a common denominator to both 4th and 6th grades, even though more present in the 4th graders' texts. Both classes showed poor comprehension of the given written narratives. Even though the results are reason to concern, students from the capital have demonstrated a higher degree of competence when compared to those who are located in the countryside.

The difficulties encountered in the subject of Portuguese language do not depend solely on the school context. Educational policies have not contributed enough to the solving of the problems related with the usage of Portuguese language. So, students have low competences as to the comprehension, interpretation of written texts. That fact has a direct effect on the ability to write coherent and cohesive texts.

The existence of several languages in a small geographic context gives us the idea of the linguistic reality of the country: linguistic interference. The school hasn't been able to promote learning that considers such linguistic diversity.

Keywords: Teaching and learning; School success/failure; Linguistic Variation

Índice

Capítulo I.....	1
1. Introdução.....	2
1.1 Justificação.....	8
1.2 Objeto e objetivos de investigação	10
1.3 Definição do problema.....	12
1.4 Questões de investigação	12
Capítulo II.....	15
1. O xadrez linguístico são-tomense: uma descrição da realidade linguística	16
1.1 Factos históricos e linguísticos sobre São Tomé e Príncipe	17
1.2 O português L1 e L2 no contexto linguístico são-tomense	22
1.3 O português: língua em metamorfose em São Tomé e Príncipe.....	27
1.4 Caracterização sociolinguística do português de S. Tomé e Príncipe	31
1.4.1 Variação lexical.....	35
1.4.2 Variação fonética-fonológica	36
1.4.3 Aspetos da morfologia e sintaxe do português de São Tomé e Príncipe..	38
1.4.3.1 Omissão.....	38
i. Omissão do artigo definido	38
ii. Omissão de preposições	39
1.4.3.2 Inserção	40
i. Inserção de preposições.....	40
ii. Inserção de determinantes artigos definidos	40
iii. Inserção e substituição da conjunção <i>que</i>	40
1.4.3.3 Emprego do reflexivo e recíproco	41
1.4.3.4 A concordância.....	42
i. Concordância entre o sujeito e o predicado e o objeto direto/indireto.....	42
ii. Concordância verbal, nominal e adjetival.....	42
1.4.3.5 Uso dos determinantes demonstrativos	43
1.4.3.6 A pronominalização	44
1.4.3.7 Colocação dos pronomes clíticos	45

1.4.3.8 Discurso direto e indireto	46
1.4.3.9 Orações compostas/complexas.....	47
1.4.3.10 Os tempos verbais	48
1.4.3.11 Emprego dos verbos <i>ter</i> e <i>haver</i> no PST.....	48
1.4.3.12 Uso dos verbos <i>calçar</i> e <i>pôr</i> no PST.....	49
1.5. Que futuro para o português em STP?.....	50
1.6. Políticas definidas para o Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.....	54
1.6.1 A Carta da Política Educativa: radiografia e desenho do futuro da educação são-tomense.....	58
1.6.2 As Reformas do Ensino Básico de 1988 a 2019	63
1.6.3 O sistema de avaliação do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe.....	67
1.7 Evolução dos alunos do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe de 2015/2016 a 2020/2021	72
1.8 A formação de professores do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.....	76
1.9 As avaliações aferidas realizadas em STP no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico.....	82
1.10 A escrita no currículo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe	85
1.10.1 O desenvolvimento da escrita no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.....	87
1.11 Os Professores de português perante os desafios profissionais em São Tomé e Príncipe	90
Capítulo III	94
1. A linguística e o ensino da língua.....	95
1.1 A língua como fator de interação.....	95
1.1.1 A linguagem e a criatividade humana.....	98
1.1.2 A linguagem oral (LO) e a aprendizagem da escrita.....	101
1.2 Competência comunicativa e competência pragmática	104
1.3 O ensino da língua materna.....	108
1.4 O professor e o ensino da língua materna.....	111
1.5 A prática textual e a análise linguística.....	114

1.5.1 Ações cooperativas no desenvolvimento da escrita	116
1.5.2 A leitura e a escrita enquanto suportes da aprendizagem.....	118
1.5.3 Da palavra à escrita de textos: um processo e um produto	120
1.6 O ensino da gramática: novas abordagens	124
1.6.1 A gramática no currículo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe	126
1.6.2 O domínio da língua e o aproveitamento escolar	129
Capítulo IV	132
1. Metodologia de investigação.....	133
1.1 Opções metodológicas	133
1.2 Técnicas e instrumentos de pesquisa	136
1.3 Recolha de informação	136
1.3.1 Construção do questionário a aplicar aos professores.....	136
1.3.1.1 Aplicação do inquérito por questionário aos professores.....	138
1.3.2 Construção dos testes para os alunos da 4ª e da 6ª classes.....	138
1.3.2.1 Aplicação dos questionários aos alunos da 4ª e da 6ª classe.....	139
1.4. População e amostras.....	140
1.4.1 A Escola Básica de Angolares	142
1.4.2 Escolas Básicas Dona Maria de Jesus e Patrice Lumumba.....	142
1.4.3 Escola Básica Trindade Sousa Pontes	144
1.4.4 Escola Básica Manuel Quaresma Bragança	144
1.5 Tratamento de dados - Apresentação dos resultados do inquérito feito aos professores	145
Parte I - Caracterização dos inquiridos	145
Parte II - Contextos de realização da disciplina de Língua Portuguesa	148
Parte III - Avaliação da Política Educativa e a promoção do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico	161
Parte IV - Contribuição dos pais e encarregados de educação na escola.....	170
Parte V - Os professores e a prática pedagógica em Língua Portuguesa	171
1.6 Apresentação dos resultados dos testes feitos aos alunos.....	176
1.6.1 Resultados das turmas de 4ª classe.....	176
I. Compreensão e interpretação do texto	177

I.I Resultados da 4ª classe: produção escrita.....	182
1.6.2 Resultados das turmas de 6ª classe.....	191
I. Compreensão e interpretação do texto.....	192
II. Resultados da 6ª classe: produção escrita.....	197
1.7 Discussão dos resultados	206
1.7.1 Contexto de realização da disciplina de LP no Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.....	206
1.7.2 Competência escrita dos alunos do Ensino Básico em STP.....	213
1.7.2.1 Dados das escolas testadas - 4ª e 6ª classes.....	213
I. Compreensão e interpretação do texto	215
II. Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita	218
Capítulo V	227
1. Proposta de atividades.....	228
1.1 Compreensão, expressão oral e leitura.....	229
1.2 Compreensão e expressão escrita	230
1.3 Realização de oficinas de escrita	232
1.4 Atitude do professor na orientação da escrita.....	233
1.4.1 A realização de ditado e outras atividades	234
Considerações finais.....	238
Referências bibliográficas	248
Anexo 1 - Texto do teste da 4ª classe	257
Anexo 2 - Texto do teste da 6ª classe	258
Anexo 3 – Proposta Curricular do Ensino Básico	259
Apêndice 1 - Projeto de teste 4ª classe – Texto “O sapateiro pobre” de Teófilo Braga.....	277
Apêndice 2 - Teste aplicado aos alunos da 4ª classe	280
Apêndice 3 - Projeto de teste 6ª classe – Texto “Um problema bicudo” António Mota Braga.....	282
Apêndice 4 - Teste aplicado aos alunos da 6ª classe	286
Apêndice 5 - Inquérito dirigido aos professores.....	288

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Regiões de São Tomé e Príncipe.....	24
Figura 2: Vias de acesso ao conhecimento das palavras escritas	122

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dados de falantes por língua por distrito em STP, de acordo com RGPH de 2012	25
Tabela 2: Evolução das línguas existentes em STP, de 1981 a 2012	32
Tabela 3: Número de falantes por línguas e faixa etária entre os 5 e os 39 anos, em 2012	52
Tabela 4: Organização do sistema educativo de São Tomé e Príncipe	56
Tabela 5: Indicadores de desempenho e metas mensuráveis suscetíveis de medir os progressos: 2012-2022.....	59
Tabela6: Indicadores e Metas: Ensino Básico - visão 2019-2023.....	61
Tabela 7: Indicadores formação e gestão dos professores-visão 2019-2023.....	62
Tabela 8: Distribuição de professores por disciplinas - 2º ciclo do Ensino Básico.....	65
Tabela 9: Distribuição atual dos professores do 2º ciclo por disciplina	66
Tabela 10: Distribuição de frequência do 1º ciclo do Ensino Básico, depois da alteração de 2016	70
Tabela 11: Distribuição de frequências por disciplina no 2º ciclo do Ensino Básico	70
Tabela 12: Nº de turmas e cursos ligados ao Ensino Básico, de 2014-2015 a 2020-2021, no Instituto Superior de Educação e Comunicação	81
Tabela 13: Objetivos específicos para o Ensino Básico - Língua Portuguesa.....	128
Tabela 14: Quadro de calendarização da realização dos testes e inquérito	139
Tabela 15: Níveis de correção dos testes dos alunos da 4ª e 6ª classes	139
Tabela 16: Número de amostras recolhidas	141
Tabela 17: Dados da Escola Básica de Angolares do ano letivo 2020/2021.....	142
Tabela 18: Dados da Escola Básica Dona Maria de Jesus	143
Tabela 19: Dados da Escola Secundária Básica Patrice Lumumba.....	143
Tabela 20: Dados da Escola Básica Trindade Sousa Pontes	144
Tabela 21: Dados da Escola Básica Manuel Quaresma Bragança	145

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dados de falantes por línguas e distrito em 2012.....	26
Gráfico 2: Evolução das línguas crioulas e portuguesa em STP, de 1981 a 2012.....	33
Gráfico 3: Número de falantes entre os 5 e os 39 anos, em 2012	53
Gráfico 4: Alunos inscritos de 2015/2016 a 2020/2021 no Ensino Básico, 1º e 2º ciclos	73
Gráfico 5: Evolução do número de escolas no Ensino Básico nos últimos seis anos	74
Gráfico 6: Taxa de promoção do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe, de 2015/2016 a 2020/2021	75
Gráfico 7: Dados dos professores do Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) de 2014/2015 a 2020/2021	77
Gráfico 8: Caracterização dos professores do Instituto Superior de Educação e Comunicação de 2014/2015 a 2020/2021	78
Gráfico 9: Percentagem dos Professores com formação pedagógica de 2015/2016 a 2020/2021	79
Gráfico 10: Número de formandos do Instituto Superior de Educação e Comunicação, de 2014/2015 a 2020/2021	79
Gráfico 11: Relação entre os alunos que frequentaram e os que terminaram os cursos, de 2014/2015 a 2020/2021	80
Gráfico 12: Resultado das avaliações aferidas de 2016 e 2019 (AALEB I e AALEB II), no Ensino Básico	83
Gráfico 13: Caracterização dos inquiridos quanto ao género.....	146
Gráfico 14: Caracterização quanto à faixa etária.....	146
Gráfico 15: Caracterização quanto aos dados profissionais: formação.....	147
Gráfico 16: Distribuição dos inquiridos quanto ao tempo de serviço	147
Gráfico 17: Distribuição dos professores segundo o ano de lecionação em língua portuguesa.....	148
Gráfico 18: Opinião dos professores relativamente à lecionação da disciplina de Língua Portuguesa	148
Gráfico 19: Indicação do grau de dificuldade dos professores na lecionação de Língua Portuguesa	150

Gráfico 20: Opinião dos inquiridos sobre a existência de equipamentos nas salas de aula	151
Gráfico 21: Resposta dos inquiridos sobre a existência de carteiras para todos os alunos	151
Gráfico 22: Opinião dos professores sobre a atenção dada à variação linguística na sala de aulas	152
Gráfico 23: Indicação dos inquiridos: o cumprimento do plano curricular da disciplina de Língua Portuguesa	152
Gráfico 24: Opinião dos inquiridos: realização de atividades extraescolares para a promoção da escrita	153
Gráfico 25: Opinião dos inquiridos: a relação entre a formação e a lecionação da Língua Portuguesa	154
Gráfico 26: Ponto de vista dos professores sobre o que os alunos acham da disciplina de Língua Portuguesa	154
Gráfico 27: Opinião dos professores relativamente aos atores que influenciam os resultados em língua portuguesa	156
Gráfico 28: Opinião dos professores sobre os fatores que influenciam os resultados em língua portuguesa: continuação	158
Gráfico 29: Avaliação dos professores em relação aos seus alunos - competência oral e escrita.....	160
Gráfico 30: Relação entre política educacional e o desempenho dos alunos	162
Gráfico 31: Opinião dos inquiridos sobre a política de valorização do ensino de Língua Portuguesa	162
Gráfico 32: Caracterização dos objetivos definidos no currículo/programa do Ensino Básico	163
Gráfico 33: Opinião relativamente a uma mudança de metodologia no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa	163
Gráfico 34: Posição dos inquiridos sobre a distribuição das horas letivas por conteúdos	164
Gráfico 35: Posição dos inquiridos face à política definida para o Ensino de LP no EB	164
Gráfico 36: Avaliação do plano curricular para o Ensino Básico	165
Gráfico 37: Avaliação dos objetivos presentes no currículo	165

Gráfico 38: Opinião dos inquiridos relativamente ao acompanhamento/apoio aos docentes	166
Gráfico 39: Contratação de professores de Língua Portuguesa.....	168
Gráfico 40: Recursos didáticos disponíveis	168
Gráfico 41: Avaliação do processo de ensino e aprendizagem da LP.....	169
Gráfico 42: Opinião dos professores em relação à formação ministrada ao nível da preparação de professores.....	170
Gráfico 43: Presença dos pais e encarregados de educação nas escolas	170
Gráfico 44: Envolvimento de pais e encarregados de educação na promoção da leitura	171
Gráfico 45: Relação entre a formação e a prática pedagógica dos professores inquiridos	172
Gráfico 46: Autoavaliação dos inquiridos quanto ao empenho na lecionação.....	172
Gráfico 47: Autoavaliação dos inquiridos quanto aos hábitos de leitura	173
Gráfico 48: Autoavaliação dos inquiridos quanto ao domínio escrito em língua portuguesa	174
Gráfico 49: Autoavaliação dos inquiridos quanto à capacidade de expressão em língua portuguesa (dicção, clareza e objetividade).....	174
Gráfico 50: Opinião dos inquiridos sobre o aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa	175
Gráfico 51: Hábitos de leitura dos alunos	176
Gráfico 52: Identificação do assunto do texto	177
Gráfico 53: Escolha múltipla.....	178
Gráfico 54: Organização de sequências narrativas.....	179
Gráfico 55: Questões de interpretação do texto.....	180
Gráfico 56: Construção e transcrição das respostas	180
Gráfico 57: Identificação da mensagem do texto	181
Gráfico 58: Compreensão e interpretação do texto	182
Gráfico 59: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita.....	185
Gráfico 60: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita: continuação	188
Gráfico 61: Expressões de uso informal e formal do português - 4 ^a classe.....	189

Gráfico 62: Expressões de uso informal e formal do português - 4ª classe: continuação	190
Gráfico 63: Expressões de uso informal e formal do português - 4ª classe.....	191
Gráfico 64: Questões de compreensão e interpretação do texto.....	192
Gráfico 65: Organização das sequências narrativas	193
Gráfico 66: Construção e transcrição de respostas	194
Gráfico 67: Posição dos alunos em relação à atitude das personagens	195
Gráfico 68: Identificação da mensagem do texto	196
Gráfico 69: Compreensão e interpretação do texto	197
Gráfico 70: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita.....	199
Gráfico 71: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita.....	202
Gráfico 72: Expressões de uso informal e formal do português – 6ª classe.....	204
Gráfico 73: Expressões de uso informal e formal do português - 6ª classe: continuação	205
Gráfico 74: Expressões de uso oral informal do português- 6ª classe.....	206
Gráfico 75: Compreensão e interpretação do texto - 4ª e 6ª classes.....	215
Gráfico 76: Construção e transcrição de respostas - 4ª e 6ª classes	217
Gráfico 77: Identificação da mensagem transmitida pelo texto - 4ª e 6ª classe	218
Gráfico 78: Competência ortográfica - 4ª classe e 6ª classes	220
Gráfico 79: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na produção escrita - 4ª e 6ª classes.....	221
Gráfico 80: Aplicação de sinais de pontuação e acentuação - 4ª e 6ª classes.....	222
Gráfico 81: Marcas de oralidade na escrita - 4ª e 6ª classes.....	222
Gráfico 82: Expressões de uso informal e formal do português - 4ª e 6ª classes	223

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- AALEB – Avaliação Aferida em Larga Escala no Ensino Básico
- ALUSTP - Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe
- CF - Crioulo Forro
- CPE - Carta da Política Educativa
- CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa
- DAF- Direcção Administrativa e Financeira
- DGPIE - Direcção Geral de Planeamento e Inovação Educativa
- ED - Ensino à Distância
- EB - Ensino Básico
- EFOPE - Escola de Formação de Professores e Educadores
- FCT- Faculdade de Ciências e Tecnologia
- ISEC - Instituto Superior de Educação e Comunicação
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- LP - Língua Portuguesa
- L1 - Língua Materna
- L2 - Língua Segunda
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MECC- Ministério da Educação, Cultura e Ciência
- MEES - Ministério da Educação e Ensino Superior
- OD - Objeto direto
- OI - Objeto indireto
- PADE - Programa Acelerar o Desempenho Educativo
- PCEB - Programa Curricular do Ensino Básico
- PP - Português Padrão
- PST - Português de São Tomé
- RAP - Região Autónoma do Príncipe
- RGPH - Recenseamento Geral da População e de Habitação
- SN - Sintagma Nominal
- SP - Sintagma Preposicional
- STP - São Tomé e Príncipe
- TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação
- USTP - Universidade de São Tomé e Príncipe

Capítulo I

1. Introdução

Durante mais de duas décadas, no exercício da minha função de docência, pude perceber o quão importante é o domínio da escrita, quer na perspectiva dos docentes, quer na perspectiva dos alunos. Existem alunos que, ainda que tenham boas bases de aprendizagem, demonstram muitas dificuldades na escrita. A minha preocupação foi sempre o aproveitamento dos alunos, para que os mesmos pudessem ser profissionais de sucesso na área escolhida para o exercício da sua profissão. Os resultados baixos sempre foram considerados, por mim, como um fracasso, o que me levava a empreender uma autoavaliação, de modo a entender o que poderia ter falhado na minha prática pedagógica.

Destas inquietações, surgiu a ideia de realizar um trabalho que pudesse apresentar sugestões de melhoria da prática pedagógica no Ensino Básico, considerado um nível fundamental no sistema educativo. As dificuldades são sentidas, muitas vezes, pelos alunos em níveis superiores, sendo fruto de uma formação de base pouco consolidada.

O Ensino Básico (EB) é o nível de ensino em que as crianças adquirem e desenvolvem as competências básicas e necessárias para a vida. Aí elas desenvolvem as suas capacidades comunicativas e de compreensão, transformando-se em indivíduos autónomos e críticos: compreenderem os factos que ocorrem à sua volta; comunicam; recorrem à reflexão; pensam e utilizam a língua criativamente; procedem à avaliação das suas decisões e atitudes. Cada país estabelece as suas políticas educacionais e económicas de forma a assegurar que o ensino permita que as crianças atinjam o seu potencial máximo, tendo em conta as mudanças e exigências sociais que operam atualmente no mundo.

A Unesco, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de 1990 (1998, p. 3), Artigo 1º, “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, defende que “cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem”. E salienta, ainda, que

- (i) Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como

conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Unesco, 1998, p. 3)

(ii) A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Unesco, 1998, p. 3)

Este facto demonstra o quão é importante um sistema de educação que promova uma educação que permita a todos o alcance dos seus objetivos. A educação pode ser considerada uma necessidade humana, visto que é a base fundamental do seu desenvolvimento e, por conseguinte, de um país que ambiciona prosperar. Por isso, devem ser estabelecidas metas precisas que proporcionem a aquisição de conhecimentos em diversos domínios.

Em São Tomé e Príncipe, a reforma do ensino realizada em 2005/2006, pôs fim ao Ensino Primário, onde se circunscrevia a escolaridade básica obrigatória a quatro anos. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº 2/2003 estendeu o Ensino Básico para seis anos, em dois níveis, sendo o 1º com quatro classes, de 1ª à 4ª classe e o 2º com duas, 5ª e 6ª classes. Em 2018, houve a revisão da Lei 2/2003, partindo-se de princípio de que esta Lei se revelou desajustada, em relação às necessidades e às características do país. Por esta razão, o Ministério da Educação achou pertinente propor a atualização da Lei de Bases de 2003. A nova LBSE, Lei nº 4/2018, organiza o Ensino Básico em três ciclos. O artigo 11º refere que “O Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de 3 anos, com a duração de 9 anos.” O 1º ciclo vai de 1ª à 4ª classe; o segundo, da 5ª à 6ª classe e o 3º ciclo, da 7ª à 9ª classe.

O currículo estabelece duas disciplinas fundamentais para este nível de ensino: Língua Portuguesa e Matemática. O reconhecimento da importância da leitura, escrita e expressão oral, no âmbito da Língua Portuguesa (LP) no EB, defendido neste documento, faz-nos refletir sobre a relevância destes domínios durante o percurso escolar bem como nas ações que são determinadas como metas a atingir nesta disciplina.

O português, enquanto língua oficial, é também a língua de ensino em São Tomé e Príncipe. Logo, o compromisso do Ministério da Educação, enquanto entidade que regulariza e define metas curriculares, através de Programas Curriculares, é de

desenvolver políticas educativas para que os alunos possam desenvolver competências ao nível da leitura, oralidade e escrita ao nível da disciplina de LP.

O Programa Curricular do Ensino Básico (PCEB) de São Tomé e Príncipe considera o domínio do português um importante fator de identidade nacional e cultural e reforça que, havendo obstáculos no seu ensino, coloca em causa a realização integral da pessoa, a criação e a fruição da cultura. Por sua vez, o seu domínio proporciona o sucesso escolar (PCEB, 2010, p. 9).

Em São Tomé e Príncipe, o português é a língua que detém uma grande relevância social em relação aos outros idiomas existentes, uma vez que é falado pela maioria da população. É, na sua essência, a língua de ensino, administração, comunicação e, também, de cultura, o que leva Pontífice (2002) a defender que,

- (i) O português ocupa um lugar privilegiado que lhe é conferido pelo seu estatuto de língua oficial, portanto, de língua de administração, de escolarização, da comunicação social e da igreja. (p. 55)
- (ii) É a língua, que domina em STP, falada e entendida pela quase totalidade da população, não deve ser descorado o facto de ser também uma língua nacional na medida que é a língua materna de uma parte da população. (p. 55)
- (iii) (...) cumpre uma função predominantemente instrumental, como instrumento que permite transmitir conceitos, normas, noções, e veicular o saber científico. (p. 55)

No cenário linguístico são-tomense, o português surge associado a outras línguas nacionais, o que faz dele um idioma com características próprias, o qual se tem denominado Português de São Tomé (PST). O português convive com as línguas crioulas do país (o angolar ou *anguené*¹, *lung'ie*², o *forro*³ ou *santomé*⁴ e outras variedades – o crioulo cabo-verdiano e o “tonga”⁵). É o crioulo forro que mais tem

¹ Crioulo falado na região Sul do país. Existem dialetos deste tipo de crioulo nas zonas litorais do país, sobretudo onde moram os pescadores.

² Denominação dada ao crioulo da Ilha do Príncipe (Região Autónoma do Príncipe-RAP).

³ Conjunto humano-social constituído por escravos que se tornaram livres sobretudo através de cartas régias dos séculos XVI e seguintes, e de mestiços nascidos dos casamentos realizados entre brancos e suas escravas do continente negro. (cf. Carlos E. Santo, 1998, p.17)

⁴ Denominação dada ao crioulo forro.

⁵ Língua dos serviçais da roça, das empresas agrícolas, resultante do contacto entre as línguas maternas dos contratados e o português falado nas roças (essencialmente, Água Izé, Monte Café e Agostinho Neto), resultando numa variedade do português descrita na literatura como o português dos tongas, por assim serem designados os descendentes dos contratados. (cf. Rita Gonçalves, 2016, pág. 25)

contribuído para a formação de uma variedade existente no país, uma vez que este cobre a maior área geográfica do país em termos de falantes.

Não obstante estas situações, o ensino nunca poderá ignorar o facto de as escolas são-tomenses apresentarem variedades linguísticas.

O português são-tomense é uma variedade que importa, sobretudo do crioulo forro (doravante CF), as formas orais do uso quotidiano dos falantes, com estruturas sintáticas, por vezes diferentes do português europeu (PE), como são os exemplos abaixo indicados:

a) Eu saltei estrada. (PST) – Produção própria (Ppr) –

Un satá stlada (Crioulo forro-CF)

Eu atravessei a estrada. (PE)

b) Casa pegou fogo. (PST) - (Ppr)

Ké pegá fôgô – (CF)

A casa incendiou-se. (PE)

c) Eu molhei chuva. (PST) - (Ppr)

Un monha suba. (CF)

A chuva molhou-me. (PE)

d) Eu escondi chuva. (PST) - (Ppr)

Un kondê suba – (CF)

Escondi-me da chuva. (PE)

e) Essa laranja que plantei já deu olho. (PST) - (Ppr)

Lanza sé k'un ximiã, ê da uê zá – (CF)

Aquela laranja que semeei já germinou.” (PP)

e) Rapaz bateu piquena, ela chorou até água olho saiu ela. (PST) - (Ppr)

Mósu da mina, mina solá, antê awa wê xê. (CF)

O rapaz bateu à miúda e ela chorou. (PP)

f) Tira ovo de frigideira para não beber/engolir/chupar azeite. (PST) - (Ppr)

Txila óvu ni fligidela pê na bêbê zêtê. (CF)

Tira o ovo da frigideira para não se ensopar. (PP)

As estruturas fráscas produzidas oralmente pelos falantes indicam o grau de interferências verificadas no português, através da transição de estruturas. Neste caso, verificam-se empréstimos de formas do crioulo forro para o português, que caracterizam a variedade são-tomense, distanciando-se, desta forma, da norma padrão europeia. Por esta razão, é importante compreender e saber lidar com as diferenças e variedades linguísticas existentes na sala de aula, permitindo uma melhor inclusão dos alunos nas atividades pedagógicas a serem realizadas. Embora se trate de uma tarefa difícil e desafiante, sobretudo para os professores, é preciso conviver e ultrapassar as barreiras impostas pela diversidade linguística que existe nas escolas básicas são-tomenses. É uma situação social em que o professor também é influenciado por esta interferência linguística.

Apesar de se constatar esta realidade, não existe um estudo que possa validar esta situação, pois será necessário comprovar a interferência na comunicação dos falantes nacionais são-tomenses. Sendo adotada como língua oficial e de ensino do país, reconhece-se a necessidade de conceber a existência desta variedade como forma de se estabelecer políticas linguísticas ajustadas ao contexto existente, já que, no ensino, se recorre à norma padrão europeia. O português em São Tomé e Príncipe, por ser falado pela maioria da população, ele comporta-se tanto como L1 como L2 para os são-tomenses, o que impõe um maior desafio à prática letiva.

Este desafio compreende, por um lado, a criação de atividades que levem os alunos a refletirem sobre a língua e o seu uso, para que os mesmos possam reconhecer que ela está ao serviço da sua comunicação quotidiana e, por outro, que sejam capazes de compreender os discursos e produzir textos com coesão e coerência.

A baixa proficiência linguística tem repercussões, como seria de esperar, nos resultados das outras áreas curriculares, o que preocupa toda a comunidade educativa. Os alunos dão erros ortográficos, de concordância, apresentam deficiências na leitura, na compreensão, interpretação e na produção de pequenos textos, o que demonstra os baixos resultados obtidos, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), em todos os níveis de ensino.

Os resultados alcançados ao longo dos sucessivos anos letivos, muitas vezes, não espelham o que realmente se tem definido como prioridade - atingir o sucesso e aproveitamento escolar ao nível da disciplina de LP- tendo em conta os inúmeros fatores que estão implicados neste processo. Tal tem constituído preocupação para a comunidade educativa, uma vez que ela é a disciplina fundamental e transversal do sistema do ensino no país. As dificuldades em LP não estão limitadas ao Ensino Básico, mas percorrem todo o sistema de ensino, incluindo o ensino universitário.

O Ministério da Educação atribui os maus resultados aos docentes. Por sua vez, estes culpabilizam o sistema, os pais e os alunos. Os pais, em retorno, dizem que os professores e a escola não têm conseguido dar respostas adequadas à facilitação da aprendizagem dos alunos.

Temos a consciência que se deve formar alunos que tenham uma proficiência linguística aceitável, permitindo que os mesmos possam ser capazes de terem fluência no uso do português, o que, inevitavelmente, constituirá num fator positivo nos resultados escolares. Isto significa dizer que existe uma relação intrínseca entre a competência comunicativa e a aprendizagem, pois se o aluno não domina a língua de ensino, não terá, de certeza, sucesso no seu percurso escolar. É, ainda, pertinente destacar que existe um conjunto de situações que podem concorrer para que a disciplina tenha resultados muito baixos nas escolas do país, para além das já anteriormente mencionadas, a saber, a competência comunicativa do professor, os hábitos de leitura, os programas e materiais didáticos, o envolvimento dos pais e encarregados de educação, a formação/tipo de formação e cultura literária dos docentes e alunos, a responsabilização profissional, o incentivo e a valorização profissional, apenas para mencionar alguns deles.

Considerando a situação acima descrita, o tema “Dificuldades do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: estudo de caso”, proposto para esta investigação, procura apresentar possíveis soluções que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da escrita em língua portuguesa, em São Tomé e Príncipe, neste nível de ensino, uma vez que, até ao momento, não se desenvolveu qualquer estudo, com esta amplitude, no país.

Compreende-se, porém, que o contexto de realização da disciplina de LP, em São Tomé e Príncipe, poderá não ser o ideal, tendo em conta as diferentes situações que interferem no seu ensino. As políticas, mais especificamente, registadas na educação

têm sido justificadas pelo cumprimento de promessas eleitorais para a contratação de professores sem a base científica e pedagógica exigida para a lecionação. Infelizmente, também entra neste círculo o favorecimento de familiares e amigos no processo de recrutamento. Esta prática, de nepotismo na educação são-tomense, tem sido uma ferida crónica e contribuído, de certa forma, para o baixo aproveitamento dos alunos. Neste sentido, as dificuldades que são identificadas nos professores têm consequências na prática pedagógica.

As dificuldades de aprendizagem implicam a existência de situações que concorrem para que as crianças não tenham êxito durante o período escolar, ou seja, “Inclui toda a espécie de obstáculos ou problemas com impacto na aprendizagem e com diversas etiologias: as inerentes a quem aprende, as situadas ao nível dos conteúdos programáticos, da didática, do ambiente escolar, cultural e socioeconómico” (Rebelo, 1993, p. 136).

Porém será importante assinalar que o Ensino Básico (EB) desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e, por isso, nesta fase, a aprendizagem deve ser bem consolidada e as competências em LP não podem ser negligenciadas. O português que a maior parte dos falantes usa e leva para as Escolas Básicas é a variedade são-tomense, com características próprias ao nível da morfologia, sintaxe, fonética, semântica e léxico (cf. Capítulo II), o que o distancia da norma padrão europeia.

Há um problema que se coloca, à partida, quanto à fixação da norma linguística para a variedade do português são-tomense: requer, não apenas o estudo e levantamento, mas depende também de recursos materiais, humanos e financeiros para o efeito e, sendo STP um país com poucos recursos financeiros, o problema configura-se como bastante complexo.

1.1 Justificação

O tema selecionado para esta investigação procura responder às inquietações relacionadas com as dificuldades dos alunos ao nível da escrita em LP, as quais têm influenciado os resultados não só na disciplina de LP como também nas restantes áreas curriculares. Os baixos resultados verificados a cada ano letivo são o fruto da baixa

competência adquirida pelos alunos no âmbito da compreensão, interpretação e produção escrita, durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

As dificuldades do público escolar ao nível do registo escrito em português, quando comparado com o uso da norma padrão europeia, relacionam-se, sobretudo, com o não domínio dos idiomas existentes no país - apesar de serem falantes, não dominam nenhuma das línguas com precisão.

A criança, quando inicia o seu percurso escolar, já leva consigo um repertório linguístico, mas não de forma padronizada. Neste sentido, cabe à escola fortalecer as estruturas relativas à própria língua no que concerne o desenvolvimento fonológico, morfossintático, sintático, semântico e pragmático-discursivo. Se, por exemplo, a criança não tiver atingido o nível de desenvolvimento fonológico pretendido, poderão surgir problemas relacionados com a leitura, a escrita e, conseqüentemente, com a sua capacidade de compreensão e interpretação de enunciados.

Assim sendo, o tema que propomos tratar é pertinente, tendo em conta que:

- 1) Há dificuldades no registo escrito em LP nas escolas, especialmente quando comparado com o uso da norma padrão europeia. Estas dificuldades não são identificadas apenas nos alunos, mas também nos próprios professores. Os alunos têm muitas dificuldades no estabelecimento de fronteiras linguísticas entre os idiomas existentes no país. Para certos grupos de crianças, a LP é língua materna (L1) e, para outras crianças a L1 é uma das línguas crioulas, fazendo com que possa haver numa turma alunos com características linguísticas muito díspares.
- 2) Os resultados da disciplina de LP nos diversos níveis escolares são muito baixos, o que tem comprometido o aproveitamento escolar também em outras áreas curriculares.
- 3) Apesar da constatação de que os alunos têm tido resultados muito baixos ao nível da LP, não tem havido estudos que possam, de facto, identificar as causas do insucesso, de forma a estabelecer ações que promovam o sucesso do ensino e aprendizagem nesta disciplina.

Os dados da *Avaliação Aferida em Larga Escala no Ensino Básico (AALEB)* realizada, em Maio de 2016, incluíram as 88 escolas do EB de São Tomé e Príncipe, ao nível das duas disciplinas fundamentais do sistema, Língua Portuguesa e Matemática.

Estes dados, ao nível de desempenho médio em LP, indicaram que, na 2ª classe, apenas 35,8% dos alunos obtiveram notas positivas; na 4ª classe, 44,7% e, na 6ª classe 41,1% dos alunos obtiveram resultados positivos.

Para permitir avaliar o avanço dos resultados, em Junho de 2019, realizou-se uma segunda aferição, em que não se verificou uma melhoria significativa das notas de LP nas três classes, com exceção da 6ª classe. Na 2ª classe, 33,6%; 4ª classe, 47,6% e, na 6ª, 51,8%. Estes resultados devem ser vistos e analisados de um ponto de vista mais lato, nos seus variados aspetos: o currículo (o programa, os materiais didáticos), a formação/qualidade de formação que é ministrada aos professores, as condições oferecidas pelos estabelecimentos escolares, nomeadamente, a existência de biblioteca, o número de alunos por turma, etc.

Assim, torna-se necessário ministrar um ensino que possa ir ao encontro destas crianças, uma vez que a LP é a disciplina transversal e, a par da Matemática, considerada fundamental. Desta forma, pretende-se, com este estudo, desenvolver atividades que possam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, nos domínios da compreensão e expressão escrita, ao nível do Ensino Básico (1º e 2º ciclos).

1.2 Objeto e objetivos de investigação

Acredita-se que, atualmente, são inúmeros os desafios que a escola são-tomense, e, particularmente, o EB em STP, tem pela frente. O papel da escola será o de promover atividades que contribuam para o desenvolvimento da consciência linguística, pois “para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito” (Duarte, 2008, p. 9).

As dificuldades de produção de textos escritos são evidentes no sistema de ensino são-tomense. Os alunos apresentam dificuldades variadas, desde aqueles que nem os seus próprios nomes conseguem escrever de forma correta, até aqueles que conseguem cumprir os requisitos mínimos das tarefas relacionadas com a competência escrita. Considerando que o Ensino Básico desempenha um papel relevante no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão e expressão escrita dos alunos, uma vez que este nível de ensino constitui o pilar de todo o sistema educativo, o presente estudo

tem como objeto de investigação o ensino e a aprendizagem da LP no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em STP. Apresentamos, de seguida, os objetivos que servirão de linha de orientação da nossa pesquisa:

Objetivos Gerais

- (i) Refletir sobre os principais fatores que concorrem para as dificuldades no ensino e aprendizagem da LP no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe.
- (ii) Aferir qual o papel que a escola desempenha no desenvolvimento da competência escrita nos alunos do Ensino Básico.

Objetivos específicos

- (i) Identificar as causas do insucesso escolar da disciplina de LP no Ensino Básico em STP;
- (ii) Destacar a variação linguística como um dos aspetos que interfere no ensino e aprendizagem da LP no EB em STP;
- (iii) Caracterizar a prática docente no ensino da LP no EB em STP;
- (iv) Apresentar as perceções dos professores acerca do contexto de realização da disciplina de LP, no EB, em STP;
- (v) Apresentar os resultados gerais da LP no EB em STP, de acordo com os resultados dos dois testes de aferição realizados;
- (vi) Sugerir estratégias que contribuem para o sucesso do ensino da LP.

Embora este trabalho se debruce sobre a competência escrita evidenciada pelos alunos, também consideramos pertinente demonstrar o contexto em que a disciplina de Língua Portuguesa é realizada nas Escolas Básicas do país. A nossa reflexão também se relaciona com o contexto de realização da LP nas escolas básicas em STP, na medida em que a política educativa, a formação dos docentes, os recursos humanos e recursos existentes, os programas curriculares, e o espaço físico são fatores determinantes no (in)sucesso da LP.

1.3 Definição do problema

As questões relacionadas com o ensino e aprendizagem da LP em STP devem ser entendidas como prioritárias para que se possa promover ações que proporcionem aos alunos a aquisição de bases sólidas, mas que, ao mesmo tempo, desenvolvam as competências necessárias à consecução dos melhores resultados possíveis, ao longo do seu percurso escolar.

Devido a um conjunto diverso de fatores, os estabelecimentos escolares são-tomenses não têm conseguido dar respostas aos desafios propostos pela dinâmica da própria língua. Por outro lado, a falta de uma política direcionada para as línguas existentes, que possibilitem estabelecer estratégias pedagógicas, também tem contribuído para o baixo aproveitamento escolar.

Por esta razão, deve ser reconhecida a existência de uma variedade do português em São Tomé e Príncipe, que constitui a forma peculiar de comunicação não só dos alunos como dos professores.

O baixo nível de competência dos alunos em compreenderem e interpretarem pequenos textos bem como as dificuldades que são verificadas na competência escrita, constituem desafios ao sistema de ensino são-tomense. As políticas definidas em relação ao ensino da LP também têm contribuído para um baixo aproveitamento escolar: atualmente, a política linguística é direcionada ao ensino do português, sem ter em conta a diversidade linguística verificada no país. No contexto atual, o Governo Regional decidiu implementar o ensino do *lung'îê* nas escolas da Região Autónoma do Príncipe. Independentemente de não haver uma política centrada para as outras línguas nacionais, é necessário que haja a consciencialização sociolinguística de modo a estabelecer um currículo escolar que responda às necessidades sociais dos alunos.

1.4 Questões de investigação

O português é a língua oficial de STP e, conseqüentemente, integra o currículo são-tomense. Apesar de ter adquirido um perfil diferente nas outras comunidades, o português é a língua nacional de STP.

Assim sendo, a partir do tema apresentado, as questões que são propostas a seguir servirão de base para a nossa investigação:

(i) Em que medida a competência comunicativa pode contribuir para o sucesso em LP no Ensino Básico em São Tomé e Príncipe?

O currículo do Ensino Básico faz menção à competência linguística, estabelecendo a relação entre esta e o desenvolvimento pessoal, tendo em conta a dimensão social da língua, defendendo que

- O português, enquanto língua oficial, é um importante fator de identidade nacional e cultural. Com efeito, a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola-a da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura.
- Além disso, o domínio da Língua Portuguesa, enquanto fator de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar. (PCEB, 2010, pp. 9 -10)

Diferentemente da competência comunicativa, a competência linguística, sendo um sistema interiorizado de regras que possui o falante, é apontada como sendo uma competência natural, biológica do ser humano.

Para um falante nativo da língua, a sua gramática implícita tem como objetivo descrever e explicar a competência na sua língua.

O desenvolvimento da competência comunicativa é tarefa da escola, pois, de acordo com o nível escolar dos alunos, espera-se que estes possam adquirir habilidades necessárias desenvolvidas ao nível da compreensão e expressão escrita e oral em LP, cumprindo, assim, uma das metas fundamentais do sistema de ensino.

(ii) Que perceção têm os docentes sobre a realização das aulas de LP no Ensino Básico em STP?

A prática pedagógica em LP decorre em situações distintas, tendo em conta o currículo da disciplina. Neste sentido, pede-se ao professor que reconheça a importância das ações que são desenvolvidas para a concretização da disciplina: a formação pessoal, as estratégias utilizadas na sua prática pedagógica, a relação que é estabelecida com os alunos e os diferentes membros da comunidade educativa, o seu perfil linguístico e dos alunos, a logística escolar, o conhecimento do currículo, e, sobretudo, o comprometimento para com a profissão que exerce.

(iii) Em que contextos se realizam as aulas de LP no Ensino Básico?

A prática pedagógica em língua portuguesa depende de um conjunto de fatores que, muitas vezes, sendo externos, não dependem apenas do professor. É preciso analisar os contextos da realização da disciplina em STP, tendo em conta os resultados obtidos ao longo dos anos letivos. Os recursos didáticos, o espaço físico, o número de alunos por turma, as ações levadas a cabo pela equipa de supervisão pedagógica, no que se refere ao apoio aos professores, os modelos de realização da preparação metodológica, são alguns dos aspetos a considerar.

(iv) Que atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas nas aulas de LP que possam contribuir para a melhoria dos resultados escolares?

As atividades pedagógicas devem incluir o desenvolvimento do gosto pela leitura, a produção de textos com coesão e coerência, baseando-se num ensino pela descoberta, através da realização de atividades diversificadas e motivadoras, tendo em conta a relação entre os conteúdos e os recursos didáticos que são selecionados e a consequente promoção de uma maior interação na sala de aula.

As questões acima apresentadas correspondem a um contexto de investigação que pretende verificar como diferentes situações podem contribuir para o baixo resultado ao nível da LP nas Escolas Básicas: a competência comunicativa, o contexto de realização da disciplina, a formação dos docentes e as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito da disciplina de LP.

Não podemos ignorar os efeitos de uma aprendizagem pouco estruturada da língua, já que influencia negativamente não só o percurso escolar de uma criança como a sua vida enquanto cidadã.

De forma a melhor compreender o percurso da LP no contexto são-tomense, o capítulo seguinte aborda as suas principais particularidades. Será também objeto de exposição os resultados da disciplina de LP no EB, de acordo com as provas de aferição realizadas em 2016 e 2019.

Capítulo II

1. O xadrez linguístico são-tomense: uma descrição da realidade linguística

Neste capítulo descreve-se o quadro linguístico existente em São Tomé e Príncipe. Aqui o português detém uma influência social de dimensão elevada, em detrimento das outras línguas nacionais, nomeadamente, o crioulo forro ou *santomé*; o angolano ou *anguené*, *lungua Ngolá*; *lung'ie* e outras variedades, como o crioulo cabo-verdiano e o português dos *tongas*⁶.

O arquipélago de S. Tomé e Príncipe, um dos mais pequenos Estados insulares cuja superfície ronda os 1001 km², compreende, além das duas ilhas principais, a ilha de S. Tomé e a do Príncipe, que distam entre si 140 km, um conjunto de ilhéus quase todos desabitados: o das Rolas, a sul de S. Tomé, exatamente sobre a linha do Equador (o único habitado); o das Cabras, na vizinhança da capital; ilhéus Bombom e Carçoço, na envolvente do Príncipe e Tinhosa Grande e Tinhosa Pequena, a cerca de 20 km para Sudoeste (SO) da última ilha.

De origem vulcânica, STP situa-se no golfo da Guiné, na costa ocidental de África. O português é, atualmente, instrumento de comunicação utilizado pela maioria da população são-tomense, tendo sido oficializada em 1975, após a independência, tornando-se língua da administração, da comunicação social, do ensino e das relações internacionais.

A concretização deste capítulo vai beber as suas fontes a autores que já realizaram estudos sobre as línguas de São Tomé e Príncipe, nomeadamente Carlos Espírito Santo, Fernanda Pontífice, Inocência Mata, Rita Gonçalves, Tjerk Hagemeijer, entre outros. Assim sendo, descrevemos, a seguir, os factos que se relacionam com a história de São Tomé e Príncipe e, conseqüentemente, a sua situação linguística.

⁶ Já que a língua crioula estava circunscrita apenas nos forros, o contacto entre os portugueses e os contratados era feito de forma direta, pelo que se explica as adaptações existentes na língua portuguesa falada por estes indivíduos com características próprias. São falantes de línguas bantas, vindos de Angola, que falam o umbundo, que residem nas senzalas das empresas agrícolas, por exemplo em Monte Café e Agostinho Neto. (cf. Gonçalves e Hagemeijer, 2015).

1.1 Factos históricos e linguísticos sobre São Tomé e Príncipe

A situação linguística em São Tomé e Príncipe é caracterizada por um complexo mosaico linguístico: num espaço geográfico reduzido convivem seis idiomas, para além da existência de outras línguas incluídas no ensino são-tomense, como o francês e o inglês e, mais recentemente, o alemão e o mandarim.

Os factos históricos e sociais motivaram a existência de uma diversidade linguística muito acentuada em STP. Gonçalves (2012, p. 414) descreve o panorama linguístico do país da seguinte forma:

- (i) nas ilhas são falados os crioulos autóctones – o forro, o lung'ie e o angolar – decorrentes do contacto linguístico entre a língua dos colonizadores, o português, e as línguas dos escravos oriundos do antigo Reino de Benim (atual Nigéria), do Congo e de Angola, durante a primeira colonização (séc. XV e XVI). (p. 444)
- (ii) (...) o arquipélago conserva ainda o português dos Tongas, a língua que surgiu do contacto entre o português falado nas roças (essencialmente, Água Izé, Monte Café e Agostinho Neto) e as línguas bantu faladas pelos descendentes de contratados provenientes de Angola e Moçambique durante a segunda colonização (séc. XIX e XX). (p. 444)
- (iii) (...), as ilhas acolhem ainda uma grande comunidade de falantes cabo-verdianos, constituída por contratados não repatriados e pelos seus descendentes. (p. 444)

Este cenário ilustra um ambiente linguístico forjado pelos contactos permanentes entre os falantes de uma e de outra língua, o que tem conduzido a interferências mútuas entre os idiomas.

Durante a época colonial, os que trabalhavam nas roças e que não tinham o contacto direto com o colonizador, na época, não sabiam falar o português, tendo a mesma situação ocorrida com o *lungui'iê*, na Região Autónoma do Príncipe. Neste sentido, a elevação do português em relação às outras línguas existentes foi determinante em dois períodos da história da colonização são-tomense: “a primeira colonização (em 1493), a que corresponde ao ciclo de açúcar, e a segunda colonização, marcada pelas culturas de café e cacau (entre 1869 e 1875)” (Gonçalves e Hagemeijer 2015, p. 91). Segundo estes autores, a segunda colonização foi a responsável pela alteração profunda em relação ao panorama linguístico de São Tomé e Príncipe. É uma fase marcada pela consolidação do português como L1. (p. 88)

O português que faz parte do panorama linguístico são-tomense é o idioma que, desde 1470 e 1471, altura dos descobrimentos das ilhas de São Tomé e do Príncipe, respetivamente, tem sofrido alterações. Aos poucos, foi sendo implantado no país e constituiu-se como língua de interação e de capital importância no seio dos são-tomenses. Após a independência do território, em 1975, consolidou-se a sua força e foi instituída como língua oficial.

O cultivo da cana-de-açúcar, do café e do cacau foi determinante para a consolidação deste idioma no território, já que a introdução destas culturas possibilitava e exigia um contacto mais direto entre o colonizador e os escravos. Com o passar do tempo, o português foi assumindo características próprias, resultado de um contacto permanente entre os portugueses e os escravos contratados que falavam línguas bantu. Uma vez que estas plantações exigiam cada vez mais mão-de-obra, a chegada de grandes contingentes de contratados, durante a segunda colonização, veio contribuir para uma diversidade linguística ainda maior. (Gonçalves e Hagemeijer, 2015, p. 91) Segundo estes autores, durante muito tempo, mesmo durante a colonização, os habitantes que não falavam o português eram considerados boçais e incivilizados. Foi assim que, durante o Estado Novo, o governo português exerceu severa repressão linguística, proibindo que fossem faladas as línguas crioulas, por serem consideradas uma ameaça ao regime. A consolidação do português como L1 começou nesse momento histórico e os falantes são-tomenses passaram a ser, na sua maioria, bilingues. (p. 91)

A existência de várias línguas num espaço geográfico de dimensão muito pequena faz de São Tomé e Príncipe um país multilingue. Durante a convivência e a transição linguística, acreditamos, pois, que a passagem do português L2 para L1 não aconteceu de forma solidificada, tendo em conta a alteração que se tem verificado nas estruturas gramaticais em comparação com o português padrão.

Durante o período colonial todos os atos relacionados com a cultura autóctone (incluindo a língua) foram proibidos. Por outro lado, as famílias são-tomenses reconheciam a hegemonia do português e atribuíam-lhe muita importância, tanto é que muitas delas proibiam os seus filhos de usarem as línguas crioulas. Significa isto que, apesar de os mais velhos terem um certo domínio da língua crioula, não aceitavam que os seus filhos a utilizassem. Tal aconteceu mesmo depois de 1975, o que contribuiu para que a maioria dos jovens menosprezasse estas línguas.

As políticas coloniais reprimiam as línguas crioulas e consideravam o português como única língua, o que contribuiu, também, para a supremacia do português. Mesmo durante o período pós-colonial, este idioma continuou a ser considerado como única língua de integração e ascensão social, o que fez com que o mesmo conquistasse espaço aos crioulos.

Contrariamente aos cabo-verdianos, por exemplo, a relação que os falantes são-tomenses estabelecem com o crioulo e a língua portuguesa é completamente diferente. Numa situação de interação, os falantes são-tomenses só usam o crioulo em momento de descontração, diversão ou mesmo numa conversa que exija algum segredo. Por sua vez, os cabo-verdianos fazem do seu crioulo cabo-verdiano a língua de uso diário, porque “(...) a língua cabo-verdiana é a língua materna de quase toda a população” (Coelho, 2009, p. 13), o que não acontece com a maioria da população são-tomense. No entanto, no que se refere à interferência linguística, tanto num idioma como no outro, existem alterações. Em relação a Cabo Verde, o português tem, igualmente, estabelecido relações com o crioulo cabo-verdiano, o qual tem sofrido influências, que segundo Coelho (2009), especialmente ao nível do “(...) léxico e com eventual extensão às demais estruturas dessas línguas” (p. 14), salientando, ainda, que, através destas influências, “Em Cabo Verde, o português desenvolveu uma certa especificidade, que caminha para o desenvolvimento de características próprias e para um desenvolvimento mais rápido de uma variante tipicamente cabo-verdiana” (p. 15) .

Esta realidade linguística, pautada pelo fenómeno da interferência, manifesta-se também em São Tomé e Príncipe, tendo em conta o mosaico linguístico existente, o que implica a existência de mudanças na LP.

Em relação a Cabo Verde, Coelho (2009) admite que

(i) Muitos cabo-verdianos desconhecem a fronteira que separa a língua portuguesa da língua cabo-verdiana, factor que conduz à «invasão» da estrutura de uma língua na outra e vice-versa. (p. 15)

(ii) A língua portuguesa precisa de ser alargada ao conhecimento efectivo de toda população cabo-verdiana, conferindo-lhe para além do estatuto de língua oficial e formal que já possui, o estatuto de língua da oralidade informal. (p. 15)

Como se pode notar pela citação anterior, embora os dois países apresentem uma trajetória história idêntica, a postura linguística cabo-verdiana é distinta da que existe em STP. Os falantes cabo-verdianos identificam-se mais com a sua língua nativa, o

cabo-verdiano, do que com o português, sendo o crioulo a sua língua de comunicação por excelência. Por outro lado, segundo os dados do RGPH de 2012, a maioria da população são-tomense fala a LP, o que também tem implicações ao nível do declínio dos crioulos nacionais. Em última análise, este facto pode ser determinante para o futuro desaparecimento dos idiomas nacionais.

Em STP, o facto de a maior parte dos falantes não dominarem uma ou outra língua, um dos crioulos e/ou o português, faz com que os mesmos tenham dificuldades em reconhecer as fronteiras linguísticas de cada idioma, o que provoca a interferência no português: certas expressões acabam por ser “aportuguesadas”.

Os idiomas nacionais são-tomenses, sobretudo o angolares e o *lung'iê*, são muito pouco falados pela camada juvenil, sendo os mais velhos os que mais comunicam nestas línguas. Por esta razão, Mata (1998, p. 33) afirmou que

Nem a música tem contribuído para a revitalização destas línguas, como tem acontecido com o crioulo forro, que, em grau muito menor, também tem passado por uma muito rápida descaracterização, talvez própria da dinâmica linguística e social, própria de uma sociedade que passou por um processo tão rápido (massificação do ensino, liberalização do acesso à palavra).

Neste sentido, as autoridades nacionais, tendo percebido a ameaça em relação à extinção das línguas crioulas nacionais, criaram o Decreto-Lei nº 19/2013 que constitui um marco para a revitalização das línguas nacionais:

- (i) Os crioulos falados em S. Tomé e Príncipe são línguas historicamente relacionadas que constituem uma parte significativa do património linguístico-cultural único das ilhas de S. Tomé e Príncipe.
- (ii) Como qualquer língua natural, estas línguas constituem sistemas linguísticos autónomos com uma gramática própria.

Por outro lado, o *Alfabeto Unificado para a Escrita das Línguas Nativas de S. Tomé e Príncipe* (ALUSTP), no Art. 2º, define o número de línguas nacionais afetas à formalização, salientando a origem destas línguas e estabelecendo uma relação com o português:

As três Línguas Nativas faladas em S. Tomé e Príncipe, o *Santome*, o *Ngola* e o *Lung'le* são línguas historicamente relacionadas que constituem uma parte

significativa do património-cultural das ilhas de S. Tomé e Príncipe, resultadas do contacto entre o Português e as línguas africanas.

Contrariamente à política linguística estabelecida no Decreto, apenas na Região Autónoma do Príncipe, o Governo Regional decidiu introduzir no currículo da região o ensino de *lung'iê*, como forma de revitalizar e preservar a língua que representa a cultura e a identidade regional. Relativamente ao *santomé*, tem havido iniciativas, mas este idioma é, sobretudo, mantido nas tradições orais, nas músicas nacionais, e nalgumas iniciativas isoladas, como obras literárias. Na música tradicional são-tomense, os compositores têm-se auxiliado nos provérbios, *semplus*, para transmitirem os seus ideais, convicções sobre a sociedade, que os jovens têm dificuldade em compreender e interpretar. Os outros crioulos contam, sobretudo, com as ações culturais e os mais velhos, chefes de família, que ainda comunicam nestas línguas. Não havendo uma política linguística no país, para além do Decreto atrás mencionado, estes idiomas tenderão a desaparecer-se.

Salientemos os factos determinantes que resultaram na nacionalização do português em São Tomé e Príncipe, fazendo dele a língua que detém maior relevância e preferência no quadro linguístico nacional:

- A colonização ocorrida a partir da povoação da ilha que culminou com o contacto entre os portugueses e os nativos, passando este idioma, de forma gradativa, de L2 para L1;
- A oficialização do português após a independência;
- A rejeição da língua nacional imposta por muitas famílias são-tomenses acabou por conferir um certo prestígio ao português, fazendo com que, mesmo em situações informais, se eleja o português para comunicar e não um dos idiomas nacionais.

As censuras impostas ao longo dos tempos sobre os crioulos, como línguas de comunicação, datam da época colonial, mas ainda hoje se fazem sentir. As línguas crioulas são, por alguns, consideradas, como “língua de mato”. Consideravam que quem comunicasse neste idioma seria inferior, pessoa atrasada, acreditando que as línguas crioulas não possibilitariam a progressão social. Mesmo com a existência da Lei que salvaguarda, ou que pelo menos dá o indício ao “salvamento das línguas crioulas”, nota-

se uma certa passividade em relação a este assunto. O documento foi criado, mas não existem ações que visem a sua implementação.

A manutenção de uma língua depende dos seus falantes que a usam para comunicar e interagir em situações do quotidiano. Quando uma língua deixa de ser uma opção comunicativa e, não existindo suportes físicos (línguas ágrafas) que possam manter a sua estrutura, ela corre o risco de desaparecer.

1.2 O português L1 e L2 no contexto linguístico são-tomense

Todos nós nascemos e crescemos sem sabermos como adquirimos ou aprendemos a falar uma determinada língua. É um processo natural que ocorre de forma espontânea e progressiva, ou seja, à medida que nos vamos desenvolvendo física e mentalmente, a nossa capacidade de maturação linguística vai sofrendo alteração, conduzindo-nos a uma certa consciencialização em relação à língua que falamos.

Por esta razão, Faria (1996, p. 44) confirma a ideia de que:

Um ser humano normal, em circunstâncias normais de exposição à língua falada pelos falantes da comunidade em que está inserido, é capaz de, com base nos princípios constitutivos da sua faculdade inata para a linguagem verbal, formular hipóteses sobre o funcionamento da sua língua materna e, progressivamente, fixar os respetivos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos.

A autora defende, ainda, que o ser humano está formatado biologicamente para a linguagem verbal, através do desenvolvimento biológico e cognitivo, que se inicia quando o indivíduo entra em contacto com a língua materna, de uma forma natural (p. 44) e que a “(...) capacidade para a linguagem verbal desenvolve-se como quaisquer outras cujos organismos são geneticamente determinados, sendo, por isso, objeto de maturação, em condições normais de desenvolvimento” (p. 43). Dependendo da situação de exposição a uma determinada língua, o processo da sua aquisição, tanto a L1 como a L2, dá-se em contexto de comunicação, sendo que, para a L1, ocorre em situações de comunicação entre a criança e os seus pais. Há casos em que os progenitores têm línguas diferentes, pelo que a criança poderá ter duas L1. Pode, ainda, acontecer que a ela domine ou se identifique mais com uma língua do que a outra.

Independentemente de ser, ou não, língua oficial do país de origem do falante, a L1 é definida como a primeira língua que um indivíduo aprende durante o seu processo de desenvolvimento e amadurecimento da linguagem. É a partir desta capacidade, com um certo grau de aproximação com uma determinada língua, que o falante adquire a sua primeira língua. Assim sendo, a L1 é a língua dos progenitores e ou da comunidade onde o indivíduo está inserido.

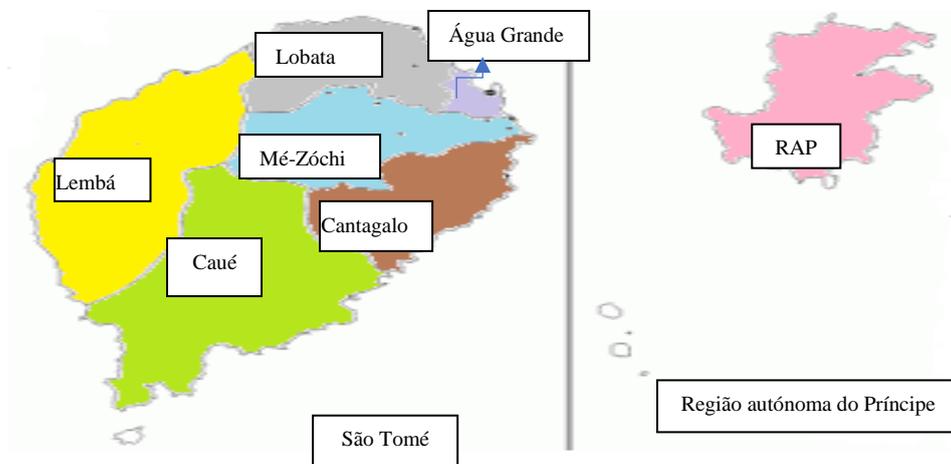
Considerando o contexto linguístico são-tomense, o português pode ser considerado tanto como L1 como L2. O contexto de utilização do português no arquipélago dá-se em situações muito diversificadas, pois, de acordo com a região do país, os falantes podem ter um dos crioulos como L1, sendo que o português passaria a ser a sua L2. No entanto, admite-se que a utilização do português como L2 aconteça apenas em contextos muito limitados.

Os habitantes da região sul do país, Angolares, Ribeira Afonso Santa Catarina, zonas litorais e piscatórias em Água Grande, Pantufo, Praia Gamboa, Neves, recorrem mais ao crioulo angolano, embora com características próprias, para dialogarem entre si. Este cenário não acontece, por exemplo, com os do interior dos distritos de Água Grande e Mé-Zóchi, consideradas zonas de centro, com maior número de habitantes, e em que a maioria tem o português como L1 e, uma parte muito reduzida, o crioulo como L2. Existe, igualmente, uma faixa da população que não fala, nem compreende, o crioulo forro, tendo apenas o português como L1. Fruto da mobilidade populacional, é bem possível que haja residentes que falem mais de duas línguas, uma delas sendo o português. Para além dos crioulos nacionais, aos quais já nos referimos, existem os *tongas*: pequeno grupo pertencente a empresas agrícolas que também contribuem para o mosaico linguístico de STP, cuja L1 é o Umbundo.

Apesar de haver um número muito considerável de falantes do português em STP, que chega a cobrir todas as áreas geográficas nacionais, cada crioulo existente pertence a uma dada comunidade linguística específica. A língua crioula, em STP, é, por isso falada por indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade, sendo adquirida em situações de contacto, quer como L1, quer como L2, mas especificamente, ela é típica de cada região no país. Desta forma, para darmos a conhecer a distribuição geográfica linguística são-tomense, apresentamos um mapa, a figura 1, onde se ilustra a região onde cada um dos crioulos é tipicamente falado, ou seja, nos distritos de STP e

na RAP. É importante salientar que o português tem uma presença muito solidificada em todas as regiões assinaladas.

Figura 1: Regiões de São Tomé e Príncipe



Fonte: Criação própria

De acordo com o mapa, o cenário linguístico em relação às línguas crioulas é identificado conforme as regiões do país. Ocupando a maior área geográfica do país, 267 km², o distrito de Caué tem o menor número de habitantes ao nível nacional, sendo Angolares a capital do distrito. A língua crioula existente e predominante é o crioulo angolares ou o *anguené* ou, ainda, *lungua n'gola*, que é a L1 da maior parte da população. O português assume, sobretudo, o estatuto de L2. Em 2012, segundo os dados do recenseamento geral da população, 47,2% da população de Caué falava o *anguené*, enquanto 98,3% já falava o português.

Com uma área de 17 km², o distrito de Água Grande é o menor distrito, e é onde se situa a capital do país, São Tomé. Tem cerca de 40% da população são-tomense. O distrito de Mé-Zóchi ocupa uma área total de 122 km² e é o segundo em termos populacionais. O crioulo predominante nestes dois distritos é o forro. A língua portuguesa é L1 da maior parte da população. Existem, neste distrito, comunidades que falam o cabo-verdiano, residentes nas empresas agrícolas, nomeadamente Santa Margarida, Milagrosa, Monte Café e outras.

Em Cantagalo, também se fala o *forro* e o português. O cenário é idêntico aos outros três distritos, Lobata, Água Grande e Mé-Zóchi. Neste distrito residem comunidades cabo-verdianas pertencentes a empresas agrícolas, Água Izé, Claudino

Faro e outras, que falam o crioulo cabo-verdiano. Há uma parte deste distrito, no litoral, Ribeira Afonso, que fala o crioulo angolár.

No distrito de Lembá, situado no Norte, também se fala o forro e o angolár-embora com algumas alterações, sobretudo no sotaque. O português acaba por ser a L2 da maior parte da população desta região.

É de salientar que nas zonas piscatórias, situadas no litoral, a população utiliza uma variedade do crioulo *angolar*, muito mais suave e próxima ao crioulo forro (um dialeto do crioulo angolár): Neves (em Lembá), Praia Gamboa, Pantufo (em Água Grande), Ribeira Afonso (em Cantagalo).

Ao longo dos anos, desde a descoberta das duas ilhas tem havido oscilação em relação ao número de falantes de uma e de outra língua, com maior inclinação, como já constatámos, para o português.

Assim sendo, de acordo com o RGPH de 2012, apresentamos a seguir a tabela 1 que indica a distribuição de número de falantes por distrito, no que se refere aos crioulos e ao português.

Tabela 1: Dados de falantes por língua por distrito em STP, de acordo com RGPH de 2012

Distrito	População p/ distrito	Português	Forro	Angolar	Lung'iê	Cverdi ano	Percentagem por distrito (%)				
		Nº Falantes	Português	Forro	Angolar	Lung'Iê	C. Verdiano				
Á. Grande	67295	66359	24745	2426	783	3637	98,6	36,8	3,6	1,2	5,4
Cantagalo	16622	16376	7209	1703	71	2319	98,5	43,4	10,2	0,4	14,0
Caué	5856	5755	788	2762	17	267	98,3	13,5	47,2	0,3	4,6
Lembá	14148	13846	4276	2075	58	1437	97,9	30,2	14,7	0,4	10,2
Lobata	18671	18323	7498	413	87	3280	98,1	40,2	2,2	0,5	17,6
Mé-Zóchi	43340	42672	17317	1822	212	1519	98,5	40,0	4,2	0,5	3,5
RAP	7083	6892	814	176	525	2195	97,3	11,5	2,5	7,4	31,0
Total	173015	170223	62647	11377	1753	14654	98,4	36,2	6,6	1,0	8,5

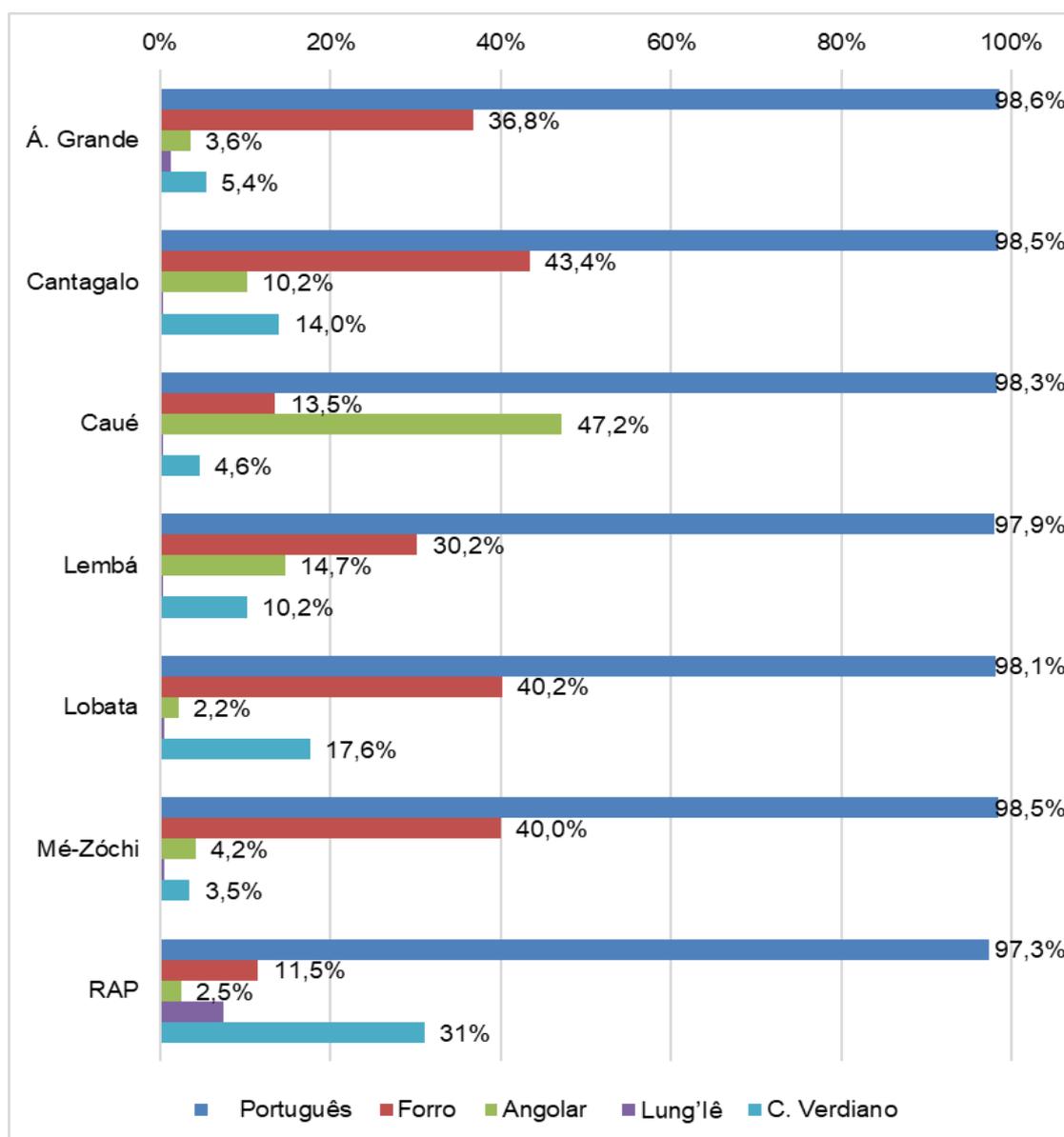
Fonte: CNE- Relatório do Recenseamento Geral da população são-tomense de 2012

De acordo com o estudo linguístico realizado em 2012, o distrito que detinha o maior número de falantes do crioulo forro era Cantagalo, com 43,4%, seguido de Lobata, Mé-Zóchi, com 40,2% e 40%, respetivamente. O distrito de Água Grande detinha 36,8% de falantes do crioulo forro; Lembá com 30,2%; Caué com 13,5% de

falantes de forro e 47,2% dos que falavam o angolár. A Região Autónoma do Príncipe (RAP), para além do crioulo *lung'iê*, regista a existência de comunidades que falam o crioulo cabo-verdiano. Apenas 7,4% da população da RAP falavam o crioulo *lung'iê*, mas o crioulo cabo-verdiano acaba por ser a segunda língua mais falada na ilha, seguida do português – 97,3%, com 31%. Talvez tenha sido dado o impulsionador da introdução deste idioma no currículo escolar da RAP.

Em 2012, os dados mostram que entre 97% e 98% da população já recorria ao português como língua de comunicação. Neste sentido, o gráfico 1 apresenta os dados, com percentagens, do português em relação às outras línguas existentes no país.

Gráfico 1: Dados de falantes por línguas e distrito em 2012



Fonte: CNE- Relatório do Recenseamento Geral da população são-tomense de 2012

Apesar de não haver dados atualizados sobre a representatividade das línguas existentes em STP, podemos concluir, a partir dos dados do último recenseamento, que o português continua a ter a maior representatividade, porque é a língua do sistema de ensino e tem havido a preferência da população em relação ao uso deste idioma. Os dados apresentados na tabela 1 confirmam que o português tem o maior número de falantes: 98,4%.

Pode-se verificar que em todos os distritos do país existem falantes de todos os idiomas existentes no Arquipélago, o que eleva, ainda mais, o grau de interferência linguística. Este cenário linguístico leva-nos a acreditar que a população são-tomense, embora use um português com alterações nas suas estruturas, a comunicação no dia-a-dia realiza-se através deste idioma, sendo apenas selecionado um dos crioulos em situações muito específicas de interação.

A partir deste panorama de distribuição linguística em São Tomé e Príncipe, pode-se prever que, com o passar do tempo, o português poderá vir a constituir a L1, com as possíveis interferências que poderão existir, por ser uma língua fortemente instrumentalizada e usada pela população. É um facto justificado não só pelo estatuto atribuído à língua, como pelo nível de preferência em termos de uso.

1.3 O português: língua em metamorfose em São Tomé e Príncipe

As línguas existentes em STP são o fruto de uma herança que foi passando de geração em geração: elas fazem parte da cultura e da identidade deste povo. As manifestações culturais existentes são a realização da linguagem, uma comunicação que é basicamente efetivada mediante a utilização da língua.

As diferenças registadas em cada uma das línguas explicam o quão dinâmico é o português falado nas Ilhas de STP, o que também ocorre, certamente, nos outros países em que o português é falado.

As diferenças registadas no seio das comunidades linguísticas não afetam a compreensão, posto que “(...) cada um julga falar como os outros, uma vez que todos falam «a mesma língua»” (Martinet, 1991, p. 141). Falar a mesma língua implica a troca do mesmo código linguístico que, por sua vez, leva os falantes a estarem em conexão

mútua, independentemente da existência de erros durante o processo de comunicação. Neste sentido, Martinet (1991) defende que

Tal identidade linguística, que as necessidades da comunidade obrigam a postular, impõe-se ao espírito dos indivíduos, torna-os surdos às divergências, leva-os a atribuir a particularidades pessoais, como o timbre da voz, qualquer traço linguístico particular que por acaso se impusesse à atenção do ouvinte. (p. 141)

A construção da identidade cultural dos falantes, movida pelo conhecimento que têm do português, cria uma certa relação entre os mesmos. Os erros não são considerados obstáculos à comunicação.

O português é um idioma falado em diversos países espalhados pelos quatro continentes. Apesar desta tamanha diversidade, há unidade na língua e é essa unidade que lhe permite prosperar enquanto instrumento de comunicação. As gramáticas, prontuários, dicionários, livros didáticos bem como decisões políticas para a realização de tratados, conduzem à unificação linguística.

Nesta conjuntura, Portugal tem mantido uma forte cooperação com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), sobretudo na área de formação. Muitos estudantes africanos deslocam-se para Portugal com o objetivo de prosseguirem os seus estudos. A chegada a Portugal pode ser motivo de “choque”, não só cultural, mas sobretudo linguístico: afinal a língua portuguesa que eles falam é “diferente” da língua falada pelos portugueses. As diferenças não só ocorrem em termos de sotaque (fonético-fonológicas) como ao nível lexical, morfosintáticas, semânticas e até pragmáticas. Neste caso, Faria (1996, p. 31) admite que:

- (i) Todas as línguas estão sujeitas à variação interna e à subsequente mudança linguística.
- (ii) Uma grande parte delas tem uma história genética “simples” em que um progenitor lhe garante a filiação em dada família linguística e muitas outras línguas formam-se a partir de vários progenitores, as denominadas línguas mistas.

Ao longo dos anos, a língua portuguesa foi adquirindo estruturas muito específicas em STP, tendo assumido as variantes das outras comunidades. Perante os dados linguísticos que remontam a uma década, podemos projetar para uma situação linguística muito diferente da verificada em 2012, em que o português surge em

contextos de variação e de interferência linguística muito específica, decorrentes das situações de uso: um novo padrão do português, o denominado português são-tomense.

Independentemente de o português ter sido uma língua imposta, na altura, pelos colonizadores, que cumpria objetivos específicos da colonização, ele apresenta, hoje, duas formas: (i) uma forma estabelecida pelos instrumentos de suporte da língua padrão, a normalização do uso da língua e (ii) a forma usada pelos falantes, a gramática implícita, ou seja, o português que os falantes usam diariamente como instrumento de comunicação. Esta última é aquela com a qual os falantes mais se identificam, por ser o português são-tomense, com as suas características próprias.

Há que alertar para o facto de que, depois da institucionalização do português, este não tem mantido uma “relação pacífica” com as línguas nacionais em STP. Tal ocorre num contexto linguístico em que a população deixa de dominar a língua nativa, que foi a língua da maioria da população (L1), tendo adotado uma outra, o português (L2). É uma situação que poderá ser caracterizada por diglossia linguística⁷, em que a estrutura, tanto de uma língua como de outra, pode ser alterada, ou mesmo provocar o aniquilamento de uma língua de menor expressão, neste caso o crioulo. Numa situação em que não existe uma política centrada na língua, em que não há preocupação em realizar estudos sobre os idiomas existentes no país, a situação de monolingüismo é um cenário muito provável, alterando o panorama linguístico atualmente existente.

Neste contexto, os factos linguísticos que ocorreram em São Tomé e Príncipe percorreram fases próprias na formação de crioulos, bem como na massificação do português, tanto como L1 como L2, o que leva Faria (1996), a defender que as diferentes formas de contacto

(...) estão na origem dos fenómenos, como, e para evocar dois casos extremos, o aniquilamento de uma língua por outra (por esta ter maior prestígio ou ser falada por uma comunidade mais importante, por exemplo) e a formação de novas línguas, os *pidgins* e os crioulos (p. 31).

Salienta, ainda, que “(...) são inúmeras as consequências do contacto entre línguas cuja compreensão e explicação releva não só de fatores linguísticos mas também

⁷ A forte pressão linguística que se verifica no país resulta do facto de as outras línguas locais existentes poderem ter o futuro ameaçado, tendo em conta a hegemonia do português, enquanto língua de preferência dos falantes são-tomenses, em relação aos crioulos. Isso poderá concorrer para o desaparecimento das outras línguas nacionais, ou seja, o português poderá, eventualmente, ser a única língua a existir no país.

sociopolíticos, culturais e económicos” (p. 31). A observação feita pela linguista levamos a perceber e comparar as ocorrências linguísticas operadas no país: com o passar do tempo, a população são-tomense poderá deixar de utilizar a língua crioula como língua de comunicação, assumindo o português como a única língua de contacto, pese embora possa ocorrer num período relativamente longo.

O português, por ser a língua de ensino, terá, obviamente, uma presença mais acentuada relativamente à das outras línguas. Este facto levou Pontífice (2002) a afirmar que

Sendo a língua de prestígio, verifica-se que muitos dos que têm um dos crioulos como língua materna, o vão deixando de utilizar ao longo da sua vida, sobretudo se aspiram a uma promoção social ou se procuram uma integração em determinadas esferas socio-profissionais. (p.56)

Esta situação vem demonstrar que o ensino tem desempenhado um papel muito importante na massificação do português, o que pode encaminhar os crioulos são-tomenses para uma fase de extinção gradual. O facto de não haver instrumentos de suporte que possam sustentar a sobrevivência dos crioulos, contribui para a sua fragilização.

A RAP, tendo o Governo Regional a intenção de resgatar a cultura e a identidade linguística, promoveu o ensino do *lung'ie* como um fator de identidade regional, com a introdução deste idioma no currículo escolar, mesmo antes do Decreto, em 2009, como referem Agostinho, Lima e Araújo (2016), no artigo “O *lung'ie* na educação escolar de São Tomé e Príncipe”:

- (i) Desde 2009, o *lung'ie* vem sendo ensinado nas escolas, devido, sobretudo, ao incentivo do Governo Regional do Príncipe à difusão da cultura principense. (p. 596)
- (ii) A tarefa de ensinar a língua foi entregue aos principenses que ainda têm conhecimento da língua embora, não sejam especificamente treinados para lecionar a língua, nem façam uso de algum material didático (p. 596).

A recente homogeneização do português, coloca em risco a sobrevivência dos crioulos, enquanto instrumentos de comunicação. Um novo panorama linguístico poderá estar emergente.

1.4 Caracterização sociolinguística do português de S. Tomé e Príncipe

A relação que a língua estabelece com uma dada comunidade faz dela uma ferramenta fundamental de interação, numa dimensão multicultural, que expressa os seus costumes e tradições. A língua e a sociedade estabelecem uma relação tal, que uma depende da outra, havendo sempre um processo de dupla influência. Por esta razão, o que leva à variação linguística é esta relação mútua estabelecida, de modo a corresponder e caracterizar as ações da vida social de cada grupo de falantes.

A respeito disso, Gamardi (1983, p. 23) acredita ser “(...) uma crença a existência de comunidades linguísticas de limites bem definidos, de comunidades linguísticas no interior das quais todos falam sempre a mesma língua e da mesma forma”, ou seja, cada indivíduo utiliza a língua segundo o grau de conhecimento que tem dela, da sua própria cultura e da relação que estabelece com os outros falantes, o que constitui, por si só, um falar típico de uma determinada comunidade linguística.

Quando se refere que um grupo de pessoas que utilizam o mesmo sistema de signos linguísticos constitui uma comunidade linguística, deve ter-se em conta as variedades de usos que o grupo pode imprimir no sistema linguístico, bem como as divergências de estruturas que possam estar ligadas a essa mesma diversidade de usos (Gamardi 1983, p. 27).

A língua portuguesa pode sofrer alterações quer internamente, quer através do contacto que estabelece com os outros idiomas, aquilo que o autor (Gamardi 1983, pp. 27-28) considera como sendo variação intralinguística, ou seja, aquela que se manifesta nos usos e nas estruturas de um mesmo sistema e, extralinguística como a que ocorre entre os próprios sistemas. A atividade linguística da comunidade é marcada não só pela utilização de dois ou mais sistemas, geneticamente aparentados ou não, mas também pelo facto de cada um dos sistemas conservar as suas próprias possibilidades de variação.

O processo linguístico em STP passou por três fases distintas, segundo Gonçalves & Hagemeijer (2015, pp. 88-90):

- (i) primeira fase correspondeu à formação do *pidgin* e a formação do crioulo; para assegurar a comunicação entre os colonizadores portugueses e os escravos, deu-se a formação do *pidgin*, uma língua proto-crioula que se expandiu, formando, em São Tomé três línguas crioulas, no decorrer do

século XVI até aos finais do século XIX: o crioulo *forro*, o *lung'ie*, e o *anguené*.

(ii) a segunda fase da referenciação linguística terminou com a segunda colonização, que provocou uma alteração muito acentuada no cenário linguístico são-tomense. O português começa a quebrar o predomínio das línguas crioulas e consolida-se como L1 dominante. Como L2, começou a consolidar-se cada vez mais como principal língua veicular ao longo do final do século XX.

(iii) a terceira fase correspondeu à da institucionalização do português como língua oficial, em 1975, fase em que o português passou a ganhar mais expressão. O português começa a ganhar o terreno a partir de 1991.

A variedade que resulta das interferências marca o português falado em São Tomé e Príncipe, não só ao nível da população menos alfabetizada como também influencia, em certa medida, a comunicação dos mais escolarizados. Dadas as dificuldades sentidas na compreensão do português, os falantes têm usado o termo *putuguêgi tê ôkê*⁸ para referir a sua relação de dificuldade face à interpretação de enunciados em português.

A situação linguística do país, demonstrada através dos quatro censos realizados num espaço de aproximadamente 10 anos, mostra-nos como as línguas se têm relacionado em STP. Assim, para termos uma visão sobre as línguas e sobre a evolução do português, apresentamos a tabela 2, que indica o número de falantes por língua, de 1981 a 2012.

Tabela 2: Evolução das línguas existentes em STP, de 1981 a 2012

Ano	População total	Português	%	Forro	%	Lung'ie	%	Angolar	%	Cabo-verdiano	%
1981	96 661	60519	63	54387	66	1533	2	-			
1991	117 504	94907	81	69899	59	1558	1	-			
2001	137 599	136085	99	99621	72	3302	2	-			
2012	173015	170223	98.4	62707	36.2	1753	1	11377	6.6	14654	8.5

Fonte: Gonçalves (2016: 27)

Em relação à população, nota-se um crescente número de falantes em relação a cada ano em que se realizou o levantamento de dados. De 1981 a 2012, a população cresceu muito, o que veio contribuir para o aumento de número de falantes de português.

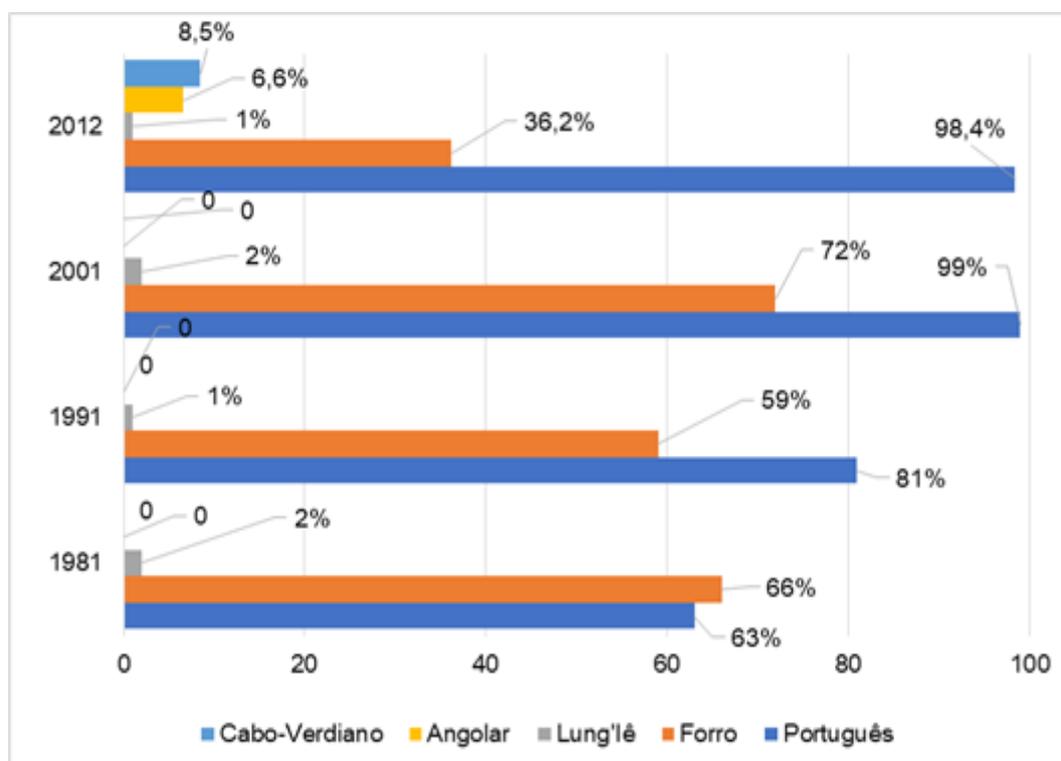
⁸ O português é difícil de entender; uma expressão ou enunciado pode gerar muitas interpretações.

A população juvenil é a que mais tem influenciado os dados linguísticos em relação a este idioma. Em 1981, havia 60519 falantes de português, enquanto 2012 vê crescer este número para 170223. O português cativou, num espaço de 31 anos, 109704 falantes.

A partir da tabela 2, foi elaborado o gráfico 2, que espelha como se comportaram as línguas existentes em STP entre 1981 e 2012. Nos censos realizados em 1981 e 2001, as línguas, angolara, *lung'iê* e cabo-verdiano, não foram objeto de estudo dos recenseamentos.

Na análise o gráfico 2, do censo de 1991, pode-se constatar que se iniciava um declínio do crioulo forro em relação ao português, bem como os outros idiomas existentes. Perante este cenário linguístico, atualmente, podemos destacar três grupos de falantes: (i) um grupo de falantes que têm um dos crioulos, mais o português, como línguas de comunicação; (ii) em menor número, os que falam três idiomas, sendo duas línguas nacionais e o português e (iii) outro que fala apenas uma língua, neste caso, o português com as características próprias de STP.

Gráfico 2: Evolução das línguas crioulas e portuguesa em STP, de 1981 a 2012



Fonte: Criação própria

O gráfico mostra uma diminuição muito acentuada do número de falantes das línguas crioulas desde 1981. Por sua vez, a LP que detinha 63% de falantes em STP, no

primeiro recenseamento, atingiu os 99% e 98% nos dois últimos recenseamentos, 2001 e 2012, respetivamente. Se repararmos, embora houvesse um certo decréscimo quanto ao número de falantes do português entre 2001, 99%, para 98,4%, em 2012, numa diferença de 0,6%, o número de falantes continua a ser muito superior em relação às outras línguas existentes no país. Os dados indicam que o crioulo forro só foi superior até 1981, com 66% de falantes, enquanto o português incluía 63% da população. Verifica-se, também, uma queda muito acentuada do crioulo forro de 72%, em 2001, para 36,2%, em 2012.

Os crioulos *lung'iê* e angolar continuam em queda quanto ao número de falantes. O crioulo cabo-verdiano não é considerado um idioma nacional, mas alcança uma percentagem de 8,5% de falantes em 2012.

Embora se detetem interferências entre todas as línguas existentes em STP, o crioulo forro é aquele que mais tem contribuído para a alteração da LP no território. O reduzido espaço geográfico e a relação de proximidade existente entre os falantes⁹ constituem um terreno fértil para tais ocorrências linguísticas.

Neste sentido, Pontífice (2002) salienta dois aspetos fundamentais em relação ao português em STP:

1- A existência incontestável de uma variedade de Português em S. Tomé e Príncipe, com a sua feição própria, conferido pelos traços específicos que o diferenciam das outras variedades do Português. (p. 56)

2- O facto de existir entre o Português e as línguas nacionais uma rede de relações e interferências mútuas, cujo resultado é tanto mais fértil e dinâmico quanto maior é a base portuguesa desses idiomas. (p. 56)

Assim sendo, a seguir, são apresentadas algumas expressões que caracterizam o português são-tomense, fruto de registos feitos e constatações verificadas ao longo da prática pedagógica e do trabalho de campo realizado, os quais poderão ajudar-nos a compreender melhor certas diferenças que ocorrem no português do arquipélago ao nível do léxico, da fonética e da fonologia, da morfologia e da sintaxe. Apoiámo-nos, também, no estudo feito por Afonso (2009) aos alunos do 6º e 9º ano e a um grupo de população são-tomense.

⁹ Os são-tomenses atribuem um outro significado à sigla STP, Somos Todos Primos, já que todos nas Ilhas se conhecem e muitos são aqueles com relações familiares próximas.

1.4.1 Variação lexical

A variação lexical é uma das características mais marcadas no português são-tomense (PST). Quando os falantes, em momento de diálogo, não encontram uma expressão em português, eles recorrem-se ao crioulo forro. Vejam-se os exemplos abaixo:

(1) a) Minha banana está pontada. (PST) –Produção própria (Ppr)

Kixibá mu sá pontadu. (Crioulo forro-CF)

A minha banana está meio madura. (PP)

b) Você é muito frontado¹⁰. (PST) - (Ppr)

Bô sá flontado pasá/munto . (CF) – Tradução literal: *Tu és frontado muito.*

Você /Tu és muito guloso. (PP)

c) Rapaz ficou sumbado a vê-mu. (PST) – (Ppr)

O rapaz ficou pasmo, olhando para mim. (PP)

(2) a) Nós fomos *ku* ele pa padaria. (PST) - (Ppr)

Non bé ku ê ba komplá pô. (CF) – Tradução literal: *Nós fomos com ele comprar pão.*

Nós fomos juntamente com ele à padaria. (PP)

b) Rapaz deu anxa porque ele tirou negativa. (PST)- - (Ppr)

Mosu dá anxa punda ê tchilá negativa. (CF) –Tradução literal: *Rapaz deu anxa, porque ele tirou negativa.*

O rapaz suspirou porque teve negativa. (PP)

(3) a) Quando nós estava a vi pá escola, uma casa pegou fogo. (PST) - (Ppr)

Ola non tava ka bi xicola, uã ké pegá fôgô. (CF) Tradução literal: *Quando nós estava a vir escola, casa pegou fogo.*

Quando vínhamos para escola, vimos uma casa a incendiar-se. (PP)

b) Eu escondi chuva. (PST) - - (Ppr)

Un condê suba. (CF) – Tradução literal: *Eu escondi chuva.*

Escondi-me da chuva. (PP)

Em 1a), a expressão *pontada* é usada para indicar o estado da banana. É proveniente do crioulo *pontadu*, significa que a banana está quase madura (meio madura). A partir da palavra *pontada*, criou-se o verbo “pontar”, por exemplo “A banana está a *pontar*.” A expressão *frontado* é uma palavra importada do crioulo forro *flontado*.

Os exemplos apresentados em (1) e (2), as expressões *pontado* e *flontado*, indicam o empréstimo no crioulo forro *pontado* e *flontado*, com adaptação, recorrendo-se aos processos fonológicos para o português, a assimilação, [u] para [o] nas últimas sílabas e do [l] para [r], mas, em (2), a expressão *cu* é transcrita oralmente sem alteração. Neste caso, a expressão *cu* que substitui a preposição *com* do PP, é transferida do crioulo forro, e marca o discurso da maior parte das crianças e adultos são-tomenses.

A expressão indicada em (3a) demonstra a omissão do reflexivo *se*. Esta omissão no PST deve-se ao facto de este pronome não ocorrer no crioulo forro. Logo, sendo uma expressão importada para o português, é omissa. A mesma situação ocorre-se em 3b). Um falante alheio a estas expressões entenderá que a casa ateou o fogo, em 3a), e a pessoa conseguiu esconder a chuva em 3b). São situações consideradas normais entre os falantes.

Existem expressões que apresentam significantes diferentes entre uma variação e outra. Por exemplo, o que se chama *xuxu* em Portugal e no Brasil, diz-se *pimpinela* em São Tomé e Príncipe. Uma criança pode referir-se que chorou dizendo *Eu chorei água olho saiu mu* - Expressão importada do crioulo forro *Un solá, awa wê xê mu*- em vez de dizer apenas *Eu chorei*. A expressão *camioneta*¹¹ significa, para um falante são-tomense, veículo pesado de carroçaria aberta¹².

1.4.2 Variação fonética-fonológica

Este tipo de variação ocorre com frequência no PST, tendo em conta os processos fonológicos da língua. No decorrer da comunicação, os falantes podem acrescentar ou mesmo suprimir, substituir consoantes e/ou vogais.

Uma das características do PST é a elevação da vogal [i], ou seja, a pronúncia do [e] é elevada, não diferindo do “e” do [i], tendo as duas vogais pronúncias semelhantes. Nas expressões- *cemitério*, *pequena*, *de* são pronunciadas [si.mĩ.t'ɛ.rju],

¹¹ Em São Tomé e Príncipe, diz-se autocarro em vez de camioneta.

¹² Em São Tomé e Príncipe, este tipo de veículo chama-se camião.

[pi.k'e.nɐ]; [di]. Podem ocorrer outras alterações como: *mi* [mi] em vez de *me* [mi] /*mim* [m'ĩ]; *pidiu* [pi.d'iu] em vez de *pediu* [pi.d'iu]; *divagar* em vez de *devagar*; “*infirmêro*” [ĩ.fir.m'ej.ru] em vez de *enfermeiro* [ẽ.fir.m'ej.ru] - nesta expressão ocorrem dois processos: a assimilação *i* e a queda do *i* na penúltima sílaba.

Há ainda que considerar, para além desta forma, o processo de inserção e supressão:

- 1) Epêntese - Neste caso, pode incluir-se uma vogal ou uma consoante: *dificuldade* [difikuli'dadi], *ritimo* [ʁi'timu], *cimintério* [si.mĩ.t'ɛ.rju]. No caso das palavras *dificuldade* [di.fi.kuɫ.d'a.di] e *ritimo*, houve a inserção do [i] entre as consoantes. Na palavra *cimintério* [si.mĩ.t'ɛ.rju], para além de ocorrer o processo fonológico já referido anteriormente, há a inclusão da consoante [n].
- 2) Aférese - Normalmente, nos discursos orais, há supressão de segmentos no início das expressões no PST: *pagar* [pɐ.'gar] (PST) em vez de *apagar* [ɐ.pɐ.g'ar] (PP); *trás* ['traʃ] (PST) em vez de *atrás* [ɐ.'traʃ] (PP).
- 3) Epêntese - Existem expressões que, no PST, ocorre a queda de segmento, sobretudo de vogais, no meio da palavra, por exemplo: *realdade* [ʁi.aɫ.'da.di] (PST) em vez de *realidade* [ʁi.ɐ.li.'da.di] (PP).
- 4) Apócope - ocorre, sobretudo em verbos no infinitivo e no processo de redução da palavra: *pa* [pɐ] em vez de *para* [p'a.rɐ] (PP).

a) *Eu vou compra pão.* - (Ppr) ['ew 'vo kõ.'pra 'pẽw] em vez de *Eu vou comprar o pão.* ['ew 'vo kõ.'praɾ u 'pẽw]

b) *Minha mãe está a vendê calça.* - (Ppr) ['mi.nɐ 'mẽj ʃ.'ta ɐ vẽ.'de 'kaɫ.sɐ] em vez de *A minha mãe está a vender a calça.* [ɐ 'mi.nɐ 'mẽj ʃ.'ta ɐ vẽ.'deɾ ɐ 'kaɫ.sɐ]

Tendo dificuldades no estabelecimento de fronteiras linguísticas entre a oralidade e a escritas, as formas acabam por ser grafadas como em (4).

Durante a comunicação, o falante são-tomense tem tendência para eliminar o ditongo, recorrendo, assim, à monotongação: *quemô* [ki.'mo] em vez de *queimou* [kɛj.'mo]; *ôviu* [o'viw] em vez de *ouviu* [o.'viw]; *furô* [fu.'ro] em vez de *furou* [fu.'ro]; “*madêra*” [mɐ.'de.rɐ] em vez de “*madeira*” [mɐ.d'ej.rɐ], *quebrô* [ki.'bro] em vez de *quebrou* [kɛj.'bro].

No PST ocorre também o processo de nasalização: *manchim* [mẽ.'ʃĩ] em vez de *machim*¹³ [mɐ.'ʃĩ] *forminga* [for.m'ĩ.gɐ] em vez de *formiga* [for.m'i.gɐ]; *mançã* em vez de maçã [mɐ.s'ẽ].

Os símbolos fonéticos que representam os sons da fala da língua remetem para as características linguísticas baseadas na oralidade, o que constitui, por si só, uma forma que testemunha o modo como os falantes de cada língua utilizam as palavras na construção do discurso. Obviamente que, se falarmos em variação fonética, determinadas palavras podem apresentar formas diferentes quanto à sua representação. Relativamente à transcrição fonética, há que destacar o caráter variacional que pode ocorrer numa dada língua, como acontece, por exemplo, nas variedades existentes nos países da comunidade de língua portuguesa.

1.4.3 Aspectos da morfologia e sintaxe do português de São Tomé e Príncipe

Nesta seção, procuramos apresentar alguns exemplos de interferências que ocorrem no PST ao nível da morfologia e sintaxe: omissão ou inserção de expressões; falta de concordância (no crioulo forro não existe flexão verbal); a utilização de pronomes pessoais com função de sujeito, objeto direto e indireto (a pronominalização); frases complexas.

1.4.3.1 Omissão

Um aspecto que marca fortemente o PST relaciona-se com a omissão dos artigos definidos em posição de determinante e predeterminante.

i. Omissão do artigo definido

Este tipo de omissão ocorre quer antes dos nomes, quer antes do determinante possessivo, como veremos abaixo.

(4) a) Ø Banana está no fogo a cozer. (PST) - (Ppr)

Baná sá fogô cá biê. (CF) Tradução literal *Banana está no fogo a cozer.*

A banana está a cozer. (PP)

b) Ø Minha irmã viajou. (PST) - (Ppr)

¹³ Catana

Ø Mana mu ba tela. (CF) – Tradução literal: *Minha irmã foi para terra.*
A minha irmã viajou.” (PP)

Pelo que se pode verificar em (4), no PST, não há ocorrência do artigo definido na posição de determinante. Isto deve-se ao facto de não existirem determinantes no CF (4b).

ii. Omissão de preposições

A omissão da preposição varia consoante as situações de uso. Por exemplo, as preposições *para* e *a*, quando utilizadas em ações que exprimem a durabilidade não se distinguem, optando-se sempre pelo uso de *para*.

- 5) a) Eu vou para mercado. - (Ppr) Ou
- b) Ele foi para praia. - (Ppr)

Ocorre também a omissão da preposição *de*:

- 6) a) Ela fez guisado (Ø) feijão. (PST) - (Ppr)
- Ê fé guisado (Ø) feson.* (CF)
Ela fez guisado *de* feijão. (PP)

No PST há dificuldades no emprego da preposição “a”, quando é solicitada pelo verbo, o que torna difícil a distinção entre o objeto direto e o indireto.

- 7) a) Ele deu (Ø) João um lápis. (PST) - (Ppr)
- Ê dá (Ø) Zon uã lapi.* (CF)
Ele deu um lápis ao João. (PP)

A omissão das preposições ocorre no PST pelo facto de o crioulo não as seleccionar. Em vez de um sintagma preposicional (SP), forma-se um sintagma nominal (SN), como se pode verificar no exemplo (7). Estes casos acontecem, sobretudo, quando o verbo preposicionado selecciona um objeto indireto. No PST, *João* em (7), forma o SN, enquanto no PP *ao João* é um SP.

1.4.3.2 Inserção

i. Inserção de preposições

O uso de preposições no PST é feito de maneira muito irregular, quando comparado com o português padrão. Pode ocorrer a inserção de preposições em seqüências como as que a seguir se indicam:

1. a) Bastante *de* gente estava lá na escola. (PST) – (Ppr)

Muita gente esteve/estava na escola. (PP)

ii. Inserção de determinantes artigos definidos

Em algumas expressões, pode-se verificar a inclusão de determinantes artigos definidos, como ocorre em 9a) e 9b).

(9) a) Ele vai voltá *no* Dezembro. (PST)- (Ppr)

Ele voltará em Dezembro. (PP)

b)Eu vi a Carla a passar. (PST) – (Ppr)

Eu vi a Carla passar. (PP)

iii. Inserção e substituição da conjunção *que*

Em frases interrogativas diretas, é sempre feita a ênfase através do pronome relativo “que”:

(10) a) Quem é *que* fez essa coeza, é? (PST) - (Ppr)

Quem fez isto? (PP)

Muitas vezes, para a marcação da entoação final da frase interrogativa, insere-se o verbo *ser*, no presente do indicativo, 3ª pessoa do singular, no final de uma frase interrogativa direta, como se indica em 10).

Observa-se, no entanto, que, com a inserção do *que* no PST, forma-se uma oração subordinada relativa, por meio do emprego de *é que* antes de um verbo, sobretudo no pretérito perfeito do indicativo.

Noutros casos, no PST, ocorre a substituição da conjunção *que* por *como*, como indica o exemplo de Afonso (2009).

- 11) “a viúva disse como tem uma empregada...” (Afonso, 2009, p. 119)
“a viúva disse que havia uma empregada...” (Afonso, 2009, p. 119)

Em 11a), a expressão *como* funciona como uma conjunção subordinada integrante, que substitui o *que* numa oração que desempenha a função de objeto direto (OD) *como tem uma empregada*. Para além do verbo *dizer*, ocorrido na expressão 11a), a produção linguística também pode ocorrer com o verbo *falar*, por exemplo:

- 12 a) Ele falou *como* ele estava a brincar com ele só. (PST) Ppr
Ele disse *que* só estava a brincar com ele. (PP)

1.4.3.3 Emprego do reflexivo e recíproco

Para Cunha e Cintra (2015) “Quando o objeto direto ou indireto representa a mesma pessoa ou a mesma coisa que o sujeito do verbo, ele é expresso por um pronome reflexivo” (p. 359) e apresenta três formas próprias: *se*, *si* e *consigo*, que se aplicam tanto à 3ª pessoa do singular como à do plural” (p. 359). Segundo os autores, as outras formas funcionam como pronome oblíquo, a saber: *me*, *te*, *nos* e *vos* (p. 362)

O emprego do pronome reflexivo representa por si só uma grande dificuldade para o falante são-tomense, já que o PST omite este tipo de pronome. Os exemplos que apresentamos a seguir revelam essa realidade:

- (13) a) Hoje, eu levantei Ø cedo para vir para escola.” (PST) - (Ppr)
Hoje, levantei-me cedo para vir à escola. (PP)
c) Naquele dia, eu deitei Ø só, comecei a dormi. (PST) – (Ppr)
Naquele dia, assim que me deitei, adormeci.
c) Ele vestiu Ø antes de vir para escola. (PST) – (Ppr)
Ele vestiu-se antes de vir à escola. (PP)

Como podemos notar em 13), no PST, as formas verbais *levantei*, *deitei* e *vestiu* não são pronominalizadas, o que contraria a norma padrão. É uma característica adotada, que pode ser explicada a partir de dois aspetos: (i) pela dificuldade de identificação dos tais pronomes no discurso e (ii) a não ocorrência dos pronomes reflexivos no crioulo forro. Por vezes, o falante são-tomense recorre à palavra que substitui o reflexivo “*se*”.

14) a) Rádio desligou sozinho. (PST)- (Ppr)

O rádio desligou-se.

b) O rapaz caiu sozinho com vida dele. (PST) – (Ppr)

O rapaz deixou-se cair. (PP)

1.4.3.4 A concordância

Um dos aspetos fundamentais do PP prende-se com a interligação dos elementos frásicos, havendo sempre a concordância entre o sujeito e o predicado e os outros elementos da frase, quando necessário. Isto não ocorre no PST, devido à interferência do crioulo forro, o qual não flexiona nem verbos, nem nomes.

i. Concordância entre o sujeito e o predicado e o objeto direto/indireto

Cada vez mais se verifica a falta de concordância nos discursos dos falantes são-tomenses, mesmo dos mais letrados, tanto em frases simples, como em complexas.

(15) a) Ela fica lá n'casa sentado. (PST) (Afonso, 2009, p. 68)

Ela está constantemente sentada em casa. (PP)

b) Lá, é só homens. (PST) (Afonso, 2009, p. 68)

Lá, só são homens. (PP)

Em orações concessivas, no PP, o verbo deve ser indicado no conjuntivo, o que não acontece com o PST. Normalmente, o verbo tende a ocorrer-se nos tempos do indicativo, como ocorre em 16).

(16) a) Mesmo que ele chegou escola cedo, ele não viu carteira para sentar. (PST) - (Ppr)

Mesmo que ele tenha chegado cedo à escola, não conseguiu carteira para se sentar. (PP)

ii. Concordância verbal, nominal e adjetival

No PST os constituintes frásicos podem não concordar entre si, neste caso a concordância verbo-nominal e em género.

Os exemplos abaixo foram retirados do nosso corpus, por serem exemplos de problemas ao nível da concordância:

17) a) Muitos homens viola...(PST)- amostra B6¹⁴

Muitos homens violam...(PP)

b) A violência é algo muito perigosa. (PST)- amostra C26¹⁵

A violência é algo muito perigoso. (PP)

c) Tem muito homens que bate a sua mulher. (PST) amostra C15¹⁶

Há muitos homens que batem à suas mulheres. (PP)

d) Às vezes fico na net a rir, é essas coisa que fico a rir. (PST) – (Ppr)

Por vezes, rio, quando estou na net, devido a coisas engraçadas. (PP)

e) Tira cadeiras que falta pé para gente guardar. (PST) – (Ppr)

Retira as cadeiras que têm pés em falta para serem guardadas. (PP)

Em 17a) não há concordância entre o sujeito e o predicado; em b) a falha detetada corresponde à concordância em género: nome *algo* e adjetivo *perigosa*; em c) não há concordância entre o determinante *muito* e o nome *homens*. Em relação à expressão 17d), para além de ocorrer a falta de concordância entre o predicado *é* e o determinante demonstrativo *essas* e o nome *coisa*, verifica-se a falha na construção do discurso que *fico a rir*. Em 17e), constata-se a falta de concordância entre o nome *cadeiras* e o verbo da oração subordinada relativa *falta* e o nome *pé*.

1.4.3.5 Uso dos determinantes demonstrativos

No PST, os determinantes demonstrativos são utilizados de forma inadequada, se tomarmos como referência a norma linguística portuguesa. Os falantes preferem utilizar *esse* e *aquela* e os seus variantes (esses, essa, essas, aqueles, aquela e aquelas), omitindo o determinante *este*. Na situação comunicativa, o determinante demonstrativo *esse* desempenha, não só a tarefa que lhe é atribuída como substitui *este*, tanto para assinalar o que está próximo do locutor ou perto do recetor, como refere Santo (1998, p. 331).

18) a) Esse caderno que está aqui é meu. (PST) (perto do emissor) – (Ppr)

Este caderno é meu. (PP)

c) Essas pequenas aqui fizeram barulho quando o professor saiu. (PST) – (Ppr)

¹⁴ Amostra da Escola Básica Manuel Quaresma Bragança, 4ª classe.

¹⁵ Amostra da Escola Básica Dona Maria de Jesus, 4ª classe.

¹⁶ Amostra da Escola Básica Dona Maria de Jesus.

Estas miúdas fizeram barulho quando o professor saiu/durante a ausência do professor/.
(PP)

Para além da substituição de *esta* por *essa*, no PST, há reforços linguísticos na comunicação dos são-tomenses pelo uso de expressões *que está aqui*, para indicar o que está próximo tanto do emissor como do recetor ou *que está lá* para assinalar algo distante do emissor e próximo ou distante do recetor, como por exemplo:

(19) a) Toma aquele lápis que está lá para mim. (PST)- (Ppr)

Toma aquele lápis para mim. (PP)

b) Esse caderno que está aqui é meu. (PST) – (Ppr)

Este caderno é meu. (PP)

Como destacámos anteriormente, o uso dos determinantes demonstrativos dá-se pelo reforço comunicativo, recorrendo-se a expressões que passam a formar uma oração relativa substantiva entre a oração principal, como se pode verificar em 19 a) e b).

1.4.3.6 A pronominalização

No PST não existe a pronominalização. Quando se verifica a presença do pronome este surge na posição proclítica. Sempre que é exigido a substituição, recorre-se ao pronome pessoal em forma do sujeito (“ele”/”ela”) como em (20):

20) a) Professor, foi Manuel que deu Maria giz. (PST) – (Ppr)

b) Eu vi Joana na sala ontem a chorá.” (PST) – (Ppr)

c) Professora pôs eu e Carlos a trabalhar. (PST) – (Ppr)

Ao recorrermos à substituição dos OD e OI, nas expressões indicadas em 20), no PST, obteríamos os seguintes enunciados:

a) Professor, foi Manuel que deu ela giz. (PST) – (Ppr)

Professor, foi o Manuel que lhe deu o giz. (PP)

b) Eu vi ela na sala ontem a chorar. (PST) – (Ppr)

Eu vi-a na sala ontem a chorar/chorando. (PP)

c) Professora pôs nós/gente a trabalhar. (PST)

A professora pôs-nos a trabalhar. (PP)

Em 20 a), o que se pode verificar é a omissão tanto da preposição *a* e do determinante *a*, em *a + a Maria*, que deviam formar a crase *à Maria*, que é o OI da frase. Nota-se que a pronominalização é feita, recorrendo-se ao pronome pessoal *ela/ele*. Esta situação também ocorre em 20 b) e c), em que o pronome pessoal *ela* e *nós* substituem o OD.

Podemos concluir, em primeiro lugar, que tanto o OD como o OI podem, no PST, ser substituídos pelos mesmos tipos de pronomes, o pronome pessoal. Em segundo lugar, são manifestas as dificuldades em utilizar a regência verbal bem como em distinguir os OI dos OD.

1.4.3.7 Colocação dos pronomes clíticos

A colocação de pronomes clíticos no PST tem obedecido a regras muito específicas desta variedade, distintas do PP.

Neste sentido, Cunha e Cintra (2015, p.357) referem-se a três regras de colocação dos pronomes átonos ou clíticos em relação ao português europeu: a proclítica, antes do verbo; mesoclítica, no interior do verbo, e enclítica, depois do verbo. De acordo com a regra geral, o pronome deve situar-se depois dos verbos e, salvo em contextos excepcionais, os pronomes passam para a posição mesoclítica e proclítica, em relação ao verbo.

No PST, a colocação dos pronomes clíticos constitui dificuldade, mesmo para os falantes mais escolarizados. O normal será que o pronome apareça sempre na posição proclítica.

21) a) Rapaz *me* disse que ele foi para praia. (PST) – (Ppr)

Ele disse-me que foi à praia. (PP)

b) Ele nos deu um lápis. (PST) – (Ppr)

Ele deu-nos um lápis. (PP)

No PST não se recorre à pronominalização mesoclítica, já que, para além de revelar dificuldades para os falantes, o futuro simples é um tempo em desuso.

Normalmente, na substituição dos complementos indiretos, no PST, usa-se os pronomes pessoais em forma de sujeito *ele/ela*, como no exemplo 22):

22) a) Ele deu ela uma borracha. (PST) – (Ppr)

Ele deu-lhe uma borracha. (PP)

b) Maria disse ele que vai para escola. (PST) – (Ppr)

A Maria disse-lhe que ia à escola. (PP)

A pronominalização tem constituído um problema para os estudantes são-tomenses, sobretudo com o verbo no futuro simples e/ou condicional, cujo pronome se deve localizar entre o radical e a desinência verbal, na posição mesoclítica.

Por outro lado, as formas do futuro simples e do condicional não são utilizadas pelos falantes, sendo que, para o futuro, a tendência é de recorrerem-se a forma verbal no presente do indicativo. Em relação ao condicional, recorrem-se ao pretérito imperfeito em frases complexas, como veremos posteriormente em tempos e modos verbais.

1.4.3.8 Discurso direto e indireto

Na transcrição do discurso direto para indireto, no PST, ocorrem irregularidades em relação ao PP, tendo em conta as características do discurso indireto. Numa expressão como em 23a) e c), no discurso direto, o falante ao transcrevê-la para o discurso indireto recorre às formas indicadas em 22b) e d), respetivamente.

23 a) - José, diz professor que vou bebê água para eu vir. (PST) – (Ppr)

b) Professor, Jorge disse para dizer professor que ele foi bebê água para ele vir. (PST) – (Ppr)

Professor, Jorge pediu para informá-lo que ia beber a água. (PP)

c) - Eu não vou fazer TPC.

d) Ele disse que ele não vai fazer TPC. (PST) – (Ppr)

Ele disse que faria o trabalho de casa. (PP)

e) - Eu não gosto de estudar Português. (PST) – (Ppr)

f) Ele disse que não gosta de Português. (PST)

Ele disse que não gostava de estudar Português. (PP)

Neste caso, verificámos que se recorre ao emprego do pretérito perfeito em vez do imperfeito em 23b) e, em 23d) e f) a manutenção do tempo verbal do presente nas duas formas discursivas, contrariando o que definem as normas da língua. Assim sendo, em relação à transposição do discurso direto para indireto, Cunha e Cintra (2015, p. 797) defendem que “(...) ao passar-se de um tipo de relato para outro, certos elementos do enunciado se modificam, por acomodação ao novo molde sintático”, o que quer dizer que as formas indicadas em 23b), d e f) não se adequam à norma estabelecida pelo português padrão.

1.4.3.9 Orações compostas/complexas

Em comparação com o PP, o PST apresenta algumas particularidades nas frases complexas, sobretudo em orações condicionais e concessivas que impliquem o conjuntivo.

24) a) Não se conseguiu resolver questões de fundo que fez o país desenvolver.” (PST)
– (Ppr)

Não se conseguiu resolver as questões de fundo que fizessem com que o país se desenvolvesse. (PP)

b) Se eu tivesse dinheiro, eu pagava pofupofô para você. (PST) – (Ppr)

Se eu tivesse dinheiro, pagar-te-ia uma bola de Berlim. (PP)

d) Mesmo que ele estudou bué, ele reprovou. (PST) – (Ppr)

Mesmo que ele tenha estudado muito, acabou por reprovar. (PP)

Relativamente à conjunção *que*, em orações completivas, as crianças têm a tendência de a substituir por *como*, que é também uma das características do PST:

25) a) Professor, ele disse como ele não fez exercício não. (PST) – (Ppr)

Professor, ele disse que não tinha feito o exercício. (PP)

As construções verificadas em 24), constituem expressões quotidianas em que se verificam as dificuldades dos falantes em relação ao emprego do verbo, sobretudo na oração subordinada.

1.4.3.10 Os tempos verbais

No PST existem tempos e modos verbais aos quais os falantes recorrem com mais regularidade: o presente do indicativo, o pretérito perfeito, e o imperfeito do indicativo:

26) a) Se você estudava, você não chumbava. (PST) - (Ppr)

Se estudasses, não reprovavas/reprovarias. (PP)

Para expressar o futuro, recorre-se aos verbos no presente, utilizando o verbo *ir* como auxiliar, evitando, desta forma, a conjugação verbal no futuro simples.

27) a) Ano que vem, eu acho que vou passar de classe. (PST) – (Ppr)

No próximo ano, eu acho que passarei de classe. (PP)

b) Se tudo dar certo, eu vou acompanhá a minha madrinha em Portugal. (PST) – (Ppr)

Se tudo der certo, vou ter com a minha madrinha em Portugal. (PP)

Nos exemplos apresentados, nota-se que os falantes evitam o futuro simples no seu discurso. Em 27 a) e b), verifica-se a utilização do verbo *ir*, auxiliar, mais *passar* e *passear*, no infinitivo.

1.4.3.11 Emprego dos verbos *ter* e *haver* no PST

O emprego dos verbos *ter* e *haver* ocorrem de forma muito irregular, não havendo uma clara distinção entre os dois. Os dois verbos são usados como auxiliares e verbo principal. No sentido de *existir*, como verbo principal, usa-se, com frequência, o verbo *ter* em vez de *haver*.

28 a) Tinha muita gente no mercado. (PST) – (Ppr)

Havia muita gente no mercado. (PP)

ii- Tinha muita gente na festa. (PST) – (Ppr)

Havia muita gente na festa. (PP)

iii- Tem muitos homem que bate a sua mulher. (PST) amostra C15¹⁷

¹⁷ Amostra da Escola Básica Dona Maria de Jesus.

Há muitos homens que batem à sua mulher. (PP)

Há situações em que o verbo *ter* é utilizado no lugar de *haver*, para expressar o tempo decorrido, como no exemplo (29):

29) a) Minha mãe está em Portugal, já tem cinco anos. (PST) – (Ppr)

A minha mãe está em Portugal há cinco anos. (PP)

A partir destes exemplos, podemos concluir que há uma sobreposição do verbo *ter* por *haver* em expressões existenciais, como as indicadas em 28 e 29), ou seja, há uma invasão semântica em relação ao uso de *ter* por *haver* no contexto são-tomense.

1.4.3.12 Uso dos verbos *calçar* e *pôr* no PST

Os falantes parecem ter a tendência para a troca dos verbos *calçar* e *pôr*. No *Dicionário Universal Milénio de Língua Portuguesa* (2002) estes dois vocábulos possuem significados distintos: *calçar* é a palavra derivada do latim *calcare*, que significa “fazer pressão de cima para baixo; comprimir; decalcar” (p. 276) e *pôr*, do latim *ponere*, refere-se a colocar; situar; dispor; assentar; acomodar; aplicar; estabelecer, firmar, etc” (p. 1190).

30) a) João, vai por sapato para gente sair. (PST) – (Ppr)

João, vai calçar-te para sairmos. (PP)

A explicação que temos para este caso relaciona-se com a interferência que o crioulo forro exerce sobre a LP. Neste caso, não há ocorrência do verbo “calçar” no PST. Por esta razão, os falantes recorrem a *pôr*, uma estrutura típica no crioulo. O exemplo 30), em crioulo forro, diz-se “Zon, bá pê sapato pa nom chê.” (CF) em que *pê* no crioulo forro significa *pôr* no português são-tomense.

Alguns exemplos que apresentamos constituem evidências das alterações que ocorrem no PST em relação às outras variedades do português, sobretudo a variante padrão. Tais situações de comunicação não são levadas em consideração pelo currículo são-tomense, mas é uma realidade linguística com que os professores de LP são confrontados todos os dias. O próprio professor pode ter dificuldades em reconhecer a

variedade padrão, socorrendo-se da sua prática diária da língua em STP. No currículo deve estar contemplada esta variedade comunicacional, pois, se a LP é uma, ela também é diversificada.

1.5. Que futuro para o português em STP?

Há mais de cinco séculos, deu-se o início a uma história que definiu o contexto linguístico em São Tomé e Príncipe, marcada pela presença do português como sendo o idioma oficial do Estado são-tomense. Certamente, esta língua que hoje se fala em São Tomé e Príncipe não é a mesma de tempos atrás, pois, reconhecendo as características sociais da língua, continuará, obviamente, a sofrer alterações, quer de forma interna, quer externa.

Neste caso, não podemos falar em comunidade de países de língua portuguesa, que tem como língua comum o português, sem termos em conta estas variações que caracterizam os traços que as definem, ou seja, uma unidade que atenda às variedades de usos da língua.

Depois da época colonial, todas as colónias portuguesas resolveram adotar o português como língua de estado, não pelo facto de ser um traço que os unia, mas como uma forma de os ligar ao mundo através de Portugal, já que as línguas crioulas não tinham e continuam a não ter expressão internacional. Neste caso, a definição de língua comum resultaria num idioma de unidade e de homogeneidade, como é o caso de português.

O português é uma língua de pertença dos falantes que o usam, estando presente na vida social e cultural dos povos que o têm como língua de comunicação. Deve ser reconhecido como fator de união entre esses povos. Apesar das diferenças geográficas, sociais e situacionais, o português tem mantido a unidade no meio de tanta diversidade. Por esta razão, houve tentativas de estabelecimento de acordos ortográficos, mas que não mereceram consenso entre os países que integram a comunidade linguística de língua portuguesa. Alguns países tiveram dificuldades na sua implementação, ainda que os tivesse ratificado. Neste caso específico encontra-se São Tomé e Príncipe que ratificou o documento, mas, até o momento não conseguiu implementá-lo.

Em relação a este aspeto, Castro (2017) salienta que

Quando falamos de política da língua a propósito do português, facilmente reconhecemos que a expressão deve ser elevada ao plural, porque são vários os espaços em que o português atua, em cada um deles enfrentando necessidades que não satisfazem de modo idêntico e reclamam, por isso, não uma, mas diversas políticas. (p. 45)

Este autor destaca, ainda, a existência de políticas para o português como língua internacional, a saber: a europeia, a global, a lusófona e outra, especificamente, para Portugal (Castro 2017, p. 45). Por esta razão, é de considerar que o desenvolvimento de uma política para o português terá de envolver um suporte básico que é a tomada em consideração das variedades nele existentes. É legítimo considerar que o processo de normalização linguística é uma ação que deve ocorrer na língua, mas o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas, pode torná-lo num idioma mais rico.

É preciso compreender como o são-tomense encara o português como língua falada, escrita e estudada, em relação à compreensão e interpretação. Talvez esta forma de ver o português esteja relacionada com a forma como os alunos pensam sobre este idioma.

Tendo em conta as características do PST, esta forma linguística deve ser um fator determinante para a tomada de decisões no que se refere ao ensino, contribuindo, desta forma, para a não “rejeição” do português por parte dos alunos. Durante a execução da prática pedagógica, deve-se ter atenção aos contextos de uso da língua, não podendo ignorar que os professores de LP do EB, em STP, são fruto da variante do PST e, mesmo que tenham tido formação na norma padrão, são inevitavelmente influenciados pela sua variedade linguística.

O reconhecimento das variações linguísticas é um importante passo para se desenvolver atividades criativas que levem a criança a terem a consciência do uso do português como língua de comunicação dos falantes locais. Tendo em conta o RGPH de 2012, os falantes entre os 5 e 39 anos atingiam o número total de 118 398 e destes 104 075 falavam português, conforme nos indica a tabela 3.

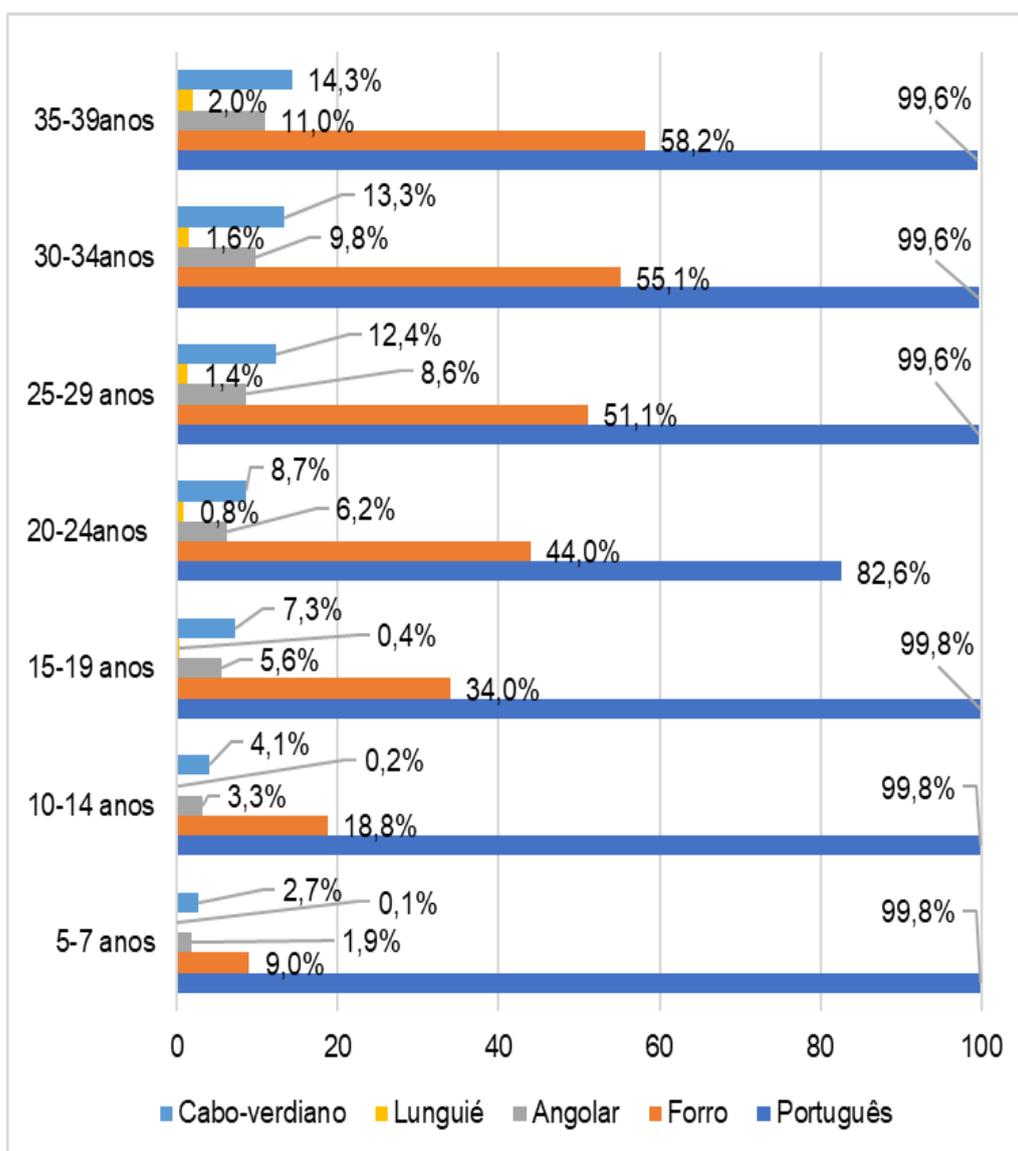
Tabela 3: Número de falantes por línguas e faixa etária entre os 5 e os 39 anos, em 2012

Idade	Total p/ idade	Português	Forro	Angolar	Lunguié	Cabo- verdiano
5-7 anos	25472	25410	2282	496	25	686
10-14 anos	21427	21383	4012	708	35	871
15-19 anos	18457	18421	6261	1029	73	1350
20-24anos	19336	15974	7029	1203	160	1674
25-29	14815	14763	7544	1275	208	1834
30-34anos	12522	12474	6874	1233	196	1671
35-39anos	9731	9688	5636	1069	192	1395
Total	118398	118143	39638	7013	889	9481

Fonte: CNE - Relatório do Recenseamento Geral da população são-tomense de 2012

De 2012 até à presente data, perfaz uma década da realização do estudo linguístico, o que significa dizer que, atualmente, para os falantes da faixa etária indicada, na tabela, a idade está entre 15 e 39 anos. O número de falantes de português é mais alto nas faixas etárias mais baixas, ou seja, entre os 5 e os 14 anos, o que significa que o número de falantes de português vai diminuindo à medida que ascende a idade. O percurso é o oposto relativamente às línguas crioulas. Isto ocorre pelo facto de serem os mais velhos os que mais falam e dominam a língua crioula, como se pode notar entre os falantes dos 19 aos 39 anos. O gráfico 3 mostra a evolução das línguas existentes de acordo com as idades indicadas na tabela anterior, confirmando a supremacia do português na camada mais jovem.

Gráfico 3: Número de falantes entre os 5 e os 39 anos, em 2012



Fonte: CNE - Relatório do Recenseamento Geral da população são-tomense de 2012

Na faixa etária entre os 5 e os 39 anos, em 2012, verificámos que a percentagem de falantes de português tem uma variação acima dos 99%, excluindo os da faixa de 20 a 24 anos, cuja percentagem é de 82,6%. O crioulo forro surge numa posição em que são os mais velhos que o dominam, surgindo em segundo lugar em termos de línguas faladas no país. A faixa dos 5 aos 7 anos representa, atualmente, um grupo de falantes cuja idade se situa entre os 13 e 15 anos, ou seja, alunos que frequentam o secundário.

O gráfico 3 explica a razão pela qual o português é uma língua que atingiu a massificação: todos os que tinham idade entre os 5 e os 7 anos, em 2012, ainda se encontram no sistema de ensino são-tomense. Atualmente, a taxa de acesso ao EB,

segundo os dados da Direção Geral de Planeamento e Inovação Educativa (DGPIE) do Ministério da Educação são-tomense, situa-se acima dos 97%. Com a massificação do ensino, o português vem ganhar falantes, o que explica a alta percentagem deste idioma no país, quando comparado com as outras línguas existentes no território. Pode-se constatar, também, uma superioridade do crioulo cabo-verdiano em relação ao *lung'ie* e ao crioulo angolar: o cabo-verdiano representava 8% de falantes, enquanto o *lung'ie* e o crioulo angolar tinham 0,7% e 5,9% de falantes, respetivamente.

O quadro linguístico são-tomense ainda se torna mais complexo, fruto da cooperação que STP tem estabelecido com outros povos, nomeadamente nigerianos, chineses, libaneses e outros. Estes acabam por aprender o português para efeitos de comunicação, mas esta variedade é influenciada pelas suas línguas maternas, sendo por isso distinta da variedade do PST.

Na LBSE (2018) de STP é salvaguardado o ensino de uma primeira língua estrangeira e promoção da língua portuguesa (Art. 10º). Isto significa dizer que, independentemente dos cenários linguísticos dados como certos na comunidade são-tomense, se continua a ignorar as línguas com as quais o português convive, que constituem um dos maiores fatores para a variação linguística no país.

Embora tenha havido a criação do Decreto-Lei nº 13/2013, o português continuará a ser o idioma de unificação social e L1 da maior parte da população são-tomense, tendo em conta a sua institucionalização e a sua indicação como disciplina fundamental no currículo do EB bem como disciplina presente no currículo do secundário e nos cursos superiores. A LBSE são-tomense destaca o português como a língua fundamental em todo processo educativo, tendo em conta a sua importância social e económica.

1.6. Políticas definidas para o Ensino Básico em São Tomé e Príncipe

O estado são-tomense viveu dois períodos diferentes durante o desenvolvimento da política enquanto Estado: (i) durante a época colonial e (ii) após a independência. Depois deste período histórico (em 1975), a vida política são-tomense passou por dois momentos cruciais: a Primeira República, momento marcado pelo unipartidarismo (até 1990) e a Segunda República, marcada pela instituição da democracia. Isto significa

dizer que, desde 1975 até à presente data, foram tomadas importantes decisões em prol do desenvolvimento socioeconómico do país, incluindo a política educacional. Nesta área, dois importantes documentos sustentam o ensino são-tomense: a Constituição da República e a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Em relação à Constituição da República de São Tomé e Príncipe, este instrumento salvaguarda os direitos dos cidadãos nacionais à educação. O Artigo 55º destaca a educação como sendo um sector social para a formação e a integração social do indivíduo:

- (i) A educação, como direito reconhecido a todos os cidadãos, visa a formação integral do homem e a sua participação ativa na comunidade.
- (ii) Compete ao Estado promover a eliminação do analfabetismo e a educação permanente, de acordo com o Sistema Nacional de Ensino.
- (iii) O Estado assegura o ensino básico obrigatório e gratuito.
- (iv) O Estado promove gradualmente a igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino.

Com base neste instrumento constitucional, de 1990 a 2022, foram estabelecidos Decretos-Leis em relação a políticas nacionais que definiram a reforma e o estabelecimento da escolaridade obrigatória:

- (i) O Decreto-Lei n.º 53/88, de 31/12 de 1988, que definiu a 4ª classe como escolaridade obrigatória;
- (ii) A Lei n.º 2/2003 que estipulou a 6ª classe como escolaridade obrigatória;
- (iii) A Lei n.º 4/2018 que define o ensino obrigatório até a 9ª classe.

As duas últimas leis, a 2/2003 e 4/2018, encararam o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente intervenção orientada para favorecer o desenvolvimento global do cidadão, o processo social e a democratização da sociedade.” (MEC, 2003, p. 7 & 2018, Art. 1º)

O sistema educativo são-tomense está composto por Educação Pré-escolar, Escolar e Extraescolar, conforme a ilustração abaixo (cf. tabela 4).

Tabela 4: Organização do sistema educativo de São Tomé e Príncipe

Idades	Educação Escolar			Educação Extra Escolar	
18+	Ensino Superior Universitário e Politécnico			Alfabetização	
15-17	12.ª Classe	Via Geral	Via Profissional	Ensino Secundário	Actividades de actualização cultural e científica
	11.ª Classe				
	10.ª Classe				
12-14	9.ª Classe	3.º Ciclo	Ensino básico		Reconversão e aperfeiçoamento profissionais
	8.ª Classe				
	7.ª Classe				
10-11	6.ª Classe	2.º Ciclo			
	5.ª Classe				
6-9	4.ª Classe	1.º Ciclo			
	3.ª Classe				
	2.ª Classe				
	1.ª Classe				
4-5	Pré-Escolar				

Fonte: LBSE n.º 4/2018

O Art. 4º da Lei 4/2018, nas diferentes modalidades de educação, caracteriza cada uma das suas componentes, defendendo o seguinte:

A Educação Pré-escolar é formativa e complementa a ação educativa da família, estabelecendo com esta uma estreita cooperação.

Em relação à Educação Escolar, o sistema educativo compreende três níveis de ensino, a saber: o Ensino Básico, Secundário e Superior, que integram, também as atividades de ocupação dos tempos livres.

De acordo com este sistema, a Educação Pré-escolar engloba a alfabetização, a pós alfabetização, atividades de atualização cultural e científica, a reconversão e o aperfeiçoamento profissionais.

No que se refere ao EB, a LBSE do MEES (2018) refere que este nível de ensino

(...) deve proporcionar a todos os são-tomenses uma formação geral que, mediante a ligação equilibrada entre a teoria e a prática, o saber, o saber ser e o saber fazer, a cultura escolar e a cultura geral, lhes permitam desenvolver capacidades de raciocínio e aprendizagem, espírito crítico e criatividade, contribuindo para a realização pessoal e social, enquanto cidadãos. (Art. 9º)

Em termos organizacionais, o EB, conforme o Art 11º da nova Lei, compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º ciclo de quatro anos, da 1ª à 4ª classe, que assegura a

monodocência, podendo o professor ser coadjuvado em áreas especializadas; o 2º de dois anos, 5ª e 6ª classes, e o 3º de três anos, 7ª à 9ª classe. Os dois últimos ciclos organizam-se em disciplinas e salvagam o regime de pluridocência. (LBSE, 2018, Art. 11º)

Embora todos os objetivos definidos pela LBSE (2018) para o EB sejam relevantes e preconizam um ensino de qualidade, selecionámos os que achámos mais pertinentes e que se relacionam com a presente investigação.

- (i) Assegurar uma formação de base comum a todos os cidadãos, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; (Art. 10º)
- (ii) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira;
- (iii) Promover uma formação ética que habilite para o exercício de uma cidadania responsável, assumindo os valores da democracia, da liberdade, da paz, da solidariedade, da equidade, do respeito pela diversidade e pelo bem comum; (Art. 10º)
- (iv) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade e cultura são-tomenses, bem como pela língua portuguesa;
- (v) Proporcionar condições pedagógicas para maneo das novas tecnologias de informação e comunicação; (Art. 10º)
- (vi) Assegurar aos cidadãos com necessidades educativas especiais condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. (Art. 10º)

De acordo com as políticas estabelecidas para o EB, a LBSE (2018, Art.12º) enquadra este nível de Ensino como universal, obrigatório e gratuito, estabelecendo a sua duração para 9 anos, contrariamente ao previsto na Lei nº 2/2003, que estabeleceu a escolaridade obrigatória para 6 anos. A política de idades estabelecida para os alunos está definida conforme se indica: para o 1º ciclo, inscrevem-se alunos com a idade compreendida entre 6 e 14 anos, e o 2º, entre os 10 e 15 anos.

Embora ainda em fase embrionária, a institucionalização da escolaridade obrigatória para a 9ª classe é uma aposta do Ministério da Educação, tendo em conta as novas exigências sociais. No entanto, até ao momento, não há alterações.

O Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, tendo assumido a melhoria da qualidade de ensino, estabeleceu metas na *Carta da Política Educativa* (CPE). A

primeira carta foi desenvolvida em 2008, seguida da de 2012, para um período de 11 anos, tendo sofrido uma revisão em 2019.

1.6.1 A Carta da Política Educativa: radiografia e desenho do futuro da educação são-tomense

Das cartas políticas educativas (CPE) a que tivemos acesso, a de 2008, 2012 e 2019, todas elas tiveram como propósito: orientar a gestão do sistema educativo em função do desenvolvimento socioeconómico e cultural, tomar decisões relativas à adaptação do parque escolar existente, aquisição de equipamentos de apoio e previsão da respetiva expansão/redução, de forma a definir prioridades, otimizar recursos e evitar ruturas e inadequações da rede educativa à dinâmica social, permitindo desenvolver planos de ação de curto, médio e longo prazo.

Estes documentos apresentam a radiografia do sistema educativo são-tomense e perspetivam a análise, promovendo ações que proporcionem mudanças significativas no sistema educativo.

A revisão da CPE, em 2019, teve como propósito “(...) assegurar, até 2023, uma educação de qualidade e excelência para todos, em todos os lugares, para que todos possam atingir o seu potencial e contribuir para a sociedade” (CPE, 2019, p. 8). Assim sendo, com base nas fragilidades e potencialidades verificadas no seio do sistema educacional, o Ministério da Educação estabeleceu, em 2012, um conjunto de indicadores de desempenho com metas para 2023, conforme a tabela 5 nos indica.

**Tabela 5: Indicadores de desempenho e metas mensuráveis suscetíveis de medir os progressos:
2012-2022**

Indicadores	Situação em 2012	Metas para 2022
Taxa Bruta de Escolarização (1 ^a a 6 ^a)	135%	100%
Taxa Líquida de Escolarização (1 ^a a 6 ^a)	94.9%	100%
Taxa de admissão no 7 ^o ano	84	96%
Taxa de admissão de crianças com NNE	Nd	65%
Taxa de promoção	86	98
Taxa de repetência	12	6
Taxa de abandono	1	0
Taxa de conclusão	85,8%	100%
Taxa de sobrevivência (1 ^a a 6 ^a classe)	112%	100%
Rácio aluno/professor	36	30
Rácio aluno/sala	79	30
% de professores formados nas áreas curriculares	42,5	100
% professores especializados em diferentes domínios de NEE	0	10 em cada domínio.
% de infraestruturas adaptadas para as crianças com NEE	0	20%
Nº de salas	442	+39

Fonte: CPE (2012, p.41)

Os indicadores expostos na tabela anterior mostram a preocupação relativamente ao desempenho dos alunos da 1^a à 6^a classe. Durante esta fase, importantes atividades foram realizadas, de entre as quais podemos destacar: a realização da primeira avaliação aferida e a consequente implementação do *Programa Acelerar o Desempenho Educativo* (PADE), estabelecido em 2015, com meta para 2018. Este programa foi considerado, na altura, como um instrumento de planeamento do Ministério da Educação, Cultura e Ciência (MECC) que tinha como propósito a orientação para a execução e a melhoria de políticas públicas para o sector da educação, sobretudo para os ensinos Pré-escolar, Básico e Secundário, elaborado pelo XVI Governo Constitucional de STP (PADE, 2015, p. 3).

A justificação para a criação do programa baseou-se na constatação de que o desempenho e o aproveitamento dos alunos estavam a regredir-se cada vez mais e que

alguns alunos do EB permaneciam analfabetos após dois ou três anos de escolaridade. As taxas de retenção e de abandono escolar continuavam ainda altas em todo o sistema, mas sobretudo no ensino secundário. Estabeleceu-se para este programa seis eixos: (i) Melhoria da Gestão Escolar; (ii) Sistema de avaliação das aprendizagens e do sistema de ensino; (iii) Melhoria do desempenho educativo; (iv) Valorização e profissionalização docente; (v) Ambiente escolar propício e estimulante à aprendizagem e (vi) Envolvimento dos pais e encarregados de educação na participação da vida escolar. Para cada um destes eixos, foi criado um plano de ação, indicando as atividades e indicadores de sucesso (PADE, 2015, pp.3-44).

É importante referir que, através das medidas e ações indicadas para cada um dos eixos designados, muitas atividades foram realizadas, de entre as quais se destacam: construção de escolas, premiação dos professores; criação e reforço da equipa de supervisão pedagógica, realização de concursos e prémios para os alunos, professores e gestores escolares, a criação de uma confederação de pais e encarregados de educação, passando cada uma escola a ter uma associação dos pais bem como a formação para os gestores escolares em matéria de gestão escolar, entre outras atividades relevantes.

Assim, da necessidade de rever as metas, o XVII Governo Constitucional decidiu rever os indicadores da CPE, estabelecendo metas, baseando-se, sobretudo na AALEB II realizada em 2018. Os indicadores de expressões na CPE, visão 2023, também demonstram a preocupação com a qualidade do ensino básico, salientando as metas a serem atingidas em 2023. O desempenho obtido pelos alunos de 2^a, 4^a e 6^a classes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática deixaram a desejar, sobretudo ao nível da 2^a e 4^a classes.

A tabela 6, embora não indique a taxa de conclusão da 1^a à 9^a classe, em 2018, estabelece indicadores que a avaliação aferida em larga escala para o ensino básico (AALEB III) poderá justificar se as ações realizadas neste período cumpriram algum propósito, no que concerne o desempenho dos alunos nestas disciplinas.

Tabela6: Indicadores e Metas: Ensino Básico - visão 2019-2023

Indicadores de resultado	Linha de base	Meta (2023)
Taxa de repetência (1ª à 4ª classe).	7%	5%
Taxa de repetência (5ª e 6ª classe).	17%	14%
Taxa de repetência (7ª à 9ª classe).	25,4%	22%
Taxa de conclusão (1ª à 4ª classe).	ND	90%
Taxa de conclusão (5ª e 6ª classe)	ND	85%
Taxa de conclusão (7ª a 9ª classe).	ND	80%
Taxa de defasagem idade-classe - 4ª classe.	48%	47%
Taxa de defasagem idade-classe - 6ª classe.	70%	70%
Taxa de defasagem idade-classe - 9ª classe.	86%	86%
Desempenho médio de competências básicas da 2ª classe - AALEB Português.	35,85	60
Desempenho médio dos alunos com competências básicas da 2ª classe - AALEB Matemática.	28	32
Desempenho médio dos alunos com competências básicas da 4ª classe - AALEB Português.	44,78	49
Desempenho médio alunos com competências básicas da 4ª classe AALEB Matemática.	24	28
Desempenho médio dos alunos com competências básicas da 6ª classe - AALEB Português.	41,1	45,0
Desempenho médio dos alunos com competências básicas da 6ª classe - AALEB Matemática.	26,6	31,0
Desempenho médio dos alunos com competências básicas da 9ª classe – Português.	29,1	33,0
Desempenho médio dos alunos com competências básicas da 9ª classe - Matemática.	28,7	31
Desempenho médio dos alunos com competências básicas - AALEB 2ª classe Rural.	30,31	33
Desempenho médio dos alunos com competências básicas - AALEB 2ª classe urbano.	32,92	35
Taxa de abandono - 7ª a 9ª classe.	12,2%	11%

Fonte: CPE (2019, p. 97)

Os indicadores estabelecidos em relação à LP, ao nível da 2^a, 4^a e 6^a classes, para 2023, mantêm o desempenho médio dos alunos muito abaixo dos 50% em relação ao desempenho dos alunos na AALEB II, excluindo a 2^a classe, ou seja:

- (i) o desempenho médio alcançado na 2^a classe em LP, foi de 32% e espera-se alcançar 60%;
- (ii) na 4^a, o desempenho médio foi de 46,7%, mas espera-se obter 49%;
- (iii) na 6^a classe foi de 34% e a perspectiva é de atingir os 45%.

Em relação aos professores e à formação, a CPE de 2019 estabelece metas de forma a minimizar o défice de professores formados no EB, como mostra a tabela 7.

Tabela 7: Indicadores formação e gestão dos professores-visão 2019-2023

PROGRAMA 6 Formação e Gestão dos docentes	QNT	INDICADOR	LINHA DE BASE	META (2023)
	1	% de professores que participaram da formação de literacia e numeracia e que apresentam melhorias nas práticas em sala de aula.	ND	40%
	2	% de professores aptos a concorrer ao Prémio Nacional dos Professores.	ND	80%
	3	% de docentes com formação pedagógica –Ensino Básico (7 ^a a 9 ^a classe).	ND	60%
	4	% de docentes com formação pedagógica - Ensino Secundário (10 ^a a 12 ^a classe).	ND	60%
	1	% de professores do ensino básico certificados.	ND	55%
	2	% de docentes com formação no Pré-escolar.	20%	50%
	3	% de docentes com formação pedagógica - Ensino básico (1 ^a a 6 ^a classe).	31%	70%

Fonte: CPE (2019, p. 101)

Apesar de já ter perpetrado no sistema educativo algumas reformas, muitas situações ainda continuam a ser herdadas, como são o caso da seleção de professores, a colocação dos órgãos diretivos, que é feita tendo em conta a cor partidária, e a falta de autonomia das escolas, pois os estabelecimentos escolares estão dependentes administrativa, financeira e pedagogicamente das direções centrais do Ministério da Educação.

1.6.2 As Reformas do Ensino Básico de 1988 a 2019

Durante a segunda República, o EB de São Tomé e Príncipe conheceu três reformas. Destas reformas, de 1988 e 2003, resultaram políticas educativas que, não só ditaram a extensão de níveis obrigatórios, mas também elaboraram novos programas e manuais relativos a este nível de Ensino.

Nem sempre as reformas educativas são vistas e encaradas como sendo uma forma de reforço e atualização do próprio sistema educativo, já que, nos olhares dos decisores, é uma forma de trazer uma nova dinâmica bem como a alteração de um conjunto de coisas que possam, posteriormente, enveredar por um ensino de qualidade. Mas é preciso compreender o que há de comum entre as leis, porque, para além da vontade política, também está em causa a relação ensino e aprendizagem efetiva.

A Lei de Bases do Sistema Educativo são-tomense, estabelecida através do Decreto-Lei nº 53/88, criou a estrutura do Sistema Nacional de Educação em quatro subsistemas, a saber: (i) Subsistema da Educação Geral, (ii) Subsistema de Formação e capacitação de Quadros Docentes; (iii) Subsistema da Educação Técnico-Profissional e (iv) Subsistema da Educação de Adultos.

Fizeram parte do Subsistema da Educação Geral os seguintes níveis: O Ensino Primário, o Ensino Secundário-Básico e o Ensino Pré-Universitário. De acordo com o Art. 13º, número 3, deste Decreto, o Ensino Primário organiza-se em:

- a) Pré-Primária, com a duração de um ano, que visava atenuar a diferenciação social e linguística e preparar a integração da criança no ensino primário;

Como o acesso ao Jardim de Infância estava circunscrito a um grupo reduzido de indivíduos, esta fase serviu para atenuar as assimetrias verificadas na altura. Os alunos tinham de frequentar a pré-primária, quando completavam os 6 anos, sendo inscritos na 1ª classe com 7 anos.

- b) Ensino Primário, com duração de quatro anos, que teve como objetivo lançar as bases para a formação integral do indivíduo, proporcionando uma preparação de base nos domínios da língua portuguesa e da matemática e uma abordagem dos problemas do meio ambiente e do mundo.

Neste caso, a escolaridade básica exigida foi a da 4ª classe. Podiam frequentar este nível de ensino crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos. Passados 15 anos, o Estado são-tomense achou por bem reformar o sistema educativo com a adoção da Lei nº 2/2003, com o objetivo de adotar novas bases para o sistema educativo de São Tomé e Príncipe, com o princípio de inovação e de acompanhar as transformações sociais e económicas decorrentes no país. Neste sentido, foram observadas alterações no sistema que resultaram no seguinte:

- (i) o alargamento do Ensino Básico para a 6ª classe;
- (ii) a alteração do programa curricular, que introduz novas disciplinas (Expressão Dramática, Plástica e Musical);
- (iii) a passagem progressiva na 1ª e na 3ª classe.

O alargamento da escolaridade obrigatória para a 6ª classe compreendeu dois ciclos diferentes, sendo o 1º e o 2º ciclos. Até ao final do ano letivo 2005/2006, o Ensino Básico comportava apenas 4 classes, da 1ª à 4ª, sendo a 5ª e 6ª classes anexadas ao Ensino Secundário. Com a aprovação da Lei Nº2/2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo – este nível de Ensino passou de quatro classes para seis, da 1ª para a 6ª classe.

Através da Cooperação entre o Ministério de Educação, Cultura, Juventude e Desporto procedeu-se à atualização do currículo do Ensino Básico (Programas e Manuais), assinado em 21 de Novembro de 2005, em Lisboa, com a Fundação Calouste Gulbenkian. Esta reforma foi realizada pela equipa da Escola Superior de Educação (ESE) de Santarém.

A Reforma do Ensino Básico iniciou-se em 2006/2007 com a experimentação de novos programas e manuais da 1ª e 2ª classes e, em 2007/2008, 3ª e 4ª classes. Tiveram igualmente início os preparativos para a reforma do 2º ciclo do Básico que culminaram com a conceção de programas e Manuais para as 5ª e 6ª classes, numa perspetiva de maior articulação entre as diversas áreas do saber e de maior coerência com os trabalhos de reforma curricular realizados nas quatro primeiras classes.

Depois da reforma, concebeu-se o manual para os alunos dos dois níveis de ensino, caderno de atividades para os alunos (1º ciclo) e guia de sugestão pedagógica para os professores. Para o 2º ciclo, as atividades dos alunos foram inseridas no próprio manual.

Depois de estabelecida a Lei nº 2/2003, surgiu o Despacho nº 70/GM-MEC/2008 que definiu a fusão de disciplinas e o surgimento de novas nos dois ciclos do EB. Neste caso, foram introduzidas novas disciplinas no sistema: Expressão dramática e Motora para o 1º ciclo; Expressão Plástica e Musical nos dois ciclos. Desta forma, algumas áreas foram fundidas e alteradas:

- (i) no 1º ciclo, houve a introdução de Expressão Dramática, Plástica e Motora, mas o Estudo do meio (1º ciclo) passou para Meio Físico e Social.
- (ii) no 2º ciclo, introduziu-se a disciplina de Expressão Musical, mas as disciplinas Estudos Sociais e Ciências Naturais (2º ciclo) foram fundidas numa que é Ciências Naturais e Sociais, enquanto Educação Visual e Tecnológica passou a ser designada por Expressão Plástica, e a Expressão Motora substituiu a disciplina de Educação Física.

Em relação aos docentes, o Despacho Nº 70/GM-MEC/2008 manteve o regime de monodocência no 1º ciclo, e a pluridocência no 2º. Quanto ao 2º ciclo, o número de professores, inicialmente determinado pelo Despacho não é o que se pratica atualmente nos estabelecimentos escolares do EB. A tabela 8 indica a distribuição de docentes, conforme o Despacho mencionado.

Tabela 8: Distribuição de professores por disciplinas - 2º ciclo do Ensino Básico

Disciplinas	Nº de prof.
Língua Portuguesa e Francesa	1
Matemática e Ciências Naturais e Sociais	1
Expressão Plástica e Musical	1
Expressão Motora	1
Total de professores	4

Fonte: Despacho nº 70/GM-MEC/2008

Neste cenário, houve a redução de número de professores no 2º ciclo, tendo em conta a fusão das disciplinas, passando de sete professores para quatro. Em

consequência da introdução das novas disciplinas e a fusão das outras, houve muita contestação no seio dos professores. A falta de formação que os habilitasse a lecionar as novas disciplinas, ou as que foram combinadas foram motivos de contestação por parte dos professores. Outro aspeto que levantou alguma celeuma entre os professores foi o facto de não existir retenção na 1ª classe. Esta última situação tem sido, ainda, motivo de reclamação por parte dos docentes e mesmo de alguns pais e encarregados de educação. Estes preferem que os seus filhos adquiram as competências exigidas na primeira classe de forma a frequentarem a segunda classe sem problemas de maior em termos de aprendizagem.

Depois de dois anos letivos, as escolas, sem que houvesse um documento que regulasse a definição de disciplinas no 2º ciclo do EB, optaram por organizar as disciplinas de acordo com a formação e vocação dos professores. Disciplinas como Expressão Plástica e Musical dificilmente conseguem docentes com formação em ambas as áreas. Assim, a distribuição das disciplinas, que permanece ainda hoje, passou a ser a ilustrada na tabela 9.

Tabela 9: Distribuição atual dos professores do 2º ciclo por disciplina

Disciplinas	Nº de prof.	Zonas de difícil acesso¹⁸
Língua Portuguesa	1	1
Francês	1	1
Matemática	1	1
Ciências Naturais e Sociais	1	
Expressão Plástica e Musical	1	1
Expressão Motora	1	
Total de professores	6	4

Fonte: Produção própria

Como se pode comprovar na tabela 9, a maior parte das escolas adotou um sistema de seis professores, independentemente das indicações do Despacho. Nas escolas mais longínquas, onde é difícil arranjar professores, existem disciplinas que são

¹⁸ A fusão das disciplinas muitas vezes não obedece a um padrão específico. Por outro lado, há zonas geograficamente distantes e de difícil acesso, o que condiciona a contratação de professores. Acresce o facto de, nestas zonas, o número de alunos ser bastante reduzido.

fundidas, neste caso, Matemática/Ciências Naturais e Sociais e Expressão Plástica, Musical e Motora, perfazendo quatro professores.

O que se pode constatar é que até ao momento, as novas disciplinas têm tido um trabalho pouco sólido por parte dos docentes, tanto é que, no 1º ciclo, as horas destinadas à Área das Expressões são utilizadas pelos professores para lecionarem as disciplinas cognitivas (Português, Matemática e Meio Físico e Social).

1.6.3 O sistema de avaliação do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe

O sistema de avaliação é um instrumento dinâmico que visa corresponder, regular e definir as ações que são desenvolvidas no âmbito escolar, e cujo propósito é dar *feedback* sobre o ritmo da aprendizagem, a progressão ou não dos alunos, bem como medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares prioritários, com a aplicação de cinco modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, formativa, sumativa, aferida e especializada, conforme indica o Despacho N° 27/GM-MEC/2010.

Todos os sistemas de avaliação até ao momento estabelecidos no país, tomaram em consideração os três domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor, como sendo objetos de avaliação, considerando que “(...) a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do Ensino Básico” (MEC, 2010 & 2016, p. 1), mas o sistema de avaliação de 2016 vai mais longe, acrescentando, ainda, que influencia as decisões das práticas pedagógicas, ou seja, auxilia o professor na tomada de decisões em relação à aprendizagem dos alunos. A partir da reforma realizada em 2010, houve alterações nos seguintes pontos:

- (i) deixou de existir retenção na 1ª e na 3ª classes. A 2ª e 4ª classes passaram a ser classes de exame, juntamente com a 6ª.
- (ii) os períodos letivos tornaram-se independentes, ou seja, a transição ou a retenção do aluno dependia dos resultados que os alunos obtinham no 3º período e no exame, para o 1º ciclo, ignorando todo o acumulado dos dois períodos anteriores;
- (iii) Os alunos do 2º ciclo deixaram de realizar seis avaliações anuais para passarem a fazer dez avaliações. Estas ocorriam no 1º e 2º períodos (4+4) e no 3º período (2).

A avaliação sumativa interna, atualmente, ocorre no final de cada período do ano letivo, sendo a classificação expressa numa escala de 1 a 100 valores em todas as disciplinas. Em relação à classificação, no 1º ciclo, nas áreas cognitivas (Língua Portuguesa, Matemática e Meio Físico) o empenho correspondia de 0 a 10 e o desempenho 0 a 90 valores e, na Área de Expressões (Expressão Plástica, Dramática e Motora) o empenho passou a ser de 0 a 90 valores e o desempenho de 0 a 10.

No que se refere ao 2º ciclo, as áreas cognitivas (Língua Portuguesa, Francês, Matemática, Ciências Naturais e Sociais), a classificação foi de 0 a 100 valores, sendo: desempenho 60 e empenho 40. Nas áreas não cognitivas, área das Expressões, 1 a 100 valores, sendo empenho 60 e desempenho 40.

Tendo verificado algumas situações que influenciavam os resultados ao nível dos dois ciclos do EB, a Direção de Planeamento e Inovação Educativa (DPIE), juntamente com a Direção do Ensino Básico (DEB), decidiram alterar o sistema promovido pelo Despacho nº 70/2010, em 2016. As alterações verificadas no sistema recaíram sobre os seguintes aspetos:

- (i) Manteve-se a passagem progressiva na 1ª e 3ª classes.
- (ii) Os períodos letivos passaram a ser dependentes no 1º ciclo. Os resultados finais passaram a ser calculados, por disciplina, tendo em conta a seguinte modalidade: 30% do 1º período, 40% do 2º e 30% do 3º Período.
- (iii) Ao nível do 1º ciclo, a 2ª classe deixou de realizar exames nacionais. A progressão e a retenção passaram a ser dependentes das notas cumulativas periódicas. Em relação à 4ª classe, incluiu-se a dispensa. Caso os alunos atinjam a média 70 e, conseqüentemente, 70 a Português e a Matemática, sem terem negativas a nenhuma outra disciplina, transitam de classe, sem participar nos exames finais.
- (iv) No 2º ciclo, passou-se a realizar apenas seis avaliações sumativas, em vez de 10 anuais, sendo duas em cada período letivo, podendo os alunos da 6ª classe serem dispensados dos exames caso atinjam a média geral final de 70. A única alteração verificada neste termo é que a DEB, tendo verificado que os alunos dispensavam sem terem adquirido as competências básicas em LP e em Matemática, determinou que, para além de os alunos obterem a média final

exigida, os mesmos tinham de ter a média geral final igual ou superior a 70 nas duas disciplinas fundamentais: LP e Matemática.

O resultado da classificação periódica é calculado mediante a seguinte fórmula.

$$CP = \frac{\text{Avaliação1} + \text{Avaliação2}}{2}$$

De 1 a 100, neste ciclo, conta para a classificação final do aluno 60% das notas das disciplinas da área cognitiva e 40% da Área das Expressões. A classificação final, no 3º período, para o 2º período tem a seguinte modalidade de cálculo:

$$CF = \frac{CP1 + CP2 + CP3}{3}$$

em que CF- Classificação Final

CP1 – Classificação do 1º Período

CP2 – Classificação do 2º Período

CP3 – Classificação do 3º Período

Em relação aos exames finais, o cálculo passou a ser feito da seguinte forma:

$$CF = \frac{3 \times MG + CPE}{4}$$

em que CF = Classificação final

MG = Média Geral (classificação dos três períodos)

CPE= Classificação da prova de exame

No que se refere à progressão no 1º ciclo, com as alterações verificadas em 2016, os alunos não transitam de classe, se:

- (i) obtiverem notas negativas à LP e a Matemática, em simultâneo;
- (ii) a média geral final for inferior a 50 valores;
- (iii) o número de faltas exceder 85%;
- (iv) na 2ª e 4ª classes, os alunos que obtiverem a nota inferior a 30 à LP ou a Matemática, e inferior a 25 a Meio Físico e Social;
- (v) os alunos acumularem, na classificação final, mais de duas negativas;
- (vi) na 5ª e 6ª classes, os alunos obtiverem a classificação final inferior a 30 valores a uma das disciplinas.

Quanto à frequência de cada disciplina, tendo verificado que muitos conteúdos relevantes ficavam por lecionar, procedeu-se à alteração da frequência de LP e Matemática ao nível da 3ª e 4ª classes, como demonstra a tabela 10.

Tabela 10: Distribuição de frequência do 1º ciclo do Ensino Básico, depois da alteração de 2016

Disciplinas	1ª e 2ª	3ª e 4ª
Língua Portuguesa	9	8
Matemática	8	8
Meio Físico e Social	3	4
Expressão Plástica	2	2
Expressão Musical	1	1
Expressão dramática-	1	1
Expressão Motora	1	1

Fonte: Direção do Ensino Básico

Semanalmente, os alunos do 1º ciclo têm uma carga horária de 25 horas, em dois turnos diferentes: 7:30 às 12 horas e das 12:30m às 17 horas. Quanto ao 2º ciclo, a frequência atribuída a cada disciplina é conforme o indicado na tabela 11.

Tabela 11: Distribuição de frequências por disciplina no 2º ciclo do Ensino Básico

Disciplinas	5ª e 6ª
Língua Portuguesa -	6
Língua Francesa	5
Matemática –	6
Ciências Naturais e Sociais	5
Expressão Plástica –	3
Expressão Musical	2
Expressão Motora	2
Direção de turma	1
Total	30

Fonte: Direção do Ensino Básico

No 2º ciclo, a carga horária é de 29 horas semanais mais uma de direção de turma, perfazendo 30 horas, distribuídas em cada um dos períodos diários: das 7 às 12horas e das 12:30 às 17:30 m.

Como se pode comprovar nas tabelas 10 e 11, as disciplinas fundamentais detêm o maior número de frequência letiva: ao nível da 4ª classe, a disciplina de LP representa 32% da carga horária letiva, enquanto a 6ª classe detém uma percentagem de 20,6%. Este facto vem demonstrar que a LP tem tido um espaço favorável para a sua progressão, já que é a língua privilegiada em todo o ensino. Embora a Língua Francesa, a única língua estrangeira do 2º ciclo, detivesse 17,2% de frequência, por razões diversas, não se tem verificado um verdadeiro impacto desta disciplina no seio da camada estudantil em termos de proficiência linguística nesta disciplina.

Consideramos relevante referir que o EB tem funcionado com um sistema de avaliação em testagem desde o ano letivo 2016/2017 e um critério de avaliação desde Novembro de 2016. A reforma educativa possibilitou a passagem progressiva na 1ª e 3ª classes e a não realização dos exames na 2ª classe, mas no decorrer das atividades pedagógicas, tem-se notado os efeitos da decisão de transição dos alunos da 1ª e da 3ª classe, por não haver uma política de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, muitos alunos acabam por não adquirir bases suficientes para frequentarem a classe subsequente, o que determina a permanência dos mesmos por mais de um ano numa mesma classe, contribuindo, assim, para o aumento da taxa de retenção. Algumas direções de escolas têm agido no sentido de agrupar estes tipos de alunos em turmas específicas, atribuindo-lhes professores mais experientes. Muitos professores acabam por não aceitar a tarefa, referindo, por um lado, que há falta de estímulo para os que trabalhem com estas turmas, por outro, negam deixar as turmas com que estão habituados a trabalhar para receberem novas turmas.

Seria necessário adotar uma atitude mais reflexiva e responsável em relação a esses alunos, já que o sistema tem permitido que os mesmos transitem, mesmo em classes de retenção, sem que as competências mínimas sejam adquiridas. Por não haver espaços suficientes e pelo facto de existir muitos alunos nesta situação em escolas onde o número de alunos é maior, uma das decisões a tomar seria a adequação de atividades específicas num trabalho coordenado, com a inclusão de dois professores por turma. Assim que os alunos adquirissem as competências necessárias, seriam encaminhados para a turma de origem. Por outro lado, não havendo a possibilidade de equipar todas as salas com equipamentos audiovisuais, estas salas seriam as privilegiadas.

Um outro aspeto relacionado com a situação fragilizada em que se encontra o nosso ensino é a existência de avaliação em relação aos domínios, já que, por exemplo,

40% da classificação nas disciplinas da área cognitiva corresponde ao empenho, que inclui a pontualidade, assiduidade, comportamento, participação na aula, resolução do TPC, trabalhos de grupo, espírito de ajuda e de partilha, organização, apresentação dos materiais didáticos, higiene corporal e apresentação, enquanto 60% vai para o desempenho. Esta situação também ocorre nas disciplinas de Expressões, em que o empenho é de 40% e o desempenho 60%. Resumindo, o cálculo das notas do empenho, muitas vezes, não corresponde ao que é exigido no ensino. Uma grande parte dos professores não têm sabido avaliar os seus alunos nestes moldes, acabando por atribuir aos alunos a nota máxima no empenho, sobretudo nas disciplinas da área cognitiva.

Em relação ao 1º ciclo nas disciplinas da área cognitiva, a classificação em desempenho é de 1 a 90 valores e o empenho é de 10 valores. Na Área de Expressões a classificação em empenho é de 1 a 90 valores, sendo: assiduidade e pontualidade -15; Comportamento e interesse - 25; participação- 15; apresentação e conservação dos materiais - 10; trabalhos realizados na escola e em casa - 20; limpeza e higiene - 5 valores. Em relação ao desempenho (prática) varia entre 1 e 10 valores.

Apesar de o sistema de avaliação ter fragilidades, consideramos que o nível de exigência e de responsabilidade tem sido cada vez menor, tanto por parte das entidades para com os professores como dos professores para com os alunos, estendendo-se aos encarregados de educação, o que tem contribuído para o baixo nível de aproveitamento de muitos alunos. Por vezes os resultados apresentados nas pautas ao longo dos períodos e no final do ano letivo são ilusórios e enganadores. As estatísticas têm dado noções visíveis dos resultados que o aproveitamento muitas vezes esconde. Muitos professores, para evitarem a apresentação de notas negativas, acabam por atribuir aos alunos notas que os levam a atingir a percentagem positiva para não terem de apresentar justificação pelos baixos resultados.

1.7 Evolução dos alunos do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe de 2015/2016 a 2020/2021

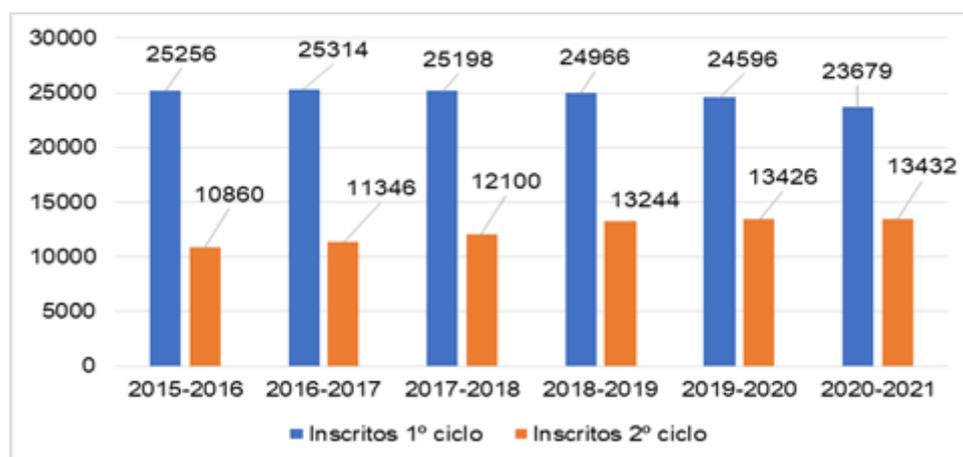
De acordo com os boletins estatísticos dos últimos anos produzidos pela Direção de Estatística do Ministério da Educação, nos últimos seis anos, comprova-se a consolidação do acesso dos alunos, tanto ao 1º como ao 2º ciclo do EB. O ganho obtido

é um esforço do Estado são-tomense em levar os dois ciclos para todas as localidades, tendo em conta a universalidade formalizada pela Lei nº 2/2003. No entanto, tal tem imposto desafios aos decisores políticos, num país onde há poucos recursos financeiros, e em que o Estado depende da ajuda de parceiros. Os sucessivos Governos não têm poupado esforços, sobretudo na construção de escolas de forma que em cada uma delas possa existir o ciclo completo para o 1º e 2º ciclos.

Atualmente com a institucionalização da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, as situações implicadas nesta vertente vão obrigar a que se faça um grande sacrifício, uma vez que, dada a dimensão e a exiguidade do país, em termos territoriais, levar este nível de ensino a todos os são-tomenses obrigará as entidades à construção de escolas, permitindo a todas as crianças em idade escolar a frequência das aulas.

Os dados que apresentamos a seguir demonstram o fluxo de alunos inscritos no 1º e 2º ciclos do EB nos últimos seis anos, ou seja, de 2015/2016 a 2020/2021.

Gráfico 4: Alunos inscritos de 2015/2016 a 2020/2021 no Ensino Básico, 1º e 2º ciclos



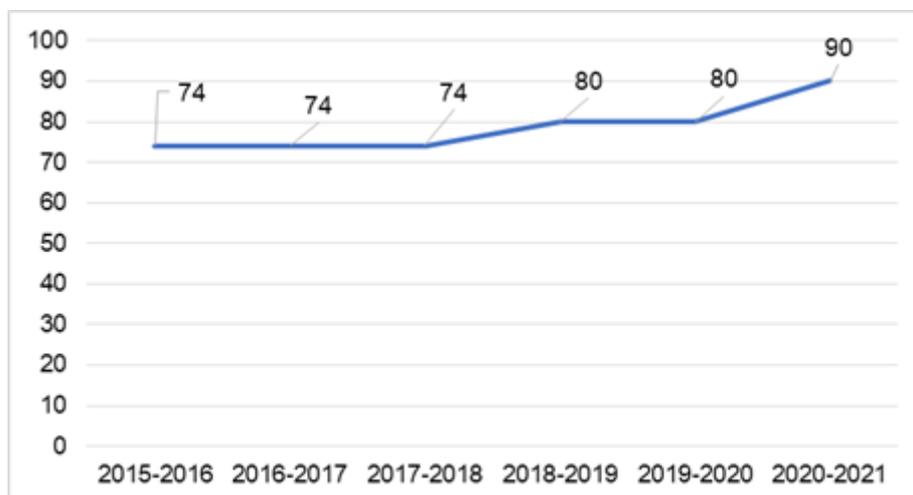
Fonte: Direção de Estatísticas do Ministério da Educação de STP (Boletins Estatísticos 2015/2016-2020-2021)

O gráfico acima permite-nos concluir que o fluxo de alunos que ingressa no 1º ciclo do EB tem diminuído, ainda que ligeiramente, a cada ano. Em relação à entrada para a 5ª e 6ª classes, o número de inscritos fica sempre dependente do número dos que transitaram da classe antecedente e dos que são retidos.

Com a universalização do EB, houve a necessidade de melhorar o acesso, com a construção de escolas e de salas de aula. A construção de escolas e salas de aula tem como objetivo atender à demanda do número de alunos e cumprir com o exigido: a

escolaridade obrigatória universal. Neste sentido, o gráfico 5 indica a evolução do número de escolas do EB nos últimos seis anos.

Gráfico 5: Evolução do número de escolas no Ensino Básico nos últimos seis anos

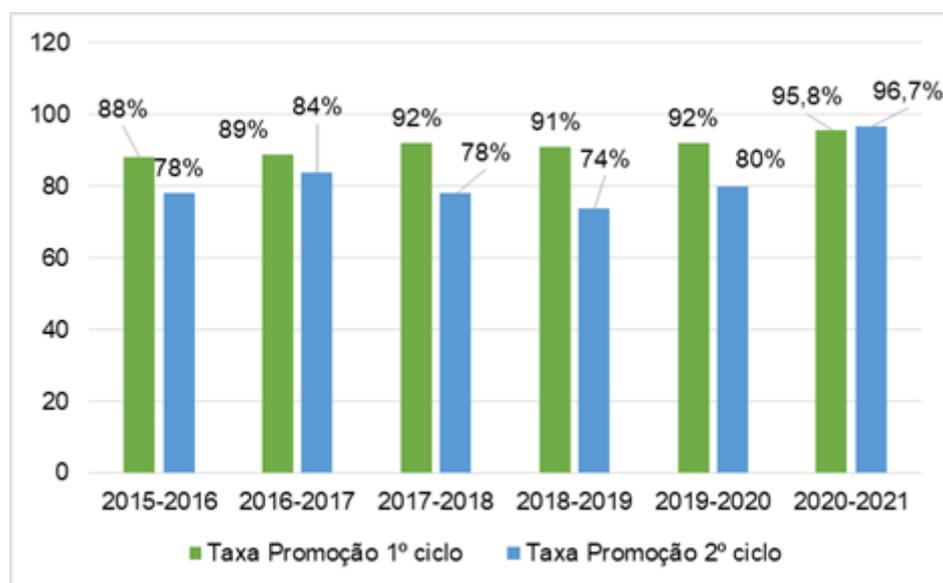


Fonte: Direção de Estatísticas do Ministério da Educação de STP (Boletins Estatísticos 2015/2016-2020-2021)

O gráfico acima mostra-nos que, no período que medeia 2015 e 2018, foram dados passos significativos para a construção de escolas e salas de aula, o que possibilitou o aumento considerável do número de escolas, para 90, em 2020/2021.

Em relação à taxa de promoção, no 1º ciclo, entre 2015-2016 e 2017-2018, ocorreram percentagens mais baixas em relação aos anos subsequentes, 88% e 89%, respetivamente. A partir de 2017/2018, a taxa de promoção situou-se acima dos 90% e, no que se refere ao 2º ciclo, houve uma oscilação em relação à promoção. Dos dados gerais, de 2015/2016 a 2019/2020, a taxa de promoção situou-se entre 74% a 80%. Houve, porém, um salto gigantesco em 2020/2021, altura em que o ano letivo conheceu a interrupção. O Governo, através do Ministério de Educação, estabeleceu parâmetros de transição dos alunos. Este facto pode justificar o aumento da taxa de promoção dos alunos do EB nesse ano letivo, com uma percentagem de 96,7%, como indica o gráfico 6.

Gráfico 6: Taxa de promoção do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe, de 2015/2016 a 2020/2021



Fonte: Direção de Estatísticas do Ministério da Educação de STP (Boletins Estatísticos 2015/2016-2020-2021)

Como já referimos, houve um salto gigantesco em relação à taxa de promoção nos dois ciclos do EB, em 2020/2021. Este facto deveu-se à pandemia, que obrigou à interrupção das aulas nos finais do 2º período, sem que os alunos tivessem realizado a 2ª avaliação sumativa, e a consequente produção do Despacho n° 29/GMEES/2020, de 22 de Junho de 2020.

Quanto ao Ensino Básico, em relação aos resultados dos alunos, este documento, no seu Art. 2º, alíneas b) e d), refere o seguinte:

- ✓ em relação ao 1º ciclo, 1ª à 4ª classe, determinou que todos os alunos escolarizados transitassem imediatamente para as classes seguintes.
- ✓ no que se refere ao segundo ciclo, 5ª e 6ª classes, ordenou a transição dos alunos que somassem um número de quatro negativas, desde que não sejam a Português e a Matemática em simultâneo e que tivessem até cinco negativas, em que a mais alta fosse de nove valores, sendo arredondada para positiva.

Apesar de se ter ajustado a programação para o ano letivo seguinte, os alunos que conseguiram transitar com um nível de aproveitamento baixo, teriam de ter, obviamente, um acompanhamento especializado de forma a superarem as dificuldades

trazidas da classe anterior. Fruto da decisão governamental e, tendo em conta a competência dos alunos, passaram a ser chamados “alunos de Covid”.

1.8 A formação de professores do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe

Em São Tomé e Príncipe, a formação de professores do EB foi assegurada por duas Instituições: (i) até 2014, pela antiga Escola de Formação de Professores e Educadores (EFOPE), que posteriormente se passou a designar Instituto Superior de Ciências e Comunicação (ISEC) e (ii) o Instituto Superior Politécnico (ISP), atualmente Faculdade de Ciências Sociais (FCS). Depois da institucionalização da Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), estas duas Instituições académicas passaram a fazer parte da sua Unidade Orgânica.

É importante o investimento na formação de professores para que se possa melhorar a prática pedagógica dos mesmos, possibilitando maior motivação nas atividades ligadas à lecionação. Para isto, e tendo em conta a situação linguística do país, a formação deve concorrer para que os mesmos possam atender à situação linguística dos seus alunos. Embora a formação inicial seja essencial, não é suficiente. Após a aquisição das competências básicas e essenciais, o professor deve procurar a formação mais especializada para o exercício das funções que desempenha.

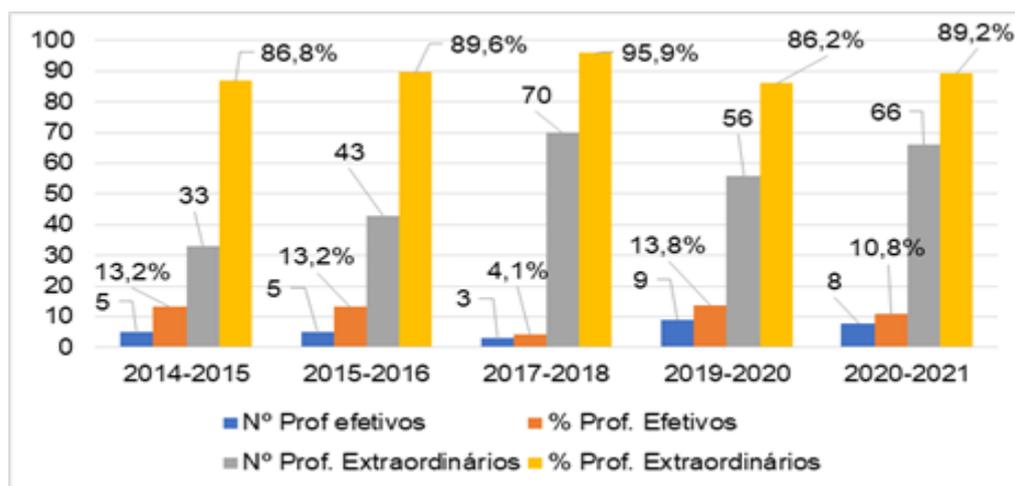
Importa salientar, também, que a formação pessoal é uma maneira de os professores melhorarem as suas práticas, contribuindo para a promoção de uma aprendizagem mais sólida nos estabelecimentos escolares. Um professor consciente da prática que realiza é caracterizado como reflexivo, ou seja, é capaz de realizar a autoavaliação das práticas de ensino.

O docente deve estar consciente que o ensino e aprendizagem se dão em contextos de aprender a aprender, apoiando-se numa reflexão constante acerca das suas ações pedagógicas.

Recorremos ao ISEC, pois é a mais antiga instituição de formação de professores e de educadores de infância, para recolha de informações que servisse de suporte a esta investigação. Em relação aos docentes, verificámos que o ISEC funciona

sucessivamente com professores extraordinários¹⁹, atingindo os 80% de docentes nestas condições. O ano letivo em que se verificou o maior número de professores efetivos foi em 2019/2020, com nove professores, correspondendo a uma percentagem de 13,8%, como se pode confirmar no gráfico 7.

Gráfico 7: Dados dos professores do Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) de 2014/2015 a 2020/2021



Fonte: Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC)

O ISEC, como não tem tido quadros internos que permitam suprir as suas necessidades em termos de corpo docente, acaba por recorrer aos quadros nacionais de outros estabelecimentos, quer públicos, quer privados, para lecionarem neste estabelecimento de ensino nas mais diversas áreas, incluindo as de formação docente.

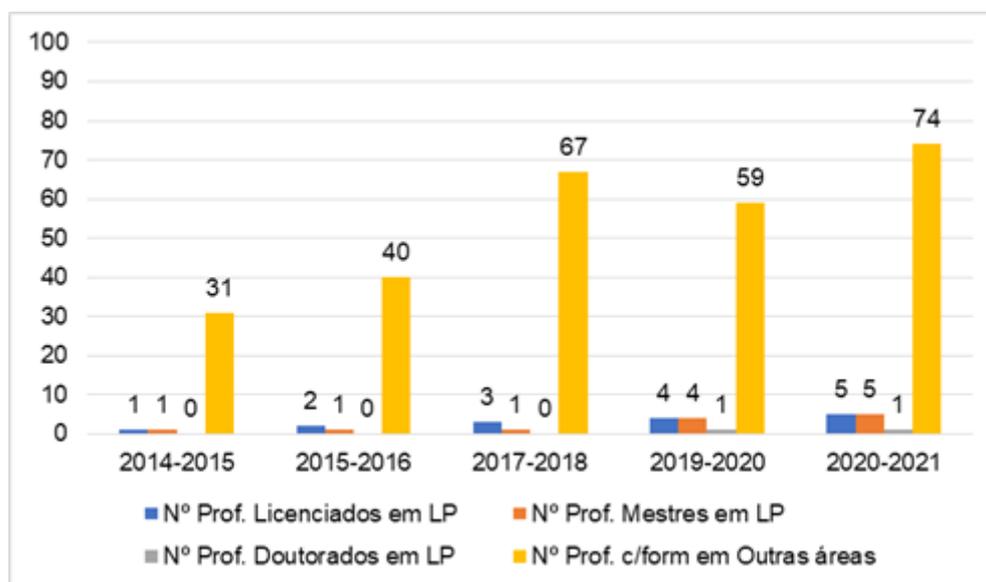
Duas situações concorrem para esta falta crónica de professores efetivos no ISEC: (i) não se têm criado vagas de forma a dar oportunidades aos que realmente têm formação em determinadas áreas, a fim de concorrerem e lecionarem na Universidade como efetivos e (ii) apesar de haver concursos internos para recrutamento de professores, acaba por depender de necessidades individuais e políticas. Destas situações resultam quadros que não são formados nas áreas pertinentes ao ensino, sobretudo ao nível do EB.

Como se pode constatar, no gráfico 8, o número de professores com formação em outras áreas é muito superior em relação aos que possuem formação pedagógica e

¹⁹ São professores que são contratados anualmente para darem aulas nesta Instituição. Em cada ano é realizado um concurso de admissão de professores que desempenham funções noutras instituições, quer públicas, quer privadas. Estes professores nunca chegam a ser professores de quadro.

em LP. Esta situação exige que se coloque uma pergunta: Como pode sobreviver uma instituição vocacionada para a docência em que mais de 80% dos professores que lá lecionam não possuem formação na área pedagógica?

Gráfico 8: Caracterização dos professores do Instituto Superior de Educação e Comunicação de 2014/2015 a 2020/2021

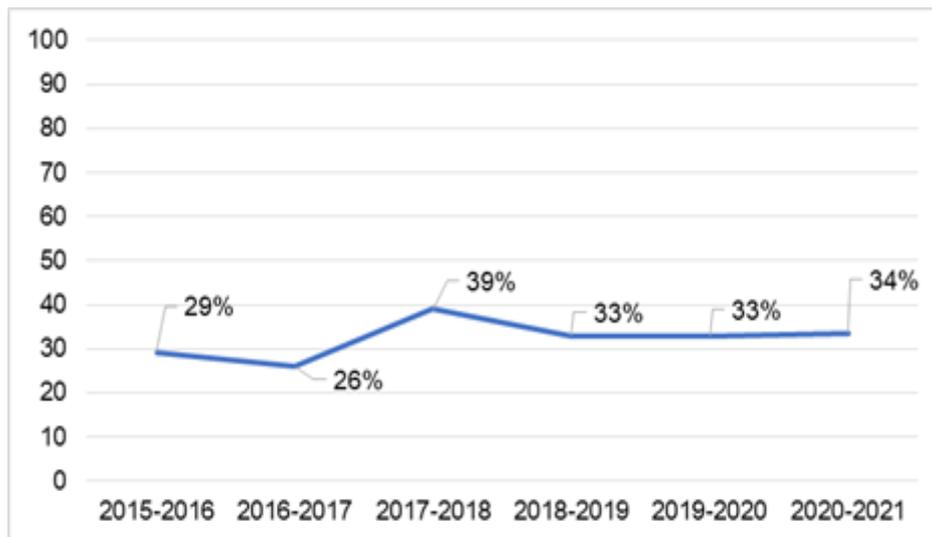


Fonte: Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC)

A observação do gráfico 8 leva-nos a concluir que o ISEC, a principal escola de formação de educadores e professores do EB, funciona com um grupo de professores contratados e sem formação pedagógica. No ano letivo 2014/2015, apenas houve dois professores de LP; em 2015/2016, três; 2017/2018, quatro, 2019/2020, nove e, em 2020/2021, 11 professores desta área. Embora os dados apontem para o crescimento de número de professores nesta área, ainda está longe de ser suficiente e aceitável para uma instituição que forma professores.

O gráfico 9 mostra-nos a percentagem de professores formados em EB de 2015/2016 a 2020/2021. Em 2015/2016, a percentagem de professores com formação pedagógica, que lecionaram naquele ano foi de 29%; em 2016/2017, 26%; em 2017/2018, 39%; nos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, a percentagem foi de 33%, respetivamente e, em 2020/2021, 34%.

Gráfico 9: Percentagem dos Professores com formação pedagógica de 2015/2016 a 2020/2021

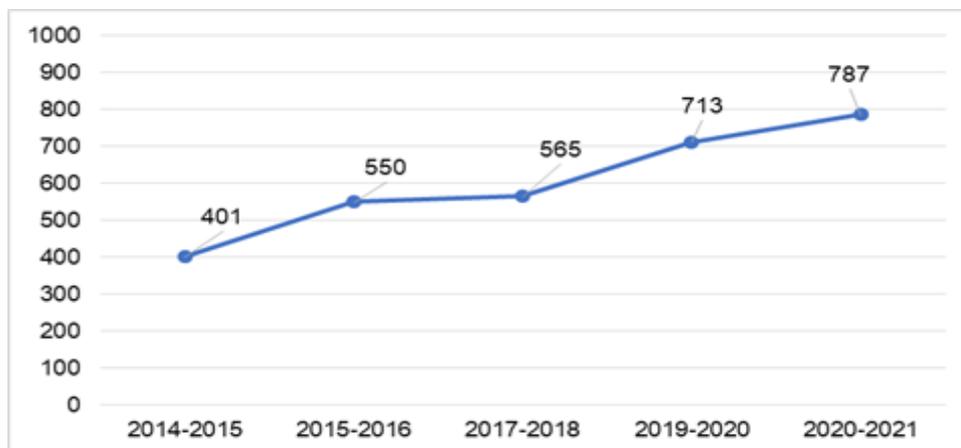


Fonte: Direção de Estatísticas do Ministério da Educação de STP (Boletins Estatísticos 2015/2016-2020-2021)

O gráfico 9 permite observar que em 2017/2018, houve a maior percentagem de professores com a formação pedagógica, ou seja, 39% de professores com valência para darem aulas nesse ano letivo. Mais de metade dos professores que lecionam no EB não possuem a formação pedagógica.

O gráfico 10 indica o número de formandos que participaram na formação relacionada com o EB, de 2014/2015 a 2020-2021. A procura de formação ligada a este nível de ensino tem vindo a crescer. Em 2020, o número de formandos atinge quase dobro de 2014.

Gráfico 10: Número de formandos do Instituto Superior de Educação e Comunicação, de 2014/2015 a 2020/2021

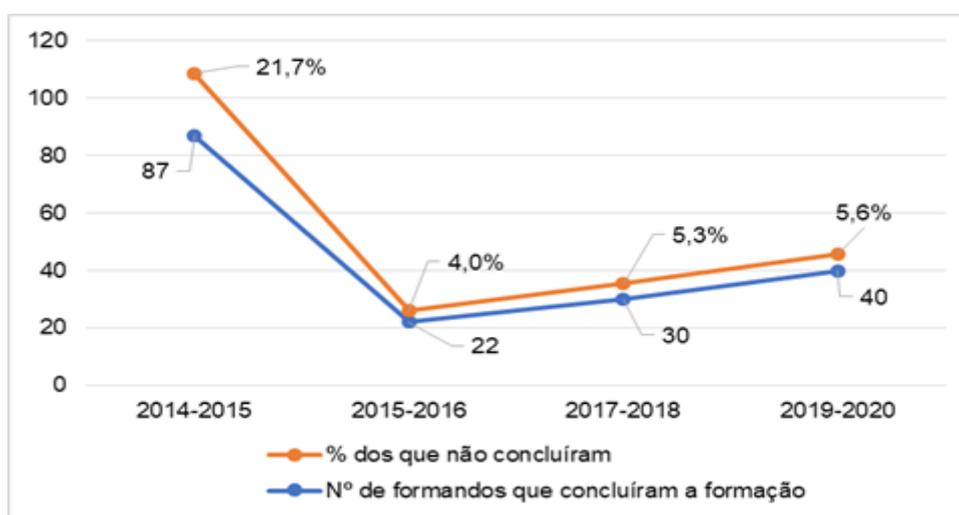


Fonte: Instituto Superior de Educação e Comunicação

Acreditamos, porém, que a elevada procura por uma formação ligada à área educacional pode estar ligada à facilidade de se conseguir o emprego, uma vez que a educação é um dos sectores públicos nacionais que emprega mais pessoas.

Ao longo deste trabalho de pesquisa, procurámos, também, saber o número de formandos que concluíram os cursos relacionados com a docência no ISEC. Em 2014/2015, dos 401 alunos inscritos, apenas 87 conseguiram terminar a sua formação; em 2015/2016, somente 22 terminaram a formação de um total de 550 alunos; em 2017/2018, dos 565, apenas 30 concluíram e, em 2019/2020, dos 713, somente 40 conseguiram defender a monografia, como indica o gráfico 11.

Gráfico 11: Relação entre os alunos que frequentaram e os que terminaram os cursos, de 2014/2015 a 2020/2021



Fonte: Instituto Superior de Educação e Comunicação

Assim, constata-se que muitos dos alunos que frequentam os cursos no ISEC não conseguem concluir a formação, sendo que a maior percentagem dos que terminaram o curso de Licenciatura no EB ocorreu no ano letivo 2014/2015 com 21,7%. Nos outros anos letivos o número de formados não atinge 6%. Há uma reflexão que precisa de ser feita, face aos dados apresentados: (i) Por que razão tão poucos alunos conseguem concluir a sua formação no EB no ISEC? e (ii) Que medidas a Universidade tem tomado para incentivar os estudantes no sentido de escreverem a sua monografia?

O facto de a carreira docente ser pouco valorizada pesa neste contexto: muitos dos alunos que ingressam na formação do ISEC já exercem a docência. Quando terminam a sua formação, esta não é valorizada permanecendo os docentes em categoria

semelhante à que tinham antes de terem enveredado pela formação. Por outro lado, no nosso sistema educativo, um professor que já esteja a lecionar por muitos anos e que durante o percurso tenha terminado a licenciatura tem um salário inferior do que o outro que ingressa para o sistema com o mesmo grau.

A falta de atratividade e promoção na carreira tem concorrido para que muitos professores abandonem a profissão, procurando outras formas de vida e sustento. Podem também desmotivar-se gerando consequências quanto ao sucesso escolar dos alunos.

Neste estudo, pudemos verificar o número de cursos realizados nesta instituição escolar, relacionados com o EB. Neste sentido, a tabela 12 indica-nos que em 2017/2018 e 2019/2020 houve um maior número de turmas com cursos ligados ao EB, com seis cursos cada. No ano seguinte, em 2020/2021, houve um decréscimo para dois cursos.

Tabela 12: N° de turmas e cursos ligados ao Ensino Básico, de 2014-2015 a 2020-2021, no Instituto Superior de Educação e Comunicação

Ano letivo	N° de turmas	Cursos ligados aos EB	%
2014/2015	18	3	16,6%
2015/2016	21	2	9,5%
2017/2018	30	6	20%
2019/2020	26	6	23%
2020/2021	30	2	6,6%

Fonte: Instituto Superior de Educação e Comunicação

Em termos percentuais, apesar de o sistema acusar défice de pessoal formado no EB, não tem havido uma aposta sólida para aumentar o número de professores com formação pedagógica. Só em 2017/2018 e 2019/2020 é que se verificou um aumento considerável do número de turmas para o EB, mas que, infelizmente, voltou a cair em 2020/2021.

A aposta na formação de professores deve constituir uma preocupação do estado são-tomense, que pode passar pelas diversas modalidades de formação, sobretudo para os docentes em exercício. O recurso ao ensino à distância será uma hipótese a considerar, uma vez que muitos dos putativos formandos terão dificuldades em deslocar-se à capital, onde está localizado o ISEC.

1.9 As avaliações aferidas realizadas em STP no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico

Foram realizadas duas avaliações aferidas para o Ensino Básico, em STP, cujo objetivo foi o de medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares prioritários, o que permitiu, também, a monitorização em relação às competências definidas para cada ciclo do Ensino Básico e o controlo da qualidade do ensino.

Em qualquer sistema educacional almeja-se pelo aproveitamento, o que corresponde à qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas e a consequente promoção dos alunos. Neste sentido, a preocupação do Estado são-tomense com a melhoria da qualidade da educação é notória, levando o Ministério da Educação a instituir este tipo de avaliação. Tal permitiu: (i) implementar um sistema de garantia da qualidade que orientasse para uma melhor planificação, coordenação e implementação de atividades de formação contínua e (ii) criar um sistema de avaliação das aprendizagens que permitisse medir, de forma sistemática, as aprendizagens dos alunos do EB, destinado a fornecer regularmente *feedbacks* com o objetivo de atualizar aspetos relacionados com a formação de professores, como consta nos relatórios das avaliações aferidas realizadas em 2016 e 2019.

O relatório da primeira AALEB, realizada em Maio de 2016, envolveu todas as escolas básicas, num total de 88, com um número total de 19201 alunos, sendo: 2ª classe, 7677; 4ª, 6394 e 6ª classe, 5130.

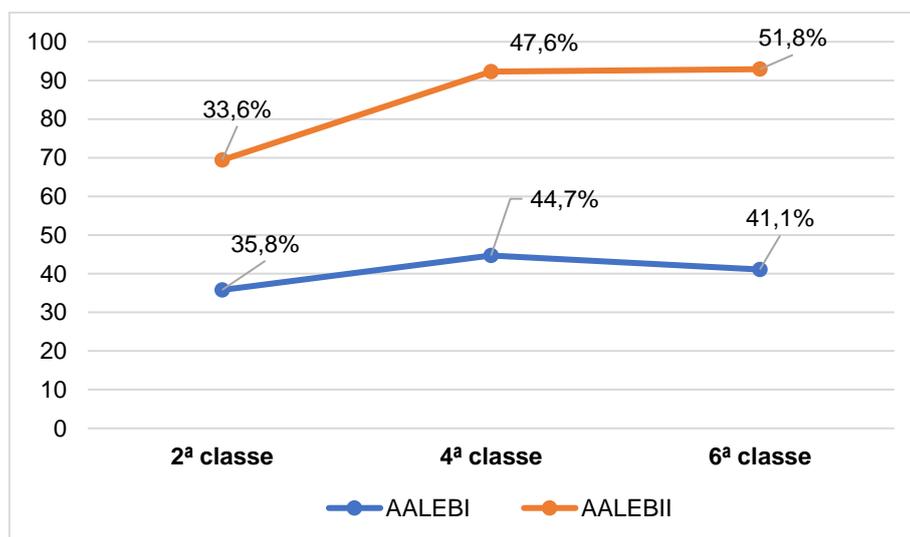
Na AALEB II, o número de escolas foi reduzido para 53, e o número total amostras representativas foi de 13 037 alunos, menos 6 164 que na anterior, sendo: 4103, da 2ª classe; 4377, 4ª classe, e 4557, da 6ª classe.

Ao compararmos os resultados das duas AALEB, tendo em conta os relatórios, podemos apontar:

- (i) De acordo com o relatório da AALEB I, na 2ª classe, os resultados dos alunos indicaram que o desempenho médio na disciplina de LP correspondeu a 35,8%; na 4ª classe, os resultados de avaliação dos alunos indicaram que o desempenho médio dos alunos na disciplina de LP correspondeu a 44,7% e, na 6ª classe, o desempenho médio a LP foi de 41,1%.
- (ii) Em relação à AALEB II, na 2ª classe, o desempenho médio dos alunos a LP foi de 33,6%; na 4ª classe, foi de 47,6% e, na 6ª classe, 51,8%.

O gráfico 12 espelha os resultados descritos anteriormente, relativos à AALEB I e AALEB II, em 2016 e 2019.

Gráfico 12: Resultado das avaliações aferidas de 2016 e 2019 (AALEB I e AALEB II), no Ensino Básico



Fonte: Relatórios das AALEB I e II (2015/2016 e 2018-2019)

A conclusão que podemos retirar aponta para um nível de desempenho muito baixo, especialmente, nos alunos da 2ª classe. Apenas a 6ª classe na AALEB II parece obter um melhor resultado. Em relação à evolução do desempenho médio dos alunos nas três classes, da AALEB I para AALEB II, houve um ligeiro decréscimo de 2,2% na 2ª classe, e um aumento de 2,9% e 10,7%, na 4ª e na 6ª classe, respetivamente.

Ao fazermos uma apreciação global às percentagens da 2ª, 4ª e 6ª classes, ao nível do desempenho médio nas duas AALEB, constatámos que houve um ganho de 11,4%. Na primeira avaliação aferida realizada, foram indicados, no relatório, os objetivos em que os alunos tiveram fraca aquisição em LP, os quais consideramos pertinentes para a presente pesquisa. Na 2ª classe, os objetivos onde os alunos obtiveram um fraco desempenho podem ser divididos em dois grupos diferentes:

- (i) Completar histórias (imaginar o final ou finais possíveis, construir uma história da qual apenas se conhece o final ou as personagens); (p. 13)
- (ii) Fazer jogos de substituição, de comutação e de combináveis de letras e de sílabas (a partir de enganos, de troca de letras). (p. 13)

Em relação à 4ª classe, foram identificados os seguintes objetivos prioritários:

- (i) Distinguir factos de opiniões; (p. 16)
- (ii) Verificar a flexão dos pronomes (número e género); (p. 16)
- (iii) Identificar elementos de histórias (personagens, ações e espaços); (p. 16)
- (iv) Distinguir e identificar diferentes classes de palavras (nomes, adjetivos, verbos, determinantes, pronomes, numerais, advérbios, preposições, conjunções, interjeições). (p. 16)

Quanto à 6ª classe, os objetivos prioritários com baixa aquisição são os que a seguir alistamos:

- (i) Distinguir e identificar diferentes classes de palavras (nomes, adjetivos, verbos, determinantes, pronomes, numerais, advérbios, preposições, conjunções, interjeições); (p. 19)
- (ii) Identificar as subclasses de pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos e interrogativos); (p. 19)
- (iii) Distinguir as formas verbais (tempos, modos e formas nominais).
- (iv) Verificar a flexão dos pronomes. (p. 19)

Como se pode verificar, a maior parte dos objetivos onde os alunos obtiveram a menor percentagem de concretização encontram-se no domínio do funcionamento da língua. Importa, porém, salientar dois importantes aspetos que nos preocupam em relação aos objetivos de fraca aquisição na 2ª e 4ª classes: a construção de histórias e a distinção de factos de opiniões. Tendo em conta que os alunos apresentaram fraca aquisição ao nível destes dois objetivos, importa referir que o seu percurso escolar pode estar comprometido. Há indícios que a escola tem falhado quanto ao seu processo de instrução.

Ambos os relatórios das duas avaliações não mencionam os objetivos prioritários em que os alunos demonstraram maior competência, ficando por apurar se a avaliação recaiu sobre a produção de textos.

Os resultados das avaliações aferidas nas disciplinas demonstraram que os alunos apresentam dificuldades em atingir alguns dos objetivos definidos no currículo da disciplina de LP, o que comprova a existência de deficiências no processo de ensino e aprendizagem não só em LP, como também em Matemática.

Apesar de ter havido uma melhoria nos resultados na 4ª e na 6ª classe, que poderá estar associada às medidas tomadas pelo Ministério da Educação, com a implementação do PADE (2016), os resultados ao nível da LP ainda não são satisfatórios.

Os problemas são, ainda, muito mais profundos, o que exige uma certa reflexão e tomada de decisões em relação ao ensino da LP no país. Este é o motivo pelo qual surge este trabalho de pesquisa, com a intenção de produzir uma reflexão sobre os principais fatores que concorrem para as dificuldades no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe. Propomos, igualmente, ações que possam contribuir para um melhor desempenho ao nível da disciplina. A recolha do corpus e o seu tratamento (cf. Capítulo IV) poderão trazer alguma luz sobre este assunto.

1.10 A escrita no currículo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe

O ensino e aprendizagem, em STP, têm como suporte o idioma determinado pela política de língua que foi definida pelo Estado são-tomense. No PCEB (2010) pode ler-se: “Sendo a Língua Portuguesa transversal a todo o currículo, ela deverá ser objeto de ensino e aprendizagem no âmbito de todas as áreas disciplinares e disciplinas” (p. 11).

A tarefa do professor de LP é muito específica: os alunos devem adquirir competências comunicativas necessárias que possam servir de suporte para as outras áreas curriculares. A forma como o professor se expressa, o tipo de linguagem que ele usa, também se conjugam para condicionar a aprendizagem dos alunos, uma vez que os mesmos podem não compreender o que o professor diz, o que definitivamente influencia o seu aproveitamento escolar.

Um dos aspetos a levar em consideração no contexto de lecionação, em STP, prende-se com a concentração da formação dos professores na capital do país. As zonas longínquas estão desprovidas de professores formados, o que obriga, muitas vezes, a Direção do Ensino Básico a deslocar docentes para os locais mais distantes, como é o caso do distrito Lembá e, sobretudo, Caué, para suprir a falta de professores nesta localidade. Por vezes, são selecionados docentes que terminam o 12º ano do ensino geral para suprir as necessidades docentes da região. Por outro lado, os docentes já formados não têm acesso a formação contínua que lhes permitam renovação dos seus conhecimentos.

A diferenciação social e linguística a que tanto os alunos como os professores estão sujeitos faz com que muitos alunos tenham dificuldades na aprendizagem, não só ao nível da disciplina de língua como nas outras áreas curriculares.

O Programa Curricular para o Ensino Básico (PCEB, 2010, pp. 12-78) estabelece metas gerais quanto ao ensino de língua portuguesa em STP, salientando eixos fundamentais, entre os quais: (i) exprimir-se oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação; (ii) compreender e produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas; (iii) dominar a escrita, com correção linguística e utilizando técnicas de composição de vários tipos de texto.

As dificuldades sentidas por muitos alunos na realização das tarefas da disciplina de LP são, na maior parte das vezes, vistas pelos docentes como falta de capacidade dos mesmos em desenvolver as atividades propostas, mas, muitas vezes, é a própria escola que não dá a importância às variedades linguísticas dos alunos, possibilitando que os mesmos possam desenvolver as competências necessárias na base do conhecimento da língua que possuem. Por esta razão, Pontífice (2002, p. 57) critica o papel da escola referindo que

O que é grave, no entanto, é o facto de, a nível da escola, se fazer tábua rasa da possibilidade de haver, numa mesma turma, crianças em situações completamente distintas em termos de convívio com Português das que o têm como língua materna àquelas cujo primeiro contacto se dá na escola, passando pelas que o têm como língua segunda.

Neste sentido, Ferraz (2007) compreende que as variantes regionais podem também constituir um fator de insucesso escolar: “Sabe-se que muito do insucesso da aprendizagem resulta do facto de a língua que o professor utiliza não ser compreendida pelos alunos” (p. 18). É necessário compreender, de facto, que tanto o professor como o aluno são o produto do seu meio. Ambos são agentes sociais e são suscetíveis a questões de variação linguística, ainda mais num país, como STP, em que “todos nos conhecemos” e onde existe um contacto permanente entre os diferentes falantes.

O PCEB de STP (2010) salvaguarda as questões relacionadas com a linguagem oral, posto que ela deve servir de suporte para a aprendizagem da escrita, abordando, por um lado, que “Quando se inicia a aprendizagem formal da Escrita e da Leitura, é fundamental trabalhar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e os processos que permitem a passagem de uma para outra (...)” (pp. 10-11). Por outro lado

o programa orienta para a realização de diálogo e aprendizagem cooperativa como forma de se dinamizar o gosto pela leitura, escrita e expressão oral, enfatizando que

Considera-se essencial que, no desenvolvimento da aprendizagem da escrita e da leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender, se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e escrever, é, pois, fundamental organizar a convergência entre o desenvolvimento da comunicação oral e da comunicação escrita, com a mediação do conhecimento explícito. (PCEB, 2010, p. 77)

As orientações que estão plasmadas no currículo do EB relativamente à competência de escrita encaram-na numa perspetiva inovadora que cumpre três etapas fundamentais: planificação, textualização e revisão. Muitos dos alunos são-tomenses evidenciam problemas relacionados com leitura e escrita de textos mesmo que sejam de pequenas dimensões. Isto quer dizer que, na prática, as orientações indicadas no currículo não estão a ser aplicadas de uma forma colaborativa, reflexiva, contextualizada e sistematizada. Certo é que, se revisarmos as pautas escolares, verificaremos que o número de positivas é motivante, o que contraria o aproveitamento dos alunos.

1.10.1 O desenvolvimento da escrita no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe

A escrita é considerada indispensável na vida humana, pois é a representação gráfica dos sons da fala, englobando três dimensões distintas: a grafia, ortografia e o texto. Estas três dimensões dependem da competência que as crianças vão adquirindo durante o seu percurso escolar no 1º ciclo.

O 1º ciclo do Ensino Básico é o nível em que a criança deve desenvolver competências ortográficas, gráficas e compositivas. É a fase de contacto e fortalecimento da aprendizagem e aperfeiçoamento da língua oral e escrita, ou seja, a base para a aquisição de competências para os ciclos subsequentes.

Para isso, a destreza que ela tiver no estabelecimento da relação de combinação dos sons orais com a escrita, nos primeiros momentos, é fundamental para as outras etapas. Assim, Barbeiro e Pereira (2007, p. 17) indicam três atividades que são realizadas no ensino da escrita para que a criança possa ultrapassar certas barreiras: (i) ativação de conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programação da

forma como se vai realizar a tarefa; (ii) redação do texto e (iii) avaliação do que escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando.

No âmbito da escrita, para o 1º ciclo do EB, o PCEB (2010, p. 13) apresenta metas globais relacionadas com a comunicação escrita. Quanto à compreensão escrita e leitura, são indicadas as seguintes metas:

- (i) Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito;
- (ii) Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafémicas, para localizar informação material escrito e para aprender o significado global de um texto curto;
- (iii) Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafémicas e para a extração de informação de material escrito. (p. 13)

Relativamente à expressão escrita, o PCEB (2010, p. 13) estabelece duas metas globais a saber:

- (i) Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos; (p. 13)
- (ii) Conhecimentos e técnicas básicas de organização textual. (p. 13)

Se a criança, no final do 1º ciclo, dominar eficazmente a ortografia da sua língua, ela poderá ter melhores resultados, não só na disciplina de LP, como nas outras áreas curriculares.

Neste sentido, para que o professor possa orientar uma criança para a escrita eficaz, existe um conjunto de ações que ele precisa saber: (i) que a escrita não é a transmissão isomórfica da oralidade; (ii) que existem mecanismos neurofisiológicos que estão envolvidos na escrita; (iii) que as escritas alfabéticas pressupõem conhecimentos de códigos de sinais que as constituem; (iv) que as crianças vão construindo conhecimento sobre a leitura e escrita antes mesmo do ensino formal e (v) que é preciso que a criança tenha uma certa competência na escrita e dê a importância à caligrafia. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, pp. 9-10)

No 2º ciclo do EB, o âmbito da comunicação escrita “(...) implica a apropriação de ferramentas cognitivas com vista ao planeamento, formatação linguística, revisão, correção e reformulação de texto” (PCEB, 2010, p. 77). Para cumprir esta meta global quanto à escrita, o PCEB (2010, pp. 81-86) estabelece seis objetivos específicos, a saber:

- (i) Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita;

- (ii) Experimentar situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita com intenções comunicativas diversificadas;
- (iii) Registrar por escrito produções orais para as conservar e divulgar;
- (iv) Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos ou para recolhidas efetuadas;
- (v) Experimentar diferentes tipos de escrita com finalidades e destinatários diversos;
- (vi) Utilizar técnicas de registo e organização da informação e do trabalho requeridas pelas atividades de estudo.

Os objetivos estabelecidos para o 2º ciclo do Ensino Básico correspondem à consolidação e ao fortalecimento de aprendizagens adquiridas pelos alunos durante o 1º ciclo, o que se traduz na realização de atividades que reportem mais exigência e criatividade diversa, levando a uma escrita criativa que atenda às reais necessidades sociais dos alunos.

Certas competências exigidas durante o ensino básico são desenvolvidas mediante ações específicas que visam a promoção da escrita, como refere Ferraz (2007) “A aquisição das competências de produção e receção escrita passa pela convicção de que lê e escreve melhor quem foi ensinado, treinado, apoiado no percurso da aprendizagem por uma avaliação criteriosa” (p. 38). Por esta razão, a educação básica detém um papel relevante em todo o processo de ensino e aprendizagem, em dar aos alunos suporte para que produza textos coerentes e coesos. Por isso, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) referem que

(...) na perspectiva da educação básica, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objetivos do texto a produzir. (p. 31)

O fundamental em todo o processo de escrita no EB é o reconhecimento das palavras, organização e exposição do pensamento, no cumprimento de certas especificidades de cada palavra, valências adquiridas por meio de treinos específicos. Deste modo, para que as crianças possam escrever corretamente as palavras, elas devem cumprir três estágios essenciais, segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011): (i) discriminar os sons que integram as palavras; (ii) saber como esses sons podem ser transcritos e, (iii), decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma

ortográfica (p. 10). Durante a fase escolar, o que elas precisarão são orientações pedagógicas que as ajudem a melhorar a sua motricidade e a memorização dos sinais alfabéticos da escrita, condições necessárias para que possam desenvolver a escrita, uma vez que, segundo Rebelo, Marques, Costa (2000).

A transcrição do oral para o escrito pode representar uma certa descontinuidade em relação à experiência linguística anterior, quando o sujeito se confronta com formas normativas, discursos organizados com crescente complexidade, o que obriga a um diferente relacionamento com a língua. (p. 87)

O ensino e aprendizagem da LP, no EB, deve levar a criança a vencer determinadas barreiras no que concerne à transição do oral para o escrito, bem como o estabelecimento de uma base sólida no reconhecimento das palavras e na construção de pequenos textos. Assim, a planificação, a redação e a revisão devem constituir elementos essenciais de orientação para a escrita, tendo em conta o contexto de uso da língua.

1.11 Os Professores de português perante os desafios profissionais em São Tomé e Príncipe

As particularidades que o português assume em São Tomé e Príncipe têm contribuído para que este idioma imponha sérios desafios ao sistema educativo, já que, independentemente das diferentes realidades linguísticas, há uma certa experiência de uso da língua, marcada pelo nível de contacto que o falante tem com ela.

A relação que é estabelecida entre o português e as outras línguas locais em STP possibilita o surgimento de uma variedade muito diferenciada deste idioma em relação ao português padrão. O contexto linguístico existente faz com que o professor tenha na mesma sala de aulas, grupos de alunos com diferenças linguísticas muito consideráveis. Em 101 Km² coexistem seis idiomas diferentes. Assim, o professor pode ter na sua sala de aula, grupos de alunos com domínio linguístico muito diferenciado:

- (i) os de famílias de classes sociais médias, que não dominam nenhuma língua crioula - português é L1 (com interferências mais reduzidas). Embora com

interferências, o nível de literacia é muito mais desenvolvido. As línguas crioulas não têm um espaço no seio familiar;

- (ii) os que falam apenas um idioma, sendo o português são-tomense a sua L1 com maior grau de interferência. O português acaba por ser a L2 –que constitui a variedade são-tomense;
- (iii) os que têm um dos crioulos como L1 ou L2 e vice-versa para o português;
- (iv) alunos provenientes de empresas agrícolas. Deste grupo existem alunos cabo-verdianos e um número reduzido de famílias que falam o português, denominado português dos “tongas”.

Os quatro grupos assinalados são marcados pela diferenciação linguística e por um certo grau de interferências, pelo que o desenvolvimento do ensino do português dependerá da criatividade do docente, do nível de conhecimento científico-pedagógico e didático, recursos, e consciencialização de que a língua é um fator de mudança de forma a valorizar as experiências linguísticas dos seus alunos.

Perante os cenários linguísticos existentes em STP, importa compreender os diversos aspetos que se relacionam com o ensino de LP:

- 1) Que professores ensinam a LP em STP?
- 2) Que plano de formação ao nível de língua é concretizado nas escolas de formação de professores?
- 3) As formações atendem à questão de variação da língua?
- 4) Que conhecimento científico-pedagógico e didático possui o professor?
- 5) Em que condições são realizadas as sessões letivas?
- 6) Quais os recursos pedagógicos disponibilizados aos professores e alunos?
- 7) Que atividades são postas em curso para que os alunos escrevam e leiam cada vez melhor?

Apesar de o crioulo não ter reconhecimento internacional, não deixa de ser a língua que molda a visão do cidadão são-tomense. O conhecimento do crioulo pode levar o aluno a ter uma perspetiva diferenciada no que toca à aprendizagem do português.

Face a estas questões, que não podemos responder, importa referir que o ensino de LP em STP tem imposto sérios desafios ao próprio sistema, com os quais este não tem conseguido dar resposta. Por um lado, o ensino é direcionado numa perspetiva de

que todos os alunos usam o português como L1, pondo de lado outras línguas crioulas existentes, que também podem ser a língua materna dos alunos. Por outro, o domínio científico-didático e pedagógico e as competências que são exigidas ao professor de língua no EB, deixam muito a desejar.

Uma boa parte dos alunos em São Tomé e Príncipe residentes, por exemplo, em Angolares, zonas litorais, como Pantufo, Praia Gamboa, Cidade de Neves, embora entendam e falem o português, a sua língua materna é o crioulo angolano, o que não acontece com crianças de outras localidades, como de Água Grande, por exemplo. Um professor que se desloque para Angolares para lecionar a LP, ou qualquer outra disciplina encontrará desafios, pois muitos alunos desta localidade têm um contacto muito limitado com o português e quando o têm este é fortemente influenciado pelo crioulo angolano.

É certo que o domínio do português, bem como de técnicas que proporcionem o seu ensino, gira em torno de uma conceção que se encontra fixada na memória de um povo. Por um lado, consideramos que uma das grandes dificuldades que se prendem com esta conceção está relacionada com a falta de investimento individual em relação à língua em si, quer por parte dos professores, quer por parte dos próprios alunos. Por outro, se calhar, pelo facto de os estudos apontarem para um uso generalizado do português, não há uma preocupação em investir mais no ensino do português, por parte da entidade tutelar. Existem situações em que os professores cometem desvios em relação à norma padrão. Tais desvios são fruto da convivência social, pois como Castro (2017, p. 296) refere

(...) mesmo os linguistas dedicados ao estudo da língua portuguesa, e com responsabilidades diretas ou indiretas no seu ensino, são seres humanos e estão sujeitos a falhar na aplicação de preceitos oriundos de uma convenção social e destinados a vigorar por algum tempo, em determinado espaço. (p. 296)

Por esta razão, certos “vícios” de linguagem têm influenciado as produções orais e escritas dos professores e estas acontecem, também, na sala de aula. A não existência de formação que atenda às particularidades linguísticas, pedagógico-didáticas e o próprio investimento individual influenciam o processo de ensino e aprendizagem da língua, desde o ensino da ortográfica, até à produção de textos. Para agravar a situação,

associam-se a isso os procedimentos de recrutamento de docentes e gestores escolares, cuja tendência atende às necessidades políticas instaladas no país.

Muitos professores, pelas dificuldades que têm quanto ao ensino de LP, não têm sabido lidar com as questões científico-pedagógicas e didáticas de ensino do português, tanto é que têm dado mais ênfase ao ensino da gramática do que proporcionar aos alunos atividades que visem a produção e reflexão dos textos lidos ou produzidos por eles.

Para que o aluno não sinta que está a estudar uma língua que não é sua, o professor deve chamar a atenção para a variação linguística. Desta forma, aluno relaciona-se com a língua, aceitando-a como sua. (Lima, Marcuschi & Teixeira, 2012, p. 23)

Assim, no contexto são-tomense, para além dos outros aspetos que envolvem o ensino, o (pre)conceito que os falantes possuem em relação à própria língua constitui um grande obstáculo para que o processo ocorra com normalidade. Neste sentido, cabe ao professor criar atividades que possibilitem a desmitificação da LP.

O papel do professor, nesta situação, seria de realizar atividades que levem os estudantes a terem um raciocínio crítico em relação à língua, bem como no reconhecimento de fronteiras linguísticas do português e dos outros idiomas locais.

Capítulo III

1. A linguística e o ensino da língua

Segundo Martinet (1991), “A linguística é o estudo científico da linguagem humana” (p. 11), sendo a linguagem humana a única que tem a função biológica responsável pela produção da linguagem verbal.

Este capítulo pretende mostrar a língua como base fundamental para o estabelecimento de relações sociais, partindo de princípio que é através dela que o ser humano realiza as demais tarefas linguísticas que possibilitam a interação com os outros, pois, “(...) são várias as necessidades que ele satisfaz empregando a linguagem, mas todas supõem uma utilização da língua cujas modalidades são determinadas pelo emprego dela feito para fins comunicativos” (Martinet 1991, pp. 166-167). A comunicação não é um fim em si mesma. Antes de mais “é um fenómeno social, histórico e cultural, instrumento de ideias e vivências, assim como o suporte do pensamento” (Silva, 2009, p.15).

Procuramos, também, refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que se relaciona com o nível de proficiência linguística, e as suas implicações no aproveitamento escolar.

Em contextos atuais de ensino da escrita, muitos alunos que frequentam o Ensino Básico em São Tomé e Príncipe não conseguem produzir textos que atendam aos propósitos de comunicação. Por esta razão, é preciso que a escola possa refletir sobre as dificuldades que se relacionam, não só com a produção escrita como com os demais processos antecedentes, encontrando alternativas que conduzam os alunos a ganharem o gosto pela escrita e, conseqüentemente, pela leitura, dando-lhes suporte para vida e a inserção social.

1.1 A língua como fator de interação

Qualquer falante usa uma língua para satisfazer as suas necessidades linguísticas, uma vez que é um veículo que possibilita a comunicação e interação entre ele e os falantes da sua comunidade, mas, para este fim, independentemente de cada língua corresponder a um determinado código, todos da mesma comunidade devem possuir uma gramática internalizada. De acordo com a sua utilização, é imprescindível ressaltar

que, durante este processo, o português adquire contornos diferentes em STP, o que cabe aos estudos linguísticos procurarem realçar.

Durante o discurso, o homem ativa um conjunto de habilidades, as quais lhe possibilitam combinar palavras que possam atender às suas necessidades de comunicação. Sim-Sim (2018) explica que

A combinação de palavras de acordo com a estrutura frásica da língua e o processo de complexificação sintática que culmina na mestria de estruturas complexas por volta da puberdade, qualquer que seja a língua materna, são igualmente indicadores poderosos de que a capacidade linguística do homem assenta em programações geneticamente herdadas pela espécie humana. (p. 42)

Com o passar do tempo, o ser humano vai desenvolvendo habilidades e ações que lhe possibilitam integrar-se na sociedade, recorrendo ao conhecimento linguístico que possui. Neste sentido, a relação que é estabelecida com a língua é determinante e, por vezes, pode influenciar o processo comunicativo, já que ela cumpre determinadas finalidades. Esta utilização faz com que a língua passe a ser considerada como um fator social, estando sujeita às vicissitudes sociais, o que leva Martinet (1991) a criticar o facto de haver a preocupação com questões relacionadas com a prescrição da língua, enfatizando a importância que se deve dar ao contexto comunicativo, à língua em uso, e, conseqüentemente, à valorização das características que a língua assume durante o processo de interação:

No caso da linguística, importa especificamente insistir no carácter científico e não prescritivo do estudo: como o objeto desta ciência constitui uma atividade humana, é grande tentação de abandonar o domínio de observação imparcial para recomendar determinado comportamento, de deixar de notar o que realmente se diz para passar a recomendar o que deve dizer-se. (p. 11)

O pacto linguístico estabelecido entre os membros de uma determinada comunidade linguística, que ocorre de uma forma natural, o “acordo” linguístico que possibilita a troca de informação para cumprir um dos principais objetivos da linguagem, neste caso, a interação humana, é o mais importante. Qualquer ato comunicativo tem um cunho de intencionalidade; quer se trate de um pedido, de uma

ordem, ou mesmo de uma orientação. Segundo Silva (2009) “o principal objetivo da existência da linguagem é a comunicação entre os seres humanos” (p. 28), pois “a língua é utilizada: para comunicar; para entrar em contacto com os nossos semelhantes e como meio de sobrevivência da espécie” (p. 28). Neste sentido, é preciso que se mantenha certo respeito para com o interlocutor, facto que instiga Gouveia (1996) a considerar que “A eficácia comunicativa resulta, portanto, da exploração das máximas de conversação, e a sua infração traduz-se, muitas vezes, em mentira, sarcasmo ou ironia, por exemplo, por parte do locutor” (pp. 403-404).

Durante este processo, definir o que pode ser certo ou errado pode constituir um grande obstáculo entre os interlocutores. As realizações comunicativas, do ponto de vista linguístico, não podem ser avaliativas, sobretudo quando se trata do uso oral da língua; o importante passa a ser o conteúdo das informações e não o juízo de valor que se possa fazer de uma determinada expressão que é dita por alguém.

A comunicação nunca pode surgir de forma arbitrária; antes pelo contrário, deve ser realizada para cumprir determinados objetivos. Por isso, independentemente do falar, a compreensão do que é dito é uma componente de extrema importância. Por esta razão, Marçalo (2009, p. 74) é categórica ao afirmar que:

(i) Todo o enunciado linguístico se reveste de valores referenciais concretos no ato discursivo. (...) (p. 74)

(ii) O enunciador atribui ao enunciado linguístico valores intencionais: uma sequência linguística assertiva pode assumir-se como «pedido», «repreensão», «ordem». (p. 74)

A comunicação espelha ideias, sentimentos e pensamentos de cada um. A capacidade de compreender está relacionada com a decodificação não só daquilo que se ouve, mas também do que se vê ou lê. Independentemente de reconhecer as palavras, qualquer falante tem a capacidade biológica de identificar os sons e atribuir significados a determinados enunciados produzidos pelo seu interlocutor, o que incentiva Sim-Sim (2018) a referir que “(...) o funcionamento e a organização biológica do ser humano são condições essenciais para que o homem seja um animal linguístico” (p. 42), sendo que, diferentemente dos outros seres, esta função acompanha-o durante a sua vida, possibilitando-o a integrar-se na sociedade, através da língua.

Por ser social e pelo facto de o homem recorrer à linguagem em qualquer sociedade para cumprir as demais funções, Sim-Sim (2018) apresenta cinco características que são inerentes à língua:

Na medida em que a linguagem é usada para comunicar e para pensar, todas as línguas apresentam traços comuns, isto é, universais: (i) todas são complexas, capazes de exprimir qualquer ideia; (ii) todas são mutáveis no tempo, portanto, passíveis de evolução, (iii) todas são compostas por unidades discretas e reguladas por regras; (iv) em todas é possível expressar o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens; e (v) em todas se constata a relação de arbitrariedade entre o som (e as cadeias de sons) e o respetivo significado. (pp. 14-15)

A realização universal da linguagem não determina necessariamente o uso de códigos semelhantes. Falar uma língua como o inglês, o francês, o italiano, o português, por exemplo, determina obrigatoriamente o domínio dos seus códigos: apesar de todas serem consideradas uma língua, cada uma possui as suas próprias regras que regem o funcionamento. No caso do português, este idioma é partilhado pelo conjunto de países que o têm como língua nacional e/ou oficial, da qual forma a Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

O ensino da língua portuguesa deve atender aos demais princípios de desenvolvimento linguístico da criança são-tomense. Neste sentido, cabe à escola, a responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, levá-lo a refletir sobre os demais aspetos que se relacionam com a língua: a relação entre as demais variações, refletindo sobre a produção verbal numa maneira progressiva e na produção de textos com funções variadas.

1.1.1 A linguagem e a criatividade humana

De acordo com os princípios estruturais e funcionais, Coseriu (1980, p. 91) apresenta a definição da linguagem como sendo “uma atividade humana universal que se realiza individualmente, mas sempre segundo técnicas historicamente determinadas (as línguas)”. Esta definição, segundo o autor, corresponde não só à “(...) estrutura das línguas como da linguagem” (p. 91). Para Coseriu (1980), “(...) não há falar que não seja falar uma língua”(p. 91), já que todo o falante, ao falar, terá de recorrer necessariamente a uma língua. A partir desta análise, o autor distingue “três níveis

dentro da linguagem: um universal, outro histórico e outro individual²⁰” (p. 91). Todas as falas pertencem a uma determinada língua, quer seja uma língua que tenha um registo, como é o caso do português, quer as que não possuem suporte algum, por exemplo, as línguas crioulas nacionais cujo único suporte é a oralidade.

Por sua vez, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) salientam que

O conceito de uso criativo da língua envolve três características: usamos a nossa língua de um modo independente do controlo de estímulos, irrestrito (i.e., somos capazes de produzir e reconhecer enunciados que nunca tínhamos ouvido antes) e de uma forma apropriada ao contexto. (p. 18)

A linguagem detém um papel fundamental para a humanidade, uma vez que ela serve de suporte para a realização das atividades linguísticas e, através dela, o homem é capaz de questionar, admirar, pesquisar, emocionar-se, irritar-se, recordar, conviver com os outros, etc. Por isso, Sim-Sim (2018) frisa que “A grande riqueza do sistema linguístico está patente na criatividade, ou produtividade, que ele permite” (p. 15), uma vez que, a partir de um “(...) número finito de unidades, podemos produzir enunciados completamente novos que, apesar de novos, serão percebidos por qualquer falante da mesma língua” (p. 15).

Sim-Sim (2018) diferencia o homem em relação aos animais pelo facto de ele ser “(...) capaz de receber, transformar e transmitir informação através da linguagem” (p. 15). No entender da autora, “Receber tem o significado de compreender; e transmitir, o de produzir enunciados formatados linguisticamente” (p. 15), em que a “Compreensão e produção são as duas componentes implicadas no processamento da informação verbal”. (Sim-Sim, 2018, p. 15)

Em situações de comunicação, o homem apresenta uma configuração social muito distinta em relação aos outros animais, pelo facto de possuir características que a ele são muito específicas. Assim sendo, Martinet (1991, p. 12) distingue a linguagem humana dos outros tipos de linguagem, nomeadamente a dos animais, defendendo que “Na fala corrente, «linguagem» designa propriamente a faculdade de que os homens dispõem para se compreenderem por meios de signos vocais”. A dependência do homem

²⁰ A linguagem universal – corresponde ao “saber falar em geral” e considerada como produto é “o falado”, a totalidade do que se disse, ou seja, é a língua enquanto saber tradicional de uma comunidade (saber “idiomático”). Quanto ao individual, relaciona-se com a realização individual da língua, o discurso. (cf. Coseriu, 1980, pp. 91-93)

face à linguagem faz dele um ser que tem sobrevivido graças a esta faculdade natural o que, na perspectiva de Martinet (1991) a linguagem, “como uma instituição humana” (p. 13), apresenta vantagens, porque:

(i) (...) as instituições humanas resultam da vida em sociedade, e o mesmo sucede com a linguagem, que é essencialmente um instrumento de comunicação; (p. 13)

(ii) As instituições humanas supõem exercício das mais diversas faculdades, podem encontrar-se muito espalhadas e ser até, como linguagem, universais se se identificarem nas várias comunidades; (p. 13)

(iii) (...) a linguagem, idêntica das suas funções, difere de comunidade para comunidade, de maneira que só pode funcionar entre os membros de determinado grupo (p. 13).

De facto, a produção e a compreensão são dois elementos fundamentais da comunicação ligados à codificação e à decodificação, respetivamente. A língua falada e/ou escrita corresponde à representação da mente de cada um que, através de um processo de seleção de informações que se adequam a contextos variados, corresponde a um determinado contexto linguístico e extralinguístico que se referenciam a uma dada situação comunicativa.

Independentemente de a linguagem ser comum a todos os falantes, cada comunidade usa o seu código específico para interagir entre os seus membros. É através dela que o indivíduo realiza as mais diversas ações linguísticas, porque “a atividade linguística permite estabelecer a unidade dos dois aspetos da linguagem: a representação e a comunicação, mas não apenas através do emprego das palavras” (Suassuna, 2012, p. 10).

Martins, Rebelo, Atalaia, Marques e Costa (2000, p. 90) referem que “(...) há que considerar o contexto, a situação da atividade linguística, as condições da produção do discurso, o produto da atividade linguística, que é o texto, e o que aparece neste texto” (p. 90) para que ocorra a comunicação. A comunicação, que se realiza através da fala, depende de elementos que podem torná-la mais eficaz, mas o contexto constitui um dos aspetos mais importantes: ela não ocorre por meio de palavras isoladas, antes sim, através de aspetos formais da língua, como sintáticos, semânticos e pragmáticos.

As realizações linguísticas estão à mercê da competência do falante, que tem de produzir a fala e fazer dela uma ferramenta essencial de uso, o que motiva Luchesi e

Lobo (1996) defende que “(...) é a formalização dos mecanismos e os processos da mente humana que constituem a faculdade da linguagem” (p. 303). Através da capacidade inata para a aquisição da língua, a faculdade da linguagem, movida através da maturação dos órgãos, procede à manifestação na fala. Neste sentido, Rebelo, Marques e Costa (2000) ressaltam que “(...) qualquer manifestação da linguagem implica a presença simultânea, em situação de um sujeito enunciador e do seu interlocutor e esta atividade deixa traços no enunciado” (p. 84), na base do conhecimento linguístico, o que faz da linguagem uma instituição única do ser humano, da qual se pode distinguir 4 funções distintas, segundo Martinet (1991, p. 14): (i) assegura a compreensão mútua, que permite aos indivíduos entrarem em relação uns com os outros; (ii) serve de suporte ao pensamento, sendo uma atividade mental; (iii) serve para exprimir- e (iv) tem a função estética.

Atualmente, a evolução dos meios tecnológicos tem proporcionado o estabelecimento de relações mais estreitas entre os humanos, tendo em conta dois elementos fundamentais: a expressão e a compreensão. Por esta razão, Martinet (1991) destaca a compreensão mútua como a “função central do instrumento que é a língua” (p. 14), pois a compreensão cinge não somente no que se diz, como também da forma como o conteúdo do enunciado é transmitido. Apesar de se saber que, através da fala se realiza a comunicação, nem todos conseguem estabelecer uma comunicação eficaz, capaz de atender às suas necessidades.

1.1.2 A linguagem oral (LO) e a aprendizagem da escrita

A compreensão e expressão oral são consideradas partes integrantes da linguagem verbal e são primárias em relação à escrita. A linguagem oral, pelas características que possui, diferencia-se da escrita, embora esta seja uma representação daquela. Não existe uma correspondência total dos sons da fala, quando estes são transcritos, pois cada uma delas possui características próprias. Baptista, Viana e Barbeiro (2011) advertem que

Apesar de todos sabermos que a escrita e a oralidade se influenciam mutuamente, dado que existem situações em que a oralidade empresta à escrita as suas características com intuítos estéticos ou de verosimilhança discursiva e situações em que o discurso oral, em contextos mais formais, usa algumas das estruturas da escrita, escrita e oralidade são duas realidades diferentes. (p. 10)

Estamos perante duas formas linguísticas que atendem a determinadas finalidades de comunicação, definidas pelas causas sociais. A passagem do registo oral para o escrito requer técnicas e estruturas muito específicas que os falantes devem dominar.

A produção de um enunciado cumpre determinados fins, quer individuais, quer sociais, pois os seres humanos recorrem a alternativas que se adequam à forma que pretendem transmitir informação. Falar e escrever “são produções linguísticas diretamente ligadas a situações sociais, a práticas linguísticas de uma dada sociedade” (Martins et al, 2000, p. 85). É através de habilidades linguísticas e particularidades de cada língua que é realizada a escolha de uma das formas de comunicação. No caso da representação escrita, o falante deve saber empregar determinados termos, reconhecer que a representação gráfica da fala possui características próprias e que nem tudo que ocorre nos sons da fala tem correspondência na forma escrita.

Estas valências são adquiridas por meio de um ensino estruturado e com objetivos de aprendizagem bem definidos. Assim, para que uma criança possa escrever corretamente as palavras, é preciso que ela tenha a consciência fonológica bem desenvolvida, o que inclui o reconhecimento de sílabas e palavras. Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 10) defendem a existência de percursos que a criança deve percorrer para que possa traduzir os sons em palavras, a saber:

- (i) discriminar os sons que integram as palavras;
- (ii) saber como esses sons podem ser transcritos;
- (iii) decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica. A aprendizagem das regras ortográficas tem um carácter refletido e consciente.

Neste processo, o ensino deve proporcionar ao falante certas competências comunicativas que o habilitem a reconhecer diferenças e semelhanças entre palavras em contextos específicos. Por exemplo, perceber a diferença escrita entre “coser” e cozer”, está no contexto da sua realização oral que, na sua passagem para a escrita, pode gerar dificuldades ao falante. No caso de serem apresentadas em frases como “Eu *coso* as calças, quando estão rasgadas.” e “Eu *cozo* o milho para uma boa cachupa.”, o que difere as duas expressões são os grafemas <s> e <z> e o contexto da sua realização. Para qualquer falante, as palavras que lhes são mais familiares são as que menos dificuldades

lhes levantam, quer na leitura, quer na escrita. Baptista, Viana e Barbeiro (2011) defendem que “A via lexical ou ortográfica é ativada em relação às palavras com que já contactámos e cuja ortografia fixámos” (p. 55), porque “ (...) leva-nos a ligar a informação acerca da ortografia de cada uma delas à representação dissemelhante que para elas já possuímos quer quanto ao significado, quer quanto a outras propriedades combinatórias” (p. 55). Em relação a estas palavras, “(...) para decidirmos qual a palavra a usar, temos de ser capazes de proceder a uma análise das suas relações sintáticas e semânticas em contexto de frase” (p. 55).

Delgado-Martins (1996) destaca a importância de a criança possuir a consciência fonológica, enfatizando que

(...) parece indispensável para a aprendizagem da leitura e da escrita que a criança tenha “consciência fonética”, isto é, que saiba explicitamente que a cadeia sonora se divide em sons (fonemas²¹) e que cada unidade gráfica (letra e grafema) corresponde a um fonema (p. 93)

A autora acrescenta, ainda, que “o facto de essa relação não ser sistemática na ortografia explica os erros observados durante os primeiros anos de aprendizagem” (p. 93), mas não aconselha uma ortografia fonética definida para a língua, tendo em conta as variações que a ela se assiste (Delgado-Martins, 1996, p. 93).

Embora nem todas as línguas possuam uma forma gráfica, a autora argumenta que a utilização de símbolos gráficos tem a finalidade de representar a linguagem oral, esclarecendo que:

A representação gráfica²² que permite a reconstituição do oral é a transcrição fonética, por utilizar símbolos gráficos que mantêm com os sons da língua uma relação biunívoca: cada carácter representa um e apenas um som e cada som só pode ser representado por um único carácter, adoptado internacionalmente e que tem a capacidade de representar qualquer língua oral. (Delgado-Martins, 1996, p. 86)

²¹ A mais pequena unidade do sistema fonológico de uma língua. (cf. *Dicionário de Termos Linguísticos*, (sd, p. 168) vol. I

²² Os grafismos constituem as primeiras representações construídas pelo homem e marcam uma etapa evolutiva importante tanto no desenvolvimento da inteligência humana, pela capacidade de representação em si própria, como arte, que correspondia a um certo conjunto de objetos, surgindo assim “mensagens pictográficas”. (cf. Delgado-Martins, 1996, pp. 87-88)

Um outro aspeto relevante é o conhecimento da língua oral, que constitui um fator determinante para que o aluno domine a escrita, porque quanto melhor o aluno conhecer a sua língua, ele terá um maior nível de compreensão. Por esta razão Sim-Sim (2009) admite três fatores que estão na base de identificação dos grafemas: (i) o conhecimento que se tem sobre os padrões ortográficos; (ii) sobre a soletração e (iii) a tradução som-grafema, sendo indispensável para o reconhecimento das palavras, o conhecimento dos caracteres do alfabeto (p. 15).

Segundo a mesma autora existe um conjunto de capacidades fonológicas que devem ser desenvolvidas que são determinantes para a aprendizagem da decifração:

(i) capacidade de produzir e detetar rimas; (ii) segmentar frases em palavras; (iii) segmentar palavras em sílabas; (iv) aglutinar sílabas em palavras; (v) manipular e substituir sílabas em palavras; (vi) suprimir e adicionar sílabas em palavras; (vii) identificar sílabas iguais; (viii) identificar sons finais iguais; (ix) identificar sons iniciais e (x) associar sons a letras. (Sim-Sim, 2009, p. 23)

Para a aquisição da consciência ortográfica e o reconhecimento das palavras, é necessário que as crianças tenham a consciência fonética desenvolvida de forma a ter habilidades para estabelecer a diferença entre a fronteira da oralidade e a da escrita. Esta é a base fundamental para que se desenvolva a aprendizagem durante os primeiros anos no 1º ciclo do Ensino Básico.

1.2 Competência comunicativa e competência pragmática

A competência comunicativa é atribuída a um indivíduo que tem habilidades linguísticas que possibilitam realizar a função iterativa de acordo com a língua de uso, produzindo enunciados em contextos de compreensão, quer em situações que exijam construções mais simples, quer em construções mais complexas; são tarefas fundamentais e que constituem metas ambiciosas desenvolvidas no âmbito de políticas de ensino. Nesta perspetiva, Pedro (1996, p. 451) esclarece-nos que “o termo competência comunicativa foi estabelecido por Dell Hymes, em 1971” e define a competência comunicativa como sendo “(...) o conhecimento que um falante de uma

dada língua natural necessita possuir, de como usar as formas linguísticas apropriadamente” (Pedro, 1996, p. 451).

A interação verbal é um dos propósitos da comunicação. Os interlocutores, em diversos contextos, devem ser capazes de produzir, compreender, modificar textos orais e escritos, identificando-se quer com o conteúdo da comunicação, quer com as irregularidades que possam surgir na sua língua. Devem ser capazes de identificar vocábulos ou expressões que fazem ou não parte da sua língua, o que obriga o ensino a ver crescer a sua responsabilidade de formar indivíduos proficientes linguisticamente, com competência discursiva.

A competência comunicativa “(...) deve incluir um conjunto de saberes linguísticos (ou competência linguística) mais a totalidade dos fatores denominados pragmáticos (respeitando as regras para o uso dos itens linguísticos em contexto) e deve também estar em íntimo contacto com atitudes, valores e motivações” (Pedro, 1996, p. 451).

A competência comunicativa inclui não só a competência linguística²³ como também a capacidade de o indivíduo utilizar esta competência natural para atender a diferentes contextos sociais, de acordo com os objetivos da própria comunicação, ou seja, o conceito da competência comunicativa vai para além da expressão: o domínio de um código gramatical, a capacidade para a produção de enunciados de acordo com a situação comunicativa, bem como a compreensão. Por isso, Gamardi (1983) defende que “(...) o saber escolher a variedade linguística que se vai utilizar em função de auditor, do lugar, do momento ou do sujeito da atividade linguística, é a competência comunicativa” (p. 84).

A criança passa pela fase de aquisição da língua e é a partir desta ação linguística que ela vai construindo caminhos que a levam a adequar as formas linguísticas às situações comunicativas. O papel da escola é o de ajudar a dominar certos mecanismos linguísticos, de forma a atender às suas intenções. Assim sendo, Gamardi (1983) defende que “(...) é pela aquisição dessa competência que a criança se torna capaz de discernir os momentos que deve ou não falar, que aprende do que deve ou não falar, onde e como é que se fala de qualquer coisa” (p. 85).

²³ A capacidade inerente ao indivíduo em possuir uma gramática internalizada da língua ou o saber linguístico.

O ato de comunicar ou de falar uma língua constitui apenas uma base para que as outras formas possam ocorrer. Não basta comunicar. É preciso que o falante possa saber transmitir o que realmente quer e entenda o que o seu interlocutor pretende ao proferir um enunciado. A interação verbal entre os implicados, a troca de informações, ideias e saberes, deve ocorrer de tal forma que haja entendimento, entre os participantes, sem que ocorra juízo de valores. Por isso, Silva (1977) estabelece a relação entre a aceitabilidade e gramaticalidade, referindo que

A aceitabilidade está relacionada com o estudo da performance que pressupõe o conceito da gramaticalidade que pertence ao estudo da competência, mas o conceito de gramaticalidade não implica necessariamente o de aceitabilidade. Por assim dizer, a gramaticalidade é mais abstrata do que a aceitabilidade, mas existe entre eles uma relação de graus que torna difícil delimitá-las. (p. 45)

Embora se recorra à gramática para a realização da comunicação, estabelecer o que é gramatical e o que é aceitável pode criar situações de embaraço durante as trocas comunicacionais. De qualquer das formas, o que é aceitável está relacionado com a gramática, que institui o correto, que pode ser aceite ou não por uma comunidade linguística.

A diferenciação social a que estamos sujeitos influencia o grau do conhecimento da língua e permite-nos distinguir situações em que devemos empregar determinados enunciados, o que requer a escolha e organização de palavras para um determinado contexto. Neste sentido, como fator fundamental da sobrevivência, todo o processo de comunicação atende a um propósito, de acordo com a intenção comunicativa, o que permitiu Gamardi (1983) sublinhar que “(...) quando a atividade linguística oral não pode tirar partido das informações fornecidas pela situação imediata, também ela se torna comunicação fora da situação e terá muito provavelmente de recorrer à variedade normalizada e aos seus marcadores” (p. 78). Toda e qualquer informação gerada por alguém cumpre um dos objetivos básicos da comunicação, que é orientada por determinados esquemas e estruturas próprias, como refere Pedro (1996):

Uma das principais componentes da competência comunicativa individual é um vasto conjunto de “esquema”, “modelos”, ou estruturas abstratas, para dominar, de modo eficiente, tipos particulares e problemas- como contar

uma piada, apresentar as pessoas umas às outras, pedir um bilhete, orientar, responder questões e outras situações de comunicação. (p. 451)

Para o autor, a competência comunicativa “(...) implica atitudes, valores e motivações a respeito da linguagem, os seus traços e usos e implica competência para e atitudes em relação à inter-relação da linguagem com o outro código do comportamento comunicativo” (Pedro, 1996, p. 451).

Quanto ao ensino, independentemente dos fatores que possam condicionar a competência comunicativa dos alunos na aquisição de habilidades que os levem a relacionar o contexto situacional ao momento de interação, um dos elementos básicos que concorrem para que o aluno tenha um nível considerável de competência comunicativa é a leitura. Ela deve ser considerada como um meio indispensável para esta aquisição e melhoramento da língua, embora se saiba que, atualmente, tem-se lido pouco e que o pouco hábito de ler tem contribuído para o baixo índice de literacia dos alunos e dos professores. Qualquer investimento nesta área seria um passo importante para que se possa fortalecer a capacidade comunicativa dos falantes.

O termo pragmática relaciona-se com a ação, de acordo com o contexto de comunicação, ou seja, “(...) a pragmática pode, assim, ser entendida como a disciplina que trata dos aspetos da linguagem humana que têm a ver com a ação e a prática, sob ponto de vista da comunicação” (Lima, 2006, p. 13).

Enquanto sistemas formais que concorrem para a organização do discurso, a fonologia, morfologia, sintaxe e semântica estabelecem as regras de combinação das palavras ao passo que a pragmática se baseia no uso da língua enquanto uma ferramenta de ação e de comportamento. (Gouveia, 1996, pp. 383-384)

Há um conjunto de fatores linguísticos e extralinguísticos que concorrem para que ocorra uma interação eficaz: (i) o que é dito; (ii) o modo como é dito; (iii) a intenção com que é dito; (iv) o posicionamento físico; (v) os papéis sociais; (v) as identidades, as atitudes; (vi) os comportamentos e as crenças dos participantes e (vii) as relações que entre eles se estabelecem. (Gouveia, 1996, p. 384)

A intencionalidade e a convenção são fatores relevantes na produção e caracterização dos atos de fala.

Linguisticamente vivemos em função da nossa capacidade de produção e compreensão de enunciados que não factos linguísticos isolados, mas trocas entre falantes, e, por isso mesmo, factos relacionados, tanto pelas relações

que mantermos com os nossos interlocutores como pelas suas próprias produções linguísticas. (Gouveia, 1996, p. 402)

Se considerarmos a codificação e a descodificação como dois termos fundamentais, e imprescindíveis, para que ocorra a interação verbal, neste caso trocas conversacionais, relacionadas com o locutor e alocutário, respetivamente, existem outros não menos importantes que concorrem para que esta dinâmica comunicativa de realize: o conhecimento fonológico e lexical, a sintaxe, semântica bem como a entoação com que se efetua a produção comunicativa, o contexto e as situações extralinguísticas.

1.3 O ensino da língua materna

Antes de frequentar a escola, a criança já terá desenvolvido, de forma intuitiva, a sua linguagem oral, que vai ser aperfeiçoada na escola, espaço de aquisição de competências que se consubstanciam no ensino de regras de uso da língua, quanto à leitura e à escrita. É tarefa da escola promover atividades que levem os alunos a adquirir bases suficientes de forma que possam “(...) adquirir saberes que os tornem cidadãos cultos; saber-fazer que lhes permitam desenvolver problemas; atitudes que os ajudem a afirmar-se; respeito por si, pelos outros, pelo trabalho, como forma de serem reconhecidos como parte integrante do mundo em que se movem” (Ferraz, 2007, p. 22).

Durante o ensino e aprendizagem da L1 é preciso que o professor valorize as conquistas linguísticas das crianças, dado que delas, antes de serem expostas ao ensino formal, já adquiriram algumas competências linguísticas, embora limitadas, ao nível da oralidade. Por esta razão, Ferraz (2007) alerta para o seguinte: “Quando a criança entra na escola para aprender, quando o ensino formal tem início, a atenção a aprestar ao que ela sabe (e não ao que ela não sabe) é determinante para o seu sucesso” (p. 18). A prática a desenvolver deve basear-se nos pré-requisitos dos alunos.

Durante a fase de aprendizagem, a criança vê-se confrontada com uma realidade diferente da que ela estava habituada. Rebelo, Marques e Costa (2000, p. 86) alertam para o facto de que: “A experiência linguística de que os alunos são portadores vai defrontar-se com uma exigência diferente na escola”. É o conhecimento da língua que a criança possui que servirá de base para a aquisição e fortalecimento das estruturas

explícitas da língua. Por isso, referem que “A língua, que no meio familiar servia principalmente as necessidades comunicativas da criança, vai transformar-se, no novo espaço, em objeto de estudo, como acontece, com a aprendizagem da escrita” (p. 86). O confronto proporcionado pelo ensino entre as duas formas de uso deve levar as crianças a refletirem, perceberem e diferenciarem o informal do formal no uso da língua materna.

Assim sendo, é preciso ter em consideração que a criança passa pela fase do conhecimento intuitivo da linguagem oral, para a representação da língua que ela fala. Mas também é necessário compreender que ela pode ter outras experiências vividas no âmbito da escrita, mesmo não dominando as formas gráficas.

A aprendizagem da escrita é caracterizada como uma fase complexa em que as crianças terão de passar pela aprendizagem da gramática explícita da língua, relacionando o som da fala com a escrita e compreendendo as diferenças que existem entre as duas. Daí que Delgado-Martins (1996) dê importância ao contacto que a criança deve manter com a grafia e salienta a importância do pré-escolar neste processo de aprendizagem, defendendo que “(...) um contacto frequente com materiais escritos, durante o período pré-escolar, pode dar à criança, precocemente, uma noção da escrita” (p. 92). Por outro lado, o contacto que a criança pode ter com a escrita no seio familiar também pode ser determinante na aprendizagem da escrita. Deste modo, Faria (1996) realça que

Um ser humano normal, em circunstâncias normais de exposição à língua falada pelos falantes da comunidade em que está inserido, é capaz de com base nos princípios constitutivos da sua faculdade inata para a linguagem verbal, formular hipóteses sobre o funcionamento da sua língua materna e, progressivamente, fixar os respetivos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. (p. 44)

É necessário um contacto precoce com a escrita para que a aprendizagem ocorra de forma mais sólida e que a criança compreenda os meandros que caracterizam a escrita. Assim sendo, Faria (1996) defende que a experiência linguística proporcionará à criança uma preparação precoce de bases para a aprendizagem, argumentando que “uma criança que não tenha contactos precoces com a escrita, no seio familiar e social, não terá conhecimento implícito, preparatório da aprendizagem da escrita” (Faria, 1966, p. 92). Nesta situação, um certo nível de maturidade biológica e individual, durante a

fase de aquisição e aprendizagem, através do contacto com a escrita durante a idade pré-escolar, vai possibilitar com que a criança perceba muito mais facilmente os aspetos que estão implicados na escrita.

Considera-se que a diversidade linguística constitui uma situação real. Urge estabelecer programas educacionais que possam possibilitar estudar e valorizar a riqueza cultural e a variedade linguística existente no seio do grupo estudantil onde existem várias línguas em permanente contacto linguístico. Neste sentido, Matras (2009) realça que as línguas de contacto apresentam perfis estruturais diferentes dos que surgem através de um processo gradual de mudança formada através do contacto: “*Contact languages show structural profiles that are distinctively different from those that arise through gradual process of contact-induced change.* (p. 306)

Desde que duas ou mais línguas coexistam num mesmo espaço, não importa a sua dimensão, uma influência a outra e vice-versa, dando lugar a interferências diversas. É o que acontece com as línguas existentes em STP: “*Contacts languages are non-trivial, since it takes a particular punctuated event to "scramble" the linguistic repertoire*” (Matras, 2009, p.306). O autor indica algumas razões para a formação de várias línguas num mesmo espaço: a escravização, o deslocamento populacional e encontros entre grupos (clãs e tribos):

The enormous scale on which such events are attested just from the past few centuries might prompt us to speculate about the extent to which conditions had arisen in earlier phases of human history that were favourable of the emergence of contact languages—from mass enslavement and population displacement to the coming together of different groups to form a new, small, and tight-knit community, and on to nomadism and migrations of service-proving clans or tribes. (p.306)

Este facto vem explicar a origem dos três crioulos de base lexical portuguesa existentes no país, tendo todos uma mesma origem que, de acordo com as situações adversas ramificaram-se “*All things being equal, each and every such event of the past might have given rise to one or several contact languages*”. (p. 306)

As implicações dos contactos existentes incitam a escola a desenvolver estratégias que promovam as habilidades no âmbito da audição, fala, leitura e escrita, de acordo com o nível de proficiência linguística dos alunos.

1.4 O professor e o ensino da língua materna

A preparação dos alunos para situações diversas de comunicação é tarefa da escola, enquanto espaço de estruturação e reforço de competências para o domínio da língua, ao nível da escrita, da oralidade e da leitura. As atividades desenvolvidas no âmbito da LP, no contexto L1, devem potenciar os alunos para a compreensão e a expressão, promovendo o uso “correto” da língua.

A escola deve estar consciente das suas atribuições quanto ao ensino da língua que deve ser baseado em princípios fundamentais de inclusão social: (i) atender às necessidades de interação de cada criança/aluno; (ii) preservar a sua cultura e a sua identidade e (iii) fortalecer as suas bases de modo que o falante possa relacionar-se da melhor maneira possível com o mundo exterior, com culturas diferentes.

Guerra (2007, p. 405) apresenta três ações fundamentais que se relacionam com o ensino da escrita, baseadas na reflexão que podem levar o professor a repensar as suas práticas. É responsabilidade do professor:

- (i) refletir sobre os contextos de ensino e sobre modelos e estratégias adequadas a esses mesmos contextos;
- (ii) refletir sobre os resultados da sua ação, nas aprendizagens dos alunos (e nas suas próprias aprendizagens);
- (iii) transformar o seu conhecimento teórico e metodológico sobre o ensinar a escrever de acordo com as reflexões efetuadas, concretizando no seu dia-a-dia, nas suas diversas práticas de ensino da escrita, a construção de representações adequadas, enformadas, sobre o ensinar/aprender a escrever, conjuntamente com os seus alunos. (p. 405)

A nova perspetiva de ensino da língua materna deve ser centrada na reflexão, enquanto fator de uso, orientado para situações relacionadas com o ensino da gramática, suportado em textos, produção oral e escrita. O aluno deve ter um espírito crítico em relação ao que ele e os outros produzem.

A preocupação do professor em relação ao ensino da escrita deve passar pela orientação dos alunos para que eles possam saber produzir e interpretar textos de diferentes géneros e terem a possibilidade de estabelecer diferenças entre as demais formas de textos escritos. Sendo assim, é necessário que o ensino seja orientado para

atividades que impliquem a produção textual, quer oral, quer escrita, de forma que os discentes possam construir o seu repertório linguístico na sua língua materna.

A leitura e a escrita são atividades que necessitam de treino para possibilitar que os alunos possam estar em contacto com textos e refletirem sobre as suas produções, proporcionando, assim, o seu desenvolvimento da consciência linguística. Duarte (2010, p. 13) defende que “(...) se a consciência linguística é um fator determinante do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, o domínio da língua escrita promove ele próprio o desenvolvimento da consciência linguística” (p. 13).

Numa perspetiva de desenvolvimento da linguagem e do conhecimento da língua, Duarte (2010, p. 13) salienta a importância do pré-requisito da criança em relação ao conhecimento da língua que pode influenciar o seu percurso escolar, referindo que o facto de se “(...) ter atingido um certo nível de consciência linguística antes da entrada na escola é um preditor de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita”. Neste caso, o professor deve saber aproveitar as potencialidades de cada aluno, “(...) não desvalorizando as variantes linguísticas que caracterizam o falar dos alunos, qualquer que seja o nível de escolaridade em que se encontrem, particularmente no início” (Ferraz, 2007, p. 23).

A forma como as crianças têm lidado com a escrita, sobretudo nos primeiros momentos, pode contribuir para o desenvolvimento da mobilidade psicomotora. Neste caso, o professor deve estar atento às práticas relativas à escrita de modo a “(...) promover a aprendizagem das competências de compreensão e expressão escrita” (Ferraz, 2007, p. 23).

Hoje, somos obrigados a dizer que a leitura tem seguido “outros caminhos na sociedade”. Cada vez mais, tem-se notado que as crianças e jovens não demonstram interesse por questões relacionadas com a leitura. A situação agrava-se, ainda mais, com o surgimento de outros meios de comunicação, o *Facebook*, o *Messenger*, por exemplo, que têm desviado a atenção de muitos jovens. A escola vê-se desafiada em promover ações que despertem nos jovens o gosto pela escrita e pela leitura.

O relato dos professores desde o nível básico ao superior tem sido unânime em relação ao fraco poder de leitura, compreensão e interpretação de pequenos trechos por parte dos alunos. Existem metas escolares definidas nos currículos, quanto ao percurso escolar dos alunos de cada nível de ensino.

Os alunos do Ensino Básico em STP têm como único suporte de leitura os manuais de LP e, quase exclusivamente, só leem quando os professores solicitam para a realização de atividades indicadas nas planificações anuais. Os alunos só têm contacto com textos que constam nos manuais escolares, não existindo um programa nacional de leitura nas escolas.

A ação do professor durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita deve seguir em determinadas atividades que se relacionam com o reconhecimento, através da sistematização. Apesar de, na fase de aprendizagem, o aluno ainda não ter consolidado estruturas linguísticas, ele consegue perceber e distinguir sequências que fazem ou não parte do seu idioma familiar ou da comunidade: certas propriedades linguísticas serão melhoradas paulatinamente com a aquisição de novos vocábulos e o aperfeiçoamento na articulação das palavras, estabelecendo a consciencialização sobre os aspetos que envolvem a língua materna.

A este tipo de capacidade Duarte (2010) chama “consciência linguística” (p. 12). A consciência linguística, segundo esta autora, “(...) envolve (algum) controlo cognitivo do sujeito sobre a forma dos seus enunciados” (p.12). Para que um falante possua uma consciência linguística desenvolvida implica, necessariamente, que ele tenha desenvolvido a sua capacidade linguística em vários níveis: a consciência fonológica, morfológica, sintática, lexical (Duarte, 2010, pp. 12-15). Estes níveis contribuem, de forma fundamental, para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, e vão desenvolvendo juntamente com o desenvolvimento do conhecimento implícito, dependendo também da experiência linguística que a criança estiver sujeita. Para além dos níveis atrás mencionados, há que ter em conta a consciência pragmática, que se relaciona com a ação e o contexto da comunicação em si. Assim sendo, a produção de enunciados coesos e coerentes implicam que o falante tenha habilidades linguísticas próprias que o auxiliem e correspondam a determinadas realidades situacionais de comunicação. Para isso, a seleção de códigos linguísticos apropriados para cada momento é de extrema relevância.

Atualmente os desafios da escola são enormes, pois nas suas costas está a responsabilidade de realizar atividades que levem ao ensino da escrita de uma forma reflexiva e integradora, num contexto que implique situações de uso linguístico. Assim, “(...) é o papel central da escola proporcionar às crianças e jovens atividades que lhes

permitam obter este conhecimento e, portanto, aperfeiçoar e diversificar o seu uso da língua” (Duarte, 2008, p. 13).

O aperfeiçoamento e a diversificação no uso da língua implicam, necessariamente, que a escrita e a leitura estejam inseridas em projetos educativos escolares como modalidades da linguagem verbal, exigentes em todos os estabelecimentos de ensino, o que envolve, obviamente, o coletivo de professores de todas as áreas, incluindo os de LP. Associadas a esta ação estão as atividades de promoção da leitura e da escrita na sala de aula por parte dos professores de língua e o estabelecimento do plano nacional de leitura, no âmbito escolar.

1.5 A prática textual e a análise linguística

A produção textual é uma das tarefas de comunicação verbal de grande complexidade, uma vez que envolve um conjunto de habilidades que devem ser adquiridas e acionadas pelos alunos durante a fase de aprendizagem da escrita.

De acordo com Suassuna (2012), o termo análise linguística teve a sua origem em debates relacionados com o ensino de língua portuguesa em 1981, a partir da publicação do texto “Subsídios metodológicos para o ensino da língua portuguesa”, pelo professor e pesquisador João Wanderley Geraldi, em que se debruçou sobre três práticas de ensino da LP, a saber: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. A base era constituída pelo texto escrito pelos alunos para, posteriormente, se proceder à atividade de reescrita, de forma a compreender as situações linguísticas. (pp. 7-8)

Para escrever, não só o aluno precisa de perceber como os sons da fala se representam graficamente como as palavras se relacionam entre si para formarem um enunciado com sentido e, conseqüentemente, a elaboração de um texto, cumprindo estas etapas. Por isso, a reflexão que os alunos fazem dos textos produzidos por eles proporciona uma aprendizagem mais eficaz, o que motiva Suassuna (2012) a estabelecer a relação entre a análise linguística, leitura e a produção de texto, considerando que as produções dos alunos “(...) constituem o material privilegiado para a realização do trabalho de reflexão sobre a língua, mas não se trata de refazê-los para apenas corrigi-los e, sim, de retomá-los e por meio deles desencadear o processo de análise linguística” (p. 16).

Numa perspectiva de mudança de paradigma, o ensino deve organizar-se em torno da leitura e da produção de textos em reflexão sobre a língua em contexto de uso. Assim sendo, para Souza e Souza (2012),

(...) o ensino da língua deve possibilitar ao indivíduo uma melhor comunicação, tanto oral como escrita, em diversas situações de uso, bem o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria língua, entendemos que a análise linguística deve acontecer de forma articulada ao trabalho com a leitura e a produção de textos. (p. 37)

Por esta razão, o ensino da língua deve decorrer, fundamentalmente, suportado por atividades que proporcionem a autocorreção, remetendo para a análise linguística e para a descrição em três perspectivas diferentes: atividade linguística, epilinguística e metalinguística (cf. Suassuna, 2012, p. 10).

Por vezes, durante as aulas de LP, em STP, os alunos são mais orientados para a produção escrita coletiva. Tal pode ser explicado pelo elevado número de alunos por turma, o que constituiria um encargo muito grande para o professor a correção individual dos textos. Porém, também acontece que os professores definem temas que não se relacionam com o contexto, não sendo propícios à reflexão e discussão em sala de aula. Apesar de esta ação decorrer numa perspectiva de ensino e aprendizagem, ela não corresponde ao que os alunos realmente precisam no seu dia-a-dia.

Por isso, Souza e Souza (2012) consideram que

(...) o objetivo de produção de textos na escola deve ser o de desenvolver no aluno uma competência discursiva, marcada por um bom domínio da modalidade escrita, sem, no entanto, criar situações artificializadas, possibilitando ao usuário da língua utilizar os recursos linguísticos que julga mais apropriados para a manifestação verbal, aqueles que melhor atendam aos seus objetivos comunicativos. (p. 39)

As atividades de análise linguística que concorrem para a construção de textos escritos devem basear-se numa atitude contextualizada e refletida. A promoção de atividades que possam contribuir para a aquisição de habilidades linguísticas para o uso fora do contexto de sala de aulas implica um grande desafio à escola e, conseqüentemente, ao professor.

O ato de produção textual é uma ação de elevada importância na vida de um indivíduo e é uma condição indispensável nos tempos atuais. Escrever textos de forma

fluyente depende de como foi processado o ensino bem como o exercício e ações que o indivíduo vem exercendo. Não é, por isso, uma tarefa conseguida apenas através do reconhecimento das letras e palavras. A escrita possui uma abrangência tal que associa o treino com a relação que as palavras estabelecem nos enunciados produzidos.

Assim sendo, a análise linguística compreenderia a ação de reflexão sobre a produção linguística, baseada na consciencialização do uso de determinados conceitos para a formação de discursos, quer orais, quer escritos, numa relação com as estruturas de funcionamento da língua.

1.5.1 Ações cooperativas no desenvolvimento da escrita

A atividade colaborativa, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), é uma atividade que tanto pode envolver o aluno como o professor, pois, “Ela permite obter reações ainda durante o processo, quando quem escreve procura resolver um problema e ainda é possível alterar o rumo do texto e da tarefa” (p. 10).

As estratégias do ensino da escrita são determinadas pela criatividade e experiência docente assim como os materiais que são propostos para uma atividade específica que possam atender as diversas características dos alunos que, muitas vezes, apresentam dificuldades, como o reconhecimento vocabular, cognitivos (necessidade de ensino especial), emocionais, deficiências motoras (visuais, por exemplo) e sociais. Estas situações podem criar obstáculos à aprendizagem da escrita, o que requer do docente outras habilidades na orientação das atividades na sala de aula, como por exemplo, optar pela realização de atividades individuais e de cooperação.

Suassuna (2012) enfatiza que “(...) não é a aprendizagem da nomenclatura que nos faz aprender a língua; pensar sobre ela é que exige de nós que tenhamos uma linguagem científica própria” (p. 15). Assim sendo, a competência da leitura e da escrita são proporcionais quanto ao aproveitamento nas outras áreas do conhecimento. O que retirarmos, em termos de reflexão, do que está escrito é o mais importante.

O aluno precisa possuir a competência compositiva para a formulação do texto, segundo Barbeiro e Pereira (2007), de forma a: (i) ativar conteúdos; (ii) decidir sobre a sua integração e articulação (os conteúdos) com os outros elementos do texto; (iii) dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências da coesão e de coerência, cumprindo as três etapas de produção de um texto: a planificação, a textualização e a revisão (Barbeiro e Pereira, 2007, pp. 10-11).

A aprendizagem da língua escrita é um processo complexo, pois o professor pode optar pela realização de trabalhos em equipa para potenciar os seus alunos. Neste sentido, Barbeiro e Pereira (2007) dão importância ao trabalho colaborativo, enfatizando que “A consideração da perspectiva e do conhecimento dos outros pode ocorrer ainda durante o processo, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem” (p. 10). Por isso, a intervenção do professor em todo este processo é determinante. As atividades programadas no âmbito da aprendizagem participativa devem ser bem planificadas e realizadas de forma a atingir um determinado objetivo: que os alunos possam suprir progressivamente as dificuldades diagnosticadas pelo professor, o que pode proporcionar que obtenham um certo nível de consciência linguística de forma a selecionar e produzir textos que correspondam às suas necessidades comunicativas.

As atividades que envolvem a escrita devem basear-se em compreensão e reflexão, para que o aluno seja desafiado a realizar a análise linguística, porque “Ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitetura mental diferente na espécie humana” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 11).

A maneira como se faz o uso da língua pode constituir um fator de exclusão do aluno do seio do grupo. Por vezes, podem surgir dúvidas e receios por parte do aluno, pelo facto de ele considerar que a sua forma de falar seja inferior à dos outros colegas. Neste sentido, o papel que o professor desempenha neste processo é preponderante para evitar certos conflitos linguísticos que possam vir a ocorrer.

O professor deve procurar estabelecer sempre uma relação entre o uso da língua e a norma, de forma que o aluno possa sentir-se reconhecido e integrado no grupo. Para além disso, é preciso que os professores façam com que os alunos estejam em contacto com determinados modelos de escrita de forma que eles possam perceber as diferenças, não só nas suas estruturas como nos objetivos de cada um deles.

Para além de proporcionar a inclusão, a aprendizagem cooperativa leva os alunos a ajudarem-se, a debaterem e refletirem sobre aspetos relacionados com a aprendizagem, a terem um pensamento crítico, a desenvolverem o espírito de responsabilidade, liderança e comunicação oral e escrita, etc. Para Barbeiro e Pereira (2007) “A interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto”. E continuam, ainda, referindo que “Quando ocorre entre

pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação de companheiros resolvem os problemas que vão surgindo” (p. 10).

Por outro lado, a escrita colaborativa permite procurar alternativas, refletindo-se quer na vertente emocional, quer no reforço do sentimento de participação, envolvendo o professor e o aluno, numa situação de reação, levando o aprendente a procurar novos elementos e opiniões, tendo sempre a consciência que o texto pode sofrer alterações possíveis. Tratando-se de uma etapa em que decorre a construção, o tempo em que se realizam as atividades da escrita e da leitura deve ser devidamente equacionado, de forma que os alunos possam desenvolver a sua ação de reflexão sobre o que produzem.

1.5.2 A leitura e a escrita enquanto suportes da aprendizagem

A progressão do aluno em diferentes áreas curriculares depende do nível de conhecimento que ele tiver da língua: a capacidade de avaliar, compreender e interpretar a linguagem verbal. É o reconhecimento das letras do alfabeto, das palavras escritas que constitui a base para as outras aquisições. Para Suassuna (2012, p. 16) “(...) o ler e o escrever devem estar articulados a um processo permanente de reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí ampliadas”, ou seja, a análise que a criança faz da própria palavra e do texto tem que ver com o conhecimento que a mesma possui da língua e da aprendizagem que foi tendo ao longo da vida.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Básico para a Língua Portuguesa, 1º e 2º ciclos, a expressão escrita é entendida como um produto que é

- (i) (...) dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado.
- (ii) Esta capacidade implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto. (PCEB, 2010, pp. 11-12)

A produção do texto escrito e oral requerem habilidades e inspiração. Estas habilidades são adquiridas pelo aluno ao longo do processo de ensino que o permite realizar as demais funções: a comunicação, compreensão e interpretação.

A leitura implica a decifração dos signos linguísticos presentes num determinado texto, o que exige um certo nível do conhecimento lexical. Como defende Sim-Sim, (2009):

- (i) Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina. (p.15)
- (ii) A escolha das metodologias de ensino da decifração espelha uma opção pedagógica entre a primazia a estratégias de correspondência som/grafema (metodologias fônicas, i. e., sublexicais), ou privilegiar estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias de pendur mais global, i. e., lexicais). (p. 15)
- (iii) A questão radica na forma como essas estratégias são apresentadas ao aprendiz de leitor. (p. 15)

No PCEB (2010), a leitura surge como “(...) processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo” (p. 11), que “implica a capacidade de descodificar cadeias gráficas e delas extrair informação e construir o conhecimento” (p. 11). Para que haja esta interação, é preciso que o aluno reconheça as palavras e o sentido que elas adquirem em determinadas estruturas que o leva a compreender e interpretar as ideias que estão expressas num determinado enunciado.

No que se refere aos objetivos gerais para o EB, relacionados com a leitura e escrita, o PCEB dá importância a estas duas formas de linguagem verbal, tendo como principal meta a produção e a promoção da competência leitora dos alunos. Destacam-se: (i) praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; (ii) produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas; (iii) utilizar a leitura com finalidades diversas e (iv) compreender e produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas. (PCEB, 2010, pp. 12-76)

De acordo com Sim-Sim (2018), “A leitura e a escrita são mediadoras de grande parte das aprendizagens escolares; através da modalidade escrita da língua a criança extrai, organiza e retém a informação, apropriando-se, assim, dos conhecimentos que integram os conteúdos disciplinares do currículo escolar” (p. 28).

A relação entre a teoria e a prática linguística na sala de aulas permite ao aluno enveredar por situações comunicacionais. Guerra (2007, p. 405) destaca a importância das metodologias aplicadas ao ensino da escrita, salientando que “(...) o ensino da escrita não poderá revelar-se único e universal, antes deverá relevar de um conjunto de

orientações metodológicas oriundo de noções teórico-metodológicas e abordagens diferentes, embora coerentes”.

A escrita e a leitura requerem cuidados e técnicas específicas de modo que a criança possa obter competências para a vida e ser incluída num mundo mais exigente, ou seja, para que “(...) as estratégias propostas para o ensino da escrita façam sentido para o aluno, torna-se necessário que este entenda previamente que são as condições de produção e uso que justificam as diferenças da escrita relativamente à oralidade” (Baptista, Viana & Barbeiro., 2011, p. 12).

Para a compreensão da leitura, de acordo com Sim-Sim (2007, p. 8) existem duas regras de ouro que ajudam as crianças: (i) conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida e (ii) desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças. Portanto, quanto maior for o domínio que a criança tiver da língua de ensino, na reflexão, compreensão e interpretação, maiores serão as hipóteses de obter melhores resultados escolares.

1.5.3 Da palavra à escrita de textos: um processo e um produto

A prática da escrita requer a planificação das atividades por parte do professor. Ele precisa orientar os seus alunos em práticas mais estruturadas, dando conta das eventuais falhas que possam surgir no decorrer da aprendizagem. Neste sentido, os alunos devem perceber, principalmente, as diferenças e semelhanças existentes entre o oral e escrito, de forma a distinguir e relacionar as interferências que poderão surgir ao longo da escrita. Associado a isso, a produção de textos exige o vencer de barreiras, a compreensão de como as estruturas se encaixam, e os mecanismos que se relacionam com a escrita em si. Como referem Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 19)

A seleção de unidades codificadas para a escrita (nem sempre de correspondência unívoca, uma vez que ao mesmo grafema podem corresponder vários fonemas e ao mesmo fonema mais do que um grafema) é diversa da efetuada para a articulação verbal e pressupõe o domínio de operações mentais de inclusão de classe (vogais, consoantes...), de classificação múltipla, de seriação, de ordenação e de conservação, necessárias para a aprendizagem das características do código gráfico.

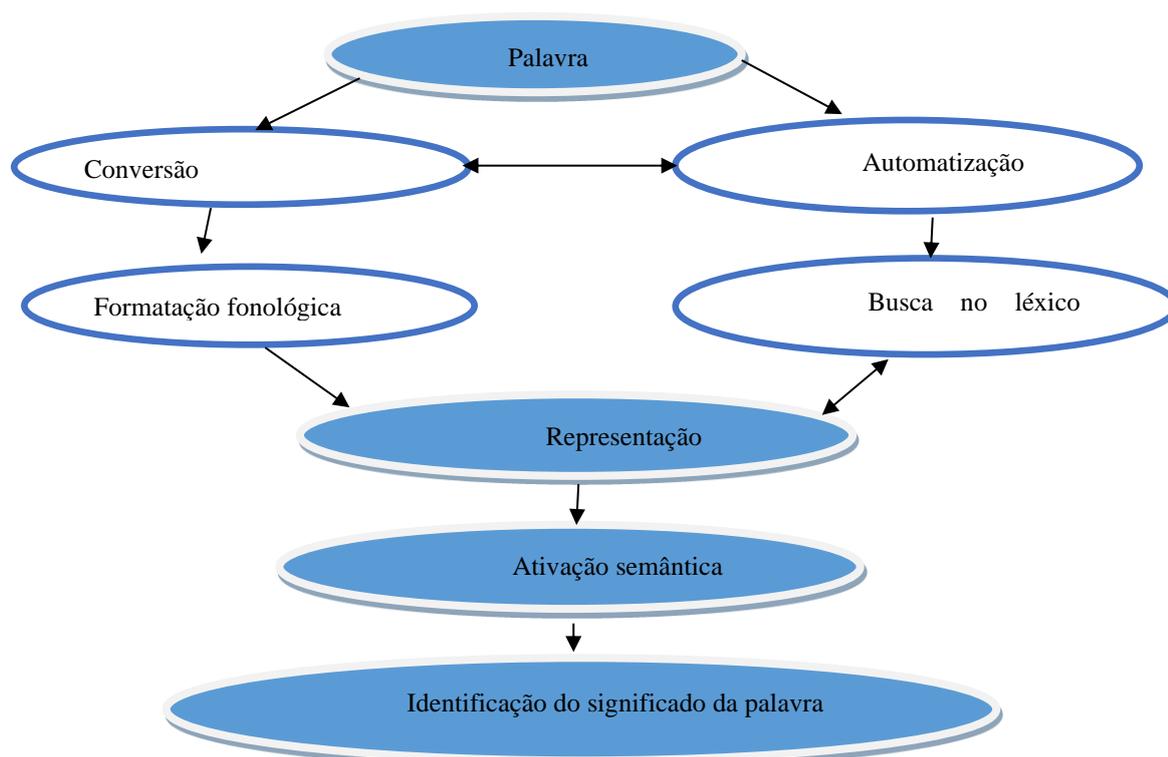
Portanto, o saber linguístico que as crianças transportam consigo à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico constitui pré-requisito que vai influenciar a forma como elas

poderão aprender a ler e a escrever. A escrita é uma atividade muito complexa e lenta, e as crianças vão consolidando as suas competências de forma estruturada. Baptista, Viana e Barbeiro (2011, pp. 19-20) consideram-na como sendo uma prática neurobiológica muito complexa, que coloca grandes desafios à criança e que lhe exige uma série de funções:

- (i) a formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem visível, fortemente convencional;
- (ii) a adequação pragmática (em forma e conteúdo) aos objetivos do escritor e às necessidades do leitor distante no tempo e no espaço;
- (iii) a codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares num contexto verbal ortográfico;
- (iv) a existência de uma imagem mental eficaz da sequência gráfica a realizar pelo escrevente, de modo a que a atividade se desenrole sem hesitações, e de um controlo motor que permitam a execução de movimentos para escrever e a gestão do espaço gráfico (os exercícios de expressão corporal e os grafismos podem ajudar a projetar mentalmente o movimento);
- (v) a utilização da pontuação na segmentação de unidades lógicas sintática e semanticamente.

Existem estratégias de processamento que levam a criança a diferenciar determinadas palavras. Sim-Sim (2009, p.14) apresenta uma descrição sintetizada de como se processam os caminhos para a leitura (cf. figura 3).

Figura 2: Vias de acesso ao conhecimento das palavras escritas



Fonte: Sim-Sim (2009, p. 14)

Este esquema mostra que, para que uma criança possa ler e escrever uma palavra, existe um conjunto de processos que ocorrem: o som leva-a a relacionar os seus traços passando a reconhecer as palavras e a representá-las graficamente. Rebelo considera a escrita como “(...) processo de codificação da linguagem, por meio de sinais convencionais, enquanto a leitura é a sua descodificação, a partir desses mesmos sinais: leitura e escrita são fenómenos relacionados” (Rebelo, 1993, p. 43). Todas as atividades desenvolvidas devem cumprir um plano pedagógico de forma a proporcionar aos alunos as competências necessárias que os levem a praticar as duas atividades de forma autónoma.

A consumação da escrita, movida pelos conhecimentos que forem adquiridos ao longo da aprendizagem, depende de como as etapas da aquisição foram desenvolvidas pela criança, pois deve-se considerar que a escrita e a leitura, como ações que se desenvolvem através da visão, requerem uma atenção redobrada das crianças quanto à memorização para o reconhecimento de cada letra e palavra bem como dos aspetos cognitivos e psicomotores que são ativados durante todo o processo de instrução. A capacidade da escrita de uma palavra relaciona-se, também, com o nível de

processamento que a criança tem em converter determinados sons em grafema e a sua respetiva leitura, pois cada criança possui um certo nível de concentração e de aprendizagem.

Sobre a evolução e fases de aprendizagem, Rebelo, Marques e Costa (2000, pp. 136-137) consideram essenciais algumas ações para que haja uma efetivação na progressão na escrita de palavras e a sua respetiva combinação para a formação de textos: (i) desenvolvimento da atividade motora manual; (ii) orientação dos signos de escrita; aprendizagem do código, as convenções de combinação e de transcrição fonética e (iii) a iniciação dos problemas da escrita, produção de textos. Através de uma aprendizagem sólida, o vencimento de etapas cruciais da escrita depende de como a consciência dos alunos foi despertada, pois, para além de as crianças identificarem e ultrapassarem as barreiras fonológicas e gráficas, elas precisam de saber como as palavras se relacionam entre si para a construção da representação escrita.

O texto é considerado um produto na medida em que é uma ação que advém da realização de processos que foram desenvolvidos durante a aprendizagem. Desta forma,

Em relação ao processo, a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, tanto pela colaboração do professor e dos colegas, como pela valorização das conquistas efetuadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos. (Barbeiro & Pereira, 2007, p.14)

A escrita de um texto se baseia apenas na exposição de palavras, mas sim é um processo que obedece a regras próprias e cumpre determinadas finalidades. Sendo um processo, a criança pode ter dificuldades em compreender determinados percursos. Para Baptista, Viana e Barbeiro (2011), exige determinadas estratégias que ela deve dominar.

Na aprendizagem da escrita, a criança confronta-se com as dificuldades decorrentes do facto de a escrita ser uma actividade individual, de não poder apoiar-se no contexto comunicativo e de exigir estratégias de textualização e revisão morosas e muito diferentes da oralidade. (p.18)

Por esta razão, o professor tem de proporcionar aos alunos um contacto permanente com textos originais, para que os mesmos possam refletir, não só nas estruturas das palavras como na forma como elas são expostas na construção de um texto.

Na conceção de Gomes, Leal e Serpa (2016) existem dois modelos de escrita a saber: modelos lineares e não lineares de escrita. O primeiro refere-se à elaboração de um plano de escrita em três fases distintas, sendo a pré-escrita a escrita e a reescrita, enquanto o segundo relaciona-se com a planificação, que envolve o rascunho e que o aluno terá a possibilidade de ter novas ideias e voltar a reformulá-las até à obtenção de um texto final. O objetivo é de que os alunos desenvolvam competências que incitem o pensamento, diálogo e o estabelecimento de consensos em situações de conflito, o que envolve, obviamente, a escrita contextualizada. Os modelos não lineares da escrita englobam três atividades diferenciadas: a planificação, a redação e a revisão (Gomes, Leal e Serpa, 2016, pp. 14-18)

A escrita uma atividade que exige habilidades na criação e organização textual. Neste sentido, “Para que o aluno domine a escrita o professor tem de estar presente o tempo necessário para ele não sentir inibição em comunicar, para o ajudar a saber o que dizer, a saber como dizer e...a querer escrever” (Ferraz, 2007, p. 36). Por esta razão, é relevante que o trabalho pedagógico desenvolvido durante o EB, sobretudo no 1º ciclo, embora seja um processo longo, deve ser contínuo e estruturado. Tal exige ações criativas que permitam que a criança seja chamada a refletir sobre as formas como as palavras são escritas e a relação que elas estabelecem entre si para a formação de textos.

1.6 O ensino da gramática: novas abordagens

O termo “gramática”, segundo Silva, entende-se como sendo “uma unidade terminológica cuja terminologia se encontra em *Grammatikê*, ou seja «arte relativa às letras», podendo ser considerada um *tékhnê*”. Para a autora, esta forma grega surge na língua portuguesa por via latina *Grammatica*, surgindo como “um domínio em que se misturam aspetos sintáticos, semânticos e normativos. (Silva, 2009, p. 54)

Apesar de se considerar que as variações linguísticas devem ser objeto de análise que suporte a aprendizagem da língua, a gramática da língua deve ser ensinada,

compreendida e refletida. Assunção (1998) defende que todos os falantes usam a língua na base de uma gramática que regula o seu funcionamento e acrescenta, ainda, que “Não há língua, nem falante, de língua materna ou estrangeira, que possa prescindir da gramática como formulação explícita do seu funcionamento.” (p. 28).

Lima, Marcuschi e Teixeira (2012) admitem que

Perceber *gramática e textos* como objetos de ensino dissociados, ou como polos quase que opostos e independentes, é uma indicação de que alguns profissionais continuam entendendo *gramática* como um conjunto de regras prescritivas, explicitadas em um manual, que não guarda nenhum ponto de interseção com usos da língua. (p. 22)

A gramática é a base do estudo de qualquer língua. A gramática explícita reflete o pensar, a gramática internalizada dos membros de uma comunidade. Deste modo, Assunção (1998) afirma que “Todo aquele que deseje estudar uma língua em profundidade terá que passar pela gramática, considerada como um conjunto de prescrições, reflexo de uma prática diversificada” (p. 28).

Independentemente de se reconhecer que o português é uma língua dinâmica, que varia conforme o espaço geográfico, o nível social e entre outros aspetos, e que se deve valorizar a língua ao nível sociolinguístico, toda a língua obedece a parâmetros estruturais e uma organização interna específica. O conhecimento da língua implica necessariamente o conhecimento da sua estrutura nos seus mais variados aspetos: o conhecimento das palavras e a sua empregabilidade, como elas se organizam em diferentes contextos e o sentido que elas ganham a partir desta organização, envolvendo também a vertente extralinguística. Por isso, relativamente ao conhecimento explícito, Ferraz (2007) refere que “Sendo um meio ao serviço da aquisição e desenvolvimento da competência de comunicação, a aquisição do conhecimento explícito da língua é vista como um fim em si mesmo pelo desenvolvimento das potencialidades cognitivas que desencadeia. (p. 39)”, ou seja, todo o processo comunicativo está em volta do conhecimento gramatical. Por outro lado, a autora sublinha que “(...) a língua é um instrumento ao serviço da organização do pensamento e da aprendizagem e melhor se pensará e mais se aprenderá quanto mais aprofundado for o conhecimento explícito que dela se tenha” (Ferraz, 2007, pp. 41-42). Para um domínio aprofundado da língua é necessário que o aluno-falante conheça os aspetos ligados ao seu funcionamento.

Assim, mediante a relação falante-língua, é necessário que se considere a gramática particular interiorizada do falante para o ensino explícito da língua. Neste âmbito, a valorização das diferenças culturais, linguísticas e, mesmo políticas, implicam um ensino mais coadunado às práticas quotidianas, sem se afastar, obviamente, da estrutura e funcionamento da língua. É certo dizer que, na maioria das vezes, o que se ensina na escola não corresponde ao que o aluno usa no seu dia-a-dia com os amigos e familiares, mas a perspetiva da escola, ou pelo menos o que se espera dela, é que os alunos adquiram competências nucleares que lhes permitam seguir, de forma autónoma, por este mundo globalizado.

Na perspetiva de Lima, Marcuschi e Teixeira (2012), “(...) não faz sentido algum que a gramática ensinada na escola se reduza à atividade de encaixamento em moldes, de memorização de esquemas fechados, de imitação de modelos (...)” (p. 25), mas sim deve orientar-se numa perspetiva criadora, dinâmica e diversificada, levando o aluno a refletir sobre ela, mediante a aquisição das regras do seu funcionamento.

Pais (2016) reforça que “Do que o indivíduo carece é de reflexão sobre características formais da língua, olhando-a de fora, como se de um objeto se tratasse, sendo capaz de conhecer e explicitar regras e estruturas da língua em diferentes situações específicas de uso”(p. 73), ou seja, “é neste aspeto que se compreendem as relações da interface linguística/didática da gramática, na medida em que o conhecimento gramatical se aprofunda através do conhecimento explícito da língua” (p.73).

Apesar de haver uma língua que suporta o ensino e que detém instrumentos de suporte para a aprendizagem, toda possui uma estrutura própria, uma gramática que os falantes recorrem para a troca de informações, mesmo não havendo um suporte escrito que demonstre as regras que regulam o sistema linguístico e que regem as trocas conversacionais na comunidade.

1.6.1 A gramática no currículo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe

Qualquer falante, antes de ingressar na escola, consegue dialogar e interagir com os familiares, amigos e os outros membros da sua comunidade, sem que consiga explicar como as estruturas linguísticas se encaixam para formarem enunciados. Neste sentido, o papel da escola é de aperfeiçoar a aquisição ocorrida antes dela, através de uma aprendizagem baseada na prática e na reflexão.

Independentemente do facto de as propostas curriculares orientarem para o estudo da gramática, baseando-se na observação, consciencialização e reflexão, a realidade tende a ser outra, quando se fala da prática propriamente dita. Em STP, o ensino vai mais ao encontro de um ensino pautado em conceitos e na memorização. Os alunos são confrontados com exemplos de frases inventadas pelos professores, na sua maioria simples, que não suscitam reflexão por parte dos alunos, ou seja, o ensino da gramática surge de forma descontextualizada. Esta forma de trabalhar a gramática, por não ser aplicada no contexto de uso da língua e suportada no texto, reporta implicações negativas para o ensino, pelo facto de falsear as explicações, segundo Lima, Marcuschi e Teixeira (2012, pp. 23). Nesta perspetiva, as opções metodológicas que são utilizadas para o ensino do funcionamento da língua devem basear-se na sua reflexão e no seu uso, suportando-se em aspetos técnicos e didáticos do ensino da língua.

O português assume características muito específicas em cada um dos países que o têm como língua de ensino, pelo que a abordagem de conceitos gramaticais nas aulas deve obedecer aos princípios que se relacionam com a norma, mas baseando-se em contextos reais de uso, de forma que os alunos possam compreender as diferenças e relacioná-las com a norma padrão. Por exemplo, em STP, os programas são concebidos para o ensino de português como L1, mas existem crianças que o possuem como L2. Para além deste facto, deve-se ter em conta que os que o português L1 é o que constitui a variedade são-tomense.

O PCEB estabelece princípios orientadores quanto ao ensino da gramática em LP para os dois ciclos deste nível de ensino. Considera o conhecimento explícito da língua como uma forma de os alunos melhorarem as suas aptidões orais em contextos formais e, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento da linguagem escrita (PCEB, 2010). Salvaguarda a regularização da língua como um dos aspetos que influencia o seu uso, indicando que “O acesso ao português padrão exige um esclarecimento explícito da língua, que permite ir melhorando o oral em situações formais de uso e promovendo o aperfeiçoamento do escrito” (p. 76), considerando que “(...) a reflexão gramatical é fundamental no ensino e aprendizagem de uma língua.” (p. 76).

A referência feita no âmbito do ensino do português em STP pelo PCEB (2010, p. 10) deixa transparecer que o programa curricular para o 1º ciclo foi elaborado tendo em conta as orientações para o ciclo em causa. Embora se possa basear em experiências de ensino, como é o caso de Portugal que tem apoiado, em grande medida, o ensino são-

tomense, podemos, aqui, referir, que os alunos destes países possuem experiências linguísticas muito diferentes. Partindo desta lógica, uma das orientações básicas indicadas por Suassuna (2012, p. 13) passa, necessariamente, por valorizar o conhecimento que a criança tem da língua, já que é um dos aspetos mais relevantes na prática pedagógica. Ela refere que

(...) partir do conhecimento que o aluno já tem da língua, da sua capacidade epilinguística, da sua gramática internalizada, para, em seguida, chegar à situação de explicar o conhecimento linguístico e gramatical, descrevendo e nomeando os fenómenos; e só depois, numa etapa final, concentrar os esforços no domínio da variedade padrão e dos seus mecanismos, regras e esferas de circulação.

O PCEB (2010) orienta o professor a realizar as suas ações de forma que os alunos possam consciencializar-se de certas estruturas, indicando que “A reflexão gramatical é concebida como atividade organizada e em progressão, destinada à observação e consciencialização das regularidades significativas da língua, com vista ao desenvolvimento do conhecimento explícito da língua.” (p. 10-76)

O programa estabelece o estudo da gramática a partir da 3ª classe do EB. Os objetivos específicos estão indicados, de forma resumida, na tabela 13:

Tabela 13: Objetivos específicos para o Ensino Básico - Língua Portuguesa

3ª classe e 4ª classes	5ª e 6ª classes
<p>Distinguir, em frases simples, os seus elementos fundamentais.</p> <p>Distinguir as formas afirmativa e negativa de frases.</p> <p>Estabelecer a concordância entre os elementos constituintes dos grupos nominais e verbal.</p> <p>Estabelecer relações de significado entre as palavras.</p> <p>Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita.</p> <p>Distinguir nomes comuns, próprios e coletivos.</p>	<p>Agrupar textos, de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas e funções da linguagem.</p> <p>Identificar diferentes modos de representação do discurso.</p> <p>Distinguir a estrutura de uma frase simples e de uma frase complexa.</p> <p>Identificar tipos e forma de frase.</p> <p>Distinguir e identificar diferentes classes de palavras.</p> <p>Distinguir e identificar as palavras ou expressões que desempenham funções essenciais.</p>

<p>Identificar e flexionar adjetivos.</p> <p>Identificar verbos e aplicá-los nas formas de presente, futuro, pretérito perfeito do indicativo de verbos regulares (ser, estar, ter).</p> <p>Explorar diferenças semânticas e estéticas resultantes da mobilidade de elementos da frase.</p> <p>Transformar frases (afirmativa-negativa, interrogativa direta e imperativa).</p> <p>Estabelecer relações entre formas de frases e intenções comunicativas.</p> <p>Distinguir sons vocálicos e consonânticos.</p> <p>Distinguir sílaba tónica e átona.</p> <p>Aplicar regras de translineação.</p> <p>Substituir elementos da frase por pronomes.</p>	<p>Exercitar o uso de sinais gráficos no decurso do aperfeiçoamento de texto.</p> <p>Sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos regulares e irregulares de uso frequente.</p> <p>Verificar casos especiais da flexão de nomes e adjetivos.</p> <p>Verificar a flexão dos determinantes.</p> <p>Aplicar formas de conjugação pronominal.</p> <p>Reconhecer processos de enriquecimento do léxico.</p> <p>Estabelecer relações de forma e/ou de sentido entre palavras.</p> <p>Reconhecer critérios de organização de informação e verificar a sua funcionalidade (ordem alfabética).</p>
---	--

Fonte: PCEB (2010, pp. 19-87)

O ensino da gramática deve ser orientado numa perspetiva situacional, de prática, porque só assim o aluno poderá avaliar determinadas irregularidades que possam surgir em contextos comunicacionais. Embora o domínio da gramática não seja tão determinante para uma boa produção escrita, o conhecimento do funcionamento da língua influencia a forma como os alunos a usam no seu discurso, uma vez que não basta identificar os substantivos, verbos, é preciso saber como as palavras se organizam.

O ensino da língua é uma ação que vai para além de conceitos gramaticais. Independentemente da interação verbal, o falante deve entender como se processa a linguagem, numa reflexão contextualizada e sistemática de acordo com o contexto de uso da própria língua.

1.6.2 O domínio da língua e o aproveitamento escolar

Atualmente, em STP, os professores de diferentes áreas curriculares lamentam a fraca capacidade dos alunos na compreensão e interpretação de pequenos enunciados.

A baixa proficiência em LP tem influenciado o aproveitamento dos alunos. A transversalidade do português no ensino são-tomense faz dele um instrumento de

comunicação que deve merecer atenção em todas as áreas curriculares no sistema de ensino. Assim, o seu domínio concorre para que os alunos possam obter resultados mais encorajadores nos finais dos anos letivos. No entanto, muitos alunos terminam o 1º ciclo do EB, em STP, sem terem adquirido as competências básicas exigidas. Muitos dos que frequentam a 5ª e 6ª classes fazem apenas rabiscos, não sabem escrever o seu próprio nome ou se escrevem, escrevem-nos com erros. Estes alunos transitam de classe, mas ao nível do aproveitamento estão aquém do desejado.

A noção de resultados e de aproveitamento são conceitos que devem estar bem patentes na prática pedagógica, baseados na responsabilização e associados a outros fatores. A relação que é estabelecida entre o aproveitamento escolar e o nível do conhecimento que os alunos têm da língua de ensino, neste caso a LP, fundamenta-se como uma das bases para a progressão dos alunos, não só ao nível desta disciplina como nas outras áreas curriculares. Por ser tão relevante, o PCEB (2010) prevê esta temática, defendendo que “(...) o domínio da língua Portuguesa, enquanto fator de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.” (pp. 9-10), e aponta, ainda, para quatro componentes fundamentais que o domínio da língua proporciona, a saber: (i) o desenvolvimento individual; (ii) o acesso ao conhecimento; (iii) o sucesso escolar e profissional e (iv) o exercício pleno da cidadania. (PCEB, 2010, p. 10)

O contexto de realização da disciplina de LP no currículo deve relacionar-se com a preparação dos alunos de modo que possam agir em diferentes situações de comunicação de acordo com a proficiência linguística adquirida. Devem ser capazes de proceder a uma análise crítica em diferentes contextos, tendo como propósito a produção, compreensão e a análise de diferentes tipos de textos. Neste caso específico, não há dúvidas de que a leitura é uma das vertentes essenciais para que os alunos possam adquirir competência literária. No entanto, muitos são os alunos que resistem à leitura, fruto da inexistência de motivação e atividades específicas que os levem a ler mais. A motivação pela leitura deve ser um processo em que a própria sociedade deve estar envolvida. A importância que a escola dá a esta ação pode estar ligada à criação de um plano nacional de leitura, uma vez que, no ensino são-tomense, os alunos têm apenas os

textos dos manuais. Nesta condição muito específica, o aluno só lê, ou não lê, quando existem trabalhos de casa. No entanto, os alunos nem sempre o fazem²⁴.

A existência de diferenças entre o português são-tomense e a variedade padrão deste idioma, não prevista no sistema de ensino, tem sido um dos fatores que contribui para as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Todos os alunos, do 1º e do 2º ciclos, realizam os mesmos testes, ou seja, o EB elabora um modelo de teste que servirá para cada classe, a nível nacional. Embora se possa dizer que a maior parte da população são-tomense fala português e apesar de se defender que deve existir uma prática diferenciada no ensino do português de forma a atender às realidades sociolinguísticas dos alunos, dada a configuração linguística do país, esta prática concorre para que os alunos possam obter resultados não satisfatórios em determinadas regiões do país, tendo em conta as assimetrias linguísticas existentes. As crianças dos meios urbanos têm uma relação social muito mais próxima com o português do que as que vivem nas regiões mais afastadas. Obviamente que estes dois grupos estão numa situação de desigualdade linguística quanto ao uso e compreensão da LP. Para um melhor aproveitamento escolar, a competência comunicativa é exigida, mas o nível de conhecimento linguístico é essencial para assegurar um domínio aceitável da língua.

²⁴ Em STP, existem crianças que apoiam os pais em tarefas domésticas e, por vezes, podem ficar sem tempo disponível para a realização de uma determinada atividade.

Capítulo IV

1. Metodologia de investigação

A investigação em educação é de capital importância, já que permite ter uma visão mais alargada sobre a condução do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que se reflita sobre as metas, os domínios bem como em tudo o que envolve o processo educativo. O objetivo será sempre impulsionar o sucesso dos alunos. Assim, este estudo surge com o intuito de investigar o nível de competência dos alunos na vertente escrita no EB.

Ao longo dos sucessivos anos letivos, os resultados de aprendizagem não têm sido muito animadores: muitos alunos, na 4^a e 6^a classes, apresentam problemas graves ao nível da produção escrita, da compreensão e da interpretação de textos. Muitos professores têm-se questionado sobre como estes alunos progredem de nível quando há evidências de tamanhas dificuldades. Assim, este estudo surge com o intuito de investigar e propor soluções de melhoria do ensino e aprendizagem ao nível da LP, no EB, em STP.

Destaque-se o facto de o ensino da LP no país ser determinante para a progressão dos alunos, daí a inclusão dos professores neste estudo enquanto elementos fundamentais na realização e concretização dos objetivos preconizados, especialmente ao nível da formação de estudantes com capacidade crítica e reflexiva.

1.1 Opções metodológicas

Esta pesquisa tem como objetivo central apresentar e analisar as situações decorrentes do ensino e aprendizagem da LP no Ensino Básico em São Tomé e Príncipe, tendo em conta as dificuldades que são apresentadas, por parte dos docentes e discentes, e que se repercutem nos resultados dos alunos, ao longo dos anos escolares.

Neste sentido, achámos pertinente recorrer à revisão da literatura, mediante a pesquisa de trabalhos relacionados com o assunto, de forma a obtermos uma visão mais alargada sobre o tema que nos ocupa. Assim, a bibliografia serviu de suporte às nossas ações e ajudou-nos a construir caminhos para a concretização desta pesquisa. Segundo Bell (2002, p. 51), a pesquisa bibliográfica possibilita a leitura do que outras pessoas já

escreveram sobre a área bem como a recolha de informações que fundamentem ou refutem os argumentos e redação das conclusões.

Para além de recorrermos a bibliografias de autores que se debruçaram sobre os temas julgados importantes e que serviram de suporte para este trabalho, recorreremos aos documentos oficiais sobre o sistema educativo são-tomense. Os documentos oficiais, como os Despachos e Diários da República incorporam informações importantes das políticas educativas do país. O recurso aos documentos oficiais - Lei de base do Sistema Educativo, Programas curriculares do Ensino Básico e outros documentos legislativos - possibilitaram-nos conhecer as políticas e os procedimentos internos relativos ao sistema educativo são-tomense. Por isso Carmo e Ferreira (2008, p. 87) salientam que “O Diário da República é uma fonte riquíssima de informações para variados estudos dado ser o órgão oficial em que se publicam as principais normas jurídicas”. É um documento que “o investigador tem acesso às principais decisões e deliberações dos órgãos do Poder Político e Administrativo” (p. 87).

Para o trabalho de campo, seleccionámos a metodologia qualitativa e quantitativa. Estas duas vertentes metodológicas possibilitaram-nos proceder ao tratamento dos dados obtidos, à descrição e à explicação dos mesmos

Quanto à metodologia qualitativa, Reis (2018) identifica dois aspetos que considera importantes: (i) “leva em conta que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números e não requer a utilização de métodos estatísticos” (p. 78); (ii) “há predominância de análises mais descritivas oferecendo uma visão e compreensão do problema” (p.78). Este tipo de metodologia também é visto por Pocinho (2012) como “(...)o processo de inquirição para a compreensão de um problema humano e social, baseando na construção de uma imagem holística e complexa, relatando perspetivas detalhadas de informantes e conduzido num ambiente natural” (p. 58).

Este autor distingue três níveis de pesquisa qualitativa: (i) a descrição que se relaciona com os aspetos gerais e particulares do fenómeno e material informativo para elaboração do inquérito; (ii) a classificação refere-se à categorização dos fenómenos e (iii) à explicação que corresponde ao objetivo último do investigador para efetuar a ponte entre a casualidade e a implicação, ou seja, entre o aspeto temporal e extratemporal (Pocinho, 2012, p. 59).

Para Carmo e Ferreira (2008, p. 195), “(...) o paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Sociais, enquanto o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social”.

De forma a quantificarmos os dados, apoiámo-nos na metodologia quantitativa uma vez que os dados foram apresentados em números, dados estatísticos, com o recurso a tabelas e gráficos, para permitir a medição das amostras obtidas. Neste âmbito, tanto Pocinho (2012, p. 60) como Reis (2018, p. 78), são de opinião que esta metodologia se baseia na quantificação dos dados através de estatísticas.

A nossa preferência recaiu na aplicação de inquéritos pelo facto de estes constituírem “(...) uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo de princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal” (Bell, 2002, p. 100).

Assim sendo, o trabalho de campo contou com oito fases distintas, a saber:

- 1) Produção do questionário aos docentes;
- 2) Aplicação do questionário a um grupo de controlo, de forma a detetar, atempadamente, possíveis ambiguidades presentes no referido questionário;
- 3) Aplicação do questionário aos docentes identificados como amostra para o presente estudo;
- 4) Produção do teste para os alunos;
- 5) Aplicação do teste a um grupo de controlo de 10 alunos;
- 6) Correção do teste;
- 7) Aplicação do teste ao grupo de alunos que constituíram a nossa amostra.
- 8) A partir dos dados dos testes dos alunos, recorreremos à comparação dos resultados entre classes e escolas.

1.2 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Como forma de darmos sequência ao trabalho, depois de desenvolvermos a parte teórica, houve a necessidade de estabelecermos parâmetros que nos auxiliassem a cumprir os objetivos definidos para a pesquisa. Assim, neste estudo, considerámos que o inquérito por questionário seria o mais adequado, tendo em conta a especificidade do nosso grupo-alvo.

1.3 Recolha de informação

O estudo versou sobre os aspetos ligados à aprendizagem da LP no domínio da produção escrita, como já tivemos oportunidade de referir, mas também relacionado com a interpretação de textos.

O questionário foi aplicado aos professores da 4ª classe (professores do 1º ciclo) e da 6ª classe (professores de Língua Portuguesa, 2º ciclo).

1.3.1 Construção do questionário a aplicar aos professores

Tendo como foco a aprendizagem da escrita no EB, decidimos envolver, neste processo, os professores, através de um questionário que servisse de suporte à obtenção de algumas informações e opiniões relativas ao processo de ensino e aprendizagem da LP no EB. Assim sendo, a nossa perspectiva foi a de recolher a seguinte informação junto do nosso grupo-alvo, os professores:

- ✓ a motivação e gosto com que os professores lecionam a disciplina, o que conduz à apropriação dos mesmos durante a execução da prática pedagógica e à responsabilidade no cumprimento do plano curricular de LP;
- ✓ as dificuldades dos professores no desenvolvimento e no cumprimento dos objetivos delineados para a LP;
- ✓ a relação entre a preparação dos professores (a formação) e a realização da prática pedagógica em LP;

- ✓ a logística implicada no contexto de realização da disciplina de LP: materiais didáticos, o espaço de sala de aula, o número de carteiras;
- ✓ a metodologia utilizada e a importância da variação linguística no processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ a relação entre a política educativa e os aspetos envolventes na sala de aulas;
- ✓ o nível de satisfação dos professores quanto à política educativa definida para a promoção do ensino e aprendizagem de LP no EB;
- ✓ o apoio que é fornecido aos professores em relação ao acompanhamento da equipa de supervisão pedagógica;
- ✓ a avaliação dos alunos quanto aos hábitos de leitura e a outros aspetos que envolvam a escrita e a oralidade;
- ✓ a relação que é estabelecida entre os alunos e os conteúdos de LP;
- ✓ a presença dos pais e encarregados de educação nas atividades escolares dos seus alunos.

Tendo estes pressupostos como referência, desenhamos o inquérito por questionário dividido em três partes:

- 1) Caracterização dos inquiridos: dados pessoais, como género e faixa etária, dados profissionais e tempo de serviço;
- 2) Contexto de realização da disciplina de Língua Portuguesa: opinião dos professores sobre as atividades realizadas no âmbito da LP, salientando os recursos, a relação entre a formação e a lecionação, as atividades extraescolares, o envolvimento dos pais e encarregados de educação e o ambiente da sala de aula;
- 3) Política educativa: promoção do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico. Pedimos aos professores que avaliassem o processo educativo e a relação com a prática pedagógica, através de uma escala qualitativa: *excelente, muito boa, boa, suficiente, medíocre, má*. Em termos gerais pretendíamos saber, através de respostas curtas, *sim* ou *não*, a

relação entre as políticas educativas, as metodologias utilizadas e o desempenho dos alunos.

1.3.1.1 Aplicação do inquérito por questionário aos professores

A realização de questionários aos professores foi desenvolvida em duas etapas: a primeira correspondeu a um pré-teste, o qual permitiu aferir e avaliar a compreensibilidade das questões formuladas. Desta forma foi possível ajustar algumas das questões presentes no inquérito, nomeadamente através da redução do número de questões abertas. Foi também possível aferir o grau de dificuldade dos inquiridos. Foram aplicadas quatro amostras para o pré-teste: duas para os professores do 1º ciclo e duas para os de 2º ciclo.

Na segunda fase, ainda antes da distribuição do inquérito, houve um diálogo com os intervenientes sobre a finalidade da realização do mesmo, em que foram fornecidos alguns esclarecimentos sobre o seu preenchimento. Foram entregues a seis professores, sendo três para os professores da 4ª classe e três para os da 6ª. Os inquéritos foram distribuídos aos professores das turmas que fizeram o teste. De destacar que, dois dias depois da distribuição, recebemos todos os inquéritos, correspondendo a 100% das amostras.

1.3.2 Construção dos testes para os alunos da 4ª e da 6ª classes

Os testes foram aplicados de acordo com os objetivos definidos no Programa Curricular do Ensino Básico (PCEB). Para a elaboração dos testes, apoiámo-nos nos textos “O sapateiro pobre” de Teófilo Braga, para a 4ª classe, e “Um problema bicudo” de António Mota, para a 6ª classe. Ambos os textos foram adaptados ao nível dos alunos, de modo que os mesmos pudessem compreendê-los e interpretá-los de acordo com as questões apresentadas. Na primeira parte, apresentámos perguntas de compreensão e interpretação do texto, o que incluía questões de organização da sequência narrativa e escolha múltipla, suportadas pelas informações veiculadas no texto. Foi também integrada uma questão que exigia dos alunos a interpretação do texto para extração da mensagem nele contida.

Como forma de aferir o nível da língua em uso pelos alunos e a norma padrão, foi incluída uma questão em que os alunos teriam oportunidade de escolher a questão

que consideravam a mais correta, tendo em conta o conhecimento linguístico da língua portuguesa.

No terceiro grupo solicitámos aos alunos que redigissem um texto, tendo em conta o assunto tratado. Esta produção serviu para que pudessemos avaliar o desenvolvimento e organização das ideias de acordo com o tema solicitado, a utilização dos sinais de pontuação, a formulação de frases e parágrafos, a ortografia e a interferência de expressões orais na escrita.

1.3.2.1 Aplicação dos questionários aos alunos da 4ª e da 6ª classe

O teste foi aplicado a 218 alunos, sendo 110 da 4ª classe e 108 da 6ª classe, como já tivemos oportunidade de mencionar. O teste tinha uma duração de 1:30m e foi realizado nos dias e horas indicados na tabela 14.

Tabela 14: Quadro de calendarização da realização dos testes e inquérito

Escola	Distrito	Classe	Data	Horário
Básica de Angolares	Caué	4ª	10/11/2020	9 às 10:30m
		6ª	10/11/2020	9 às 10:30m
Básica Dona Maria de Jesus	Água Grande	4ª	12/11/2020	8:30 às 10h
Secundária B. Patrice Lumumba	Água Grande	6ª	12/11/2020	8:30 às 10h
B. Manuel Quaresma Bragança	Mé-Zóchi	4ª	11/11/2020	14:30 às 16h
Secundária B. da Trindade	Mé-Zóchi	6ª	11/11/2020	10:30 às 12h

Fonte: Produção própria

Para a correção dos testes, definimos critérios ao nível da macroestrutura (organização e sequência de ideias) e microestrutura (a ortografia, posição dos elementos fundamentais da frase e a pontuação), bem como a identificação de marcas de oralidade (cf. tabela 15).

Tabela 15: Níveis de correção dos testes dos alunos da 4ª e 6ª classes

Macroestrutura	Microestrutura
Sequência, objetividade e clareza	ortografia pontuação
Construção de parágrafos	Sintaxe
Coesão e coerência	Marcas da oralidade

Fonte: Produção própria

Deste modo, para a realização do trabalho de campo, foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos:

- ✓ Realização do questionário aos docentes das classes e turmas selecionadas para a aplicação dos testes;
- ✓ Realização do teste para os alunos, de forma a avaliarmos a interpretação de textos; o registo formal em comparação com o informal; a produção escrita (organização de ideias, influência da oralidade na escrita); o funcionamento da língua (formação de frases e a colocação dos termos da oração).
- ✓ Em relação à escrita e produção de textos, os critérios definidos foram analisados ao nível macro e microestrutura, como indicado na tabela 15.

1.4. População e amostras

Perante um momento especial, a pandemia de Covid19, o Ministério da Educação e do Ensino Superior decidiu orientar as escolas para a adoção de três turnos o que possibilitou a redução de alunos por turma para uma média de 38 alunos, no 1º ciclo e 40 para o 2º. Muitas escolas do 1º ciclo, como são o caso, Dona Maria de Jesus e Trindade Sousa Pontes, funcionavam em turnos triplos, ou seja, das 7h às 10:30; das 10:45 às 14:15m e das 14:30 às 17:30.

Em anos anteriores, em contextos normais de ensino em STP, as turmas, sobretudo nas escolas do centro, são superlotadas, e chegam a atingir uma média de 45 a 50 alunos no 1º ciclo e entre 50 a 55 alunos no 2º ciclo. Esta é uma situação considerada normal em todas as escolas do centro do país.

Para atingirmos os objetivos delineados para este trabalho, seleccionámos cinco escolas em três distritos, num total de 6 turmas, sendo três da 4ª e três da 6ª classe, do ano letivo 2020/2021. O que nos motivou para a escolha destas classes foi o facto de corresponderem a classes de exame, e serem o fim de cada um dos ciclos do Ensino Básico: 4ª classe, para o 1º ciclo do EB, e 6ª, 2º ciclo do EB.

O corpus da investigação foi constituído pela aplicação de inquérito por questionário aos professores de LP e testes aos alunos da 4ª e 6ª classes. Os inquiridos, do 2º ciclo, são professores de LP, que correspondem aos das respetivas turmas testadas.

As escolas selecionadas situam-se em três distritos diferentes: Água Grande, Caué e Mé-Zóchi. Foram selecionadas as escolas deste distrito pelos seguintes motivos:

- as do distrito de Água Grande - Escola Patrice Lumumba (EPL) e Dona Maria de Jesus - DMJ) pelo facto de ser o menor distrito, mas que apresenta o maior número de população, havendo, por isso, um maior contacto com o português e uma maior confluência entre os falantes;
- do distrito de Caué - Escola Básica de Angolares-EBA - por este ser o maior distrito, onde a população mais usa o crioulo angolár;
- escolas do distrito de Mé-Zóchi - Escola Básica Manuel Quaresma Bragança (MQB) e Trindade Sousa Pontes (TSP) - pelo facto de ser o segundo maior distrito do país, onde conflui um vasto número de empresas agrícolas (mostrando a relação dos falantes com o cabo-verdiano) e que alberga comunidades de falantes que falam o crioulo forro.

Para a aplicação dos testes foi necessária uma solicitação formal junto da Direção do Ensino Básico, direção pedagógica que tutela as escolas básicas. Depois do deferimento, dirigimo-nos aos estabelecimentos selecionados para a aplicação dos testes para a colheita das amostras. A escolha das turmas foi realizada por meio de um sorteio, realizado pela Direção da escola anfitriã. Esta ação decorreu durante cinco dias, no mês de Novembro de 2020. O número total de amostras colhidas consta na tabela número 16.

Tabela 16: Número de amostras recolhidas

Classe	Escolas					Total	Nº total de amostras válidas
	Básica de Angolares (EBA)	Básica de Dona Maria de Jesus (EDMJ)	Secundária Básica Patrice Lumumba (EPL)	Trindade Sousa Pontes (EBT)	Manuel Quaresma Bragança (Batepá) (EMB)		
4ª	37	37	-----	-----	36	110	218
6ª	34	-----	40	34	-----	108	
Total	71	37	40	34	36	218	

Fonte: Criação própria

1.4.1 A Escola Básica de Angolares

A Escola Básica de Angolares situa-se no distrito de Caué, onde existe um número total de 10 escolas básicas. Deste grupo, a Escola Básica de Angolares (EBA) é a que se situa no centro da Capital, sendo a escola que possui maior número de alunos. Tem um total de sete salas de aula. No ano letivo 2020/2021, funcionou com um número total de 32 Professores, sendo 9 do 1º ciclo e 23 do 2º ciclo, e 547 alunos, em regime normal de funcionamento das aulas: 7:30 às 12 h e das 12:30 às 17h, para o 1º ciclo, e das 7h às 12h e das 12:30 às 17:30 para o 2º ciclo do EB. Funcionaram 14 turmas em regime duplo – manhã e tarde - sendo: 9 do 1º ciclo – duas da 1ª classe, duas da 2ª classe, três da 3ª classe e duas da 4ª classe- e cinco do 2º ciclo-, sendo três turmas da 5ª e duas da 6ª classe (cf. tabela 17).

Tabela 17: Dados da Escola Básica de Angolares do ano letivo 2020/2021

Classe	Turmas	Nº Alunos	Professores
1ª	2	76	2
2ª	2	81	2
3ª	3	97	3
4ª	2	72	2
5ª	3	105	11
6ª	2	116	12
Total	14	547	32

Fonte: Direção da Estatística- MEES, 2020/2021

No distrito de Caué, apesar de a população também falar o português, recorre mais ao angolar ou o anguené, o crioulo da região, para a comunicação e interação - a maior parte dos alunos deste distrito tem o português como L2. É o maior distrito, mas possui um número menor de habitantes, distribuídos numa área de 267 Km², com cerca de 6.062 habitantes. A cidade de Angolares dista de São Tomé 40 Km.

1.4.2 Escolas Básicas Dona Maria de Jesus e Patrice Lumumba

Tanto a Escola Básica Dona Maria de Jesus como a Secundária Básica Patrice Lumumba situam-se no distrito de Água Grande. A primeira existe desde a era colonial, sendo identificada como Escola Primária Vaz Monteiro, nome que surgiu em

homenagem à primeira professora negra na época colonial. A Escola Básica Dona Maria de Jesus apenas albergava alunos do 1º ciclo, mas passou ao regime triplo em 2020/2021, devido à pandemia, o que possibilitou a receção dos alunos do 2º ciclo, 5ª e 6ª classes da Escola Patrice Lumumba. A escola teve 95 professores do quadro, sendo 55 do 1º ciclo e 40 do 2º, distribuídos por 33 salas, em dois edifícios (Dona Maria de Jesus com 28 salas e Rádio Jubilar com 5 salas). O número total de alunos é de 3057 alunos (cf. tabela 18).

Tabela 18: Dados da Escola Básica Dona Maria de Jesus

Classe	Turmas	Total de alunos	Professores
1ª	14	513	14
2ª	14	492	14
3ª	14	504	14
4ª	13	465	13
5ª	14	553	23
6ª	9	530	17
Total	76	3057	95

Fonte: Direção da Estatística- MEES, 2020/2021

A Escola Secundária Básica Patrice Lumumba foi o primeiro Colégio-Liceu de São Tomé, denominado, na altura, Liceu Nacional S. João II. Tendo funcionado largos anos com apenas alunos da 5ª e 6ª classes, alberga, atualmente, alunos da 5ª à 8ª classe. Na altura da realização do trabalho de investigação, acolhia apenas alunos do 2º ciclo, 6ª classe (6 turmas), e do Secundário, 7ª e 8ª classes. A transferência dos alunos da 5ª classe deveu-se à pandemia Covid-19, de forma a diminuir o número de efetivos por turma.

A escola tem 35 salas de aula, sendo quatro delas improvisadas, totalizando 70 turmas em dois turnos. No ano letivo 2020/2021 teve 30 professores no quadro do EB. É a segunda maior escola do distrito, a seguir ao Liceu Nacional, que alberga apenas alunos do ensino secundário (cf. tabela 19).

Tabela 19: Dados da Escola Secundária Básica Patrice Lumumba

Classe	Turmas	Nº de alunos	Professores
6ª	6	369	30
Total	6	369	30

Fonte: Direção da Estatística MEES- 2020/2021

O distrito de Água Grande é o menor de todos com uma área total de 17 km², mas possui mais de 70 mil habitantes. É onde se situa a capital do país, São Tomé. Embora também se use o crioulo forro, o português é muito mais utilizado para a interação entre os falantes, e a maior parte dos alunos têm o português L1. Tem um total de 16 escolas básicas.

1.4.3 Escola Básica Trindade Sousa Pontes

A Escola Básica Trindade Sousa Pontes encontra-se no centro da capital do distrito de Mé-Zóchi, cuja capital é Trindade, e detém o maior número de alunos do 1º e 2º ciclos. Funciona em dois blocos, sendo o primeiro, o bloco principal, com 12 salas, onde estão os alunos do 1º ciclo. No 2º bloco, ou a chamada Escola Velha, existem 10 salas com alunos do 2º ciclo, 5ª e 6ª classes.

No ano letivo 2020/2021, funcionou com um número total de professores 81 professores e 2 255 alunos. (conf. tabela 20)

Tabela 20: Dados da Escola Básica Trindade Sousa Pontes

Classe	Turmas	Nº Alunos	Professores
1ª	8	273	8
2ª	6	266	6
3ª	10	350	10
4ª	6	244	6
5ª	13	402	37
6ª	15	720	14
Total	58	2255	81

Fonte: Boletim estatístico MEES, 2020/2021

1.4.4 Escola Básica Manuel Quaresma Bragança

A Escola Básica Manuel Quaresma Bragança está localizada em Batepá, no distrito de Mé-Zóchi. Com 444 alunos, a Escola Básica situa-se mais para o interior deste distrito e dista 3 km da cidade de Trindade. Tem seis salas e um número total de 15 professores.

Numa distância de 500 metros residem duas comunidades de empresas agrícolas (denominadas Vanguarda e Margão), em que os residentes são de descendência cabo-

verdiana e falantes do chamado “tonga”. Nos arredores, existem grupos de falantes do crioulo forro, cujos alunos também frequentam as aulas neste Estabelecimento Escolar.

Tabela 21: Dados da Escola Básica Manuel Quaresma Bragança

Classe	Turmas	Nº Alunos	Professores
1ª	2	92	2
2ª	2	70	2
3ª	3	103	3
4ª	2	77	2
5ª	3	97	6
Total	12	439	15

Fonte: Boletim estatístico MEES, 2020/2021

O distrito de Mé-Zóchi tem uma área de 122km², com mais de 45 mil habitantes. Dista 7km da capital do país, São Tomé. Embora estes dois distritos tenham uma certa proximidade, a relação que estabelecem com o crioulo forro e o Português é diferente, ou seja, a tendência é de a população de Mé-Zóchi use mais o crioulo forro para sua comunicação, pois trata-se de uma população mais rural, pese embora o português esteja igualmente representado.

1.5 Tratamento de dados - Apresentação dos resultados do inquérito feito aos professores

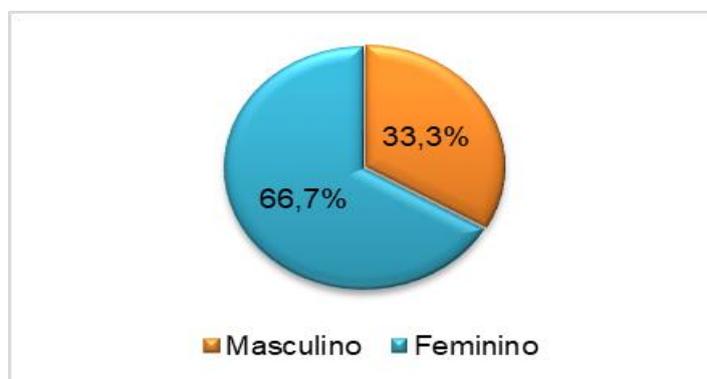
Os dados das amostras recolhidas encontram-se expostos de forma descritiva e qualitativa, ambas as formas determinantes para a construção deste trabalho. Foi necessário criarmos uma base de dados em Excel, para que, depois da análise das amostras, pudéssemos quantificar os dados, o que nos permitiu construir as tabelas e gráficos que constam neste trabalho.

Parte I - Caracterização dos inquiridos

Os inquiridos que fizeram parte deste estudo são os titulares das turmas onde também foram aplicados os testes. Do grupo de seis docentes, dois são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, como demonstrado no gráfico 13.

Os professores do 1º ciclo do EB em STP exercem a monodocência, pelo que todas as disciplinas curriculares estão sob a sua alçada. Em termos de género, 66,7% dos inquiridos pertencem ao sexo feminino e 33% é do sexo masculino.

Gráfico 13: Caracterização dos inquiridos quanto ao género



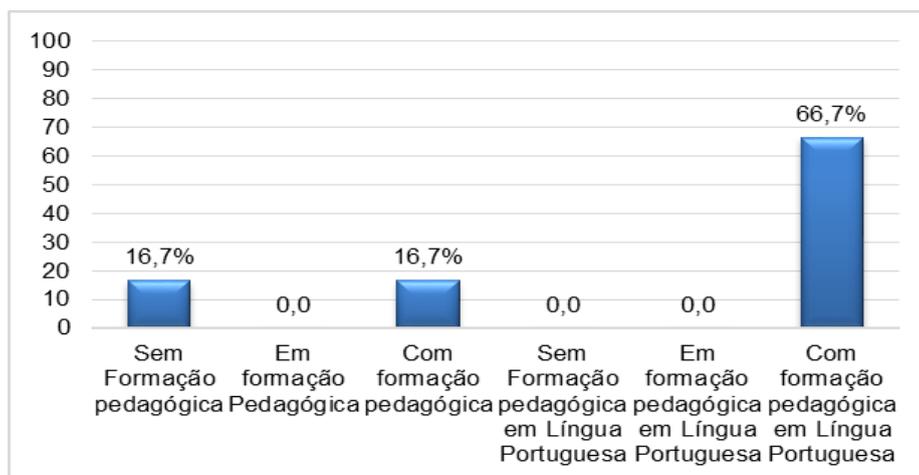
Quanto à faixa etária, os intervenientes do estudo pertencem predominantemente a duas faixas etárias, sendo que cinco se situam entre os 25 e os 44 anos, e um tem mais de 45 anos. Assim, verificamos que a população docente é jovem, pois 83,3% situa-se na faixa etária entre os 25 e os 44 anos, para apenas 16,7% na faixa etária dos 45 anos ou mais.

Gráfico 14: Caracterização quanto à faixa etária



Em relação aos dados profissionais, observámos que um professor não possui formação pedagógica, um tem a formação pedagógica e quatro possuem formação pedagógica em língua portuguesa.

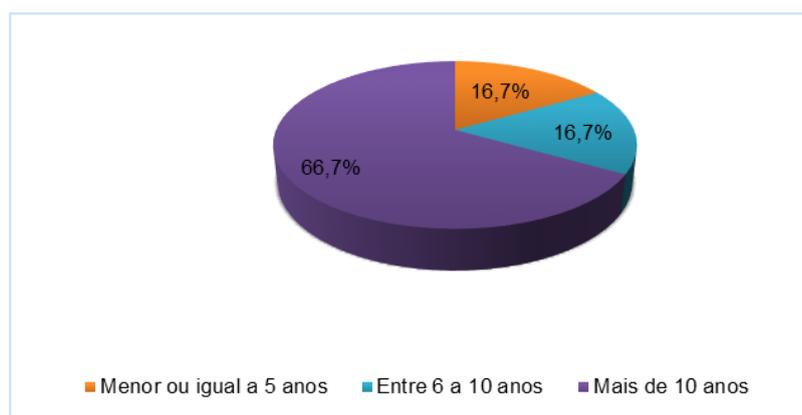
Gráfico 15: Caracterização quanto aos dados profissionais: formação



O gráfico 15 permite-nos confirmar que, embora existam no sistema educativo são-tomense mais professores formados, prevalecem os professores sem qualquer formação.

No que respeita o tempo de serviço, o gráfico 16 mostra-nos que apenas um tem uma experiência que se situa entre “menos ou igual a cinco anos”, outro que se situa entre os seis e os 10 anos de docência, enquanto quatro possuem mais de 10 anos de experiência na profissão. Assim, 66,7% dos professores têm mais de 10 anos de serviço, enquanto 16,7% tem menos ou igual a cinco anos e entre seis e dez anos, respetivamente.

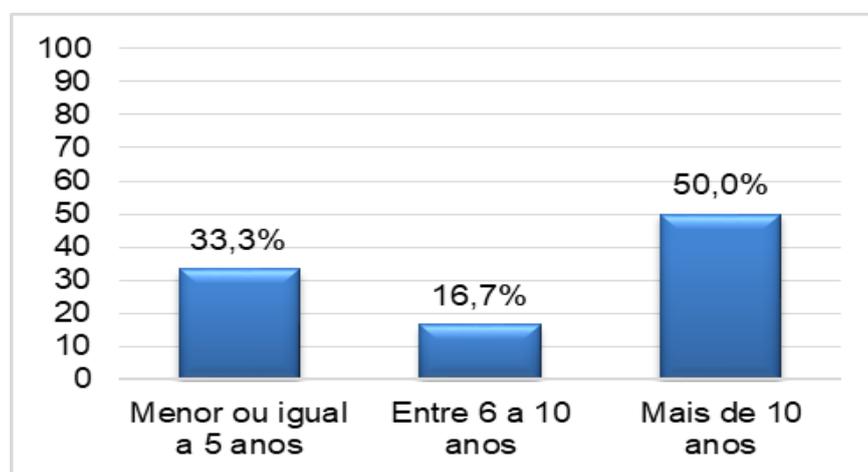
Gráfico 16: Distribuição dos inquiridos quanto ao tempo de serviço



O gráfico 17 reflete os anos de lecionação em língua portuguesa: dois professores lecionam a disciplina há menos de cinco anos, um entre seis e dez anos e

três lecionam há mais de 10 anos. Tendo em conta o tempo de lecionação da LP, podemos argumentar que 50% dos professores têm experiência a lecionar a disciplina.

Gráfico 17: Distribuição dos professores segundo o ano de lecionação em língua portuguesa

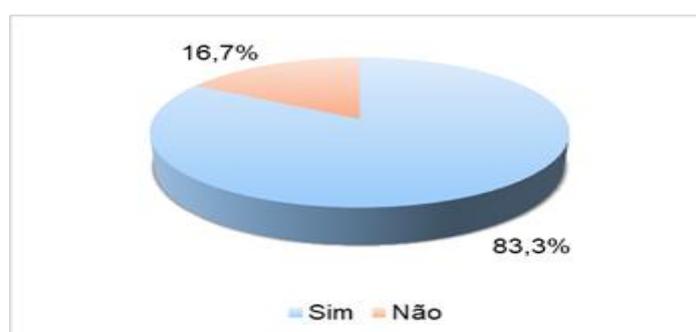


Parte II - Contextos de realização da disciplina de Língua Portuguesa

Nesta parte do questionário, procurámos saber em que contextos a disciplina é realizada: equipamentos, materiais didáticos, currículo, importância dada à variação linguística no processo de lecionação. Será importante também averiguar como os inquiridos encaram a disciplina na sua prática pedagógica. Assim sendo, apurámos os seguintes resultados:

Quanto à questão “Gosta de lecionar a disciplina de LP?”, cinco inquiridos referiram que gostavam de lecionar a disciplina e apenas um disse que não gostava.

Gráfico 18: Opinião dos professores relativamente à lecionação da disciplina de Língua Portuguesa



Assim, 83,3% dos professores demonstram gosto pela disciplina. Este estudo vem também alertar para o facto de haver professores que, apesar de lecionarem língua portuguesa, não o fazem por vontade própria, mas porque precisam assegurar uma fonte de rendimento para a sua família. Quando se exerce uma determinada função por gosto, investe-se mais e proporciona-se um ambiente mais criativo relativamente às atividades escolhidas. A existência de 16,7% não deixa de constituir uma preocupação, pois estes docentes poderão estar desmotivados e podem estar a comprometer todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

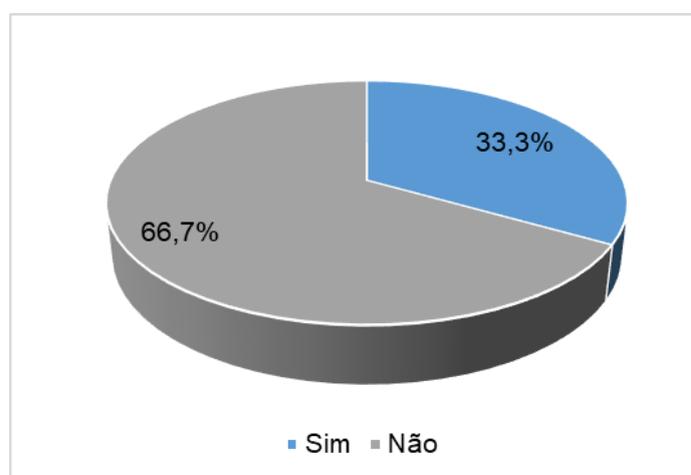
Nesta pergunta foi pedido que os inquiridos justificassem a sua resposta:

A1	<i>(...) é uma disciplina diferente das outras; que, além de ser linda na escrita e oralidade, também se aprende muito com ela, tanto no aspeto de raciocínio como na fala.</i>
A2	<i>(...) é uma disciplina que nos permite alargar o nosso horizonte de conhecimentos, tendo como ponto de partida a leitura.</i>
A3	<i>(...) é a nossa língua oficial, de comunicação e de trabalho. Lecioná-la não é apenas uma forma de ensinar o bom uso aos discentes como também uma forma de aperfeiçoamento por parte dos docentes.</i>
A4	<i>(...) é uma disciplina com um campo aberto, em que se pode investigar e introduzir de acordo com os alunos.</i>
A5	<i>(...) gosta da disciplina, de ajudar os alunos e passar os conhecimentos adquiridos para os mesmos.</i>
A6	<i>(...) frequentou a formação e teve muitas dificuldades na disciplina de português. O que aprendeu não se relaciona com o que pratica na sala de aulas.</i> <i>No 1º ciclo, o professor tem de lecionar todas as disciplinas e tem dificuldades em trabalhar a língua portuguesa porque os conteúdos são difíceis e exige muito do professor. Vive numa zona em que as pessoas falam mais o crioulo.</i>

Relativamente aos recursos didáticos, os participantes referiram que recorrem ao plano de aula, ao dicionário, ao prontuário, à gramática, à internet, ao manual da língua portuguesa, aos jornais, às revistas, ao quadro e ao giz.

Este estudo também procurou saber se os professores sentem dificuldades ao lecionarem a disciplina de LP, através da questão “Sente dificuldades em relação aos conteúdos abordados em LP?”. Dos seis inquiridos, quatro defenderam que não têm dificuldades, mas dois disseram que sentem dificuldades na leção da disciplina.

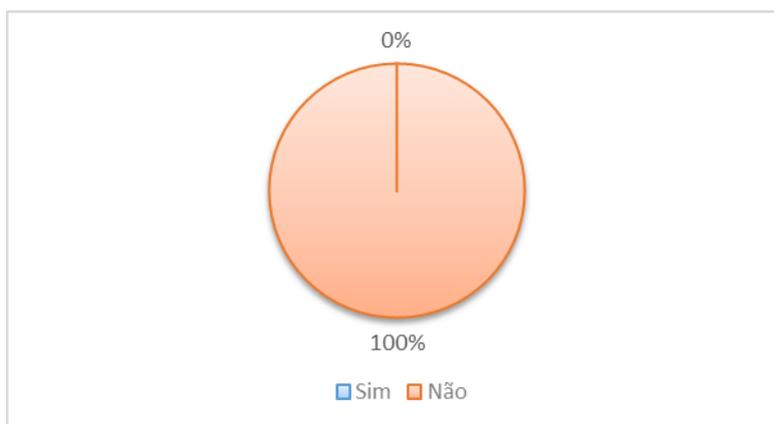
Gráfico 19: Indicação do grau de dificuldade dos professores na leção de Língua Portuguesa



As amostras indicaram 66,7% os que responderam *não* e 33,3% os que disseram *sim*, admitindo terem dificuldades na leção da disciplina. Se há professores que expressam dificuldades nos conteúdos científicos das disciplinas que lecionam será inevitável que os alunos também venham a ter problemas com a LP. Tal resultará num baixo aproveitamento dos alunos, não só nesta disciplina como também em outras áreas curriculares.

No que concerne à questão “As salas de aula estão equipadas com materiais adequados para a realização da disciplina? (fotocopiadora, material audiovisual e retroprojeter)”, os seis inquiridos confirmaram que as salas de aula não estão equipadas com materiais que facilitem a realização da disciplina de LP.

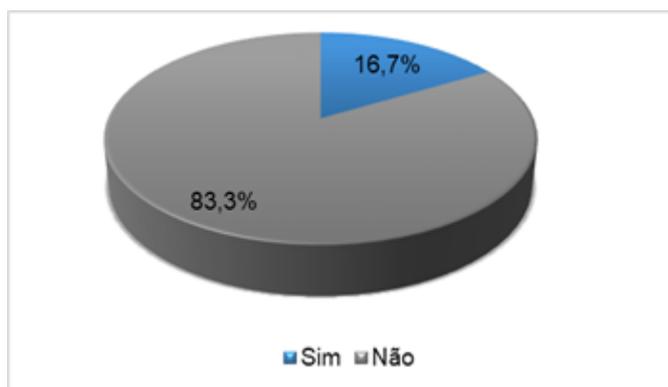
Gráfico 20: Opinião dos inquiridos sobre a existência de equipamentos nas salas de aula



O gráfico acima espelha os resultados da amostra, sendo que a percentagem de 100% vem confirmar as dificuldades que o sistema educacional são-tomense tem tido, não só na aquisição de materiais para a prática da LP, como também para as outras disciplinas.

O gráfico 21 indica as respostas dadas pelos inquiridos em relação à questão “Na sua escola, há carteiras suficientes para todos os alunos?”. Cinco professores responderam negativamente e apenas um afirmativamente. A percentagem de 83,3%, relativos à não existência de carteiras para todos os alunos vem espelhar as dificuldades que os docentes têm na gestão logística da sala de aula. Embora, em muitas situações, as carteiras sejam apenas para dois alunos, chegam a estar lá sentados quatro.

Gráfico 21: Resposta dos inquiridos sobre a existência de carteiras para todos os alunos

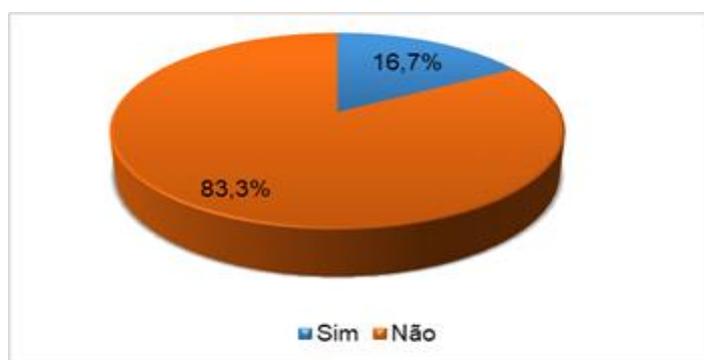


Este cenário não é o mesmo para todas as escolas e salas, pois há salas em que as condições logísticas estão asseguradas. No entanto, estas ainda representam uma minoria (16,7%, no nosso estudo). Em STP, as escolas do centro do país têm mais alunos

do que as escolas rurais, chegando as primeiras a atingir números elevados de alunos por turma.

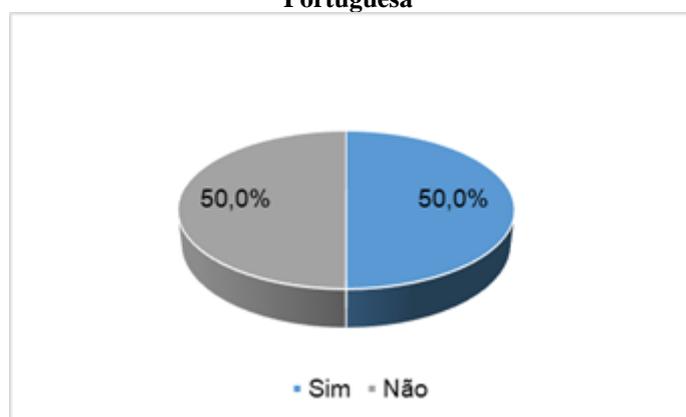
Sobre a variação linguística: “A metodologia usada no processo de ensino e aprendizagem da LP é adequada, tendo em conta a variação linguística? (fatores geográficos, históricos, sociais e situacionais)?”. O gráfico 22 permite-nos verificar que cinco professores referiram que a metodologia utilizada pelos professores não toma em consideração a variação linguística e apenas um defendeu o contrário.

Gráfico 22: Opinião dos professores sobre a atenção dada à variação linguística na sala de aulas



Quanto à questão “Todos os professores seguem o mesmo plano curricular estabelecido para a disciplina de LP?”, metade dos professores responderam afirmativamente, enquanto a restante respondeu negativamente. Desta forma, podemos dizer que 50% dos professores seguem o plano curricular estabelecido para a LP, enquanto outros 50% não o segue.

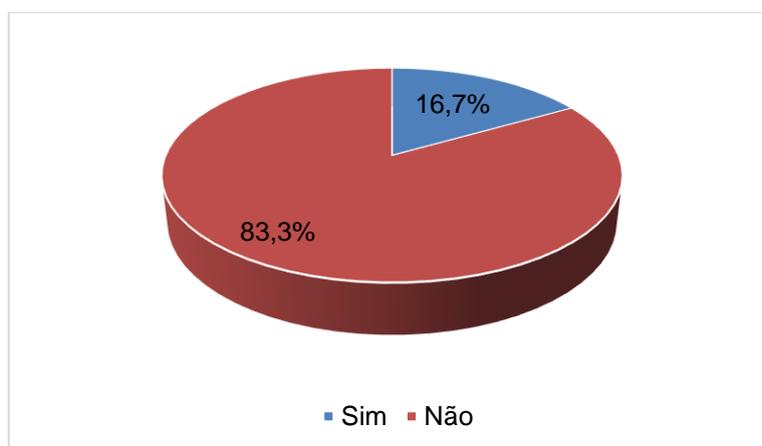
Gráfico 23: Indicação dos inquiridos: o cumprimento do plano curricular da disciplina de Língua Portuguesa



O plano curricular de uma determinada disciplina é um instrumento indispensável para a orientação e execução da prática docente. Os planos curriculares têm a função de desenvolver as competências nos alunos de modo a atingirem o sucesso. A sua função é de muni-los de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, tornando-os autónomos para serem capazes de refletir sobre determinados comportamentos sociais. Só assim se poderão tornar cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres e agirem como tal. É grave a situação aqui apresentada. Se a metade dos professores não está a seguir as orientações curriculares, tal significa que não estará a preparar os alunos para os desafios do futuro.

Relativamente ao gráfico 24 que questiona: “O grupo disciplinar tem realizado atividades extraescolares para a promoção da escrita?”, cinco reponderam que este tipo de atividade não é realizada e um afirmou que se desenvolvem ações extraescolares para a promoção da escrita.

Gráfico 24: Opinião dos inquiridos: realização de atividades extraescolares para a promoção da escrita

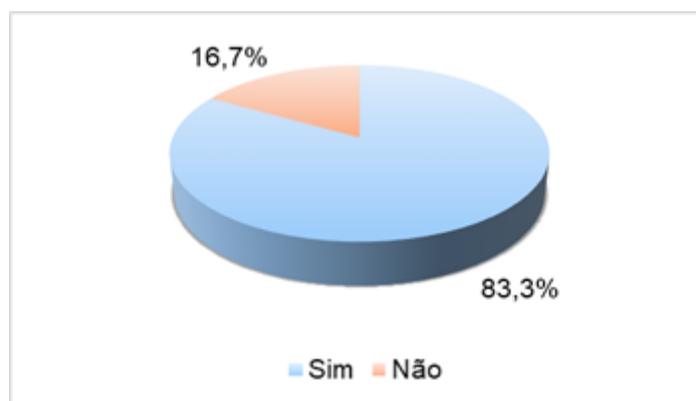


Este resultado permitiu-nos observar que 83,3% dos inquiridos não realizam as atividades extraescolares, e apenas 16,7% defende a aplicação de atividades extraescolares na sua prática pedagógica. Estas atividades desempenham um papel fundamental na promoção da escrita e, também, no gosto pela leitura. Este facto deve constituir uma preocupação para a comunidade educativa são-tomense, sobretudo para as direções pedagógicas que são responsáveis pela supervisão e concretização de

políticas educacionais. Esta atividade pode auxiliar os alunos a desenvolverem as suas ações escolares e potenciá-los na área da escrita.

Quanto à questão “Acha que a sua formação de base (a)/(o) preparou para o ensino da LP?”, as amostras indicaram que cinco dos inquiridos consideraram que a formação teve um peso importante para exercerem a função e um considerou que a formação não foi adequada à prática pedagógica (cf. 25).

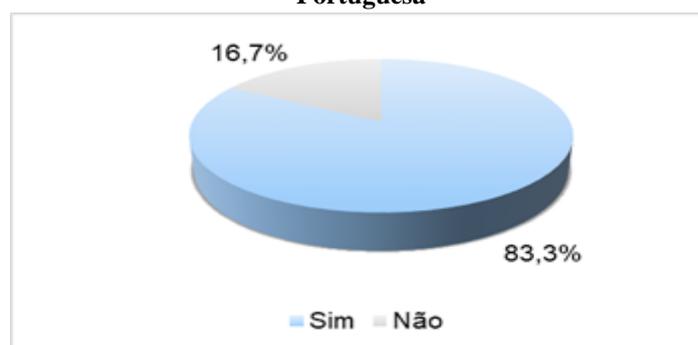
Gráfico 25: Opinião dos inquiridos: a relação entre a formação e a lecionação da Língua Portuguesa



A formação de professores é caracterizada por uma ação que visa preparar os docentes para a lecionação. Pese embora a formação não ser um fim em si mesma, ela constitui um passo para que o professor possa adquirir outros conhecimentos para o trabalho na sala de aula e fora dela.

O gráfico 26 espelha as respostas dos inquiridos à pergunta “Os seus alunos acham que os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa são difíceis?” 83,3% dos respondentes indicaram que os alunos consideram que os conteúdos das disciplinas são difíceis e 16,7% referiu que não.

Gráfico 26: Ponto de vista dos professores sobre o que os alunos acham da disciplina de Língua Portuguesa



Os alunos, ao considerarem que a disciplina de LP é difícil, criam logo um obstáculo à sua própria aprendizagem. Cabe ao professor desmitificar este assunto, cativando os mesmos para a aprendizagem da língua portuguesa.

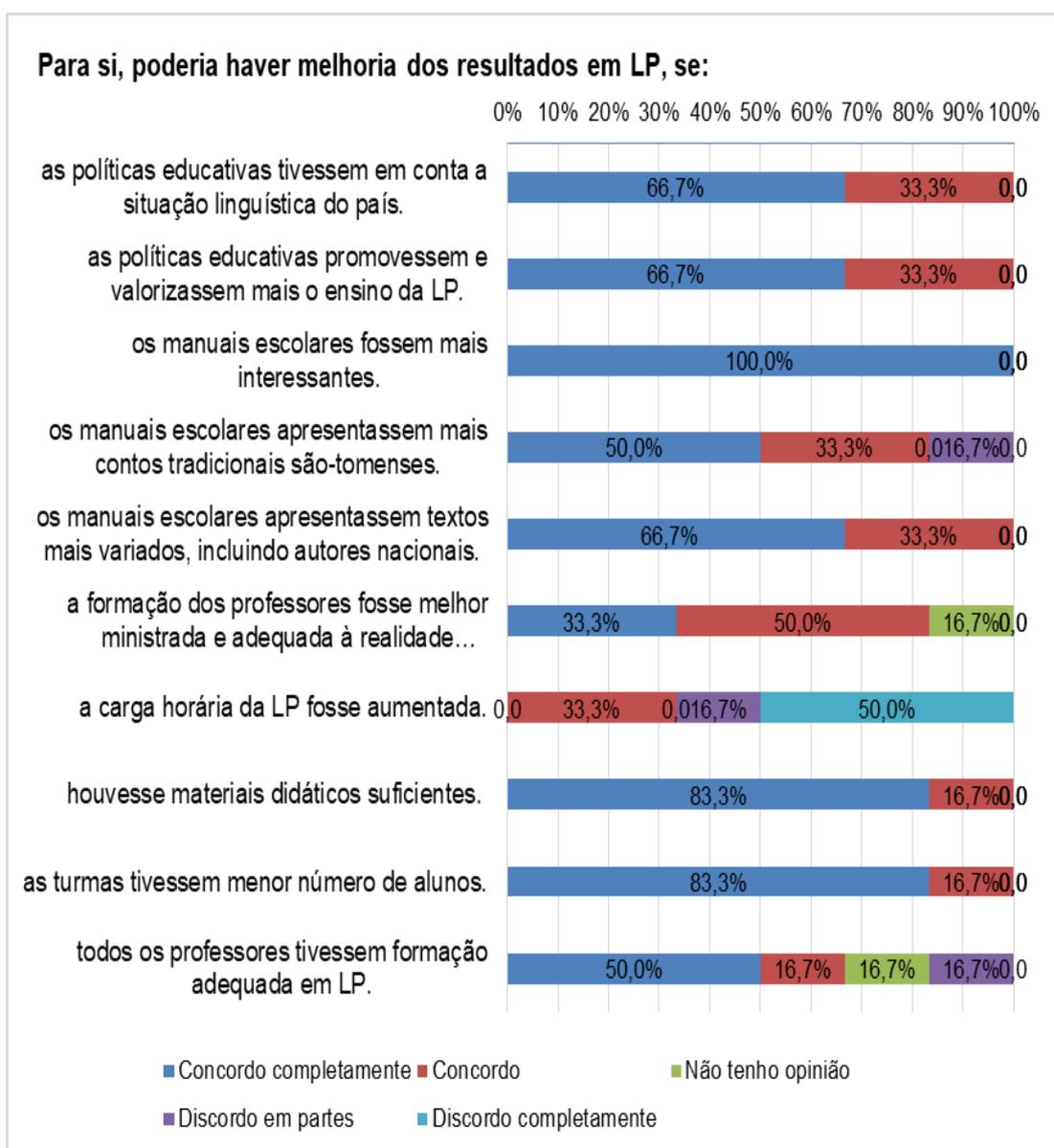
Dado o número de itens que pretendíamos que os inquiridos respondessem, decidimos formular dois gráficos, 27 e 28, que indicam os resultados obtidos a partir da questão em que apresentámos os fatores que pudessem contribuir, ou não, para a melhoria do ensino de LP, mediante uma escala classificativa de *concordo completamente, concordo, não tenho opinião, discordo em parte e discordo completamente*.

Assim, para os inquiridos, poderia haver melhoria dos resultados em LP, se:

- a) “as políticas educativas tivessem em conta a situação linguística do país.” - dos 6 inquiridos, 66,7% (4) *concorda completamente* que os resultados em LP seriam melhores se as políticas educativas tivessem em conta a situação linguística do país, e 33,3% (2) *concorda*, sendo que para as outras categorias de classificação não houve escolha;
- b) “as políticas educativas promovessem e valorizassem mais o ensino da LP.”, 66,7% (4) dos professores *concordam completamente*, 33,3% (2) *concorda*;
- c) “se os manuais escolares fossem mais interessantes.”, 100% (6) dos participantes *concordam completamente*;
- d) “se os manuais escolares apresentassem mais contos tradicionais são-tomenses.”, 50% (3) dos inquiridos optaram por *concordo completamente*, 33,3% (2) selecionou *concordo*, 16,7% (1) *discorda em parte*;
- e) “se os manuais escolares apresentassem textos mais variados, incluindo autores nacionais.”, 66,7% (4) dos que participaram no estudo *concordam completamente*; 33,3% (2) *concorda* que poderia haver melhoria se houvesse maior diversidade de textos;
- f) “se a formação dos professores fosse mais bem ministrada e adequada à realidade linguística dos alunos.”, 33,3% (2) *concorda completamente*, 50% (3) *concorda* e 16,7% (1) *não tem opinião*;
- g) “se a carga horária fosse aumentada”, 33,3% (2) *concorda completamente*, 16,7% (1) *discorda em parte*, 50,0% (3) *discorda completamente*;

- h) “se houvesse materiais didáticos suficientes”, 83,3% (5) selecionou *concordo completamente*, enquanto 16,7% (1) *concorda*;
- i) “se as turmas tivessem menor número de alunos”, 83,3% (5) selecionou *concordo completamente*, enquanto 16,7% (1) *concorda*;
- j) “se todos os professores tivessem a formação adequada em LP”, 50% (3) respondeu que *concorda completamente*, 16,7% (1) *concorda*, 16,7% (1) *não tem opinião* e 16,7% (1) indicou o item *discordo em parte*.

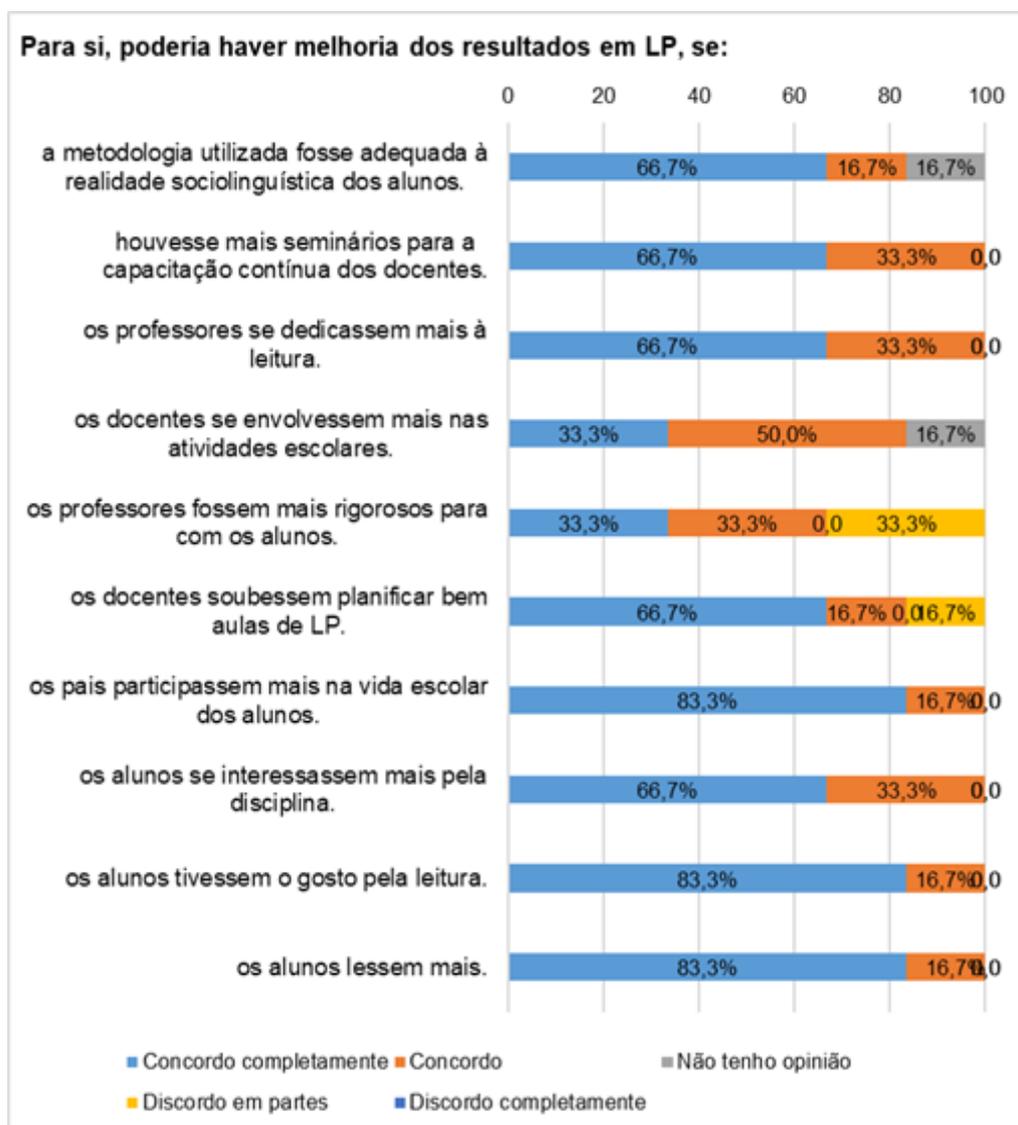
Gráfico 27: Opinião dos professores relativamente aos atores que influenciam os resultados em língua portuguesa



Poderia haver melhoria dos resultados em LP, se:

- k) “a metodologia utilizada fosse adequada à realidade sociolinguística dos alunos.”, 66,7% (4) dos professores inquiridos selecionaram *concordo completamente*, 16,7% (1) *concorda*, contrariamente a 16,7% (1) que *não têm opinião*;
- l) “houvesse mais seminários para a capacitação contínua dos professores”, 66,7% (4) *concorda completamente* e 33,3% (2) *concorda*;
- m) “os professores se dedicassem mais à leitura.”, 66,7% (4) dos professores concordam completamente e 33,3% *concorda*;
- n) “os docentes se envolvessem mais nas atividades escolares.”, 33,3% dos que participaram no inquérito *concordam completamente*, 50% (3) *concorda* e 16,7% *não tem opinião*.
- o) “os professores fossem mais rigorosos com os alunos.”, 33,3% (2) *concorda completamente*, 33,3% *concorda* e a outra parte, 33,3% (2), *discorda em parte*.
- p) “os docentes soubessem planificar bem as aulas de LP.”, 66,7% (4) dos professores inquiridos *concordam completamente*, 16,7% *concorda* e outros 16,7% *discorda em parte*.
- q) “os pais participassem mais na vida escolar dos alunos.”, 83, 3% (5) dos intervenientes *concordam completamente* e 16,7% (1) *concorda*.
- r) “os alunos se interessassem mais pela disciplina.”, 66,7% (4) dos professores inquiridos *concordam completamente* e 33,3% (2) *concorda*.
- s) “os alunos tivessem o gosto pela leitura.”, 83, 3% (5) dos inquiridos *concordam completamente* e 16,7% (1) *concorda*.
- t) “os alunos lessem mais.”, 83, 3% (5) dos respondentes *concordam completamente* e 16,7% (1) *concorda*.

Gráfico 28: Opinião dos professores sobre os fatores que influenciam os resultados em língua portuguesa: continuação



Os resultados acima, apresentados nos gráficos 27 e 28, indicam a opinião dos professores face aos aspetos que poderiam contribuir para que houvesse melhores resultados ao nível da disciplina de LP no Ensino Básico em STP. A escolha dos professores situou-se entre *concordo completamente* e *concordo*. Este facto vem demonstrar a sensibilidade dos professores face ao insucesso escolar no EB ao nível da LP.

Os professores avaliaram os itens de acordo com a sua perceção e a relação mantida com os diversos aspetos que envolvem a LP em STP. Embora cada um dos itens

tenha o seu grau de influência no aproveitamento dos alunos, podemos referir que, quando são em maior grau, o sistema educativo pode ser caracterizado de “doentio”, propenso a fragilidades imensas, como é o caso do ensino do português no nível de ensino em estudo.

Diante de todos estes parâmetros, podemos concluir que os resultados ao nível da LP têm dependido, e muito, do contributo dos professores e dos esforços que os mesmos têm empreendido para que se leve o ensino a todas as crianças. Os professores são contratados para darem as aulas e são entregues à escola. As planificações quinzenais não funcionam como um espaço de apoio e acompanhamento do professor em causa. Muitas vezes, a presença dos professores é marcada para a transcrição das planificações sem que exista diálogo/discussão sobre determinados temas. Por outro lado, vale a pena salientar que a falta de materiais e recursos didáticos constituem, por si só, obstáculos à aprendizagem.

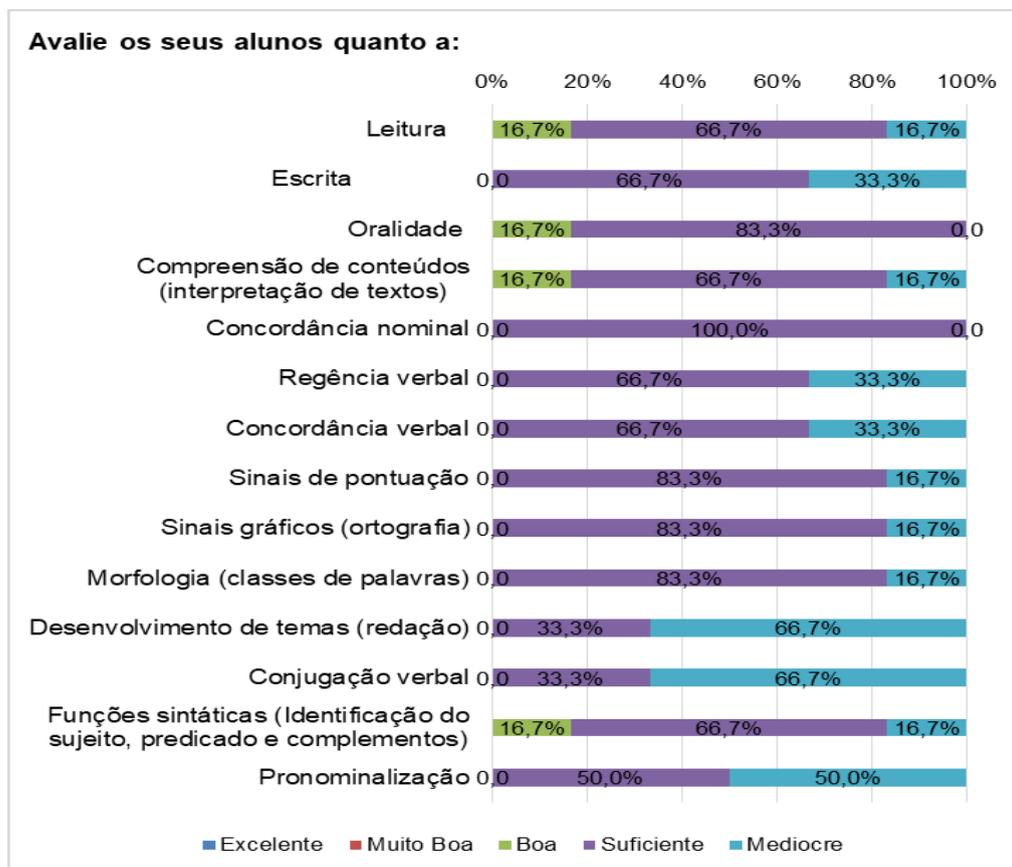
Os resultados expressos no gráfico 29 demonstram a avaliação que os professores fazem relativamente à competência oral, escrita e leitura dos seus alunos. Foi adotada uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a excelente e 5 a medíocre (1= Excelente; 2= Muito Boa; 3= Boa; 4= Suficiente e 5= Medíocre).

Assim sendo, a análise das respostas permitiu fazer a seguinte leitura:

- a) Leitura: 16,7% (1) optou por *excelente*; a maior parte, 66,7% (4), referiu que é *suficiente* e 16,7% (1) selecionou a opção *medíocre*.
- b) Escrita: 66,7% optou por *suficiente* (4) e 33,3% (2) avaliou como *medíocre*.
- c) Oralidade: 16,7% (1) avaliou como *boa* e 83,7% (5) considerou ser *suficiente*.
- d) Compreensão e conteúdos (interpretação de textos): 16,7% (1) considera que é *boa*; 66,7% selecionou *suficiente* e 16,7% (1) considera a competência dos alunos nesta vertente como *medíocre*.
- e) Concordância nominal: todos os participantes indicaram a opção *suficiente*.
- f) Regência verbal: 66,7% (4) avaliou os alunos como *suficiente* e 33,3% (2) considera ser *medíocre*.
- g) Sinais de pontuação: destaca-se a opção *suficiente* com 83,3% (5) e *medíocre* com 16,7% (1).

- h) Sinais gráficos: 83,3% (5) indicou a opção *suficiente*, enquanto 16,7% (1) considerou ser *mediocre*.
- i) Classes e subclasses de palavras (morfologia): a escolha dos inquiridos recaiu, sobretudo, para a opção *suficiente*, com uma percentagem de 83,3% (5) e 16,7% (1) *mediocre*.
- j) Desenvolvimento de temas (redação): 33,3% (2) selecionou a opção *suficiente* e 66,7% optou por *mediocre*.
- k) Conjugação verbal: 33,3% (2) selecionou a opção *suficiente* e 66,7% escolheu a opção *mediocre*.
- l) Análise sintática: 66,7% (4) optou por *suficiente*, 16,7% (1) referiu que é *boa* e 16,7% (1) considerou que é *mediocre*.
- m) Pronominalização: 50% (3) dos participantes indicaram *suficiente* e os restantes 50% (3) dos inquiridos referiram que é *mediocre*.

Gráfico 29: Avaliação dos professores em relação aos seus alunos - competência oral e escrita



A leitura do gráfico levanta-nos preocupações quanto às avaliações atribuídas aos critérios definidos no gráfico acima:

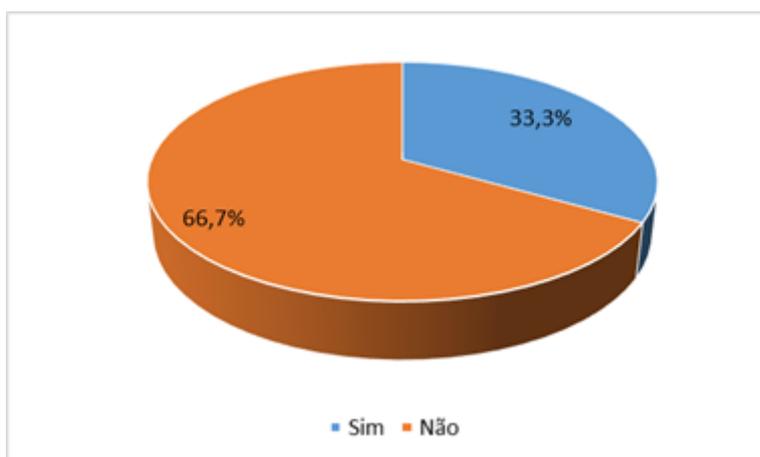
- 1) a avaliação dos itens situou-se, para a maioria dos casos, entre *suficiente* e *mediocre*, não obstante ter existido a avaliação de *bom*. Em todos os critérios selecionados para a avaliação dos alunos, apenas um, a concordância nominal, foi considerado como *suficiente*.
- 2) embora os aspetos relacionados com o funcionamento da língua sejam também relevantes para a construção de discurso, a leitura, escrita – que inclui desenvolvimento de temas - compreensão de conteúdos, a regência verbal, são componentes cuja avaliação define o perfil que foi traçado pelos professores inquiridos em relação aos seus alunos.
- 3) os resultados apresentados levam-nos a dizer que as escolas básicas em STP não têm cumprido o seu papel: a promoção da competência comunicativa ao nível da escrita e da leitura.

Parte III - Avaliação da Política Educativa e a promoção do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico

A parte III do inquérito diz respeito à relação entre a política e a promoção da aprendizagem de LP no EB. Neste sentido, procurámos que os professores avaliassem os itens indicados, com perguntas diretas - de 13 a 17- bastando, para isso, seleccionar *sim* ou *não*. Nas questões formuladas de 18 a 34 os participantes foram orientados a utilizarem uma escala classificativa, a saber: *Excelente; Muito Boa; Boa; Suficiente; Medíocre; Má*. Tivemos de efetuar algumas alterações de concordância na descrição dos gráficos e na análise dos dados, quando surgissem nomes masculinos e/ou femininos: *Muito bom; Bom; Mau*.

O gráfico 30 responde à questão “As políticas educativas atuais contribuem para um melhor desempenho dos alunos ao nível da disciplina?”. Quatro respondentes disseram que *não* e dois disseram que *sim*.

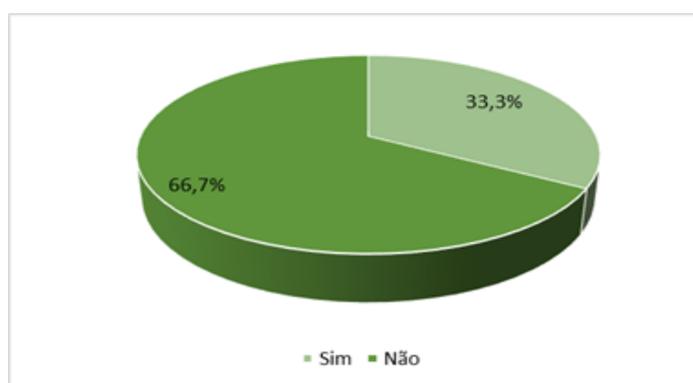
Gráfico 30: Relação entre política educacional e o desempenho dos alunos



A análise do gráfico acima leva-nos a concluir que 66,7% dos professores consideram que as políticas educativas não contribuem para que os alunos possam obter melhor aproveitamento ao nível da disciplina de LP, enquanto 33,3% tem a visão contrária.

A pergunta seguinte abordava a questão das políticas educativas e a valorização do ensino da LP em STP. Dois inquiridos selecionaram a opção *Sim*, reconhecendo, desta forma a importância das políticas educativas para a valorização do ensino da LP, enquanto quatro responderam que não existia uma correlação entre os dois.

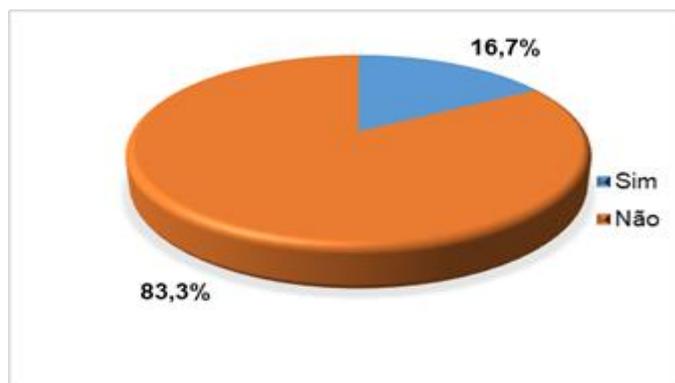
Gráfico 31: Opinião dos inquiridos sobre a política de valorização do ensino de Língua Portuguesa



Assim sendo, o gráfico 31 permite-nos dizer que 66,7% da amostra aponta para a desvalorização do ensino de LP pelas políticas que são desenvolvidas em STP e 33,3% concorda que estas políticas valorizam as práticas relativas à LP.

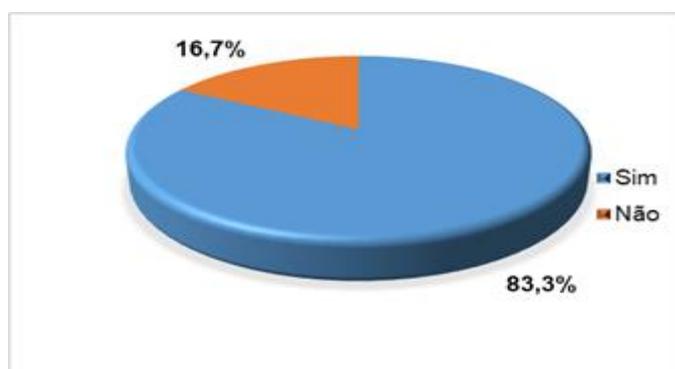
Relativamente à questão “Os objetivos definidos no currículo/nos programas correspondem às expetativas da realização da disciplina de LP?”, o gráfico 32 apresenta o seguinte resultado: cinco professores indicaram que *sim* e apenas um manifestou opinião contrária. 83,3% dos professores defenderam que os objetivos indicados no currículo vão de encontro às expetativas de ensino de LP (cf. gráfico 32).

Gráfico 32: Caracterização dos objetivos definidos no currículo/programa do Ensino Básico



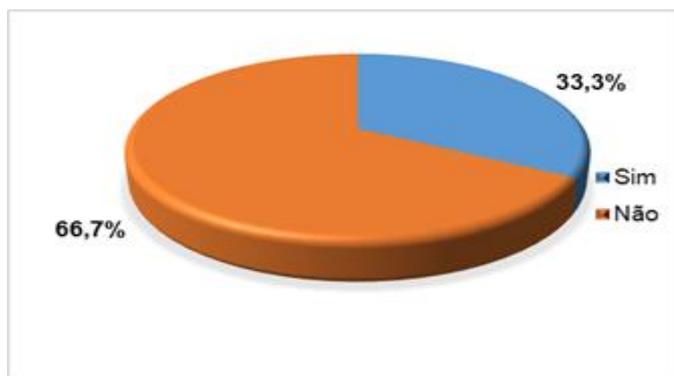
No que se refere à pergunta “Acha que deve haver uma mudança de metodologia no processo de ensino e aprendizagem da LP?”, cinco inquiridos defenderam que *sim* e um indicou que *não*, como indicado no gráfico 33. 83,3% dos participantes defendem que deve haver uma mudança na metodologia no processo de ensino e aprendizagem do português, ao passo que 16,7% acha que a metodologia se adequa aos propósitos da aprendizagem.

Gráfico 33: Opinião relativamente a uma mudança de metodologia no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa



O gráfico 34 diz respeito à seguinte questão “Acha que a distribuição de horas letivas, por conteúdos, da disciplina de LP é adequada?” Quatro respondentes selecionaram a opção *não* e dois optaram pela opção *sim*.

Gráfico 34: Posição dos inquiridos sobre a distribuição das horas letivas por conteúdos

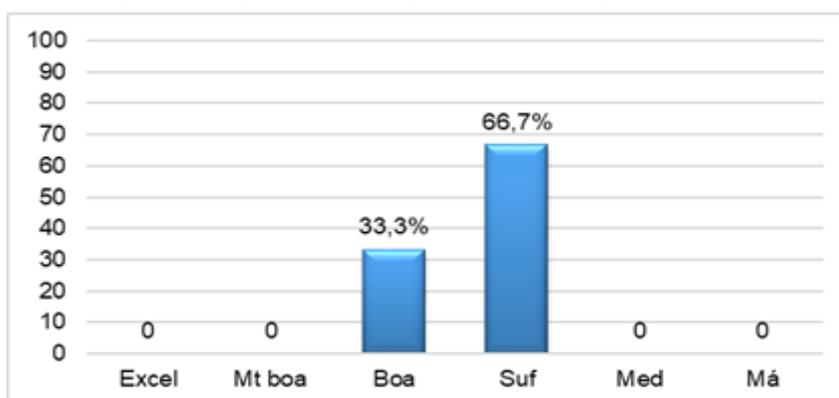


Dos seis professores que responderam ao inquérito, 66,7% acha que a distribuição das horas letivas para a disciplina de LP não é a mais adequada, enquanto 33,3% considera-a adequada.

Através da escala de classificação *Excelente, Muito bom, Suficiente, Medíocre, Mau*, os inquiridos puderam avaliar itens relacionados com o plano curricular, a presença dos pais e encarregados de educação nas escolas, bem como os recursos didáticos postos à disposição dos professores.

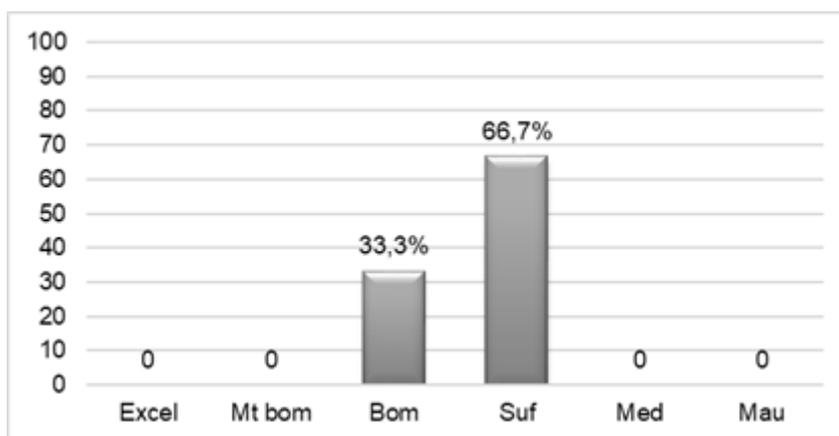
A questão “Como avalia a política educativa indicada para o ensino da LP no Ensino Básico?” apresenta o seguinte resultado: dois inquiridos acharam que a política definida para o ensino de LP é *boa* e quatro classificaram-na *suficiente*.

Gráfico 35: Posição dos inquiridos face à política definida para o Ensino de LP no EB



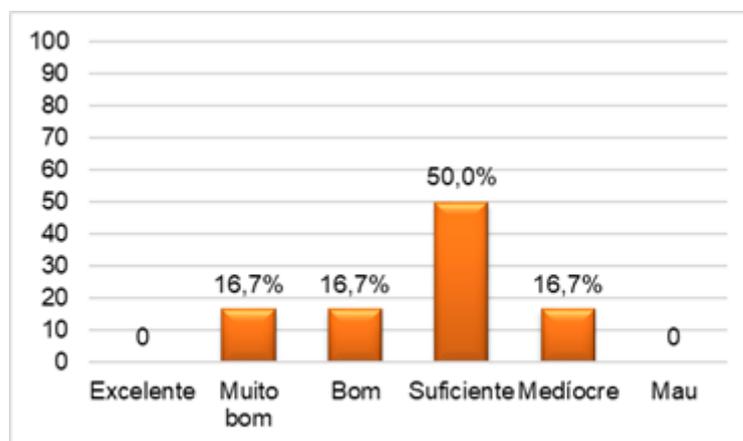
Na pergunta seguinte “Como avalia o plano curricular para o ensino da LP?”, cujo resultado se apresenta no gráfico 36, podemos verificar que a percentagem mais destacada é a de *suficiente*, com 66,7% (4) dos inquiridos, e 33,3% (2) dos professores avaliaram o plano curricular para o EB como *bom*.

Gráfico 36: Avaliação do plano curricular para o Ensino Básico



O plano curricular de STP para a LP no EB estabelece informações relevantes acerca da disciplina: desde os conteúdos, os programas, os objetivos gerais e específicos, mas não indica as metodologias e as possíveis estratégias a adotar no contexto sala de aulas. No que respeita à avaliação dos objetivos presentes no currículo, 16,7% (1) avaliou-os como *muito bom*; 16,7% (1) selecionou *bom*; 50% (3) avaliou-os como *suficiente* e 16,7% (1) optou por *mediocre*, como se pode observar no gráfico 37.

Gráfico 37: Avaliação dos objetivos presentes no currículo

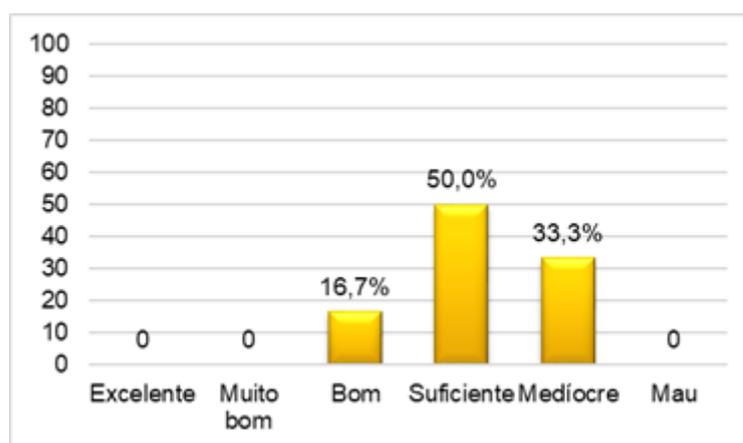


Podemos salientar que o estabelecimento de objetivos de aprendizagem deve obedecer a um certo critério de seleção e deve cumprir os ensejos de realização social dos indivíduos, ou seja, os objetivos de aprendizagem que são definidos para cada nível escolar devem corresponder às expectativas de realização individual e social de qualquer indivíduo, cumprindo, desta forma, os diferentes níveis do saber: o saber-saber, o saber

ser, saber fazer e o saber estar. Independentemente de sabermos que a família também tem o seu contributo na educação das crianças, cabe à escola criar bases sólidas para a instrução e a aprendizagem.

Quanto à opinião dos inquiridos relativamente ao acompanhamento e apoio aos docentes, metade dos participantes, 50% (3), optou por *suficiente*; 16,7% (1) avaliou-o como *bom* e 33,3% (2) considera-o *mediocre*.

Gráfico 38: Opinião dos inquiridos relativamente ao acompanhamento/apoio aos docentes



O acompanhamento dos docentes pela equipa de supervisão pedagógica – supervisores centrais, (as) orientadores (as) pedagógicos (as), para o 1º ciclo, e delegados (as) de disciplina, para o 2º ciclo - consiste no acompanhamento e apoio aos docentes do EB. Por esta razão, em 2015, o Ministério da Educação, Cultura e Ciência (MECC) criou dois Despachos:

- (i) O Despacho N° 52/GMECC/2015 que formaliza as sete unidades orgânicas desconcentradas, sendo uma em cada distrito e uma na RAP, denominadas Delegações Distritais e Regional. No seu Art. 2º, ponto 1) refere que esta equipa de Delegação era composta por um (a) Delegado (a), inspetores, supervisores Pedagógicos, com cada a ter a sua competência específica.

Posteriormente, a equipa de inspetores e supervisores pedagógicos foi extinta das Delegações distritais e regionais, passando a existir apenas nas Direções Centrais do MEES. Assim, as Delegações distritais passaram a executar funções meramente administrativas.

De acordo com o Despacho, as delegações tinham como missão garantir a concretização de políticas educativas de cariz pedagógico e didático nos ensinos Pré-escolar, Básico e Secundário e a Educação Extraescolar, incluindo a parte administrativa. De referir que a parte financeira era sempre da responsabilidade da Direção Administrativa e Financeira do MECC.

- (ii) O Despacho N° 52/GMECC/2015 que institucionaliza a equipa de orientadores pedagógicos que tem como missão “orientar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares dos professores do 1º ciclo do EB e dos Educadores da Pré-escolar, prestando assistência pedagógico-didática aos docentes, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos e crianças da Pré-escolar.” (Art.1º)

A equipa de orientadores (as) pedagógicos (as) é distribuída por polos, tendo em conta a dimensão territorial, sendo uma equipa descentralizada que trabalha diretamente com os professores, apoiando-os e orientando-os para questões relacionadas com a prática pedagógica.

Quinzenalmente esta equipa reúne-se: (i) por classe, ao longo da semana, com o propósito de fazer o balanço das atividades realizadas e perspetivar ações futuras quanto ao processo de ensino e aprendizagem e (ii) aos sábados, quinzenalmente, numa escola de concentração – em cada distrito há uma ou duas escolas que assumem o encontro do agrupamento de escolas do distrito. Nenhum orientador(a) tem turmas e cada um(a) pode ter sob a sua tutela até 17 professores.

A equipa de delegados(as) de disciplina, do 2º ciclo já havia sido formalizada e desempenha o mesmo papel dos orientadores pedagógicos. Cada delegado de disciplina tem duas turmas e, no seu coletivo pode ter, no máximo, 21 professores.

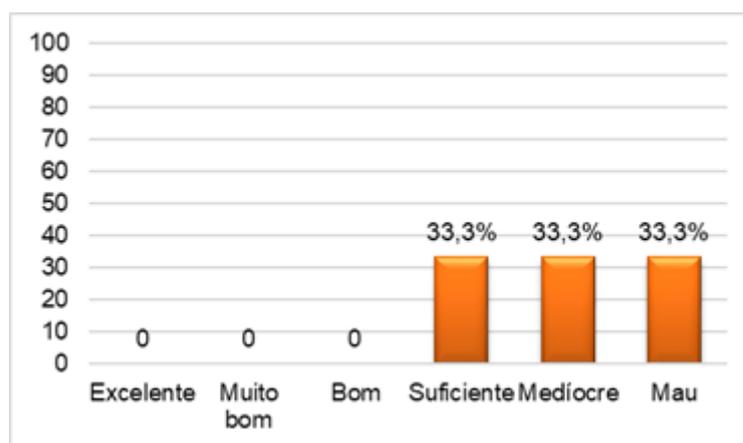
Embora estas equipas sejam descentralizadas, elas funcionam sempre sob a tutela da Direção do Ensino Básico (DEB), onde estão os supervisores centrais de cada classe e de disciplinas.

No entanto, nem sempre estas equipas conseguem acompanhar todos os professores e satisfazer as necessidades pedagógicas que o Ministério tem identificado. Existem zonas de difícil acesso e escolas muito dispersas o que impossibilita a

deslocação dos orientadores(as) e delegados(as) de disciplina, deixando os professores, muitas vezes sem o acompanhamento devido.

O gráfico 39 espelha a avaliação dos inquiridos quanto ao processo de contratação dos professores pelo Ministério da Educação de STP. 33,3% (2) dos inquiridos avaliaram o processo como sendo *suficiente*, 33,3% (2) referiram que é *mediocre* e outros 33,3% (2) optaram por *mau*.

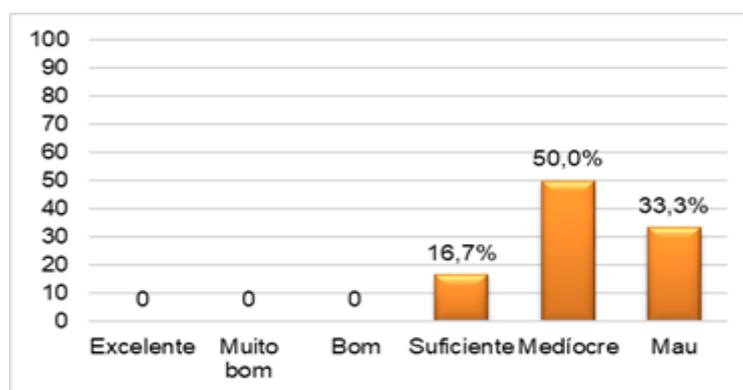
Gráfico 39: Contratação de professores de Língua Portuguesa



Em STP, apesar de desde o ano letivo 2014/2025 a contratação de professores ser feita através de um concurso público, muitos professores têm sido contratados não passando por este processo. Sobrepõem-se questões políticas, amizades, laços familiares e muitos acabam por contornar o concurso e penetrar no sistema educativo.

Relativamente à questão “Como avalia os recursos didáticos disponíveis para o ensino e aprendizagem da LP?”, 66,7% (4) avaliou-os como *suficiente*; 16,7% (1) optou por *mediocre* e 16,7% (1) selecionou *mau*, como indica o gráfico 40.

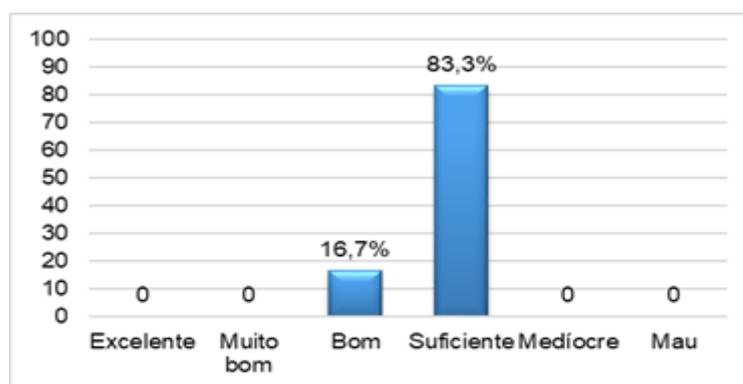
Gráfico 40: Recursos didáticos disponíveis



Os recursos didáticos disponibilizados aos professores de LP não satisfazem as suas necessidades pedagógicas. Os professores, por vezes, são obrigados a pedir uma contribuição aos pais para aquisição de fotocópias consideradas fundamentais para a aula de língua. Existem escolas em que os professores têm um grupo de manuais que vão transportando de sala em sala. Depois da escola, os alunos não têm contacto com textos. Por não terem acesso aos livros, alguns professores acabam por fazer mais atividades de funcionamento da língua, do que aquelas que seriam expectáveis.

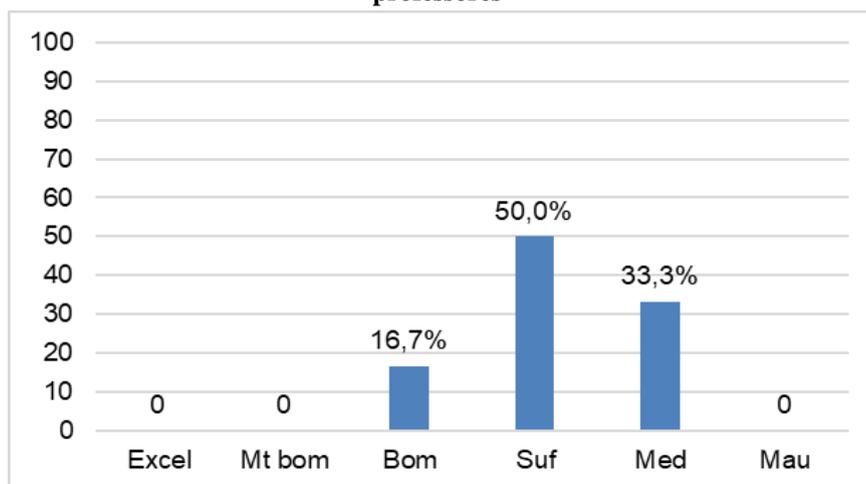
Quanto à pergunta “Como avalia o processo de ensino/aprendizagem da LP?”, gráfico 41, salienta-se que 83,3% (5) a classifica como *suficiente*, 83,3% (5), enquanto 16,7% (1) a considera *bom*.

Gráfico 41: Avaliação do processo de ensino e aprendizagem da LP



O gráfico 42 ilustra a opinião dos professores em relação à pergunta “Como avalia a formação que é ministrada para a preparação dos docentes em LP?”, em que os resultados apontaram para o seguinte: 16,7% (1) classifica-a como boa; 50% (3) considera-a *suficiente*, enquanto 33,3% (2) avalia-a como sendo *medíocre*.

Gráfico 42: Opinião dos professores em relação à formação ministrada ao nível da preparação de professores

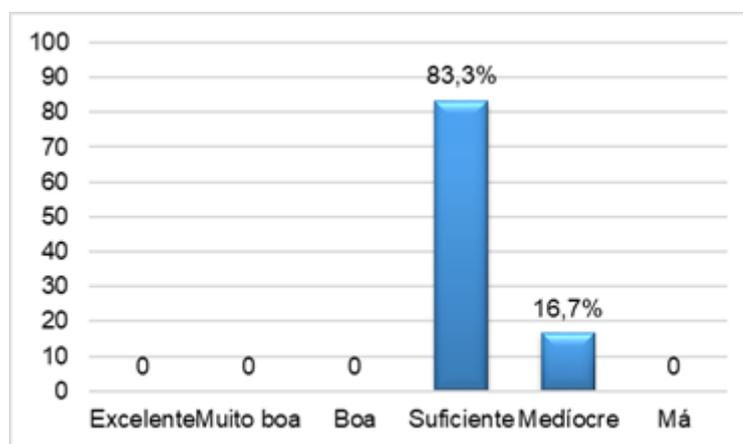


Em STP, como já referimos, a formação de professores tem sido assumida pela Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP).

Parte IV - Contribuição dos pais e encarregados de educação na escola

Hoje, mais do que nunca, reconhecemos a importância da contribuição dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos alunos e da própria escola. Por esta razão, achámos pertinente colher a opinião dos professores nesta vertente. Assim sendo, solicitámos resposta para “Como avalia a presença dos pais e encarregados de educação nas escolas?”. 83,3% (5) considera que esta é *suficiente*, enquanto apenas 16,7% (1) optou por classificá-la como *mediocre*.

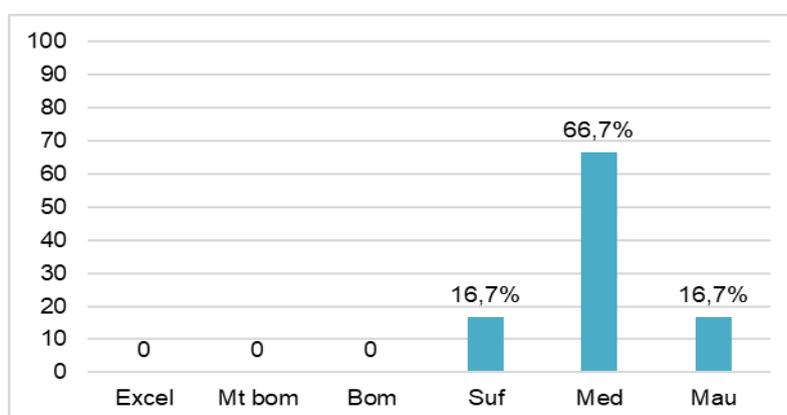
Gráfico 43: Presença dos pais e encarregados de educação nas escolas



A presença dos pais e encarregados de educação tem sido muito discutida a nível nacional. Regularmente, cada escola organiza um encontro com os pais e encarregados de educação a cada trimestre. No 2º ciclo, para além desta atividade, existe no horário dos diretores de turma uma hora dedicada à direção de turma, em que se realiza atendimento aos pais e encarregados de educação.

No que se refere ao apoio dos pais e encarregados de educação na promoção da leitura, os resultados obtidos apontam para o seguinte: 16,7% (1) dos participantes do estudo optaram pela classificação *suficiente*; 66,7% (1) referiu que é *mediocre* e 16,7% (1) considera-a *má*, como indica o gráfico 44.

Gráfico 44: Envolvimento de pais e encarregados de educação na promoção da leitura



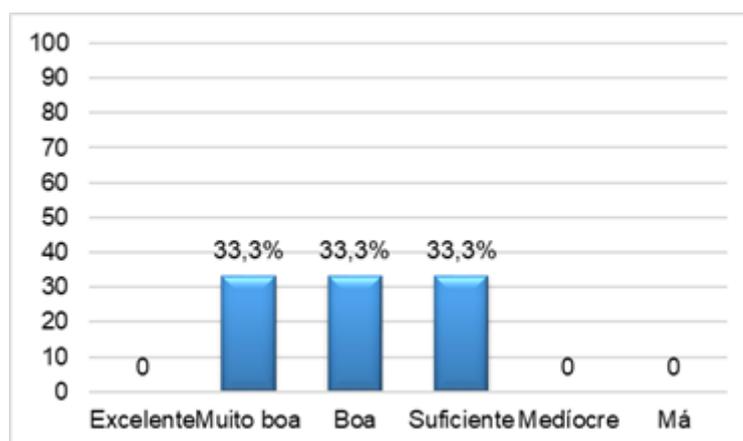
A partir da leitura do gráfico, podemos depreender que os pais e encarregados de educação têm contribuído pouco, ou quase nada, para situações que envolvam a promoção da leitura e a consequente aprendizagem das crianças nas nossas escolas. Este facto pode ter alguma justificação: (i) é muito provável que possam ter existido certas experiências no passado que têm influenciado a relação entre a escola e os pais e encarregados de educação e (ii) os resultados baixos e o comportamento impróprio dos alunos. Neste caso, os pais sentem-se envergonhados e preferem manter a distância.

Parte V - Os professores e a prática pedagógica em Língua Portuguesa

A formação dos professores é de capital importância no que tange à preparação e formação das crianças e jovens. Apesar de a formação não fornecer todos os *inputs* necessários para que os professores exerçam a sua função, ela é a base para que adquiram conhecimentos que os possam ajudar a exercer a sua tarefa. A sua experiência,

enquanto cidadão, também o poderá auxiliar e fazer com que eles sejam bons professores independentemente da formação que tiveram. Neste sentido, o gráfico 45 indica o resultado da questão “Como avalia a formação que teve na sua prática pedagógica em LP?”, em que 33,3% (2) dos inquiridos classificou-a como *muito boa*; 33,3% (2) avaliou-a como *boa* e 33,3% (2) optou por *suficiente* (cf. gráfico 45).

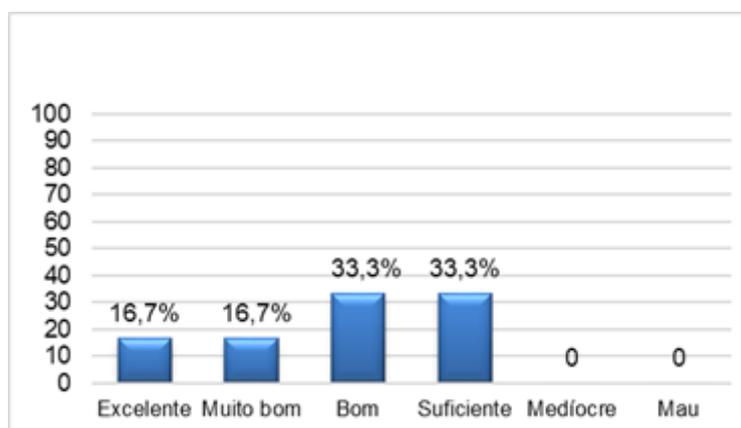
Gráfico 45: Relação entre a formação e a prática pedagógica dos professores inquiridos



A relação que é estabelecida entre a formação e a prática pedagógica exerce muita influência no dia-a-dia do professor. Por esta razão, a formação deve ser realizada numa base refletida e apoiada sempre na prática, para que os professores e futuros professores possam exercer as suas funções numa perspetiva inovadora e criativa.

No que se refere à questão “Como avalia o seu empenho no desenvolvimento das aulas de LP?”, os dados do gráfico 46 ilustram os seguintes resultados: 16,7% (1) dos inquiridos avaliaram o seu empenho como *excelente*; 16,7% (1) considera que é *muito bom*; 33,3% (2) revelou ser *bom* e 33,3% (2) indicou a opção *suficiente*.

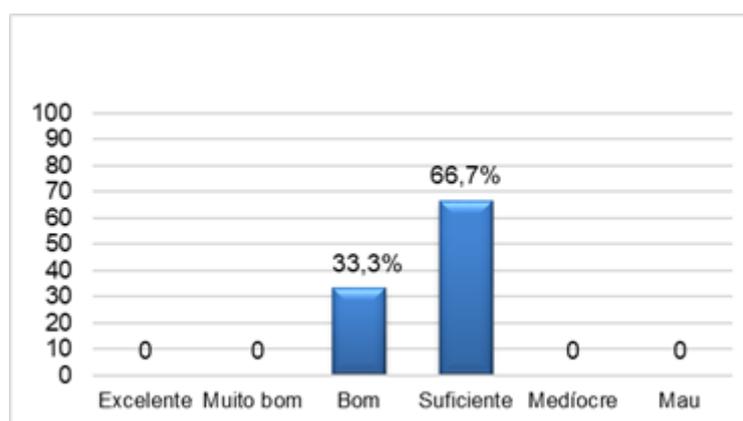
Gráfico 46: Autoavaliação dos inquiridos quanto ao empenho na lecionação



Nas atividades de docência, o empenho dos professores nas tarefas pedagógicas é um dos aspetos a considerar durante a lecionação, porque se espera dele um determinado produto que é a promoção da aprendizagem. Ao mesmo tempo, podemos considerar que o empenho do professor pode ser condicionado por fatores sociais e económicos (a carreira profissional), ou pela própria relação que ele estabelece com a escola ou vice-versa.

Relativamente à questão “Como avalia os seus hábitos de leitura?”, 66,7% (4) optou por *bom* e 33,3% (2) avaliou o seu hábito de leitura como sendo *suficiente*, como se demonstra no gráfico 47.

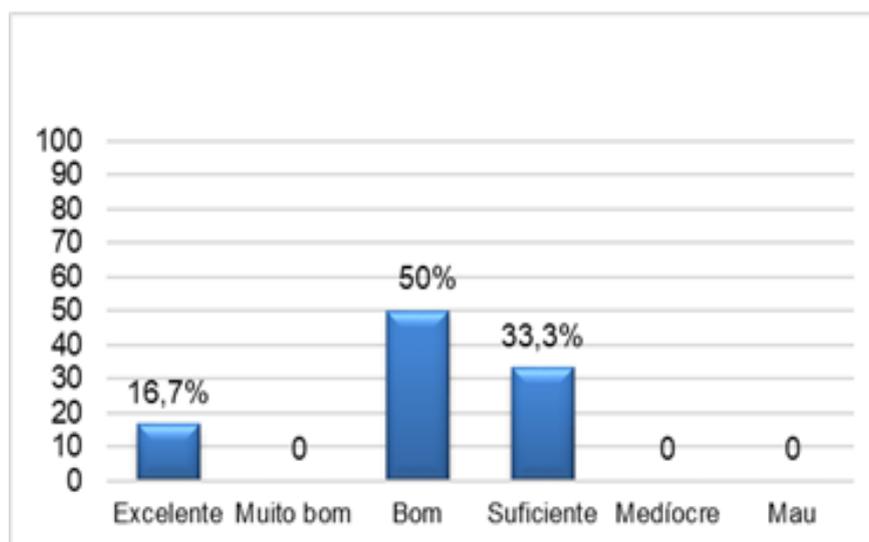
Gráfico 47: Autoavaliação dos inquiridos quanto aos hábitos de leitura



A leitura é considerada uma atividade essencial para a melhoria da competência comunicativa. O professor elege esta componente como sendo um dos elementos de aquisição de novos saberes, não só como um suporte para a sua prática diária como docente, como também para a sua autoformação. Neste caso, o professor deve fazer da leitura uma ferramenta para o seu desenvolvimento cultural e criar situações para que os alunos possam sentir-se motivados a realizar leituras autónomas.

Quanto à avaliação dos docentes em relação ao domínio escrito em LP, 16,7% (1) avaliou-o de *Excelente*; 50% (3) considerou ser *bom*, 33,3% (2) referiu que é *suficiente*. (cf. gráfico 48)

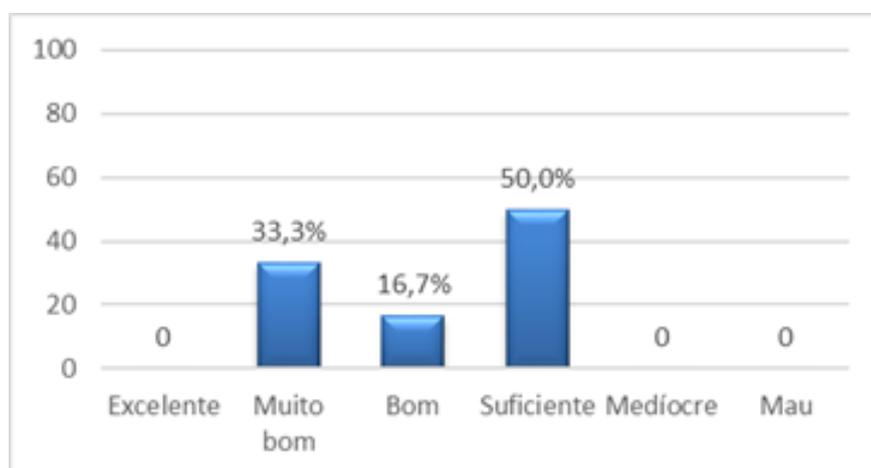
Gráfico 48: Autoavaliação dos inquiridos quanto ao domínio escrito em língua portuguesa



Sendo o português a língua de ensino do sistema educacional são-tomense, exige-se de qualquer professor um bom domínio da LP. Existem professores das outras áreas curriculares que defendem que, por não serem professores de português, não devem dar atenção a essa componente, restringindo-se aos conteúdos da sua disciplina. No entanto, é tarefa de todos os professores fomentar o uso correto da língua portuguesa, sem perder de vista a questão da variação linguística, como é evidente.

Quanto à questão “Como avalia a sua capacidade de expressão em LP? (dicção, clareza e objetividade)” 33,3%(2) consideraram ser *muito boa*; 16,7% (1) considerou ser *boa* e 50% (3) avaliou-a como sendo *suficiente*.

Gráfico 49: Autoavaliação dos inquiridos quanto à capacidade de expressão em língua portuguesa (dicção, clareza e objetividade)

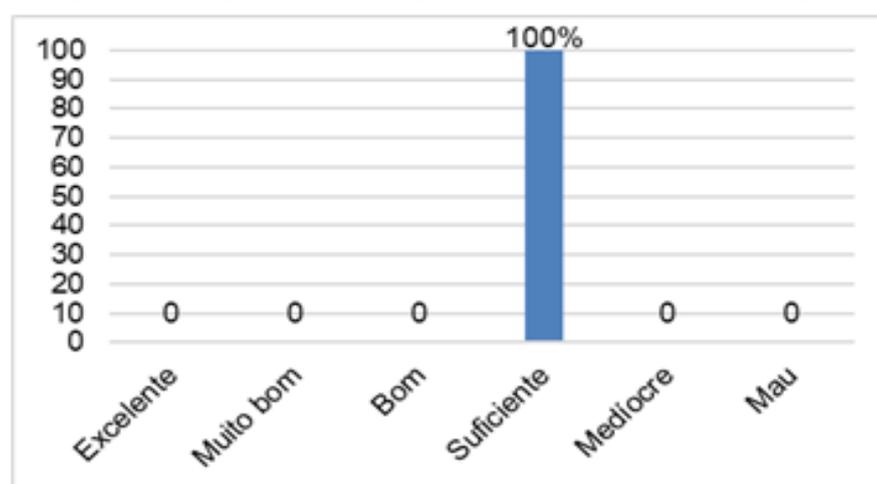


Um professor de LP deve comunicar de forma clara, objetiva e com um tom de voz que se ajuste à situação da aprendizagem. A colocação da voz do professor é importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita que os alunos não só compreendam o que o professor diz como os leva os alunos a adquirir e desenvolver certas habilidades linguísticas. Por esta razão, Peterson (2003, p. 73) considera que a linguagem é relevante para todo o processo do ensino e aprendizagem. Este autor refere que “(...) é importante que a redação e o discurso sejam feitos numa linguagem científica apropriada” (p. 73) e defende, ainda, que “Adaptar a linguagem ao nível do desenvolvimento do universo da criança não quer dizer banalizar a aula ou inferiorizar as crianças.” (p.73).

O autor acredita que “A passagem de uma linguagem simples para as noções científicas, através de diversas ilustrações em contextos diferentes, constitui uma regra de ouro secular válida para os níveis de ensino geral” (p. 73). Portanto, ao professor, cabe o domínio da língua e a utilização de uma linguagem que se adeque ao que instrui na sala de aula.

O gráfico 50 apresenta os resultados da pergunta “Como avalia o aproveitamento dos seus alunos na disciplina de LP?”. Neste item, todos os professores que participaram no estudo consideraram que o nível de aproveitamento é *suficiente*.

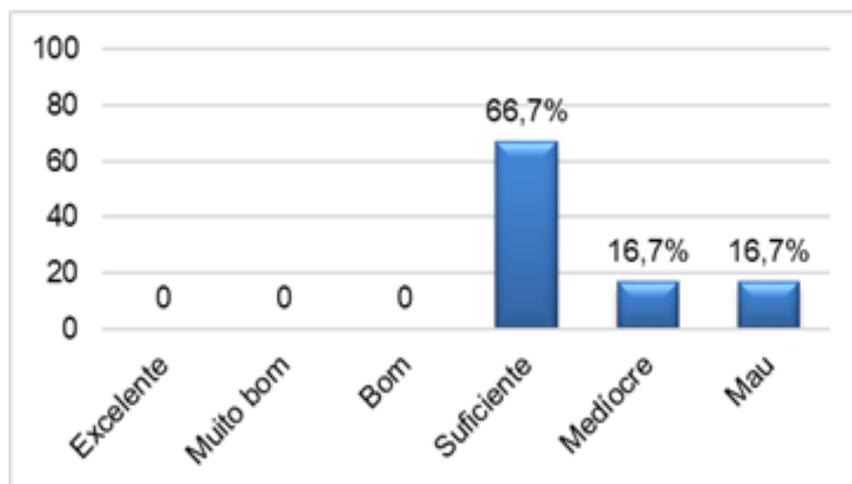
Gráfico 50: Opinião dos inquiridos sobre o aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa



A análise do gráfico acima leva-nos a equacionar a seguinte situação: será que os resultados da disciplina de LP refletem o nível de aproveitamento dos alunos? Muitos alunos podem ter notas positivas na pauta, mas o nível de desempenho nas outras disciplinas é muito baixo.

Quanto à questão “Como avalia os hábitos de leitura dos seus alunos?”, 66,7% (4) dos professores avaliaram-no como sendo *suficiente*; 16,7% (1) indicou que é *mediocre* e 16,7% (1) considerou ser *mau*. (cf. gráfico 51)

Gráfico 51: Hábitos de leitura dos alunos



Reconhecemos que os hábitos de leitura contribuem para que os alunos possam ter um melhor domínio das estruturas linguísticas, o que ajudará ao melhoramento da proficiência linguística.

1.6 Apresentação dos resultados dos testes feitos aos alunos

Para procedermos a uma análise da competência dos alunos da 4ª classe, quanto à compreensão e interpretação escrita de textos, elaborámos sete questões: perguntas de identificação do assunto do texto; organização de sequências narrativas; escolha múltipla e uma questão aberta relacionada com a mensagem transmitida pelo texto.

1.6.1 Resultados das turmas de 4ª classe

Vamos proceder à apresentação dos resultados dos testes feitos aos alunos de três turmas das Escolas Básicas de Angolares, Dona Maria de Jesus e Manuel Quaresma da Bragança - ao nível da 4ª classe. O texto que serviu de base às questões foi “O sapateiro pobre”.

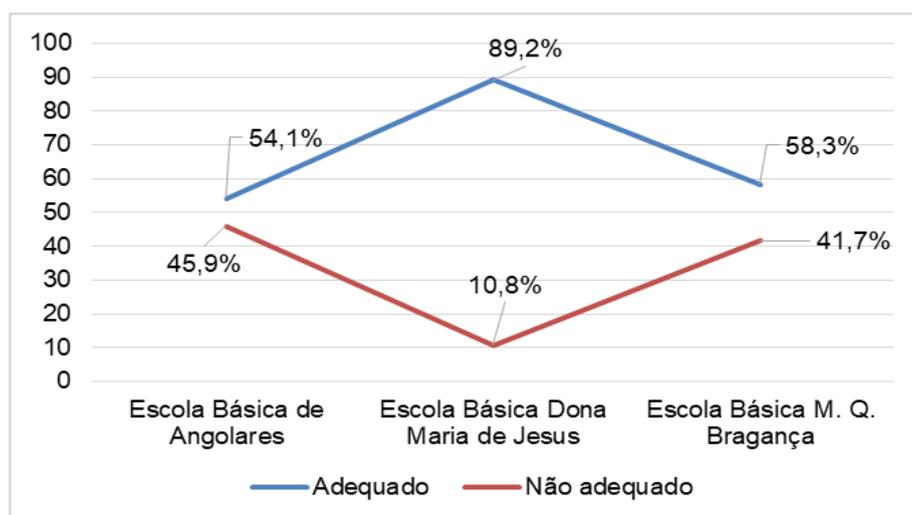
Primeiramente apresentaremos a descrição relacionada com a compreensão e a interpretação do texto para depois expormos os dados em relação à produção escrita dos alunos.

I. Compreensão e interpretação do texto

Quanto à identificação do assunto do texto, as amostras colhidas das escolas Básicas de Angolares, Dona Maria de Jesus e Manuel Quaresma Bragança apontam para os seguintes resultados:

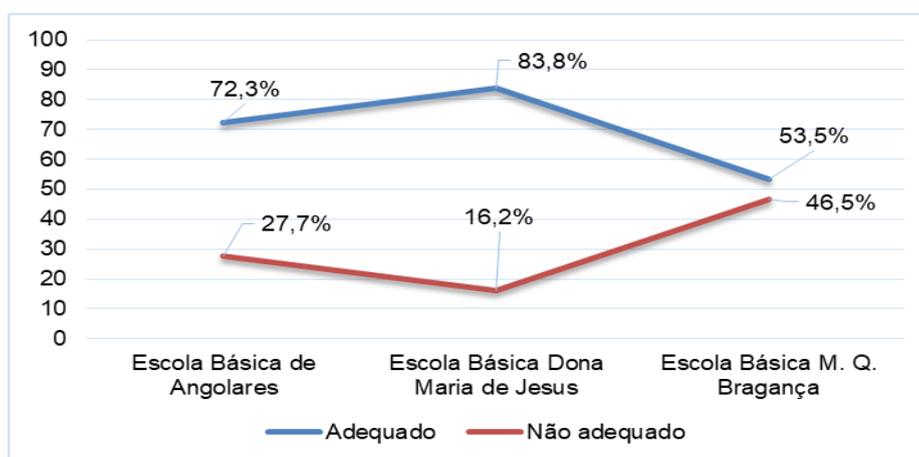
- ✓ Na Escola Básica de Angolares, dos 37 alunos avaliados, 54,1% (20) conseguiu identificar o assunto do texto, enquanto 45,9% não teve sucesso na tarefa.
- ✓ Em relação à Escola Básica Dona Maria de Jesus, dos 37 alunos, 89,2% (33) dos alunos acertou na questão, e apenas 10,8% (4) não conseguiu responder à pergunta.
- ✓ No que se refere à Escola Básica Manuel Quaresma Bragança, no total de 36 amostras, apurámos que apenas 58,3% (21) respondeu corretamente à questão, enquanto um número considerável de inquiridos - 41,7% (15) - teve dificuldades em identificar o assunto do texto. (cf. gráfico 52)

Gráfico 52: Identificação do assunto do texto



Quanto à questão de escolha múltipla, na Escola Básica de Angolares, 72,3% (27) dos alunos conseguiram identificar as informações verdadeiras e/ou falsas, ao passo que 27,7% (10) teve dificuldades em relacionar as afirmações com as informações do texto. Na Escola Básica Dona Maria de Jesus 83,8% (31) dos alunos resolveram com êxito a tarefa, enquanto 16,2% (6) demonstrou dificuldades. Finalmente, na Escola Básica Manuel Quaresma Bragança, apurámos que apenas 53,5% (19) dos alunos avaliados conseguiram realizar adequadamente a questão, em relação a 46,5% (17) que não o conseguiu. (cf. gráfico 53)

Gráfico 53: Escolha múltipla

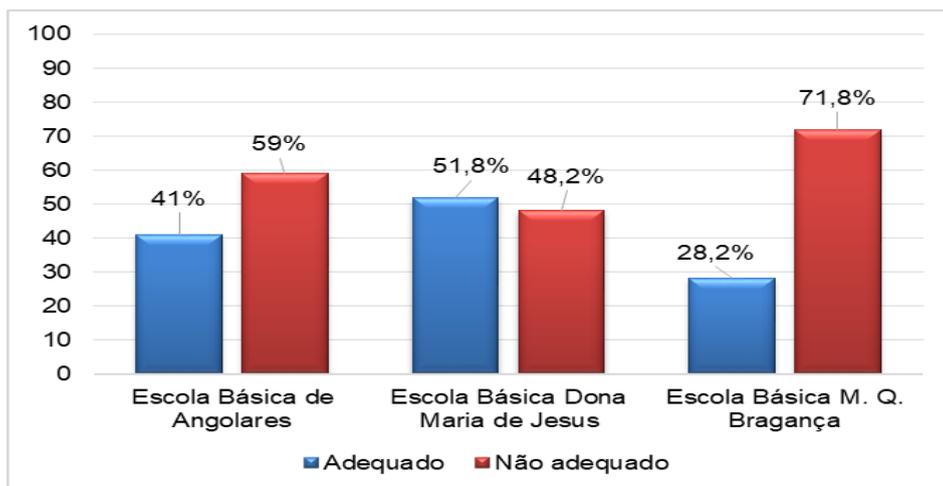


Relativamente à organização de sequências narrativas, o gráfico 54 apresenta os resultados das amostras testadas. Na Escola Básica de Angolares, 59% (22) dos alunos avaliados não conseguiram realizar a tarefa, enquanto 41% (15) conseguiram acertar.

De acordo com a análise das amostras, pudemos certificar que, na Escola Dona Maria de Jesus, 51,8% (19) dos alunos organizaram corretamente as sequências narrativas e 48,2% (18) não conseguiram resolver a questão.

Em relação à Escola Manuel Quaresma Bragança, a maior parte dos alunos não conseguiu organizar as sequências narrativas de acordo com as informações fornecidas no texto, sendo que 71,8% (26) deu sinais de ter dificuldades a este nível, enquanto apenas 28,2% (10) respondeu adequadamente.

Gráfico 54: Organização de sequências narrativas



A organização de sequências narrativas permitiu-nos avaliar o nível de compreensão dos alunos em relação ao texto lido. Os alunos da Escola Básica Manuel Quaresma Bragança apresentam muitas dificuldades quanto à organização de sequências narrativas, relativamente aos alunos das outras duas escolas.

No que respeita a compreensão e a interpretação do texto os alunos da 4ª classe das três escolas básicas testadas apresentaram os seguintes resultados (cf. gráficos 55):

1) Responde adequadamente às questões do texto:

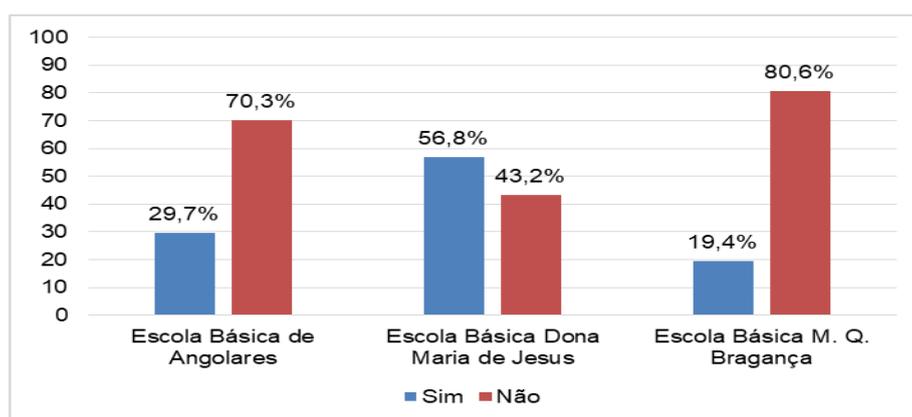
✓ Na escola Básica de Angolares, 70,3% (26) dos avaliados revelaram ter dificuldades neste segmento e apenas 29,7% (11) conseguiu dar respostas corretas.

✓ Na Escola Básica Dona Maria de Jesus conseguimos apurar que 56,8% (21) tem competência neste domínio, em relação a 43,2% (16) que demonstrou ter dificuldades, não respondendo de todo às questões, ou respondendo de forma desadequada.

✓ No que se refere à Escola Manuel Quaresma Bragança, a análise dos dados possibilitou-nos certificar que apenas 19,4% (7) dos alunos responderam corretamente às questões, enquanto a maior parte, 80,6% (29), apresenta dificuldades quanto a este domínio.

Os dados relativos a este item podem ser conferidos no gráfico 55.

Gráfico 55: Questões de interpretação do texto



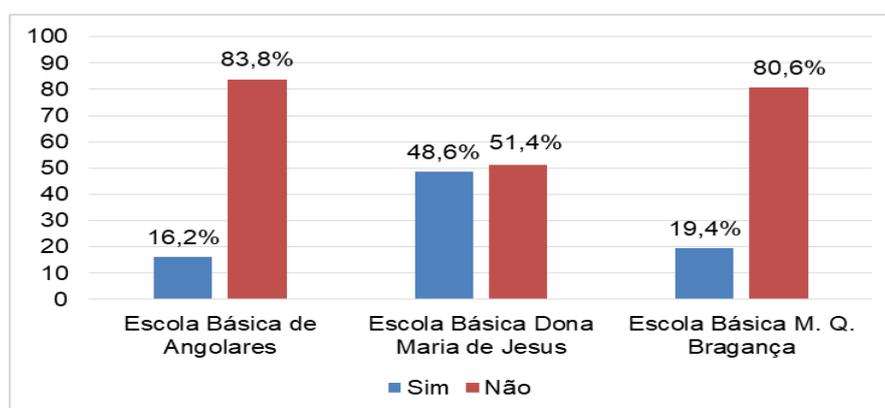
2) Constrói e transcreve, de forma adequada, as respostas:

✓ Na Escola Básica de Angolares, confirmámos que 83,8% (31) dos inquiridos têm dificuldades em transcrever as respostas. De facto, muitos alunos limitaram-se a transcrever as perguntas para o lugar destinados às respostas. Apenas 16,2% (6) conseguiu cumprir a tarefa proposta.

✓ Das amostras analisadas da Escola Dona Maria de Jesus, apurámos que apenas 48,6% (18) dos alunos conseguem fazê-lo, enquanto 51,4% (19) tem dificuldades na realização da tarefa.

✓ Na Escola Básica Manuel Quaresma Bragança, somente 19,4% (7) conseguiu transcrever corretamente as respostas, em relação a 80,6% (26) que revelou ter problemas. (cf. gráfico 56)

Gráfico 56: Construção e transcrição das respostas



3) Identifica a mensagem transmitida pelo texto:

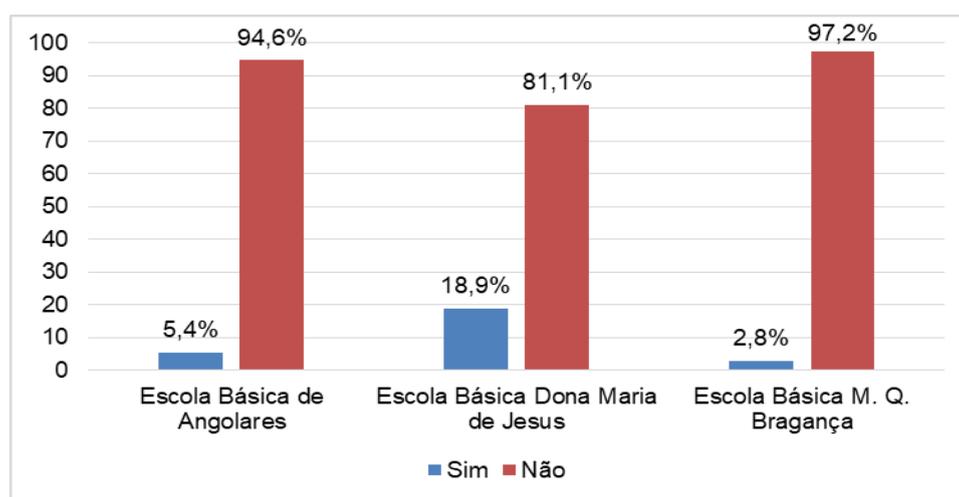
✓ A respeito da identificação da mensagem transmitida pelo texto, verificámos que, na Escola Básica de Angolares, apenas 5,4% (2) dos alunos conseguiram identificar a mensagem do texto, enquanto 94,6% (35) revelou ter dificuldades.

✓ No que concerne à Escola Básica Dona Maria de Jesus, somente 18,9% (7) conseguiu completar a tarefa com sucesso. 81,1% (30) teve dificuldades em resolver a questão.

✓ Quanto à Escola Básica Manuel Quaresma Bragança, o cenário ainda é mais preocupante, já que somente 2,8% (1) conseguiu identificar a mensagem do texto, enquanto a larga maioria, 97,2% (35), não conseguiu resolver a pergunta.

O gráfico 57 espelha os resultados das amostras dos alunos da 4ª classe quanto à identificação da mensagem do texto.

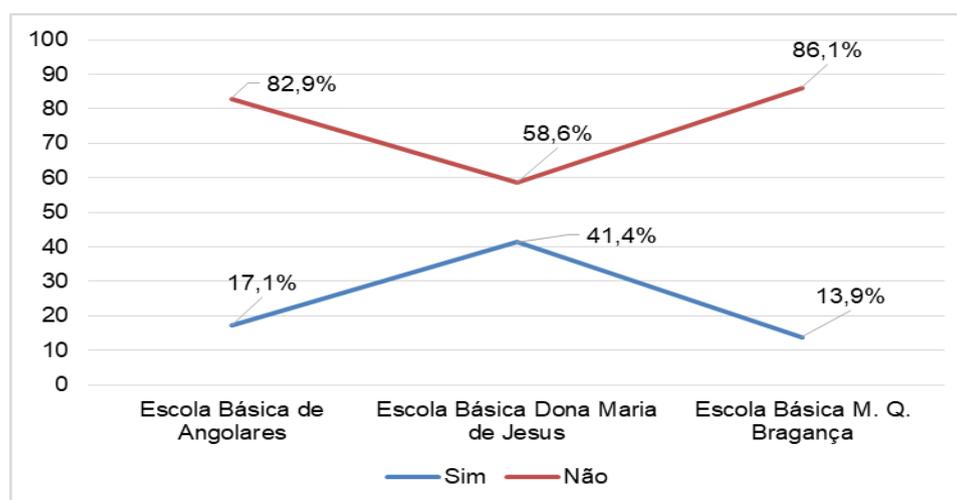
Gráfico 57: Identificação da mensagem do texto



Para termos uma visão mais abrangente dos resultados das três escolas, na 4ª classe, apresentamos o gráfico 58. A Escola Básica Dona Maria de Jesus é a que

apresenta melhores resultados, tendo 41,4% (15) dos alunos a conseguir cumprir as tarefas relacionadas com a compreensão e interpretação do texto. As Escolas Básicas de Angolares e Manuel Quaresma Bragança surgem com os piores resultados, com apenas 17,1% (6) e 13,9% (5), respetivamente, dos alunos a compreender e interpretam adequadamente o texto. Consequentemente, nestas duas escolas mais de 80% dos alunos têm problemas ao nível da compreensão e interpretação do texto.

Gráfico 58: Compreensão e interpretação do texto



Apesar de na Dona Maria de Jesus o resultado ser melhor, quando comparado com as outras escolas, não podemos deixar de chamar a atenção para o facto de os alunos apresentarem dificuldades no domínio da compreensão e interpretação de textos. Estas dificuldades têm origem na falta de competências de escrita. Os alunos cometem muitos erros ortográficos e, pelo que pudemos constatar, muitos também não sabem ler corretamente. A falta destas duas competências (leitura e escrita) revela que a escola não tem cumprido o seu papel no desenvolvimento da compreensão e expressão escrita nos alunos.

I.I Resultados da 4ª classe: produção escrita

No que se refere à redação (capacidade e potencialidade comunicativa na composição), atividade do grupo III do teste, solicitámos aos alunos que produzissem, em oito linhas, um texto com o tema da violência.

A análise dos resultados ao nível da produção escrita da 4ª classe é descrita por escola de acordo com os itens de avaliação que propusemos.

Procurámos analisar a competência dos alunos quanto à textualização (capacidade e potencialidade comunicativa na composição), à macroestrutura, à apreciação global do texto (organização e sequência das ideias) e à microestrutura (pontuação, ortografia, sintaxe e a presença de referências linguísticas nacionais).

No domínio da produção escrita subordinada a um tema fornecido, a Escola Básica de Angolares apresentou os seguintes resultados (cf. gráficos 59 e 60):

1) Produção do texto de acordo com um tema fornecido

Quanto a este item, certificámos que, na Escola Básica de Angolares, 62,2% (23) dos alunos produzem o texto de acordo com o tema proposto, mas 37,8% (14) afasta-se da temática proposta.

As amostras verificadas da Escola Básica Dona Maria de Jesus apontam para 83,8% (31) os que seguiram ao tema, em relação a 16,2% (6) que não conseguira produzir o texto de acordo com o tema proposto.

Em relação à Escola Manuel Quaresma Bragança, apenas 19,4% (7) dos alunos conseguiram produzir os seus textos de acordo com um tema sugerido e a maioria, 80,6% (29), teve dificuldades na realização da tarefa.

2) Organização correta das partes do texto

Na Escola de Angolares apenas 5,4% (2) produziu os seus textos tendo em atenção as várias partes organizativas. 94,6% dos alunos não conseguiram organizar o seu texto.

Em relação à Escola Dona Maria de Jesus, 27% (10) conseguiu apresentar os textos tendo em conta as suas partes, mas 73% (27) teve dificuldades neste domínio.

No que se refere à Manuel Quaresma Bragança, somente 5,6% (2) dos alunos demonstraram ter consciência das várias partes do texto, enquanto 94,4% (34) demonstrou não possuir competência neste sentido.

Os alunos recorreram maioritariamente a frases simples, usando, quase sempre, o verbo “gostar”.

3) Domínio da escrita e apresentação de ideias de forma clara, objetiva e sequenciada

Quanto a este critério de avaliação, confirmámos que apenas 5,4% (2) dos alunos da Escola Básica de Angolares possuem competências para a escrita, contrariamente a 94,6% (34) que demonstrou a falta de ferramentas linguísticas para ter sucesso neste domínio.

Em relação à Escola Dona Maria de Jesus, 35,1% dos alunos conseguiram produzir o texto, demonstrando um certo domínio da escrita, enquanto 64,9% (24) não o conseguiu.

Apenas 5,6% (2) dos alunos da Escola Manuel Quaresma Bragança apresentam domínio da escrita e capacidade de apresentação sequenciada de ideias, enquanto 94,4% demonstrou não possuir tais competências.

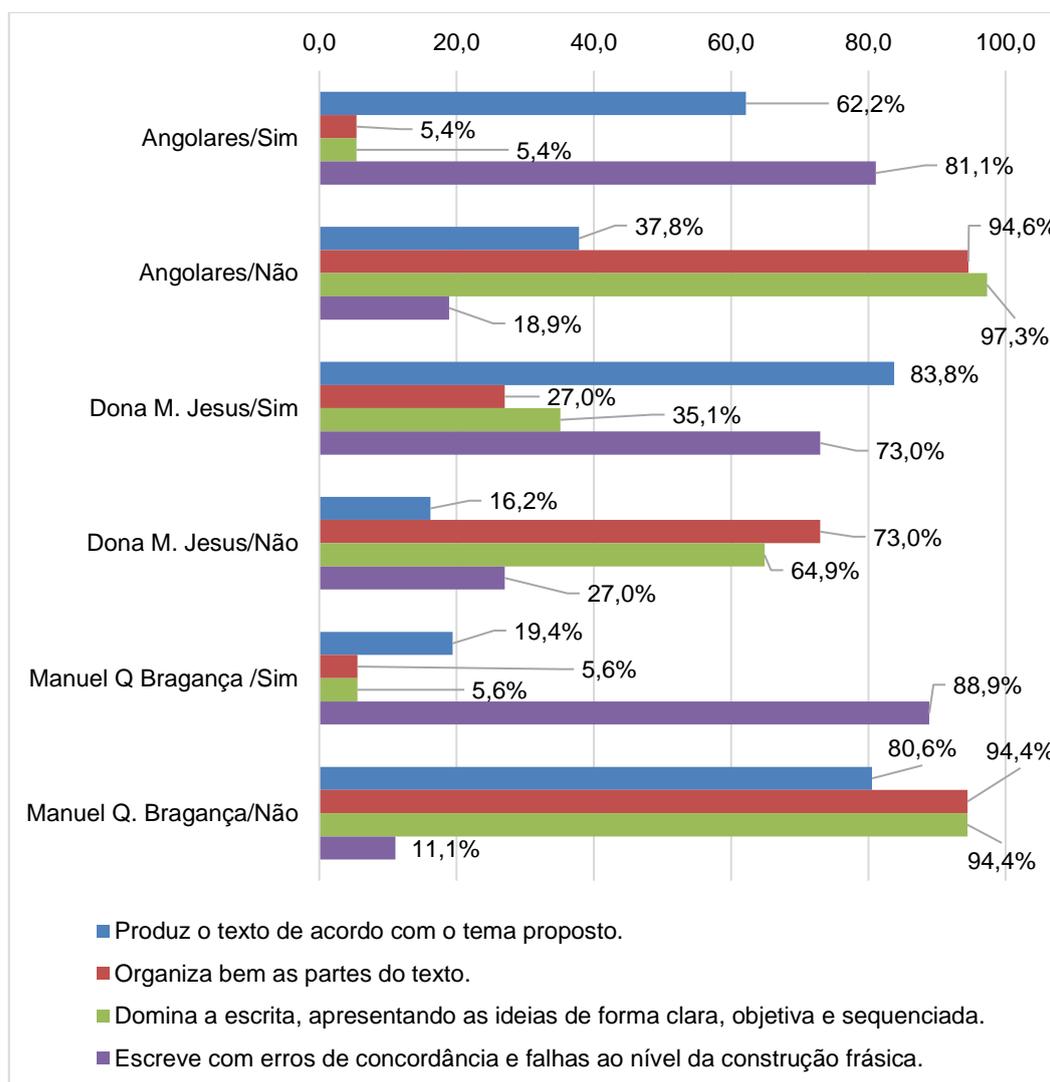
4) Erros de concordância e falhas ao nível da construção frásica

Dos 37 alunos da Escola Básica de Angolares, a maioria, 81,1% (30), apresentou os seus textos com erros de concordância e falhas ao nível de construção frásica. 18,9% (7) dos alunos não apresentaram problemas de maior neste domínio.

Em relação à Escola Básica Dona Maria de Jesus, verificámos que 73% (27) escrevem com erros de concordância e falhas na estrutura frásica em relação a 27% (10) que demonstraram competências na escrita.

No que se refere à Escola Básica Manuel Quaresma Bragança, apurámos que 88,9% (32) dos testados têm dificuldades na escrita em relação à concordância e construção frásica, enquanto apenas 11,1% (4) não apresenta problemas neste domínio.

Gráfico 59: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita



5) Aplicação dos sinais de pontuação²⁵

Em relação à adequada aplicação dos sinais de pontuação, constatámos que 78,4% (29) dos alunos da Escola Básica de Angolares não aplicam os sinais de pontuação de forma adequado para 21,6% (8) que o faz.

²⁵ Quanto à aplicação dos sinais de pontuação, optámos por analisar as situações em que a vírgula não separa o sujeito do predicado, o predicado do OD e/ou OI, bem como a aplicação do ponto no final das orações.

Na análise das amostras da Escola Dona Maria de Jesus, apurámos que 67,6% (25) apresentam falhas neste domínio, contrariamente a 32,4% (12) que aplica de forma adequada os sinais de pontuação.

Quanto à Escola Manuel Quaresma Bragança, constatámos que uma larga maioria dos alunos têm dificuldades na aplicação correta dos sinais de pontuação, 94,4% (34) em relação a 5,6% (2) que apresentou ter competências nesta tarefa.

6) Acentuação

No que se refere à acentuação, comprovámos que, na Escola Básica de Angolares, apenas 10,8% (4) dos alunos acentua as palavras de forma correta em relação a 89,2% (33) que revelou ter dificuldades neste sentido.

No decorrer da análise, comprovámos que, na Escola Básica Dona Maria de Jesus, 24,3% (9) dos alunos apresentam competência quanto à acentuação, enquanto 75,7% (38) não domina as suas regras.

Já em relação à Escola Básica Manuel Quaresma, apenas 2,8% (1) possui habilidades nesta matéria, enquanto a grande maioria, 97,2% (35), não consegue acentuar as palavras de forma correta.

7) Competência ortográfica

Quanto à competência ortográfica, o estudo revelou que somente 5,4% (2) dos alunos da Escola Básica de Angolares possuem esta competência em relação a uma grande maioria, 94,6 (35), que demonstrou ter dificuldades a este nível.

Na Escola Básica Dona Maria de Jesus, 18,9% (7) demonstra competências na ortografia, contrariamente a 81,1% (30) que não a domina.

Em relação à Escola Básica Manuel Quaresma Bragança registou-se uma percentagem de 13,9% (5) que demonstrou ter competências, enquanto 86,1% (31) revelou não ter a competência na vertente ortográfica.

8) Troca de letras de acordo com os sons [v] por [b]; [ɲ] por [ʎ]; [g] por [ʒ]; [s] por [z] de acordo com as letras <v> por ; <nh> por <lh>; <g> por <j>; <s> por <z>...

Neste aspeto, na Escola Básica de Angolares, todos os alunos, 100% (37), apresentaram problemas quanto ao reconhecimento de letras, confundindo-as.

No que se refere à Escola Básica Dona Maria de Jesus, 64,9% (24) dos alunos trocaram umas letras por outras, em relação a 35,1% (13) que transcreveu as letras correspondentes a cada palavra de forma adequada.

Já na Escola Manuel Quaresma Bragança as amostras indicaram que 88,9% (32) dos alunos trocam letras, em relação a 11,1% (4) que não apresenta problemas na correspondência entre som e letra.

9) Escrita em rabiscos

Durante a análise dos dados, comprovámos a existência de alunos com muitas dificuldades na escrita na Escola Básica de Angolares. 18,9% (7) apresentou problemas deste tipo. Por sua vez, 81,1% (30) não envereda pelos rabiscos para compensar a falta de competências na escrita.

Contrariamente ao estabelecimento escolar acima analisado, as Escolas Básicas Dona Maria de Jesus e Manuel Quaresma Bragança não possuem alunos que recorram a rabiscos.

Tendo em conta a tarefa solicitada, muitos alunos não conseguiram produzir os textos de acordo com o número de linhas solicitadas.

10) Marcas da linguagem oral na escrita

Depois de analisarmos as amostras, apurámos que, na Escola Básica de Angolares, a escrita de 43,2% (16) dos alunos contém marcas de oralidade, contrariamente a 56,8% que não as apresentam.

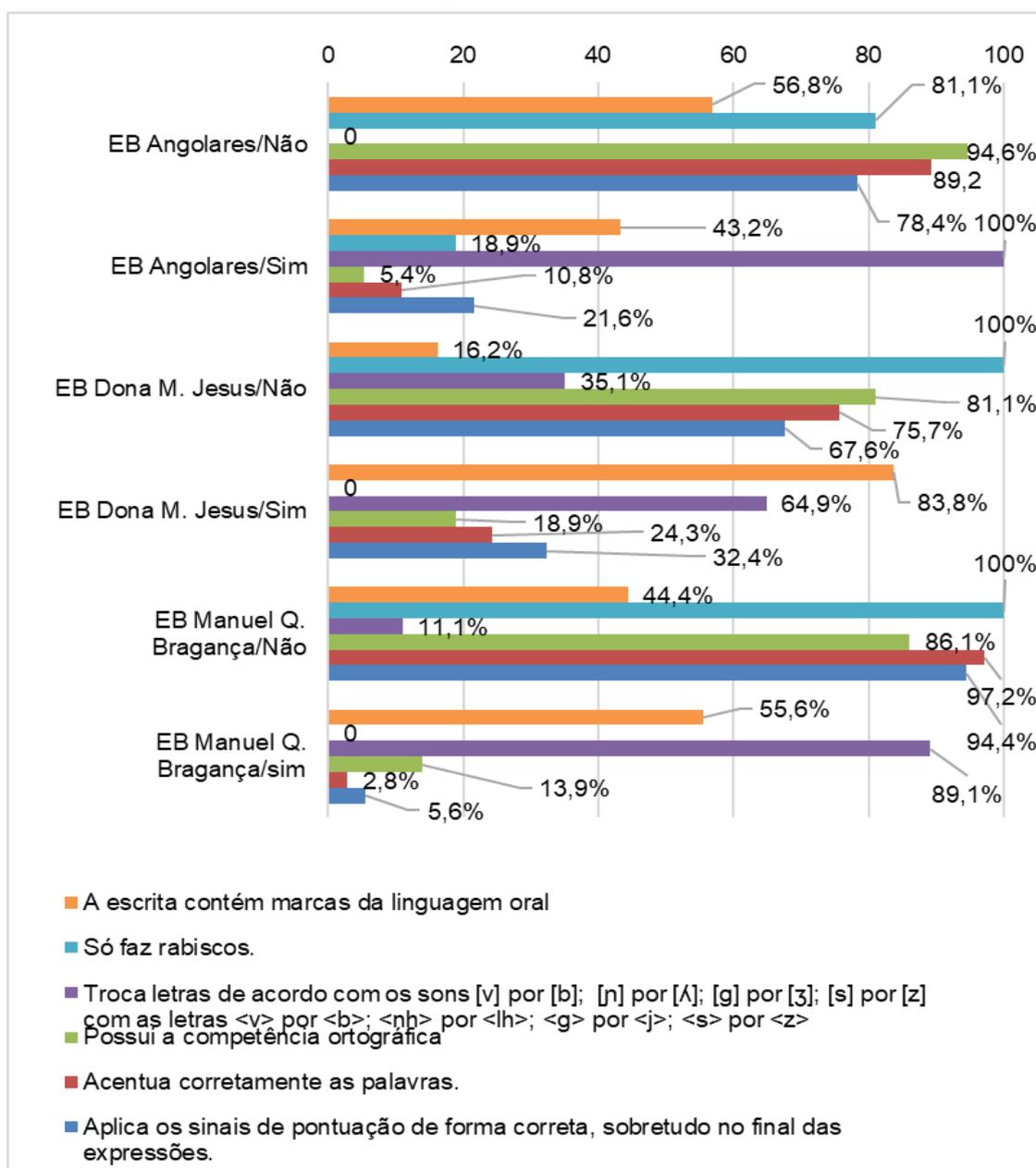
No que se refere à Escola Dona Maria de Jesus, 83,8% (31) dos alunos escreveram os seus textos com marcas de oralidade e apenas a produção de 16,2% (6) não possui tais interferências.

Ao analisarmos as amostras da Escola Manuel Quaresma Bragança, notámos que, dos 36 alunos, 55,6% (20) apresenta os textos com interferências da oralidade, contrariamente a 44,4% (16) que apresenta os seus textos sem este tipo de influência.

Na Escola Básica de Angolares não foi possível realizar uma análise neste domínio aos alunos que só escrevem por rabiscos. Os alunos da Escola Básica Manuel Quaresma Bragança, embora não fizessem rabiscos, possuem

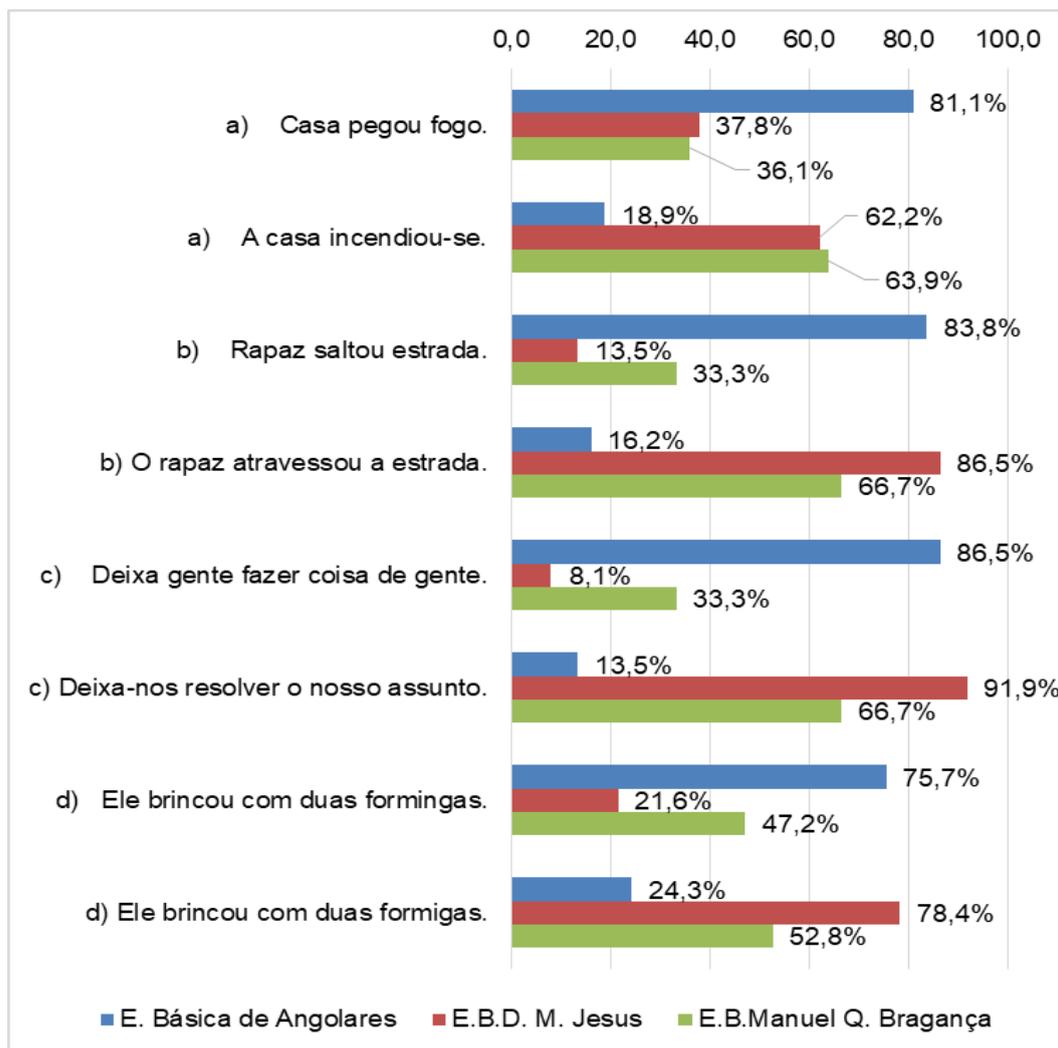
dificuldades na escrita de textos, produzindo frases simples, facto que contribuiu para a existência de poucas marcas de oralidade. Isto fez com que os dados destas escolas, em relação à Escola Dona Maria de Jesus, cujos alunos possuem mais competências ao nível da escrita, fossem inferiores.

Gráfico 60: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita: continuação



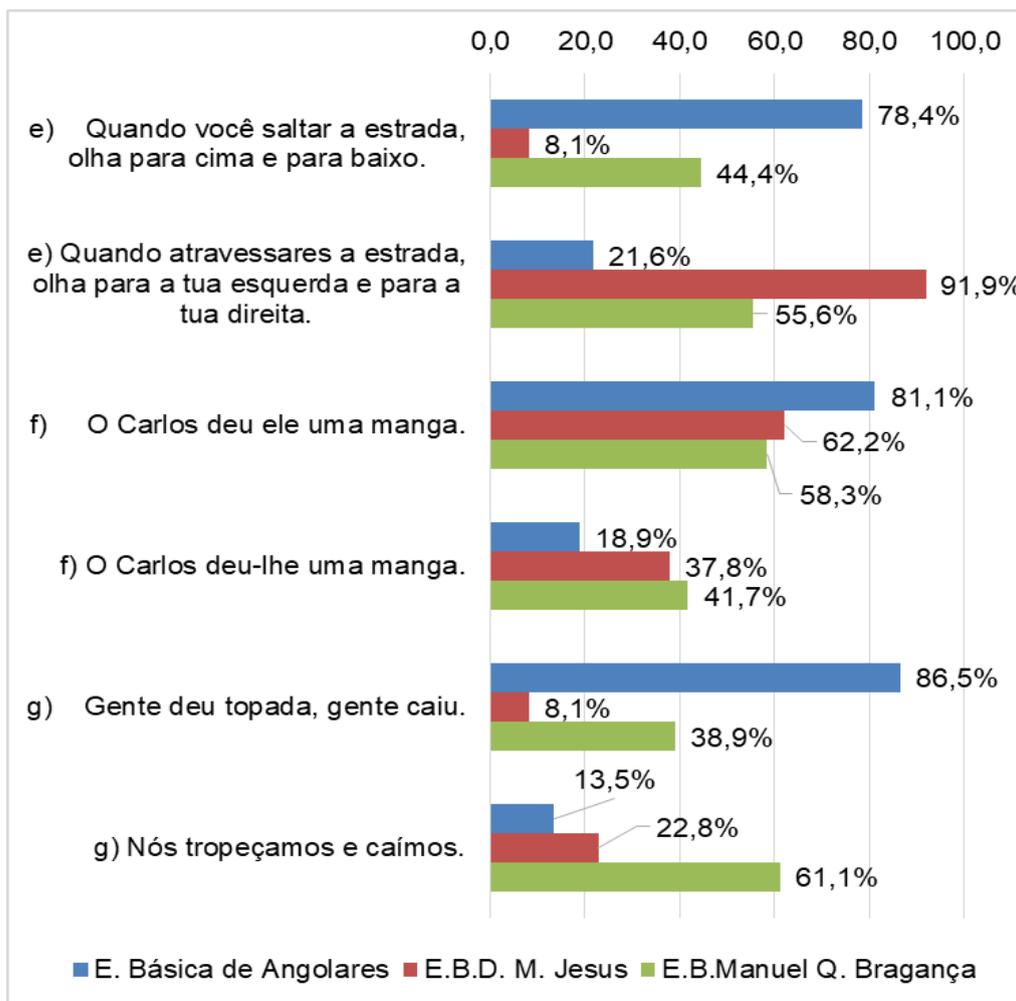
Para este estudo, também foi inserido no teste uma pergunta relacionada com o uso da linguagem informal/oral, como forma de aferir o conhecimento metalinguístico dos alunos sobre o assunto em apreço (cf. gráficos 61, 62 e 63).

Gráfico 61: Expressões de uso informal e formal do português - 4ª classe



As expressões de uso informal de a) a g) são consideradas de uso normal pelos falantes são-tomenses, sendo que a razão pode estar relacionada com o reduzido contacto com a norma padrão da língua portuguesa. Pode-se afirmar que, quer os alunos do EB, quer os adultos utilizam as expressões assinaladas em a), b), e), f), g). Por sua vez, as assinaladas em c) e d) são mais utilizadas pelas crianças cujo contacto com as línguas locais é mais acentuado, o que acontece sobretudo nas zonas rurais.

Gráfico 62: Expressões de uso informal e formal do português - 4ª classe: continuação

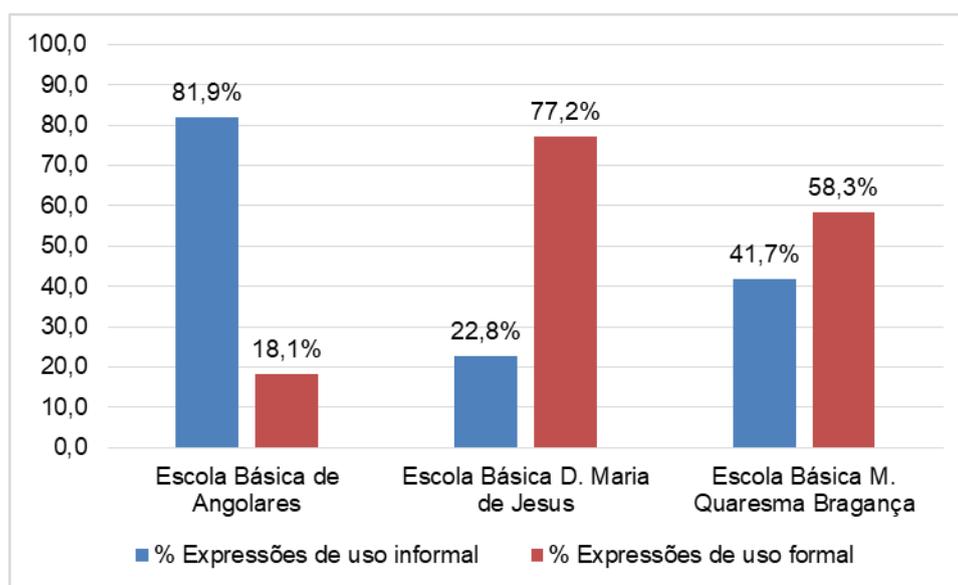


Os resultados das amostras revelaram o seguinte:

- 1) que existe uma maior tendência dos alunos da Escola Básica de Angolares para o uso de expressões locais na ordem dos 81,9% (30), enquanto 18,1% (7) das expressões tinha correspondência com o português padrão.
- 2) embora uma quantidade reduzida de alunos da Escola Básica Dona Maria de Jesus, 22,8% (8), tenha optado por expressões de uso informal, uma grande parte dos mesmos, 77,2% (29), tem uma maior tendência para as expressões correspondentes ao português padrão. É uma posição contrária em relação a Angolares, já que os alunos são da proximidade da capital do país, onde os falantes recorrem mais ao português para a comunicação.

- 3) a Escola Básica Manuel Quaresma Bragança apresenta resultados mais equilibrados em termos de escolha, tanto é que 41,7% (15) dos alunos optaram pelas expressões de uso informal e 58,3% (21) selecionou as de uso formal do português.
- 4) pese embora mais de 98% da população fale o português, à medida que a distância da capital aumenta, o nível de contacto com o português diminui, como acontece, por exemplo com a população do distrito de Caué e Lembá.

Gráfico 63. Expressões de uso informal e formal do português - 4ª classe



Este facto vem demonstrar que, quanto ao uso do português, há que considerar as diferenças linguísticas existentes no país, tendo em conta que os dados demonstram que este idioma não é usado por todos os são-tomenses da mesma forma. Há que reconhecer a existência de um grupo de alunos com dificuldades acrescidas em relação ao uso do português como língua materna. Neste caso, é necessário que se reveja a metodologia e estratégias de ensino, dando aos alunos ferramentas que os ajudem a melhorar a sua compreensão e expressão linguística.

1.6.2 Resultados das turmas de 6ª classe

A compreensão e interpretação do texto “Um problema bicudo”, escolhido para este trabalho de pesquisa, são descritos nesta parte do trabalho. Participaram turmas da

6ª classe de três escolas básicas, a saber: Escola Básica de Angolares, Patrice Lumumba e Trindade Sousa Pontes. A partir das respostas dos alunos às questões de compreensão e interpretação do texto e à produção escrita dos alunos, elaboramos a análise abaixo apresentada.

I. Compreensão e interpretação do texto

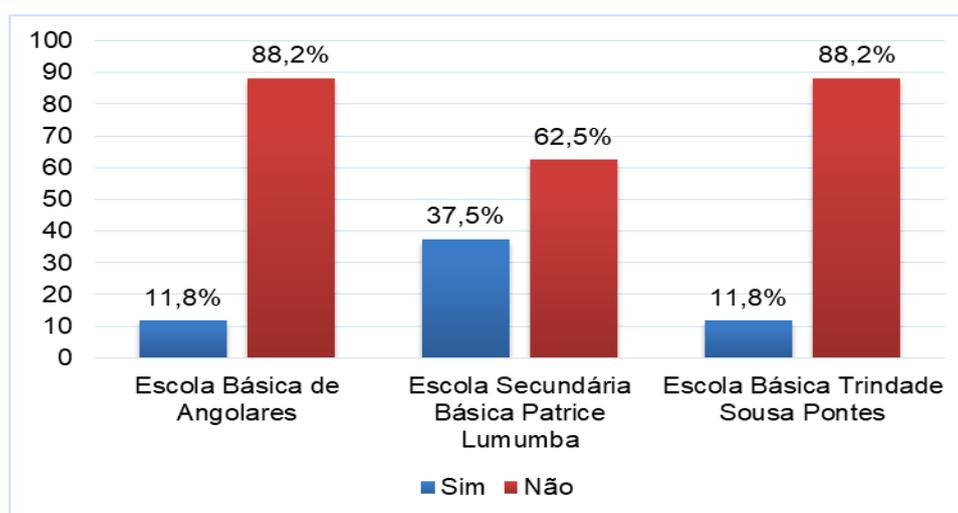
As amostras recolhidas no âmbito da pesquisa permitiram a elaboração dos gráficos 64, 65 e 66, os quais respeitam às questões de compreensão e interpretação do texto.

Em relação à competência de compreensão e interpretação dos alunos da Escola Básica de Angolares, constatámos que apenas 11,8% (4) dos alunos demonstraram habilidades neste domínio, em relação a 88,2% (30) que não conseguiu realizar a atividade solicitada.

Em relação à Escola Patrice Lumumba, os dados indicaram-nos que 37,5% (15) conseguiu responder às questões de forma adequada e os restantes 62,5% (25) apresentaram dificuldades na resolução das questões.

No que diz respeito à Escola Trindade Sousa Pontes, verificámos que somente 11,8% (4) dos alunos não encontraram obstáculos quanto às questões apresentadas, enquanto a 88,2% (30) não conseguiu responder adequadamente.

Gráfico 64: Questões de compreensão e interpretação do texto



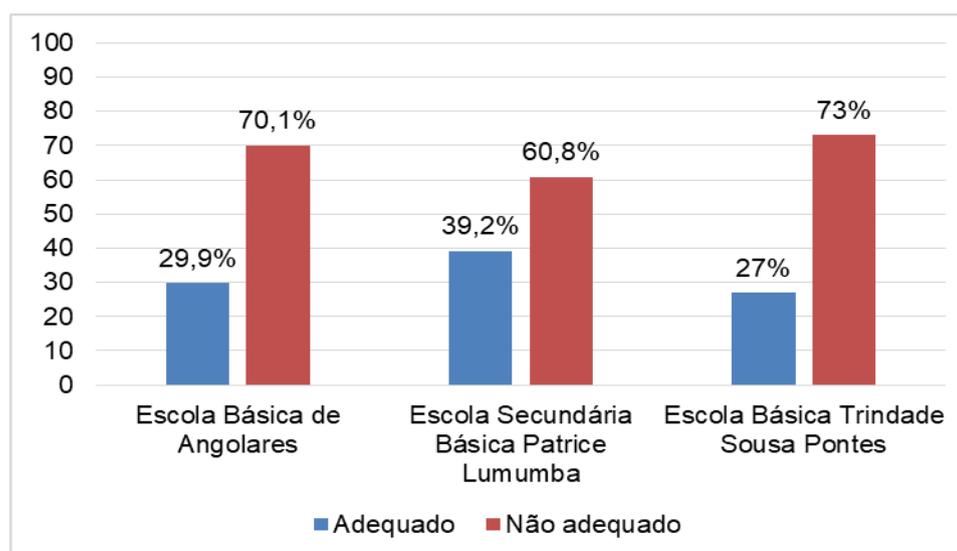
Ao observarmos o gráfico acima constatamos que na Escola Patrice Lumumba, a percentagem é superior quando comparada com as outras escolas. Nas outras duas escolas a percentagem de não resposta ou resposta desadequada é muito alta, ambas com 88,2% de alunos que apresentam dificuldades neste domínio.

No que concerne à organização das sequências narrativas, na Escola Básica de Angolares, apenas 29,9% (10) dos alunos da 6ª classe conseguiram realizar a tarefa solicitada, enquanto 70,1% (24) não teve êxito na resolução da questão.

Na Escola Patrice Lumumba, 39,2% (16) dos testados resolveram a questão, enquanto 60,8% (24) teve dificuldades.

Já na Escola Trindade Sousa Pontes os resultados das amostras apontaram para 27% (9) dos alunos que demonstraram ter habilidades neste sentido, em relação a 73% (25) que apresentou dificuldades neste domínio.

Gráfico 65: Organização das sequências narrativas



O gráfico 65 permite-nos depreender que, em relação às três escolas, a Escola Básica Trindade Sousa Pontes é a que apresenta o resultado mais baixo, ainda que os resultados da Básica de Angolares, com 29,9%, e da Patrice Lumumba, com 39,2%, não estejam muito afastados.

Ao nível da compreensão e interpretação do texto foram selecionados quatro itens de avaliação, como a seguir se indicam:

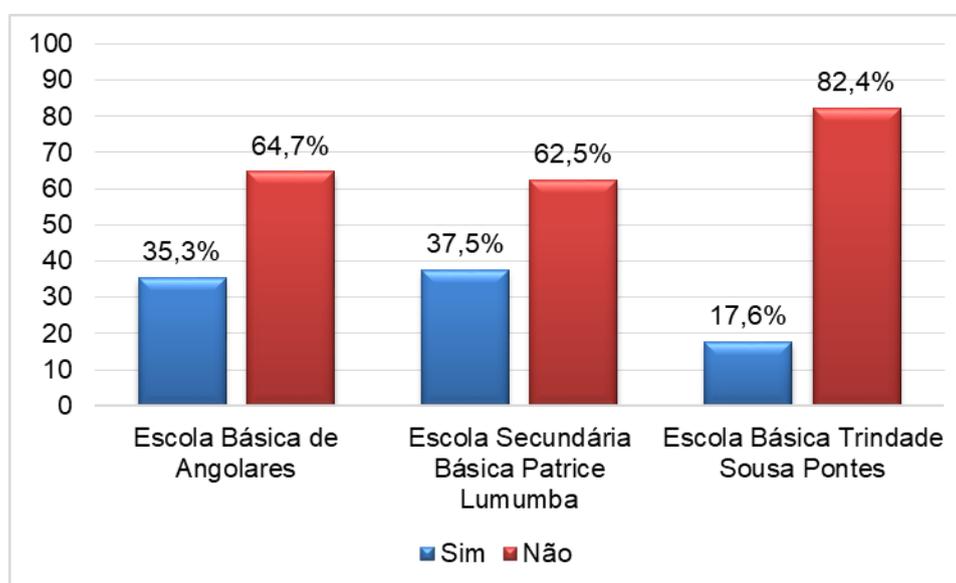
- 1) Constrói e transcreve adequadamente as respostas

Os resultados da Escola Básica de Angolares apontaram para a existência de 35,3% (12) de alunos com competências nesta atividade, enquanto 64,7% (22) tiveram dificuldades na realização da tarefa.

Na Escola Secundária Patrice Lumumba, 37,5% (15) dos alunos tiveram sucesso na tarefa, mas 62,5% (25) não o conseguiu.

Na Escola Básica Trindade Sousa Pontes, apenas 17,6% (6) dos alunos que participaram no estudo conseguiram construir e transcrever as respostas de acordo com as perguntas, sendo que a grande maioria, 82,4% (28), não o fez. (cf. gráfico 66)

Gráfico 66: Construção e transcrição de respostas



Ao observarmos o gráfico acima, podemos concluir que a Escola Secundária Patrice Lumumba apresenta um melhor resultado, quando comparado com o das outras escolas. A Escola Básica Trindade Sousa Pontes tem um resultado mais baixo. Na generalidade, os resultados apurados demonstram que os alunos não têm as competências necessárias relativamente à construção e transcrição das respostas adequadas às perguntas.

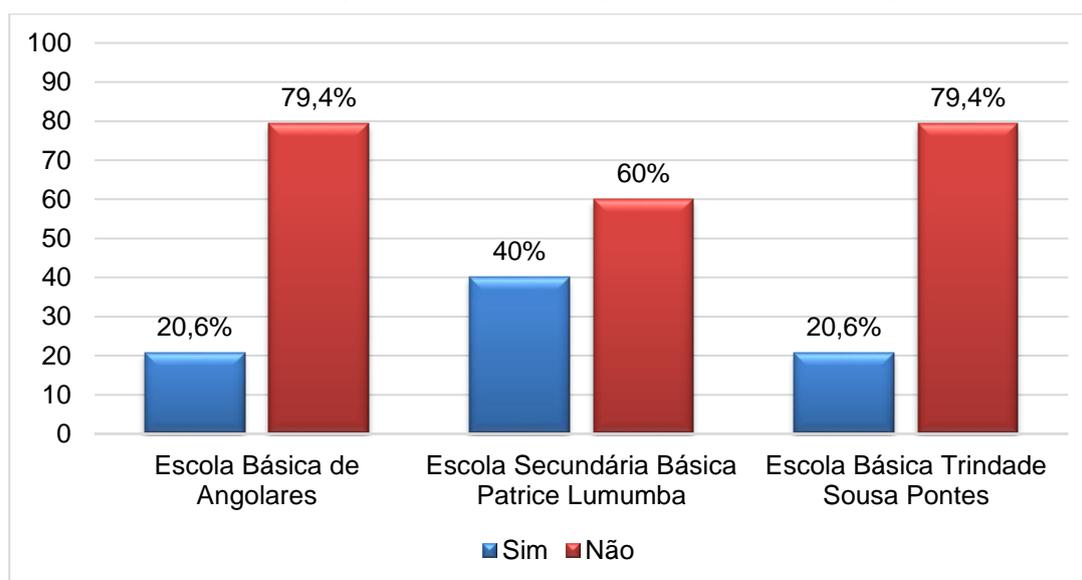
2) Comenta a atitude das personagens

Neste parâmetro, verificámos que, tanto na Escola Básica de Angolares como na Trindade Sousa Pontes, os alunos obtiveram o mesmo resultado, ou

seja, em ambas 20,6% (7) dos alunos conseguiram comentar a atitude da personagem do texto. Já 79,4% (27) demonstrou ter dificuldades em o fazer.

No que concerne à Escola Secundária Básica Patrice Lumumba, os dados revelaram que 40% (16) possui competências quanto a este item, em relação a 60% (24) que não conseguiu comentar a atitude da personagem do texto.

Gráfico 67: Posição dos alunos em relação à atitude das personagens



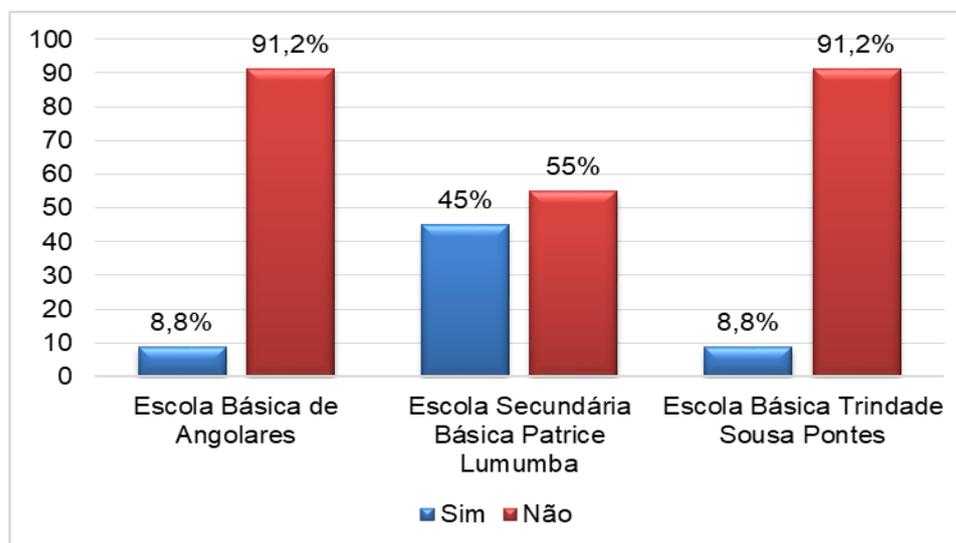
A conclusão que nos é permitida fazer, em relação aos dados agora apresentados, é que os alunos das Escolas Básicas de Angolares e Trindade Sousa Pontes revelam ter menos competências ao nível do comentário da atitude das personagens, do que os alunos da Patrice Lumumba. No entanto, convém destacar que os resultados da última escola podem ser melhores do que os das outras, mas todos são claramente insatisfatórios.

3) Identificação da mensagem do texto

No que se refere à identificação da mensagem do texto, ao analisarmos as 34 amostras da Escola Básica de Angolares comprovámos que apenas 8,8% (3) dos alunos que participaram no estudo conseguiram identificar a mensagem, enquanto 91,2% (31) não o conseguiu. O mesmo resultado repete-se na Escola Básica Trindade Sousa Pontes.

Em relação à Escola Secundária Patrice Lumumba, constatámos que 45% (18) dos alunos identificaram a mensagem do texto em relação a 55% (22) que teve dificuldades neste domínio.

Gráfico 68: Identificação da mensagem do texto



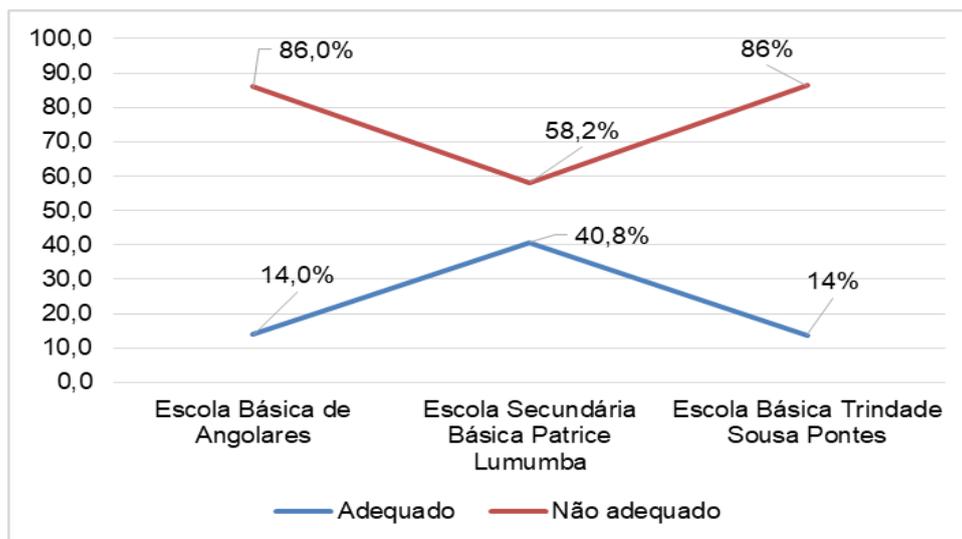
Os dados do gráfico 68 demonstram que as competências dos alunos relativamente à identificação de uma mensagem num texto são muito baixas. Destaca-se a Escola Secundária Patrice Lumumba que apresenta um resultado melhor com 45% de alunos a realizarem a atividade.

Para compreendermos melhor os dados gerais elaborámos o gráfico 69 que permite uma comparação dos resultados nas três escolas envolvidas no estudo.

Tanto a Escola Básica de Angolares como a Escola Básica Trindade Sousa Pontes obtiveram o mesmo resultado: apenas 14% (5) dos alunos demonstraram ter competências quanto à compreensão e interpretação do texto, em relação a 86% (29) que demonstrou ter dificuldades.

Na Patrice Lumumba, 40,8% (16) dos participantes no estudo revelaram compreender e interpretar o texto adequadamente, enquanto 58,2% (24) dos alunos não possuem esta competência.

Gráfico 69: Compreensão e interpretação do texto



Os resultados apurados não são satisfatórios em nenhuma das escolas intervenientes na investigação, o que remete para a necessidade de refletir sobre as práticas letivas no domínio da disciplina de LP.

II. Resultados da 6ª classe: produção escrita

Tendo em conta que o texto da 6ª classe constituía uma narrativa aberta, foi solicitado aos alunos um desfecho para o mesmo (em 12 linhas).

Quanto aos critérios de avaliação, utilizámos os mesmos procedimentos da 4ª classe: textualização (capacidade e potencialidade comunicativa na composição), macroestrutura, apreciação global do texto (organização e sequência das ideias) e microestrutura (pontuação, ortografia, sintaxe e a presença de referências linguísticas nacionais).

A avaliação da produção escrita realizou-se tendo em conta os seguintes itens (cf. gráficos 70 e 71):

- 1) Produção do texto de acordo com o que foi proposto

No que se refere a este domínio, confirmámos que, dos 34 alunos testados, na Escola Básica de Angolares, 41,2% (14) produziu os seus textos obedecendo ao que foi sugerido, em relação a 58,8% (20) que apresentou dificuldades neste sentido.

Relativamente à Escola Secundária Patrice Lumumba, as amostras demonstraram que 50% (20) dos que participaram neste estudo apresentam competências neste domínio, enquanto a outra metade não conseguiu realizar a atividade pretendida.

Em relação à Escola Trindade Sousa Pontes, apurámos que 35,3% (12) dos alunos envolvidos nesta pesquisa realizaram as suas produções obedecendo ao que foi pedido. No entanto, 64,7% (22) não obedeceu ao tema sugerido.

2) Organização das partes do texto

No que diz respeito aos dados analisados da Escola Básica de Angolares, apenas 14,7% (5) produziu os seus textos tendo em conta as suas partes essenciais, contrariamente a 85,3% que não o fez.

Os resultados da Escola Secundária Básica Patrice Lumumba indicam que 37,5% (15) dos alunos realizaram a tarefa de acordo com o solicitado, mas 62,5% (25) apresentou dificuldades na consecução da tarefa.

Já na Escola Básica Trindade Sousa Pontes, a análise dos dados demonstrou que 20,6% (7) demonstrou ter competências adquiridas ao nível da produção de texto, enquanto 79,4% (27) apresentou dificuldades neste sentido.

3) Domínio da escrita e a consequente apresentação de ideias de forma clara, objetiva e sequenciada

Na Escola Básica de Angolares apenas 8,8% (3) tem esta competência e 91,2 (31) apresentaram dificuldades na organização e apresentação das ideias.

No que se refere aos dados da Escola Secundária Básica Patrice Lumumba, estes revelaram que 37,5% (15) dominam a escrita, em relação a 62,5% (25) que não o tem.

Na Escola Básica Trindade Sousa Pontes, os textos de 20,6% (7) revelaram que este grupo de alunos apresentam o domínio na escrita, mas 79,4% (27) teve dificuldades a este nível.

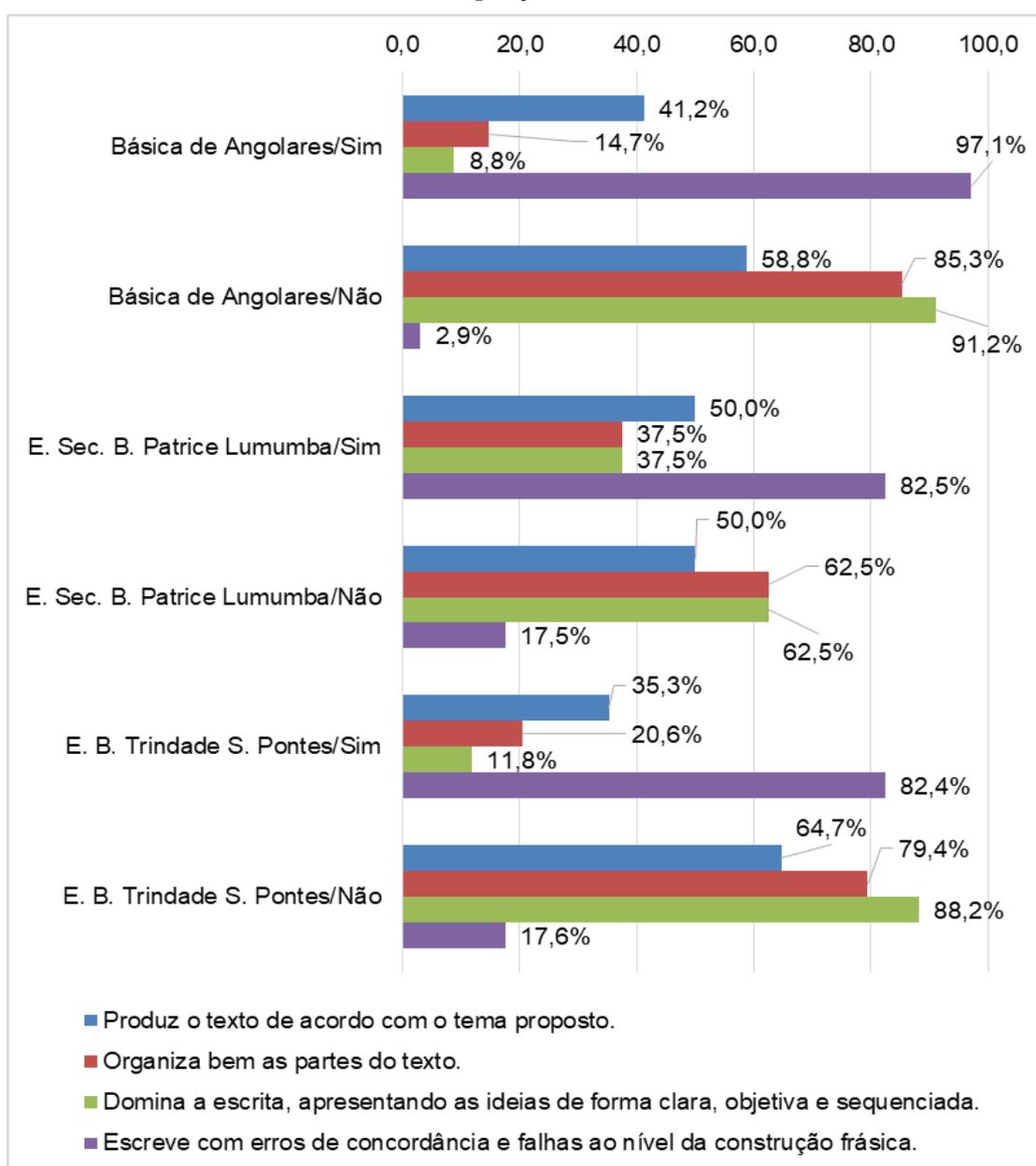
4) Erros de concordância e falhas ao nível da construção frásica

Na Escola Básica de Angolares, somente 2,9% (1) demonstrou ter competência na produção escrita, em relação a 97,1 (33) que apresentou os seus textos com erros de concordância e falhas ao nível da construção frásica.

No que toca os dados da Escola Secundária Básica Patrice Lumumba, pudemos apurar que 17,5% (7) dos alunos têm habilidades para a escrita de textos, enquanto 82,5% (33) comete erros ao nível da concordância e na construção frásica.

Os dados da Escola Básica Trindade Sousa Pontes revelaram que 17,6% (6) não apresenta problemas nesta vertente e a maioria, 82,4% (28), apresenta textos sem coesão frásica.

Gráfico 70: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita



5) Aplicação dos sinais de pontuação

Quanto à aplicação dos sinais de pontuação, constatámos que, na Escola Básica de Angolares, 29,4% (10) dos alunos demonstraram competências nesta vertente, em contraponto com uma maioria de 70,6% (24) que revelou ter dificuldades quanto à utilização dos sinais de pontuação.

No que se refere à Escola Secundária Patrice Lumumba, apurámos que 25% (10) aplica os sinais de pontuação de forma adequada, enquanto 75% (30) aplica-os de forma desadequada.

Em relação à Escola Básica Trindade Sousa Pontes, somente 11,8% (4) dos alunos têm este domínio, contrariamente a 88,2% (30) que apresentou dificuldades nesta vertente da escrita.

6) Acentuação

Em relação ao domínio das regras de acentuação, na Escola Básica de Angolares, apenas 8,8% (3) apresentou mestria neste domínio, enquanto 91,2% (31) não acentua as palavras de forma adequada.

No que toca aos dados analisados da Escola Secundária Patrice Lumumba, verificámos que 25% (10) demonstrou competência, mas 75% (30) não.

As amostras da Escola Básica Trindade Sousa Pontes indicaram que 14,7% (5) acentua as palavras corretamente, em relação a uma maioria de 85,3% (29), que não tem aptidão nesta vertente.

7) Competência ortográfica

Na vertente ortográfica, constatámos que a Escola Básica de Angolares e a Trindade Sousa Pontes obtiveram o mesmo resultado: apenas 8,8% (3) dos alunos possuem esta competência, contrariamente a 91,2% (31) que não domina as regras de ortografia.

Na escola Secundária Básica Patrice Lumumba, 32,5% (13) dos que participaram no teste têm esta competência, enquanto 67,5 (27) apresenta dificuldades.

8) Troca letras de acordo com os sons [v] por [b]; [ɲ] por [ʎ]; [g] por [ʒ]; [s] por [z] de acordo com as letras <v> por ; <nh> por <lh>; <g> por <j>; <s> por <z>...

Neste critério de avaliação escrita, apurámos que, na Escola Básica de Angolares, 82,4% (28) dos alunos confundem o som de uma letra com uma outra, em relação a uma percentagem menor de 17,6% (6) que grafa corretamente as palavras.

No que se relaciona com as amostras analisadas da Escola Patrice Lumumba, elas confirmaram-nos que 80% (32) dos alunos trocam letras, enquanto apenas 20% (8) demonstra competência relativamente ao reconhecimento dos sons de cada letra.

Quanto à Escola Básica Trindade Sousa Pontes, confirmámos que 85,3% (35) confunde determinados sons, contrariamente a 14,7% (5) que não tem dificuldades neste sentido.

9) Escrita feita em rabiscos

No tocante a este item, as amostras confirmaram que, embora alguns alunos tenham dificuldades na escrita de palavras, todos apresentam um nível de caligrafia aceitável, ou seja, nenhum faz rabiscos neste nível de ensino.

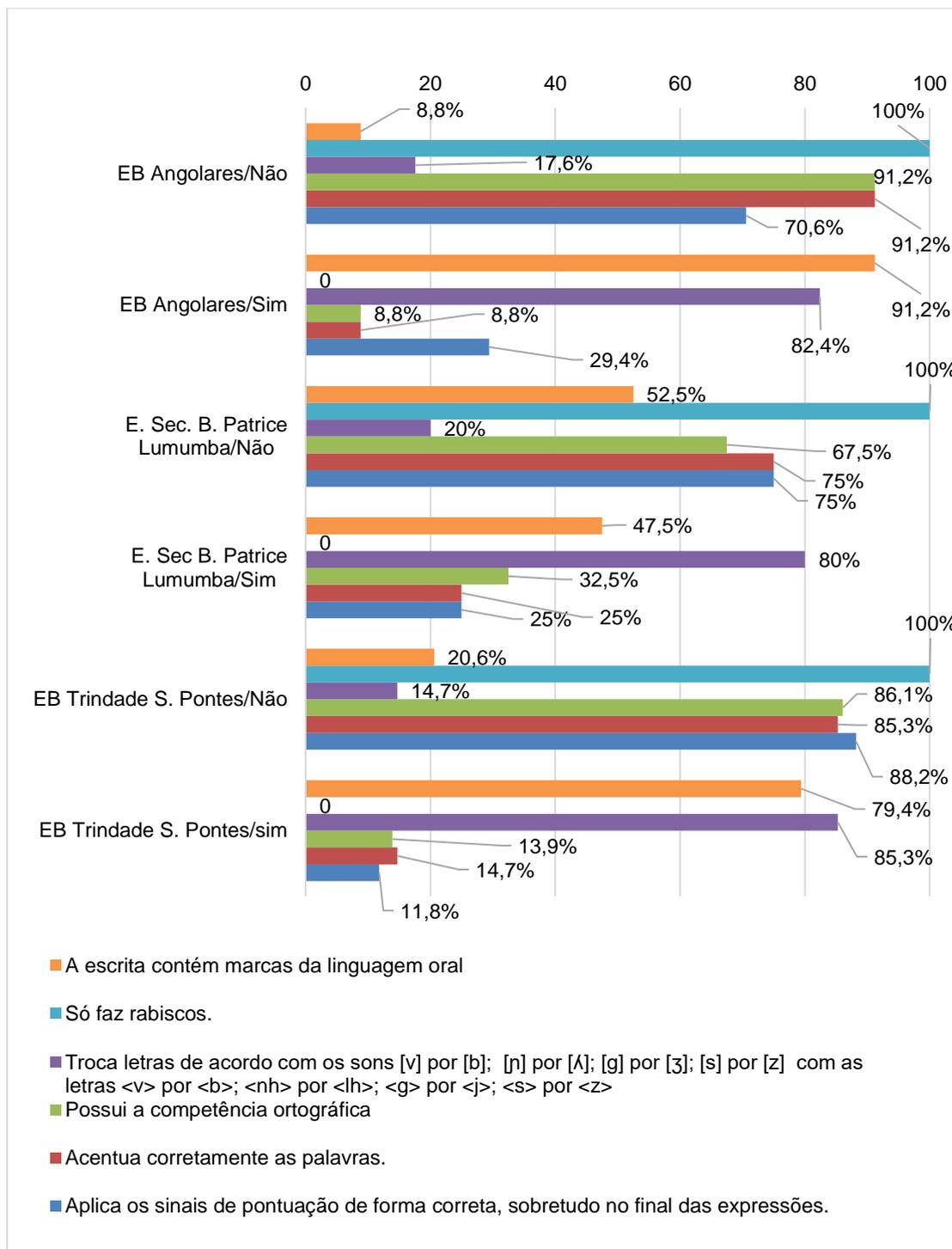
10) Marcas da linguagem oral na escrita

No que concerne às marcas da oralidade na escrita, verificámos que, na Escola Básica de Angolares, a escrita de 91,2% (31) dos alunos é influenciada pela oralidade, enquanto apenas 8,8% (3) consegue distinguir os dois registos.

Relativamente à Escola Secundária Patrice Lumumba, os dados indicaram-nos que a produção escrita de 47,5% (19) dos participantes no estudo contém marcas da oralidade, enquanto a de 52,5% (21) não apresenta tais marcas.

Em Trindade Sousa Pontes, apurámos que a escrita de 79,4% (27) dos alunos evidencia influências da oralidade. Por sua vez, 20,6% (7) demonstra saber aplicar o registo escrito.

Gráfico 71: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita



O português é a língua que suporta o ensino em São Tomé e Príncipe e faz parte da disciplina fundamental deste sistema, a disciplina de Língua Portuguesa. Assim,

decidimos incluir, também na sexta classe, a capacidade de distinguir dois grupos de expressões, a saber: as de uso informal e a sua correspondência num registo formal.

Todas as escolas evidenciaram uma maior tendência para a escolha de expressões informais (cf. gráficos 72, 73 e 74). Em relação às expressões de uso informal, de a) a f), todas têm interferências do crioulo forro e são usadas pelos falantes. De entre as selecionadas as que mereceram maior volume de escolha por parte dos falantes correspondem às expressões existentes em crioulo forro, a saber, b), c) e f).

Para percebermos o nível de interferência existente, sobretudo, no português, apresentamos as expressões de uso informal e a sua respetiva correspondência no crioulo forro, como a seguir se indica.

b) Não vem pergunta-mo nada não. (PST)

Na bi punta mu nadaxi fa²⁶. (CF);

c) Porque eu sou cola manga baixo (PST)

Punda un sá cola manga basu²⁷. (CF)

f) Você é toma bé toma bi. (PST)

Bô sa tomá bé toma bi²⁸. (CF)

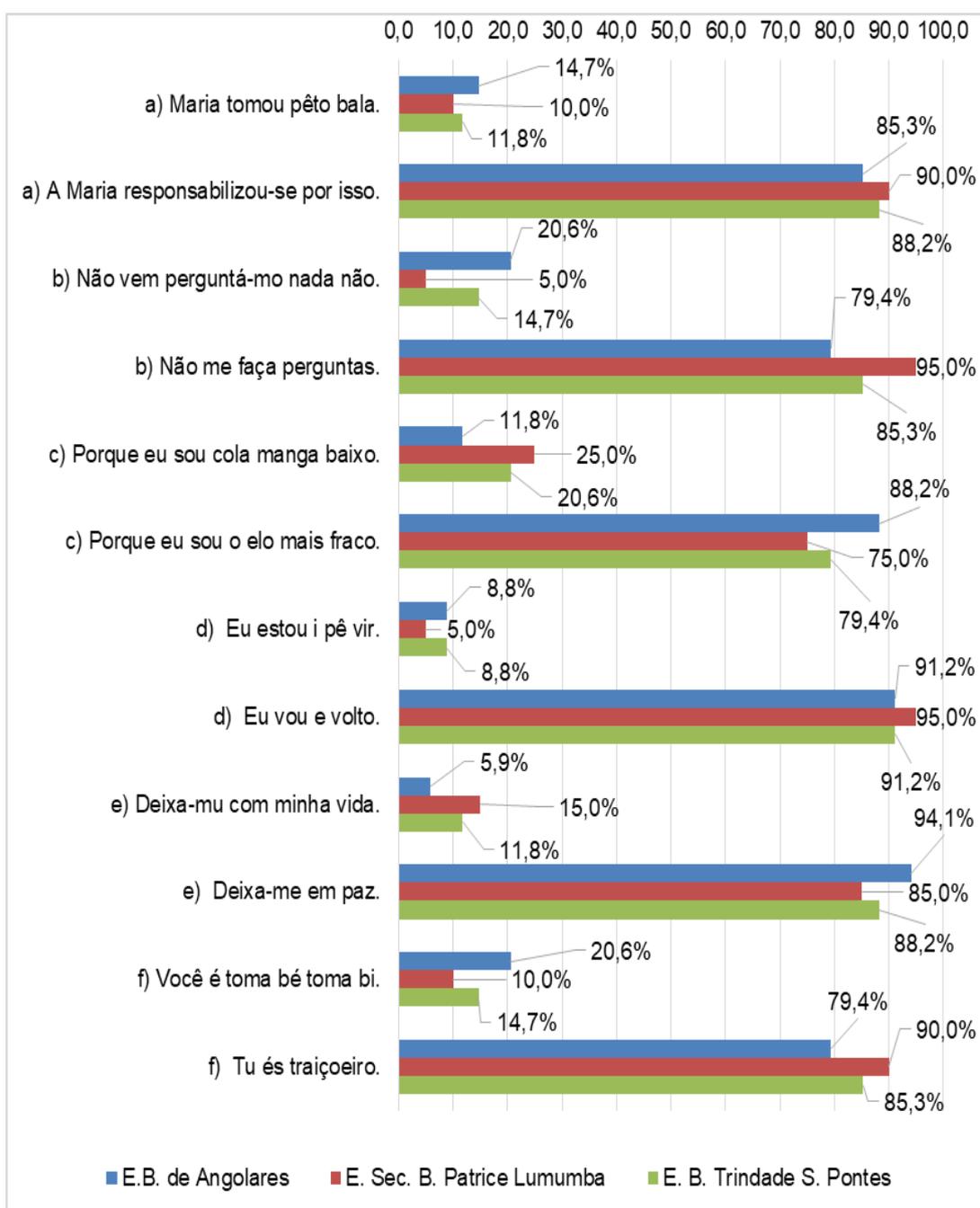
As três expressões são importadas do crioulo forro para o português. Embora pouco usuais, as expressões a), b), d) e e) são de uso informal e são faladas pela população menos instruída e pelas crianças que ainda não atingiram a idade escolar.

²⁶ Não me pergunte nada.

²⁷ Porque sou o elo mais fraco.

²⁸ És traiçoeiro(a).

Gráfico 72: Expressões de uso informal e formal do português – 6ª classe

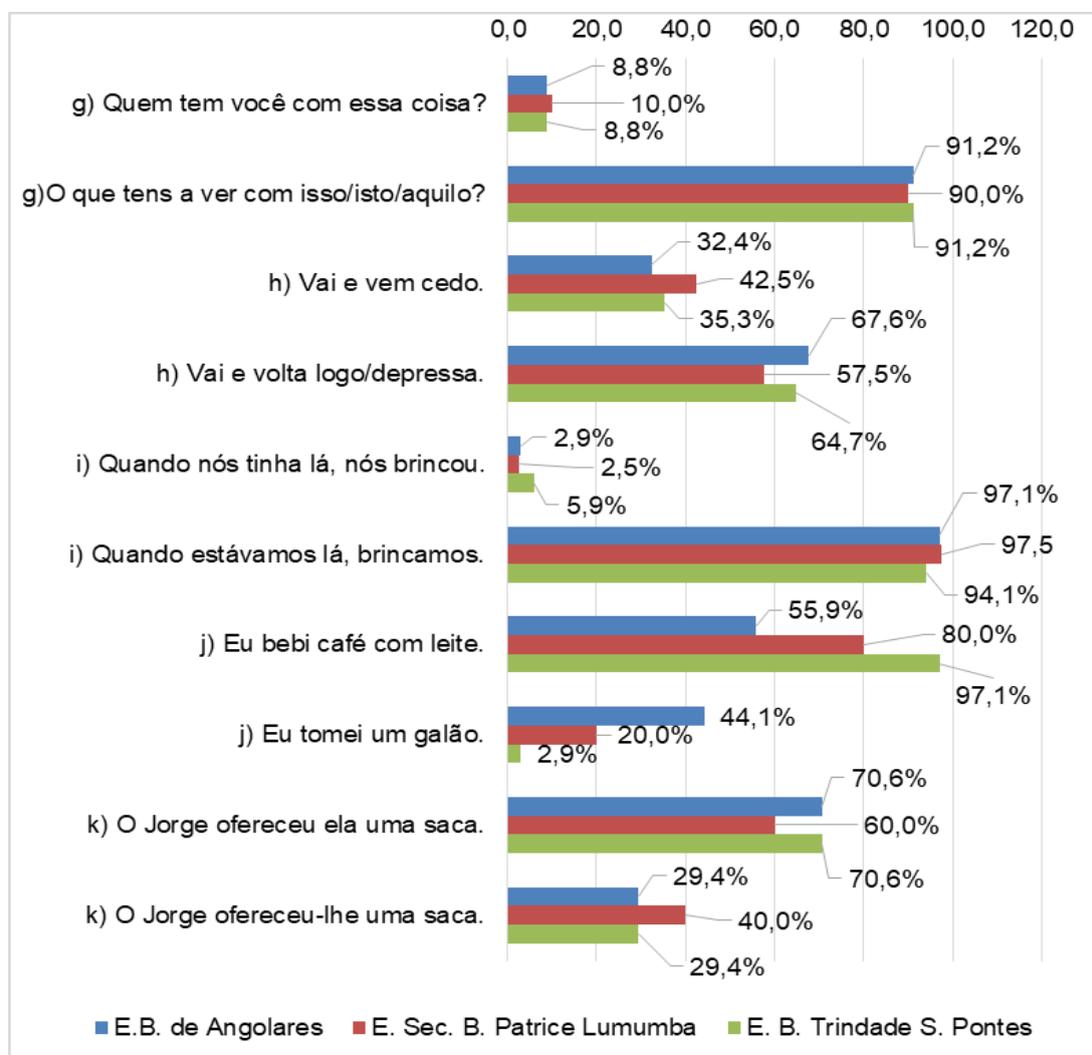


No gráfico 73, excluindo as expressões i), j) e k), todas as restantes correspondem a uma tradução literal do crioulo forro.

A expressão indicada em k) do PST corresponde também a uma característica da variedade são-tomense, já abordada no capítulo II desta tese. Por estar fortemente enraizada no seio dos falantes, foi a mais escolhida pelos falantes, tendo obtido nas

Escolas Básicas de Angolares e Trindade Sousa Pontes a mesma percentagem, 70,6% e, na Patrice Lumumba, 60%.

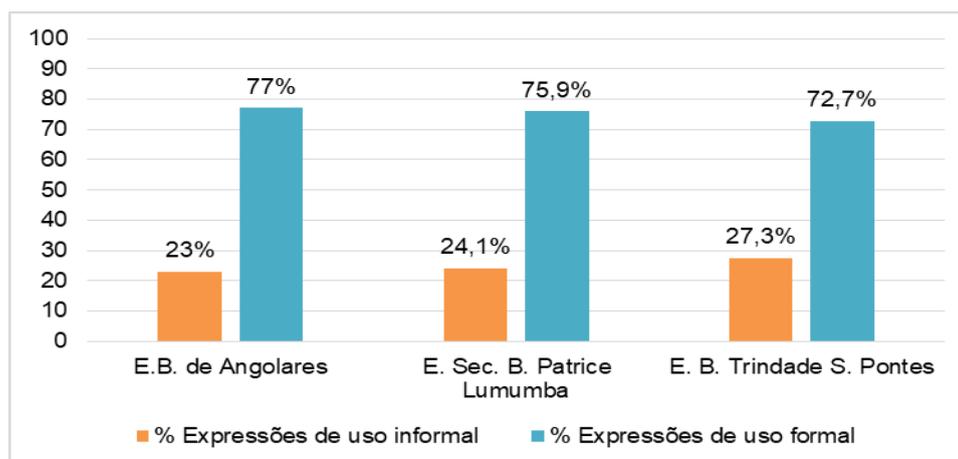
Gráfico 73: Expressões de uso informal e formal do português - 6ª classe: continuação



Ainda que não se registre uma preferência por parte dos alunos pelas expressões informais, é inquestionável a interferência linguística e as diferenças no uso da língua numa mesma turma.

O gráfico 74 demonstra, de forma resumida, a reação dos alunos em relação aos dois registos: as expressões de uso formal registaram uma percentagem acima dos 70% em todas as escolas testadas e as de uso informal não atingiram os 30%.

Gráfico 74: Expressões de uso oral informal do português- 6ª classe



Podemos considerar que, face às percentagens expressas no gráfico, os alunos do 6º ano têm uma certa maturidade linguística em relação ao uso do português. A percentagem daqueles que optam pelo uso informal é consideravelmente menor. No entanto, confirma-se que a língua usada em contexto escolar, ou seja, a língua estudada, é diferente daquela que os alunos usam no dia-a-dia.

1.7 Discussão dos resultados

O inquérito submetido aos professores e os testes aplicados aos alunos cumpriram os objetivos específicos deste trabalho de investigação no que respeita o ensino e aprendizagem da LP no EB, 1º e 2º ciclos, em STP. Assim, passamos à discussão dos resultados, tendo em consideração dois aspetos resultantes da análise dos dados:

- (i) o contexto de realização da disciplina de LP no Ensino Básico em STP
- (ii) a competência escrita dos alunos do Ensino Básico em STP

1.7.1 Contexto de realização da disciplina de LP no Ensino Básico em São Tomé e Príncipe

De acordo com os dados do estudo realizado, concluímos que a maioria dos professores que lecionam no EB possuem experiência na lecionação da disciplina de

LP, o que implica dizer que poderão possuir alguma maturidade pedagógica. Apesar disso, no nosso ponto de vista, os anos de serviço constituem uma indicação e não a garantia de se estar perante um professor experiente. Claro que tal fator está intrinsecamente dependente do trabalho que o professor realiza, isto é, a reflexão sobre a sua prática pedagógica, a sua formação individual, a sua criatividade, o seu envolvimento nas atividades da escola, a abertura para a inovação e o seu papel de promotor da aprendizagem dos seus alunos.

Refletir sobre a prática pedagógica é fundamental para a atividade de qualquer professor: (i) as atividades incluídas no projeto educativo da escola; (ii) as estratégias utilizadas na sala de aula e a sua adequação aos objetivos da aprendizagem; (iii) os resultados obtidos – a progressão, ou não, de um aluno. Para além disso, o professor não deve negar a relação que deve estabelecer com os outros professores, o que pode conduzir a um trabalho de equipa muito enriquecedor. Por outro lado, o professor deve estar comprometido com a investigação, de forma a conseguir progredir intelectualmente na sua profissão (cf. Sá, 2004, p. 33).

Relativamente aos dados profissionais, comprovámos, através deste estudo, que os indivíduos do sexo feminino têm uma presença muito mais significativa do que os do sexo masculino no EB, o que comprova a valorização e a prestação da mulher neste sector de atividade.

A análise dos resultados do inquérito realizado aos professores permitiu tomar consciência dos vários fatores que influenciam a disciplina de LP e que estão na base dos baixos resultados verificados ao longo dos anos no EB, dos quais destacamos:

- 1) A existência de poucos recursos materiais e didáticos que atendam às necessidades da disciplina

Os recursos materiais e didáticos desempenham um papel relevante na promoção da aprendizagem das crianças, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Auxiliam o professor nas suas atividades e proporcionam um melhor desenvolvimento das aulas, estimulam a criatividade, despertam o interesse dos alunos e contribuem para uma maior interatividade em relação ao conteúdo a abordar pelo professor.

Em STP, os estabelecimentos de ensino não possuem equipamentos informáticos, tais como impressoras, fotocopiadoras, retroprojetores e computadores. As poucas escolas que os têm deparam-se com a dificuldade de repor os consumíveis.

Quando avariam, por exemplo, não há forma de proceder à sua reparação. Daí que o principal meio auxiliar dos professores acaba por ser o quadro.

Os recursos materiais e didáticos disponibilizados aos professores de LP não satisfazem as necessidades das suas práticas pedagógicas. Embora existam materiais que os professores possam produzir, os alunos precisam de outros que possam desafiá-los do ponto de vista da complexidade linguística, apelando ao uso de uma linguagem mais adequada ao seu desenvolvimento cognitivo.

Em STP, a escola é obrigada a pedir a contribuição dos pais e encarregados de educação na aquisição de textos, devido à falta de manuais escolares. Se não existir essa contribuição é possível que um aluno esteja o ano inteiro sem textos. O aluno precisa de ler, de explorar diferentes tipos de textos, construir outros horizontes, perspetivar novas realidades através do contacto com novas palavras para desenvolver as competências relacionadas com a língua. Não tendo nem textos nem manuais, estes objetivos ficam claramente comprometidos.

Atualmente as TICs constituem uma realidade na qual o professor deve estar alinhado, de forma a compreender os novos factos e desafios sociais que estas proporcionam. Estas poderiam constituir importantes apoios para a realização das aulas, tornando-as mais atrativas e criativas possíveis.

2) Existência de turmas pletóricas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa

A definição de escolaridade obrigatória possibilitou a entrada para a escola de crianças em idade escolar de todas as zonas do país. Resultado desta generalização do ensino, tem-se registado a superlotação das salas de aula, sobretudo nas escolas dos distritos centrais. O Ministério viu-se obrigado a estabelecer parcerias com entidades privadas para conseguir colmatar a falta de espaços. Neste sentido, as ordens religiosas têm dado um importante contributo para a mitigação do referido problema.

Apesar de todos os esforços, o aumento do número de alunos veio criar uma pressão no sistema. Não há carteiras suficientes para todos os alunos: há situações em que quatro alunos partilham uma carteira destinada a dois. Este é um cenário que ocorre, sobretudo, no 2º ciclo do EB, cujo rácio pode atingir os 55/56 alunos por turma. O rácio do 1º ciclo é ligeiramente menor, mas ainda assim pode atingir uma média de 40 a 50 alunos por sala de aula. A construção de novas salas é um processo que está a decorrer, mas ainda não é suficiente para diminuir o nível de pressão existente.

Neste contexto, torna-se complicado realizar atividades relacionadas com a escrita. De forma a evitar um grande número de trabalhos individuais para corrigir, os professores limitam-se, muitas vezes, à produção coletiva exposta no quadro, pedindo apenas que os alunos copiem para o caderno. O trabalho direto com o aluno, a correção, bem como as ações relacionadas com as etapas de produção escrita não são efetuadas. Tal pode ainda dever-se a mais duas ordens de fatores. Por um lado, os próprios professores reconhecem dificuldades nesta área e, por outro, o funcionamento da língua acaba por ser dado uma maior importância.

São associados aos factos acima expostos as limitações da própria escola, a falta de criatividade dos gestores escolares, o envolvimento sombrio por parte dos professores e dos coletivos e a própria planificação deficiente, incluindo as atividades extraescolares que são praticamente inexistentes. Neste âmbito, o ensino é mais direcionado para atividades dentro da sala de aula, com a exceção das aulas de Expressão Motora que são realizadas ao ar livre. No entanto, há escolas, sobretudo de 1º ciclo, que não dispõem de espaços para a realização de atividades desportivas.

Um outro aspeto a salientar é a existência de turmas de 1ª e 2ª classes numa só sala. O mesmo pode acontecer em relação às 3ª e 4ª classes, particularmente quando o número de alunos é reduzido para a capacidade das salas.

Dos itens pedidos aos professores para avaliação, nomeadamente a leitura, a escrita (desenvolvimento de temas - a redação), a oralidade e os aspetos que envolvem o funcionamento da língua, esta oscilou entre o *mediocre* e o *suficiente*. Os itens com pior avaliação, ou seja, *mediocre*, diziam respeito à redação, à pronominalização, e à conjugação verbal.

No que se refere à política educativa, os resultados do estudo também não foram animadores, já que, de acordo com a apreciação dos docentes, esta não tem contribuído para melhorar o desempenho dos alunos ao nível da LP.

Comprovámos que as questões ligadas ao ensino são-tomense são fortemente marcadas por influências externas, ou seja, os partidos políticos, a relação familiar e de amizade são fatores que concorrem para o mau funcionamento do setor, uma vez que interferem diretamente no processo de nomeação dos(as) diretores(as) das escolas, e dos próprios professores, estes, por vezes, sem formação específica.

Relativamente ao processo de acompanhamento de professores no 1º ciclo, existe uma equipa de orientadores(as) pedagógicos(as), e delegados(as) de disciplina.

No 2º ciclo existem supervisores centrais. Pelo que apurámos, o acompanhamento não corresponde às reais necessidades dos professores.

3) A metodologia adotada não atende à realidade sociolinguística dos alunos

A investigação que levámos a cabo confirmou que, em relação ao plano curricular e à metodologia, o português não tem sido visto como um idioma dinâmico e que sofre alterações, ou seja, não se tem tido em conta a diversidade linguística existente no país. A disciplina de LP não tem sido orientada numa perspetiva integradora, o que pode ser um dos fatores de rejeição e exclusão escolar.

Pensar que todos os alunos falam da mesma forma o português em STP constitui, por si só, uma conceção falsa, dada a complexidade linguística que se vive no país. Para além do currículo, é preciso que os professores compreendam a relação entre a língua falada e escrita, tomando como ponto de partida o repertório linguístico do aluno.

Assim, a proposta curricular para o EB, elaborada em 2010, e de acordo com a perceção dos professores, deve ser alterada de forma a atender a um melhor desempenho dos alunos. A proposta apresentava a seguinte justificação: “Com a actualização dos programas, houve a intenção de acentuar a interdisciplinaridade e a transversalidade das diferentes áreas curriculares, bem como o reforço dos conteúdos referentes à área de desenvolvimento pessoal e social” (PCEB, 2010, p. 7). A presente reforma deu importância aos conteúdos e aos objetivos relacionados com o domínio cognitivo. Procurou-se estabelecer uma relação intrínseca entre os conteúdos e o desenvolvimento de competências cognitivas motoras, artísticas, cívicas e sociais (PCEB, 2010, pp. 7-8), não tomando em consideração os factos relacionados com a dinâmica da própria língua.

Embora todas as leis de bases até aqui produzidas defendam a formação como um dos principais requisitos para a promoção da qualidade de ensino, existem no sistema professores sem qualquer formação. Depois de abolida a Lei nº 2/2003, a nova *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), no seu Art. 52º, estipula três tipos de formação para a docência: a formação inicial, a formação contínua e a formação em exercício. Refere, ainda, que as formações “devem estar atualizadas, de modo a dotar os Educadores e Professores de novas técnicas e de os adaptar à evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia” (MEES, 2019, p. 130). A nova Lei nº4/2018 orienta para que a teoria e a prática estejam alinhadas ao nível da formação, de forma a (MEES, 2018, p. 130):

- ✓ Assentar em práticas metodológicas afins das que o Educador e o Professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- ✓ Estimular uma atitude simultaneamente crítica e atuante em relação à realidade social;
- ✓ Favorecer a inovação a investigação na relação com a atividade educativa;
- ✓ Ser participada e conduzir a uma prática reflexiva e contínua de autoformação.

A formação de professores deve assegurar uma relação intrínseca entre a teoria e a prática, baseada na reflexão da última em estreita colaboração com a primeira. É uma maneira de os formandos refletirem sobre a língua, ou seja, “A formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação” (García, 2013, p. 27).

4) O perfil do professor e a desvalorização profissional

Quando se refere à educação de qualidade, um dos primeiros aspetos a considerar prende-se com a valorização do professor, o que, evidentemente, não se limita à remuneração. A carreira profissional e a formação são aspetos fundamentais para que ocorra a valorização de um profissional.

O *Estatuto da Carreira docente de 2011, Decreto-Lei nº 5/2011*, é da responsabilidade do Ministério de Educação e do Sindicato dos Professores e Educadores de São Tomé e Príncipe e,

“(…) visa contribuir para que o sistema educativo fique dotado de instrumentos legais e especiais mais adequados garantindo uma gestão mais transparente dos docentes, nos seus variados e complexos aspectos, o que poderá traduzir na motivação da classe, proporcionando uma educação de qualidade à nossa população” (MEC, 2011, pp. 9-10).

A implementação da carreira docente não tem sido imune ao “braço de ferro” entre o governo e a organização sindical. Os professores não têm sido beneficiados com o estipulado no estatuto da carreira docente, uma vez que apenas permanecem no sistema, sem haver lugar à devida promoção.

5) O recrutamento de professores

Regularmente, nos meses de Julho e Agosto de cada ano, decorre o processo de recrutamento e seleção dos educadores de infância e professores do Ensino Básico e Secundário. Através do concurso lançado pela Direção Administrativa e Financeira (DAF) os candidatos concorrem mediante a entrega dos devidos documentos. No entanto, apesar da realização dos concursos, o processo de recrutamento de docentes é viciado. Tal significa que existem no sistema professores que não deviam aí estar, o que, como é evidente, compromete a aprendizagem das crianças.

6) A participação dos pais e encarregados de educação

O estudo apurou que a contribuição dos pais tem sido reduzida, tendo uma avaliação de *suficiente* por parte dos envolvidos. Nas nossas escolas, embora haja, atualmente, uma maior consciencialização dos pais e encarregados de educação em relação ao acompanhamento dos seus educandos na vida escolar, esta participação tem sido muito passiva.

Normalmente, os pais e encarregados de educação contribuem com uma quantia monetária para a avaliação, cantina escolar e outras ações. Participam, ainda, das reuniões convocadas pelos professores do 1º ciclo e diretores de turma do 2º ciclo. Estas sessões ocorrem, regularmente, no final do 1º período, antes das avaliações, no início do 2º e 3º períodos e no final do 3º período. São poucos os pais presentes nas reuniões.

Nas escolas existem comissões de pais e de encarregados de educação. No entanto, a sua dinâmica acaba por depender muito do(a) gestor(a) escolar.

Síntese

Durante os anos de prática pedagógica, tive oportunidade de tomar consciência das inúmeras dificuldades que os professores têm em relação às aulas de LP: (i) por falta de domínio didático, científico e pedagógico, (ii) pela formação que, muitas vezes, não atende às necessidades educativas e (iii) pelo pouco interesse, responsabilidade e envolvimento nas tarefas pedagógicas e em outras.

Por outro lado, muitos professores acreditam na “imposição” de regras de funcionamento da língua – regras do bom falar e escrever. Assim, acabam por se centrar no ensino da gramática, acreditando ser esta a forma de promover um uso correto da língua por parte dos seus alunos.

Os fatores que mais têm influenciado os resultados da disciplina de LP são os que a seguir se descrevem:

- (i) política educativa (integra o processo de contratação dos gestores e professores, os programas curriculares, a formação de professores, supervisores, orientadores pedagógicos, a construção de salas de aula, etc.);
- (ii) inexistência de manuais de LP e outros materiais (fotocopiadoras, retroprojetores, computadores);
- (iii) turmas superlotadas;
- (iv) inexistência de seminários de capacitação para os professores;
- (v) professores com dificuldades na planificação e na lecionação das aulas de LP;
- (vi) relação estabelecida com a própria língua e
- (vii) falta de leitura e pouco envolvimento dos pais e encarregados de educação em assuntos relacionados com a escola.

O sistema de ensino são-tomense não tem realizado atividades que possam promover a escrita e a leitura nas escolas. Tem-se dado pouca ênfase a estas atividades. Os alunos não leem e, em consequência disso, têm dificuldades imensas na escrita, como pudemos comprovar com o estudo realizado. É preciso perspetivar novas formas de abordagem que façam com que os alunos criem o gosto pela escrita, através de atividades que gerem interesse e criatividade.

1.7.2 Competência escrita dos alunos do Ensino Básico em STP

1.7.2.1 Dados das escolas testadas - 4ª e 6ª classes

As 218 amostras recolhidas, sendo 110 da 4ª classe e 108 da 6ª, permitiram-nos verificar as dificuldades dos alunos no domínio da escrita. Apesar de haver alunos com alguma competência para a escrita, outros continuam a ter problemas muito básicos. Tratando-se de duas classes intermédias do EB, o nível dos alunos poderia situar-se num patamar diferente do que foi verificado durante a pesquisa.

O nosso sistema de ensino ainda não procede à despistagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, pelo que acreditamos que, entre os alunos testados, haverá alguns que sofrem de problemas de aprendizagem, o que pode, por si só, influenciar o seu percurso académico. Quanto aos “distúrbios de aprendizagem”, Rebelo (1993, p. 91) aponta para três quadros específicos, dentre os quais se destacam:

(i) o neuropsicológico que associa os resultados da aprendizagem ao “estado intacto” do cérebro e da organização dos vários sistemas cerebrais que devem funcionar em pleno. (p. 91)

(ii) (...) quando houver qualquer problema comportamental, explica-se em termos de lesão cerebral, ou de mau funcionamento de certas áreas. Em relação aos distúrbios de aprendizagem, são feitos registos de escuta dicótica e de meio-campo visual para a verificação da dominância dos hemisférios, eletroencefalogramas, tomografias axiais computadorizadas, dentre outros. (p. 91)

(iii) o do processamento da informação – é utilizado particularmente pela área da linguística e da psicolinguística- Descreve e explica a maneira como o indivíduo capta, guarda, transforma, manipula e utiliza a informação, baseando-se na análise do tipo de erros, tempos de reação, análise dos efeitos da instrução e do treino específicos, análise e controlo da movimentação dos olhos. (p. 92)

(iv) o da análise aplicada do comportamento- esta vertente explica o comportamento das relações observáveis entre estímulos e respostas. (p. 93)

(v) Em relação ao ensino especial, defende que os distúrbios de aprendizagem e o insucesso escolar deviam de falta de incentivos, reforços, participação, feedback, tudo o que se traduz aos comportamentos inadequados em relação à situação do ensino. (p. 93)

Os resultados negativos das crianças devem ser o objeto de preocupação do estado são-tomense. Seria necessário perceber a razão de elas não aprenderem e perceber até que ponto se pode realizar uma intervenção mais direta, de forma a apoiar os alunos. Culpar os professores de todos os problemas na escola não é solução credível.

Em termos de comunicação escrita, espera-se que um aluno na 4ª classe possa ter competências ao nível da caligrafia, ortografia, compreensão e interpretação de um texto e apresentação de ideias de forma clara, objetiva e sequenciada.

Depois de analisadas as amostras e realizada a apresentação dos resultados da investigação, considerámos pertinente discutir e comparar os dados obtidos por classes e escolas. Com tal propósito, elaborámos gráficos com os dados de cada escola relativamente aos itens em avaliação:

- (i) compreensão e interpretação do texto;
- (ii) textualização (capacidade e potencialidade comunicativa na composição).

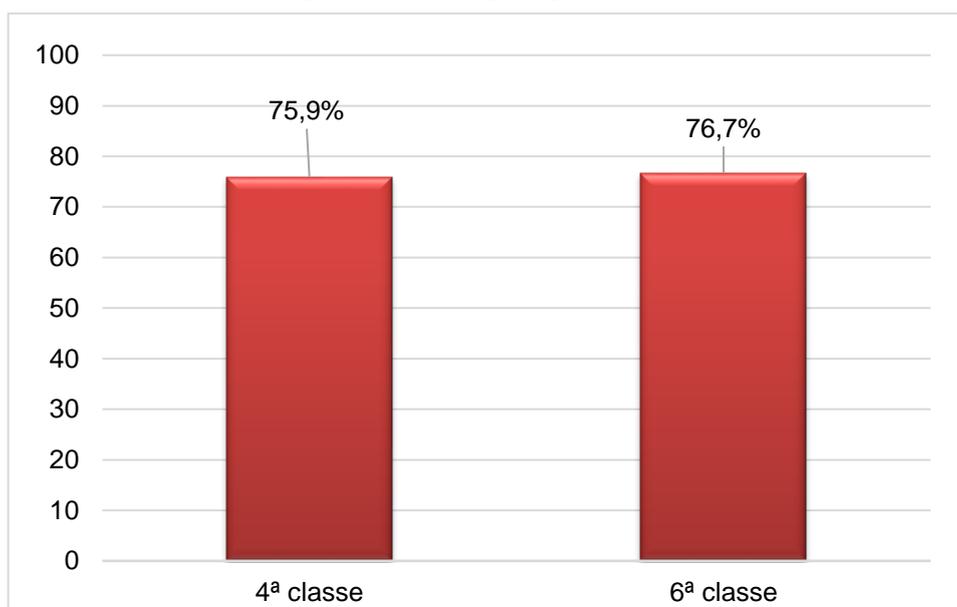
I. Compreensão e interpretação do texto

A compreensão e a interpretação de textos escritos constituem dois pontos fundamentais que dependem do nível de competência do aluno na leitura. Este é um dos aspetos fundamentais para que as outras competências possam ser postas em prática.

A capacidade de os alunos inferirem dados através da leitura de textos depende de como eles se têm relacionado e interagido com os diferentes tipos de texto. Um aluno que não possui hábitos de leitura, dificilmente terá competência suficiente para compreender e interpretar mensagens orais e escritas que exijam alguma reflexão. As atividades de leitura e escrita são proporcionadas pela escola e é a escola a responsável pela promoção da competência comunicativa dos alunos que por ela passam.

Assim, de acordo com os dados das duas classes, a observação do gráfico 75 indica-nos que 75,9% dos alunos da 4ª classe e 76,7% dos da 6ª não têm competências quanto à compreensão e interpretação de textos.

Gráfico 75: Compreensão e interpretação do texto - 4ª e 6ª classes



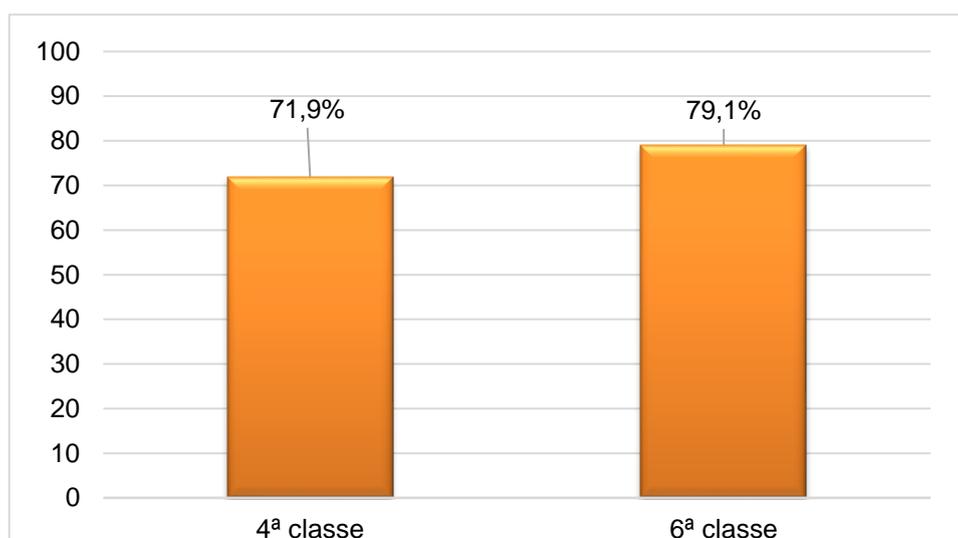
A leitura do gráfico acima permite as seguintes conclusões:

- (i) não há muita diferença de competência em relação ao défice de compreensão e interpretação de textos verificadas ao nível da 4ª e 6ª classes, pelo facto de muitos alunos transitarem de classe sem terem adquirido as competências básicas definidas no currículo.
- (ii) os alunos das escolas da capital apresentam melhores resultados quando comparados com os das escolas do interior.

Os alunos apresentam maiores dificuldades nas atividades que exijam reflexão e escrita. Uma das principais razões que podem estar associadas ao défice de compreensão e de interpretação de textos no EB prende-se com a falta de conhecimento que os alunos têm das palavras, ou seja, o processo de decifração não foi bem consolidado. Por esta razão, Sim-Sim (2009, p. 7) considera que a decifração é determinante para que os alunos possam desenvolver a leitura. Por ser um processo desafiador tanto para o aluno, como para o professor, Sim-Sim (2009) adverte que “As crianças para quem o início desta viagem se apresentou desinteressante, moroso e pobre têm grandes probabilidades de desenvolver posteriormente atitudes negativas face à leitura e de não atingirem a mestria de estratégias de compreensão (...)” (p. 7) e considera que “Ensinar a decifrar é um processo crucial na educação básica de qualquer ensino” (p. 8).

Trata-se, portanto, de um processo longo, contínuo e difícil em que a escola, neste caso o professor, terá de fazer com que a criança possa passar por diferentes estágios de memorização, até à construção de um conhecimento que se vai solidificando de acordo com os níveis de escolaridade. Verificámos, no nosso estudo, que apesar de haver alunos com um certo nível de desenvolvimento da motricidade, outros apenas copiaram as perguntas ou transcreveram o texto para o lugar das respostas. Ao nível de compreensão e interpretação de textos escritos, a nossa investigação apurou que as crianças têm tido uma aprendizagem muito deficiente no que concerne à leitura e à escrita nas escolas básicas em STP. As competências dos alunos estão aquém do desejado, sendo que a percentagem dos que têm dificuldades nestes domínios, ao nível da 4ª classe, é de 71,9% e, da 6ª, 79,1%. (cf. gráfico 76)

Gráfico 76: Construção e transcrição de respostas - 4ª e 6ª classes

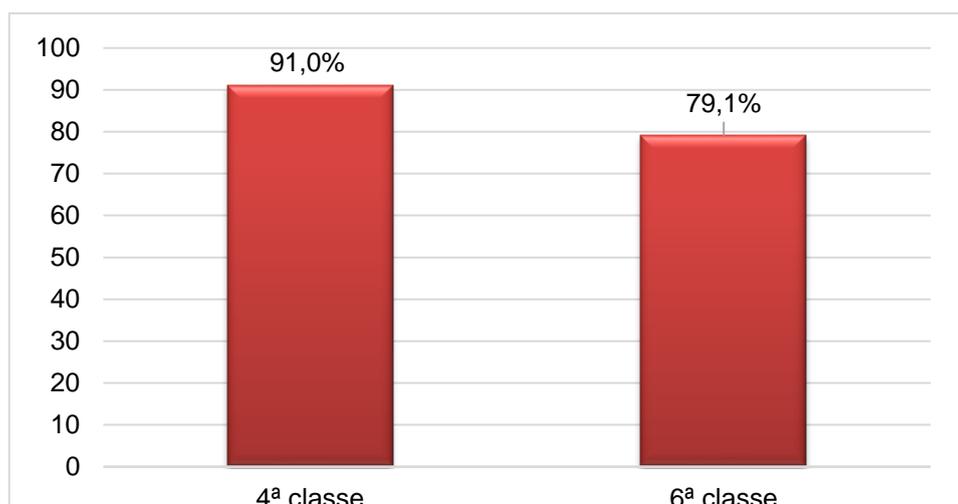


O gráfico demonstra o nível de competência dos alunos em relação à construção e transcrição de respostas. Os resultados da 4ª e da 6ª classes estão bastante aproximados. Assim, podemos concluir que, em termos de competência na construção e transcrição de respostas:

- (i) não há diferença muito significativa em relação à competência dos alunos da 4ª e 6ª classes em relação à escrita.
- (ii) os alunos têm dificuldades em extrair informações implícitas num enunciado escrito, isto é, não são leitores críticos: têm pouco domínio do registo escrito.
- (iii) através da análise das amostras, reparámos que muitos alunos não conseguem flexionar os determinantes possessivos; por exemplo, *meu*, indicado no texto, para *seu*, na resposta. Estas são dadas como se fossem uma das personagens do texto.

Em relação à identificação da mensagem transmitida pelos textos, houve uma percentagem muito alta de alunos que não conseguiram executar a tarefa, sobretudo ao nível da 4ª classe, com 91%, e 79,1% na 6ª classe (cf. gráfico 77).

Gráfico 77: Identificação da mensagem transmitida pelo texto - 4ª e 6ª classe



Os resultados indicados no gráfico 77 constituem objeto de reflexão. Os alunos, de ambas as classes, não conseguem ler um texto e extrair informações implícitas. Mesmo nas perguntas diretas, os alunos mostraram dificuldade em apresentar as respostas adequadas.

II. Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na composição escrita

A textualização envolve um conjunto de competências que o aluno deve dominar, e que não se baseiam exclusivamente no reconhecimento e na escrita de palavras, mas sim na sua combinação para formar frases, parágrafos e texto.

O saber refletir sobre as diferentes maneiras de produzir um texto está dependente das competências do falante. Sabemos, pois, que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, pois o que para uns pode ser fácil, para outros pode não o ser. De entre os domínios da comunicação escrita, a proposta curricular (PCEB, 2010) indica que um aluno da 4ª classe deve “Experimentar situações que façam surgir necessidade de produção de escrita com intenções comunicativas diversificadas (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha, avisos, recados, convites, correspondência interescolar, relatos de experiências e de saídas de estudo...)” (p. 21).

No que se refere à 6ª classe, de acordo com a mesma proposta, destacamos três objetivos específicos relativamente à escrita:

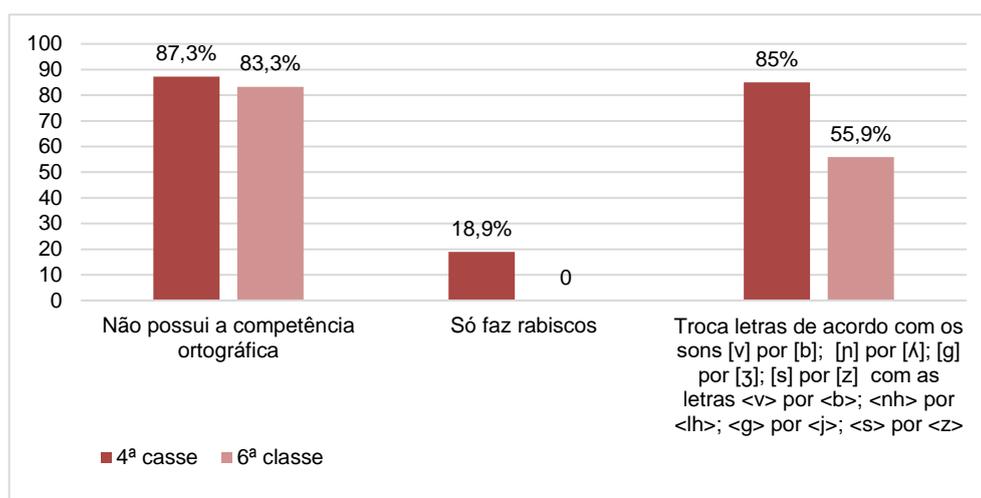
- (i) Experimentar situações que façam surgir a necessidade de produção escrita com intenções comunicativas diversificadas; (p. 86)
- (ii) Experimentar diferentes tipos de escrita com finalidades e destinatários diversos; (p. 86)
- (iii) Praticar o aperfeiçoamento de textos (coerência e coesão textual). (p. 86)

Com base nestes objetivos, um aluno que esteja na 4ª ou na 6ª classe já terá desenvolvido esta competência que se reduz a etapas específicas de produção de um texto, de acordo com os três processos fundamentais: a planificação, a redação e a textualização. No entanto, para que os alunos possam desenvolver a escrita é preciso que as competências básicas ao nível da escrita estejam bem consolidadas, o que, por vezes, não se verifica.

No que se refere à competência ortográfica, apurámos que existem poucas diferenças em termos de ortografia nas duas classes. Os alunos cometem muitos erros ao grafarem as palavras. Por vezes, palavras que constam no texto, ou mesmo nas questões, são escritas incorretamente, o que pode demonstrar falta de atenção ou de preocupação em relação ao que escrevem. De destacar o facto de na Escola Básica de Angolares existirem alunos que fazem rabiscos na 4ª classe. 18,9% (7) dos alunos desta escola, na 4ª classe, não sabem escrever. Este dado constitui uma preocupação. Estes alunos dificilmente conseguirão prosseguir estudos, a não ser que haja uma redefinição dos processos de apoio aos mesmos com programas de ensino diferenciados. Caso isso não aconteça, irão, certamente, abandonar o sistema escolar sem terem alcançado a alfabetização.

As trocas verificadas entre as letras revelam que as palavras não foram bem memorizadas pelos alunos. Esta situação é mais acentuada na 4ª, com 85% dos alunos a apresentarem este problema. Na 6ª classe a percentagem desce para os 55,9%, ainda assim, um número muito elevado (cf. gráfico 78).

Gráfico 78: Competência ortográfica - 4ª classe e 6ª classes

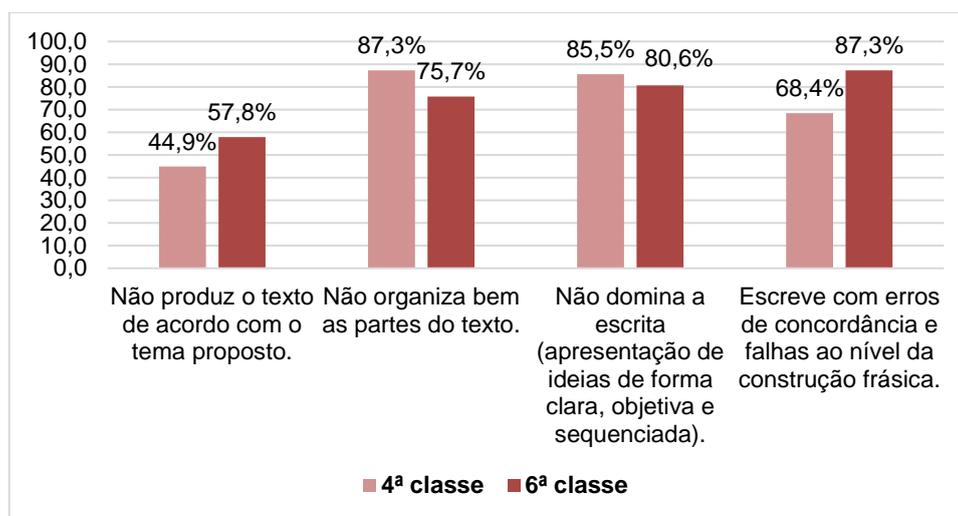


Temos de constatar, infelizmente, que no EB de STP, um grande número de crianças não possui competência ortográfica. Os piores resultados são dos alunos das escolas mais afastadas da capital do país.

As dificuldades dos alunos também são verificadas ao nível da produção de textos. De acordo com os dados do gráfico 79, o nível de aprendizagem dos alunos não atinge o desejado: têm dificuldades em apresentar uma redação com ideias claras e objetivas e que obedeça a uma determinada sequência. Apenas a 4ª classe conseguiu um resultado positivo na tarefa de produção escrita de acordo com o tema apresentado. Todos os outros parâmetros se situam muito abaixo do desejável (cf. gráfico 79):

- ✓ a percentagem de alunos da 4ª classe que escrevem textos não obedecendo ao tema foi de 44,9% e, na 6ª foi de 57,8%; dos que não organizam adequadamente as partes de um texto, na 4ª classe, foi de 87,3% e, na 6ª, 75,7%;
- ✓ 85,5% dos alunos da 4ª classe não dominam a escrita, em relação a 80,6% da 6ª classe que não têm competências nesta vertente;
- ✓ 68,4% dos alunos da 4ª classe escrevem com erros de concordância e falhas ao nível da construção frásica e 87,3% da 6ª classe demonstrou não ter competências na construção de frases coesas e coerentes.

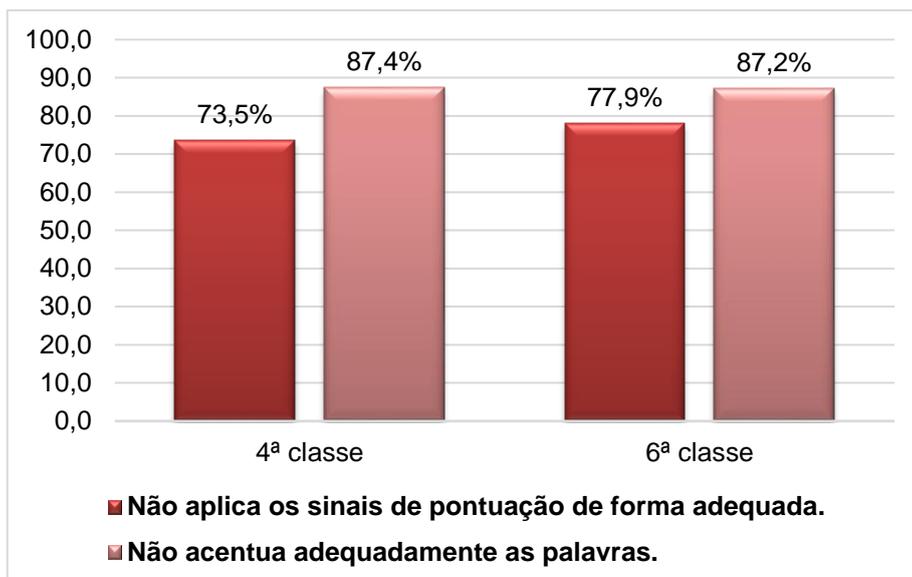
Gráfico 79: Competência dos alunos quanto à capacidade e potencialidade comunicativa na produção escrita - 4ª e 6ª classes



Os problemas encontrados prendem-se com a exposição, organização e sequência de ideias. Nas escolas do centro do país, Dona Maria de Jesus, 4ª classe, e Escola Secundária Básica Patrice Lumumba, 6ª classe, onde os alunos têm mais contacto com o português, as competências escritas não são as melhores, mas ainda assim são superiores às das Escolas Básicas Trindade Sousa Pontes, de Angolares e Manuel Quaresma Bragança.

O nosso estudo também se debruçou sobre a acentuação e a pontuação. Verificámos que a maior parte dos alunos apresenta problemas neste domínio. Na 4ª classe, 73,5% dos alunos demonstraram dificuldades quanto à pontuação e 87,4% em relação à acentuação. Os da 6ª classe também deram indícios de dificuldades quanto à pontuação e acentuação das palavras, tendo obtido uma percentagem de 77,9% e 87,2%, respetivamente (cf. gráfico 80).

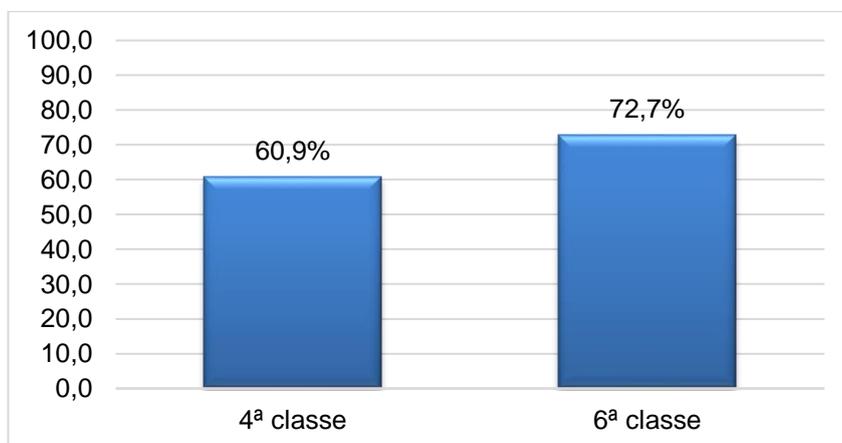
Gráfico 80: Aplicação de sinais de pontuação e acentuação - 4ª e 6ª classes



A pontuação e a acentuação são vertentes da escrita em que os alunos têm demonstrado fragilidades ao nível do EB. De entre as diversas razões que podem estar ligadas a estes baixos resultados, poderá estar a falta de preocupação com a língua no domínio da produção textual. A pontuação tem sido um dos aspetos em que os alunos mais têm dado indícios de pouco domínio. É uma ação que exige treino e leitura.

Confirmámos, também, que a escrita dos alunos é influenciada pelas marcas de oralidade, como comprovado nos gráficos 81 e 82: a escrita de 60,9% dos da 4ª classe é influenciada pela oralidade, contrariamente à 6ª classe que alcança os 72,7%. (conf. gráfico 81)

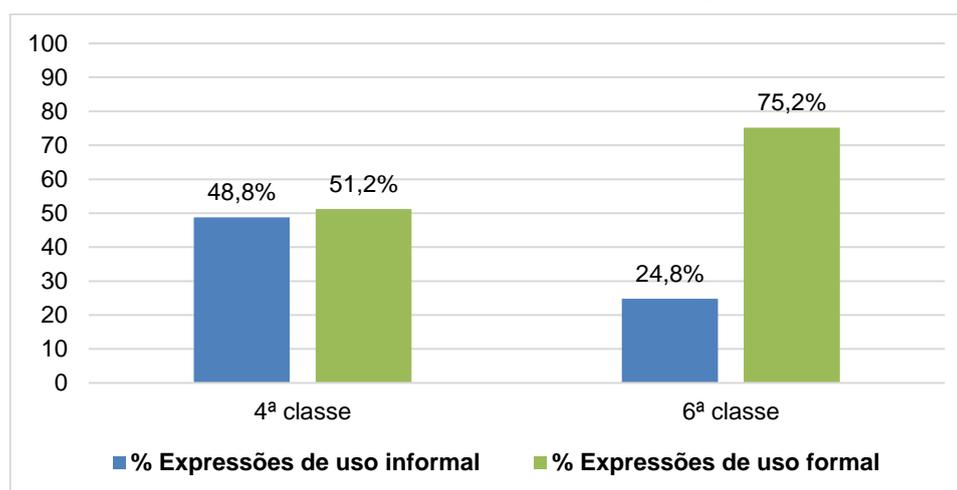
Gráfico 81: Marcas de oralidade na escrita - 4ª e 6ª classes



Comprovámos que, embora muitos alunos tenham a consciência do uso do português, existe um grupo de alunos cuja comunicação é fortemente influenciada pelas formas linguísticas do PST, como demonstra o gráfico 82. Como se pode comprovar neste gráfico, em relação à 4ª classe, as expressões de uso formal corresponderam a 51,2% de escolha, enquanto as de uso informal, 48,8%. Os dados permitem-nos referir que uma boa parte dos alunos não consegue diferenciar o uso informal e formal da língua, não havendo, em termos percentuais, uma diferença significativa.

Ao nível da 6ª classe, a situação é completamente diferente: os alunos são capazes de diferenciar as expressões de uso informal das de uso formal, tanto é que apenas 24,8% indicou as expressões de uso informal do português como corretas em relação a 75,2%, que conseguiu identificar as expressões formais. (cf. gráfico 82)

Gráfico 82: Expressões de uso informal e formal do português - 4ª e 6ª classes



Os dados apresentados exigem uma reflexão sobre a metodologia empregue no ensino da LP. É necessário adotá-la numa perspetiva mais integradora possível. De facto, a análise dos dados indica que não há uma diferença muito significativa entre os alunos da 4ª classe, a fase final do 1º ciclo, e os alunos da 6ª classe. Ambos já deviam ter adquirido as competências necessárias para a leitura, interpretação e escrita de textos. Assim sendo, o estudo ora realizado leva-nos a concluir que as dificuldades no domínio da escrita dos alunos do EB devem-se à não realização de um ensino que vá de encontro

à superação das suas dificuldades. Destaquemos as principais dificuldades dos alunos do EB, 1º e 2º ciclo:

- (i) Os alunos não dominam as regras básicas da escrita: têm a consciência fonológica muito pouco desenvolvida; não conseguem estabelecer equivalência entre o som e as letras. Estas dificuldades arrastam-se para as classes subsequentes.
- (ii) O nível de conhecimento vocabular dos alunos é muito baixo. Verificámos que os alunos utilizam um vocabulário muito simples e pouco diversificado, o que influenciou fortemente a produção dos textos. A capacidade de refletir e apresentar ideias fica limitada ao conhecimento que o aluno tem da língua.
- (iii) Os alunos desconhecem as etapas fundamentais para a escrita de um texto (planificação, textualização e revisão). Estas três etapas constituem processos fundamentais para o texto como um produto.
- (iv) Para além de dificuldades que residem na transcrição correta de respostas, a construção frásica constitui um outro tipo de dificuldade. Uma percentagem considerável dos alunos não consegue construir respostas a partir da questão apresentada.
- (v) Os alunos têm competências reduzidas quanto à compreensão e interpretação de textos.
- (vi) A escrita dos alunos contém marcas de oralidade e influências do PST.

Relativamente aos fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do EB, 1º e 2º ciclos, em STP, podemos referir o seguinte:

- ✓ O currículo que se aplica ao EB não se adequa à realidade atual do ensino da língua. O currículo do EB foi atualizado em 2010, pelo que já não se adequa ao atual contexto linguístico existente no país. Em todas as escolas básicas existem alunos provenientes de diferentes comunidades linguísticas, o que poderá constituir uma dificuldade para a própria dinâmica da sala de aula.
- ✓ Apesar de haver um grande número de professores formados no sistema, também existem professores sem formação pedagógica a lecionarem a LP. Embora haja uma escola de formação de professores, a FCT e o ISEC, estes

Estabelecimentos de Ensino não conseguem atender às necessidades de todo o país. A própria possibilidade de os formandos frequentarem uma formação nestes estabelecimentos é condicionada: não há igualdade de oportunidade quanto à oferta formativa, pois muitos formandos têm de percorrer quilômetros para frequentarem uma formação pedagógica na capital do país.

- ✓ No sistema educativo são-tomense há a passagem progressiva dos alunos do 1º ciclo, 1ª e a 3ª classe. Na transição dos alunos destas duas classes, nem todos terão atingido a objetivos preconizados, mas são integrados na classe seguinte não havendo um plano de recuperação diferenciado para os que transitam com dificuldades. Em consequência disso, o aluno que não atingiu o objetivo esperado, terá duas vias: (i) aprovar da 2ª para a 3ª classe ou da 3ª para a 4ª classe, levando consigo as dificuldades anteriores - por esta razão surgem alunos na 4ª ou na 5ª classe com sérias dificuldades ao nível da escrita e de outras competências; e (ii) ficar retido na 2ª e 4ª classes por dois, três anos ou mais, levando-os ao abandono escolar.
- ✓ O processo de recrutamento de professores constitui um dos aspetos de base para o fracasso no ensino no país. Nenhum sistema funciona enquanto não houver vontade e interesses. A criação de um sistema de recrutamento digital dos professores poderá ser um dos caminhos básicos para combater o nepotismo existente no sistema educativo são-tomense.
- ✓ Ao nível da formação, dá-se pouca relevância à situação linguística dos alunos. O ensino não atende às necessidades educativas dos alunos. Há muito pouca diversificação de atividades pedagógicas. Os professores dão mais ênfase a aulas de funcionamento da língua do que o trabalho com textos que impliquem a língua em uso.
- ✓ Existência de professores desmotivados e que não gostam de lecionar a disciplina de LP. Para além destes aspetos existem professores com problemas deontológicos que continuam com alunos sob a sua tutela.
- ✓ Os alunos têm pouco espaço para desenvolver as suas competências: não leem, não escrevem e não são expostos a situações de treino da oralidade.

- ✓ As escolas, para além de não promoverem atividades extraescolares de promoção à leitura e à escrita, não possuem recursos didáticos de apoio pedagógico aos professores. Por conseguinte, existem poucas ações que exijam o envolvimento dos alunos em tarefas de leitura e escrita, bem como pouca diversificação de atividades na sala de aulas.
- ✓ Há uma fraca participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento dos alunos, e, particularmente, na promoção da leitura e da escrita.
- ✓ No sistema educativo são-tomense poderá haver alunos com problemas específicos de aprendizagem da leitura e da escrita: alunos com perturbações de aprendizagem, que os coloca, à partida, num patamar diferente de aprendizagem.

Capítulo V

1. Proposta de atividades

A investigação que desenvolvemos possibilitou-nos concluir que o processo de ensino e aprendizagem da escrita em LP em São Tomé e Príncipe é muito débil. Os resultados apontam para uma reflexão sobre os aspetos que envolvem a escrita, tendo em conta o fracasso que se verifica em torno das ações que envolvem este processo nas escolas. Os problemas são profundos e delicados e envolvem todas as esferas do sistema de ensino. Por esta razão, importa-nos, aqui, apresentar algumas sugestões de atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas nas aulas de LP de forma a contribuir para a melhoria dos resultados escolares.

Em relação ao ensino da escrita, numa primeira análise, o trabalho do professor na sala de aula passa por analisar a escrita dos alunos numa perspetiva progressiva, já que depende de processos variados e etapas muito específicas. Para Carvalho (1999), “(...) o perspectivar da escrita enquanto processo facilita o tratamento e a resolução dos problemas que os alunos revelam, ao facilitar a sua identificação e enquadramento” (p. 121).

Convém, aqui, ressaltar que a competência para a leitura terá grande influência na escrita, pelo que as atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de LP devem proporcionar aos alunos a aquisição de competências ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, enquanto se desenvolvam as competências para a leitura.

Num sistema em que há escassez de tudo, é impossível encontrar soluções milagrosas que possam colmatar todas as dificuldades de uma só vez. A nossa sugestão é começar. Começar a refletir sobre o processo educativo numa perspetiva mais integradora e progressiva virada para o sucesso, onde o professor deve ser visto como facilitador e promotor de diálogo na sala de aula. No entanto, ele apenas não conseguirá resolver certos problemas existentes: dependerá dos recursos disponíveis, da formação pedagógica, do conhecimento didático-científico e pedagógico, da vontade de os alunos aprenderem, da relação que os encarregados de educação e das atividades de planificação.

Assim sendo, as nossas sugestões centram-se nos quatro níveis de desenvolvimento da competência da linguagem verbal: a compreensão e expressão oral e escrita.

1.1 Compreensão, expressão oral e leitura

A oralidade constitui a fonte principal para que a escrita se desenvolva. É necessário que se trabalhe a oralidade na sala de aula, tendo em conta que é uma competência adquirida naturalmente pela criança. A partir dela, o professor deve formalizar e potencializar outras competências.

Ao nível da oralidade, existem atividades que podem ser desenvolvidas. Pereira e Azevedo (2005, p. 28) apresentam propostas de atividades de desenvolvimento da memória, como por exemplo: (i) os alunos terão de reproduzir oralmente uma mensagem elaborada pelo professor, aprendendo a ouvir, a reter e a emitir de forma correta; (ii) escrita de mensagens apoiada na própria oralidade dos alunos, desenvolvendo a autolinguagem, que será abandonada a partir do momento em que se sintam mais seguros no domínio da língua.

O professor pode promover atividades que se relacionem com a audição de histórias, relatos, alocação de textos autênticos em áudio e, por meio de uma ficha, os alunos podem preencher as informações que ouvem. A visualização de textos autênticos na parede das salas de aula com letras e palavras destacadas; o recurso a fichas relativas à formação de palavras por meio de letras e de sílabas; a realização de debates, de apresentação de trabalhos aos colegas; a leitura de palavras soltas retiradas de caixinhas; de imagens, associando-as a um determinado contexto; leitura de contos, obras, mediante o preenchimento da ficha de verificação de leitura, a promoção de leitura de textos aos órgãos de gestão da escola, aos professores, não docentes, em outras turmas; cantar, por exemplo, são apenas algumas das atividades que podem ser realizadas no âmbito da oralidade e da leitura.

Para além de atividades que envolvam a visualização de letras e palavras nas fichas em aventais, na parede da sala de aula, em quadros, o professor pode escrever palavras ou frases no quadro, pedindo que os alunos leiam em silêncio ou de forma expressiva. Estas palavras ou frases são apagadas, mas o professor volta a ditá-las aos alunos para que escrevam no quadro ou no caderno. A correção pode ser feita pelo professor ou pelos alunos, mediante a apresentação da (s) palavra (s) ou frase original. É uma atividade que pode ser feita de forma individual ou de grupo.

A realização de concursos na sala, ou entre turmas, direcionados para a leitura, em jeito de competição, pode ser uma das atividades a adotar pelo professor para que os alunos leiam mais e adquiriam competências ao nível da leitura.

Por outro lado, o professor também pode dedicar 10 minutos de leitura por aula, ou duas vezes por semana, no final das aulas. Os textos podem ser escolhidos pelos alunos, pelo professor ou requisitados da biblioteca escolar, caso exista.

Durante as aulas, o professor terá a necessidade de fazer um levantamento dos alunos que tenham dificuldades ao nível da leitura e da escrita, pois como defende Rebelo (1993) é necessário que se realize testes para a verificação dos alunos com ou sem dificuldade na leitura e na escrita de modo a “(...) averiguar se existe discrepância entre os resultados escolares, relativos ao ano que se frequenta e à idade cronológica, e o nível intelectual” (p. 163). Estas provas poderão permitir saber se “(...) já se lê e escreve corretamente, contabilizar os erros e analisá-los, avaliar a fluência, o ritmo e a entoação da leitura a considerar o seu nível de compreensão e expressão” (p.163).

É importante que o aluno perceba as diferenças que ocorrem na oralidade. Neste caso, o professor deve realizar atividades que a potenciem, através de participação em grupos de trabalho, discussão de temas, apresentação de trabalhos, reconto de histórias, etc.

1.2 Compreensão e expressão escrita

A escrita corresponde à forma visual da linguagem que, por meio de sinais de representação, neste caso, os sinais gráficos, faz a representação da linguagem oral. Existem regras que definem e estabelecem os critérios da escrita que, segundo Rebelo (1993) “Regulamentam as formas das letras (maiúsculas, minúsculas, impressas e manuais), o seu tipo (itálico, cursivo, etc.) e as suas funções; os sinais de acentuação, pausas, contrações, interrogações, afirmações, exclamações, etc.” (p.36). Por outro lado, o autor aborda que “Estabelecem normas relativas ao número de letras e palavras, seu agrupamento e a sua sequenciação, e à formação de palavras e frases” (p.36).

Na sala de aula, existem grupos de alunos com experiências diversificadas ao nível da escrita. Alunos há que precisam de uma adaptação dos programas tendo em

conta a sua especificidade de aprendizagem em relação aos que estejam na mesma idade escolar e que demonstram ter um ritmo de aprendizagem mais lento.

Para que um aluno possa aprender ou que tenha a competência para a escrita nas suas diferentes dimensões e fases, é preciso que ele tenha dominado determinadas unidades que se relacionam com a escrita, unidades essas que o levam a distinguir os diferentes traços que envolvem a escrita, nomeadamente, a transcrição da oralidade para escrita. O domínio desta habilidade “pressupõe o domínio de operações mentais de inclusão de classe (vogais, consoantes...), de classificação múltipla, de seriação, de ordenação e de conservação, necessárias para a aprendizagem das características do código gráfico”, como referem Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 19).

Através dos dados apurados a partir desta investigação, uma boa parte dos alunos não sabe escrever. Isto quer dizer que nunca iriam poder ler para compreenderem e interpretar ou mesmo conseguir redigir textos. Assim sendo, a esses alunos seria aconselhável a formação de grupos especiais com um programa de recuperação adaptado, já que se encontram em níveis de ensino já avançado.

Para o fortalecimento da área vocabular, Pereira e Azevedo (2005) sugerem que “Ler para as crianças pode ser a origem de crescimento ou alargamento vocabular, sobretudo se o professor explicar as palavras pouco familiares” (p.27). Para as autoras esta atividade “(...) pode duplicar a taxa de aquisição de vocabulário, que é fundamental para o desenvolvimento da literacia” (p. 27). Para esta situação, o professor pode elaborar exercícios em fichas com palavras cruzadas, usando sinónimos e antónimos, através da leitura buscar significados de palavras tendo em conta o contexto, a utilização de dicionários na sala de aula, aquando da realização da leitura de textos, etc. Se for o caso, o professor pode autorizar os alunos a fazerem a pesquisa de palavras recorrendo-se aos digitais.

Sendo que uma boa parte dos alunos testados não possuem a consciência fonológica formalizada, o desenvolvimento de atividades passará pelo ganho desta habilidade. Sim-sim (2009, p. 26) defende que a escolha de estratégias para que os alunos adquiram esta competência deve passar por três vias: (i) as características da criança; (ii) o conhecimento da língua de escolarização e (iii) o nível de consciência fonológica de cada criança.

Embora a escola fosse espaço destinado à aprendizagem da escrita, os alunos podem desenvolver esta atividade em família: criar ou terminar histórias, escrever textos instrucionais, como por exemplo, receitas diversas.

Deve-se criar mecanismos para que a criança não encare a escrita como sendo sempre tarefas escolares a cumprir, mas como uma atividade lúdica.

1.3 Realização de oficinas de escrita

A realização de oficinas e concursos de promoção da escrita podem permitir que surjam novos talentos: os alunos podem ler e escrever sobre temas diversos e livres, podendo divulgá-los na própria escola ou fora dela.

No processo de redação, os professores devem habituar os seus alunos na construção de frases, utilizando conectores e articuladores mais simples e aos mais complexos, à medida que os temas assim o exigem.

Na escola, a escrita dos alunos obedece a um destinatário muito específico e cumpre um objetivo único que é o da correção e regulamentação da língua. Normalmente, o aluno escreve com o objetivo de o seu texto ser avaliado pelo professor. Durante a atividade de escrita, a diversificação de destinatários pode fazer com que o aluno compreenda as diversas finalidades da escrita: escrever para os colegas de outras turmas; escrever uma carta para os órgãos diretivos; escrever e ler poemas para os pais e encarregados de educação, avisos, regulamentos da turma, jornais da turma e da escola e outros tipos de textos. Espera-se que, ao escrever, o aluno desenvolva a sua capacidade de refletir sobre aquilo que está a produzir.

Uma outra atividade a desenvolver com os alunos para o conhecimento de letras e as suas funções numa palavra é o professor, de acordo com a letra a trabalhar, apresentar um texto, em que pede o aluno para proceder com a sua identificação no texto ou na palavra dada.

Os alunos podem transformar-se em agentes de recolha de informações escritas ao longo do percurso escolar, na sua zona: leitura e anotação das informações existentes nas placas publicitárias, avisos, anúncios de venda, jornais, revistas, etc. As informações recolhidas pelos alunos são tratadas na sala de aula através da realização de trabalhos

individuais e/ou de grupos, seguidos de discussão e reflexão sobre as diferentes formas de uso da língua.

Ao nível da escrita, Pereira e Azevedo (2005) orienta-nos para procedimentos quanto à prática pedagógica em relação à escrita, salientando que:

(i) (...) o que deverá mudar não serão tanto as atividades, mas a maneira de actuar nas situações habituais. (p.84)

(ii) Mais do que apostar de início na renovação da bateria de actividades propostas às crianças, o que importará acima de tudo é a mudança da atitude dos professores face às crianças, ou seja, passar de uma atitude normativa a uma atitude explicativa. (p.84)

É necessário que as escolas dinamizem oficinas de escrita criativa de forma a promover a autonomia e o maior envolvimento das crianças nesta ação. Para isso, o envolvimento do professor, ao atender às necessidades individuais dos alunos durante a produção, é fundamental e determinante para que eles possam produzir textos de diferentes tipos.

1.4 Atitude do professor na orientação da escrita

O processo de escrita de textos pelos alunos não ocorre de forma aleatória, espontânea e repentina. Implica, necessariamente, planeamento, reflexão e treino na execução das atividades. O acompanhamento e o envolvimento assim como a interação professor e aluno são determinantes para que ocorram mudanças significativas na promoção das competências voltadas para este domínio.

Em termos avaliativos, para a orientação dos alunos para a escrita, o professor tem de ser o promotor do diálogo e não deve ser visto como aquele que vai à caça do erro. O trabalho do professor é estar em permanente contacto com o aluno que, através do diálogo, permita a reflexão sobre a sua escrita, ou seja, o professor deve adotar uma postura diferente que, segundo Pereira e Azevedo (2005, p. 85) passa por:

1 Aceitar as produções dos alunos tais como surgem, evitando corrigir tudo e valorizando mais os certos do que os erros, utilizando uns e outros como fonte de informação sobre os conhecimentos das crianças;

- 2 Não procurar avaliar o texto da criança em relação a uma norma adulta, mas analisá-lo para poder explicar;
- 3 Avaliar de modo a anunciar o nível atingido pela criança na aprendizagem;
- 4 Evidenciar o caminho percorrido, não dando mais importância ao que está errado e correndo o risco, pelas apreciações negativas que fizer desvalorizar a criança;
- 5 Considerar o erro como algo inevitável no processo de aprendizagem e que merece o máximo de atenção pelo facto da sua análise ser suscetível de revelar o que constitui obstáculo para a criança;
- 6 Construir uma representação dos processos cognitivos das crianças ao realizarem as suas tarefas;
- 7 Ser capaz de compreender o que se esconde de inteligência sob erro que parece inadmissível face a normas.

É sempre bom que o professor, de acordo com a proposta que apresenta aos alunos, possa estabelecer critérios para que os próprios alunos autoavaliem a produção escrita.

Em relação à correção da produção escrita, os aspetos que os professores poderão levar em conta, de acordo com Gomes et al (1991, p. 45-46) passam pelos seguintes itens:

- a) Organização gráfica do texto;
- b) Estrutura da frase;
- c) Encadeamento lógico das ideias;
- d) Vocabulário adequado;
- e) Ortografia;
- f) Pontuação.

O nível de desempenho e criatividade que os professores empreendem na atividade escrita a desenvolver na sala de aulas dependem da perceção que os mesmos possuem em relação ao ensino da escrita.

1.4.1 A realização de ditado e outras atividades

A realização de ditado, sob as suas variadas formas, pode constituir uma das atividades de memorização de palavras. É uma ação que deve ser vista numa perspetiva construtiva e não apenas a sinalização de erros. Nesta atividade, a participação dos alunos deve ser muito ativa: pode ser que depois do ditado os alunos corrijam os seus

próprios textos ou troca de cadernos entre colegas, mas para isso, o professor deve disponibilizar o texto original aos alunos.

O ditado pode ser feito por meio de palavras, parágrafos pequenos, dependendo do objetivo do professor e do nível dos alunos. O professor pode realizar jogos em que cada grupo dita uma palavra ou frase e o outro escreve no quadro. No fim, faz-se a verificação das palavras escritas e a sua respetiva correção pelo grupo que ditou. Ganha o grupo que tiver a maior pontuação- aquele que tiver o menor número de palavras incorretas escritas. Posteriormente, desenvolve-se um trabalho prático na base das palavras escritas de forma incorreta: divisão em sílabas, formação de frases ou mesmo construção de um parágrafo, criação de uma pequena história, etc.

A realização de outros jogos é importante para a atividade escrita: jogos de quebra-cabeças, o puzzle, lengalengas, palavras cruzadas. Em palavras cruzadas, o professor pode indicar palavras e os alunos acharem o seu sinónimo ou o antónimo numa grelha. Este exercício pode ser feito para o funcionamento de língua, como por exemplo, para os alunos identificarem os adjetivos, substantivos, formas verbais, o processo de formação de palavras, dentre outros conteúdos.

O professor também pode pedir que os alunos possam realizar cópias, num caderno específico para estes tipos de trabalho de forma, não apenas de melhorarem a caligrafia, como memorizar palavras, incluindo a sua organização na construção de frases e parágrafos.

Em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica, o professor pode listar imagens e apresentar a expressão que a representa, omitindo uma letra inicial, do meio ou mesmo do final de palavras, dando aos alunos duas opções de letras, sendo uma correta e outra incorreta. O aluno escolhe uma e preenche o espaço, formando a palavra que coincide com a imagem. Este exercício pode eliminar certas confusões entre certas letras: <v> e <f>; <s> e <z>; <c> e <s>, etc.

Para além das atividades a serem realizadas, uma atenção também deve ser dada à organização da própria sala de aulas, de forma a possibilitar que os alunos realizem trabalhos específicos e direcionados à escrita, quer em trabalhos individuais, quer em grupo: de leitura e ou de exposição (conto de histórias, debates, apresentação de trabalhos, redação, etc.). É comum, ao longo do ano, as carteiras estarem sempre posicionadas de uma mesma maneira. A alteração do formato das carteiras em *U*, em *L* ou em círculo, por exemplo, pode criar um outro ambiente na sala de aula, para a escrita,

apresentação oral e discussão dos trabalhos. Neste campo, Martins e Niza (1998) consideram que “É importante para o desenvolvimento sócio-educativo dos alunos que na sala de aula se organize em *ateliers* que permitam a realização simultânea de múltiplas atividades pelas crianças” (p.233).

Um outro aspeto a salientar tem que ver com as ações ligadas aos contos. O trabalho com contos na sala de aulas produz muita criatividade. Com a leitura e ou audição de contos tradicionais, os alunos podem desenhar, recontar, dramatizar, criar outros contos, inverter as ações, substituir as personagens, etc.

Para além da criatividade e a função lúdica que os contos podem proporcionar na sala de aula, na evidente promoção da leitura e da escrita, eles também possibilitam que os alunos: (i) a adquiram conhecimentos; (ii) relacionem-se da melhor forma com a cultura. Por outro lado, os contos podem: (i) influenciar a educação e formação das crianças; (ii) promover uma melhor relação com a sociedade e, ainda, (iii) incentivar os alunos a terem um pensamento crítico.

Ao nível das escolas básicas de São Tomé e Príncipe, tem-se dado muito pouca importância à biblioteca escolar. Existem escolas que possuem espaços e livros catalogados, mas muitos alunos não a frequentam; outras em que os livros se encontram amontoados em espaços impróprios que não cativam as crianças.

A biblioteca escolar desempenha um papel fundamental na formação de crianças e jovens leitores, já que promove o hábito de leitura e desenvolve a aprendizagem. A criação de uma rede de biblioteca escolar seria um importante contributo para não só promover a frequência a bibliotecas como também incentivar os alunos a lerem mais.

Numa perspetiva de investimento ao nível da leitura, uma das ações a realizar é a criação e implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL), estipulando livros de leitura orientada e recreativa, por meio de fichas de leituras criadas para o efeito. Esta ação irá exigir, não só a disponibilização de mais tempo para o trabalho com textos na sala de aula como também a responsabilização dos gestores escolares e professores em tarefas ligadas à leitura.

Ao nível do EB, a compreensão e interpretação escrita só ocorre quando, em primeiro lugar, os alunos conseguem dominar a escrita de palavras e, em segundo, quando os mesmos souberem como as palavras se organizam para formarem um bloco com significado próprio. Por isso, os níveis de consciência dos alunos em relação à morfologia, à sintaxe, à semântica e à pragmática devem estar bem desenvolvidos para

que ocorram operações automáticas em relação à escolha de palavras na formação de sentido do texto.

As escolas básicas em São Tomé e Príncipe devem estar comprometidas com a progressão dos alunos na perspectiva de promover um ensino virado para a competência comunicativa, produzindo projetos educativos que incentivem os alunos à leitura e à escrita, criando espaços próprios para estes tipos de atividades - a biblioteca escolar ou caixas móveis com livros- e incentivar os pais e encarregados de educação em questões ligadas para a promoção da leitura. É preciso repensar na própria liderança ao nível das escolas: gestores e professores capazes de serem líderes promotores de uma aprendizagem efetiva nas escolas.

A promoção de uma ação social virada para a promoção de leitura nas comunidades pode aumentar o índice de literacia no país e fazer com que os falantes possam dedicar-se mais à leitura.

No mundo atual, o reconhecimento da aprendizagem digital como um meio de suporte ao ensino pode ser um passo importante para que se utilizem recursos didáticos variados que possam proporcionar a melhoria na prática pedagógica. Esta ação pode colmatar a falta de manuais escolares, que assola as nossas escolas, e promover as competências nas nossas crianças.

Os professores são profissionais que devem estar abertos às mudanças, saber escutar, demonstrar disponibilidade e ter empatia, considerando o aluno um agente ativo durante o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Na perspectiva de refletir sobre os fatores que constituem obstáculos ao ensino e aprendizagem da LP no 1º e 2º ciclos do EB, em São Tomé e Príncipe, desenvolvemos esta investigação nas escolas básicas do país, envolvendo tanto professores como alunos das 4ª e 6ª classes.

A nossa preocupação central, enquanto investigadores, foi, por um lado, conhecer a perceção dos professores em relação ao contexto de realização da disciplina de LP. Por outro, pretendíamos analisar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos no âmbito da escrita, incluindo a compreensão e interpretação de textos escritos.

Esta pesquisa não poderá ser encarada como um modelo único de solução dos problemas que enfermam o sistema educativo são-tomense, no que concerne ao ensino e aprendizagem em LP, mas sim um contributo que pressupõe uma análise do processo, propondo recomendações que poderão servir de apoio para a prática pedagógica e para futuras decisões no âmbito de políticas educativas.

Enquanto professor e formador da nova geração, sempre foi um desejo meu contribuir, de uma maneira sólida e profícua, com propostas de ações que tragam às nossas crianças competências promotoras de aprendizagem e a consequente prossecução da escolaridade.

Na existência de outros idiomas nacionais, o português é a única língua nacional que suporta o sistema de ensino são-tomense, pelo que as políticas educativas devem obedecer a objetivos específicos de desenvolvimento da sociedade, servindo de suporte para a progressão dos alunos quer durante o percurso escolar, quer fora dele. Sendo assim, a língua portuguesa não pode constituir a base para a exclusão dos alunos.

Em que medida a competência comunicativa pode contribuir para o sucesso em LP no Ensino Básico em São Tomé e Príncipe?

A compreensão e expressão oral e escrita correspondem aos domínios da linguagem verbal que são adquiridas e desenvolvidas pela escola. Embora todos estes níveis concorram para que o indivíduo possa realizar as demais funções da língua, a compreensão e expressão escrita só são desenvolvidas quando as demais competências são fortalecidas: o conhecimento das letras, a formação de palavras e a consequente combinação entre elas para a formação de textos.

O domínio da língua de ensino ao nível da escrita é uma condição base para a aprendizagem do aluno, já que “(...) constitui um saber de natureza procedimental, um saber-fazer ou competência que o aluno desenvolve e deve ser capaz de aplicar na vida escolar e para além dela” (Carvalho, 2011, p. 81) e, em segundo lugar, de acordo com o mesmo autor, é considerada um instrumento de aprendizagem, tendo em conta: (i) a análise das características da linguagem escrita e da comunicação por escrito com as implicações que deles decorrem em termos de desenvolvimento intelectual; (ii) o facto de ser um processo cognitivo e (iii) por constituir uma prática social e cultural (p. 83).

A investigação desenvolvida conduziu-nos a importantes conclusões que descrevemos a seguir:

- (i) Os alunos, tanto da 4^a como da 6^a classe, não possuem a competência ortográfica. Para a 4^a classe, os dados chegaram aos 87,3% e, para 6^a 83,3%.

O estudo apurou que, no EB, existem alunos da 4^a classe que não sabem escrever, traduzido nos 18,9% que só fazem rabiscos. Constatámos que 85% dos alunos da 4^a classe trocam letras, em relação a 55,5% dos da 6^a classe.

- (ii) Os alunos apresentam um fraco domínio quanto à pontuação e à acentuação de palavras.

A pontuação e a acentuação têm constituído um dos problemas da escrita dos alunos em todos os níveis de ensino.

O estudo que desenvolvemos aponta para mais de 70% dos alunos da 4^a e da 6^a classes com dificuldades relativamente à pontuação de textos. Quanto à acentuação, mais de 80% dos alunos das duas classes apresentam fracas competências neste domínio.

- (iii) Em relação à produção textual, uma boa parte dos alunos das duas classes estudadas não produzem textos de acordo com as propostas apresentadas.

- (iv) Os alunos não dominam a escrita, ou seja, não apresentam as ideias de forma clara, objetiva e sequenciada. Os dados situaram-se em 85,5% para a 4^a classe e 80,6% para a sexta classe.

Na produção escrita, os alunos apresentam parágrafos muito simples e vocabulário pobre e inadequado.

Na sequência do estudo, confirmámos que existem alunos que escrevem com erros de concordância e falhas ao nível da construção frásica, o que interfere

na fluidez do discurso escrito. Neste caso, 68,4% dos alunos da 4ª classe apresentaram este tipo de dificuldade em relação a 87,3% dos alunos da 6ª classe. Pelo facto de os alunos da 6ª classe serem mais avançados deveriam demonstrar mais competência para escrita de textos do que os da 4ª, o que não acontece de forma acentuada.

A produção escrita dos alunos das classes estudadas é marcada pela influência da oralidade. Estas marcas são consideradas normais e só demonstram o pouco contacto que os alunos têm com os textos escritos. Os alunos não têm atividades que envolvam a leitura, o que faz com que certas competências não sejam consolidadas.

Tendo em conta os dados das avaliações aferidas realizadas em 2016 e 2019, os resultados desta investigação vêm comprovar que a competência comunicativa dos alunos ao nível da escrita tem uma forte influência na progressão escolar, não só ao nível da LP, como também nas outras áreas curriculares.

Que perceção têm os docentes sobre a realização das aulas de LP no Ensino Básico em STP?

Os professores do EB têm a consciência das limitações que existem no sistema educativo são-tomense, destacando que estes constrangimentos têm constituído barreiras no ensino e aprendizagem da disciplina de LP e, conseqüentemente, têm influenciado negativamente os resultados aí obtidos.

A perceção dos professores em relação à realização da disciplina de LP deixou a transparecer que:

- (i) a disciplina de LP tem características particulares: permite alargar o horizonte de conhecimentos, uma vez que sendo língua oficial, de comunicação e de trabalho, exige um aperfeiçoamento por parte dos professores.

Por outro lado, o contacto com as línguas crioulas tem sido um dos aspetos que mais tem influenciado a competência comunicativa dos professores, conforme relatou o inquirido A6.

- (ii) têm dificuldades na lecionação da disciplina e consideram que os conteúdos não são fáceis de lecionar, o que está relacionado com a sua competência, tendo influência no seu desempenho.

Confirmámos, através desta pesquisa, que existem no sistema educativo são-tomense professores que não gostam de lecionar a LP, devido ao nível de exigência da disciplina.

(iii) existe uma variedade linguística do português no país: os dados quantitativos confirmam que há influência no português de 48,8% dos alunos da 4ª classe e 24,8%, na 6ª, o que implica que se pense em novas abordagens para o ensino desta disciplina;

(iv) de entre as dificuldades mais acentuadas dos alunos ao nível da escrita, destacam-se: os alunos têm competências reduzidas ao nível do desenvolvimento de temas (redação), conjugação verbal, pronominalização, acentuação e pontuação.

O estudo apurou que 66,7% dos alunos tiveram a avaliação *mediocre* em relação ao desenvolvimento de temas e à conjugação verbal.

Embora os dados obtidos tenham indicado para uma percentagem positiva, existem alunos que têm problemas na leitura e outros aspetos relacionados com o funcionamento da língua, como é o caso das funções sintáticas, compreensão de conteúdos (interpretação de textos), morfologia e regência verbal. Destaque-se que, na concordância verbal, o domínio foi dado como suficiente.

(v) os alunos consideram que a disciplina é difícil (83,3% dos alunos)

Quanto à metodologia, 83,3% dos professores estão de acordo com a mudança de metodologia no processo de ensino e aprendizagem. O mesmo acontece em relação à carga horária distribuída por conteúdo, em que 66,7% considerou não ser adequada.

O estudo apurou, também, que os objetivos definidos no currículo são pouco ajustados em relação ao desenvolvimento da disciplina de LP. Os dados confirmaram-nos que 83,3% dos docentes defenderam que os objetivos que são definidos no currículo/programas não correspondem às expectativas de realização da disciplina.

Portanto, a análise feita pelos professores em relação ao ensino de LP, em STP, deixa um alerta quanto às ações pedagógicas que são realizadas, já que a situação tende

a complicar-se a cada ano, o que significa dizer que estamos perante a um sistema que não atende às necessidades básicas do ensino e aprendizagem da LP, o que não se augura melhoria neste campo.

Em que contextos se realizam as aulas de LP no Ensino Básico?

A prática pedagógica em língua portuguesa depende de um conjunto de fatores que, muitas vezes, sendo externos, não dependem apenas do professor. É preciso analisar os contextos da realização da disciplina em STP, tendo em conta os resultados obtidos ao longo dos anos letivos.

Assim sendo, este trabalho permitiu-nos concluir que o contexto de realização da disciplina de LP tem sido um dos fatores influenciadores dos resultados da disciplina de LP no EB. Os recursos didáticos, o espaço físico, o número de alunos por turma, as ações levadas a cabo pela equipa de supervisão pedagógica no que se refere ao apoio aos professores, os modelos de realização da preparação metodológica são alguns dos aspetos a considerar.

Os programas definidos para o ensino da LP seguem os preceitos das orientações definidas para o EB, em Portugal, como o próprio documento faz referência (PCEB, 2010, p. 7-10). No entanto, o contexto linguístico em Portugal e em STP é diferente, pelo que as propostas curriculares deveriam ser distintas, o que não acontece com o programa curricular definido para o EB são-tomense. Por outro lado, Portugal, de acordo com a sua política educativa, já realizou várias reformas no seu sistema de ensino, contrariamente a STP, que ainda continua a seguir o programa da última reforma, que tem mais de 10 anos.

O contexto de realização da disciplina não é o ideal. Há um fraco investimento em relação à LP:

- (i) Os orientadores pedagógicos, delegados de disciplina e supervisores pedagógicos não promovem seminários de capacitação.

A equipa não tem meios suficientes para responder ao sistema, nem de acompanhar os trabalhos pedagógicos realizados nas escolas.

Em relação ao processo de acompanhamento de professores pela equipa supervisora, embora 16,7% tenha considerado que é *bom*, 50% indicou-o como *suficiente* e 33,3% dos professores confirmaram que é *mediocre*.

- (ii) Falta de uma formação adequada aos professores.

Embora tenhamos uma percentagem positiva em relação a este item, uma vez que 16,7% dos professores consideraram *boa* a formação que lhe foi ministrada, mas 50% defendeu que foi apenas *suficiente*. 33,3% dos professores afirmam que a formação não correspondeu às expectativas de ensino e, por isso, classificaram-na como *mediocre* esta ação.

As instituições do ensino superior em STP têm funcionado com uma maioria de professores contratados, o que pode configurar alguma fragilidade no sistema de formação de professores. A investigação apurou que a percentagem de professores efetivos do ISEC varia entre 10% e 13%, enquanto a dos professores contratados é de mais de 80%.

(iii) Instituição formadora centralizada.

A formação encontra-se centralizada na capital de STP, o que obriga todos, incluindo os da RAP, a deslocar-se à capital, São Tomé, para a frequência de qualquer curso;

Neste caso, deve haver uma aposta no EaD de forma a possibilitar aos que vivem longe da capital a frequência de formação, diminuindo, assim, as assimetrias distritais e regional.

(iv) Desmotivação no seio da classe docente na lecionação de LP.

A investigação apurou que existem professores pouco empenhados no exercício das suas funções. Os dados confirmaram-nos que 33,3% dos professores exercem as suas atividades de docência sem empenho.

Para além dos outros aspetos que poderão estar na base desta situação, a falta de nomeação, incluindo a não promoção na carreira, são dois aspetos que podem ter estado a influenciar, também, a ação do professor: não se cumpre o estatuído no Estatuto da Carreira Docente.

(v) O processo de contratação de professores é deficiente.

Os dados obtidos oscilam entre o *mau* e o *suficiente* (33% dos professores consideraram que é *suficiente*, 33,3% *mediocre* e os outros 33,3% avaliaram-o como sendo *mau*).

O Ministério tem dificuldades no recrutamento de professores formados para as zonas mais distantes, porque, nestes lugares, não existem quadros formados que satisfaçam as necessidades de lecionação. Nestes casos, recorre-se, por vezes, aos residentes que terminaram o 12º ano e a professores, também residentes, para desdobrarem²⁹ fazerem horas extras que, muitas vezes, não são pagas.

Na tentativa de superar o problema, são enviados professores dos outros distritos, sobretudo de São Tomé, para lecionarem nas escolas mais distantes (Caué e Lembá). No entanto, nem todos os professores aceitam, uma vez que o subsídio de transporte atribuído não é suficiente para custear as despesas das deslocações.

A contratação de professores deve obedecer a critérios que estejam em consonância com as necessidades do sistema. Infelizmente, o processo de contratação de docentes ainda não corresponde às expectativas do sistema do ensino.

(vi) Existência de professores sem formação pedagógica.

Embora as informações obtidas indicassem que 66,7% dos professores possuem formação em LP, constatámos que 16,7% dos professores não possuem qualquer formação, ainda que se encontrem a desempenhar essas funções. Há ainda professores de áreas técnicas a lecionarem LP no EB.

(vii) Número reduzido de horas de aprendizagem, sobretudo no 1º ciclo.

Atualmente os alunos do 1º ciclo têm um horário das 7:30 às 12h, o que corresponde a 22h e 30 minutos de aulas ao longo da semana. Há turmas do 1º ciclo em regime triplo³⁰, mas aí os alunos têm só 15h de aulas por semana.

(viii) Parcos recursos materiais e didáticos, a que acresce a falta de equipamentos (carteiras, secretárias para professores, fotocopiadoras, retroprojetores, computadores, manuais escolares).

²⁹ Professores do 1º ciclo que lecionam nos dois períodos, manhã e tarde. Um é considerado hora extra em desdobramento.

³⁰ Não existindo salas suficientes para albergar os alunos, o período das aulas é dividido em três. Os alunos fazem três horas de aula por turno.

Os meios logísticos de apoio à execução das atividades pedagógicas são quase inexistentes, ou mesmo inexistentes no caso de alguns materiais que auxiliam o processo ensino e aprendizagem nas nossas escolas.

(ix) Inexistência de bibliotecas escolares e falta de dinamização destas nos estabelecimentos em que existem.

(x) Pouco envolvimento dos pais e encarregados de educação na atividade escolar.

Pelo que pudemos apurar, embora 83,3% dos professores inquiridos tenham avaliado a presença dos pais e encarregados de educação nas escolas como sendo *suficiente*, há uma parte, 16,7% que a avalia como sendo *mediocre*.

Em relação à leitura, ficou apurado que a participação dos pais relativamente à promoção da leitura deixa muito a desejar: 66,7% dos professores considerou-a como sendo *mediocre* e 16,7% classificou-a como *má*.

Sendo os pais e encarregados de educação um parceiro direto da escola, a sua participação é de extrema importância para a promoção da aprendizagem, ou seja, a escola e pais e encarregados de educação têm um propósito em comum: que os alunos tenham sucesso durante o seu percurso escolar. Por isso, a relação entre eles deve ser cada vez mais vincada e consolidada.

A prática pedagógica em LP decorre em situações distintas, tendo em conta o currículo da disciplina. Neste sentido, pede-se ao professor que reconheça a importância das ações que são desenvolvidas para a sua concretização: a formação pessoal, as estratégias utilizadas na sua prática pedagógica, a relação que é estabelecida com os alunos e os diferentes membros da comunidade educativa, o seu perfil linguístico e dos alunos, a logística escolar, o conhecimento do currículo e, sobretudo, o comprometimento para com a profissão que exerce.

Esta pesquisa fez com que tivéssemos uma visão mais abrangente sobre o ensino de Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe e as conseqüentes dificuldades existentes em torno da sua realização. No entanto, há que ter em consideração que em todo o sistema educativo existem potencialidades e fraquezas.

Durante a realização desta investigação, surgiram barreiras que foram ultrapassadas graças à determinação empreendida em todo este processo.

A conciliação de um trabalho de pesquisa exige tempo de maturação e de realização, o que pressupõe o envolvimento individual em tarefas a realizar: nem sempre foi fácil, durante esta caminhada, conciliar os deveres pessoais e do estado (o emprego), com as questões relacionadas com a pesquisa. O surgimento da pandemia impôs-nos barreiras quanto à execução de algumas ações, mas os constrangimentos foram sempre resolvidos.

Este trabalho não constitui um campo limitado de soluções para as ações relativas ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. Por essa razão, deixámos, aqui, algumas propostas que poderão servir de suporte para trabalhos futuros. Foi-nos difícil perceber se os alunos que participaram nesta investigação possuem outros problemas de aprendizagem, que não apenas os decorrentes do processo pedagógico. Um estudo mais abrangente poderá focar em situações que poderão determinar a limitação de aprendizagem dos alunos no EB em STP, bem como o papel que poderá exercer a linguística na educação são-tomense. A realização de estudos linguísticos comparativos em relação ao português e o seu uso no contexto escolar constituiria um passo mais a dar no sentido de entender o processo de ensino e aprendizagem em STP.

Referências bibliográficas

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

Agostinho, A., Lima, M. & Araújo, G. (2016). *O lung'le na educação escolar de São Tomé e Príncipe*.

Assunção, C. (1998). “O Poder e a Gramática com base num exemplo”. In *Linguística e Educação*. Org. Rui Castro e Maria Sousa (1998). Associação Portuguesa de Linguística. Edições Colibri.

Braga, T. *Contos Tradicionais do Povo Português* (Texto adaptado). Texto Editores.

Bell, Judith (2022). *Como realizar um projecto de investigação- um guia para a pesquisa em ciências sociais e educação*. Gradiva –Publicações, Lda. 2ª edição. Lisboa.

Baptista, A., Viana, F. L. e Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa, 1ª Edição.

Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa, 1ª Edição.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação-Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa. Copyright. 2ª edição.

Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita – Da teoria às práticas pedagógicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade de Minho. Braga. 1ª edição.

Carvalho, J. (2011). “A escrita como objeto escolar-Contributo para a sua (Re) configuração”. In. Isabel Duarte e Olívia Figueiredo (Org.) *Português, língua e ensino*: Universidade de Porto. Porto. 1ª Edição.

Castro, I. (2017). *A Estrada de Cintra: Estudos de Linguística Portuguesa*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Lisboa.

Coelho, E. (2009). *Caracterização do português falado em Cabo Verde* (Tese de licenciatura). Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

Coseriu, E. (1980). *Lições de linguística geral*. Coleção Linguística e filologia. Ao Livro Técnico S/A-Indústria e Comércio. Rio de Janeiro.

Cunha, C. e Cintra, L. (2015). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Copyright. Lisboa: Edições João Sá da Costa. 22ª edição.

Delgado-Martins, M. (1996). “Representações da linguagem verbal”. In Org. Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (1996). Editorial Caminho, SA, Lisboa.

Dicionário de termos linguísticos (sd). Associação Portuguesa de Linguística. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Edições COSMOS, Lisboa. Vol. I.

Dicionário Fonético do Português – Portal da Língua Portuguesa. Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC).

Dicionário Universal Milénio- Língua Portuguesa (2002). Texto Editora, Lda. Lisboa. 2ª Edição.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 1ª Edição. Lisboa.

Duarte, I. (2010). “Sobre o conceito de consciência linguística”. In *Avaliação da Consciência Linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Coord: Maria J. Freitas., Anabela Gonçalves e Inês Duarte. Edições Colibri. Lisboa.

Faria, I. (1996). “Linguagem verbal: aspetos biológicos e cognitivos”. In. Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C Org, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (1996). Editorial Caminho, SA, Lisboa.

Ferraz, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Editorial Caminho, SA.

García, C. (2013). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto Editora. Porto.

Gamardi, J. (1983). *Introdução à Socio-Linguística*. Publicações Dom Quixote. 1ª Edição. Lisboa.

Gomes et al. (1991). *Guia dos Professores de Língua Portuguesa*. Fundação Calouste Gulbenkian. Vol.1. 1º Nível. Lisboa.

Gomes, M., Leal, S. e Serpa, M. (2016). *A Aprendizagem da escrita no Ensino Básico*. Lisboa.

Gonçalves, R. (2012). “Mudança linguística e variação no português de São Tomé”. In *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*. Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-

IUL). Autores: Ana Roque, Gerhard Seibert e Vítor Marques. Centro de Estudos Africanos (CEA-IUL): Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT), Lisboa.

Gonçalves, R. & Hagemeyer, T. (2015). *O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe*. Universidade de Lisboa.

Gonçalves, R. (2016). *Construções Ditransitivas no Português de São Tomé*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Lisboa.

Gouveia, C. (1996). “Pragmática”. In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (Org.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (1996). Editorial Caminho, SA, Lisboa.

Guerra, J. (2007). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita* (Tese de Doutoramento no ramo de Didática, especialidade em Didática das Línguas Estrangeiras). Universidade de Algarve.

Lima, J. (2006). *Pragmática Linguística*. Editorial Caminho.

Lima, A., Marcushi, B., Teixeira, C. (2012). “Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis”. In: Silva, A., Pessoa, A., Lima, A. (Org.) *Belo Ensino da Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Horizonte. Copyright. Autêntica Editora.

Luchesi, D. e Lobo, T. (1996). “Aspectos da sintaxe do Português Brasileiro”. In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (Org.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (1996). Editorial Caminho, SA. Lisboa.

Marçalo, M. (2009). *Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao Português*. Centro de Estudos em Letras, Universidade de Évora. Évora.

Martinet, A. (1991). *Elementos de Linguística Geral*. Livraria Sá da Costa Editora. Lisboa. 11ª Edição.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta. Lisboa. Copyright. 1ª Edição.

Martins, M. et al C. (2000). “Transição da Oralidade para a escrita em crianças de meios socioeconómicos diferentes”. In Rebelo, D., Marques, M. e Costa (Coord.). *Fundamentos da Didática da Língua Materna*. Universidade Aberta. Copyright. Lisboa.

Mata, I. (1998). *Diálogo com as Ilhas: Sobre Cultura e Literatura de São Tomé e Príncipe*. Edições Colibri, Lisboa.

Matras, Y. (2009). *Language Contact*. Cambridge University Press. 1ª Edição.

Mota, A. (2004). “Um problema bicudo”. In Org. Fernanda Costa e Luís Mendonça. *Manual de Língua Portuguesa 5º ano. Na Ponta da Língua. Exemplar do Professor*. Porto Editora. Porto. 1ª Edição.

Pais, A. (2016 pp. 59-90). “Ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade”. In *Elementos de didática da língua e da literatura em contexto pedagógico*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança. ISBN: 978-972-8952-40-2.

Pedro, E. (1996). “Interação verbal”. In Org. Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C., *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. (1996). Editorial Caminho, SA, Lisboa.

Pereira, L., Azevedo, F. (2005). *Como Abordar a Escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.

Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Instituto Piaget. Lisboa.

Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Copyright. 1ª Ed.

Pontífice, F. (2002). “S. Tomé e Príncipe - Breve caracterização do quadro linguístico”. In Org. Maria H. Mateus, *Uma Política de Língua para o Português*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Edições Colibri.

Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos- Guia Prático*. Edições Sílabo, Lda. Lisboa. 2ª Edição.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Edições Asa. 1ª Edição.

Rebelo, D., Marques, M. e Costa, M. (2000). *Fundamentos da Didática da Língua Materna*. Universidade Aberta. Copyright. Lisboa.

Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Cadernos didáticos- Série Línguas nº 4. Universidade de Aveiro.

Santo, C. (1998). *A Coroa do Mar*. Instituto Camões. Editorial Caminho, SA. Lisboa.

Silva, A. A. (2009). *Estatuto sintático dos «Advérbios»: Função e Classe*. Centro de estudos em Letras. Universidade de Évora.

Silva, V. (1977). *Competência linguística e competência literária*. Livraria Almedina. Coimbra.

Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica. Colibri. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: Compreensão de Textos*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa, 1ª Edição.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa, 1ª Edição.

Sim-Sim, I. (2018). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta. 2ª Edição.

Souza, A., Souza, S. (2012). “A análise linguística e a sua relação com a produção textual”. In Org. Alexsandro Silva., Ana Pessoa., Ana Lima. *Ensino da Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte. Copyright. Autêntica Editora.

Suassuna, L. (2012). “Ensino de análise linguística: situando a discussão”. In Org. Alexsandro Silva., Ana Pessoa., Ana Lima. *Ensino da Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte. Copyright. Autêntica Editora.

Unesco (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

Documentos Oficiais

Boletim estatístico (2015-2016). Direção da Estatística. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Boletim estatístico (2016-2017). Direção da Estatística. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Boletim estatístico (2017-2018). Direção da Estatística. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Boletim estatístico (2018-2019). Direção da Estatística. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Boletim estatístico (2019-2020). Direção da Estatística. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Boletim estatístico (2020-2021). Direção da Estatística. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Carta da Política Educativa (2008). Ministério da Educação, Cultura e Juventude de São Tomé e Príncipe.

Carta da Política Educativa (2012-2022). Ministério da Educação, Cultura e Formação de São Tomé e Príncipe.

Carta da Política Educativa (2019-2023). Ministério da Educação, Cultura e Formação de São Tomé e Príncipe.

Decreto-Lei N° 53/88 (define os fundamentos, princípios e objetivos do Sistema Nacional de Educação de São Tomé e Príncipe).

Decreto-Lei N° 5/2011 (cria o Estatuto da Carreira Docente de São Tomé e Príncipe).

Decreto-Lei N° 13/2013 (aprova o Alfabeto Unificado para a escrita das línguas Nativas de São Tomé e Príncipe).

Despacho N° 70/GM-MEC/2008 (define as disciplinas para o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico de São Tomé e Príncipe).

Despacho N° 52/GMECC/2015 (cria as Delegações Distritais e Regional e a respetiva composição).

Despacho N° 53/GMECC/2015 (cria a equipa de orientadores pedagógicos).

Despacho N° 29/MEES/2020 (define os moldes de classificação das avaliações de 2019/2020).

Lei de Bases do Sistema Educativo n°2/2003. Ministério da Educação e Cultura. São Tomé e Príncipe.

Lei de Bases do Sistema Educativo n°4/2018. Ministério da Educação e Cultura. São Tomé e Príncipe.

Programa Acelerar o Desempenho Educativo (2015). Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Proposta Curricular do Ensino Básico (1ª à 4ª classe) (2010): Revisão Curricular dos Programas para a 5ª e 6ª classes do Ensino Básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe. Europress- Editores e Distribuidores de Publicações Lda. Lisboa. 1ª Edição.

Recenseamento Geral da População e Habitação de 2001 (2003). Instituto Nacional de Estatísticas de STP.

Recenseamento Geral da População e Habitação de 2012 (2013). Instituto Nacional de Estatísticas de STP.

Relatório da Avaliação Aferida em Larga Escala no Ensino Básico-AALEB- (2015-2016). Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.

Relatório da Avaliação Aferida em Larga Escala no Ensino Básico – AALEBII- (2018-2019) Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.

Sistema de Avaliação do Ensino Básico (2016). Testagem. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Websites consultados

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31032/1/Goncalves%26Hagemejjer2015.pdf> – Acedido em 20/01/2020.

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/480> – Acedido em 12/02/2020

<http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1642/5/Enquadramento.pdf> - Acedido em 15/02/2020.

<https://cei.iscte-iul.pt/publicacao/actas-do-coloquio-internacional-sao-tome-e-principe-numa-perspectiva-interdisciplinar-diacronica-e-sincronica/> Acedido em 15/02/2020.

[Microsoft Word - Carta Política Educativa Final.docx \(globalpartnership.org\)](#) – Acedido em 18/02/2020

<https://www.ine.st/index.php/publicacao/documentos/category/67-recenseamentos> - Acedido em 16/03/2020.

https://repositorio.iscte-ul.pt/bitstream/10071/3909/1/Gon%C3%A7alves_STP_413_430.pdf – Acedido em 19/02/2020

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/26409> Acedido em 19/03/2020

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/31027> Acedido em 2/03/2020

<https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/808/1/Guerra%2C%20Joaquim.%20As%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Ensino%20da%20Escrita.pdf>. Acedido em 21/03/2020.

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4252> - Acedido em 22/03/2020.

<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5919/1/Ensino%20da%20gramatica%20nos%20primeiros%20anos%20de%20escolaridade1.pdf> – Acedido em 18/5/2020.

<https://area.dge.mec.pt/gramatica/LINGUAMA.pdf> - Acedido em 29/05/2020.

<https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf> –
Acedido em 18/04/2020.

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> - Acedido em 07/01/2021.

<file:///C:/Users/35196/Downloads/baygon,+Art4.pdf> –Acedido em 15/02/2022.

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=fonetica&act=list> –
Acedido em 19 de Janeiro de 2022.

<https://www.scielo.br/j/tla/a/rPRCqWDjXHvz3MyZmRdCd3q/?lang=pt> -
Acedido em 03/03/2022.

<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/> - Acedido em 24/09/2022.

Anexo 1 - Texto do teste da 4ª classe

Texto da 4ª classe “O Sapateiro pobre”

Havia um sapateiro, que trabalhava à porta da casa, e todo o santíssimo dia cantava; tinha muitos filhos, que andavam **rotinhos** pela rua, pela muita pobreza, e à noite, enquanto a mulher fazia a **ceia**, o homem puxava da viola e tocava os seus batuques muito contente. Defronte à casa do sapateiro morava um **ricaço**, que reparou naquele viver, e teve pelo sapateiro tal compaixão, que lhe mandou dar um saco de dinheiro, porque o queria fazer feliz.

O sapateiro lá ficou admirado; pegou no dinheiro e à noite fechou-se no quarto com a mulher para o contarem. Naquela noite o sapateiro já não tocou a viola; as crianças, como andavam a brincar pela casa e faziam barulho, fizeram o pai errar na conta e ele teve de lhes bater.

- E agora, o que havemos nós de fazer a tanto dinheiro? - disse a mulher.

- Enterra-se- respondeu o sapateiro.

- É melhor metê-lo na arca – aconselhou a mulher.

- Mas podem roubá-lo. O melhor é pô-lo a render - referiu o sapateiro.

- O melhor era comprarmos uns campinhos; eu sou filha de agricultor e gosto de trabalhar no campo – aconselhou a mulher.

- Nessa não caio eu – defendeu o sapateiro.

O homem zanga-se, **atiça** duas bofetadas na mulher. Houve muita gritaria que, naquela noite, não conseguiram dormir. O vizinho ricaço reparava em tudo, e não sabia explicar aquela mudança. Por fim, o sapateiro disse à mulher:

- Sabes que mais, o dinheiro tirou-nos antiga alegria! O melhor era ir levá-lo outra vez ao vizinho dali defronte, e que nos deixe cá com aquela pobreza que nos fazia amigos um do outro.

A mulher abraçou aquilo com ambas as mãos e o sapateiro, com vontade de recobrar a sua alegria e a da mulher e dos filhos, foi entregar o dinheiro e voltou para a sua oficina a cantar e a trabalhar como o costume.

BRAGA, Teófilo. *Contos Tradicionais do Povo Português*. Texto Editores.

(Texto adaptado)

Vocabulário

Rotinhos – rasgadinhos	Ricaço- aquele que tem muito dinheiro
Ceia- jantar	Atiça - atira (dá)
Compaixão- piedade; pena; dó	

Anexo 2 - Texto do teste da 6ª classe

Texto 6ª classe “Um problema bicudo”

Um dia, sete anos depois de minha avó ter morrido, a minha mãe serviu-nos de sobremesa o que ela considerava ser “o bicudo problema do meu avô Henrique”.

- O meu pai já não tem idade para viver sozinho.
- O velho ainda está rijo!- disse meu pai.
- Não está. Já fez oitenta anos, precisa de quem cuide dele...
- E que queres que se faça?
- Não sei, não sei...
- Ele não se dá aqui!

(...) depois de muitas conversações, minha mãe conseguiu convencer o meu avô a passar uns dias em nossa casa. A ideia era, sem lhe dizer claramente isso, habituá-lo muito devagarinho a viver connosco e deixar de vez a aldeia. O meu pai não se manifestava, mas eu bem percebia que a decisão não lhe agradava muito. Como não tinha coragem para dizer claramente o que pensava, num domingo de Verão, fomos busca-lo a Torna-Ó-Rego, que é assim que se chama a aldeia onde o meu avô mora.

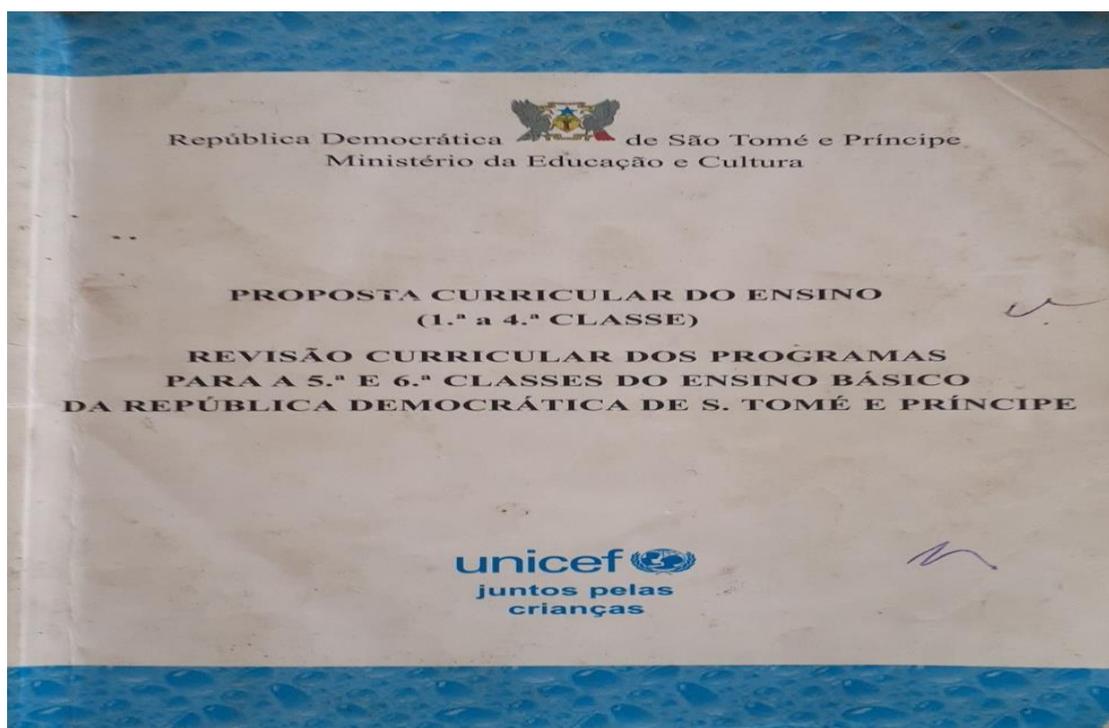
Torna-Ó-Rego é uma terra pequenina, onde as casas desabitadas e existe um fontanário, cinco lâmpadas, cemitério, uma rua apertada e cheia de curvas, uma igreja com três sinos, muitos quintais e campos, quase todos a cultivar.

O avô deixou duas galinhas e uma gata branca e remelosa, com o rabo-queimado, entregues aos cuidados da velha Custódia, sua comadre e vizinha mais chegada. Sentou-se no banco de frente do nosso carro, ao lado de meu pai. Eternamente vestida de preto, alta e magrinha, era a Custódia quem lhe lavava a roupa e limpava a casa, depois de a minha avó ter ido ao cemitério.

Olhei para o relógio: três da tarde. Se tudo corresse bem, daí a quatro horas estaríamos a entrar no Porto.

Mota, António, A Casa das Bengalas, 4ª Ed. Gailivro, 2002 (texto com supressões)

Anexo 3 – Proposta Curricular do Ensino Básico



FICHA TÉCNICA

A proposta curricular foi elaborada por uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém no quadro do Projecto de apoio ao sector social (PASS) e a Fundação Caloust Gulbenkian.
A impressão foi realizada pelo Ministério da Educação, Cultura e Formação no quadro do Programa de Cooperação São Tomé e Príncipe/Unicef inserido no Plano de Trabalho 2010/11.

RESPONSÁVEIS PELAS ÁREAS CURRICULARES

Formação/Desenvolvimento Curricular: Ramiro Marques e Maria João Cardona
Área do Português: Fátima Galveias e Ana Fonseca
Área da Matemática: Maria José Pagarete
Área do Meio Físico e Social: George Camacho e Maria de Jesus Bento e Pedro Reis
Área das Expressões: António Mesquita Guimarães (Educação Física);
Margarida Togtema (Expressão Musical);
Jean Campiche (Expressão Plástica) e
Célia Barroca (Expressão Dramática)

Elaboração: Março de 2006

Primeira Edição: Outubro de 2010

Execução gráfica: Europress – Editores e Distribuidores de Publicações, Lda.
Lisboa – Portugal – Outubro 2010

INTRODUÇÃO

Esta revisão curricular não pretende ser mais do que uma actualização dos programas do ensino básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe, tendo em conta as alterações introduzidas pela Lei de Bases da Educação (Lei 2/2003, D.R. nº 7 de 2/6/2003), bem como o resultado da última revisão curricular do ensino básico feita em Portugal.

Com esta actualização dos programas, houve a intenção de acentuar a interdisciplinaridade e a transversalidade das diferentes áreas curriculares, bem como o reforço dos conteúdos referentes à área de desenvolvimento pessoal e social. Procurámos disseminar os conteúdos da área transversal de desenvolvimento pessoal e social por todas as áreas curriculares, sem esquecer que é, na área do Meio Físico e Social, que esses conteúdos deverão ter maior expressão. Outra inovação prende-se com o facto de, esta revisão curricular, tornar mais visível a área das expressões, a qual nos parece muito subestimada nas escolas básicas da República Democrática de S. Tomé e Príncipe. Essa visibilidade prende-se com o facto de considerarmos que a área das expressões, nomeadamente a expressão motora, a expressão dramática, a expressão musical e a expressão plástica, constituem suportes que potenciam as restantes áreas e dão um grande contributo para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, tendo em vista um projecto educativo multidimensional, harmonioso e integral.

Procurámos um equilíbrio entre a dimensão cognitiva e as dimensões afectiva, estética e social. Não esquecemos a importância que os conteúdos e os objectivos do domínio cognitivo têm num currículo para o nível etário

dos 7 aos 10 anos de idade e procurámos conciliar a vertente dos conteúdos com a necessidade de os mesmos estarem associados ao desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, artísticas, cívicas e sociais.

É evidente que este enfoque nas expressões vai exigir um grande esforço na formação dos professores do ensino básico, de modo a que, quer na formação inicial, quer na formação em serviço, seja facultado o acesso a módulos de aprendizagem que incidam sobre os conteúdos e as metodologias do ensino da expressão motora, da expressão dramática, da expressão plástica e da expressão musical. Sabemos, também, que esse enfoque obriga a algum investimento em materiais, nomeadamente na expressão plástica e na expressão motora. Sendo certo que a expressão musical e expressão dramática podem mais facilmente recorrer a materiais construídos a partir de matérias-primas locais, não estão isentas, também, de algum investimento na aquisição de equipamentos e instrumentos.

A nossa opção pela integração e transversalidade curricular levou-nos, igualmente, a dar preferência à construção de manuais que integrem todas as áreas curriculares num mesmo volume. Essa opção justifica-se tendo em conta que o regime de monodocência impera nos primeiros quatro anos do ensino básico e é de supor que irá ser alargado a todo o ensino básico, acompanhando uma tendência que é comum a muitos países europeus e que tem vindo a marcar as actuais revisões curriculares dos seis primeiros anos de escolaridade. A opção pela monodocência justifica-se, também, pelo facto de ser um poderoso instrumento de combate ao abandono escolar e, portanto, um factor de promoção da igualdade de oportunidades, sobretudo das crianças oriundas das localidades mais periféricas e de difícil acesso.

A nossa opção por uma indicação e sistematização rigorosas dos conteúdos de cada área curricular está em consonância com a ideia de que, num país com as características da República Democrática de S. Tomé e Príncipe, fazem falta programas de ensino bem estruturados, com indicações precisas, com orientações rigorosas, de modo a que todos os professores, incluindo os que têm menos formação académica e experiência, ou os que ensinam nas regiões mais remotas, possam ministrar um ensino que não desvalorize ou omita qualquer das áreas curriculares ou conteúdos específicos de algumas áreas.

2 – ÁREAS DE CONTEÚDO

De acordo com a Lei de Bases, surgem como áreas de conteúdo para o 1º ciclo do ensino básico (Artigo 8º e 46º):

- A Área da Formação Pessoal e Social (integrando a Educação: ecológica; do consumidor; familiar; sexual; para a saúde; para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros; para a prevenção de acidentes)
- A Área da Língua Portuguesa
- A Área da Matemática
- Área do Meio Físico e Social
- – Área das Expressões, considerando a Expressão Plástica; Dramática; Musical e Motora.

Para o 2º ciclo do ensino básico as áreas de conteúdo referenciadas são (Artigo 8º e 46º):

- Formação Humanística
- Formação Artística, Física e Desportiva
- Formação Científica e Tecnológica
- Educação Moral e Cívica

Nesta proposta de revisão curricular, tendo em conta o actual programa em vigor, pareceu-nos mais adequado diferenciar as seguintes áreas:

- Área da Língua Portuguesa
- Área da Matemática
- Área do Meio Físico e Social (Integrando de forma mais específica a área da Formação Pessoal e Social, que considerámos como área transversal a todo o trabalho desenvolvido)
- Área das Expressões:
 - Expressão Plástica
 - Expressão Dramática
 - Expressão Musical
 - Expressão Motora

2.1. Área da Língua Portuguesa

Introdução

O Português, enquanto língua oficial, é um importante factor de identidade nacional e cultural. Com efeito, a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura. Além disso, o domínio

da Língua Portuguesa, enquanto factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.

Assim, o domínio da Língua Portuguesa será decisivo ao desenvolvimento individual, ao acesso ao conhecimento, ao sucesso escolar e profissional e ao exercício pleno da cidadania, assumindo-se que compete à escola assegurar que todas as crianças venham a dominar o Português padrão de modo a poder utilizá-lo, adequadamente, na vasta gama de situações socioculturais e profissionais em que serão intervenientes.

Para a elaboração destes programas foram tidas em conta as orientações do Conselho da Europa para o ensino das Línguas ("Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação"), os Programas de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico em vigor em Portugal e os princípios estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº2/2003) na República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Princípios Orientadores

A apresentação dos programas de Língua Portuguesa para o 1º ciclo do Ensino Básico implica que se explicitem os seus pressupostos.

Enunciam-se, de seguida, um conjunto de princípios que fundamentam a estrutura e as directrizes pedagógicas dos programas da 1.ª à 4.ª classes:

- O objectivo principal no domínio da língua é a aquisição da competência comunicativa nas áreas do oral e do escrito.
- O acesso ao português padrão exige um conhecimento explícito da língua, que permite ir melhorando o oral em situações formais de uso e promovendo o aperfeiçoamento do escrito. Como tal, a reflexão gramatical é fundamental no ensino e aprendizagem de uma língua.
- A reflexão gramatical é concebida como actividade organizada e em progressão, destinada à observação e consciencialização das regularidades significativas da língua, com vista ao desenvolvimento do conhecimento explícito da língua.
- No início da aprendizagem formal de uma língua (materna; oficial; de escolarização) é fundamental existir uma fase de desenvolvimento do oral para promover o conhecimento dessa mesma língua, nomeadamente o alargamento do vocabulário passivo.
- Quando se inicia a aprendizagem formal da Escrita e da Leitura, é fundamental trabalhar as relações entre a linguagem oral e a língua

gem escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra: criação de situações em que, a partir da fala se elabora a escrita e em que a partir da escrita, se desencadeia a fala.

- Considera-se essencial que, na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever.
- A continuação do processo de ensino e aprendizagem da língua organiza-se na convergência entre o desenvolvimento da comunicação oral e da comunicação escrita, com a mediação do conhecimento explícito (conhecimento das normas específicas do funcionamento da língua).
- Sendo a Língua Portuguesa transversal a todo o currículo, ela deverá ser objecto de ensino e aprendizagem no âmbito de todas as áreas disciplinares e disciplinas.

O programa está estruturado em torno dos domínios **Comunicação Oral** (*compreensão e expressão oral*), **Comunicação Escrita** (*leitura e expressão escrita*) e **Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão** (*conhecimento explícito*), em três blocos distintos, mas pressupondo uma prática integrada.

Entende-se por:

- **compreensão do oral**, a capacidade para atribuir significado a discursos orais em Português padrão. Esta capacidade envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem;
- **expressão oral**, a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da Língua. Esta capacidade implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação;
- **leitura**, o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento;
- **expressão escrita**, o produto, dotado de significado e conforme à gramática da Língua, resultante de um processo que inclui o

conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta capacidade implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto;

- **conhecimento explícito**, o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.

Os conteúdos actualizam os diferentes domínios, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, vão construindo a sua aprendizagem.

Progressivamente, pelo uso da Língua, pela valorização das vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da Língua, o aluno vai evoluindo para práticas mais normativas da comunicação oral e escrita.

A adopção desta perspectiva pedagógica contribuirá para que o aluno, ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico, vá construindo a sua identidade e a relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário.

Objectivos Gerais

1. Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados.
2. Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação.
3. Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
4. Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
5. Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.
6. Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento; fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua).
7. Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo.
8. Apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens.
9. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso.

10. Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas).

Metas Globais do Ensino da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico

Comunicação oral		Comunicação escrita		Funcionamento da língua
Compreensão do oral	Expressão oral	Compreensão do escrito / leitura	Expressão escrita	Conhecimento explícito
<p>Alargamento da compreensão de discursos em Português padrão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em Português padrão. • Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais do Português para a identificação de objectivos comunicativos. 	<p>Alargamento da expressão oral em Português padrão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo. • Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente. 	<p>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto. • Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito. 	<p>Domínio das técnicas instrumentais da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos. • Conhecimento de técnicas básicas de organização textual. 	<p>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. • Conhecimento de regras gramaticais básicas.

1.ª CLASSE

DOMÍNIO: COMUNICAÇÃO ORAL

1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza

- Expressar-se por iniciativa própria (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar, relatar acontecimentos, comunicar descobertas, fazer descrições, emitir opiniões,...).
- Realizar actos de fala (apresentar-se e apresentar outros, saudar, fazer pedidos, pedir desculpa,...).
- Participar em situações de comunicação, de forma correcta e adequada (em diálogos, apresentação de trabalhos, aguardando a vez de falar, ouvindo e respeitando a fala dos outros, ...).
- Contar histórias (inventadas ou conhecidas).
- Participar na elaboração de histórias e de relatos.
- Completar histórias (imaginar o final ou finais de histórias).

2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

- Interpretar informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, ordens, pedidos, ...).
- Transformar informação oral para outras formas de expressão (gestual, sonora,...) e vice-versa.
- Formular perguntas e respostas.
- Identificar elementos de histórias (personagens, acções, espaços).
- Variar a entoação de uma frase (dizendo-a como quem pede, como quem manda, como quem pergunta, ...).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares, ...).
- Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas, ...).

DOMÍNIO: COMUNICAÇÃO ESCRITA

1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura

- Contactar com diversos registos de escrita (produções de alunos mais velhos, vários tipos de textos, rótulos de produtos do quotidiano, registos de presenças, calendários, avisos, recados, cartazes, ...).
- Experimentar situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita (recados, avisos, descobertas realizadas, correspondência interescolar, ...).
- Ouvir ler histórias e livros.
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir das suas ilustrações.
- Comparar as hipóteses levantadas com o conteúdo original (que ouve ler).

2. Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura

- Participar em situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, produções e discursos orais, correspondência interescolar, ...).
- Experimentar diferentes situações de escrita (escrita do nome próprio, nome completo, nomes dos companheiros, de frases, de palavras, ...).
- Reconstruir textos e/ou frases com expressões ou com palavras em falta, com e sem a presença do modelo.
- Reconhecer expressões, palavras, sílabas ou letras iguais em produções escritas.
- Construir novos textos e/ou frases com expressões ou palavras já reconhecidas.
- Comparar expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro.
- Construir palavras por combinatoria de elementos conhecidos (sílabas ou letras).
- Realizar jogos de substituição de letras ou de sílabas para formar outras palavras.
- Realizar jogos de comutação de letras para formar outras palavras.
- Produzir textos e frases, escritos por iniciativa própria (de criação livre, discursos do quotidiano, de carácter utilitário, a partir de palavras ou de imagens).
- Ler textos e frases produzidos por iniciativa própria, pelos companheiros, pelos correspondentes (para toda a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor).
- Ler livros ou textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura.
- Interpretar histórias.
- Recriar textos em várias linguagens (recontar, dramatizar, desenhar).

3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

- Construir um dicionário ilustrado (imagem/palavra), organizando-o segundo critérios combinados (por temas, por ordem alfabética, ...).
- Consultar listas de palavras organizadas segundo critérios diversificados.
- Consultar o dicionário ilustrado.

2.ª CLASSE

DOMÍNIO: COMUNICAÇÃO ORAL

1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza

- Expressar-se por iniciativa própria (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar, relatar acontecimentos, comunicar descobertas, fazer descrições, emitir opiniões,...).
- Realizar actos de fala (apresentar-se e apresentar outros, saudar, fazer pedidos, pedir desculpa,...).

2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

- Interpretar informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, ordens, pedidos, ...).
- Formular perguntas e respostas, recados, avisos, instruções, ...
- Responder a questionários.
- Identificar intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo.
- Transformar informação oral para outras formas de expressão (gestual, sonoras, dramatizações, ...) e vice-versa.
- Variar a entoação de uma frase pronunciando-a com intencionalidades comunicativas diferentes.
- Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, cantares, ...).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir contos, trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares, ...).
- Comparar versões diferentes das mesmas produções orais.
- Participar na produção de rimas, lengalengas, ...

DOMÍNIO: COMUNICAÇÃO ESCRITA

1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura

- Experimentar situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita com intenções comunicativas diversificadas (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha, avisos, recados, convites, correspondência interescolar, relatos de experiências e de saídas de estudo ...).
- Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras, ...).
- Ler textos produzidos por iniciativa própria e pelos colegas (para a turma, para o grupo, para um companheiro, para o professor).
- Ouvir ler e ler livros, narrativas e poemas de autor, adequados à sua idade e ao seu nível de competência de leitura.
- Recontar um livro ou um texto que leu individualmente.
- Relacionar textos com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências.
- Fazer jogos de pesquisa de sentido (antecipar o final de narrativas, propor um título para um texto, escolher, entre vários títulos, o mais adequado a um texto, ...).
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir da capa, do título, das personagens.
- Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original.

2. Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura

- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (com toda a turma, em pequeno grupo), questionando o autor do texto, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar.

- Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação, do discurso directo, ...).
- Participar na comparação entre o texto original e o texto trabalhado.
- Registar (por cópia ou por ditado,) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal escolar de parede).
- Construir livros de histórias com os seus textos, com textos de companheiros, de correspondentes, de escritores, ...
- Registar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir.
- Interpretar textos narrativos e poéticos.
- Apreender o sentido de um texto com lacunas.
- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas.
- Estabelecer a sequência de acontecimentos.
- Localizar a acção no espaço e no tempo.
- Praticar a leitura dialogada, distinguindo as intervenções das personagens.
- Apreender o sentido de um texto com lacunas.
- Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar, desenhar...)

3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

- Organizar e classificar trabalhos realizados pelos alunos ou outros documentos segundo critérios diversos (grandes temas, subtemas, ordem alfabética, ...).
- Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, prontuários ortográficos para a recolha de regularidades e de excepções da Língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto.
- Treinar a consulta dos materiais construídos para procurar soluções para dúvidas levantadas na produção de escritos.
- Organizar textos próprios e dos outros segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia, ...).

DOMÍNIO: FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA (ANÁLISE E REFLEXÃO)

1. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso

- Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, teatro, texto oral).
- Distinguir, em frases simples, os seus elementos fundamentais.
- Verificar a mobilidade de alguns elementos da frase.
- Distinguir as formas afirmativa e negativa de frases.
- Estabelecer a concordância entre os elementos constituintes dos grupos nominal e verbal.
- Estabelecer relações de significado entre as palavras (sinonímia, antonímia).

- Organizar famílias de palavras (segundo critérios diversificados).
- Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita: ponto final, ponto de interrogação, vírgula apenas na enumeração.
- Identificar nomes.
- Distinguir nomes comuns, próprios e colectivos.
- Identificar o género, o número e o grau dos nomes pelas marcas e pelo contexto.
- Identificar adjectivos.
- Substituir adjectivos por outros de sentido equivalente num determinado contexto.
- Aplicar os pronomes pessoais ligados às pessoas do discurso.
- Identificar verbos.
- Comparar onomatopeias com os sons que imitam ou sugerem.
- Decompor palavras em sílabas (para efeitos de translineação).
- Distinguir sílaba tónica e sílaba átona.

4.ª CLASSE

DOMÍNIO: COMUNICAÇÃO ORAL

1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza

- Expressar-se por iniciativa própria (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar, relatar acontecimentos, comunicar descobertas, fazer descrições, emitir opiniões, apresentar trabalhos...).
- Contar histórias inventadas.
- Contar resumidamente histórias conhecidas.
- Participar na elaboração oral de histórias, relatos, resumos.
- Completar histórias (a partir do seu desenlace criando cenários, lugar, tempo, personagens, acções).
- Recriar histórias (transformar personagens: animais em pessoas, em animais fantásticos, em pessoas fantásticas, ...).
- Imaginar uma história (a partir da ilustração da capa de um livro, do título de uma história, da descrição das personagens, ...) e compará-la com o texto original.
- Participar em situações de comunicação, de forma correcta e adequada (em diálogos, apresentação de trabalhos, aguardando a vez de falar, ouvindo e respeitando a fala dos outros, ...).

2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral

- Interpretar informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos, ordens, pedidos, ...).
- Formular perguntas e respostas, recados, avisos, instruções, ...
- Distinguir factos de opiniões.

- Responder a questionários.
- Identificar intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo.
- Transformar informação oral para outras formas de expressão (gestual, sonoras, dramatizações, ...) e vice-versa.
- Variar a entoação de uma frase, pronunciando-a com intencionalidades comunicativas diferentes.
- Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, lengalengas, adivinhas, rimas, trava-linguas, cantares, ...).
- Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir contos, trava-linguas, lengalengas, rimas, cantares, ...).
- Comparar versões diferentes das mesmas produções orais.
- Participar na produção de rimas, lengalengas, ... introduzindo-lhes novos elos.

DOMÍNIO: COMUNICAÇÃO ESCRITA

1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura

- Experimentar situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita com intenções comunicativas diversificadas (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha, avisos, recados, convites, correspondência interescolar, relatos de experiências e de saídas de estudo ...)
- Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras, ...)
- Ler textos produzidos por iniciativa própria e pelos colegas (para a turma, para o grupo, para um companheiro, para o professor).
- Responder às perguntas dos ouvintes.
- Confrontar opiniões próprias com as dos outros.
- Ouvir ler e ler livros, narrativas e poemas, de autor, adequados à sua idade e ao seu nível de competência de leitura
- Recontar um livro ou um texto que leu individualmente.
- Relacionar textos com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências.
- Fazer jogos de pesquisa de sentido (antecipar o final de narrativas, propor um título para um texto, escolher, entre vários títulos, o mais adequado a um texto, ...).
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir da capa, do título, das personagens.
- Assinalar diferenças e semelhanças entre as hipóteses levantadas e o conteúdo original.

2. Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura

- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (com toda a turma, em pequeno grupo), questionando o autor do texto, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar.
- Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias).

rias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação, do discurso directo, ...).

- Participar na comparação entre o texto original e o texto trabalhado.
- Registrar (por cópia ou por ditado,) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal escolar de parede).
- Construir livros de histórias com os seus textos, com textos de companheiros, de correspondentes, de escritores, ...
- Registrar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir.
- Interpretar textos narrativos e poéticos.
- Avaliar/apreciar personagens e situações de uma história.
- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas.
- Estabelecer a sequência de acontecimentos.
- Localizar a acção no espaço e no tempo.
- Praticar a leitura dialogada, distinguindo as intervenções das personagens.
- Apreender o sentido de um texto com lacunas.
- Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar, desenhar...)

3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação

- Organizar e classificar trabalhos realizados pelos alunos ou outros documentos segundo critérios diversos (grandes temas, subtemas, ordem alfabética, ...).
- Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, prontuários ortográficos para a recolha de regularidades e de excepções da Língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto.
- Treinar a consulta dos materiais construídos para procurar soluções para dúvidas levantadas na produção de escritos.
- Organizar textos próprios e dos outros segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia, ...).

DOMÍNIO: FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA (ANÁLISE E REFLEXÃO)

1. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso

- Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, texto oral).
- Distinguir, em frases, os elementos fundamentais.
- Estabelecer a concordância entre os elementos constituintes dos grupos nominal e verbal.
- Verificar a mobilidade de alguns elementos da frase.
- Explorar diferenças semânticas e estéticas resultantes da mobilidade de elementos da frase.
- Transformar frases (afirmativa-negativa, interrogativa directa e imperativa).
- Estabelecer relações entre formas de frases e intenções comunicativas.



**REVISÃO CURRICULAR DOS PROGRAMAS
PARA A 5.^a E 6.^a CLASSES DO ENSINO BÁSICO
DA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE S. TOMÉ E
PRÍNCIPE**

1. INTRODUÇÃO

Esta revisão curricular surge na sequência da reforma curricular iniciada nas 4 primeiras classes do ensino básico, tendo em conta os programas existentes, a Lei de Bases da Educação (Lei 2/2003, D.R. nº 7 de 2/6/2003), a necessidade de proceder a um agrupamento em áreas disciplinares com uma maior articulação entre as diversas áreas do saber e uma maior coerência com o trabalho realizado nas 4 primeiras classes (regime de monodocência).

Este trabalho surge também como resultado do trabalho de revisão curricular do ensino básico realizado em Portugal nos últimos anos.

Para além da intenção de acentuar a interdisciplinaridade e a transversalidade das diferentes áreas curriculares, foram integrados conteúdos referentes à área de desenvolvimento pessoal e social, considerados determinantes no processo de formação de crianças desta idade.

Procurou-se um equilíbrio entre a dimensão cognitiva e as dimensões afectiva, estética e social. Não esquecemos a importância que os conteúdos e os objectivos do domínio cognitivo têm no ensino básico e procurámos conciliar a vertente dos conteúdos com a necessidade de os mesmos estarem associados ao desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, artísticas, cívicas e sociais.

Optou-se por apresentar uma estrutura semelhante para as diferentes áreas disciplinares. Depois de uma introdução, são apresentados os objectivos gerais e numa segunda parte são apresentados os conteúdos e objectivos específicos.

2. ÁREAS DE CONTEÚDO

2.1. Língua Portuguesa

Introdução

O Português, enquanto língua oficial, é um importante factor de identidade nacional e cultural. Com efeito, a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura. Além disso, o domínio da Língua Portuguesa, enquanto factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.

Assim, o domínio da língua portuguesa será decisivo para o desenvolvimento individual, o acesso ao conhecimento, o sucesso escolar e profissional e o exercício pleno da cidadania, assumindo-se que compete à escola assegurar que todas as crianças venham a dominar o Português padrão de modo a poder utilizá-lo, adequadamente, na vasta gama de situações sócio-culturais e profissionais em que serão intervenientes.

Para a elaboração destes programas foram tidas em conta as orientações do Conselho da Europa para o ensino das Línguas ("Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação"), os Programas de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico em vigor em Portugal e os princípios estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº2/2003) na República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Princípios Orientadores

A apresentação dos programas de Língua Portuguesa para a 5.ª e 6.ª classes do Ensino Básico implica que se explicitem os seus pressupostos. Assim, enunciam-se, de seguida, um conjunto de princípios que fundamentam a estrutura e as diretrizes pedagógicas destes programas:

- O objectivo principal no domínio da língua é a aquisição da competência comunicativa nas áreas do oral e do escrito.
- O acesso ao português padrão exige um conhecimento explícito da língua, que permite ir melhorando o oral em situações formais de uso e promovendo o aperfeiçoamento do escrito. Como tal, a reflexão gramatical é fundamental no ensino e aprendizagem de uma língua.

- A reflexão gramatical é concebida como actividade organizada e em progressão, destinada à observação e consciencialização das regularidades significativas da língua, com vista ao desenvolvimento do conhecimento explícito da língua.
- Considera-se essencial que, no desenvolvimento da aprendizagem da escrita e da leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever; é, pois, fundamental organizar a convergência entre o desenvolvimento da comunicação oral e da comunicação escrita, com a mediação do conhecimento explícito (conhecimento das normas específicas do funcionamento da língua).
- Sendo a Língua Portuguesa transversal a todo o currículo, ela deverá ser objecto de ensino e aprendizagem no âmbito de todas as áreas disciplinares e disciplinas.

O programa está estruturado em torno dos seguintes domínios, pressupondo uma prática integrada:

- **Comunicação Oral**, que é a capacidade para atribuir significado a discursos orais e comunicar;
- **Leitura**, que pressupõe um processo interactivo entre leitor e texto e implica a capacidade de extrair informação, construir conhecimento e desenvolver a competência leitora;
- **Comunicação Escrita**, que implica a apropriação de ferramentas cognitivas com vista ao planeamento, formatação linguística, revisão, correcção e reformulação de texto.
- **Conhecimento explícito da estrutura e funcionamento da Língua**, que implica o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua.

Os conteúdos actualizam os diferentes domínios, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interacção na turma, com o professor, vão construindo a sua aprendizagem.

Progressivamente, pelo uso da Língua, pela valorização das vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre a estrutura da Língua, o aluno vai evoluindo para práticas mais normatizadas da comunicação oral e escrita.

A adopção desta perspectiva pedagógica contribuirá para que o aluno, ao longo destes dois anos de escolaridade, na Língua em que fala, lê e

escreve, vá construindo a sua identidade e a relação com o mundo e se afirme como ser interveniente, autónomo e solidário, enquanto cidadão responsável.

OBJECTIVOS GERAIS

11. Consolidar as competências comunicativas.
12. Compreender e produzir discursos orais, com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados.
13. Desenvolver o gosto pela leitura.
14. Desenvolver a competência leitora com finalidades diversas e numa perspectiva crítica.
15. Desenvolver o gosto pela escrita.
16. Compreender e produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
17. Dominar a escrita, com correcção linguística e utilizando técnicas de composição de vários tipos de texto.
18. Dominar a estrutura e funcionamento da Língua em situações de uso.
19. Adquirir hábitos de pesquisa autónoma.
20. Adquirir e desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção da aprendizagem.

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA		5.ª CLASSE
CONTEÚDOS		OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interação da expressão verbal ■ Textos orais de comunicação familiar e social 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimir-se por iniciativa própria. • Comunicar experiências, vivências e conhecimentos. • Recontar, completar, inventar, recriar histórias. • Respeitar normas reguladoras da comunicação oral. • Experimentar técnicas de comunicação e de expressão. • Exprimir-se e utilizar formas de tratamento adequadas em situações de comunicação social e familiar.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Compreensão de enunciados orais 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar informações a partir de discursos orais variados. • Formular perguntas e respostas, recados, avisos, instruções, ... • Distinguir factos de opiniões. • Recolher e reproduzir produções do património oral. • Reconhecer características da linguagem oral.

• Leitura	■ Leitura Recreativa	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar diferentes modalidades de contacto com o texto escrito. • Exprimir e justificar opiniões sobre textos lidos. • Alargar a compreensão leitora através de actividades lúdicas. • Recriar textos lidos em diversas linguagens.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Leitura orientada ■ Narrativa ■ Poesia 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar práticas de leitura variada diversas. • Utilizar guiões de leitura. • Praticar o estudo de narrativas integrais. • Ler poemas que suscitem adesão pelo ritmo, sonoridades e universo recreado. • Enriquecer a interpretação dos textos pela pesquisa de elementos relativos a outras áreas do conhecimento. • Verificar em textos a permanência de temas, situações, personagens. • Exprimir e justificar opiniões sobre textos lidos. • Recriar textos em diversas linguagens.
	■ Leitura para informação e estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Treinar a utilização de materiais de informação, consulta e estudo. • Localizar e seleccionar informação relevante para a concretização de projectos de trabalho. • Classificar e organizar documentação disponível, segundo critérios diversos.

• Escrita	■ Escrita expressiva e lúdica	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita. • Experimentar situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita com intenções comunicativas diversificadas. • Registrar por escrito produções orais para as conservar e divulgar. • Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos ou para as recolhas efectuadas.
	■ Escrita para apropriação de métodos e técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar diferentes tipos de escrita com finalidades e destinatários diversos. • Utilizar técnicas de registo e organização da informação e do trabalho requeridas pelas actividades de estudo.
	■ Aperfeiçoamento de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar o aperfeiçoamento de textos (coerência e coesão textual). • Utilizar um código de correcção para reescrita individual de textos. • Consultar gramáticas, dicionários, prontuários para resolver problemas linguísticos detectados nos textos. • Confrontar e avaliar hipóteses de aperfeiçoamento de um texto seleccionado.

<p>• Conhecimento explícito da língua</p>	<p>■ Aspectos fundamentais da estrutura e funcionamento da Língua, a partir de situações de uso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar textos, de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas e funções da linguagem (informativa emotiva, enfática, apelativa) • Identificar diferentes modos de representação do discurso (directo). • Aplicar a pontuação como organizador textual. • Distinguir a estrutura de uma frase simples de uma frase complexa • Explorar as diferenças de valor estético e semântico na mobilidade dos elementos da frase. • Identificar os diferentes tipos e formas de frase. • Distinguir e identificar as palavras ou expressões que desempenham funções essenciais (sujeito, predicado, complemento directo). • Distinguir e identificar diferentes classes de palavras (nomes, adjectivos, verbos, determinantes, pronomes, interjeições). • Distinguir subclasses dos nomes. • Verificar a flexão dos nomes (número, género, grau – regras gerais). • Verificar a flexão dos adjectivos (número, género, grau – regras gerais).
--	---	---

<p>• Conhecimento explícito da língua</p>	<p>■ Aspectos fundamentais da estrutura e funcionamento da Língua, a partir de situações de uso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir subclasses dos determinantes (artigos definidos e indefinidos, demonstrativos, possessivos). • Verificar a flexão dos determinantes (número, género e pessoa). • Classificar verbos segundo a conjugação a que pertencem (1.ª, 2.ª, 3.ª). • Sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos regulares (tempos simples de todos os modos, formas nominais). • Distinguir formas verbais (tempos, modos e formas nominais). • Reconhecer processos de enriquecimento do léxico. • Estabelecer relações de forma e/ou de sentido entre palavras (famílias de palavras, sinónimos/antónimos) • Exercitar a decomposição de palavras em sílabas, para efeitos de translineação. • Classificar palavras de acordo com a respectiva composição silábica. • Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica. • Exercitar o uso de sinais gráficos no decurso do aperfeiçoamento de texto. • Reconhecer critérios de organização de informação e verificar a sua funcionalidade (ordem alfabética).
--	---	---

CONTEÚDOS		OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
• Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interação da expressão verbal ■ Textos orais de comunicação familiar e social 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se por iniciativa própria. - Comunicar experiências, vivências e conhecimentos. - Recontar, completar, inventar, recriar histórias. - Respeitar normas reguladoras da comunicação oral. - Experimentar técnicas de comunicação e de expressão. - Expressar-se e utilizar formas de tratamento adequadas em situações de comunicação social e familiar.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Compreensão de enunciados orais 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar informações a partir de discursos orais variados. - Formular perguntas e respostas, recados, avisos, instruções, ... - Distinguir factos de opiniões. - Recolher e reproduzir produções do património oral. - Reconhecer características da linguagem oral.
• Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ■ Leitura Recreativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar diferentes modalidades de contacto com o texto escrito. - Expressar e justificar opiniões sobre textos lidos. - Alargar a compreensão leitora através de actividades lúdicas. - Recriar textos lidos em diversas línguas.

• Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ■ Leitura orientada • Narrativa • Poesia 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar práticas de leitura variada diversas. - Utilizar guíões de leitura. - Praticar o estudo de narrativas integrais. - Ler poemas que suscitem adesão pelo ritmo, sonoridades e universo recreado. - Enriquecer a interpretação dos textos pela pesquisa de elementos relativos a outras áreas do conhecimento. - Verificar em textos a permanência de temas, situações, personagens. - Expressar e justificar opiniões sobre textos lidos. - Recriar textos em diversas linguagens.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Leitura para informação e estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar a utilização de materiais de informação, consulta e estudo. - Localizar e seleccionar informação relevante para a concretização de projectos de trabalho. - Classificar e organizar documentação disponível, segundo critérios diversos.
• Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ■ Escrita expressiva e lúdica 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita. - Experimentar situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita com intenções comunicativas diversificadas. - Registrar por escrito produções orais para as conservar e divulgar. - Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos ou para as recolhas efectuadas.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Escrita para apropriação de métodos e técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar diferentes tipos de escrita com finalidades e destinatários diversos. - Utilizar técnicas de registo e organização da informação e do trabalho requeridas pelas actividades de estudo.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aperfeiçoamento de texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Praticar o aperfeiçoamento de textos (coerência e coesão textual). - Utilizar um código de correcção para reescrita individual de textos. - Consultar gramáticas, dicionários, pronúncios para resolver problemas linguísticos detectados nos textos. - Confrontar e avaliar hipóteses de aperfeiçoamento de um texto seleccionado.

• Conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aspectos fundamentais da estrutura e funcionamento da Língua, a partir de situações de uso 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a origem da história da Língua Portuguesa. • Agrupar textos, de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas. • Identificar diferentes modos de representação do discurso (directo e indirecto). • Aplicar a pontuação como organizador textual. • Distinguir a estrutura de uma frase simples de uma frase composta. • Explorar as diferenças de valor estético e semântico na mobilidade dos elementos da frase. • Identificar os diferentes tipos e formas de frase. • Distinguir e identificar as palavras ou expressões que desempenham funções essenciais (sujeito, predicado, complemento directo, complemento indirecto, complementos circunstanciais). • Distinguir e identificar diferentes classes de palavras (nomes, adjectivos, verbos, determinantes, pronomes, numerais, advérbios, preposições, conjunções, interjeições). • Verificar casos especiais da flexão dos nomes (número, género, grau – particularidades). • Verificar casos especiais da flexão dos adjectivos (número, género, grau – particularidades). • Identificar subclasses dos determinantes (numerais). • Verificar a flexão dos determinantes (número, género e pessoa). • Identificar subclasses dos numerais (cardinais e ordinais). • Identificar subclasses dos pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos e interrogativos). • Verificar a flexão dos pronomes (número e género).
------------------------------------	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a função dos pronomes na substituição de vocábulos. • Sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos regulares (tempos compostos do modo indicativo com o auxiliar ter). • Sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos irregulares de uso frequente (tempos simples de todos os modos, formas nominais, tempos compostos do modo indicativo). • Distinguir formas verbais (tempos, modos e formas nominais). • Aplicar formas de conjugação pronominal. • Distinguir subclasses dos advérbios (lugar, modo, tempo, afirmação, negação e quantidade). • Identificar e aplicar preposições. • Reconhecer a função das conjunções na coesão textual. • Reconhecer processos de enriquecimento do léxico. • Estabelecer relações de forma e/ou de sentido entre palavras (famílias de palavras, palavras homófonas e homógrafas). • Exercitar a decomposição de palavras em sílabas, para efeitos de translineação. • Exercitar o uso de sinais gráficos no decurso do aperfeiçoamento de texto. • Reconhecer critérios de organização de informação e verificar a sua funcionalidade (ordem alfabética).
--	--	--

Apêndice 1 - Projeto de teste 4ª classe – Texto “O sapateiro pobre” de Teófilo Braga

Objetivos	Perguntas	Possíveis respostas
<p>- Interpretar o texto narrativo;</p> <p>- Identificar as ações do texto;</p> <p>- Comentar a atitude das personagens;</p>	<p>1 - Do que nos fala o texto?</p>	<p>1-R.: O texto fala-nos de um sapateiro pobre e a sua família.</p>
	<p>2 - Assinala com verdadeiro (V) ou falsa (F) as afirmações abaixo, tendo em conta as informações do texto:</p> <p>2.1 - O vizinho rico ofereceu o dinheiro ao sapateiro, porque não gostava da alegria da família do sapateiro.</p> <p>2.2 - O sapateiro tinha muitos filhos que andavam pela rua com roupas rasgadas.</p> <p>2.3 - O sapateiro tinha dinheiro, mas não cuidava bem dos filhos.</p> <p>2.4 - A mulher e o marido guardaram o dinheiro: enterraram uma parte e, a outra, colocaram na arca.</p> <p>2.5 - O sapateiro discutiu com a sua mulher.</p>	<p>R.:</p> <p>2.</p> <p>2.1- F</p> <p>2.2- V</p> <p>2.3- F</p> <p>2.4- F</p> <p>2.5- V</p>
<p>Identificar a mensagem do texto.</p>	<p>3 - O vizinho rico ofereceu o dinheiro ao sapateiro.</p> <p>3.1 - Achas que o dinheiro resolveu o problema da família? Justifica a tua resposta.</p>	<p>3.</p> <p>3.1- R.: Não. Porque, quando receberam o dinheiro, o sapateiro e a mulher discutiram-se; houve briga entre o casal.</p> <p>Resposta livre</p>

	<p>4 - As frases abaixo estão desordenadas. Ordena-as de 1 a 6, de acordo com a informação do texto:</p> <p>a) O pai bateu às crianças, porque faziam muito barulho e incomodavam-no. __</p> <p>b) O vizinho rico enviou um saco de dinheiro ao sapateiro. _</p> <p>c) O sapateiro devolveu o dinheiro ao seu vizinho. _</p> <p>d) A mulher e o marido não sabiam que destino dar ao dinheiro. _____</p> <p>e) O sapateiro e a sua mulher discutiram. Ele bateu-lhe.</p> <p>f) O sapateiro era pobre, mas vivia alegre com a sua família. __</p>	<p>R.:</p> <p>a)3</p> <p>b)2</p> <p>c)6</p> <p>d)4</p> <p>e)5</p> <p>f) 1</p>				
	<p>5 - O sapateiro resolveu devolver o dinheiro ao vizinho. Porquê?</p>	<p>5- R.: Porque queria recobrar a sua alegria juntamente com a mulher e filhos.</p> <p>Porque deixou de ter a paz; a alegria que sempre teve na sua família.</p>				
	<p>6 - Se fosses tu o sapateiro, devolverias o dinheiro ao vizinho rico? Porquê?</p>	<p>6- R.: Resposta livre</p>				
	<p>7 - Qual a mensagem que o texto pretende transmitir?</p>	<p>7- R.: O dinheiro não traz a felicidade.</p> <p>O dinheiro não é tudo na vida.</p>				
<p>Grupo II</p>	<p>8 - Em cada par de expressões das colunas A e B, marca uma cruz (x) na que consideras a mais correta:</p> <table border="1" data-bbox="475 1910 1102 1962"> <tr> <td data-bbox="475 1910 740 1962">Coluna A</td> <td data-bbox="740 1910 799 1962">x</td> <td data-bbox="799 1910 1042 1962">Coluna B</td> <td data-bbox="1042 1910 1102 1962">x</td> </tr> </table>	Coluna A	x	Coluna B	x	
Coluna A	x	Coluna B	x			

	a) Casa pegou fogo.		a) A casa incendiou-se.		R.: Seguindo a norma padrão da língua, a escolha recairia nas expressões da coluna B.
	b) Rapaz saltou estrada.		b) O rapaz atravessou a estrada.		
	c) Deixa gente fazer coisa de gente.		c) Deixa-nos resolver o nosso assunto.		
	d) Ele brincou com duas formigas.		d) Ele brincou com duas formigas.		
	e) Quando você saltar a estrada, olha para cima e para baixo.		e) Quando atravessares a estrada, olha para a tua esquerda e para a tua direita.		
	f) O Carlos deu ele uma manga.		f) O Carlos deu-lhe uma manga.		
	g) Gente deu topada, gente caiu.		g) Nós tropeçamos e caímos.		
Grupo III	1- Reparaste que, no decorrer do texto, durante a discussão, o marido bateu na sua esposa. Em 8 linhas, escreve um texto sobre a violência.				R.: Produção livre.

Apêndice 2 - Teste aplicado aos alunos da 4ª classe

Questões

Depois da leitura do texto, responde às seguintes perguntas:

1 - Do que nos fala o texto?

2 - Assinala com verdadeiro (V) ou falsa (F) as afirmações abaixo, tendo em conta as informações do texto:

2.1 - O vizinho rico ofereceu o dinheiro ao sapateiro, porque não gostava da alegria da família do sapateiro. _____

2.2 - O sapateiro tinha muitos filhos que andavam pela rua com roupas rasgadas. ____

2.3 - O sapateiro tinha dinheiro, mas não cuidava bem dos filhos. _____

2.4 - A mulher e o marido guardaram o dinheiro: enterraram uma parte e, a outra, colocaram na arca. _____

2.5 - O sapateiro discutiu com a sua mulher. _____

3 - O vizinho rico ofereceu o dinheiro ao sapateiro.

3.1 - Achas que o dinheiro resolveu o problema da família? Justifica a tua resposta.

4 - As frases abaixo estão desordenadas. Ordena-as de 1 a 6, de acordo com a informação do texto:

a) O pai bateu às crianças, porque faziam muito barulho e incomodavam-no. _____

b) O vizinho rico enviou um saco de dinheiro ao sapateiro. _____

c) O sapateiro devolveu o dinheiro ao seu vizinho. _____

d) A mulher e o marido não sabiam que destino dar ao dinheiro. _____

e) O sapateiro e a sua mulher discutiram. Ele bateu-lhe. _____

f) O sapateiro era pobre, mas vivia alegre com a sua família. _____

5 - O sapateiro resolveu devolver o dinheiro ao vizinho. Porquê?

6 - Se fosses tu o sapateiro, devolverias o dinheiro ao vizinho rico? Porquê?

7 - Qual a mensagem que o texto pretende transmitir?

Grupo II

8 - Em cada par de expressões das colunas A e B, marca uma cruz (x) na que consideras a mais correta:

Coluna A	x	Coluna B	x
b) Casa pegou fogo.		h) A casa incendiou-se.	
i) Rapaz saltou estrada.		b) O rapaz atravessou a estrada.	
j) Deixa gente fazer coisa de gente.		c) Deixa-nos resolver o nosso assunto.	
k) Ele brincou com duas formigas.		d) Ele brincou com duas formigas.	
l) Quando você saltar a estrada, olha para cima e para baixo.		e) Quando atravessares a estrada, olha para a tua esquerda e para a tua direita.	
m) O Carlos deu ele uma manga.		f) O Carlos deu-lhe uma manga.	
n) Gente deu topada, gente caiu.		g) Nós tropeçamos e caímos.	

Grupo III

- 1- Reparaste que, no decorrer do texto, durante a discussão, o marido bateu na sua esposa.
- a) Em 8 linhas, escreve um texto sobre a violência.

Apêndice 3 - Projeto de teste 6ª classe – Texto “Um problema bicudo” António Mota Braga

Objetivos	Perguntas	Possíveis respostas
<p>- Interpretar o texto narrativo;</p> <p>- Identificar as ações do texto;</p> <p>- Comentar a atitude das personagens;</p> <p>Identificar a mensagem do texto.</p>	1- Que “problema bicudo” teria a família para resolver?	<p>1-R.: O “problema bicudo” que teria a família para resolver era que o senhor Henrique era velho, mas nunca quis abandonar a sua casa para viver com a filha e os netos no Porto.</p> <p>Ou era o senhor Henriques que vivia sozinho/era o senhor o problema relacionado com o senhor Henrique que vivia sozinho.</p>
	1.1 - Que solução foi encontrada?	1.1- R.: A solução foi de convencer o senhor Henrique e ir buscá-lo onde vivia, em Torna-Ó-Rego.
	2- Quem menos concordava com a ideia apresentada pela mãe do narrador? Justifica a tua resposta com uma expressão do texto.	<p>2-R.: Quem menos concordava com a ideia apresentada pela mãe do narrador era o pai.</p> <p>A expressão do texto que justifica a minha resposta é “O velho ainda está rijo!”</p> <p>ou</p> <p>“O meu pai não se manifestava, mas eu bem percebia que a decisão não lhe agradava muito.”</p>
	2.1- Concordas com a atitude dele? Porquê?	<p>2.1- Não.</p> <p>Não. Porque o senhor Henriques já estava velho e</p>

		<p>muito cansado para viver sozinho.</p>
	<p>3- Descreve a região onde vivia o senhor Henrique.</p>	<p>3. R.: O senhor Henrique vivia em Torna-Ó-Rego. Era uma terra muito pequena. À frente da sua casa, havia casas, um fontanário, cinco lâmpadas, cemitério, uma rua apertada e cheia de curvas, uma igreja com três sinos, muitos quintais e campos.</p>
	<p>4- Ordena as expressões abaixo (de 1 a 6), de acordo com as informações do texto.</p> <p>a) No Verão, foram buscar o senhor Henrique em Torna-Ó-Rego. ____</p> <p>b) Depois da refeição, a mãe apresentou à família sobre a situação do seu pai. ____</p> <p>c) Todos partiram de Torna-Ó-Rego em direção ao Porto. ____</p> <p>d) O senhor Henrique decidiu morar com a família. ____</p> <p>e) Mesmo não concordando com a ideia, o pai foi buscar o seu sogro em Torna-Ó-Rego. ____</p> <p>f) Apesar da idade, o pai do menino considerava que o seu sogro ainda conseguia viver sozinho. ____</p>	<p>4. R.:</p> <p>a) 5</p> <p>b) 1</p> <p>c) 6</p> <p>d) 3</p> <p>e) 4</p> <p>f) 2</p>
	<p>6- Olhei para o relógio: três da tarde. Se tudo corresse bem, daí a quatro horas estaríamos a entrar no Porto.” – (último parágrafo do texto)</p>	<p>R.: Resposta livre.</p> <p>R.: Para mim:</p> <p>✓ O carro teve problemas durante a viagem.</p>

	<p>6.1- Para ti, o que teria acontecido durante a viagem para que se atrasassem?</p>	<p>✓ O avô adoeceu durante a viagem e teve de ser socorrido.</p> <p>✓ Esqueceram-se dos documentos do avô.</p> <p>✓ O avô pediu que fossem visitar o túmulo da sua ex-companheira.</p>																				
	<p>7- Qual a mensagem que o texto pretende transmitir?</p>	<p>7-R.:</p> <p>✓ Devemos cuidar de pessoas idosas.</p> <p>✓ A família não deve abandonar os idosos.</p> <p>✓ Devemos dar atenção às pessoas idosas.</p> <p>Ou uma outra que se relacione com o texto.</p>																				
<p>Grupo II</p>	<p>1- Das colunas A e B, seleciona as expressões que achas mais corretas de dizer.</p> <table border="1" data-bbox="485 1348 970 1993"> <thead> <tr> <th data-bbox="485 1348 619 1442">Coluna A</th> <th data-bbox="619 1348 644 1442"></th> <th data-bbox="644 1348 705 1442">x</th> <th data-bbox="705 1348 909 1442">Coluna B</th> <th data-bbox="909 1348 970 1442">x</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="485 1442 619 1630">Maria tomou pêto bala.</td> <td data-bbox="619 1442 644 1630"></td> <td data-bbox="644 1442 705 1630"></td> <td data-bbox="705 1442 909 1630">A Maria responsabilizou-se por isso.</td> <td data-bbox="909 1442 970 1630"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="485 1630 619 1859">Não vem perguntá-mo nada não.</td> <td data-bbox="619 1630 644 1859"></td> <td data-bbox="644 1630 705 1859"></td> <td data-bbox="705 1630 909 1859">Não me faça perguntas.</td> <td data-bbox="909 1630 970 1859"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="485 1859 619 1993">Porque eu sou cola</td> <td data-bbox="619 1859 644 1993"></td> <td data-bbox="644 1859 705 1993"></td> <td data-bbox="705 1859 909 1993">Porque eu sou o elo mais fraco.</td> <td data-bbox="909 1859 970 1993"></td> </tr> </tbody> </table>	Coluna A		x	Coluna B	x	Maria tomou pêto bala.			A Maria responsabilizou-se por isso.		Não vem perguntá-mo nada não.			Não me faça perguntas.		Porque eu sou cola			Porque eu sou o elo mais fraco.		<p>1-Seguindo a norma padrão da língua, as expressões da coluna B estão corretas.</p>
Coluna A		x	Coluna B	x																		
Maria tomou pêto bala.			A Maria responsabilizou-se por isso.																			
Não vem perguntá-mo nada não.			Não me faça perguntas.																			
Porque eu sou cola			Porque eu sou o elo mais fraco.																			

	manga baixo.				
	Eu estou i pê vir.			Eu vou e volto.	
	Deixa- mu com minha vida.			Deixa-me em paz.	
	Você é toma bé toma bi.			Tu és traíçoeiro.	
	Quem tem você com essa coisa?			O que tens a ver com isso/isto/aquilo?	
	Vai e vem cedo.			Vai e volta logo/depressa.	
	Quando nós tinha lá, nós brincou.			Quando estávamos lá, brincamos.	
	Eu bebi café com leite.			Eu tomei um galão.	
	O Jorge ofereceu ela uma saca.			O Jorge ofereceu-lhe uma saca.	
Grupo III	1 - O texto que acabaste de ler é uma narrativa aberta. Procura dar um final ao texto (em mais ou menos 12 linhas)				R.: Produção livre.

Apêndice 4 - Teste aplicado aos alunos da 6ª classe

Questões

Depois de leres o texto, responde às questões que te são colocadas.

Grupo I

- 1- Que “problema bicudo” teria a família para resolver?
 - 1.1. Que solução foi encontrada?
- 2- Quem menos concordava com a ideia apresentada pela mãe do narrador? Justifica a tua resposta com uma expressão do texto.
 - 2.1- Concordas com a atitude dele? Porquê?
- 3- Descreve a região onde vivia o senhor Henrique.
- 4- Ordena as expressões abaixo (de 1 a 6), de acordo com as informações do texto.
 - a.No Verão, foram buscar o senhor Henrique em Torna-Ó-Rego. ____
 - b. Depois da refeição, a mãe apresentou à família sobre a situação do seu pai. ____
 - c.Todos partiram de Torna-Ó-Rego em direção ao Porto. ____
 - d. O senhor Henrique decidiu morar com a família. ____
 - e.Mesmo não concordando com a ideia, o pai foi buscar o seu sogro em Torna-Ó-Rego. ____
 - f. Apesar da idade, o pai do menino considerava que o seu sogro ainda conseguia viver sozinho. ____
- 5- Explica por palavras tuas o sentido da seguinte expressão: “...a minha mãe serviu-nos de sobremesa o que ela considerava ser “o problema do meu avô Henrique”.” (1º parágrafo)
- 6- “Olhei para o relógio: três da tarde. Se tudo corresse bem, daí a quatro horas estaríamos a entrar no Porto.” – (último parágrafo do texto)
 - 6.1- Para ti, o que teria acontecido durante a viagem para que se atrasassem?
- 7- Qual a mensagem que o texto pretende transmitir?

Grupo II

1- Das colunas A e B, seleciona as expressões que achas mais corretas de dizer.

Coluna A	x	Coluna B	x
Maria tomou pêto bala.		A Maria responsabilizou-se por isso.	
Não vem perguntá-mo nada não.		Não me faça perguntas.	
Porque eu sou cola manga baixo.		Porque eu sou o elo mais fraco.	
Eu estou i pê vir.		Eu vou e volto.	
Deixa-mu com minha vida.		Deixa-me em paz.	
Você é toma bé toma bi.		Tu és traiçoeiro.	
Quem tem você com essa coisa?		O que tens a ver com isso/isto/aquilo?	
Vai e vem cedo.		Vai e volta logo/depressa.	
Quando nós tinha lá, nós brincou.		Quando estávamos lá, brincamos.	
Eu bebi café com leite.		Eu tomei um galão.	
O Jorge ofereceu ela uma saca.		O Jorge ofereceu-lhe uma saca.	

Grupo III

1- O texto que acabaste de ler é uma narrativa aberta.

1.1- Procura dar um final ao texto (mais ou menos 12 linhas).

Para a produção do texto, deves:

- a) Apresentar letra legível;
- b) Expor as tuas ideias com clareza e de forma sequenciada;
- c) Depois de escreveres o teu texto, relê-o com atenção.

Apêndice 5 - Inquérito dirigido aos professores

Universidade de Évora-Instituto de Investigação e Formação Avançada
Escola de Ciências Sociais

Departamento de Linguística e Literaturas

Questionário

Caro(a) professor(a)

O presente questionário insere-se na realização de um estudo cujo tema é “*Dificuldades de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: estudo de caso*” para a obtenção do título de Doutor em Linguística pela Universidade de Évora. Com ele, pretendemos recolher dados que se relacionam com as experiências pessoal e profissional, vividas pelos professores de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Básico, e verificar o contexto de realização da disciplina nos estabelecimentos escolares em S. Tomé.

O seu contributo será determinante para obtermos conclusões que servirão de suporte para estabelecermos propostas que poderão contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos ao nível da língua portuguesa, no Ensino Básico.

O **anonimato** e a **confidencialidade** desta recolha são salvaguardados, pelo que os dados a serem recolhidos têm um propósito estritamente científico.

Cientes da grande relevância do estudo em causa, agradecemos a sua **sinceridade** e **cooperação** no preenchimento do presente questionário.

Esmael Fernandes

Doutorando em Linguística



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN

A- Caracterização do inquirido

1º ciclo ____ 2º ciclo ____

I-Dados Pessoais

- a) Género: Masculino Feminino
b) Faixa etária: até 24 anos de 25 a 44 anos 45 anos ou mais

II- Dados Profissionais

Professor (a):

- a) Sem formação pedagógica b) Sem formação pedagógica em LP
c) Em formação pedagógica d) Em formação pedagógica em LP
e) Com formação pedagógica f) Com formação pedagógica em LP

III- Tempo de serviço

- a) Menor ou igual a 5 anos entre 6 a 10 anos mais de 10 anos

3.1- Há quanto tempo é professor (a) de Língua Portuguesa (LP)?

- a) menor ou igual a 5 anos entre 6 a 10 anos mais de 10 anos

B- Contextos de realização da disciplina de Língua Portuguesa

1- Gosta de lecionar a disciplina de LP? Sim Não

1.1 - Porquê?

2- Que recursos didáticos utiliza para a preparação das aulas de LP?

3- Sente dificuldades em relação aos conteúdos abordados em LP? Sim
Não

4- As salas de aula estão equipadas com materiais adequados para a realização da disciplina? (fotocopiadora, material audiovisual e retroprojeto) Sim Não

5- Na sua escola, há carteiras suficientes para todos os alunos? Sim Não

6- A metodologia usada no processo de ensino e aprendizagem da LP é adequada, tendo em conta a variação linguística? (fatores geográficos, históricos, sociais e situacionais) Sim Não

7- Todos os professores seguem o mesmo plano curricular estabelecido para a disciplina de LP? Sim Não

8- O grupo disciplinar tem realizado atividades extraescolares para a promoção da escrita? Sim Não

9- Acha que a sua formação de base (a)/(o) preparou para o ensino da LP? Sim Não

10- Os seus alunos acham que os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa são difíceis? Sim Não

No quadro abaixo, escolha apenas uma opção, de acordo com a seguinte escala: 1 = **Concordo completamente** 2= **Concordo** 3=**Não tenho opinião**
4= **Discordo em partes** 5= **Discordo totalmente**

11- Para si, poderia haver melhoria dos resultados em LP, se:

	1	2	3	4	5
As políticas educativas tivessem em conta a situação linguística do país.					
As políticas educativas promovessem e valorizassem mais o ensino da LP.					
Os manuais escolares fossem mais interessantes.					
Os manuais escolares apresentassem mais contos tradicionais são-tomenses.					
Os manuais escolares apresentassem textos mais variados, incluindo autores nacionais.					

A formação dos professores fosse mais bem ministrada e adequada à realidade linguística dos alunos.					
A carga horária da LP fosse aumentada.					
Houvesse materiais didáticos suficientes.					
As turmas tivessem menor número de alunos.					
Todos os professores tivessem formação adequada em LP.					
A metodologia utilizada fosse adequada à realidade sociolinguística dos alunos.					
Houvesse mais seminários para a capacitação contínua dos docentes.					
Os professores se dedicassem mais à leitura.					
Os docentes se envolvessem mais nas atividades escolares.					
Os professores fossem mais rigorosos para com os alunos.					
Os docentes soubessem planificar bem aulas de LP.					
Os pais participassem mais na vida escolar dos alunos.					
Os alunos se interessassem mais pela disciplina.					
Os alunos tivessem o gosto pela leitura.					
Os alunos lessem mais.					

Numa escala de 1 a 5, escolha apenas uma opção de acordo com a seguinte descrição:
 1= *Excelente* 2= *Muito Boa* 3= *Boa* 4= *Suficiente* 5= *Medíocre*

12- Avalie os seus alunos quanto aos seguintes itens:

	1	2	3	4	5
Leitura					
Escrita					
Oralidade					
Compreensão de conteúdos (interpretação de textos)					
Concordância nominal					
Regência verbal					
Concordância verbal					
Sinais de pontuação					
Sinais gráficos (ortografia)					
Morfologia (classes de palavras)					
Desenvolvimento de temas (redação)					
Conjugação verbal					
Funções sintáticas (Identificação do sujeito, predicado e complementos)					
Pronominalização					

C- Avaliação da Política Educativa e a promoção do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico

13- As políticas educativas atuais contribuem para um melhor desempenho dos alunos a nível da disciplina? Sim Não



- 14- As políticas educativas valorizam o ensino da LP em STP? Sim Não
- 15- Os objetivos definidos no currículo/nos programas correspondem às expectativas da realização da disciplina de LP? Sim Não
- 16- Acha que deve haver uma mudança de metodologia no processo de ensino e aprendizagem da LP? Sim Não
- 17- Acha que a distribuição de horas letivas, por conteúdos, da disciplina de LP é adequada? Sim Não

Nas questões que se seguem, escolha apenas uma opção de acordo com a seguinte escala: Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___

- 18- Como avalia a política educativa indicada para o ensino da LP no Ensino Básico?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___
- 19- Como avalia o plano curricular para o ensino da LP?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___
- 20- Como avalia os objetivos presentes no currículo?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___
- 21- Como avalia o processo de acompanhamento/apoio aos docentes?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___
- 22- Como avalia os procedimentos para a contratação dos docentes de LP?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___
- 23- Como avalia os recursos didáticos disponíveis para o ensino e aprendizagem da LP?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___
- 24- Como avalia o processo de ensino/aprendizagem da LP?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___
- 25- Como avalia a formação que é ministrada para a preparação dos docentes em LP?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___
- 26- Como avalia a presença dos pais e encarregados de educação nas escolas?
Excelente ___ Muito Boa ___ Boa ___ Suficiente ___ Medíocre ___ Má ___

27- Como avalia o envolvimento dos encarregados de educação na promoção da leitura dos seus filhos?

Excelente ___ *Muito Boa* ___ *Boa* ___ *Suficiente* ___ *Medíocre* ___ *Má* ___

28- Como avalia a formação que teve na sua prática pedagógica em LP?

Excelente ___ *Muito Boa* ___ *Boa* ___ *Suficiente* ___ *Medíocre* ___ *Má* ___

29- Como avalia o seu empenho no desenvolvimento das aulas de LP?

Excelente ___ *Muito Boa* ___ *Boa* ___ *Suficiente* ___ *Medíocre* ___ *Má* ___

30- Como avalia os seus hábitos de leitura?

Excelente ___ *Muito Boa* ___ *Boa* ___ *Suficiente* ___ *Medíocre* ___ *Má* ___

31- Como avalia o seu domínio escrito em LP?

Excelente ___ *Muito Boa* ___ *Boa* ___ *Suficiente* ___ *Medíocre* ___ *Má* ___

32- Como avalia a sua capacidade de expressão em LP? (dição, clareza e objetividade)

Excelente ___ *Muito Boa* ___ *Boa* ___ *Suficiente* ___ *Medíocre* ___ *Má* ___

33- Como avalia o aproveitamento dos seus alunos na disciplina de LP?

Excelente ___ *Muito Boa* ___ *Boa* ___ *Suficiente* ___ *Medíocre* ___ *Má* ___

34- Como avalia os hábitos de leitura dos alunos?

Excelente ___ *Muito Boa* ___ *Boa* ___ *Suficiente* ___ *Medíocre* ___ *Má* ___

Muito obrigado pela sua colaboração!

