



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**JESSICA DO ROSÁRIO BANDEIRA**

**ANÁLISE DOS SABERES NO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO  
TOMÉ E NO DIZER DOS DELEGADOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES**

**FORTALEZA**

**2021**

JESSICA DO ROSÁRIO BANDEIRA

**ANÁLISE DOS SABERES NO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO  
TOMÉ E NO DIZER DOS DELEGADOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Sylvania Militão de Alencar.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- B165a      Bandeira, Jessica do Rosário.  
Análise dos Saberes no Programa de Língua Portuguesa em São Tomé e no Dizer dos Delegados Responsáveis pela Formação dos Professores / Jessica do Rosário Bandeira. – 2021. 118 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.  
Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.  
Coorientação: Profa. Dra. Maria Sylvania Militão de Alencar.
1. Saberes. 2. Produção Textual. 3. Leitura. 4. Formação Continuada de Professor. I. Título.

CDD 410

---

JESSICA DO ROSÁRIO BANDEIRA

**ANÁLISE DOS SABERES NO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO  
TOMÉ E NO DIZER DOS DELEGADOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovada em: 17/03/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin(Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria João Broa Martins Marçalo  
Universidade de Évora (UEVORA)

---

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus pela dádiva da vida.

A minha querida mãe, Sara do Ó, pela  
representação de amor, força, persistência e  
coragem.

## AGRADECIMENTOS

À CNPq, pelo apoio financeiro que possibilitou minha dedicação a esta pesquisa.

À Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pela sua disponibilidade, pela confiança, pela acolhida, pela forma como foi dando as sugestões e orientações, respeitando e considerando o meu ritmo de trabalho e incentivando a minha caminhada acadêmica.

À co-orientadora, Profa. Dra. Maria Silvana Militão de Alencar pela acolhida e pela atenção.

Às professoras participantes da banca examinadora Profa. Dra. Maria João Broa Martins Marçalo (UEVORA) e Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim (UFC) pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

À UFC, aos professores e aos funcionários do PPGL.

À UNILAB, por ser onde tudo começou. Impulsionadora do meus primeiros passos em pesquisa acadêmica.

Aos amigos e colegas do GEPLA pela camaradagem e espírito de interajuda, pelas discussões enriquecedoras e contribuições valiosas, pela amizade e auxílio.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, sugestões recebidas, pelo companheirismo.

À banca de qualificação do projeto de Dissertação, as professoras Ana Angélica Lima Gondim (UESPI), Kaline Araújo Mendes de Souza (UNILAB) e Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues (UFPI) pelo tempo, pelas valiosas colaborações, sugestões e pelos apontamentos.

Às minhas irmãs Mila, Rosa e Edna, pela caminhada juntas, em especial, por cuidar de nossa mãe em minha ausência.

Ao meu amigo, Nataniel Kuanza, pela amizade e pelo esteio em todos os momentos.

Às minhas amigas, Marlene José, Livia Lima, Raquel Melo, Silvia Carvalho, Loyde Paquete, Wilsa Kayna e Cesaltina Silveira, pela amizade, apoio incondicional, pelas conversas reconfortantes que tornaram essa caminhada mais fácil de trilhar.

Aos amigos Maiuca Seco, Victor Kibutamena e Ricardo Sanca. Nossas conversas trouxeram leveza aos meus dias mais difíceis.

Aos amigos, em São Tomé e Príncipe e no Brasil pela convivência, pelo auxílio e amizade.

Às famílias Uchôa, Matos e Carvalho, cada uma, em momentos importantes se tornaram minha balsa.

Ao Clube de Desbravador Gêneses, ao Coral Herdeiros do Reino e aos irmãos da Igreja de Parangaba pela acolhida carinhosa.

“Se queremos mudar alguma coisa, devemos saber como funciona.”

Goran Therborn

## RESUMO

A presente pesquisa deu prosseguimento a um Trabalho de Conclusão de Curso (BANDEIRA, 2018) realizado sobre a diversidade linguística e o ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. Está alinhado às discussões sobre a formação de professores, desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA). Tem o objetivo maior de analisar, no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio), e no Discurso do Professor, os saberes necessários ao professor para o ensino da escrita. O Programa de Língua Portuguesa é o documento oficial que orienta o ensino e a aprendizagem desta Língua (disciplina) em São Tomé e Príncipe e por ter este objetivo é fundamental para a formação de professores. Os saberes, por sua vez, se relacionam aos conhecimentos que os professores necessitam para dar uma aula de Língua Portuguesa (saber a ensinar, saber para ensinar), conforme Hofstetter e Schneuwly, 2009. O primeiro trata de conteúdos e conceitos que o professor necessita para dar uma aula de Língua Portuguesa, no caso dessa pesquisa, para ensinar a interagir a partir de textos escritos. O segundo tipo de saber diz respeito à metodologia, à didática da leitura, didática da produção de texto. Nesta pesquisa, embasou-se também em Joaquin Dolz (2010) e Bronckart (1999) para discutir acerca de teorias e análise de gêneros textuais, Didática do ensino de produção texto e Didática do ensino de leitura de Leurquin (2014). A pesquisa contou com a análise documental, mas também aplicamos dois questionários e realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para conhecer e compreender o que dizem os professores e delegados sobre o ensino e aprendizagem. Os resultados apontaram que o Programa da Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio) é bastante avançado, quando apresenta o texto como centralidade do ensino de língua e desdobramentos possíveis a partir desse posicionamento. Porém, numa análise mais aprofundada, observaram-se orientações didáticas no sentido do agrupamento de gêneros. Da mesma forma, também constatamos que não há diferenças entre os tipos de textos e os gêneros textuais. As orientações sobre os saberes para ensinar, não são esclarecedoras e os professores pouco têm acesso a elas. Verificou-se no discurso dos professores que a produção textual é uma componente em que os professores possuem dificuldades em ministrar. Desta forma, constatou-se a necessidade urgente de uma formação continuada de professor de Língua Portuguesa. Formação esta que se enquadre ao contexto em que a Língua Portuguesa é ensinada no país e que seja capaz de auxiliar a suprir essas dificuldades reais dos professores ativos em sala de aula. Sugeriu-se uma proposta de aula interacionista de leitura, com base

no quadro teórico ISD, mostrando as concepções de leitura que auxiliariam no trabalho com produção escrita em sala de aula através do uso do dispositivo “Sequências Didáticas” de Dolz (2010).

**Palavras-chave:** Saberes. Produção Textual. Leitura. Formação Continuada de Professor.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a donné suite à un travail de conclusion de cours (BANDEIRA, 2018) sur la diversité linguistique et l'enseignement de la langue portugaise à São Tomé-et-Príncipe. Ce travail s'insère dans les discussions autour de la formation de professeurs, développées au sein du Groupe d'études et de recherche en Linguistique appliquée (GEPLA, en portugais). Son objectif majeur est d'analyser, dans le Programme de langue portugaise de l'Enseignement secondaire, deuxième cycle (équivalent du lycée) et dans le discours du professeur, les savoirs nécessaires au professeur pour l'enseignement de l'écrit. Le Programme de langue portugaise est le document officiel guidant l'enseignement et l'apprentissage de cette langue (matière) à São Tomé-et-Príncipe et avec cet objectif, il est fondamental pour la formation des professeurs. Les savoirs, pour leur part, se rapportent aux connaissances dont les professeurs ont besoin pour faire un cours de langue portugaise (savoir enseigner, savoir pour enseigner), d'après Hofstetter et Schneuwly (2009). Le premier s'occupe des contenus et des conceptions dont le professeur a besoin pour faire un cours de langue portugaise, dans le cas de cette recherche, pour enseigner à interagir dans des textes écrits. Le deuxième type de savoir concerne la méthodologie, la didactique de la lecture, la didactique de la production de texte. Cette recherche a comme base théorique les travaux de Joaquim Dolz (2010) et de Bronckart (1999) pour la discussion autour des théories et l'analyse des genres de texte, la Didactique de l'enseignement de production de texte et la Didactique de l'enseignement de lecture de Leurquin (2014). Pour la recherche, nous avons fait une analyse de documents, mais nous avons également utilisé deux questionnaires et nous avons réalisé une recherche bibliographique sur le thème afin de comprendre ce que disent les professeurs et les délégués à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats ont montré que le Programme de langue portugaise de l'Enseignement secondaire, deuxième cycle (équivalent du lycée) est assez avancé, lorsqu'il présente le texte comme la centralité de l'enseignement de la langue et apporte quelques développements possibles à partir de cette position. Cependant, dans une analyse plus approfondie, nous avons observé des orientations didactiques dans le sens du rassemblement de genres. De la même façon, nous avons constaté qu'il n'y a pas de différence entre les types de texte et les genres textuels. Les directions à propos des savoirs pour enseigner ne sont pas instructives et les professeurs y ont peu d'accès. Nous avons constaté dans le discours des professeurs que la production de texte est une composante que les professeurs ont des difficultés à enseigner. Ainsi nous avons constaté le besoin urgent d'une formation continue du professeur de langue portugaise. Cette formation

doit s'intégrer au contexte du pays dans lequel la langue portugaise est enseignée et elle doit pouvoir aider à surmonter ces difficultés réelles des professeurs qui agissent dans la salle de classe. Nous avons suggéré une proposition de classe interactionniste de lecture, basée sur le cadre théorique de l'ISD, de façon à montrer les conceptions de lecture qui aideraient le travail avec la production écrite en classe avec l'usage du dispositif "Séquences didactiques", de Dolz (2010).

**Mots-clés:** Savoirs. Production textuelle. Lecture. Formation continue du professeur.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Chegada dos portugueses em África .....	27
Quadro 2 - Influencia da Língua Portuguesa nos crioulos. ....	31
Quadro 3 - Nivelamento dos alunos na 10ª Classe.....	77
Quadro 4 - Saber para ensinar prescritos no Programa de Língua Portuguesa .....	83
Quadro 5 - Saber a ensinar presentes no Programa Língua Portuguesa.....	84
Quadro 6 - Relação entre as respostas obtidas na questão 7 .....	91
Quadro 7 - Relação de percentagem entre as respostas obtidas na questão 9 .....	94
Quadro 8 - Relação entre as respostas obtidas na questão 13 .....	97
Quadro 9 - Relação entre as respostas obtidas na questão 14 .....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

GEPLA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
ISEC	Instituto Superior de Educação e Comunicação
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LAC	Linguística Aplicada Crítica
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PLE	Português Língua Estrangeira
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UEVORA	Universidade de Évora
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USTP	Universidade de São Tomé e Príncipe

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>A LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO TOMÉ .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Um panorama histórico da língua portuguesa no mundo .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1.1</b>	<i>Língua portuguesa na África .....</i>	<i>26</i>
<b>2.1.2</b>	<i>Língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: o ensino em questão .....</i>	<i>29</i>
<b>3</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Contexto da pesquisa.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2.1</b>	<i>Quanto à abordagem .....</i>	<i>43</i>
<b>3.2.2</b>	<i>Quanto aos objetivos.....</i>	<i>44</i>
<b>3.2.3</b>	<i>Quanto à natureza .....</i>	<i>45</i>
<b>3.2.4</b>	<i>Quanto aos procedimentos .....</i>	<i>46</i>
<b>4</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Os saberes.....</b>	<b>54</b>
<b>4.2</b>	<b>Texto e gênero de texto.....</b>	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>Leitura .....</b>	<b>60</b>
<b>4.4</b>	<b>Produção textual.....</b>	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS SABERES NO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA E NO DISCURSO DOS PROFESSORES E DELEGADOS .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1</b>	<b>Programa de língua portuguesa.....</b>	<b>71</b>
<b>5.1.1</b>	<i>Os saberes para ensinar prescritos no Programa da Língua Portuguesa.....</i>	<i>72</i>
<b>5.1.2</b>	<i>Os saberes a ensinar presentes no Programa de Língua Portuguesa .....</i>	<i>84</i>
<b>5.1.3</b>	<i>Orientações aos professores no programa de Língua Portuguesa .....</i>	<i>87</i>
<b>5.1.4</b>	<i>O discurso dos delegados/professores sobre sua condição de trabalhos .....</i>	<i>90</i>
<b>5.1.5</b>	<i>E o que se diz sobre a formação de professores? .....</i>	<i>100</i>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados (Questionário 1).....</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados (Questionário 2) .....</b>	<b>113</b>
	<b>ANEXO A – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRINCIPE.....</b>	<b>115</b>

<b>ANEXO B - CIRCULAR DA DIREÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.....</b>	<b>117</b>
---	------------

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação trata da formação continuada de professor de Português Língua Materna, ativo em sala de aula em São Tomé e Príncipe, numa perspectiva da Linguística Aplicada. Neste país a Língua Portuguesa é língua materna e oficial, como veremos adiante. Ela está situada dentro da Linguística Aplicada Crítica, de acordo com o que sugere Rajagopalan (2016). De forma, para nós, não basta observar e analisar o fenômeno das práticas sociais languageiras, em situação de formação de professores de Língua Portuguesa, é preciso compreender e analisá-los de maneira crítica, observando os papéis dos atores sociais, seus posicionamentos.

A Linguística Aplicada, de acordo com Soares e Zaidan (2015), é um campo amplo. Sua preocupação são as questões relacionadas ao uso da linguagem. Porém, as autoras mostram que a Linguística Aplicada Crítica (LAC), por sua vez, se preocupa com questões relacionadas ao uso da linguagem, contudo o faz através de trabalhos que desafiam o que é normalmente tido como o centro. Ao apresentar a Linguística Aplicada Crítica, Rajagopalan (2003) chama a atenção para a necessidade de também considerar questões de identidade e de ética nas discussões que envolvem a linguística, o que implica em ter uma atenção à língua em uso, numa perspectiva crítica. Esse posicionamento é retomado nos estudos desenvolvidos por Moita Lopes (2013), quando este autor discute o espaço da lusofonia dentro das discussões sobre as línguas e reforça a necessidade de se pensar a identidade, a ideologia e questões relacionadas ao espaço da língua portuguesa.

É nessa perspectiva que esta pesquisa apresenta uma discussão sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa em São Tomé que ainda é pouco estudada neste país, apesar de se entender sua importância no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e, obviamente, da formação dos professores para atuar nesta realidade.

Leituras feitas em Oliveira (2013) mostram que a Língua Portuguesa foi uma das primeiras línguas com expansão internacional. Assim, percebe-se que, desde sua formação ela foi levada e permaneceu nos territórios de sua presença, como é o caso de São Tomé e Príncipe. Embora se saiba que sua implementação nos territórios falantes não tenha sido de forma passiva, nem pacífica, sabe-se que no contexto de São Tomé e Príncipe, conforme Agostinho (2015), as ilhas eram desabitadas antes da chegada dos portugueses.

Após sua povoação pelos portugueses, Hagemeijer (2009) destaca a necessidade urgente de comunicação, naquela época, que implicava uma aproximação entre os escravos

vindouros de outras localidades e o código linguístico dos povoadores. As línguas crioulas, faladas ali, surgiram do resultado deste contato. Porém a Língua Portuguesa, língua do colonizador, permaneceu sendo a língua oficial mesmo após a independência.

Sendo língua oficial e crescente língua materna, seu ensino e a formação de professor para ensiná-la passa a ser um objeto do interesse desta pesquisa, alvo das discussões apresentadas nesta dissertação. Esse interesse surgiu durante a Graduação, momento em que estava me formando como professora de Língua Portuguesa. As discussões resultaram em uma pesquisa apresentada ao final do curso, quando se analisou os materiais didáticos usados no ensino da Língua Portuguesa. A geração de dados desta pesquisa decorre de questionários aplicados à alguns professores e também da análise de documentos, conforme veremos mais adiante. Nesse momento, ficou muito evidente a necessidade de se pensar a formação continuada dos professores ativos em sala de aula.

É, justamente, com base nos interesses pessoais e profissionais que serão apresentados nesta introdução que se justifica a necessidade de se refletir sobre a formação dos professores de Língua Portuguesa para atuar em salas de aula de Língua Portuguesa, nas escolas de São Tomé Príncipe<sup>1</sup>. Trata-se de um país africano de Língua Portuguesa, onde há a presença/convivência de várias línguas, o que leva os seus habitantes a serem bilíngues e ou plurilíngues. Onde o português (falado no país) é a língua materna de 99% da população (FAVA, 2009).

A nossa preocupação tem origem em reflexões feitas durante a graduação em Letras, foi consolidada em uma pesquisa que culminou na produção de um trabalho de conclusão do curso (BANDEIRA, 2018), quando foi aplicado um questionário sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Dentre outras conclusões, a pesquisa também apontou que em São Tomé é possível encontrar, nas escolas, professores de outras áreas alocados na disciplina para a qual não possui formação inicial. Esse fato reforça e justifica a necessidade de elaborar uma formação do professor continuada que dê suporte ao ensino da Língua Portuguesa, a nossa primeira proposta de pesquisa.

Observou-se que o perfil dos professores varia entre os que não possuem formação inicial em Língua Portuguesa, os que possuem formação inicial na área, mas não possuem total domínio de Língua Portuguesa; e os cuja formação foi realizada há tempos, mas que nunca fizeram uma capacitação na área. Dada a importância da formação inicial que

---

<sup>1</sup> Embora o país seja São Tomé e Príncipe, essa pesquisa foi realizada em São Tomé. Porém, durante o texto é possível observar menção a São Tomé e Príncipe, pois existem pesquisas citadas que aconteceram nas duas Ilhas. Trabalhou-se apenas com São Tomé.

permite ao professor fazer um recurso aos conhecimentos adquiridos nessa formação levantamos a hipótese de que para esses professores, ensinar escrita pode acarretar inúmeras dificuldades que, pelo que se observou com as leituras feitas e as respostas do questionário acima mencionado, não são supridas pela formação de professores.

O outro ponto alto que contribuiu para a definição da pesquisa no Mestrado diz respeito a entrada no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA-UFC), através das discussões teóricas sobre ensino, aprendizagem e formação de professores. Uma das atividades no GEPLA era assumir a sala de aula de Português para Estrangeiros. Essa experiência no curso de extensão Português para Estrangeiro (PLE-UFC), juntamente com a experiência de ser professora no curso de português Língua Adicional (IsF-UNILAB) também contribuíram para a formalização da proposta de investigação que resultou nesta pesquisa e dissertação.

A experiência dentro do contexto da lusofonia ratificou o interesse pela formação dos professores de Língua Portuguesa em meu próprio país. Ancorando-se em Travaglia, (1998) quando ele elenca quatro motivos que justificam o ensino da Língua Portuguesa para seus falantes, observei a necessidade de articular o ensino e aprendizagem e a formação do professor pensando que seria possível discutir a formação do professor para o ensino da Língua Portuguesa.

Uma vez que a formação prepara o professor para o ensino, os conhecimentos sobre os elencados pelo autor se fazem importantes ao professor. Assim, em primeiro lugar, Travaglia afirma que o ensino da língua materna se justifica mediante a necessidade de o falante desenvolver a competência comunicativa da língua, sendo elas: falar, ler, escrever e ouvir, ou seja, desenvolver a capacidade de empregar a língua adequadamente em qualquer contexto onde estiver inserido. Para este autor, a competência comunicativa implica duas outras competências que são a gramatical ou linguística e a textual.

No que diz respeito a competência gramatical ou linguística o pesquisador diz se relacionar a capacidade que o falante ou usuário da língua possui em gerar sequências gramaticais e linguísticas próprias da língua. Enquanto que a competência textual, conceito importante para nossa pesquisa, se relaciona a capacidade que o usuário da língua tem em, contexto interativo, produzir e compreender texto considerados formais atendo-se as capacidade formais básicas: capacidade formativa, transformativa e qualitativa, Travaglia, (1998).

O segundo motivo apontado, pelo autor, é levar o aluno a dominar a norma culta ou padrão da língua e ensinar a variedade escrita da língua. Esse motivo se relaciona aos

objetivos do ensino de português que são frequentes dos professores. O terceiro motivo é levar o aluno a conhecer a constituição e o funcionamento da língua (forma e função).

O quarto e último motivo seria mais ligado a atividades metalinguísticas, do ensino a teoria da gramática, focalizando, não somente ao ensino da língua materna, como também a levar o aluno a pensar e refletir. Reafirmamos que todos esses motivos precisam ser do conhecimento do professor de Português Língua Materna, pois estão direcionados a suas tarefas em sala de aula com seus alunos e suas reflexões em uma formação continuada.

Entende-se que, na formação de professores, esses motivos devem ser contemplados para que os professores possam investir em um ensino reflexivo, ao longo do percurso escolar do seu aluno para que ele possa adquirir competências no uso da língua portuguesa, tais como objetiva o Programa da Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio). Este documento:

Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna. Em contexto escolar, esta surge como instrumento mas também como conteúdo ou objecto de aprendizagem, tornando-se fundamental, neste ciclo, o aprofundamento da consciência metalinguística e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão. (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2010, p. 3)

Notamos que a escola objetiva, através do ensino da Língua Portuguesa, preparar o aluno para emergir socialmente, sendo capaz de refletir acerca da Língua que usa. É nesse contexto que queremos observar como o programa orienta esse ensino e como a formação do professor contribui para sua efetivação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar no Programa da Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio) os saberes necessários ao professor para o ensino da escrita. A partir deste objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos: Discutir os saberes para ensinar necessários para o ensino da escrita presentes no programa de língua portuguesa; Analisar os saberes a ensinar observados no programa de língua portuguesa para o ensino da escrita; Interpretar o que dizem os professores sobre as dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula no ensino da escrita. A partir desses objetivos, elaboramos as seguintes questões: Como os saberes para ensinar estão prescritos no programa da língua portuguesa para o ensino da escrita? Quais são os saberes a ensinar presentes no programa de língua portuguesa para o ensino da escrita? De que maneira o programa de língua portuguesa orienta os professores a ensinar a escrita?

Analisamos, portanto, o Programa da Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio) e também as respostas de um questionário aplicado aos

professores e delegados que estão em sala de aula de Língua Portuguesa. Focalizamos os saberes presentes no programa de Língua Portuguesa para o ensino da escrita e as dificuldades dos professores na ministração deste conteúdo.

A pesquisa também contemplou construir o contexto do português em São Tomé e Príncipe, atividade já realizada por vários autores. Gonçalves e Hagemeijer (2009) já fizeram um mapeamento das relações entre os aspectos sócio históricos e sociolinguísticos das ilhas de São Tomé e Príncipe com a emergência da variedade do português falado ali, o qual tem se tornando a língua materna da população.

Okoudowa (2015), por sua vez analisou a realidade linguística dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e apontou alguma pista para os problemas que se encontram no ensino da Língua Portuguesa nesses países. Ambos trabalhos nos dão um direcionamento de como a língua portuguesa tem sido vista no país, nosso trabalho se soma a estes e aprofunda esses direcionamentos especificando para o ensino da escrita no tocante à formação do professor que ministra este conteúdo.

Os estudos acima mencionados amparam o tema que propusemos pesquisar, porém nenhum deles responde necessariamente a questões relacionadas à formação de professores muito menos, aos saberes mobilizados pelo professor de português língua materna na aula de Língua Portuguesa, no nosso caso, para o ensino da escrita, no contexto de São Tomé.

Esta pesquisa está dentro do GEPLA e se articula com os estudos realizados por Gondim (2017) e Souza (2014) sobre formação de professores para atuar em sala de aula da educação básica; dos estudos desenvolvidos por Rodrigues (2018) e Sousa (2018) sobre a mobilização dos saberes pelos professores em sala de aula.

Fora deste contexto, outros estudos, como os de (COSTA, RODRIGUES, MARTINS, 2018), (GOMES, 2014), (MARTELO, 2010) e (SANTOS, AFONSO E PENHOR, 2017) demonstram a cooperação existente entre São Tomé e Príncipe e a cooperação internacional, principalmente a cooperação Portuguesa acerca da educação e formação de professor, especialmente a formação continuada de professor.

Para um maior entendimento do leitor, organizamos esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro, em que denominamos Introdução, apresentamos nossa pesquisa, seus objetivos, os motivos que justificaram sua formulação e desenvolvimento.

No segundo capítulo, que intitulamos “Ensino de Português em São Tomé” mostramos a situação desta língua na África, sua chegada e permanência nos países falantes e,

consequentemente, em São Tomé e Príncipe, seu ensino e relação com outras línguas ali faladas.

No capítulo Encaminhamentos Metodológicos, apresentamos todo nosso percurso metodológico para realização dessa pesquisa, desde sua caracterização, seus objetivos, o instrumento de geração de dados, o processador de análise, incluindo o informações sobre nossos participantes.

No capítulo sobre o referencial teórico, definimos nossas escolhas teóricas. Assim, apresentamos a definição de Saberes, segundo Hofstetter e Schneuwly (2009), o Conceito de Texto, de acordo com Bronckart (1999), o Conceito de Gênero Textual de Dolz (2010), Bronckart, (1999) e de Dolz e Schneuwly, (2010), a Prática de Leitura no dizer de Leurquin (2014), Leurquin (2020) e a Prática de Produção Textual de Bronckart (1999), Dolz (2010), adotados nesta pesquisa.

No quinto capítulo, Análise dos Saberes no Programa de Língua Portuguesa e no Discurso dos Professores e Delegados, discutiu-se os saberes prescritos no programa analisado, bem como sua relação com os conceitos de texto, de gênero textual, prática de leitura e de produção de texto tratados na sessão anterior. Ainda neste capítulo, analisou-se o depoimento de 8 professores e delegados participantes desta pesquisa.

No sexto e último capítulo, Acerca da Formação de Professores, abordou-se os conceitos e formação continuada de formação inicial e sua importância para o entendimento desta pesquisa, principalmente na perspectiva do país em questão (São Tomé e Príncipe). Em seguida, apresentamos as conclusões da pesquisa e a sua bibliografia.

## **2 A LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO TOMÉ**

Este capítulo trata da situação da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. Apresentaremos este contexto de maneira descendente. Inicialmente, demonstraremos a Língua Portuguesa no mundo, depois sua chegada a África, onde mostraremos brevemente sua situação nos países falantes. Em seguida trataremos de sua chegada em São Tomé e Príncipe, seu ensino, as línguas com as quais convive, influencia e é influenciada e, por último, um panorama dos cursos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa existentes no país e a situação.

### **2.1 Um panorama histórico da língua portuguesa no mundo**

A Língua Portuguesa percorreu um grande caminho até chegar ao que se conhece hoje. Do indo-europeu até o latim vulgar, em seguida, o romance, as línguas românicas e, finalmente o português. Mas, do que se sabe, esse caminho foi percorrido na sua formação ainda na Europa. Neste capítulo, iremos apresentar um panorama histórico da língua portuguesa no mundo. Este capítulo é fundamental para a construção do contexto da pesquisa e compreensão das nossas análises e conclusões.

Para isso, vamos tratar da história da língua portuguesa e, em seguida, faremos um recorte para, especialmente, tratar do contexto de ensino, aprendizagem e formação de professores de língua portuguesa, nosso objeto de investigação.

De Assis (2011, p. 5) disse que a “história da língua portuguesa está ligada à história de seu povo, aos acontecimentos de natureza política e social”, que neste caso, pode-se entender como a história europeia daquela época. Essa citação de De Assis, será, ao longo do nosso texto, de muita relevância, pois, daremos um enfoque, sempre, ao povo falante da língua portuguesa, principalmente no que toca ao contexto da nossa pesquisa, povo são-tomense.

Precisaremos analisar e questionar em que medida a língua portuguesa, cuja história estamos a descrever neste capítulo, está ligada aos acontecimentos de natureza social

e política do povo santomense, para melhor entendermos a situação do ensino desta e, da formação do professor que a ministra.

De volta a sua história, constatou-se que, a língua portuguesa, no dizer de De Assis (2011) pertence ao grupo das línguas românicas, ou neolatinas, advindas do latim vulgar. Embora a Europa tenha sido seu primeiro território, ela se inseriu, rapidamente, em um contexto de expansão marítima europeia e posteriormente de diversidade linguística, chegando, assim, em outros territórios.

Antes de entrarmos nesse contexto de expansão, cabe-nos, aqui, mostrar como foi sua trajetória ainda naquele território. A Língua Portuguesa é de origem latina, desta forma, é do nosso conhecimento que, de acordo com De Assis (2011), o latim tenha nascido na Itália, em uma região denominada Lácio, sendo, assim, levado ao território ibérico pelo exército romano. Vale-nos ressaltar que, de acordo com Basso e Gonçalves (2014), assim como o português está filiado ao latim vulgar, este último, por sua vez, está filiado ao indo-europeu.

De volta à De Assis (2011), observamos que a autora afirma ressalta que, antes do domínio romano se estabelecer ali, na península ibérica, essa região era habitada por inúmeros povos que apresentavam línguas e culturas diversificadas. Muitos outros povos, como é o caso dos Iberos, Celtas, Fenícios, Gregos e Cartagineses se fixaram na península antes desta ser invadida pelos romanos.

A implantação da civilização romana na península, a adoção dos costumes, da cultura e, conseqüentemente com a imposição do latim como língua oficial, fez com que, afirma De Assis (2011), as línguas e os hábitos romanos fossem progressivamente assimilados pelos habitantes desta região, os povos conquistados. Esse fato levou também ao desaparecimento das línguas nativas desses povos.

A formação da língua portuguesa deveu-se a esse processo: imposição do latim e, por conseguinte, ao apagamento dessas línguas. Esse latim foi sofrendo modificações e, com as guerras e outras invasões, outros povos foram passando pela península deixando seu vocabulário que compõe o português hoje falado. É importante ressaltar que o latim que deu origem ao Português se trata do latim vulgar não o culto.

A Língua Portuguesa é o que hoje conhecemos, uma língua diversificada, e espalhada pelo mundo, que carrega a história e cultura de vários povos, como acima mencionamos, inclusive dos árabes, povos originários do norte da África, que por um período

de tempo ocuparam a península ibérica, deixando, assim, sua influência linguística e não só na Língua Portuguesa.

Após sua formação não se contentou com o território inicial e, rapidamente se expandiu para outras terras. Foi levada e imposta em outros territórios além mar. Ao longo desse texto, conhecemos os eventos aliados ao desenvolvimento da língua portuguesa e, brevemente, sua difusão pelo mundo. Antes disso, queremos refletir, rapidamente, sobre o que esta língua carregou consigo desde sua gênese até sua atualidade.

Percebemos em Fiorin (2013, p. 147) a importância da memória armazenada na língua, pois, para o autor, se trata da “condensação da história de um povo, das influências que ele sofreu, dos seus desejos, de suas expectativas, de seus preconceitos, do modo de ser sua gente, de sua música, de sua literatura” o que nos mostra que, ao ser levado para outras regiões, a língua portuguesa levará consigo a bagagem de seu povo.

Entendemos também que, uma vez nesse território, além daquilo que carrega consigo, ela, a língua, continuará construindo sua história ao longo do seu caminho. Desta forma, de acordo com Oliveira (2013, p.3) a língua portuguesa continuou seu percurso sendo:

[...] a primeira das línguas em uma outra internacionalização, a das Grandes Navegações dos séculos XV a XVII e a do processo colonial a partir de então estabelecido, o português é hoje língua oficial em 10 países, oito deles membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mais a Guiné Equatorial, que a oficializou em 2011 ao lado do espanhol e do francês, e da China, ou mais exatamente da RAEM, Região Administrativa Especial de Macau, onde é cooficial ao mandarim até o ano de 2049. (OLIVEIRA, 2013, p.3)

Este trajeto permitiu que ela atingisse, ainda na antiguidade o status de internacional, saindo do seu espaço inicial, entrando em territórios estrangeiros, por meio das navegações. Hoje, ainda permanece nessas regiões, assim como em novos lugares.

Sua propagação continua a cada dia, ora pela emigração de seus falantes que residem fora de seus países de origem; ora pela sua presença nos países fronteiriços aos países falantes; fato importante, pois a língua portuguesa se encontra em uma situação em que, todos os países, ao redor dos países falantes do português, são falantes de outras línguas o que também proporciona uma diversidade linguística na sua existência em territórios de outras presenças linguísticas.

Desta forma, o auxílio das tecnologias tem contribuído para que a sua propagação continue, como vemos em Oliveira (2013, p.4) que assegura que “o português alcançou recentemente a cifra de 83 milhões de usuários, passando a ser, em 2010, a quinta língua mais usada na rede – à frente do japonês”. Propagação essa que leva a diversificação de seu uso.

Ainda sobre sua difusão no mundo, Fiorin (2013, p. 147) e Oliveira (2016, p.29) mostraram-nos, há mais de quatro anos, que a Língua Portuguesa é falada por mais de 250 milhões de pessoas em diferentes continentes todos os dias. O segundo autor continua sua afirmação destacando que esta é “falada por um número estimado de 231 a 267 milhões de pessoas em quatro continentes, inclusive por cerca de 6 milhões nas diásporas”, estando presente na África, América, Ásia e Europa.

A sua presença nesses continentes, distantes um do outro, lhe permitiu se diversificar e se diferenciar na forma como é falada, mais do que isso, lhe permitiu ser uma língua que se encontra em um contexto multilíngue.

### ***2.1.1 Língua portuguesa na África***

Na África, a Língua Portuguesa chegou da metade para o final do século XV pela expansão marítima europeia, a que mencionamos, brevemente, mais acima, nesse texto. Ali, é falada/oficial em seis países, sendo eles Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

No quadro 1, mostramos mais claramente uma relação que podemos estabelecer entre as datas, os países africanos e os personagens que sobressaíram na história da Língua Portuguesa. O quadro de entrada/chegada da língua portuguesa no continente africano de Okoudowa (2015) retrata com detalhe as datas em ordem cronológica:

Quadro 1 – Chegada dos portugueses em África

Datas	Países	Personagens
1) 1446	Guiné-Bissau	Álvaro Fernandes
2) 1460-1462	Cabo-Verde	Antônio de Noli e Diogo Afonso
3) 1470 e 1971	São Tomé e Príncipe	João de Santarém e Pêro Escobar
4) 1482	Angola	Diogo Cão
5) 1498	Moçambique	Vasco da Gama

Fonte: quadro extraído de Okoudowa (2015)

Queremos ressaltar que Guiné-Equatorial não faz parte do quadro acima apresentado, por conta da sua recente entrada na Comunidades de Países de Língua Oficial Portuguesa-CPLP. Destacaremos, agora, a situação linguística destes países, especificamente e, de forma resumida, a situação do português.

Começaremos por Angola, o primeiro país pela ordem alfabética. A escolha dessa ordem se justifica, meramente, pela necessidade de São Tomé e Príncipe aparecer como último país. Pois desta forma, manteríamos nosso foco neste país. Assim, vimos de acordo com, Mona Mpanzu (2016), que o português é falado por 78% da população, o que significa dizer que apenas 22% não possui a língua portuguesa como referência linguística. Isso corresponde a 17 milhões de falantes, num universo de cerca de 30 milhões.

Destes falantes, os que habitam nas grandes cidades, 91%, falam português e 53% nas zonas rurais. Somente 39% da população têm a Língua Portuguesa como língua materna. Esses dados têm 4 anos, mas são oficializados em uma pesquisa realizada, por esta razão preferimos tomá-los como base para a nossa pesquisa, logo, com o passar do tempo, podem não corresponder mais a realidade.

De acordo com Lopes (2011, p.29), “a sociedade cabo-verdiana é marcada pela presença de duas línguas em contacto”, essas duas línguas se tratam da Língua Portuguesa

(língua oficial) e da língua cabo-verdiana (não escrita e não oficial). Rosa (2017), por sua vez, mostra que em Cabo-Verde ainda se trava discussões em relação a oficialização da Língua Materna. A autora fala da particularidades das 9 ilhas que compõem o arquipélago. Nesse contexto o português é considerado de língua oficial e segunda língua do país.

Dos cinco países apresentados no quadro 1, Guiné Bissau fornece um cenário de diversidade linguística. De acordo com Intumbo (200?, p. 1), “[...] por um lado, uma intersecção entre situações de diglossia do crioulo guineense e as línguas africanas do país, por outro do português e o mesmo crioulo.” Ainda sobre a situação do português neste país observamos em Castro (2013, p.24) que “Guiné-Bissau tem como língua oficial o português, que também é a língua de ensino, de cultura e de comunicação internacional, mas não é a língua nacional”. É destacado que, para os guineenses, a língua nacional é o Crioulo Guineense, que, ainda de acordo com este autor também é falado em Casamansa, região sul de Senegal e permite a comunicação entre os diferentes grupos étnicos.

Guiné Equatorial, como afirma Oliveira (2013), entrou recentemente para CPLP, Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa. Neste território, a Língua Portuguesa foi oficializada em 2011. Ao seu lado está o Espanhol e o Francês. Apesar das contestações em relação à sua entrada, haviam opiniões a favor, desta forma, em junho de 2014, em Díli, foi aprovada sua entrada na comunidade.

Embora haja uma escassez de dados acerca da Língua Portuguesa na Guiné Equatorial, sabe-se que o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), em 2012, começou a auxiliar o país, por meio de cooperação, a formar seus professores e os funcionários do Governo no âmbito da Língua Portuguesa.

Seguimos a diante e, por sua vez, vem Moçambique que, de acordo com Paula e Duarte (2016, p.11), a Língua Portuguesa coexiste com “uma variedade de línguas nativas, todas pertencentes à família linguística bantu” o que faz com que os seus falantes sejam bilíngues e/ou multilíngues.

Vimos em (CALLEEN, 2011, p. 54) que, com o desenvolvimento da economia colonial no sec. XX, com a chegada de colonos portugueses, a língua portuguesa acabou se difundindo no país, ainda assim, no momento da independência em 1975, era ainda uma falada por uma população minoritária, era uma língua urbana. Calleen acrescenta que “após a independência verificou-se um forte aumento de falantes de português, dado que, tendo o

português ganho o estatuto de língua nacional, o processo de escolarização e as campanhas de alfabetização ocorriam nessa língua” acontecimento este que levou o português a se tornar língua oficial do país, ainda que não seja falado por toda a população.

Por fim, o sexto e último país, São Tomé e Príncipe, nosso espaço e objeto de pesquisa, vem nesta posição para que na sessão seguinte se aprofunde acerca da situação do português ali e se perceba que, diferentemente dos outros países, a língua portuguesa é materna e oficial.

Não obstante, Pontífice (2007, p.1) e Lorenzino, (2010), constataam que a língua portuguesa passa por diversos desafios que precisa vencer no atual contexto em que a língua vive e sobrevive, contexto este de diversidade étnica, cultural e linguística. Uma vez que, além da língua Portuguesa, existem os crioulos, sendo eles: o Forro, o Lung'Ié, o Kaboverdiano e o Anguené, como se entenderá na sessão seguinte.

### ***2.1.2. Língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: o ensino em questão***

Em São Tomé e Príncipe, a Língua Portuguesa chegou através da colonização portuguesa, assim sendo, como em outros países africanos, supracitados, colonizados por Portugal, este país é considerado por Hagemeijer (2009, p. 1) de as “autênticas ilhas de Babel”. Mata (2009) também o denomina de “uma babel arqueológica” pois possui a presença/convivência de várias línguas no mesmo território, o que, como em outros países africanos de língua oficial portuguesa, permite seus habitantes serem bilíngues e/ ou multilíngues.

Sabemos que a questão linguística de um país é extremamente importante, nesse sentido, a identidade linguística do povo também ganha a mesma importância. Assim, Souza (2014) mostra-nos que, em São Tomé, essa questão de identidade linguística teve seu início, em 1493, momento, em que além dos portugueses, colonizadores, o país abrigava os povos trazidos das mais diversas etnias.

Desde aquela época, continua a autora, no país coexistiu o português, língua do colonizador, e algumas línguas crioulas, que faremos referência mais à frente. Ainda naquele momento, “o país era composto por dois grupos, um que falava a língua portuguesa e outro

que falava uma multiplicidade de línguas originárias das diferentes regiões da África”, Souza (2014, p. 8). Mas o uso obrigatório do português, mesmo naquela época, já se fazia presente, como nos é destacado em:

O português era usado em todos os setores administrativos, comerciais e nas cerimônias religiosas, mas no cotidiano a língua falada apresentava um reflexo da mistura étnica que convivia no arquipélago. A situação na colônia era a seguinte: os africanos, falantes de suas línguas nativas, mas obrigados a utilizar a língua portuguesa, precisavam comunicar-se uns com os outros, e, para satisfazer essa necessidade de contato, eles criaram um pidgin, ou seja, uma língua que misturava um pouco de cada língua e permitia a comunicação entre eles. (SOUZA, 2014, p. 8)

O tempo se passou, hoje ainda podemos observar que no país essa diversidade linguística, embora de uma forma diferente. Segundo Fava (2009) a língua portuguesa ainda é a língua mais falada e a crescente língua materna de 99,8% da população. Em concomitância com Fava, estudos mais recentes, como o de Agostinho, Bandeira e Araújo (2016) atualizam e asseguram, por sua vez, que cerca de 98,9% da população fala o português, dados obtidos do censo de 2011, os autores afirmam que estes dados não definiram o português como sendo a primeira língua, L1, ou como segunda língua, L2.

Em seu texto, Mata (2009) faz observações acerca da situação do português em São Tomé e Príncipe e daquelas línguas crioulas acima mencionadas quando afirma que:

Minúsculo país arquipelágico situado no Golfo da Guiné (1030 km<sup>2</sup>), em São Tomé e Príncipe, país de formação colonial, falam-se cinco línguas. São elas: o português, o forro, o lunguyê, o cabo-verdiano e o angolar, sendo os três primeiros crioulos claramente de base portuguesa – portanto, derivações diaspóricas da latinidade – e o último de base controversa, dada a forte influência de línguas africanas ainda não identificadas com certezas (kimbundu, umbundu?) ... Deste conjunto o forro é, entre os crioulos, a língua mais falada; e, juntamente com o português, as duas línguas de carácter “nacional”. (MATA, 2009, p.1)

Classificada como língua nacional, a Língua Portuguesa, em São Tomé e Príncipe, destaca-se em dois níveis. Acerca disso, Afonso (2009, p.8) mostra que “a língua portuguesa em São Tomé e Príncipe dá-se numa situação de plurilinguismo (nível nacional) e de bilinguismo (nível individual)”. Hagemeijer (2009, p. 18), por sua vez, reforça que no país, a situação do português e dos crioulos é que grande parte da população, com mais de cinco anos, fala duas ou mais línguas.

O crioulo Forro ou Santomé também é considerado língua nacional, embora o seja, Silveira (2013, p. 23) constata que:

[...]o santome não possui estatuto de língua oficial (apesar de constar na constituição como uma das línguas nacionais) e está excluído do sistema educacional. O termo “dialeto” perdura entre muitos falantes até hoje para denominar a língua santome, o que demonstra seu baixo prestígio na sociedade. Após a independência, em 1975, até os dias atuais, a única língua oficial e ensinada nas escolas é o português. (SILVEIRA, 2013, p. 23)

Sendo totalmente excluído do sistema educativo, permanece sendo a segunda língua mais falada, ao lado dos outros crioulos e o do português que é ensinado na escola. O crescimento do número de falante deste último é observado em um quadro de Silveira (2013, p. 6). As informações presentes no quadro pertencem ao censo dos anos de 1981, 1991, 2001 e 2011. Esses dados auxiliam na percepção do contexto multilíngue do país.

Porém, assim como o crescimento da população é observado nos quadros, o crescimento do número de falante de cada língua também é, uma vez que o primeiro exerce uma influência sobre o segundo. Em todo caso, Mata (2009) constatou que o português continua a ter um funcionamento de língua hegemônica por estar presente e por ser a única língua de administração, de ensino, da comunicação social, da socialização, particularmente nas zonas urbanas. O que demonstra a forma como ela se sobressai em relação à outras línguas faladas ali.

Embora sofra muita influência dos crioulos, Mata (2009) mostra-nos ainda que a Língua Portuguesa também influencia esses crioulos, como podemos observar, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Influencia da Língua Portuguesa nos crioulos.

Crioulo “fundo” <sup>2</sup>	Hoje substituído por	Português
Ubuê	Clôpô	Corpo
Goló	Bucá	Buscar
Ngungun	Lismungá	Resmungar
Mecê	Dezejá	Desejar
Cutú	Nglossá	Engrossar

Fonte: extraído de Mata (2009)

<sup>2</sup> Crioulo “fundo” ou crioulo mais antigo, falado antes de sua aproximação com o português.

Como pudemos observar neste quadro de Mata (2009), em São Tomé, a criouliização sintática do português (vale ressaltar se tratar do português falado em São Tomé, não o da variante europeia) como foi brevemente mencionado acima, a Língua portuguesa falada em São Tomé também sobre influência dos crioulos ali falados, principalmente do Forro, o mais falado. Silveira (2013) mostrou que vários estudos acerca da sintaxe do pvs (português vernacular são-tomense) já confirmaram essa influência do Santomé (crioulo Forro) na variedade de português falado no país.

Destacamos aqui, uma vez mais, se tratar de um português mais informal, falado no mesmo contexto. Seguem os exemplos de Mata (2009):

- *Rapaz que eu vi você com ele hoje 'n feira é irmão de Mariana.*
- *O rapaz com quem te vi hoje na feira é irmão da Mariana.*
- *Eu vi Paula com Isabel 'n igreja.*
- *Eu vi a Paula e a Isabel na igreja*

Esses exemplos demonstram que no nível oral, o português falado em São Tomé e Príncipe se difere do Português escrito, principalmente o da variante europeia, cuja escrita e fala se espera que seja usado e dominado nas escolas santomenses.

Além desses fatores, o multilinguismo, em São Tomé, ou o que muitos consideram de plurilinguismo, trata-se do ato de usar ou promover o uso de vários idiomas, é a situação em que uma pessoa, uma comunidade de pessoas, uma sociedade, uma região ou estado se fala várias línguas. No mundo, existem mais pessoas que são multilíngues do que monolíngues.

Ainda sobre o multilinguismo, pode-se afirmar que além de se tratar de um fator importante para as sociedades do mundo, assegura a aproximação e a harmonia dessas sociedades. Uma vez mais é elencada a importância de, no tocante ao ensino, se levar em consideração o contexto em que se ensina.

Segundo Lemos (2018, p.1), baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, o multilinguismo é “um contexto onde várias línguas coabitam ou coexistem ‘Uma sociedade multilingue pode ser majoritariamente formada de indivíduos monolíngues que ignoram a língua do outro’”.

A autora mostra, ainda, que nessas sociedades, no caso particular de Moçambique, é possível observar no meio urbano a coexistência de várias línguas, entre elas, o português, o inglês e o francês, que foram línguas adotadas para o sistema educativo e as Línguas Bantas (LB), consideradas línguas maternas de muitos alunos. Lemos reforça que estas últimas línguas não encontram força de expressão, pelo menos no meio formal.

Para ela, falar de multilinguismo é igualmente falar de: “multiculturalismo, pois a língua veicula a cultura e com ela, o modo de estar, de pensar, de agir, de raciocinar, etc., Lemos (2018). O conceito de multilinguismo não pode ser visto como sendo só o caso de coexistência de línguas.” É interessante que no tocante ao ensino esses fatores sejam levados em consideração.

Por este motivo, mesmo não se tratando de um ponto a ser analisado em nossa dissertação, o multilinguismo é, nesse momento, importante para nossas discussões pois trará reflexões acerca do ensino de português em São Tomé. É interessante se levar em consideração o fator multilinguismo que se evidencia na medida em que a população do país consegue se comunicar em duas ou mais línguas, podendo essas línguas se tratar do português, forro ou demais crioulos.

Ao ignorar esse fato importante, a escola ignora também a bagagem linguística e cultural do aluno. Como vimos afirmando, desde o início, baseados em De Assis (2013) para quem a história da língua portuguesa, agora no caso de São Tomé, está ligada à história de seu povo, os santomenses e, aos acontecimentos de natureza política e social destes, asseguramos que o ensino de Português em São necessita de uma reflexão acerca desta afirmação.

Embora se trate de um país pequeno cujo número de habitante e falante da língua também o seja. Como se mostra em Hagemeyer (2009):

Apesar do espaço geográfico limitado e do reduzido número de habitantes, as ilhas de S. Tomé e Príncipe são autênticas ilhas de Babel. Além da língua oficial, o Português, com maior ou menor variação local, são igualmente faladas três línguas crioulas autóctones, designadamente o Santome (lit. língua de S. Tomé) e o Angolar (lit. língua dos Angolares), ambos falados na ilha de S. Tomé, e o Lung'ie (lit. língua da ilha), falado na ilha do Príncipe, bem como o crioulo de Cabo Verde, o Português dos Tongas e resquícios de línguas do grupo Bantu. (HAGEMEIJER, 2009, p. 1)

A história dessas línguas, hoje faladas nas ilhas, surgidas do contato entre os colonizadores portugueses e os escravizados africanos vindo das diversas partes de África

podem estar, com a passagem do português para crescente língua materna da população, em uma situação de subalternação. Gonçalves e Hagemeyer (2015) mostram que após a independência, o português assumiu um papel hegemônico em prejuízo das línguas nativas. Nessa época, ainda era considerado uma L2, com passar do tempo, foi adquirindo características mais santomenses e se tornou uma L1.

Sabemos porém que, em contraponto com o que foi dito por Gonçalves e Hagemeyer (2015), antes dessa desvalorização ou subalternização dos crioulos falados nas ilhas, estas línguas eram privilegiadas e consideradas nativas. Sobre isso, Lorenzino (1996, p. 2) afirma que o Santomé ou Forro foi e ainda é “...o crioulo com maior número de falantes”. Esse fato vem dos tempos da colonização, mostra o autor que o prestígio desse crioulo se deve ao fato dos mestiços que atingiram, naquela época, um influente status socioeconômico adotaram essa língua para suas transações e comunicações quando se converteram em proprietários de terras e escravos.

Acreditamos, porém, que hoje com a supervalorização do português, sua ascensão às utilidades públicas e o fato desta língua ter se tornado a língua materna de quase toda a população, o crioulo tenha perdido privilégio outro hora obtido.

É importante destacar que, no dizer de Pontífice (2007), o falante do português espalhados pelo mundo se não é bilíngue ou plurilíngue, vive pelo menos numa situação de diglossia, em que usa duas línguas em situações diferentes. Esse fato não seria diferente para São Tomé. Embora seus falantes sejam multilíngues e tenham português como língua materna/oficial, vale ressaltar que segundo Lorenzino (1996) o português são-tomense mostra algumas características que o diferencia do português europeu.

Ainda se tratando da situação do português em São Tomé, seu uso e ensino, sua relação com outras línguas presentes no país, entre outras questões, muitas discussões, entre elas, a de Mata (2009) mostram que:

As interferências das línguas crioulas, sobretudo do crioulo forro, fazem-se perceptíveis na sintaxe, na fonologia, na semântica e na prosódia do português oral, criando uma grande distância entre a língua falada ao nível informal e a língua falada em situações formais (no discurso político, na comunicação social, na Igreja, na Escola). E a distância é ainda maior quando se trata da língua escrita, que é a língua de estudo e do Estado, tanto como objeto quanto como veículo de estudo de outras matérias. (MATA, 2009, p. 14)

Esse fato retratado por Mata, em muitos aspectos, revelam que tudo quanto abordamos até o momento, traz a necessidade de no tocante à formação do professor que irá ensinar a língua portuguesa aos seus alunos, em sala de aula, em São Tomé, essas considerações sejam levadas em conta. É indispensável conhecimentos acerca da interferência linguística e o modo como ela afeta o ensino, a fala e a escrita dos alunos, em partícula, e da sociedade em geral.

É necessário que compreendam a situação linguística do país. Pois ensinar língua portuguesa em tais circunstâncias se torna uma tarefa difícil como afirma Mata em:

Mesmo nas zonas urbanas esse fenómeno torna as actividades escolares extremamente difíceis e desagradáveis para o aluno, situação muito mais problemática quando a criança tem outra língua como materna. Sendo a escolarização feita em português, desde o ensino pré-primário, sem se ter em conta a língua materna da criança, terá ela os pré-requisitos necessários para encetar a aprendizagem em língua portuguesa? Por outro lado, terá o professor conhecimento exacto da situação linguística dos alunos? (MATA, 2009, p. 15)

Se quisemos continuar os questionamentos de Mata, indagaríamos a possibilidade dos professores conseguirem tratar esses fenômenos, pois conhecer a situação é importante, mas a possibilidade desses professores lidarem com o aluno cuja língua materna não é o português é urgente. Para tal, discussões iguais a que elaboramos até agora precisam ser feitas em sala de aula de formação.

Conhecimentos acerca da situação linguística do país, da proveniência dos mais variados alunos, de como trabalhar a fala e a escritas com esses alunos, a questão relacionada aos textos orais e escritos que circulam em meio a essa sociedade, de como abordar a leitura e a produção textual nesses contextos, como elaborar material didático que se adeque ao ensino, entre outras questões pertinentes se fazem imperativas.

Por essa razão, uma relação mais próxima entre a política educativa, a realidade escolar e a sociedade também se faz necessária para que se possa combater o insucesso escolar abordado por Mata (2009, p.16) quando afirma que a política educativa e a política linguística precisam harmonizar, uma vez que de acordo com a pesquisadora “o desenhar de estratégias para combater o demónio do insucesso escolar e promover a recuperação do sistema educativo, indispensável à construção de uma sociedade civil” depende dos setores acima mencionado.

Acerca disso, Mata continua:

Porque é nos bancos da escola que se começa o processo de prestigiação da língua materna outra que não o português a fim de que a questão do insucesso escolar saia do âmbito da habilidade do aprendente e seja inserida no âmbito mais lato, o da ineficácia de uma política incompatível com a realidade de um país multilíngue feito de desigualdades entre línguas em presença. (MATA, 2009, p. 15)

Sabemos que a orientação escolar é que se ensine o português variante europeia, e que os materiais didáticos utilizados para o ensino da língua portuguesa no país são produzidos e elaborados em Portugal, por profissionais que, embora qualificados, talvez não conheçam, em profundidade, a situação do português no país, como se constatou em Bandeira (2018), e que para os níveis mais avançados do fundamental dois ao médio (ensino secundário em São Tomé) os materiais são produzidos e distribuídos pelo projeto Escola Mais<sup>3</sup>, também da cooperação portuguesa.

Acreditamos na a importância dos materiais no auxílio do professor mediante suas abordagens em sala de aula, abordagens estas provenientes de seus conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial ou continuada. Vimos em Bandeira (2018, p. 16) que os professores que os professores de Língua Portuguesa de São Tomé possuem “formações acadêmicas variadas, que iam de Magistério primário, Direito, Economia, Biologia a Letras-Português”. Esse fato preocupante demonstra uma questão importante: o valor que é dado à formação inicial em Letras-Língua Portuguesa para os professores de português língua materna em São Tomé.

Observamos também que 50% desses professores, acima mencionados, professores ativos em São Tomé, se prendem ao estatuto escolar que norteia a valer-se de, unicamente, a norma padrão europeia em sala de aula. Outros 50%, porém, mencionou seus alunos, provenientes das mais diversas partes do país, apresentam a questão a respeito da diversidade em sala de aula. Quando o fazem esses professor usam os exemplos citados para auxiliá-los no entendimento do assunto.

Ainda sobre o assunto, Bandeira (2018) afirma que estes professores:

Acrescentaram ainda que respeitam cada aluno e a sua particularidade linguística, afirmaram usar o livro didático e outros materiais pesquisados em outros livros e na

---

<sup>3</sup> Escola Mais é um projeto ambicioso, de reforma e dinamização de todo o ensino secundário em São Tomé e Príncipe. É uma iniciativa da Cooperação Portuguesa à qual se juntou o Ministério da Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe e o Instituto Marquês de Valle Flor.

internet, para incrementar seu ensino, pois entendem que o livro didático nem sempre dá conta desse conteúdo. (BANDEIRA, 2018, p. 16)

A observação acima pode demonstrar que o fato de os professores possuírem formações iniciais diferentes, seus pensamentos acerca da suficiência do livro didático no ensino sejam, por sua vez, distintos. Queremos aqui reforçar a relevância da formação de professor para a construção, elaboração, ampliação e atualização dos conhecimentos que os professores necessitam mobilizar em sala de aula. Defendemos aqui a formação inicial em Letras-Língua Portuguesa para o ensino de português língua materna.

Antigamente, o Liceu Nacional, era o único centro de estudo, no país onde se podia cursar o ensino médio. Nesta época, Silveira (2013, p. 28) mostra que era necessário o auxílio de quadros portugueses, ou seja, boa parte dos professores eram provenientes de Portugal, estes docentes ficavam responsáveis pelas disciplinas de filosofia, informática, matemática, língua portuguesa, precisas para a formação dos alunos do ensino médio, isso na capital.

Assim sendo, já podemos notar uma necessidade de auxílio técnico, a mesma que se observa hoje, embora em outras vertentes, como as do projeto Escola Mais, e o da elaboração de material didático. Aos alunos das escolas de outros distritos, não os da capital, continua Silveira (2013), eram atribuídos professores recém-formados no ensino médio (liceal) para dar as aulas, lembrando que estes não dominavam a ‘norma culta lusitana’, que se esperava ser ensinada.

Essa situação, retratada pela pesquisa da autora, em nada facilitava o ensino do português no país, visto que:

Dessa maneira, o aprendizado da variedade de prestígio nos distritos periféricos é precário, não só pela baixa qualidade do ensino, como também pela falta de uma especialização e preparo profissional para a formação de professores. Os estudos dos reflexos desse sistema de ensino (com professores que buscam ensinar a “norma culta” do português, sem a dominar) e sobre como o contato das línguas crioulas com o português pode influenciar uma à outra ainda são poucos; [...] (SILVEIRA, 2013, p. 28)

Atualmente, embora não com a mesma recorrência, ainda é possível se encontrar em sala de aula de língua portuguesa professores que não dominam totalmente a variedade

designada ao ensino. Pesquisas que validem tais afirmações também se fazem escassas, como bem mencionou a autora.

Ainda que ressaltemos a preparação teórica e metodológica dos professores, a importância da formação inicial, destacamos também a relevância da formação continuada, pois atualiza os conhecimentos teóricos e metodológico dos professores. Sabemos que as Instituições de Ensino Superior em São Tomé e Príncipe são variadas, mas a de Formação de professor de Língua Portuguesa é somente a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP).

Ali, o professor passa por uma formação de quatro (ou cinco anos), incluindo o ano zero, correspondente ao 12º ano (3ºano do ensino médio no Brasil). Este ano zero ou ano propedêutico é direcionando, somente, aos alunos que tenham terminado seus estudos (ensino médio) antes do 12º ano ser implementado no país.

Sabemos que esta formação inicial prepara o professor para o ensino de língua portuguesa em São Tomé, acreditamos que o plano de estudo deste curso nos ajudará a entender melhor como acontece essa formação.

Sobre isso, vale ressaltar que na grade curricular do curso, que se pode conferir nos anexos, daremos maiores destaques para as disciplinas da área da linguística/Língua Portuguesa, nossa área de interesse/pesquisa. Queremos lembrar se tratar de uma plano onde as informações aparecem resumidas. A fim de melhor contribuir para a compreensão dos leitores, quanto à formação inicial do professor de Letras, passamos a ressaltar as disciplinas da Matriz curricular.

No primeiro ano do curso (cf. anexo A, p. 114), percebemos que existem três disciplinas que se relacionam mais precisamente ao ensino de língua portuguesa, nosso interesse de pesquisa, são elas, Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa, Introdução aos Estudos Linguísticos e Técnicas de Análise Textual.

Percebemos também que, além das disciplinas acima mencionadas, ao professor em formação é dado a oportunidade de se inteirar, de alguma forma, dos assuntos relacionados à história, cultura, mundo atual e antigo, como também uma breve introdução aos estudos literários, pois são conteúdos relacionados ao ensino de línguas.

Se tratando do primeiro ano de um curso de formação de professor, acreditamos ser disciplinas capazes de introduzir o aluno, professor, formando à questões de sua área de

atuação, língua portuguesa, como se espera de um curso de formação inicial. Ainda não sabemos ao certo o que estas disciplinas abordam, concretamente, só podemos fazer, aqui, suposições, até que a análise e discussão dos dados gerados nos acrescente algo mais. Passemos agora ao quadro do segundo ano letivo (cf. anexo A, p. 114).

Observa-se, neste quadro, um foco maior, neste ano curricular, nas disciplinas relacionadas à linguística, cujo conteúdo, acreditamos munir o professor para o ensino de português em sala de aula. Notamos, também, uma atenção dada ao estudo da língua: fonética e fonologia, semântica, sintaxe e morfologia, partes importante da linguística.

Sabemos que estas disciplinas tratarão de questões relacionadas à linguística portuguesa, foco e interesse, ou seja, objetivo do sistema educacional no país. Embora acreditemos que se deva dar, também, atenção à variante santomense do português, falado e dominado pelos alunos, ainda que seja por uma questão de contraste, para se discutir e observar com mais perceptibilidade assuntos relacionados a essas duas variantes, a que se domina, e a que se espera que seja dominada.

É nesse momento que chamamos atenção a uma citação de De Assis (2011) mencionada, cuja importância, também, tenha sido destacada, que diz respeito à forma como a história de uma língua, nesse caso, a história da língua portuguesa, está ligada à história de seu povo e aos acontecimentos de natureza política e social deste povo.

Por esse motivo, reforçamos a necessidade de, no tocante ao ensino da língua portuguesa em São Tomé, ter-se em conta todos os fatores relacionado à sua entrada nas ilhas, sua adoção e propagação, sua formação e evolução, seu ensino, nos momentos iniciais, entre outras questões, ou seja, sua história, para que se consiga, ou, ao menos, se preocupe em não somente focar nos objetivos da escola-ensino da variante europeia.

Atentemos agora ao quadro do terceiro ano (cf. anexo A, p. 114-115), como se pode observar, neste ano letivo, há uma maior abertura a outras literaturas de expressão portuguesa. O que pode possibilitar, por sua vez, um contato com outras variantes de português, inclusive a santomense.

Queremos destacar, inicialmente, no que diz respeito ao quarto ano, (cf. anexo A, p. 115) a primeira disciplina deste quadro, prática pedagógica, responsável pelo estágio dos alunos (tanto o de observação quanto o de prática/ensino). É nesse espaço onde os alunos, juntamente com o professor responsável realizam atividades que incluem: visitas às escolas

para efetivação do estágio, produção e elaboração de pequenas unidades didáticas entre outras coisas.

Vale destacar que estes alunos, do último ano, observam 4h/a o que acreditamos não ser suficiente para sua formação e experiência em sala de aula. Existe nessa grade curricular duas disciplinas de didática, que cremos tratar de questões relacionadas ao ensino da língua e das literaturas. Por fim, observamos a disciplina responsável pela produção e elaboração do trabalho de conclusão de curso, a monografia.

Mostramos nesse capítulo a importância de conhecer o contexto em que uma língua é ensinada. Assim, firmamos em tratar do ensino de português em São Tomé, na África e no mundo. Aproveitamos para compreender a Grade Curricular do único curso de Formação Superior em Língua Portuguesa no país, pois nossa pesquisa se preocupa em entender a formação do professor que ministra a Língua Portuguesa. Após essa contextualização, iremos, no próximo capítulo apresentar nossas escolhas metodológicas para levar a cabo esta pesquisa.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é uma etapa em que se estabelece e demonstra todo o trajeto metodológico seguido. Nesta seção, para esta pesquisa, proporcionamos ao leitor a visualização do percurso traçado. Para a sua melhor compreensão, subdividimos esse capítulo nas seguintes partes: começaremos com a descrição do contexto da nossa pesquisa. Em seguida a caracterização da pesquisa, onde apresentaremos todos os processos metodológicos em relação à abordagem, aos objetivos, à natureza e aos procedimentos. Entre essas ações, estarão expostas a descrição dos instrumentos de geração e análise de dados.

#### 3.1 Contexto da pesquisa

São Tomé e Príncipe é composto por duas ilhas: Ilha de São Tomé e a Ilha do Príncipe. Nossa pesquisa se propôs a investigar o ensino e a formação de professor de português língua materna em São Tomé, onde está a capital e se concentra maior número da população.

O plano da educação do país é organizado da seguinte forma: o Ministério da Educação e Ensino Superior, órgão de maior responsabilidade pelo ensino e educação no país; Direção do Ensino Secundário Técnico e Profissional (responsável pelo ensino nos níveis do 7º ao 12º ano e do ensino técnico e profissional); Direção do Ensino Básico (responsável pelo ensino do infantil ao 6º ano/classe). As direções das escolas, além dos diretores, têm todo um corpo docente responsáveis pela organização escolar.

Nossa pesquisa seria, inicialmente, realizada com a participação de 20 professores de português língua materna de escolas públicas da cidade capital, do ensino básico preparatório (nível II), e do ensino secundário, das escolas de São Tomé. Correspondentes ao ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Essa pesquisa consistia na realização de uma formação continuada, por conta da pandemia causada pela Covid-19 e do distanciamento social dela advinda foi necessário rever o plano inicial. Antes dessa mudança, conseguimos, para realização desta formação, a

autorização do Reitor da Universidade de São Tomé e Príncipe; foi possível conversar com a Vice-Reitora e esclarecer os objetivos da pesquisa para sua depois aprovação.

Além disso, elaboramos um projeto de intervenção que foi enviado às autoridades santomenses ligadas à Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) e ao ISEC - Instituto Superior de Educação e Comunicação para a obtenção da aprovação para a realização da formação de professores em São Tomé.

Conversamos, através de trocas de e-mails, com essas autoridades para maiores esclarecimentos acerca da nossa pesquisa. Esse plano continha nossa proposta de formação, nosso cronograma e os objetivos da realização da formação continuada. Nesse momento, nossa pesquisa, seria realizada em São Tomé, na Universidade de São Tomé e Príncipe, em uma sala disponibilizada.

O resgate da nossa memória na construção dessa narrativas possibilita que o leitor melhor compreenda as opções feitas posteriormente. Mas, é fundamental entender que foi necessário fazer uma revisão na proposta da pesquisa e que a revisão nos proporcionou ter um olhar muito mais aprofundado quanto à importância do trabalho prescrito para a formação continuada do professor de São Tomé e também ter acesso ao que pensa o professor sobre a sua formação e o que ele espera dela.

Portanto, após a necessária reformulação da pesquisa, contamos com, além do auxílio da supervisora de Língua Portuguesa e de uma professora de português, a participação de oito professores/delegados de disciplinas residentes na capital do país, cidades circunvizinhas bem como em outras localidades e distritos. Quatro destes se formaram há alguns anos, outros quatro, são estudantes dos últimos anos, terceiro e quarto ano do curso de Letras-Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe.

Queremos destacar que os delegados de disciplinas, também professores de Língua Portuguesa, são pessoas responsáveis pela elaboração do conteúdo ensinado e colaboradores do acerto do programa curricular nacional, cada delegado(a) é responsável por uma classe. Supervisor(a) por sua vez é responsável pelo nível de ensino da direção de ensino em que trabalha.

Após o contato inicial via telefone, e-mail, facebook e whatsapp, para uma conversa de esclarecimento e explicação acerca de nossa pesquisa, mostramos nosso interesse em contribuir para a ampliação dos saberes mobilizados pelos professores de português língua

materna em São Tomé e, conseqüentemente, auxiliar, com reflexões importantes, o ensino da língua portuguesa no país. Feito isto, pedimos a colaboração desses delegados, que ao total, foram oito pessoas.

### **3.2 Caracterização da pesquisa**

Neste item, iremos nos deter à construção das características da pesquisa desenvolvida.

#### ***3.2.1 Quanto à abordagem***

Queremos ressaltar, antes de mais, a importância do trabalho científico, assim como Silveira e Córdova (2009) quando afirmam que a pesquisa é a atividade fundamental da Ciência. Desta forma, de acordo com (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 31), a pesquisa “...possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar ... é um processo permanentemente inacabado” processando-se assim, através de aproximações contínuas da realidade, o que nos fornece mecanismos necessários para intervir no real.

Visto que Silveira e Córdova (2009, p. 31) afirmam que a “pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” destacamos que nossa pesquisa encaixa-se na de cunho qualitativo, uma vez que nosso interesse principal é entender e explicar os fenômenos que estamos a estudar. As autoras destacam ainda que a pesquisa qualitativa interessa-se pelos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, o que a faz centrar-se na compreensão e aclaração da dinâmica das relações sociais, Silveira e Córdova (2006, p.32).

Acerca do método de abordagem, entendemos se tratar do “caminho para se chegar a determinado fim (...) conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”, Gil (2008, p.8-11). Para nossa pesquisa o método de abordagem é indutivo, pois, segundo o autor, este método “parte do particular”, no nosso caso, os saberes mobilizados para o ensino da língua portuguesa em São Tomé, “e coloca a generalização

como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares”, a formação de professor de português que dinamiza esse ensino.

### ***3.2.2 Quanto aos objetivos***

A nossa pesquisa objetivou analisar no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio) os saberes necessários ao professor para o ensino da escrita. Para alcançarmos nosso objetivo central, foram traçados quatro objetivos específicos: Discutir os saberes para ensinar necessários para o ensino da escrita presentes no programa de língua portuguesa; Analisar os saberes a ensinar observados no programa de língua portuguesa para o ensino da escrita; Interpretar o que dizem os professores sobre as dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula no ensino da escrita. Desta forma, para chegarmos aos nossos objetivos, foi-nos necessário elaborar a seguinte questão de pesquisa e seus desdobramentos: Quais são os saberes necessários ao professor de língua portuguesa para ensinar a escrita presentes no programa de língua portuguesa? Como os saberes para ensinar estão prescritos no programa da língua portuguesa para o ensino da escrita? Quais são os saberes a ensinar presentes no programa de língua portuguesa para o ensino da escrita? De que maneira o Programa de língua portuguesa orienta os professores a ensinar a escrita?

Definidos nossos objetivos e elaboradas nossas questões de pesquisa, foi-nos necessário classificar nossa pesquisa, que, de acordo com Gil (2002), no que diz respeito aos objetivos está disposta em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. A primeira visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais claro ou a estabelecer hipóteses. Estão na base desta pesquisa o levantamento bibliográfico, a entrevistas aos envolvidos no problema pesquisado e, análise de exemplos para melhor entendimento.

O segundo tipo de pesquisa, a pesquisa descritiva, se caracteriza pela descrição das características do fenômeno a ser estudado, ou seja, estabelece relações entre variáveis. Estão envolvidas nesta pesquisa técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática. As pesquisas descritivas, ao lado das exploratórias, são as que frequentemente realizam os pesquisadores sociais interessados na atuação prática.

Por fim, a pesquisa explicativa busca identificar os fatores determinantes para ocorrência dos fenômenos. Percebemos se tratar do tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, uma vez que explica a razão, o motivo das coisas.

Se tratando, ainda de acordo com Gil (2002), do tipo mais complexo e delicado de pesquisa, ela oferece resultados que asseguram o conhecimento científico, o que não tira o valor das pesquisas de cunho exploratório e explicativo. Uma vez que, estas últimas são a base para se chegar às explicações científicas.

Destacadas as especificações de cada uma delas, cabe-nos aqui, afirmar que para nossa pesquisa servimo-nos das três, pois vimos em Gil (2002) que nem sempre é possível a realização de uma pesquisa que seja rigidamente explicativas em ciências sociais. Acrescentamos ainda que elas podem se complementar, como é o nosso caso.

Inicialmente, foi-nos necessário fazer um levantamento das bibliografias relacionadas ao nosso tema e, inclusive, a elaboração de um questionário online, aplicados aos professores para sabermos as necessidades destes, antes de propormos nosso trabalho, o que será, mais adiante, destacado e que se enquadra na pesquisa exploratória. Precisamos, em determinado momento, fazer a descrição dos problemas em que objetivamos estudar. E, finalmente, procuramos trazer explicações para estes mesmo problemas.

### ***3.2.3 Quanto à natureza***

Quanto à natureza, uma pesquisa pode ser, no dizer de Silveira e Córdova (2009), básica e aplicada, a primeira tem por objetivo gerar conhecimentos novos, que são úteis para o progresso da Ciência, mas não se interessa pela aplicação prática prevista, está, apenas, envolvida em verdades e interesses universais. A segunda, por sua vez, como o próprio nome sugere, pesquisa aplicada, diferentemente da básica, objetiva, para uma aplicação prática, gerar conhecimentos que são direcionados à solução de problemas específicos.

Esta pesquisa envolve verdades e interesses locais como é o caso da nossa pesquisa que visou investigar os saberes mobilizados pelo professor para atuar em sala de aula de português língua materna em São Tomé. O nosso foco foi o ensino da escrita que permita a assimilação e compreensão de diferentes características textuais em São Tomé.

### **3.2.4 Quanto aos procedimentos**

Tratou-se de uma pesquisa documental cujos objetivos foram complementados aos da pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário. Pois, como observamos em (FONSECA, 2002, p. 32) a pesquisa documental:

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

Como foi mencionado por Fonseca (2002) ambas trilharam o mesmo caminho, por este motivo nos valem das suas especificidades para o andamento de nossa pesquisa. Outro fato interessante é que a pesquisa documental pode ser feita depois ou em simultâneo com o fato ou fenômeno a ser estudado e sua fonte se restringe a documentos que continuem as fontes primárias, (LAKATOS, 2003, p. 174), como é o nosso caso.

Nossa pesquisa envolveu a coleta, geração, análise e compreensão de dados, de conteúdo e de discurso, uma vez que, Giddens (2012) apud Teixeira (2015, p.19) afirmou que desta forma pode-se “obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudado”. Para tal, coube-nos, em todo os momentos, fazer, como nos foi sugerido Silveira e Córdova (2009) por sua leitura em Fonseca (2002), a aproximação e um entendimento da realidade a investigada.

Nesta ordem, a primeira etapa da pesquisa contou com a elaboração e envio de um questionário online (questionário 1), sua respectiva aplicação e recebimento de suas respostas via e-mail, para um levantamento das necessidades/dificuldades reais/atuais dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas de São Tomé.

### Questionário: Formação de professores

Prezado/a professor/a,

Agradecemos por participar desta pesquisa, a sua contribuição é muito importante para o seu andamento. Este questionário foi elaborado com o objetivo de auxiliar uma pesquisa de dissertação de mestrado. As respostas obtidas serão usadas apenas para fins acadêmicos (elaboração do projeto de pesquisa/dissertação). Solicitamos alguns dados para uma melhor organização, mas garantimos o anonimato do participante. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos ao professor de português atuante em sala de aula, que responda de forma sincera todas as questões. Obrigada pela sua participação.

\*Obrigatório

1. Nome \* \_\_\_\_\_

2. Idade \* \_\_\_\_\_

3. Sexo \* Masculino ( ) Feminino ( )

4. Idiomas \* Português ( ) Outro: \_\_\_\_\_

5. País \* \_\_\_\_\_

6. Formação acadêmica \* Letras-Português ( ) Outro: \_\_\_\_\_

7. Qual ou quais conteúdo/s, matéria ou assunto os professores de português têm mais dificuldade em ministrar? \*

8. Caso seja preparada e organizada uma oficina de formação para professores que assunto gostaria que fossem abordados? \*

Ensino de leitura. ( )

Ensino de produção escrita. ( )

Ensino de análise interpretativa. ( )

Ensino de gramática. ( )

Como planejar aula/ preparar material didático. ( )

Todas as opções acima. ( )

Outro: \_\_\_\_\_

9. Existe algo mais que deseja que seja contemplado neste curso/oficina?

Como se pode observar, inicialmente, apresentou-se o objetivo da aplicação do questionário, com um pequeno texto introdutório. Foram elaboradas nove questões. As seis primeiras estavam relacionadas ao perfil do professor, tratou-se de dados solicitados para a organização da pesquisa. Informações essas cujo o anonimato do participante foi garantido.

O objetivo da questão sete era o de conhecer as dificuldades dos professores e, inclusive, os conteúdo/s, matéria ou assunto em que mais tinham dificuldades em ministrar. As respostas obtidas desta questão nos auxiliariam na elaboração do nosso projeto de pesquisa e, conseqüentemente na definição dos nosso objetivos de pesquisa.

A questão oito e nove foram organizadas com o intuito de conhecer, desta vez, não as dificuldades dos professores, mas a necessidade e os anseios destes, caso uma formação continuada fosse realizada para lhes ajudar a suprir seus défices.

Esse levantamento deveu-se ao fato de se almejar adequar a proposta inicial de pesquisa às precisões do ensino de português em São Tomé. O questionário foi elaborado e enviado de forma on-line, o link foi endereçado aos e-mails e chats de Facebook desses professores de português.

Uma vez enviados e respondidos, as respostas ficaram salvas no e-mail. Obteve-se menos respostas do que esperadas mediante a quantidade de professores de português no país. Isso se deveu ao fato do acesso à internet no país ser ainda limitado. Não obstante isso, conseguiu-se informações que bastassem para o auxiliar o andamento desta pesquisa. As informações recebidas foram fundamentais para o andamento desta pesquisa, pois se relacionavam a aceitabilidade da formação continuada, pelos professores, e as dificuldades destes em ministrar alguns conteúdos.

A segunda etapa da pesquisa contou com o envio de e-mail para os órgãos responsáveis pela formação de professores em São Tomé. Além disso, foram necessários contatos telefônicos e por e-mails para agendar uma reunião presencial com a supervisora de

Língua Portuguesa da Direção do Ensino Secundário, Técnico e Profissional. Nessa reunião, a supervisora se disponibilizou em facultar os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário (primeiro e segundo ciclo), estes materiais foram enviados por e-mail.

Os planos de aula e planos trimestrais recolhidos, presencialmente, em uma escola secundária-básica da capital. Eles foram disponibilizados por uma professora de Língua Portuguesa da quinta e sexta classe, cujo contato foi feito através da rede social Facebook e por telefone. Recebemos os planos, fotocopiamos e devolvemos o original à professora.

A terceira etapa contou com a pesquisa no site da Universidade de São Tomé e Príncipe, nas plataforma Google, Google Acadêmico de documentos (que regulamentam a formação do professor de Português Língua Materna e o ensino desta em São Tomé). Recebemos, por e-mail trabalhos (teses, dissertações e artigos) escritos em universidades portuguesas, por estudantes santomenses e não só, abordando algumas questões relevantes para o nosso tema, bem como outros trabalhos feitos por brasileiros em universidades brasileiras.

Após a recepção e pesquisa destes textos, foram feitas leituras para e identificação das dificuldades dos professores em ministrar os conteúdos de língua portuguesa. Esse momento foi extremamente importante para o conhecimento daquilo que já foi feito em relação à nossa pesquisa. Passamos para a fase seguinte.

A quarta contou com a aplicação do questionário (Q2). Desta vez, foi feita a elaboração de questionário aplicado aos professores delegados da disciplina de Língua Portuguesa. A aplicação deste questionário deveu-se à reformulação da pesquisa, como se explicou acima. Esta etapa se articula com a segunda etapa, na medida em que os dados para análise foram delas extraídos. Em relação ao questionário:

### **Questionário: Perfil dos professores e delegados de disciplinas**

Prezado/a professor/a,

Agradecemos por participar da pesquisa **Formação de Professor de Português Língua Materna em São Tomé**. A sua contribuição é muito importante para o seu desenvolvimento. As questões foram elaboradas com o objetivo de nos auxiliar a contribuir para com as reflexões sobre o ensino da língua portuguesa em São Tomé e para a formação de professores. As respostas obtidas serão usadas apenas para fins académicos (realização de dissertação).

Solicitamos alguns dados importantes para a evolução da pesquisa, mas garantimos o anonimato do participante. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos ao professor de português atuante em sala de aula, que responda de forma sincera a todas as questões. Obrigada pela sua participação.

\*Obrigatório

1. Nome \* \_\_\_\_\_

2. Idade \* \_\_\_\_\_

3. Sexo \* Masculino ( ) Feminino ( )

4. Idiomas \* Português ( ) Outro: \_\_\_\_\_

5. País \* \_\_\_\_\_

6. Formação académica \* Letras-Português:

Concluído ( ) Em andamento ( ) Outro: \_\_\_\_\_

7. Como delegado/a distrital de língua portuguesa que tarefas lhe são atribuídas? \*

8. Com base na questão anterior, se considera um/a formador/a de professor de (língua portuguesa)? Por quê? \*

9. Os professores de língua portuguesa de sua área o/a procuram para sanar dúvidas relacionadas ao conteúdo proposto a ser ensinado em sala de aula? Se sim, que estratégias utiliza para os auxiliar? Se não, por que eles não o/a procuram (por que o desinteresse)? \*

10. De um modo geral, qual ou quais conteúdo/s, ou assunto os professores de sua área têm mais dificuldade de abordar em sala de aula? \*

11. Como você os auxilia na resolução dessas dificuldades? Que meios utiliza? \*
12. Na sua área de jurisdição existe professores que são estudantes do curso de Letra-Língua Portuguesa, da Universidade de São Tomé e Príncipe? Se sim, em que medida esse fato pode ser considerado um diferencial no tocante ao ensino de português em sala de aula, em São Tomé? \*
13. Como você entende os termos: Formação inicial e Formação continuada? \*
14. Se uma formação continuada para professor de português língua materna fosse realizada na Universidade de São Tomé e Príncipe, ou no distrito em que delega, teria interesse em participar? Incentivaria os professores de sua área a participar? Por quê? \*
15. Na sua opinião, como professora de português e delegada de área, que temas devem ser contemplados em uma formação continuada de professor de português língua materna em São Tomé para atualização de seu arcabouço teórico e metodológico? Por quê? \*
16. Qual é a importância do estágio na formação acadêmica de um professor? \*
17. Caso já tenha realizado o seu, relate sua experiência de estágio. \*

As seis primeiras questões do questionário (2) se propuseram a saber informações sobre o perfil dos delegados de disciplinas, também professores de língua portuguesa. Conhecida a situação de acesso limitado à internet em São Tomé, decidimos imprimir as questões presentes nos questionários para serem entregues e respondidas, pelos professores. Pois começamos a ter dificuldades de aplica-lo online.

Os questionários foram elaborados com o objetivo de saber acerca do material utilizado no ensino de português em sala de aula, as dificuldades encontradas no ensino, o recurso dos professores para sanar suas dúvidas e elaborar atividades para seus alunos.

Das dezessete questões, as seis primeiras, como já mencionamos, eram para a organização dos dados. Como nosso foco sempre foi a formação de professor, para as questões sete, oito e nove objetivamos saber acerca da função dos delegados de disciplina e como eles exercem a função de professor/formador. Para a questão dez e onze nos interessou saber se os mesmo tinham conhecimento das dificuldades dos professor de sua jurisdição e da forma como os auxiliava a saná-las.

A Universidade de São Tomé e Príncipe, parceira nesta pesquisa, possui um curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, por esse motivo, elaboramos as questões doze e treze de modo a conhecer a percentagem de professores que frequentam esse curso. Baseado nisso, achamos pertinente conferir o entendimento dos delegados e professores acerca do conceito de formação inicial e a formação continuada. Pois, dependendo de suas respostas a essas questões, a pergunta a seguir, ou seja, a questão quatorze acerca do interesse em participar de uma formação continuada, caso ela fosse realizada, seria de muita importância para nossa pesquisa.

A questão quinze objetivou saber a opinião desses delegados acerca dos conteúdos a serem contemplados em uma possível formação continuada. Uma vez que, levando em consideração essa informação, poder-se-ia elaborar uma formação que fosse capaz de suprir as dificuldades desses professores.

As duas últimas questões, a dezesseis e a dezessete visaram saber dos professores e delegados se já haviam passados pela experiência de estágio e que entendimentos possuíam acerca desta etapa de formação, pois entendemos que o estágio tem uma função importante na formação do professor.

Descobrimos ao longo do caminho que a metade dos professores e delegados participantes desta pesquisa também eram alunos do terceiro e quarto ano do curso de Letras-Língua Portuguesa. Porém, percebeu-se que haviam alunos do quarto ano deste mesmo curso que não estavam ativos em sala de aula, ou seja, não eram/são professores de português.

A aplicação presencial do questionário, entre levar à casa dos professores e ir buscar; levar à universidade e buscar; durou um período de uma semana a um mês, de acordo com a disponibilidade dos professores e a distância de suas residências. Esse processo deveu-se ao fechamento das instituições Públicas, o que impossibilitou, algumas vezes, o encontro na cidade na Universidade.

Para ler e responder as perguntas, o professor precisaria de cerca de uma à duas horas. Tentamos, com a impressão das questões, minimizar as dificuldades relacionadas ao acesso à internet e, respeitamos todas as medidas de distanciamento tanto quanto a de uso de máscaras. Em seguida, apresentaremos o capítulo que embasa toda a discussão de nossa pesquisa e auxilia a percorrer o caminho traçado nesta sessão, a fundamentação teórica.

A quinta etapa desta pesquisa contou com a análise dos dados. Essa análise deu-se com a seleção do Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo. Embora o documento tenha abordado todas as componentes da Língua Portuguesa, selecionamos a componente escrita, pois se tratou da que foi mais mencionada nas respostas ao questionário aplicado, como sendo o conteúdo no qual os professores possuíam mais dificuldades em ministrar.

Além disso, analisou-se as respostas obtidas nos questionários aplicados a professores e delegados. Esses dados foram considerados a luz das teorias do Interacionismo Sociodiscursivo.

## **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para analisar os dados gerados pelos questionários aplicados, assim como para analisar os dados coletados na Matriz de referência para o Programa de Língua Portuguesa utilizado na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa de São Tomé, em função dos nossos objetivos e questionamentos da pesquisa, ancoramo-nos no referencial teórico que passaremos a apresentar. Assim sendo, importa-nos definir alguns conceitos importantes tais como: saberes, texto, gênero textual, leitura e a produção escrita.

Esta pesquisa está localizada na Linguística aplicada, conforme já situamos, dentro das discussões críticas sobre a formação de professores. Entendemos que para formar um docente, é preciso, antes de mais nada, definir o conceitos que estão implicados nela, como no caso desta pesquisa, o conceito de texto e de gênero textual. Dito isso, ressaltamos a relevância desses conceitos nesta dissertação. Em seguida, também ressaltamos o fato de que na sala de aula, o professor mobiliza saberes para o seu desempenho nas atividades de leitura e de produção de textos. É a partir de tal posicionamento que passaremos a apresentar o referencial teórico que servirá de lupas para as nossas análises.

Dito isso, passamos a apresentar os conceitos e as concepções necessários para nossa análise.

### **4.1 Os saberes**

Para ensinar uma língua, seja ela materna ou não materna, o professor mobiliza saberes que compõem seu repertório didático. Esses saberes são importantes para nossa pesquisa, pois estão relacionados à formação do professor e o ensino de Língua Portuguesa.

É importante que os professores consigam refletir acerca desses saberes, e ter a noção de como mobilizá-los em sala de aula. Antes de conceituarmos os saberes e debruçarmos sobre seus tipos, gostaríamos de elaborar uma breve introdução sobre os professores e sua tomada de consciência acerca dos saberes. Leituras feitas, como em Leurquin (2013), demonstram a importância do repertório didático mobilizado pelo professor em sala de aula. A autora reforça a importância desses saberes, mas também lembra do quão é

importante as condições de trabalho do professor, momento único que permite entrar em jogo os modalizadores do agir do professor, denominado por ela de *poder fazer, querer fazer e dever fazer*, conforme ela própria afirma:

Falar sobre o agir professoral permite também falar sobre ensinar (em situação de formação ou não) e sobre o repertório do professor mobilizado no contexto do ensino. Esse repertório é constituído de saberes de diversas ordens e se realiza no saber fazer. Mas o saber fazer não é suficiente para um bom resultado no processo de ensino de português para estrangeiros pois também entram em jogo o *poder fazer, querer fazer e dever fazer*. (LEURQUIN, 2013, p.8)

Importante para nós, neste momento, é entender o papel e a constituição desses saberes para o professor em formação continuada e o fato de contemplar o professor experiente e o novato, perfil dos profissionais participantes da nossa pesquisa.

A formação de professor em destaque possibilita, tanto os experientes, quanto os novatos, refletir, (re)aprender e atualizar suas práticas diárias em sala de aula, pois seu contexto de ensino pode estar em constante mudança. O texto acima citado faz referência ao ensino de português para estrangeiro, não obstante isso, podemos facilmente aplicá-lo ao ensino de português para nativos, uma vez que, os professores de português língua materna também necessitem mobilizar saberes indispensáveis ao seu ensino.

É relevante dizer que refletir sobre a formação nesta dissertação tem como base o espaço sala de aula, o ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a formação deve ter em foco o agir professoral o espaço onde atua ou atuará o professor falando sobre o dever do professor, Schutz (1987) *apud* Leurquin (2013) afirma que “ensinar é um trabalho que requer colocar em prática atos complexos de transmissão que fazem parte de uma cadeia de saberes e de saber-fazer que não se rompe.” sobre esse posicionamento, Leurquin afirma que, ainda que a definição de Schutz sobre ensinar rompe o antigo pensamento de que ensinar era um dom, é importante lembrar que o ensino deve ser entendido como trabalho que se realiza em uma interação didática e que envolve aprendizagem, por isso pressupõe, também o envolvimento de, no mínimo:

[...]duas pessoas numa interação dinâmica e complexa de reconstrução de saberes, de saber-fazer; e que ações implicando em poder, querer e dever fazer imbuídas de objetivos diversos e mediadas pela linguagem estão em jogo, Leurquin (2013, p. 9).

Também se remetendo à problemática do ensino, segundo Hofstetter e Schneuwly (2009), o professor mobiliza saberes em sala de aula: saber a ensinar e saber para o ensino. O

primeiro tipo de saber se refere aos conhecimentos sobre o conteúdo a ensinar. No nosso caso, conceitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, isto é, língua, texto, leitura, compreensão oral, expressão oral, a expressão escrita, o funcionamento da língua, gênero, entre outros, como orienta o programa da Língua Portuguesa. Trata-se de conteúdos e conceitos que o professor necessita saber durante a sua formação para dar uma aula de Língua Portuguesa.

O segundo conceito é o de saberes para ensinar. Diz respeito à metodologia, didática da leitura, didática da produção de texto ou da escrita, didática do ensino da análise linguística ou didática de ensino do funcionamento da língua. Vale ressaltar que em Daunay (2017), a didática, sob a orientação que o autor chama de subjetivista, levando em conta os sujeitos didáticos, pode ser entendida como a descrição do modo pelo qual o professor transmite os conteúdos aos seus alunos.

Estes saberes são importantes para uma aula de Língua Portuguesa, cujo ensino da escrita possibilite a assimilação das características e funções de diferentes textos como orienta o programa. Ainda no tocante às orientações acerca do ensino da escrita, que foi nosso foco de análise, observamos que:

Quanto à expressão escrita, pretende-se que seja instituída uma oficina de escrita, em que sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas, a partir das quais se desenvolverão as competências naturalmente envolvidas neste tipo de actividade. Propõe-se que esta oficina seja entendida como um trabalho laboratorial, constituindo um espaço curricular em que a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos sobre a língua e os seus usos se inscrevem como componentes privilegiadas. (SÃO TOMÉ E PRÍCIPE, 2010)

Notamos, claramente, orientações para a elaboração de oficinas de escritas que auxiliem os alunos nas produções de seus textos. Para que o professor consiga realizar tal feito, ele precisará mobilizar conhecimentos necessários para ensinar a produção escrita. Ele precisará elaborar instruções que possibilitem aos seus alunos apreender sua intenção.

Acerca disso, Sebastião (2019, p. 213) mostra que:

É através do cruzamento entre o conhecimento especializado do conteúdo e do conhecimento pedagógico desse conteúdo que o professor produz os enunciados instrucionais. O professor de português deve possuir um conhecimento especializado do conteúdo que ensina, o que lhe permite tornar esse conteúdo mais compreensível ao seu aluno. Este conhecimento especializado do conteúdo é, portanto, necessário apenas ao professor, que pretende que o outro (aluno) entenda verdadeiramente o que faz, como faz e por que razão o faz e não o execute meramente como um conjunto de procedimentos. Trata-se do conhecimento da língua especificamente

relacionado com o ensino e não é utilizado noutros contextos que não o de ensino; é um conhecimento exclusivo do professor. (SEBASTIÃO, 2019, p. 213)

Percebemos se tratar de um processo bem organizado, capaz de elucidar tanto ao professor, quanto ao aluno, o caminho a ser seguido para alcançar o objetivo final: escrita. Vimos que não basta pedir que os alunos façam algo, é preciso disponibilizar instrumentos norteadores. É necessário estar munido de instrumentos norteadores. Acreditamos que mobilizar esses conhecimentos no ensino da produção escrita se torna um fator primordial para efetivação da tarefa.

A autora acrescenta, ainda, o professor assume um papel de destaque na promoção do desenvolvimento e aperfeiçoamento em língua materna dos seus alunos, mas isso só é possível se o professor for, ele mesmo, detentor de um conhecimento sobre o assunto que lhe permita, em seguida, organizar e implementar tarefas desafiadoras que possibilitarão ascensão almejada, (SEBASTIÃO, 2019).

Sabemos que ensinar uma língua e, conseqüentemente, ensinar Os componentes dessa língua não é uma tarefa fácil. Porém, sendo o professor possuidor de conhecimento e saberes acerca do conteúdo a ser ensinado, esta tarefa poderá adquirir uma nova dinâmica, como é visto em:

A tarefa de ensinar a ler e a **produzir textos** é uma tarefa complexa, que exige ao professor investimento e qualificação. Assim, ensinar a ler e escrever, levando o aluno a lidar com a escrita em diferentes contextos, nomeadamente os contextos escolares, requer o já referido conhecimento linguístico e conhecimento pedagógico. (SEBASTIÃO, 2019, p. 213 grifos nosso)

Para analisar os saberes presentes no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio) e no discurso dos professores acerca dos conhecimentos que o professor de Língua Portuguesa precisa possuir para ministrar aulas de escrita, traremos, agora, para nossa reflexão, alguns conceitos importantes sobre o Texto e o Gênero de Texto.

#### 4.2 Texto e gênero de texto

Antes de se abordar o conceito de texto, é importante defender a adoção ao conceito de Bronckart (1999), e sua relação aos demais conceitos, como foi anunciado. Quer-se, aqui, reforçar, primeiramente, que o ensino da Língua Portuguesa na escola tem levantando inúmeros questionamentos acerca da melhor forma de realizá-lo.

Embora não se tratem de indagações locais, no tocante à São Tomé. Estes questionamentos mais gerais e abrangentes, tais como: que conceito de texto, de gênero utilizar, como ensinar a escrita, entre outras questões se tornam impreteríveis.

No caso específico de São Tomé, sabe-se que os materiais didáticos utilizados em sala de aula são produzidos em Portugal, por profissionais que, embora qualificados, talvez não conheçam, ao fundo, a situação do português no país, Bandeira (2018). Ainda assim, outros materiais, como o caso das sebtas/folhetos são projetos colaborativos entre entidades santomenses e portuguesas.

Uma vez que a língua só pode ser aprendida através de texto dos mais variados tipos, orais e escritos, o professor no seu ensino precisa adotar uma concepção de texto. Para esta pesquisa, adotou-se a concepção de Bronckart (1999, p. 71) de que “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita”, nesse caso, podemos considerar de texto um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc. Desta forma, para o autor o “texto designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” Bronckart (1999, p. 137). Para este autor, baseado em Volochinov, toda palavra decorre de uma prática discursiva que envolve duas pessoas em um processo de interação.

Definida a concepção de texto, resta, aqui, relacionar seu uso no ensino de língua e esta pesquisa. Ainda sobre essa necessidade de ensinar a língua e de como proceder nesse ensino, de forma explícita, e dos conhecimentos necessários, assegura-se que:

[...]uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferente. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos...embora toda língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade. (BRONCKART, 1999, P. 69)

De acordo com o autor, os textos são produções verbais efetivas, podem ser articulados em diferentes situações de comunicação. Assim, necessário se torna que no processo de ensino de língua materna o professor tenha em mente que a maneira como ele concebe a língua e linguagem é importante, assim como vimos afirmando.

Sobre as concepções de linguagem é importante estar atento ao que Travaglia (1998) explica. Esse autor destaca três concepções, destas, a primeira vê a linguagem como a expressão do pensamento, a segunda como instrumento de comunicação, a terceira e última como forma ou processo de interação. Por isso, a maneira como o professor concebe o gênero, o texto a leitura entre outros também se fazem importantes. Vale ressaltar que estas concepções do autor foram aqui trazidas por serem coerentes com o ISD.

Sabe-se que o humano interage com seus pares compreendendo e sendo compreendido. Nesta interação, são construídos textos em forma de gêneros textual a depender das esferas. Esses textos dentro da sala de aula, além de ser instrumento de comunicação também passam a ser objeto de ensino e aprendizagem da língua alvo. De acordo com Bronckart (1999) o texto é uma unidade comunicativa de nível superior, assim, para o autor, todo texto pertence a um gênero. O gênero de texto, por sua vez, seria agrupamento de diferentes espécies de texto que apresentam características relativamente estáveis em função de seu objetivo, interesse e questões específicas, esses textos encontram-se continuamente em processo de modificação.

No contexto do trabalho com a escrita, Schneuwly (2004) questiona a necessidade de se começar pelos gêneros textuais. O autor mesmo responde, afirmando que sua proposta didática, aqui adotada por nós, é importante trabalhar a escrita no quadro da comunicação, considerar as práticas languageiras como referência para o ensino e o gênero como um instrumento cultural e didático. Assim, o autor define os gêneros como sendo um “pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social”, (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010, p.40).

Ao se remeter aos estudos sobre o texto, Rojo e Cordeiro (2004) traçam um panorama histórico de teorias de concepção do texto. Para as autoras, o texto foi, inicialmente, tomado como objeto de uso, mas não de ensino. Em um segundo momento, se transforma em um suporte para a apreensão das estruturas textuais; depois é usado como pretexto para o ensino da gramática normativa e textual. Finalmente, com a virada discursiva, em que se

começou a considerar a situação de produção e circulação dos textos, a noção de gêneros passou a ser pensada.

Desta forma, com tudo que foi dito até aqui, acerca do texto e do gênero textual, cabe, aqui, voltar a Schneuwly (2004), na concepção dos gêneros como instrumento. Nessa perspectiva, trazendo essa noção para o ensino da língua, conseqüentemente ensino da escrita, considerando o papel do professor, o autor mostra que quando o instrumento é apropriado pelo sujeito, se torna mediador e transformador de atividades, mas o instrumento fora do sujeito é um artefato material ou simbólico. Essa apropriação mencionada do gênero permite que, em resolução de tarefas, a finalidade da produção textual seja alcançada.

Uma vez entendido o conceito de texto e de gênero textual, que iremos adotar nesta pesquisa, passamos a tratar do conceito de leitura.

### **4.3 Leitura**

As duas principais atividades realizadas em sala de aula são leitura e produção de texto. Por esta razão, mesmo que o foco seja a produção de texto, decidiu-se fazer uma reflexão sobre a leitura, pois, quando se produz um texto, o produtor é o primeiro leitor deste texto. Outra questão importante é que a produção de texto pressupõe a leitura deste texto.

A leitura tem um papel fundamental no ensino de uma língua, principalmente no ensino da escrita, por esse motivo é uma componente que mereceu receber nossa atenção, sobretudo por sua relação com a escrita. Vimos que para se ensinar a escrita, necessário se torna abordar a leitura. Para isso, o professor precisará articular meios para tornar a leitura acessível aos seus alunos; essa articulação precisa ser feita de forma reflexiva, como se vê em:

Esse processo de ressocialização pela leitura, realizado na escola e em outras instituições representativas da cultura dominante, é, contudo, extremamente complexo e permeado de conflitos e ambigüidades. Submetido a sua influência homogeneizadora, o indivíduo portador de background linguístico-cultural não padrão vivencia problemas de ambivalência entre a adoção de valores exógenos de indiscutível utilidade e o apoio social e psicológico intragrupo de que não pode prescindir. O material de leitura que lhe é facultado é, ao mesmo tempo, reflexo e condicionador da política linguístico-pedagógica adotada nas escolas e pode exacerbar esse conflito ou, mesmo, obstruir ou dificultar seu acesso à língua padrão e à cultura, que ela representa. Por outro lado, pode também, e deveria, facilitar e promover o processo, que não deve ser de transição de uma cultura para a outra, mas sim de ampliação do universo cultural do educado (cf. Abiorana, 2000).” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 79-80)

Percebemos que no ensino de português língua materna voltado à produção escrita, além do foco nas estruturas textuais, no funcionamento da língua, a escrita em si, entre outras coisas, o professor precisa prestar uma atenção especial ao ensino da leitura, pois sabemos que os alunos precisarão desta prática para levar a cabo as outras, mas, nem sempre o aluno conseguirá fazê-lo, se, a ele, não for ensinado. Outro detalhe importante é que para produzir um texto, o aluno precisa ler as instruções de seu professor, compreender e efetivar o que é exigido.

Em muitos casos, os próprios professores não sabem como auxiliar seus alunos a desenvolverem uma leitura adequada. Por isso, uma formação capaz de munir os professores de saberes mobilizados no ensino da língua portuguesa se fazem necessários, principalmente, no nosso contexto, relacionados à escrita e, conseqüentemente a leitura.

Uma teoria que, como vimos reforçando, se atrele ao ensino da compreensão e expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua. Nisso, trazemos pensamentos de Leurquin (2013, p. 7) que, em seu texto, baseado nos posicionamentos de Braggio (1992) acerca das teorias de leitura, destaca “dois modelos de leitura e as concepções de leitura que deles emergem”. A autora mostra que o primeiro é a “concepção interacionista de leitura”, que

[...] dá conta da interação leitor x autor do texto. Nesta perspectiva, ler é interagir conhecimentos previamente adquiridos com os conhecimentos trazidos no texto. Esse modelo de leitura é bastante utilizado na sala de aula, quando o aluno faz a leitura oral ou em silêncio. (LEURQUIN, 2013, p. 7-8)

Temos, inicialmente, um conceito de leitura a ser adotado, de acordo com os nossos posicionamentos. Desta forma, se o professor de língua portuguesa em São Tomé tiver em mente que, em um primeiro momento, em sala de aula, em uma atividade de leitura, seu aluno precisa de um tempo com o texto sem sua intervenção, para uma apreciação inicial, ele poderá orientar seu aluno a fazê-lo, de modo que este perceba a importância desse momento.

Após isso, Leurquin (2013, p.8) destaca o segundo modelo de leitura que se realiza na interação do leitor com o autor do texto, esta atividade é mediada pelo professor, que, segundo a autora: “assume o papel de um formador de leitor, e não apenas como um

leitor. Inicialmente, cada leitor constrói significados do texto. Mas no segundo momento, com a intervenção do professor, essa compreensão é socializada.”

É interessante ressaltar a importância do papel do professor nesta mediação, pois percebemos que a leitura é uma atividade que é apreendida e ensinada. No contexto onde nossa pesquisa foi realizada, observamos se tratar de um contexto em que se espera que os alunos possuam uma competência linguística na variante europeia do português, que não corresponde a do aluno, e nem da maioria da população, inclusive a dos professores, e que a escola coloca todos os alunos em um mesmo patamar, sem levar em conta de onde vem o aluno, ou a sua proficiência na língua.

Assim como é importante entender que concepções de leitura baseiam as práticas em sala de aula de leitura (saberes a ensinar, que é um objeto de ensino na formação do professor), também é importante a preparação do como será a aula de leitura (saberes para ensinar, que é um objetos de ensino na formação de professor). A proposta da aula de leitura tem início na seleção do texto e termina na avaliação da aula.

Foi para dar conta desse processo que Leurquin (2013) propõe uma aula interacionista de leitura. Essa proposta conta com três etapas bem definidas: o planejamento da aula, a realização da aula de leitura e a avaliação da aula de leitura. Na primeira etapa da aula de leitura, o professor planeja a aula (seleciona o texto em função dos seus objetivos na turma e da necessidade de seus alunos, considerando o nível da turma; e constrói a atividade de leitura). Na segunda etapa realiza a aula de leitura; e na terceira dará conta da avaliação e reformulação da aula de leitura. A segunda etapa possui três fases (mobilização do repertório do leitor, entrada no texto, a partir de uma atividade de leitura com base no Interacionismo Sociodiscursivo, e ressignificação dos sentidos do texto (LEURQUIN, 2020)

Para a sua proposta de aula de leitura, a autora se fundamenta no Interacionismo vygotskyano, para explicar por que a aula de leitura é de cunho descendente, isto é, parte da prática social para a dinâmica da textualização. Nesse sentido, valoriza a prática social linguageira, os papéis sociais assumidos e prescritos no texto, o contexto de produção do texto e o contexto de leitura (2015, 2019, 2020).

Para as preparar as atividades utilizadas nas práticas de leitura em sala de aula, são considerados os estudos desenvolvidos por Bronckart (1999, 2019) sobre o quadro teórico Interacionismo Sociodiscursivo, enquanto um quadro teórico que permite analisar o gênero

textual, as práticas discursivas e também contribui para o agir professoral na sala de aula de leitura, através das sequências didáticas (DOLZ, NOVERAZ e SCHNEUWY, 2004). Se elas não dar conta do plano do conjunto das atividades, a aula interacionista de leitura contribuirá para a construção de cada módulo, utilizado nas aulas, conforme Leurquin (2020).

A aula de leitura permite ao professor integrar todos seus alunos em uma aprendizagem tanto individual quanto cooperativa em que estes participem de forma ativa mobilizando todo seu conhecimento nesse processo de leitura. Interessa-nos que os nossos leitores compreendam que:

Enquanto na primeira prática de leitura o foco é a interação entre o leitor e o autor do texto, na segunda o foco é o novo evento. Nesta perspectiva, o professor tem um papel fundamental, pois ele é o tutor que contribui para que a compreensão aconteça coletivamente na turma. Para atingir seu objetivo, enquanto tutor e formador de leitores, o professor mobiliza os conhecimentos dos alunos, negocia-os e ressignifica-os. (LEURQUIN, 2013, P. 8)

Seguindo cada orientação deixada pela autora o professor conseguirá fazer a associação que vimos mencionando. Pois destacamos que a leitura e a escrita, são complementares, mas trata-se de processos distintos.

Observada a importância da leitura no ensino da escrita, cabe-nos, aqui, mencionar, uma vez mais, assim como foi destacado por Sebastião (2019), a questão do professor ser detentor de conhecimento acerca daquilo que ensina. Desta forma, conseguirá elaborar comandos que sejam compreensíveis aos seus alunos e auxiliá-los de forma adequada.

#### **4.4 Produção textual**

A produção de texto ou a escrita é uma componente indispensável no ensino da Língua Portuguesa. Assim, acredita-se que, no processo de ensino da escrita, importante se torna que o foco seja no texto como um todo. Para isso, debruçar-se-á acerca mobilização de saberes necessários ao professor para um ensino de português língua materna voltado para a escrita que possibilite a assimilação das características e funções de diferentes textos, vale lembrar que a escrita se trata de um processo contínuo em que uma ação leva outra.

Sobre isso, Dolz (2010, p. 13) afirma que “a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas”, pois a escrita possibilitará o aluno se comunicar com os outros por meio de textos escritos. O autor destaca ainda que:

O saber-escrever em todas as dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar, no importante papel que desempenha na sua localização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional. (DOLZ, 2010, p. 13)

A citação acima reforça ainda mais essa inter-relação existente entre os componentes do ensino de língua. É preciso respeitar as convenções da língua e sua gramática, é necessário produzir uma diversidade de textos e lê-los. Ler tanto os escritos pelo autor do texto, quanto outras produções. Santos e Miranda (2016) em concomitância com Dolz (2010) afirmam que a produção de diversos texto é um fator importantíssimo na aprendizagem de uma língua.

As autoras mostram que “cada vez mais se discute a importância e a relevância do uso de textos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pautado em um trabalho sistemático com os diferentes gêneros textuais, buscando uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística” (Santos e Miranda, 2016, p. 254), o que reforça nosso posicionamento acerca da associação destes componentes.

Observa-se que o programa da Língua Portuguesa analisado prioriza esse fato, mas é preciso saber se os professores o fazem/conseguem realizar desta forma ou se têm noção da necessidade de o fazer. Para esta tarefa, destaca-se que, o professor precisa saber que, no ensino da produção escrita, este precisa transmitir aos seus alunos a necessidade de considerar as escolhas do autor/produtor do texto e os efeitos de sentido das palavras que estão estritamente relacionadas às propriedades dos mundos formais: mundo físico, mundo social e mundo subjetivo de Bronckart (1999) que podem exercer e exercem influência sobre a produção textual.

No caso de São Tomé, em que os alunos, embora colocados no mesmo patamar, são vindouros de diferentes locais, inclusive das mais longínquas, pelo fato de suas localidades não possuir escolas de níveis mais elevados, ou seja, as classes finais, a atenção dada aos detalhes acima mencionados se fazem indispensáveis.

Seguindo essa linha, Bronckart (1999, p. 93) mostra que a situação de ação da linguagem é importante, pois servirá de norte para o produtor do texto. Para o autor:

[...]todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico. (BRONCKART (1999, p. 93)

Esse contexto/mundo físico pode ser definido por quatro parâmetros precisos estabelecidos pelo autor: o lugar de produção; o momento de produção; o emissor (ou Produtor, ou locutor) e o receptor.

Essas discussões já nos permitem constatar que, ao ensinar a escrita podemos também auxiliar o aluno a vencer outras dificuldades no aprendizado da língua, desde a leitura, expressão e compreensão oral tanto quanto do funcionamento da língua, uma vez que elas sejam articuladas no processo de ensino da língua portuguesa.

Acerca disso, traremos uma referência importante sobre essa relação, como se vê em Brasil (2017, p. 80):

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos- leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2017, p. 80)

Percebe-se, claramente, na citação acima, que não importa qual seja o foco do professor, no seu ensino, este precisará ultrapassar o ensino das regras, do funcionamento da língua e transpor para seus alunos uma reflexão da língua em uso, e no contexto destes alunos. O recurso a este texto deveu-se ao fato deste se tratar de um documento oficial, brasileiro, norteador do ensino nacional do país e trazer um conceito importante para nosso trabalho.

Como se tem observado nesta sessão, estas componentes estão extremamente relacionados. Uma vez que a aula de língua portuguesa deve partir da leitura de um texto, de preferência textos produzidos pelos alunos, em que o professor auxiliará este a ‘partir do erro para a autocorreção’ conforme Bezerra (2016). Ainda que, em seu texto, a autora faça referência a análise linguística, no processo da escrita, podemos usar de empréstimo.

Nesse processo, consegue-se perceber claramente esta relação que não impede, ou pelo menos, não deveria impedir, uma abordagem, melhor dizendo, uma reflexão sobre as mudanças linguísticas da língua a ser ensinada, como foi colocado de forma esclarecedora e pertinente na BNCC<sup>4</sup>:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p.81)

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular é trazida às nossas discussões por se tratar de um documento que regulamenta e define as os conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas brasileiras. Tal documento nos permite ter uma ideia da articulação possível que defendemos aqui entre nesta dissertação, quanto aos saberes a ensinar. Por esse motivo acreditamos ser uma referência que deva ser colocada em relevo.

A atenção às variedades linguísticas que se pede é interessante, pois, em São Tomé, embora a escola ensine a norma padrão da língua, a que mais se aproxima da variante do português europeu, sabemos que esta não corresponde à língua falada pelos alunos. Assim pode-se levar em consideração, debater com os alunos acerca dessa mudança linguística em sua produção textual.

Por conseguinte, Barros (2019) constata que compreender os fenômenos de variação e mudança permite a consciencialização do fluir da língua no tempo. Esse fato auxilia na compreensão de que a variação de uma língua é uma dimensão essencial e consolidada do seu funcionamento e da sua historicidade.

Esses traços históricos, sejam de nível fonético, morfológico, léxico e não só, trazem, ao nível da leitura, contribuições importantes, uma vez que, a produção escrita, pressupõe a leitura. Acerca disso, apresentamos, com real importância, a consigna, que, assim como mencionamos a importância da leitura, entendemos também que a consigna ou comando que impulsiona a produção dos alunos possui seu valor, justamente pelo fato de abarcar toda a orientação que estes precisam para produzir seu texto.

---

<sup>4</sup> BNCC Base Nacional Comum Curricular se trata de um documento normativo, brasileiro, destinado as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, é uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil e ensino fundamental.

Uma vez que a consigna é produzida pelo professor, ou produtor do material utilizado no ensino, necessário se torna que se tenha em mente a necessidade de se considerar a reconstrução desta para melhor responder aos objetivos da atividade e da aprendizagem visada. Para que se torne mais claro e compreensível aos alunos, para que seja necessariamente um comando que vai guiar/direcionar toda a escrita.

Acerca disso, Dolz (2010, p. 55) afirma que

O ponto de partida da análise das produções escritas e, por efeito indireto, da análise didática que se segue, consiste em reconstruir a consigna de produção, para identificar os principais elementos da tarefa proposta aos alunos. Compreender a situação escolar em que se encontra o aluno é fundamental para analisar sua produção. Qual é a tarefa proposta pelo professor? Trata-se de uma produção completa ou parcial? De uma primeira tentativa? De um rascunho ou de uma produção revisada e corrigida? Em que projeto de escrita ou de aprendizagem escolar o aluno foi posto? Quais são as atividades preliminares realizadas? (DOLZ, 2010, p. 55)

O autor mostra que muitas vezes as orientações das produções de texto não se adequam ao contexto do alunos, isso pode e, dificulta a compreensão destes, fazendo com a produção não corresponda ao comando passado. É neste momento que se precisa fazer uma reformulação, para que a avaliação do professor contemple a resposta do aluno.

A tarefa de ensinar uma língua tem suas complicações, mas vimos que esses percalços podem ser superados mediante algumas orientações contextualizadas. Para complementar, trazemos Bronckart (1999, p. 69) que mostra que “toda língua apresenta-se como estando baseada em um código ou um sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal”. Assim sendo, no ensino dessa língua, necessário se torna ao professor ter o conhecimento do código desse sistema.

Nessa linha de pensamento, de acordo com Bronckart (1999), os textos se tornam produtos da atividade humana, articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Assim, na sua produção é preciso que se leve em consideração as condições de produção de texto de Bronckart.

De volta a Dolz (2010), vimos que:

[...]o termo produção textual nos serve para situa, de modo amplo, as situações de interação e as operações que intervêm na atividade da escrita. A didática da escrita, em uma abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo dessa atividade em todo o transcorrer da escolaridade, exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos. Ela também exige que levemos em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que estão em jogo. Portanto, a escrita é considerada como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento. (DOLZ, 2010, p. 13)

Desta forma, a produção textual permitirá a mobilização dos mais variados conhecimentos, desde os da língua, até os sociais e culturais, tanto quanto cognitivos. O autor mostra ainda que a produção textual é “forma de comunicação que permite diversas modalidades de ação social, a escrita possibilita diferentes trocas entres os indivíduos.” Dolz (2010, p. 14).

Ainda sobre essa relação que vimos abordando, e de como o professor necessita levar isso em consideração ao ensinar a escrita para seus alunos, Dolz ressalta que:

De fato, os alunos têm de se apropriar e produzir diversos textos: uma carta, um conto, uma instrução para criação de um objeto etc. Essas diversas práticas textuais (leitura, escrita, comunicação oral e suas interações) estão no centro de todos os novos planos de estudo para o ensino de línguas. Produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como o objetivo central do ensino de línguas. (DOLZ, 2010, p. 14)

Essa produção e compreensão de diversos textos permitirá uma diversidade de trabalhos com os conceitos necessários em uma aula de língua portuguesa para o ensino na escrita, pois:

Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. Essa atividade implica um distanciamento reflexivo para se regular os próprios processos de escrita. Portanto, a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico.” (Dolz, 2010, p.15)

É nesse distanciamento reflexivo que essa relação se faz evidente, pois “na produção de um texto, os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos também devem ser salientados”, Dolz, (2010, p. 16); assim sendo o professor conseguirá interlaçar essas práticas no ensino da escrita.

Para Dolz (2010), no ensino e aprendizagem de uma língua, o contato com a cultura da escrita é, por vezes, muito precoce. Assim sendo, mesmo que seja pautado pelo desenvolvimento da expressão oral, ainda na infância. De outra forma, “a aquisição da escrita exige uma análise linguística em um trabalho sistemático” Dolz (2010, p. 17), que começa em um nível de ensino, com um determinado professor e, mais adiante tem sua continuidade, pois se trata de um trabalho inacabado.

Destacar e reforçar a importância de cada professor em cada nível de ensino é imperativo. Pois um professor se torna a continuidade do outro. Quando prossegue com o aluno para o nível subsequente. Seguindo esse caminho, o professor conseguirá dar uma aula de escrita que possibilite a compreensão de diversos textos, e suas características estruturais.

No ensino da escrita, na nossa concepção de ensino, para auxiliar o professor a encaminhar seus alunos, destacamos a existência de um dispositivo de ensino que muito tem contribuído para este fim. Desta forma, queremos apresentar a sequência didática, cujo foco é orientar a produção de textos, e que segue o conceito vygotskyano de aprendizagem que foi acima mencionado. Para Dolz (2010, p. 66) as sequências didáticas:

Tem por objetivo, de um lado, focalizar uma situação de comunicação e as convenções de um gênero particular e, por outro, organizar e articular diferentes atividades escolares, a fim de que as dificuldades dos aprendizes possam ser ultrapassadas. Esse dispositivo propõe um modelo de organização das atividades que reúne diversos conteúdos referentes aos principais problemas de escrita observados em uma produção inicial. (DOLZ, 2010, p. 66)

Em suas aulas de Língua Portuguesa, cada professor pode, para o ensino da produção textual, solicitar uma produção inicial do aluno. Sem sua intervenção, apenas com o comando de escrita. Nesse caso, a questão da leitura, ou seja, o nível de leitura do aluno se faz importante, pois precisará por si só decifrar as intenções do professor, ou da consigna.

De acordo com as orientações das sequências didáticas, após o recebimento das atividades, o professor observa as dificuldades dos seus alunos, para que, mediante decisões acertadas, relacionadas às atividades que precisa elaborar, consiga auxiliar seus alunos a sanar seus problemas, transpondo-os da zona de desenvolvimento real à potencial. Adotando, ainda, as orientações de Dolz percebemos que:

Cada sequência propõe uma série de ateliers de trabalho em função do obstáculo selecionado, sendo que esse caráter modular permite a diferenciação entre os grupos de alunos ou dentro de um grupo. No conjunto de várias aulas, cada sequência

didática alterna atividades referentes às situações de comunicação e atividades específicas para o exercício de novos mecanismos de textualização ou de mecanismos que ainda não são dominados pelos alunos, mas todas elas estando situadas no quadro de um projeto comunicativo. (DOLZ, 2010, p. 66)

Tais orientações contribuem para que, em suas produções posteriores e ou finais, os alunos possam apresentar evoluções em sua escrita, e que os problemas apresentados, possam ser, se não resolvidos, minimizados. Pois o professor, conseguirá acompanhar cada aluno e participar ativamente no seu processo de aprendizagem da língua.

Neste capítulo foi definido o quadro teórico que embasará as análises dos dados coletados no Programa do ensino de Língua Portuguesa em São Tomé e as respostas dadas pelos professores e delegados sobre o ensino, a aprendizagem e a formação de professores.

No capítulo que segue, será apresentado as análises dos dados.

## **5 ANÁLISE DOS SABERES NO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA E NO DISCURSO DOS PROFESSORES E DELEGADOS**

Nesta sessão, levar-se-á a cabo a análise do Programa de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Secundário (Ensino Médio) e dos discurso dos professores participantes da nossa pesquisa. Como foi descrita no capítulo Metodologia, a pesquisa está inserida no modelo de uma pesquisa documental, desta forma, a atenção será dada ao programa acima mencionado e ao discurso.

### **5.1 Programa de língua portuguesa**

Os materiais utilizados nesta análise, como já foi dito na sessão anterior, são textos que orientam o ensino da Língua Portuguesa em São Tomé, na 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe, anos finais do Ensino Secundário/Ensino Médio. O material está composto por: Índice, Introdução, Apresentação do Programa (Objetivos Gerais, Visão Geral das Unidades de Ensino-Aprendizagem, Sugestões Metodológicas Gerais, Competências Gerais, Recursos/Equipamentos, Avaliação), Desenvolvimento do Programa e Bibliografia. Tem um total de 72 páginas, datado de junho de 2010 pela colaboração entre a Cooperação Portuguesa, São Tomé e Príncipe e Instituto Marquês de Valle Flor- Projeto Escola+.

É importante ressaltar que Escola Mais<sup>5</sup> é um Projeto ambicioso, de reforma e dinamização de todo o ensino secundário (Ensino Fundamental II, do 7<sup>o</sup> ano, ao Ensino Médio) em São Tomé e Príncipe. Trata-se de uma cooperação Portuguesa com o Ministério da Educação e Cultura de São Tomé e Príncipe e o IMVF (Instituto Marquês de Vale Flor. Têm o intuito de promover uma melhor qualidade de Ensino, sustentável e adaptado ao País.

O IMVF, por sua vez, foi criado em 1951 como instituição privada de utilidade pública. Trata-se de uma Fundação para o desenvolvimento e a cooperação, cujas atividades foram iniciadas como ONG em 1988 em São Tomé e Príncipe. Expandindo, assim, a partir dos anos 90, suas ações a outros países, com predominância aos de língua oficial portuguesa.

---

<sup>5</sup> Para maiores informações acessar o link: <https://www.imvf.org/project/escola-educacao-para-todos-dinamizacao-do-ensino-secundario/>

Na primeira parte do Programa, ou seja, na introdução é onde encontramos descritos seus objetivos. Na segunda parte, encontramos a apresentação, ali o programa é definido como um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas suas componentes (Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua).

Ainda nesta parte, achamos a descrição dos objetivos gerais do programa, um quadro explicativo contendo detalhes das Unidades de Ensino-Aprendizagem e suas respectivas Sugestões de metodologia, material e recursos norteadoras para os professores. É nessa parte que é analisado o primeiro e o terceiro objetivo da nossa pesquisa que se dispõem a discutir os saberes para ensinar necessários para o ensino da escrita presentes no programa de língua portuguesa e interpretar as dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula no ensino da escrita. Esse terceiro objetivo será discutido baseado também nos discursos dos professores e delegados participantes da nossa pesquisa.

Na terceira parte, observou-se o Desenvolvimento do programa, lá encontrou-se os conteúdos declarativos do programa, destinados a serem ensinados em cada nível. Nesta parte, analisou-se o segundo objetivo da nossa pesquisa que visa analisar os saberes a ensinar observados no programa de língua portuguesa para o ensino da escrita.

Na quarta e última parte está a Bibliografia, onde está disposta a relação dos textos em que se basearam a produção desse documento. O quarto objetivo que objetiva demonstrar a necessidade de uma formação continuada de professor para a atualização dos saberes mobilizados em sala de aula para o ensino da escrita em São Tomé será analisado com base nas respostas obtidos e das reflexões feitas a partir das apreciações do programa.

### ***5.1.1 Os saberes para ensinar prescritos no Programa da Língua Portuguesa***

O objetivo central do nosso trabalho, como já foi dito, é analisar, no programa de Língua Portuguesa, os saberes necessários ao professor para o ensino da escrita. Desta forma, vale recordar que, de acordo com Hofstetter e Schneuwly (2009) o professor mobiliza, em sala de aula, dois tipos de saberes: saber a ensinar, saber para ensinar.

Interessou-nos, nessa pesquisa, conhecer o saber para ensinar e o saber a ensinar a escritas presentes no programa. Por este motivo, começou por observar, no programa de Língua Portuguesa, a frequência da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, constatou-se ter uma carga horária de cinco tempos letivos por semana, por período de vinte e sete semanas de aulas. Sabendo isso, resta-nos, aqui, analisar como o segundo saber, ou seja, *saber para ensinar* prescrito no documento. Se tratando da metodologia, da didática, das estratégias e mecanismos, melhor dizendo, dos meios pelos quais o professor alcançará o objetivo da aula, faremos nossas observações.

O programa tem o intuito de proporcionar aos alunos conteúdos e orientações que forneçam competências para a reflexão e o uso da língua materna. Desta forma, observamos que a autonomia e a responsabilidade são consideradas, no programa, para os professores e alunos, competências indissociáveis que podem direcioná-los à uma dinâmica inovadora e participativa. Uma vez que, para estes, os desafios são colocados o tempo todo.

A pergunta que respondemos nessa sessão é: Como os saberes para ensinar estão prescritos no programa da língua portuguesa para o ensino da escrita? Para isso, começamos por observar os objetivos gerais do programa, pois acreditamos estar ali descrita sua finalidade. Conhecida a intenção do programa, destacamos os objetivos mais relacionados à escrita.

Através desses objetivos pôde-se inferir sua relação não só à produção escrita como também à outras componentes, uma vez que todas as competências estão relacionadas. Em seguida, apresentaremos todos os objetivos, pois é importante que, assim como nós, o leitor tenha noção do intuito do programa analisado:

- ***Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;***
- ***Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;***
- Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;
- Fomentar o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;

- ***Desenvolver capacidades de compreensão e interpretação de textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;***
- ***Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;***
- Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas;
- Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta.

Como consta acima, há nove objetivos a alcançar na proposta de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa em São Tomé. Dentre eles, ressaltamos quatro. O primeiro objetivo ressalta a compreensão e expressão; o segundo, a comunicação; o terceiro, a formação de leitores reflexivos e autônomos; o quarto, a necessidade de fomentar o gosto pela leitura do texto literário; o quinto, investe na compreensão e interpretação; o sexto, enfatiza o recurso tecnológico para a leitura; o sétimo, ressalta a importância dos conhecimentos da língua no processo da leitura; e os dois últimos têm como alvo a formação do sujeito crítico e autônomo e a promoção da cultura para a cidadania.

Todos os objetivos são muito importantes e necessários na sala de aula Língua Portuguesa em São Tomé. Mas, para debruçarmos sobre os *saberes a ensinar*, necessários para o ensino da produção escrita, prescritos nesse programa, fizemos seleções e começamos a observar o modo como eles podem ser entendidos em tais objetivos.

Os dois primeiros objetivos destacados reforçam a ideia de que a Língua Portuguesa ensinada em São Tomé é Língua Materna, como discutimos em outras sessões, embora o seja, não se trata da mesma variante. Percebemos ainda que, ao aluno, é assegurado o direito/oportunidade de ampliar suas competências comunicativas de forma reflexiva no uso desta língua.

Os dois últimos destacados abordam a necessidade do utilizador da Língua, nesse caso, em particular, dos estudantes, de ter contato com diversos textos e compreendê-los mediante suas finalidades de comunicação, sobretudo de busca, organização de informação

pelos meios tecnológicos. Assim, constatamos, o que podemos chamar de o primeiro saber a ensinar prescrito no programa, como desenvolveremos mais adiante.

É possível observar, no programa, uma sessão denominada “Sugestões Metodológicas Gerais”, ali consta orientações destinadas aos professores de Língua Portuguesa para preparar e ministrar uma aula de Língua Portuguesa capaz de captar/alcançar os objetivos propostos pelo programa, nas vertentes da compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua.

Nossa pesquisa, nesse momento, se preocupa em analisar o saber para ensinar prescrito no programa para o ensino da escrita, no que o toca a expressão escrita, por isso mantivemos, como já informado, nosso foco nesta componente.

Assim, vimos, logo no início, que o programa orienta os professores que em uma aula de Língua Portuguesa devem proporcionar aos alunos um ambiente de imersão à sua realidade vivida, baseadas no contato com diferentes tipos de texto. Observamos, ainda, claramente que uma das primeiras diretrizes (saber para ensinar, como mencionamos acima) trata-se de estar munido de textos variados para o ensino da língua. Notamos, aqui, uma intenção do programa em contextualizar ou pelo menos tentar essa perspectiva de ensino de língua contextualizado. O que consideramos ponto positivo, pois a necessidade dessa contextualização se faz urgente e importante.

No programa, o trecho que confirma nossa reflexão é:

A aula de Língua Portuguesa deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do **contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno** e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence. (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2013, p. 11 GRIFO NOSSO)

Nessa perspectiva, podemos constatar que, no que concerne ao ensino da escrita, o professor deva permitir que seus alunos tenham acesso à diversos textos, acreditamos, para sua leitura e depois produção. Podemos inferir, ainda, que estes professores precisam estar equipados de aparatos que os auxilie nessa tarefa.

Outro ponto importante é que o tocante ao ensino a Língua Portuguesa o documento está muito avançado pois o texto está na centralidade. Embora não saibamos se

essa orientação chega a sala de aula, mas essa discussão não é o objetivo do nosso trabalho. Por se tratar de um programa do Ensino Secundário, anos finais deste ensino, como vimos afirmando, cujas orientações são direcionadas aos professores do 10º, 11º e 12º ano, notamos que o programa teve a atenção de, na 10ª classe, orientar o professor a fazer um nivelamento do aprendizado dos alunos.

Sabemos que em um nível de ensino mais avançado, o aluno precisará aprender conteúdos mais avançados e demonstrar um conhecimento mais aguçado. Porém, a disparidade encontrada nesses alunos é uma realidade, uma vez que estão dispostos em salas ou grupos de colegas vindouros de diversas localidades e que possuem níveis diferentes de aprendizado. Além disso, o professor precisa de uma estratégia para conhecer seus alunos e poder, assim, melhor ajudá-los.

Pudemos observar que o programa orienta o professor a elaborar uma estratégia de nivelamento dos seus alunos no 10º ano. Os conhecimentos dos alunos, saídos do Ensino Secundário primeiro ciclo (Ensino Fundamental II), são testado pelo professor, nas primeiras semanas, em que acompanha seus alunos, e prepara-os para os conteúdos que serão apreendidos nessa fase.

No programa, constatamos essa orientação em:

A 10.<sup>a</sup> classe é um ano em que a orientação e as estratégias de recuperação e de acompanhamento devem ter uma grande relevância, com particular incidência nas primeiras semanas de aulas. Deve, pois, prever-se um módulo inicial que equacione os problemas relacionados com as competências nucleares da disciplina, que contribua para a aquisição de um patamar comum mínimo a partir do qual seja possível pôr em prática o programa do Ensino Secundário. O diagnóstico da aquisição das competências essenciais é fundamental... (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2013, p. 11)

Esse segundo saber para o ensino prescrito no programa mostra que, para que esse patamar ou nivelamento seja alcançado ou testado, é necessário que o professor elabore um diagnóstico para seus alunos, para tal, este precisa se ater as seguintes especificações, conforme sugere o referido documento:

Quadro 3 - Nivelamento dos alunos na 10ª Classe.

Competências linguísticas	Conhecimentos esperados
Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar a intenção comunicativa do interlocutor;</li> <li>• saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral;</li> <li>• saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos</li> </ul>
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adequar o discurso ao objectivo comunicativo, ao assunto e ao interlocutor;</li> <li>• exprimir pontos de vista;</li> <li>• fazer exposições orais com guião.</li> </ul>
Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dominar técnicas fundamentais de escrita compositiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizar o texto em períodos e parágrafos, exprimindo apropriadamente os nexos temporais e lógicos;</li> <li>- escrever com correcção ortográfica, morfológica e sintáctica;</li> <li>- usar vocabulário apropriado e preciso;</li> <li>- aplicar correctamente regras básicas da pontuação.</li> </ul> </li> </ul>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ler com fluência;</li> <li>• apreender criticamente o significado e a intencionalidade de textos escritos;</li> <li>• seleccionar estratégias adequadas ao objectivo de leitura;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• distinguir tipos/gêneros de textos;</li> <li>• reconhecer o valor estético da língua.</li> </ul>
Funcionamento da língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar classes e subclasses de palavras;</li> <li>• reconhecer o valor polissêmico das realizações lexicais;</li> <li>• dominar os paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal;</li> <li>• identificar modos e tempos verbais em frases simples e complexas;</li> <li>• reconhecer funções sintáticas nucleares;</li> <li>• distinguir relações de coordenação e de subordinação.</li> </ul>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

O quadro elaborado, baseado das informações presentes no programa, nos ajuda na compreensão de que, após a testagem, o professor saberá se os alunos estão aptos para receberem os conteúdos programados para esse nível. As competências acima listadas, no quadro, e os itens mostram, de forma resumida, as habilidades esperadas dos alunos. Nesse momento, é importante que o professor consiga refletir acerca dessas orientações. Pois estão, ali, prescritas não só a tarefa dos professores como também a dos seus alunos.

Saber o que precisa fazer e como fazê-lo são situações diferentes. Ter a noção de como mobilizar esse saber para ensinar prescritos no programa, em sala de aula, de Língua Portuguesa é uma tarefa que precisa ser aprendida. Como vimos em Daunay (2017) a didática diz respeito a forma como o professor transmite os conteúdos para seus alunos.

O documento nos mostra o que o professor precisa fazer e o que o aluno precisa saber para que o nivelamento seja alcançado. Porém, sabemos que, para ensinar a escrita, o professor mobiliza alguns saberes (saber a ensinar) como o conceito de texto, de leitura, de gênero entre outros, assim esse conhecimento teórico do professor precisa ser transmitido de forma compressível para seus alunos.

O resultado do nivelamento do aluno pode depender desse processo de facilitar a transmissão do conhecimento. Pois é o professor quem elabora o diagnóstico e organiza as instruções passadas aos alunos. Sebastião (2019, p. 213) fala de um “cruzamento entre o conhecimento especializado do conteúdo e do conhecimento pedagógico desse conteúdo”. Nosso ponto, aqui, é o papel do professor como mediador da aprendizagem do seu aluno. Sendo detentor de ambos conhecimentos, o professor será capaz de efetivar essa mediação. Percebeu-se que o saber prescrito está nos documentos. Sua mobilização acontece em dois espaços: na prescrição e na realização da aula, em situação de leitura ou de produção escrita.

Após todo seu trabalho de ensino e de mediação e testagem, o professor é chamado a olhar o resultado de seus alunos. Acreditamos que esse é o momento em que este elabora estratégias para melhorar o nível de seus alunos, caso precisem. Assim, ao analisarmos o programa, vimos que as orientações vêm corroborar nosso posicionamento de que, dependendo do resultado do aluno, o professor busque outras estratégias, como se observa em:

Caso o resultado do diagnóstico se mostre insatisfatório, no sentido de constatar insuficiências na aquisição das referidas competências, torna-se imperativo desenvolver estratégias e conceber instrumentos que auxiliem na superação das dificuldades, de forma a permitir o desenvolvimento do programa. Do mesmo modo, ao longo do ano, deve integrar-se, na planificação, um conjunto de actividades orientadas que respondam às carências detectadas e conduzam ao exercício efectivo e cada vez mais autónomo das competências nucleares do programa. (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2013, p. 12)

O que nos inquieta é que, embora o professor seja instruído a procurar outros recursos para auxiliar os alunos cujo resultado do teste tenha sido insatisfatório a melhorar suas competências ou habilidades para cursar esse nível de ensino, o programa não mostra, especificamente, quais seriam, ou poderiam ser esses meios/recursos. Não obstante isso, continuaremos nossas análises em busca destes saberes para ensinar prescritos neste documento. Mas, agora, focaremos em nossos objetivos de pesquisa, a produção escrita.

No tocante à Expressão escrita, ou seja, a escrita o programa diz se tratar de uma componente que anda a par da leitura e da oralidade, ponto em que também concordamos. Não obstante, mostra claramente se tratar de uma tarefa complexa quando afirma que “pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige ao aluno a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2010, p. 14).

Está claro neste texto, a relação que destacamos no capítulo anterior entre a leitura e a escrita. Assim como foi ressaltado por Bronckart (1999), a aprendizagem de uma língua é feita por meio de produções verbais efetivas, articuladas a situações de comunicação do utente dessa língua. Assim, é recomendado ao professor proporcionar aos alunos oportunidades de familiarização e concretização acerca de seu aprendizado.

Embora o programa não dê ao professor a descrição do método pelo qual ele vá transmitir os princípios acima traçados aos seus alunos, precisamos convir que se trata de uma abordagem por nós defendida, ou seja, o contexto de produção de Bronckart (1999) por nós abordado. Além disso, o professor, em suas aulas de produção textual, precisará elaborar consigna (Dolz (2010) ou comando que estimule a produção dos alunos, levando em conta o objetivo por este determinado, pois, só dessa forma seu aluno poderá compreender suas orientações e produzir o texto, conforme mostra o programa.

O trecho a seguir possui e reforça uma especificação já mencionada, a relação entre a leitura e a escrita. O documento mostra que “*A interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto.*” (SÃO TOMÉ E PRÍNCÍPE, 2010, p. 14). Esta orientação leva o professor à outra “*Importa, pois, **que as atividades estimulem a criatividade, criem o desejo de ler e escrever e tornem o aluno um leitor activo..., coopera com o texto na construção de sentidos...***” (SÃO TOMÉ E PRÍNCÍPE, 2010, p. 14 GRIFOS NOSSOS).

Revimos aqui a utilização de diversos textos e constatamos a efetivação de tarefas por meio de atividades norteadoras da escrita. Esses nortes dão ao professor direcionamentos do que fazer em sala de aula, embora não sejam mais específicos ou detalhados. Quanto à leitura ser “*o ponto de partida para a aquisição de modelos de texto...e constitui também uma das fontes de documentação necessárias à construção do universo de referência de alguns textos a produzir*” (SÃO TOMÉ E PRÍNCÍPE, 2010, p. 15), acreditamos se tratar de uma informação que possa confundir o professor, pois ler diversos textos torna os alunos familiarizados com determinado tipo textual, com as informações presentes no texto e suas características, mas não os fará, necessariamente, bons produtores de textos.

Pelas discussões trazidas de Leurquin (2013) vimos que além dos conhecimentos prévios que o aluno precisa mobilizar e os conhecimentos adquiridos no texto, apercebemos que a leitura pode permitir o leitor, no caso o aluno, contatar o autor do texto e interagir com

este. Trata-se de uma tarefa que exigirá a mediação do professor. O destaque dessa relação leitura-escrita também foi dado por Santos e Miranda (2016), as autoras destacam a relevância do uso de textos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Acreditamos que a leitura, o conhecimento das especificações dos diferentes textos e dos aparatos textuais e, sobretudo, dos comandos propostos pelo professor sejam orientadores da produção dos alunos. Sabemos, também, se tratar de uma tarefa árdua, como o próprio documento mostra:

Do ponto de vista didáctico, há que considerar o carácter complexo desta actividade, que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva. Com efeito, a tarefa de escrita obriga a recorrer aos **conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização**, o que implica o desdobramento desta actividade **em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão, devendo estas ser objecto de leccionação**. (SÃO TOMÉ E PRÍNCÍPE, 2010, p. 15 GRIFOS NOSSOS)

As orientações didáticas apresentam dois encaminhamentos que fazem mobilizar os conhecimentos para ensinar: os saberes a ensinar e os saberes para ensinar. Isso ratifica a nossa hipótese desde o início: para ensinar, o professor precisa desses dois tipos de saberes. Então, Ressalvamos descrito neste trecho um direcionamento dado aos professores, no tocante à didática da escrita, levando em consideração a complexidade desta tarefa. Essas três fases, de acordo com o programa, são essenciais para a produção textual. As duas primeiras, por sua vez, pareceram ser um trabalho de levantamento de informações e organização textual, cuja efetivação pode ser feita em paralelo a oralidade.

É importante que o professor ajude seus alunos no planejamento e na busca pela materialização, por meio da escrita, de seus textos. O programa peca em não esclarecer como essa planificação e textualização deve ser feita, não obstante isso, enche-nos de explicações sobre a revisão.

Assim, mostra que:

A terceira fase, correspondente à detecção de inadequações e de insuficiências e à determinação das estratégias de aperfeiçoamento a adoptar, poderá efectivar-se através da: (re) leitura individual das produções; leitura mútua, simples ou apoiada em fichas, listas de verificação, códigos de correcção; consulta de obras (gramáticas, prontuários, dicionários, glossários, guias); apreciação dos produtos da análise realizada; reparação dos textos. De facto, a fase de revisão pode e deve tornar-se numa oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas de ocorrência das falhas detectadas e na descoberta das formas correctas que lhes correspondem. Neste sentido, para uma progressão do desempenho do aluno, é necessário fazer uma gestão pedagógica do erro, recorrendo

a procedimentos que envolvam o aluno na detecção e resolução dos seus problemas de escrita. (SÃO TOMÉ E PRÍNCÍPE, 2010, p. 15)

É nesse contexto que o conceito vygotskyano de aprendizagem, deveria/deve entrar em ação. Uma vez que, proporciona ao professor a oportunidade de encaminhar seus alunos no processo da escrita. Sobre os saberes para ensinar necessários aos professores, observamos que é nesse momento que a sequência didática pode se representar como uma alternativa produtiva. Como observamos em Dolz (2010, p. 66) Elas têm, entre outros objetivos, “organizar e articular diferentes atividades escolares, a fim de que as dificuldades dos aprendizes possam ser ultrapassadas”. Esse dispositivo é de grande importância para os andamentos dessa atividade.

As sequências didáticas pressupõem a elaboração de uma produção inicial, o que não é destacado no programa, mas que gostaríamos de reforçar. Essa produção permitiria ao professor realizar com seus alunos a terceira fase proposta pelo documento: a revisão. Esse momento tornaria o professor conhecedor da situação de seus alunos, e permitiria, dependendo da classe, um trabalho de nivelamento sugerido no programa e por nós abordado no início da sessão.

Sendo desenvolvido sem a intervenção do professor, a produção inicial mostraria em que patamar os alunos se encontram, de forma individual. Caberia aos alunos interpretar as intenções presentes no comando de seu professor. Quando ao professor vimos uma sugestão metodológica, a oficina de escrita, que possibilita:

[...] a **interacção e a entreaajuda**, permitindo ao professor um **acompanhamento individualizado** dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, **assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático**. A oficina de escrita implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do **diálogo** e da **reflexão sobre o funcionamento da língua**, se empenham num processo de **reescrita contínua**, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao **reforço da consciência crítica**. (SÃO TOMÉ E PRÍNCÍPE, 2010, p. 15-16 GRIFOS NOSSOS)

Conforme podemos observar, para além dos saberes a ensinar didático que já conhecemos, há também um saber sobre como lidar com o estudante que sobressai nestas orientações (reforço da consciência crítica). Faz sobressair a importância do trabalho individualizado. No tocante ao saber a ensinar, as orientações reforçam a necessidade de

ensinar o processo da escrita, quando traz em evidência o papel da reescrita, sem deixar de lado as atividades metalinguísticas.

Como dissemos, é certo que esta sugestão norteia o professor para o ensino da escrita, e se trata de mais um saber para ensino prescrito pelo programa. Entretanto, também indagamos se a frequência letiva, semanal, da Língua Portuguesa, toda a carga de conteúdos programados para ser ensinado e, inclusive, um esclarecimento sobre o modo como realizar tal feito, permite ao professor concretizá-lo. De volta as nossas discussões, essa oficina de escrita é de extrema importância para um trabalho individual entre o professor e o aluno, mas sua realização durante as aulas de português se mostra inviável.

Como vimos observando, os saberes para ensinar a escrita, ou seja, as sugestões didáticas e metodológicas prescritas nesse programa para o ensino da escrita não foram expostos de modo a facilitar o trabalho do professor, embora norteiem alguns pontos importantes neste ensino, acreditamos que mais informações e detalhes teriam sido pertinentes.

Assim, elaboramos, um quadro resumido de nossas discussões e apreciações acerca desses saberes para ensinar prescritos no programa e as nossas sugestões de melhorias e atualização para o ensino da escrita, pois vimos que embora o saber para ensinar esteja avançado, no programa, o mesmo não acontece com o saber a ensinar. O modo como o programa elenca os conteúdos é muito tradicional. Não há muita referência ao texto do cotidiano e ao gênero textual.

Quadro 4 - Saber para ensinar prescritos no Programa de Língua Portuguesa.

<b>Recursos metodológicos encontrados no Programa</b>	<b>Sugestões metodológicas em colaboração com o referencial teórico</b>
Uso de diversos textos (interação leitura-escrita)	Aula interacionista (interação leitor x autor do texto e o processo de leitura) de (LEURQUIN, 2014);
Realização do teste diagnóstico (nivelamento)	
Estruturação da atividade de produção em três fases (Planificação, Textualização e Revisão)	Uso do dispositivo “Sequências Didáticas” de Dolz (2010); Compreensão da “Situação de Ação da

Elaboração de apontamentos,	Linguagem” (contexto físico ou mundo físico) de Bronckart (1999, p. 93)
Oficina de escrita (interação professor-aluno)	Autonomia do aluno para ‘partir do erro para a autocorreção’ conforme Bezerra (2016);

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

O quadro apresenta-nos de um lado as orientações para os professores de São Tomé e Príncipe para o ensino da escrita. Essas orientações são gerais e pouco mostram como o professor deve fazer, como se destacou acima. Por outro lado, existe a proposta da aula interacionista de leitura, com base no quadro teórico ISD, mostrando as concepções de leitura que auxiliariam o professor em sua tarefa.

Além disso, existe também uma proposta de didatização, através do dispositivo sequência didática que se diferencia da proposta do programa, que fala em planejamento, escrita e avaliação. A sequência didática, por sua vez, parte de uma produção inicial para ver o problema dos alunos. Em seguida, prepara módulos com base nas dificuldades dos alunos e passa a ensinar. Assim, tanto na leitura quanto na produção os saberes são mobilizados.

Analisamos, até aqui, os direcionamentos dados ao professor, pelo programa de Língua Portuguesa, para ensinar produção escrita. Queremos, na sessão seguinte, observar para quais conteúdos foram feitas estas metodologias.

### ***5.1.2 Os saberes a ensinar presentes no Programa de Língua Portuguesa***

Além dos conteúdos processuais (as estratégias metodológicas) prescritos no programa, necessário se torna conhecer os conteúdos declarativos, ou seja, aquilo que o programa orienta para ser ensinado em cada ano letivo.

Através de um quadro, será elencado os conteúdos previstos, em relação à escrita, para cada classe/ano.

Quadro 5 - Saber a ensinar presentes no Programa Língua Portuguesa.

<b>Conteúdos declarados para a escrita</b>		
<b>10ª Classe</b>	<b>11ª Classe</b>	<b>12ª Classe</b>
. Situação comunicativa:	.Situação comunicativa:	. Situação comunicativa:

<p>estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Intencionalidade comunicativa</li> <li>. Relação entre o locutor e o enunciado</li> <li>. Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</li> </ul> <p><b>Textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Declaração</li> <li>. Requerimento</li> <li>. Carta</li> <li>. Relato de vivências / experiências</li> <li>. Textos expressivos e criativos <ul style="list-style-type: none"> <li>. Resumo de textos informativo-expositivos</li> <li>. Síntese de textos informativo-expositivos</li> </ul> </li> <li>. Reconto</li> <li>. Textos narrativos e descritivos</li> </ul>	<p>estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Intencionalidade comunicativa</li> <li>. Relação entre o locutor e o enunciado</li> <li>. Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</li> </ul> <p><b>Textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Comunicado</li> <li>. Reclamação/Protesto</li> <li>. Textos de apreciação crítica</li> <li>. Anúncios publicitários</li> <li>. Resumo de textos expositivo-argumentativos</li> <li>. Síntese de textos expositivo-argumentativos</li> <li>. Textos argumentativos/expositivo-argumentativos</li> </ul>	<p>estatuto e relação entre os interlocutores; contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Intencionalidade comunicativa</li> <li>. Relação entre o locutor e o enunciado</li> <li>. Formas adequadas à situação e intencionalidade comunicativas</li> </ul> <p><b>Textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Textos argumentativos/expositivos-argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Textos de reflexão</li> </ul> </li> <li>. Dissertação</li> </ul>
--	---	--

Fonte: quadro elaborado pelo autor baseado no Programa de Língua Portuguesa

Observa-se, no quadro, que a primeira parte se repete em todas as classes. Percebe-se ainda que esses conteúdos comuns para os três níveis, que se espera que sejam ensinados em sala de aula de Língua Portuguesa relacionados à escrita, são, na verdade, uma metodologia de produção de texto. Assim, além dos conhecimentos que os professores precisam ter para ensinar a escrita, o programa orienta que os alunos também, possuam, de antemão, alguns conhecimentos e direcionamentos.

Como constatou-se na sessão anterior, esses direcionamentos podem servir, uma vez mais para nortear o professor no nivelamento ou no conhecimento de seus alunos. Passadas essa fase, nota-se que, em todas as classes, é esperado que os mais diferentes tipos e gêneros textuais sejam ensinados.

Acerca dos saberes a ensinar, ou seja, dos conceitos necessários ao professor para ensinar produção escrita, (HOFSTETTER E SCHNEUWLY, 2009), observa-se que para o nível da 10ª classe (1º ano), 11ª classe (2º ano) e 12ª classe (3º ano), os conteúdos, como notado em cada nível, vão, ao longo das classes, diminuindo. Uma vez que a décima classe é o momento de nivelamento, constata-se o ensino de alguns gêneros textuais. Inclusive de textos necessários ao contexto escolar dos alunos, como é o caso da declaração e requerimento.

É importante salientar que a primeira parte dos conteúdos se repete, porém vê-se uma diferença na segunda parte e inclusive a diminuição dos conteúdo previstos em cada nível. Esse fato pode ser explicado pelo nivelamento almejado pelo programa, o que implica dizer que os primeiros conteúdos/orientações servem para preparar os alunos, nas primeiras semanas de aula, para os conteúdos seguintes.

Outra explicação possível seria a relação da sequência entre os níveis de ensino, ou seja, na 10ª classe o professor faz a introdução mais ampla dos conteúdos, que serão em seguida retomado na 11ª e tratados mais especificamente na 12ª classe. Esse fato pode mostrar que o programa almeja uma familiarização com os conteúdos para sua posterior produção. É interessante notar que no último ano, é previsto o ensino de textos cuja introdução tenha sido feita no ano anterior.

O nível inicial (10ª classe), é o momento de contato com textos que seriam estudados nos níveis seguintes, a exemplo temos o resumo, a síntese, e reconto. Em seguida, são ensinados textos que permitem aos alunos contatos com o mundo exterior à escola. Em que precisam se colocar como sujeito que expressa sua opinião. Percebe-se também uma necessidade de reflexão por partes dos alunos para elaboração destes textos. Nota-se que, tanto para os níveis 11º e 12º, a produção de textos que exigem a reflexão, argumentação e a exposição é ensinado.

Destacados os gêneros textuais previstos para o ensino e produção em cada nível, resta ressaltar, uma vez mais, a necessidade dos professores possuir conhecimentos acerca destes textos, saber produzi-los e estar munido de estratégias que os auxiliem a ensinar a produção escrita. Por isso, apartou-se que o documento mesmo se remetendo, claramente, ao gênero, ao texto, não define esses conceitos, desta forma o professor não saberia que

abordagem de texto ou de gênero usar. Porém, pode-se afirmar se tratar de uma abordagem comunicativa, pois é uma proposta muito atualizada, como se falou anteriormente, baseado em texto.

Fez-se menção ao ensino dos Gêneros Textuais pois, apesar do documento não tratar deste conceito, a proposta elenca alguns gêneros a serem estudados (carta, declaração e requerimento, resumo, síntese, reconto, reclamação/protesto). Não obstante, chama-se atenção para o fato de que há um foco bem acentuado à tipologia textual (textos dissertativo, argumentativo, etc.).

Percebe-se que importa, nesses níveis, que ao aluno, seja ensinado textos úteis tanto para a vida acadêmica quanto fora dela. Se tratando dos anos finais do Ensino Secundário, a entrada para o mundo trabalho ou de um curso de formação superior é pensada e refletida nesses conteúdos.

No decorrer deste capítulo, falou-se sobre a metodologia do ensino da escrita e os conteúdos ensinados. A seguir, discorre-se sobre outras orientações presentes no programa para o professor.

### ***5.1.3 Orientações aos professores no programa de Língua Portuguesa***

Nesta sessão, discute-se acerca dos direcionamentos dados aos professores, sem ser, necessariamente, conteúdos ou metodologia e estar totalmente relacionados à escrita. Assim, selecionou-se a sugestão de Recursos, Equipamentos e Avaliação apresentados no programa.

Percebe-se algumas lacunas nas metodologias propostas pelo programa, como foi dito neste texto. Acredita-se que o que se vê a seguir seja uma tentativa de preenchimento destas lacunas. Como se observa, agora, a sua descrição para se saber se as suposições se confirmam.

Interessa, aqui, responder a terceira questão de pesquisa que questiona: De que maneira o programa de Língua Portuguesa orienta os professores a ensinar a escrita? Começar-se-á pelos recursos didáticos disponibilizados. Assim, nota-se que:

Sugerem-se de seguida diversos tipos de documentos, a que se poderá recorrer, de acordo com as possibilidades da escola, quer em suporte papel quer em suporte áudio, vídeo, informático e multimédia. ((SÃO TOMÉ E PRÍNCÍPE, 2010, p. 21)

Inicialmente, foi orientado ao professor usar diversos textos. Agora é destacada a proveniência e suporte destes documentos. Como o próprio programa destaca, esses

documentos devem ser usados mediante a possibilidade de cada escola. Sabe-se que em São Tomé, o acesso às novas tecnologias e aos materiais abaixo citados é mais escasso. Isso pode dificultar e dificulta o trabalho do professor, desde o seu processo de formação e atualização até seu trabalho em sala de aulas com seus alunos.

Essas dificuldades serão melhor esclarecidas na sessão seguinte, em que falará e analisará o discurso dos professores e delegados da disciplina de Língua Portuguesa, cuja função também é, de alguma forma, formar ou contribuir para a formação dos professores desta disciplina ativos em sala de aula.

Nesse momento, chama-se atenção aos documentos sugeridos e seus respectivos suportes, antes disso, é importante lembrar que, este documento utiliza o termo tipos de texto para se remeter ao gênero de texto. Desta forma, os textos estão separados, de acordo com a abordagem do ISD, em práticas sociais, e de acordo com a BNCC (2018), documento mencionado na fundamentação teórica, em campo de atuação. Como se vê:

***Documentos:***

- *Didáticos e de consulta – manuais; enciclopédias; dicionários (de sinónimos, de verbos, de literatura, de autores, de mitologia, entre outros); gramáticas escolares; histórias da literatura...*
- *Dos media – notícias; reportagens; crónicas; entrevistas; editoriais; publicidade; críticas a espectáculos, filmes e livros; desenhos humorísticos; horóscopos; palavras cruzadas; debates; documentários...*
- *Literários – romances; novelas; contos; poemas; peças de teatro; diários; biografias; memórias; sermões...*
- *Escolares e profissionais – regulamentos; declarações; requerimentos; relatórios...*

Essas orientações mais explícitas sobre os documentos a serem usados no ensino da escrita, em particular, e em geral de outras componentes, são divididos em didáticos, midiáticos, literários e de carris utilitários como se observou acima. Esses documentos constituem uma fonte de conhecimentos e auxílios aos professores, tanto para sua própria preparação quanto para sua didática em sala de aula.

Percebe-se que os do primeiro grupo, ou seja, os didáticos e de consulta, devem ser ou deveriam ser facilmente encontrados nas bibliotecas das escolas e de livre acesso para o

ensino, embora cogite-se sua inexistência ou sua falta, não cabe nesse trabalho entrar nessa discussão, embora saiba-se e reconheça-se sua devida utilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre isso, a propósito do acesso a esses materiais, (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 79-80), mostra que importa que a escola permita aos alunos um processo de ressocialização pela leitura. A autora destacou ainda que quando o material de leitura é facultado pela escola, esta permite uma ampliação do universo cultural do educando, no caso desta pesquisa, uma maior familiarização com a norma culta da língua.

No que diz respeito ao segundo apuramento de texto, os midiáticos, viu-se que embora o acesso à internet e às mídias sociais seja restrito, no contexto mencionado, alguns são de fáceis acesso, pois a rádio e a televisão se tornaram mais acessíveis nos últimos tempos principalmente para os professores.

Embora não tenha sido objeto desta análise, as sebatas e os manuais didáticos trazem esses documentos literários, mesmo que, quando de tamanho grande, venham somente em excerto. Os últimos documentos são os mais acessíveis, pois nestes níveis, e não só, os alunos saberão e precisarão saber escrever, por exemplo, um requerimento, uma vez que grande parte desses sejam modelos prontos a seguir. Além disso, estarão sempre em contato com os regulamentos da escola, as declarações entre outros.

No que concerne a avaliação, o Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (Ensino Médio) diz se tratar de “uma componente essencial do processo de ensino aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa para ser objectiva e rigorosa”. Dessa forma, percebe-se que ao professor é orientado a ter uma atenção especial a avaliação da escrita do alunos, pois é, segundo o programa “parte integrante de um percurso pedagógico, pressupõe uma atitude formativa criteriosa que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências do aluno ao longo do ano escolar e/ou do ciclo de estudos”.

A avaliação é claramente colocada como necessária, pois auxilia o professor no conhecimento de seus alunos, mais que isso, mostrará em quais áreas o professor deva acompanhar seus alunos. Compreende-se que, ao professor, são dados direcionamentos adicionais, em relação a avaliação. No entanto não é tarefa dessa pesquisa debruçar sobre esse assunto.

Constatou-se, aqui, que no processo de ensino da Língua Portuguesa, a autonomia e a cooperação são essências. Pois permite ao professor delegar atividades e tarefas aos seus alunos, em particular ou coletivo. Nesse processo, importante se torna o retorno que os

professores dão aos seus alunos, justamente para que tenham noção de onde estão e em que precisam melhorar.

#### ***5.1.4 O discurso dos delegados/professores sobre sua condição de trabalhos***

Nesta sessão reflete-se sobre como o Programa de Língua Portuguesa pode contribuir na orientação que os professores e delegados dão aos professores de sua jurisdição. Para tal, é necessário conhecer o discurso desse grupo de professores da disciplina de Língua Portuguesa participantes desta pesquisa.

Observou-se que de acordo com o ponto cinco (5) de uma Circular elaborada pela Direção do Ensino Secundário do antigo Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação, atual Ministério da Educação e Ensino Superior de São Tomé e Príncipe, em 2017, (cf. anexo B, p. 117), estes professores e delegados têm como dever, além de responder pela disciplina de Língua Portuguesa a nível nacional/distrital e de classes, devem nas Reuniões de Preparação Metodológica (encontros, geralmente, quinzenais):

- a) Orientar e coordenar as atividades do coletivo ou agrupamento;*
- b) Acompanhar e coordenar a execução das planificações;*
- c) Prestar apoio didático-pedagógico aos professores do seu coletivo ou agrupamentos, sobretudo, aos menos experientes;*
- d) Manter informados os professores do seu coletivo ou agrupamentos sobre as propostas e resoluções do conselho pedagógico ou da direção da escola;*
- e) Registrar as presenças e as faltas às reuniões dos professores do coletivo ou agrupamento;*
- f) Supervisionar os materiais de apoio pedagógico diretamente distribuído à disciplina;*
- g) Promover a troca de experiência entre os diversos professores do coletivo em assuntos de índole pedagógica e científica.*

Conhecidos o papel destes delegados, cabe, aqui, ressaltar que, os questionários, foram respondidos por oito delegados do 5º ano do Ensino Básico segundo ciclo, ao 12º ano do Ensino Secundário, segundo ciclo. Embora se tenha, analisado, somente, o programa da Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo (os três últimos anos do Ensino

Secundário), achou-se oportuno abranger um maior número de classes e, conseqüentemente, de delegados e discursos.

Alicerces para a construção de uma proposta de formação de professores em São Tomé: o que dizem os professores sobre a sua experiência de coordenar o professor?

Nesta sessão, a partir dos resultados desta pesquisa, apresenta-se alícerces teóricos para a construção de uma proposta de formação de professores que se pretende realizar como um produto desta investigação e contribuição para São Tomé. Também funciona como último objetivo a alcançar.

A proposta levou em consideração as análises do Programa de ensino de Língua Portuguesa em São Tomé, mas fortemente foi influenciado pelas respostas dadas ao questionário aplicado a professores e coordenadores da formação de professores neste país. É portanto sobre esses dados que se passará a tratar e analisar.

Assim, elaborou-se, como em outro momento mencionado, um questionário, que foi aplicado. Foram elaboradas onze questões abertas. Além das seis primeiras que se relacionavam ao perfil do professor.

Essas questões abertas são importantes porque nos permitiu conhecer os professores e, inclusive, os conteúdo/s, em que possuem dificuldades em ensinar; as dificuldades encontradas no ensino, o recurso dos professores para sanar suas dúvidas e elaborar atividades para seus alunos.

Reafirmamos que em relação às questões colocadas, na sessão metodologias, transcrevemos todas elas. As respostas obtidas, por sua vez, em um momento, são mencionadas, em outro momento, as agruparemos pelas suas semelhas e diferenças, em uma análise comparativa.

Assim, cabe, aqui, apresentar as respostas dos questionários da seguinte forma:

Quadro 6 - Relação entre as respostas obtidas na questão 7

<b>Pergunta 7:</b> Como delegado/a distrital de Língua Portuguesa que tarefas lhe são atribuídas?	
<b>Professores/delegados</b>	<b>Respostas coletadas</b>
PD1	As <b>minhas tarefas</b> como delegada são as seguintes: <b>orientar e coordenar</b> o colectivo de português, <b>auxiliar os professores</b> nas planificações e também <b>fazer algumas visitas</b> de acompanhamento para os mesmos.

PD2	<b>Colaborar com a supervisora</b> central no que toca ao acerto do programa curricular. <b>Criar um bom clima de trabalho</b> na Reunião de Preparação Metodológica e não só. <b>Auxiliar os professores</b> com mais dificuldades. <b>Incentivar os professores</b> a fazer plano diário. Visitar os professores.
PD3	<b>Coordenação</b> do colectivo <b>Visitas técnicas</b> aos professores <b>Elaboração do programa</b> de actividades <b>Verificação dos planos</b> de aula;
PD4	As tarefas que me são atribuídas como delega são: <b>coordenar, orientar, acompanhar, ajudar</b> entre outros.
PD5	<b>Coordenar, planificar</b> actividades lectivas no que tange a: Planos anuais, trimestrais e quinzenais, encontros quinzenais com os prof. onde são programados conteúdos, estratégias a serem desenvolvidas, trocas de experiências em outros.
PD6	<b>Representar</b> o colectivo no conselho pedagógico; <b>orientar e coordenar</b> as actividades do colectivo; <b>organizar e dirigir</b> as reuniões de preparação metodológica realizadas na escola; <b>prestar apoio</b> didáctico-pedagógico aos professores...
PD7	Como delegada de disciplina de L. Portuguesa <b>apoio a direção</b> da escola em actividades acerca da disciplina, <b>coordeno</b> o trabalho dos professores <b>supervisionando e auxílio</b> os meus colaboradores no processo de ensino e aprendizagem do distrito.
PD8	As tarefas atribuídas são: <b>preparação metodológica</b> aos Sábados <b>Visitas</b> aos professores do distrito <b>Preparação</b> dos conteúdos para os testes e exames da 6ª classe.

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Antes mesmos de tecer as apreciações sobre as respostas obtidas, é importante lembrar que, as questões de 1 à 6 foram relacionadas ao perfil dos professores/delegados participantes da pesquisa, como já foi destacado no capítulo de metodologia. De acordo com as respostas, percebe-se se tratar de professores de idade compreendida dos 30 à 60 anos.

Decidiu-se elencar cada resposta dada sobre as tarefas dos delegados pois interessou apontar os pontos em comum, tanto entre suas respostas, quanto entre os deveres presentes na circular acima mencionada. Pôde-se constatar que cada participante tinha uma noção acerca das tarefas que lhes são atribuídas.

Vale destacar que com a questão sete, oito e nove objetivou-se saber acerca da função dos delegados de disciplina e como eles exercem a função de professor/formador. Elaborou-se o questionário já pressupondo a tarefa de formador desses delegados, pois o foco sempre foi a formação continuada de professor.

Suas respostas a pergunta sete se assemelham às informações presentes na circular, o que reforça a necessidade do professor estar ciente de suas atribuições. Nota-se que o uso de termos como: auxiliar, colaborar, ajudar, visitar, coletivo e tarefas foram bastantes usados. Embora seja de ordens diferente, pode demonstrar um trabalho em equipe, parceria e participação ativa de cada membro envolvido.

O fato dos professores e delegados falarem dessa forma acerca de suas atribuições remete a Leurquin (2013), quando afirma que o professor experiente (pressupõe-se que, para ser delegado de disciplina, responsável por um grupo de professores e, conseqüentemente, pelo planejamento do conteúdo ensinado, alguma experiência e conhecimento na área seja exigido) tem maior facilidade de falar sobre seu agir professoral, o que não acontece com o novato.

Essa facilidade permite que ele também fale sobre ensinar, estando ou não em situação de formação. Não obstante a ciência de suas tarefas, viu-se em Sebastião (2019) que o professor de português precisa ser detentor de um conhecimento especializado, ou seja, especificamente relacionado com o ensino.

Assim, no que diz respeito à pergunta 8, “*Com base na questão anterior, se considera um/a formador/a de professor de (língua portuguesa)? Por quê?*”, das respostas obtidas, 75% foram *sim*, o que mostra que os delegados, em sua grande maioria, se consideram formadores de professor. Dos 25% das delegadas que não se consideram formadoras, uma se coloca como colaboradora e outra como compartilhadora de conhecimentos e saberes.

Embora estas últimas não se afirmem como tal, suas justificativas à questão, pressupõe a ideia de serem professor/formador. Os delegados cujas as respostas formam positivas, em suas justificativas, destacam o apoio e acompanhamento prestado aos professores dos seu coletivo.

Apesar da questão 8 não ter obtido 100% de respostas afirmativas, entendemos se tratar de um trabalho colaborativo entre as delegadas que também são professoras de Língua Portuguesa, ativas em sala de aula, e os professores que acompanham.

A questão a seguir, ainda que tenha sido taxada como uma pergunta obrigatória, 25% dos participantes preferiram se abster de responder:

9. Os professores de língua portuguesa de sua área o/a procuram para sanar dúvidas relacionadas ao conteúdo proposto a ser ensinado em sala de aula? Se sim, que estratégias utiliza para os auxiliar? Se não, por que eles não o/a procuram (por que o desinteresse)? \*

Não podemos afirmar com certeza o que motivou tal feito, mas podemos inferir que o respeito e solidariedade que têm pelos seus colegas seja um fator determinante. Não obstante isso, faremos uma análise das respostas obtidas. Como mostra o quadro resumido das respostas:

Quadro 7 - Relação de percentagem entre as respostas obtidas na questão 9

Professor/delegado	Percentagem	Resposta obtida
PD1 e PD3	25%	//
PD2, PD4 e PD8 e PD5	50 %	Sim. São auxiliados através de elaboração do plano diário, desenvolvimento de conteúdo, comentário e orientações sobre as aulas dadas (após assistir aula desses professores), trabalho de grupo.
PD6 e PD7	25%	Sim. São auxiliados por meio de experiências e vivências (dos delegados) e são convidados a assistir aulas desses delegados, aulas demonstrativas.

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Decidimos distribuir as respostas por semelhança, assim foi possível demonstrar como os professores são auxiliados pelos seus delegados. Reafirmamos, uma vez mais, o

trabalho colaborativo e de troca de experiência necessário em uma formação de professor, seja ela continua ou não, como é no caso da formação que acontece entre essas delegadas e os seus coletivos.

A questão, a seguir (pergunta 10), serviu para nos elucidar acerca das dificuldades dos professores, pois dessa forma poder-se-ia refletir sobre a melhor forma de os auxiliar. Tanto a questão dez como a onze objetivou saber se os delegados tinham conhecimento acerca das dificuldades dos professores de sua jurisdição e da forma como os auxiliava a saná-las.

10. De um modo geral, qual ou quais conteúdo/s, ou assunto os professores de sua área têm mais dificuldade de abordar em sala de aula? \*

As respostas obtidas nesta questão, em particular, reforçou nossos objetivos de pesquisa acerca dos saberes necessários para o ensino da escrita. Entre todos os conteúdos citados, a produção escrita apareceu em 50% das respostas. O que demonstra uma real necessidade de se refletir acerca deste conteúdo e do seu ensino em sala de aula.

Embora o funcionamento de língua tenha sido mencionado, no caso específico, ensino dos verbos entre outros conteúdos gramaticais, a leitura e interpretação de texto também, a escrita prevaleceu. Em seguida, conheceremos as estratégias utilizadas pelas delegadas para auxiliar os professores com dificuldades.

Atentemos a pergunta 11:

11. Como você os auxilia na resolução dessas dificuldades? Que meios utiliza? \*

As respostas obtidas das delegadas sobre esta questão mostram que as hipóteses foram confirmadas, pois embora algumas delegadas não se considerem professor/formador, o auxílio prestado aos professores, o conhecimento compartilhado contradiz suas afirmações.

Em relação ao que se achou entre as respostas, pesquisas em suportes digitais e físicos; assistir e observar aulas; uso de exercícios variados; discussões acerca dos conteúdos em questão na Reunião de Preparação Metodológica e, finalmente, a que mais reforça o papel do delegado (professor/formador), aulas demonstrativas.

Vale ressaltar que 50% das respostas afirmam que as aulas demonstrativas seria uma estratégia utilizada para a resolução (para sanar as dificuldades dos professores) dos problemas encontrados pelos professores em sala de aula. Desta forma, expressões como: *“procurou aumentar aulas demonstrativas”*, *“aconselho o professor a assistir uma aula ministrada por mim ou outro colega”*, *“com aulas demonstrativas/simuladas durante a*

*planificação metodológica*” e *“procuro ministrar aulas demonstrativas”* asseguram a tarefa dessas delegadas e sua implicação na papel de formador, como vimos a afirmar.

Embora várias medidas tenham sido tomadas para melhorar a situação e auxiliar os professores, em momento nenhum notamos menção ao Programa de Língua Portuguesa, documento oficial e norteador do Ensino Secundário no país. Nossa primeira percepção é a de que grande parte dos participantes são professores e delegados do segundo ciclo do ensino básico, esse nível de ensino não se beneficia do Programa (o programa analisado). No entanto, outra metade trabalha, justamente, com materiais produzidos pela mesma cooperação cujo Programa é produzido. Assim, acreditamos que tenha sido, por algum motivo, colocado de lado.

Vimos, em outros momentos que o programa, de alguma forma, dá orientações de metodologias para o ensino da escrita, porém não esclarece como o professor deve efetivar esses nortes. Achamos interessante que nessas aulas demonstrativas se pudesse, justamente, tocar nesse ponto e trabalhar esse nortes com os professores, inclusive sugerir a leitura e uso de programa.

No que tange as questões doze e treze se objetivou conhecer a percentagem de professores que frequentam o Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade de São Tomé e Príncipe. Porque nos pareceu pertinente conferir o entendimento dos delegados e professores acerca do conceito de formação inicial e a formação continuada.

De acordo com as respostas sobre a questão doze:

12. Na sua área de jurisdição existem professores que são estudantes do curso de Letras Língua Portuguesa, da Universidade de São Tomé e Príncipe? Se sim, em que medida esse fato pode ser considerado um diferencial no tocante ao ensino de português em sala de aula, em São Tomé? \*

No que corresponde aos níveis de ensino finais, pelo menos das áreas correspondentes a nossa pesquisa, todos os professores possuem formação inicial, ou seja, não são estudantes do curso de Letras da Universidade de São Tomé e Príncipe.

Porém, percebemos que alguns professores, ativos em sala de aula, das classes entre os anos finais do Ensino Primário e do anos iniciais do ensino secundário estão imersos em um contexto de atualização de seu conhecimento, valorização da formação inicial, ou seja, são estudantes do curso de Letras da universidade acima mencionada.

A questão treze *“Como você entende os termos: Formação inicial e Formação continuada”*, por sua vez, tinha o intuito de conhecer o entendimento das delegadas sobre os

termos formação inicial e continuada. Pois nos serviria de base para as questões seguintes, uma vez que, o entendimento acerca destes conceitos definiria seu posicionamento.

Assim elaboramos um quadro para elencar as definições encontradas nas respostas.

Quadro 8 - Relação entre as respostas obtidas na questão 13

<b>Formação Inicial</b>		<b>Formação Continuada</b>
PD1	A primeira formação que o indivíduo faz.	Aquela que os professores precisam para estarem sempre atualizados de acordo com o tempo e as inovações.
PD2	Decorrente do curso que profissionaliza o docente.	Serve para afirmar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.
PD3	Formação que se define num regime (próprio) jurídico de qualificação para a docência que inclui perfis detalhados de competências de formação de educadores e professores.	Uma formação que deve assegurar o conhecimento, o aprofundamento e a actualização de conhecimento e de competências profissionais, podendo possibilitar a progressão na carreira, nos termos previstos em legislação própria.
PD4	É aquela que aquele (a) que quer ter um emprego deve possuir de acordo a sua formação acadêmica.	É aquela necessária que uma pessoa deve ter para actualização constante dos seus conhecimento para o melhor desenvolvimento das suas funções.
PD5	Penso que a própria pergunta já dá a resposta.	Em relação a formação continuada aí sim é preciso actualizarmos os conhecimentos pois o saber não é estático, a língua está em constante evolução e faz-se necessário
PD6	É a primeira formação.	É aquela que decorre ao longo do tempo. A mesma deve incentivar a apropriação dos saberes dos professores rumo à autonomia e levar a uma prática crítico-reflexiva,

		abrangendo a vida cotidiana da escola.
PD7	É vista como aquela que se faz para obtenção de algum grau acadêmico.	É aquela que se faz como forma de enriquecer o seu conhecimento na área que labuta, também pode ser pequenas formações de aumentar o currículo baseado na Pesquisa e fortalecimento da experiência.
PD8	Já é uma formação mais completa.	É sempre bem-vinda, os professores vão estar sempre renovar os seus conhecimentos para levar para a sala de aula.

Fonte: quadro elaborado pelo autor

Como consta no quadro acima, de acordo com as respostas as delegadas têm uma noção do que é a formação inicial e a continuada. Suas respostas, melhor dizendo, suas opiniões acerca desses conceitos demonstram a importância que dão a cada um desses processos de formação.

A questão catorze e quinze versaram sobre o interesse dos delegados em participar em uma possível formação continuada juntamente com os seus professores e dos conteúdos a serem contemplados. Das respostas obtidas 100% foram positivas (*sim*). No entanto, em relação aos conteúdos, no que concerne a respostas da professora e delegada 8 (PD8) a seleção dos conteúdos é ou deve ser da responsabilidade dos organizadores da formação, assim planeariam o que acharem importante.

Quando afirmamos que o Programa de Língua Portuguesa é avançado por ter o texto como centralidade, tínhamos dúvidas em relação a sua efetivação em sala de aula. Mesmo que não tenha sido nosso foco de pesquisa, as respostas obtidas, uma vez mais, mostraram que o trabalho com o texto em sala de aula é uma tarefa em que os professores têm dificuldade em efetivar. Pois apareceu em 50% das respostas sobre a questão dez relacionada aos conteúdos em que os professores têm mais dificuldades em ministrar. Em 75% das respostas a respeito da questão quinze, relacionada aos conteúdos sugeridos para serem ministrados em uma formação continuada.

Ainda no que se refere a questão quinze, as reflexões sobre as respostas levam a crer que, se calhar, os professores não têm acesso ao Programa de Língua Portuguesa, ou na pior das hipóteses, não sabem de sua existência. Pois, embora concordemos que as

orientações ali presente, de alguma forma, não sejam tão explícitas quanto deveriam ser, convimos que são capazes de nortear o professor a trabalhar a escrita em sala de aula.

Um vez mais, reforçamos que uma formação continuada proporcionará, aos professores em situação de formação, um diálogo entre as questões teóricas e metodológicas do programa, os conteúdos previsto para o ensino e as dificuldades encontradas em sala de aula.

As respostas que nos levaram a esses posicionamentos apontam que os assuntos que devem ser abordados são:

Quadro 9 - Relação entre as respostas obtidas na questão 14

<b>Professor/delegado</b>	<b>Assuntos mencionados</b>
<b>PD1</b>	Importância da leitura e da <b>escrita. Produção escrita.</b> Pontuação. A interdisciplinaridade. Saber ser e estar.
<b>PD2</b>	Técnicas que conduzam o aluno na <b>produção de textos.</b> Estudos de classes e subclasses de palavras. Técnicas para ajudar os alunos com muitas dificuldades em diversos domínios.
<b>PD3</b>	Interpretação de texto e exploração dos textos, a sua produção ( <b>produção escrita</b> ).
<b>PD4</b>	<b>Prática da escrita</b> e da oralidade na sala de aula. Porque são temas importantes e sentimos falta.
<b>PD5</b>	Assuntos desde a oralidade, <b>escrita</b> , compreensão a gramática.
<b>PD6</b>	Conteúdos gramaticais, variedades linguísticas.
<b>PD7</b>	Importância do plano de aula, como introduzir uma aula sobre os verbos. O papel do professor na sociedade e como auxiliar o discente a <b>produzir textos.</b>

Fonte: quadro elaborado pelo autor.

Destacamos o termo usados para designar a escrita, nas respostas, pois se tratou do nosso foco de pesquisa, como já foi mencionado nesse texto. Vimos que de acordo com Bronckart (1999, p. 71) texto é “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou

escrita”, e o programa prioriza o uso do texto. A produção escrita, por sua vez, especificamente, produção de diversos texto é um fator importantíssimo na aprendizagem de uma língua de acordo com Santos e Miranda (2016) e as afirmações de Dolz (2010). Logo, se esta tarefa gera dificuldades, o ensino da língua fica comprometido.

As questões dezesseis e dezessete objetivaram saber a experiência do estágio na carreira profissional e acadêmica dos professores e delegados e sua importância. De acordo com as respostas, vimos que todas as participantes consideram o estágio importante, uma vez que permite, segundo elas, experiência real, em sala de aula, para superação das dificuldades, tanto quanto aprimoramento de suas aptidões. Apenas uma participante ainda não passou pelo estágio, pois ainda é estudante universitária.

Por uma questão de prioridade e de não nos distanciarmos dos nossos objetivos de pesquisa, escolhemos tratar com maior profundidade de algumas respostas em detrimento de outras. Por esse motivo, essas respostas foram analisadas de forma mais breve.

Conseguiu-se com a análise das respostas entender a situação dos professores ativos em sala de aula, suas dificuldades e anseios. Percebe-se, ainda, em nossas análises que o Programa de Língua Portuguesa, embora seja uma fonte de orientações oficiais para o ensino desta língua não é citado como fonte ou recurso de pesquisa.

### ***5.1.5 E o que se diz sobre a formação de professores?***

No último item das análises dessa dissertação, implementamos este item que apresenta uma análise global da situação da formação de São Tomé, mas que também pode ser considerado como uma parte introdutória da conclusão, pois também introduz pistas para uma conclusão também geral e pistas para a necessidade de esta pesquisa ter continuidade.

Uma vez que o Programa da Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo, documento norteador do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa neste ciclo e o discurso delegados, professores formadores, foram analisados nesta pesquisa, achou-se importante, neste capítulo, destacar a importância da formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Assim, percebeu-se que de acordo com as definições presentes no manual de Leis de Bases do Sistema Educativo de São Tomé, que a “formação inicial de nível superior, proporciona aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação

peçoal e social adequadas ao exercício da função”, de outra forma, no mesmo texto, vimos que a “Formação contínua e em exercício completa e atualiza a formação inicial numa perspectiva de educação permanente”, (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2010, p. 35).

Sabe-se que a formação inicial do professor de português língua materna o prepara para o ensino, não obstante, acredita-se que a formação continuada atualizará o arcabouço teórico-metodológico deste professor. Por este motivo, é importante que os professores tenham consciência de sua ação em sala de aula, pois este pode/deve produzir mudanças no modo de pensar e agir de seus alunos. Sabe-se ainda que projetos de formação de professores, no decorrer do ano letivo, geralmente no início, porém são selecionados somente alguns para a participação em tal formação.

Sobre isso, destaca-se a importância da tomada de consciência, por parte dos professores que ministram em sala de aula de Português Língua Materna. Acerca disso, Carnin e Guimarães (2016) afirmam que:

[...] discutir o processo de tomada de consciência e sua materialização linguística tem nos levado a empreender distintas reflexões no campo da Linguística Aplicada, assumindo como ponto de partida as relações dialógicas que o uso da língua em interação social imprime ao sujeito e seu agir (linguageiro). (CARNIN E GUIMARÃES, 2016, p.2)

Nessa interação entre o professor e os alunos em sala de aula, é interessante que o primeiro, que detém a maior responsabilidade, ou seja, aquele que é considerado o membro mais experiente, segundo Bortoni-Ricardo (2015), facilite ao aluno a transposição da zona de desenvolvimento proximal, conceito vygotskyano acerca da construção de conhecimento. Como se tratou nas sessões anteriores, do ensino da escrita auxiliado pela sequência didática, que também adota esse conceito de Vygotsky.

No processo de formação de professor em exercício, Bortoni-Ricardo (2015) ressalta que se torna importante uma articulação entre a teoria e prática. Assim sendo, percebeu-se nesta pesquisa, que os delegados de disciplina, também professores ativos em sala de aula, desempenham um papel de mediador. Pois, a eles coube a árdua tarefa de tornar-se um parceiro do professor, como alguém próximo para tirar suas dúvidas. Essa afirmação é reforçada em Bortoni-Ricardo (2015, p. 236) quando ela assegura que “a tarefa do mediador tem de ser vista sempre como uma parceria”. A autora fala de uma produção conjunta.

Isso foi observado também nos dados, no discurso de uma participante, professora/delegada de disciplina, quando afirmou que, se um professor de sua área de

jurisdição a procura, para esclarecer suas dúvidas, além de dar explicações a este, faz também aulas demonstrativas, para que o professor possa observar onde pode melhorar. Na sessão análise dos dados, destacou-se melhor essa constatação.

No tocante a São Tomé, embora não haja, com frequência, formação continuada para os professores, durante a pesquisa, percebeu-se que os delegados de disciplinas tomam para si a tarefa de organizar os conteúdos a serem ministrados, tanto quanto formas de sanar as dúvidas dos professores.

Essa atitude se alinha ao que Gondim e Leurquin (2018, p. 3) mostram em seus estudos. Essas autoras destacam a importância de estabelecer uma relação de parceria profissional durante a formação continuada e destacam a necessidade de os professores verbalizarem suas intenções para que o mediador consiga investir com maior propriedade na sua formação.

O processo de formação continuada de professores precisa-se ater às necessidades e dificuldades, na tentativa de diminuí-las, através da atualização de saberes e conhecimentos que torna os professores mais aptos a ajudar seus alunos, mediando-os na zona de desenvolvimento proximal, fazendo com que estes últimos passem, com avanços, da zona de desenvolvimento potencial à real.

Observou-se que em uma formação continuada, interessante se torna, escutar o professor, pois seu dizer/voz (discurso) auxiliam as discussões e reflexões que se fazem necessárias para o processo de formação. Acerca disso, Leurquin (2013, p. 2) destaca que estas formações devem munir o professor de técnicas que os permitam estar diante do seu agir, refletir sobre ele e ter possibilidade de ressignificá-los.

A autora afirma ainda que:

Ao possibilitar condições de o professor se distanciar do seu agir e refletir sobre ele, está sendo possível melhor compreender determinadas ações e avançar no entendimento de um ensino e formação baseados em ação x reflexão x reação. Nesse âmbito, alguns questionamentos, tais quais: como se comporta o professor diante do seu agir? De que se constitui o repertório do professor? Que dizem os professores sobre o seu agir professoral? assumem um espaço relevante. O agir professoral tem base na interação; é mediado pela linguagem; e é diferente de qualquer outro agir, pois se realiza em uma situação de ensino em situação ou não de formação. (LEURQUIN, 2013, p. 10)

É importante que o professor conheça e consiga verbalizar suas dificuldades e experiência em sala de aula, tanto de formação continuada, quanto perante seus

colegas/delegados, supervisores e receba auxílio necessário. O mais interessante, ainda, é que este saiba e tenha consciência de que precisa mobilizar saberes que lhes serão imprescindíveis para o ensino como se abordou no capítulo anterior.

Como foi destacado no documento oficial do país, “a todos educadores, professores dos ensinos básicos e secundário é reconhecido o direito à formação contínua e em serviço...” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2010, P. 38), desta forma os anseios e as discussões abordadas nesta pesquisa se tornaram amparados legalmente.

O documento afirma ainda que “a formação de docentes em exercício visará a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o complemento dos conhecimentos e formação pedagógica dos educadores e professores em exercício” (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2010, P. 57). O que abrange não só os professores em exercício, mas, também, os que ingressam no sistema de ensino e que não possuam as habilitações adequadas para a docência, no caso, professores sem formação pedagógica, uma caso recorrente no país.

## 6 CONCLUSÃO

Essa pesquisa objetivou analisar no Programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário, segundo ciclo, e no discurso dos professores e delegados da disciplina de Língua Portuguesa os saberes necessários ao professor para o ensino da escrita. Para levar a cabo esse objetivo, foi necessário discutir o saber para ensinar, analisar o saber a ensinar e interpretar as dificuldades dos professores ativos em sala de aula.

Esses objetivos foram alcançados, na medida em que se constatou que os saberes prescritos estão no documento. Viu-se que estes saberes dizem respeito ao saber a ensinar e ao saber para ensinar. Sua mobilização aconteceu em dois espaços: na prescrição e na realização da aula, em situação de leitura ou de produção escrita.

Percebeu-se um grande avanço no documento quando ele descreve o que ele deseja do professor, tendo sempre o texto como centralidade do ensino da Língua Portuguesa. No entanto, quando ele elenca os conteúdos se apresenta com muito retrocesso. Não há muita referência ao texto do cotidiano do aluno, nem ao gênero textual, inclusive existe uma confusão entre os tipos textuais e gênero de texto. Ambos se encontram misturados. Porém, notou-se uma abordagem de textos que acompanharia os alunos em sua jornada de trabalho, após a conclusão deste nível de ensino, ou no ingresso ao ensino superior.

Diante desses resultados a que se chegou ao final da dissertação, sugere-se realizar no país uma formação continuada que seja capaz de sanar as possíveis dificuldades encontradas pelos professores no ensino da escrita e de outras componentes, formação esta que alcance a totalidade de professores e não somente parcela destes.

Esta sugestão surge das percepções acerca do documento analisado e do discurso dos professores e delegados. Além de se destacar a necessidade urgente desta formação continuada de professor de Língua Portuguesa, aconselha-se uma proposta de aula interacionista de leitura, com base no quadro teórico ISD, mostrando as concepções de leitura que auxiliariam no trabalho com produção escrita em sala de aula através do uso do dispositivo “Sequências Didáticas” de Dolz.

É importante que esta formação auxilie a suprir essas dificuldades dos professores e se enquadre ao contexto em que a Língua Portuguesa é ensinada no país. Vale lembrar que esta pesquisa buscou auxiliar o professor na ampliação dos saberes por estes mobilizados em sala de aula de português língua materna.

Tinha o intuito de contribuir com dados e informações sobre o ensino da produção escrita na aula de Língua Portuguesa no contexto santomense, bem como da formação do professor que ministra esses conteúdos e servir de esteio para novas pesquisas. Tentou responder à sociedade santomense se: a atual formação dos professores de português os auxilia no seu ensino.

Importa que em uma formação continuada de professor de português língua materna em São Tomé, consiga-se, de forma significativa, auxiliar cada participante no processo de atualizar seus conhecimentos sobre a língua portuguesa. E que de forma específica, os professores possam tomar consciência sobre questões importantes em relação à compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua, como foi mencionado nesse texto. Para que em suas aulas, possam mobilizar saberes que sejam propícios a uma aula produtiva de Língua Portuguesa, pensando sempre no seu contexto de sala de aula e de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Helena Lima. **Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe.** 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2009.
- AGOSTINHO, Ana Lúvia. **Fonologia e método pedagógico do lung'ie.** 2015. 446 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- AGOSTINHO, A. L. dos S.; LIMA, M. B. de A.; ARAUJO, G. A. de. O Lung'ie na educação escolar de São Tomé e Príncipe. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 55, n. 3, p. 591–618, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650742>. Acesso em: 12 maio 2021.
- BANDEIRA, J. B. **Diversidade linguística na lusofonia: o Ensino de Português em São Tomé e Príncipe.** 2018. 24 f. Artigo (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.
- BARROS, Clara. Reflexão sobre a importância da linguística da variação e mudança na formação de professores de língua materna. *In: LEAL, António et al. A linguística na formação do professor: das teorias às práticas.* Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2019. p. 33-46
- BASSO, R. M.; GONÇALVES, R. T. **História da língua portuguesa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CALLEEN, Lúcia. O Português como elemento de integração: O caso de Moçambique. *In: Alberti, E. S.; KREMER, M. D.; RODRIGUES, Rosa. Aspectos da lusofonia: a língua portuguesa. Elo de ligação e de integração.* Universidade de Heidelberg, Heidelberg, Alemanha, 2011. p. 52-62

CARNIN, Anderson; GUIMARAES, Ana Maria de Mattos. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 365-385, set. 2016.

CASTRO, Pollyanna Pereira de. **As construções interrogativas, de tópico e de foco na língua crioula de Guiné-Bissau**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Departamento de Linguística e Filologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, fev. 2013.

COSTA, Marisa; RODRIGUES, Maria José; MARTINS, Cristina. Formação contínua de professores em STP: o papel da supervisão. In: ARAÚJO, Carla *et al.* (ed.). **I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: LUSOCONF2018**: livro de resumos. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico, 2018. p. 4-23.

DE ASSIS, Maria Cristina. **História da língua portuguesa**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

DAUNAY, Bertrand. Didactique du français et didactiques des disciplines: une interdisciplinarité contrainte. In: REGUIGUI, A.; EL AMRANI, H.; BENDAHMANE, H. (ed.) **Pluridisciplinarité en sciences humaines. Hommage à Leila Messaoudi**, Ontario, Canadá, 2017. p. 189-204.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FAVA, Filipa. O Português é crescentemente a língua materna. [S.l.]: **Instituto Camões**: [2017]. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/sobre/publicacoes/jornal-de-letras/6897-o-portugues-e-crescentemente-a-lingua-materna>. Acesso em: 4 maio 2017.

FIORIN, J. L. Língua, identidade e fronteiras. **Revista Diversitas**, São Paulo, v. 1, p. 147-164, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marta Marques. **Efeitos da formação de professores na promoção de capital de conhecimento em São Tomé e Príncipe**: O coletivo de história. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2014.

GONÇALVES, Rita; HAGEMEIJER, Tjerk. O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane**, Lisboa, Portugal, v. 1, n. 1, p. 87-107, 2015.

GONDIM, Ana Angélica Lima. **Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira**. 2017. 347 f. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

HAGEMEIJER, Tjerk. As Línguas de S. Tomé e Príncipe. **Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola**, Lisboa, Portugal, v. 1, p. 1-27, 2009.

INTUMBO, Incanha. **Situação sociolinguística da Guiné-Bissau**. Disponível em: [http://www.didinho.org/SIT\\_LING\\_GB\\_Incanha.pdf](http://www.didinho.org/SIT_LING_GB_Incanha.pdf). Acesso em: 30 mar. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEMONS, Amélia Francisco Filipe da C. Língua e cultura em contexto multilíngue: um olhar sobre o sistema educativo em Moçambique. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 17-32, maio/jun. 2018.

LEURQUIN, E. O que dizem os professores sobre seu agir professoral?. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. (org.). **O que dizem os professores sobre seu agir professoral?**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. v. 1, p. 299-332.

LEURQUIN, E. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 1. n. 14, p. 167-186, 2015.

LEURQUIN, E.; GONDIM, A.; SILVA, M. O espaço da gramática em sala de aula de língua materna. *In*: OSORIO, P; LEURQUIN, E.V.L.F; COELHO, M.C. (org.). **Lugar da Gramática na Aula de Português**. 2018.

LEURQUIN, E. V. L. F.; MOLD, F.; BIAVATI, N. D. F. Cenas de uma atividade de Leitura em um contexto de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Herança: Apontamentos Interculturais. **Fólio: revista de letras**, [S.l.] v. 12, p. 391, 2020.

LOPES, A. M. V. C. M. **As línguas de Cabo Verde: uma Radiografia Sociolinguística**. 2011. 586 f. Tese (Doutoramento em Linguística - Sociolinguística) - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

LORENZINO, Gerardo. A. Uma avaliação sociolinguística sobre São Tomé e Príncipe. *In*: DUARTE, Inês; LEIRIA, Isabel (org.). **Actas do Congresso Internacional sobre o Português**, Lisboa, Portugal: APL e Edições Colibri, 1996. v. 2, p. 435-449.

MARTELO, António José. A Cooperação Portugal - São Tomé E Príncipe na Área da Educação e Formação. *In*: COSTA, Ana Bérnard da; BARRETO, Maria Antónia. (coord.) **COOPEDU: Congresso Portugal e os PALOP: Cooperação na Área de Educação: Livro de Actas**. [S.l.]: Centro de Estudos Africanos — ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Instituto Politécnico de Leiria, 29-30 mar. 2010.

MATA, Inocência. São Tomé e Príncipe: Uma Babel Arquipelágica? *In: Latitudes – Cahiers Lusophones. Dossier spécial: São Tomé e Príncipe: culture et société*, Paris, França, n. 36, p. 3-11, out./dez. 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MPANZU, Mona. **Lusofonia, identidade e diversidade cultural**. Disponível em: <http://monampanzu.over-blog.com/2016/10/lusofonia-identidade-e-diversidade-cultural.html>. Acesso em: 30 mar. 2018.

OKOUDOWA, B. O português, sua variação e seu ensino na África: exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 10-27, 29 jun. 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. *In: MOITA LOPES, L.P. da. (org.) O português do século XXI: cenários Geopolíticos e Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O Sistema de normas e a evolução demolinguística da língua portuguesa. *In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; GONÇALVES, Luís (org.). O mundo do português e o português no mundo afora: especialidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores, 2016. Cap. 1, p. 25-43.

PAULA, Ronaldo Rodrigues de; DUARTE, Fábio Bonfim. Diversidade linguística em Moçambique. *In: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski. Kadila: culturas e ambientes - Diálogos Brasil-Angola*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 343-346.

PONTÍFICE, Fernanda. Ensino/aprendizagem do português em contexto plurilingue africano: os grandes desafios. O caso de São Tomé e Príncipe. *In: ÁLVAREZ, Dolores et al. (org.) Actas do Colóquio Internacional sobre ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano*. Paris: Unione Latine, 2007. p. 99-105.

RODRIGUES, Larissa Maria Ferreira da Silva. **O agir do estagiário de Francês Língua Estrangeira**. 2018. 282 f. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ROSA, A. C. B. S. **Ensino bilíngue em Cabo Verde: desafios e práticas educativas**. 2017. 11 f. Artigo (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

SANTOS, Leonor W.; MIRANDA, Heloisa. Ensino de língua portuguesa: práticas de linguagem com gêneros textuais. *In: ATAÍDE, Cleber et al. (org.) Gelne 40 anos:*

experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura. São Paulo: Blucher, 2017.

SANTOS, Leonor; AFONSO, Beatriz; PENHOR, Manuel. Desenvolvimento profissional de professores em São Tomé e Príncipe: um estudo em torno da formação contínua promovida no quadro do projeto Escola+, fase II. **Indagatio Didactica**, [S.l.], v. 9, n. 4, p. 45-63, 2019.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Lei de bases do sistema educativo**. Lisboa: Europress, 2010.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Programa de língua portuguesa Ensino Secundário 2.º Ciclo**. Escola+ / Educação Para Todos, [S.l.], 2010.

SCHNEUWLY, B.; HOFSTETTER, R. Introduction. *In: Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelas: Groupe de Boeck, p. 07-40, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, Bernard et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SEBASTIÃO, Isabel. Conhecimento linguístico do professor de Português em práticas de regulação e avaliação: do enunciado instrucional ao item de resposta. *In: LEAL, António et al. A linguística na formação do professor: das teorias às práticas*. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2019. p. 207-224

SILVEIRA, Alfredo Christofolletti. **Ditongos no português de São Tomé e Príncipe**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.) Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Ana L. C.; ZAIDAN, Junia C. S. M. O estado da arte da linguística aplicada crítica no Brasil: Um Diagnóstico das Pesquisas de LAC Publicadas em Periódicos. *In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS*, 19-21 out. 2015, Brasília, DF. **Anais**. Brasília, DF. 2015. p. 872-890.

SOUSA, Ana Edilza Aquino de. **A mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira fortaleza**. 2018. 204 f. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUZA, Kaline Araujo Mendes de. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso**. 2014. 159 f. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUZA, L. R. DE. São Tomé e Príncipe em dois momentos identitários. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 15, n. 1, 10 ago. 2016.

TEIXEIRA, Marcela Gonçalves. **Os desafios da organização do patrimônio documental arquivístico nos equipamentos culturais da Universidade Federal do Ceará**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

### APÊNDICE A – Instrumento de Coleta de Dados (Questionário 1)

Prezado/a professor/a,

Agradecemos por participar desta pesquisa, a sua contribuição é muito importante para o seu andamento. Este questionário foi elaborado com o objetivo de auxiliar uma pesquisa de dissertação de mestrado. As respostas obtidas serão usadas apenas para fins acadêmicos (elaboração do projeto de pesquisa/dissertação). Solicitamos alguns dados para uma melhor organização, mas garantimos o anonimato do participante. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos ao professor de português atuante em sala de aula, que responda de forma sincera todas as questões. Obrigada pela sua participação.

\*Obrigatório

1. Nome \* \_\_\_\_\_

2. Idade \* \_\_\_\_\_

3. Sexo \* Masculino ( ) Feminino ( )

4. Idiomas \* Português ( ) Outro: \_\_\_\_\_

5. País \* \_\_\_\_\_

6. Formação acadêmica \* Letras-Português ( ) Outro: \_\_\_\_\_

7. Qual ou quais conteúdo/s, matéria ou assunto os professores de português têm mais dificuldade em ministrar? \*

8. Caso seja preparada e organizada uma oficina de formação para professores que assunto gostaria que fossem abordados? \*

Ensino de leitura. ( )

Ensino de produção escrita. ( )

Ensino de análise interpretativa. ( )

Ensino de gramática. ( )

Como planejar aula/ preparar material didático. ( )

Todas as opções acima. ( )

Outro: \_\_\_\_\_

9. Existe algo mais que deseja que seja contemplado neste curso/oficina?

## APÊNDICE B – Instrumento de Coleta de Dados (Questionário 2)

Prezado/a professor/a,

Agradecemos por participar da pesquisa **Formação de Professor de Português Língua Materna em São Tomé**. A sua contribuição é muito importante para o seu desenvolvimento. As questões foram elaboradas com o objetivo de nos auxiliar a contribuir para com as reflexões sobre o ensino da língua portuguesa em São Tomé e para a formação de professores. As respostas obtidas serão usadas apenas para fins académicos (realização de dissertação).

Solicitamos alguns dados importantes para a evolução da pesquisa, mas garantimos o anonimato do participante. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, solicitamos ao professor de português atuante em sala de aula, que responda de forma sincera a todas as questões. Obrigada pela sua participação.

\*Obrigatório

1. Nome \* \_\_\_\_\_

2. Idade \* \_\_\_\_\_

3. Sexo \* Masculino ( ) Feminino ( )

4. Idiomas \* Português ( ) Outro: \_\_\_\_\_

5. País \* \_\_\_\_\_

6. Formação académica \* Letras-Português:

Concluído ( ) Em andamento ( ) Outro: \_\_\_\_\_

7. Como delegado/a distrital de língua portuguesa que tarefas lhe são atribuídas? \*

8. Com base na questão anterior, se considera um/a formador/a de professor de (língua portuguesa)? Por quê? \*

9. Os professores de língua portuguesa de sua área o/a procuram para sanar dúvidas relacionadas ao conteúdo proposto a ser ensinado em sala de aula? Se sim, que estratégias utiliza para os auxiliar? Se não, por que eles não o/a procuram (por que o desinteresse?)? \*

10. De um modo geral, qual ou quais conteúdo/s, ou assunto os professores de sua área têm mais dificuldade de abordar em sala de aula? \*

11. Como você os auxilia na resolução dessas dificuldades? Que meios utiliza? \*

12. Na sua área de jurisdição existe professores que são estudantes do curso de Letra-Língua Portuguesa, da Universidade de São Tomé e Príncipe? Se sim, em que medida esse fato pode ser considerado um diferencial no tocante ao ensino de português em sala de aula, em São Tomé? \*

13. Como você entende os termos: Formação inicial e Formação continuada? \*

14. Se uma formação continuada para professor de português língua materna fosse realizada na Universidade de São Tomé e Príncipe, ou no distrito em que delega, teria interesse em participar? Incentivaria os professores de sua área a participar? Por quê? \*

15. Na sua opinião, como professora de português e delegada de área, que temas devem ser contemplados em uma formação continuada de professor de português língua materna em São Tomé para atualização de seu arcabouço teórico e metodológico? Por quê? \*

16. Qual é a importância do estágio na formação acadêmica de um professor? \*

17. Caso já tenha realizado o seu, relate sua experiência de estágio. \*

## ANEXO A – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE



INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

### PLANO DE ESTUDO

#### LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

##### 1º Ano

Unidade Curricular	Tipo	Horas Semanais				Nº Total De Horas	UC
		I S		II S			
		T	P	T	P		
Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa	A	4		4		120	4,8
Introdução aos Estudos Linguísticos	A	3		3		90	3,6
Língua Estrangeira I	A	4		4		120	4,8
Introdução ao Estudo da Literatura	S1	4				60	2,4
Introdução ao Estudo da Cultura Clássica	S1	4				60	2,4
Introdução á História do Mundo Actual	S1	4				60	2,4
Introdução á Informática	S1	2				30	1,2
Técnicas de Análise textual	S2			4		60	2,4
Latim	S2			4		60	2,4
Metodologia do trabalho Científico	S2			4		60	2,4
História das Ideias Contemporâneas	S2			2		30	1,2
<b>Total</b>		<b>25</b>		<b>25</b>		<b>750</b>	<b>30</b>

##### 2º Ano

Unidade Curricular	Tipo	Horas Semanais				Nº Total De Horas	UC
		I S		II S			
		T	P	T	P		
Língua Portuguesa I	A	4		4		120	4,8
Língua Estrangeira II	A	4		4		120	4,8
Estudo da Língua: Fonética e Fonologia	S1	4				60	2,4
Estudo da Língua: Morfologia	S1	4				60	2,4
Historia das Civilizações Africanas	S1	3				45	1,8
Historia e Cultura de S.Tomé e Príncipe	S1	4				60	2,4
Instrumentos de Análise das Ciências Sociais	S1	2				30	1,2
Estudo da Língua: Sintaxe	S2			4		60	2,4
Estudo da Língua: Semântica	S2			4		60	2,4
Literatura São - Tomense	S2			3		45	1,8
Panorâmica de Literatura Portuguesa	S2			4		60	2,4
Geografia do Mundo	S2			2		30	1,2
<b>Total</b>		<b>25</b>		<b>25</b>		<b>750</b>	<b>30</b>

##### 3º Ano

Unidade Curricular	Tipo	Horas Semanais				Nº Total De Horas	UC
		I S		II S			
		T	P	T	P		
Língua Portuguesa II	A	2		2		60	2,4
Metodologia do ensino do Português	A	4		4		120	4,8
Ciências de Educação	A	3		3		90	3,6
Língua Portuguesa: origens e variedades	S1	4				60	2,4
Literaturas Africanas I	S1	3				45	1,8
Literatura Brasileira I	S1	3				45	1,8
Literatura Portuguesa I	S1	3				45	1,8

A – cadeiras anuais S – cadeiras semestrais T – aulas teóricas P- aulas práticas UC- unidade de crédito



## INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Psicologia do Desenv. e Aprendizagem	S1	3			45	1,8
Crioulística	S2		4		60	2,4
Literaturas Africanas II	S2		3		45	1,8
Literatura Brasileira II	S2		3		45	1,8
Literatura Portuguesa II	S2		3		45	1,8
Infante Juvenil	S2		3		45	1,8
<b>Total</b>		<b>25</b>	<b>25</b>		<b>750</b>	<b>30</b>

*4º Ano*

Unidade Curricular	Tipo	Horas Semanais				Nº Total De Horas	UC
		I S		II S			
		T	P	T	P		
Prática Pedagógica	A	5		5		150	6
Organização e desenvolvimento curricular	S1	4				60	2,4
Didáctica da Cultura	S1	4				60	2,4
Didáctica da Literatura	S1	4				60	2,4
SEMINÁRIO: Elaboração da monografia de fim do curso. A ser integrado numa das três áreas: Língua, Literatura, Linguística.	S2			6		90	3,6
<b>Total</b>		<b>17</b>		<b>11</b>		<b>420</b>	<b>16,8</b>

A – cadeiras anuais S – cadeiras semestrais T – aulas teóricas P- aulas práticas UC- unidade de crédito

Fonte: (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 200?).

## ANEXO B - CIRCULAR DA DIREÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

### (Pessoal envolvido)

1. Devem estar presentes na RPM o delegado de disciplina e todos os professores do colectivo.
2. A equipa técnica- pedagógica do Ministério de Educação, nomeadamente, os a Directora do DES, Supervisores pedagógicos o Director da escola, os Inspectores, Delegados distritais e outros também podem comparecer à essas reuniões sempre que acharem necessário.

### Ponto 4

#### (Condições e Local de Realização da RPM)

1. A Reunião de Preparação Metodológica deve ser realizada nas seguintes condições:
  - a) Quinzenalmente o colectivo disciplinar deve reunir aos **sábados nas Escolas**, das **8:00 às 12:00** para tratar primeiramente de assuntos relacionados com as acções técnicas-pedagógicas.

**Nota:** os dias programados para a realização da RPM não devem ser alterados sem o consentimento da DES.

### Ponto 5

#### (Assuntos a serem tratados na RPM)

1. O delegado deve aproveitar a Reunião de Preparação Metodológica para:
  - a) identificar as dificuldades encontradas na realização das actividades lectivas das semanas anteriores para que juntos encontrem soluções apropriadas para combater esses desafios;
  - b) projectar as actividades a realizar nas semanas seguintes e indicar os meios próprios para a efectivação das mesmas;
  - c) apoiar os professores com maiores dificuldades na execução das tarefas lectivas;
  - d) verificar e orientar os planos de aula elaborados pelos professores;
  - e) analisar os testes elaborados pelos professores e dar sugestões de melhoria;
  - f) fazer simulação de aula.

### Ponto 6

#### (Os Deveres do Delegado)

1. São deveres do delegado na Reunião de Preparação Metodológica:
  - a) orientar e coordenar as actividades do colectivo ou agrupamento;

- b) acompanhar e coordenar a execução das planificações;
- c) prestar apoio didáctico-pedagógico aos professores do seu colectivo ou agrupamentos, sobretudo, aos menos experientes;
- d) manter informados os professores do seu colectivo ou agrupamento sobre as propostas e resoluções do conselho pedagógico ou da direcção da escola;
- e) registar as presenças e as faltas às reuniões dos professores do colectivo ou agrupamento;
- f) supervisionar os materiais de apoio pedagógico directamente distribuído à disciplina;
- g) promover a troca de experiência entre os diversos professores do colectivo em assuntos de índole pedagógica e científica.

Direcção de Ensino Secundário do MECC ao 16 de Janeiro de 2017

  
A Directora  
Maria Manuela Bandeira