

XXI.º COLÓQUIO

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E TERRITÓRIO

- O papel da educação no desenvolvimento



FICHA TÉCNICA | FICHE TECHNIQUE

TÍTULO | TITRE

Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE

ISBN

978-989-8272-19-5

Estrela, T. *et al* (2014). Educação, Economia e Território - O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

CONCEÇÃO, COMPOSIÇÃO E GRAFISMO
CONCEPTION, COMPOSITION ET GRAPHISME

Patrícia Figueiredo
Miriam Cordeiro



NOTA DE APRESENTAÇÃO

Educadores, investigadores, economistas, sociólogos, políticos e demais cientistas sociais reconhecem o papel da educação no progresso social, na criação da riqueza, na coesão e justiça sociais, na equidade. Este papel encontra-se indelevelmente ligado aos ambientes histórico, social e económico de cada contexto local, nacional, transnacional.

Sendo a educação uma fonte de riqueza pelas qualificações e oportunidades que produz, esta riqueza constitui-se como indispensável ao seu próprio desenvolvimento, distribuição e consumo justo. Aliás, o papel da educação nas sociedades exige a sua produção em qualidade mesmo em situações de crise económica, pois uma coletividade não pode perder, para os tempos futuros, gerações qualificadas em consequência de uma qualquer crise. Há, assim, uma relação inevitável entre a educação e a economia, laço que se ajusta em cada momento e realidade social. Missão, objectivos e professores, ciclos e currículos, projetos e gestão, distribuição e financiamento são financiados e fortemente regulados pelos contextos local, nacional e transnacional.

Por outro lado, o desenvolvimento é hoje considerado como uma construção largamente local. Estamos num tempo em que o “local” emerge como locus essencial de produção de muitas políticas sectoriais e em que as comunidades são chamadas e incentivadas a prosseguirem projetos próprios, visando o desenvolvimento social e humano. Ora, a educação tem um papel principal nesse processo, fazendo sentido falar-se de políticas educativas locais e de projeto educativo local.

Este colóquio de 2014 confrontou-se, portanto, com a problemática da economia do desenvolvimento e a sua relação com a educação, incluindo as questões associadas ao respectivo financiamento. Por outro lado, reconhecendo-se a importância dos territórios e das comunidades na produção das políticas públicas, o colóquio dedicou uma atenção especial às políticas educativas de base territorial, associando-as à promoção do desenvolvimento social e humano.

O programa incluiu três conferências e quatro mesas redondas dedicadas a estes temas, para além de um conjunto de ateliers onde os mesmos foram tratados pelos muitos participantes do colóquio, nacionais e estrangeiros. Sistematizando a organização temática de conferências, mesas redondas e ateliers, o debate fez-se em função de cinco eixos, que não foram, todavia, exclusivos, dado que dificilmente se pode cercear ou limitar o pensamento. Os cinco eixos foram os seguintes:

A – EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

- . Investimento e formação para o desenvolvimento
- . Projeto educativo local
- . Associações de desenvolvimento local e formação profissional

B – POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO

- . Projetos educativos de escola
- . Formação local (professores, formadores, auxiliares, técnicos, autarcas)
- . Programas e projetos autárquicos de educação e formação

C – ECONOMIA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

- . O público e o privado em educação
- . Financiamento da educação e equidade
- . Autarquias locais e financiamento da educação

D – GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

- . Gestão curricular





- . Gestão de projetos de escola
- . Gestão financeira da escola

E – POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO

- . Currículo e desenvolvimento
- . Formação de professores e de formadores
- . Currículo de escola

As três conferências estiveram a cargo de José António Pereirinha, professor catedrático do Instituto Superior de Economia e Gestão (mesa presidida por Belmiro Cabrito, professor da Universidade Lisboa), sobre a problemática da educação para o desenvolvimento; de Alain Bouvier, professor emérito das Universidades de Poitiers (França) e Sherbrooke (Canadá) (mesa presidida por Louis Marmoz, professor da Universidade Versailles Saint Quentin-en-Yvelines), sobre questões ligadas à regulação local das políticas educativas e à governança do sistema educativo; e de João Barroso, professor catedrático da Universidade Lisboa (mesa presidida por Marilene de Freitas, professora da Universidade Federal do Amazonas – Brasil), sobre os contextos e as perspectivas da intervenção do “local” na produção de políticas educativas.

Como dito atrás, quatro mesas redondas tiveram lugar: a primeira, coordenada por Fernando Sabirón-Sierra, professor da Universidade de Saragoça – Espanha, sobre “Movimentos sociais e dinâmicas locais”, na qual entrevistaram Fernando Ilídio Ferreira (professor da Universidade do Minho) e José Wellington de Aragão (professor da Universidade Federal da Bahia – Brasil); a segunda, coordenada por Belmiro Cabrito, professor da Universidade de Lisboa, sobre “Economia e financiamento da educação”, na qual entrevistaram Luisa Cerdeira (professora da Universidade de Lisboa) e Vera Chaves (professora da Universidade Federal do Pará – Brasil); a terceira, coordenada por João Pinhal, professor da Universidade de Lisboa, sobre “Políticas educativas locais”, na qual entrevistaram António Neto-Mendes (professor da Universidade de Aveiro), António Rochette (professor da Universidade de Coimbra) e Frédérique Lerbet-Sereni (Universidade de Adour – França e adjunta do maire de Pau); a quarta, coordenada por Lise Bessette, professora da Universidade do Québec em Montréal (UQAM) – Canadá, sobre “Desenvolvimento e educação”, na qual entrevistaram Sónia Fonseca (professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil), Alain Kokosowski (professor da Universidade de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines) e Tomás Patrocínio (Professor da Universidade de Lisboa).

A apresentação e discussão de comunicações foram repartidas por 56 ateliers, organizados segundo os eixos temáticos do colóquio já referidos atrás. Foram apresentadas ao colóquio 204 comunicações.

Estas actas reúnem todos os textos apresentados e que foram disponibilizados para publicação. Desejamos com elas dar sequência e disseminar o processo de discussão que teve lugar durante o colóquio, permitindo o conhecimento alargado da riqueza das intervenções realizadas.

Desejamos agradecer a todas as pessoas e entidades que, de algum modo, nos ajudaram a realizar este evento, em particular ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que acolhe esta iniciativa, designadamente aos seus dirigentes e ao seu pessoal.

Este foi o XXI Colóquio organizado pela secção portuguesa da AFIRSE, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, sempre em colaboração com o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa ou com a sua antecessora, a extinta Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e, desde há alguns anos, também em colaboração com a editora EDUCA. Mas este foi também o primeiro que se realizou já sob a égide da novíssima AFIRSE Portugal, acabada de criar poucos dias antes da realização do colóquio.





A AFIRSE Portugal é uma associação portuguesa de direito privado que sucede, assim, à secção portuguesa da AFIRSE internacional. Com a sua criação pretendeu-se atribuir personalidade jurídica à entidade a quem vai caber dar continuidade ao excepcional legado dos Professores Doutores **Albano Estrela** e **Maria Teresa Estrela**, fundadores da secção portuguesa da AFIRSE e seus dinamizadores de sempre, em particular no que respeita à promoção e à divulgação da investigação em educação.

PRÉSENTATION

Éducateurs, chercheurs, économistes, sociologues et politiques et experts d'autres sciences sociales reconnaissent le rôle de l'éducation dans le progrès social, la création de la richesse, la cohésion sociale, la justice et l'équité, rôle qui est intrinsèquement lié à l'environnement historique, social et économique de chaque contexte local, national et transnational.

Étant donné que l'éducation est une source de richesse par les compétences et les possibilités qu'elle produit, cette richesse est aussi essentielle à son propre développement, à sa distribution et à sa consommation équitable. D'ailleurs, le rôle de l'éducation dans la société exige cette production en termes de qualité même dans des situations de crise économique car une collectivité ne peut compromettre les temps futurs, en perdant des générations qualifiées en conséquence de n'importe quelle crise. Il y a donc une relation inévitable entre l'éducation et l'économie, qui s'adapte à chaque moment de la réalité sociale. Mission, objectifs et enseignants, cycles et curricula, projets et management, distribution et financement sont fortement influencés et régulés par les contextes locaux, nationaux et transnationaux.

D'autre part, puisque le développement est maintenant considéré comme une construction largement locale, les communautés sont appelées à y intervenir et encouragées à poursuivre leurs propres projets, en vue du développement social et humain. Or, l'éducation a un rôle primordial dans ce processus, ce qui nous permet de parler de projet et de politiques éducatives locales.

Le colloque de 2014 a donc mis en discussion la problématique de l'économie du développement et sa relation avec l'éducation, en y incluant les questions concernant le financement. En reconnaissant l'importance des territoires et des communautés dans la production de politiques publiques, le colloque a dédié une attention spéciale aux politiques éducatives à base territoriale, en les associant à la promotion du développement social et humain.

Le programme de ce colloque a inclus trois conférences et quatre tables rondes dédiées à ces thèmes et un ensemble d'ateliers où les thèmes ont été traités par les participants nationaux et étrangers. Pour l'organisation du colloque, on a créé cinq axes thématiques, qui n'ont pas été considérés mutuellement exclusifs parce qu'il paraissait trop difficile de borner la pensée en la matière. Les cinq axes ont été les suivants :

A – ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT

- . Investissement et formation au développement
- . Projet éducatif local
- . Associations de développement local et formation professionnelle





B – POLITIQUES LOCALES D'ÉDUCATION

- . Projets d'établissements
- . Formation locale (enseignants, formateurs, personnels non-enseignants, techniciens, élus)
- . Programmes et projets locaux d'éducation et de formation

C - ÉCONOMIE ET FINANCEMENT

- . Enseignement public et privé en éducation
- . Financement de l'éducation et équité
- . Collectivités locales et financement de l'éducation

D – GESTION DES ORGANISATIONS ÉDUCATIVES

- . Gestion curriculaire
- . Gestion des projets d'établissement
- . Gestion financière de l'établissement scolaire

E – POLITIQUES CURRICULAIRES ET DE FORMATION

- . Curriculum et développement
- . Formation des enseignants et des formateurs
- . Curriculum de l'établissement

Les trois conférences ont été à charge de : José António Pereirinha, professeur de l' *Instituto Superior de Economia e Gestão* de l'Universidade de Lisboa (table présidée par Belmiro Cabrito, professeur de l'*Universidade de Lisboa*), sur la problématique de l'éducation au développement ; Alain Bouvier, professeur des Universités de Poitiers – France – et de Sherbrooke – Canada – (table présidée par Louis Marmoz, professeur de l'Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines), sur la régulation locale des politiques éducatives et la gouvernance du système éducatif ; et de João Barroso, professeur de l'*Universidade de Lisboa* (table présidée par Marilene de Freitas, professeur de l'*Universidade Federal do Amazonas* – Brésil), sur les contextes et les perspectives de l'intervention du « local » dans la production de politiques éducatives.

Comme on a évoqué auparavant, ont été réalisées quatre tables rondes : la première, coordonnée par Fernando Sabirón-Sierra, professeur de l'*Universidad de Zaragoza* – Espagne, sur « Mouvements sociaux et dynamiques locales », avec la participation de Fernando Ilídio Ferreira (professeur de l'*Universidade do Minho* – Portugal) et José Wellington de Aragão (professeur de l'*Universidade Federal da Bahia* – Brésil) ; la deuxième, coordonnée par Belmiro Cabrito, professeur de l'*Universidade de Lisboa*, sur « Économie et financement de l'éducation », avec la participation de Luísa Cerdeira (professeur de l'*Universidade de Lisboa* – Portugal) et Vera Chaves (professeur de l'*Universidade Federal do Pará* – Brésil) ; la troisième, coordonnée par João Pinhal (professeur de l'*Universidade de Lisboa* – Portugal) sur « Politiques éducatives locales », avec la participation de António Neto-Mendes (professeur de l'*Universidade de Aveiro* – Portugal), António Rochette (professeur de l'*Universidade de Coimbra* – Portugal) et Frédérique Lerbet-Sereni (professeur de l'Université d'Adour – France – et adjointe du maire de la ville de Pau) ; la quatrième, coordonnée par Lise Bessette, professeur de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) – Canada, sur « Développement et éducation », avec la participation de Sónia Fonseca (professeur de l'*Universidade Estadual de Santa Cruz* – Brésil), Alain Kokosowski (professeur de l'Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines - France) et Tomás Patrocínio (Professeur de l'*Universidade de Lisboa* – Portugal).





La présentation et discussion des communications ont été réparties pour 56 ateliers, organisés en fonction des axes thématiques du colloque. Le total de communications présentées a été de 204.

Ces actes réunissent tous les textes présentés et mis à disposition pour l'édition. Par leur publication, on désire continuer le processus de discussion du colloque et permettre une connaissance élargie de la richesse des interventions réalisées.

Nous voulons remercier toutes les personnes et entités qui nous ont aidé à réaliser cet évènement, en particulier l'*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, qui accueille cette initiative, notamment ses dirigeants et fonctionnaires.

Il s'agit du XXI^e colloque organisé par la section portugaise de l'AFIRSE, Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, toujours en collaboration avec l'*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa* ou avec l'ancienne *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*, et depuis quelques années avec la collaboration aussi de l'éditeur EDUCA. Mais il s'agit aussi du premier colloque tenu sous l'égide de la nouvelle AFIRSE Portugal, créée peu de jours avant cet événement scientifique.

L'AFIRSE Portugal est une association portugaise de droit privé qui remplace ainsi la section portugaise de l'AFIRSE internationale. Par sa création, on a voulu attribuer personnalité juridique à l'entité qui devra poursuivre le legs exceptionnel des professeurs **Albano Estrela** et **Maria Teresa Estrela**, les fondateurs de la section portugaise de l'AFIRSE et ses promoteurs de toujours, en particulier en ce qui concerne la recherche en éducation.





FORMAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: DESAFIOS⁴⁴⁸

FORMER POUR L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS A SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE : DEFIS

ID 187

Leonor Santos

mleonor.santos@ese.ipsantarem.pt

Madalena Teixeira

madalena.teixeira@ese.ipsantarem.pt

Instituto Politécnico de Santarém

Nelson Campos

Escola de Formação de Professores e Educadores, São Tomé, oliveira303@hotmail.com

RESUMO

Em São Tomé e Príncipe, está a ser desenvolvido o Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*, apoiado pela Fundação C. Gulbenkian e desenvolvido em parceria com uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Este Projeto, entre outras finalidades, visa promover uma maior qualidade das práticas educativas, apoiando a formação dos docentes que trabalham neste nível de ensino. É neste contexto que se está a proceder à construção de documentos de apoio à formação de professores para o ensino da língua portuguesa da 1^a à 6^a classes.

Uma das questões que desde logo se colocou às equipas envolvidas no projeto, partindo das observações feitas no terreno e das informações fornecidas pelos professores santomenses, prende-se com a influência, nas competências comunicativas das crianças e, conseqüentemente, na aprendizagem escolar do português, dos vários crioulos existentes no país, crioulos esses que as crianças falam, com maior ou menor fluência, no contexto extra-escolar.

Não existindo ainda descrições linguísticas dos crioulos, que mesmo do ponto de vista da escrita estão ainda pouco consolidados (só recentemente foi aprovado no parlamento do país o alfabeto unificado para os crioulos), o estudo das suas influências nos desempenhos em língua portuguesa é, também, praticamente inexistente.

Assim, no contexto deste projeto, pretendemos começar a equacionar esta questão, reconhecendo a sua importância para a aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças e tornando-a presente e objeto de reflexão para os docentes.

É nosso objetivo, nesta comunicação, dar conta do modo como estamos a abordar esta temática e dos desafios que importa colocar aos professores, no sentido de melhor os consciencializar para esta problemática e de lhes fornecer algumas estratégias para reforçarem o sucesso na aprendizagem da língua portuguesa pelos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE

São Tomé e Príncipe, Formação de Professores, Ensino da Língua Portuguesa.

⁴⁴⁸ *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*, projeto do Ministério da Educação e Cultura de S. Tomé e Príncipe apoiado pela Fundação C. Gulbenkian, desenvolvido em parceria com uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Coordenada por Maria João Cardona).





RESUME

À S. Tomé e Príncipe, on développe un Projet Renforcement Institutionnel et de la Qualité de l'Éducation Basique, soutenu par la Fondation C. Gulbenkian et développé en partenariat avec une équipe de consultants de l'Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Ce Projet, d'entre autres finalités, vise à promouvoir une plus grande qualité des pratiques éducatives, en soutenant la formation des enseignants qui travaillent à ce niveau d'enseignement. C'est dans ce contexte que l'on procède à la construction de documents d'appui à la formation d'enseignants pour l'enseignement de la langue portugaise de la 1^a à la 6^a classes.

Une des questions qui du début se sont posées aux équipes engagées dans le projet, en partant des observations dans le terrain et des informations fournies par les enseignants de São Tomé, est celle de l'influence, dans les compétences communicatifs des enfants et, en conséquence, dans l'apprentissage scolaire du Portugais, des plusieurs créoles existants dans le pays, créoles que les enfants parlent, avec plus ou moins d'aisance, dans le contexte extrascolaire.

N'existant pas encore des descriptions linguistiques de ces créoles, qui même du point de vue de l'écriture sont encore peu consolidés (seulement récemment a été approuvé dans le parlement du pays l'alphabet unifié pour les créoles), l'étude de leurs influences dans les performances en langue portugaise est aussi pratiquement inexistant.

Ainsi, dans le contexte de ce projet, nous prétendons commencer à réfléchir sur cette question, en reconnaissant son importance pour l'apprentissage de la langue portugaise par les enfants et en la présentant comme objet de réflexion pour les enseignants en contexte de formation.

C'est notre objectif, dans cette communication, présenter la manière comme nous sommes en train d'aborder cette thématique et des défis qui conviennent de placer aux enseignants, pour les rendre plus conscients de cette problématique et pour leur fournir quelques stratégies pour renforcer le succès dans l'apprentissage de la langue portugaise par leurs élèves.

MOTS-CLES

São Tomé e Príncipe, Formation des Enseignants, Enseignement du Portugais.

Introdução

No quadro do projeto *RIQUEB*⁴⁴⁹, têm vindo a ser desenvolvidas diversas linhas de ação focalizadas na criação de materiais de apoio à formação inicial e contínua de professores em S. Tomé e Príncipe (STP), nomeadamente no que se refere à formação na área do ensino da Língua Portuguesa, para professores da 1^a à 6^a classes.

Considerando que no campo educativo, e do desenvolvimento curricular e da formação de professores em particular, o desenho de qualquer tipo de proposta de intervenção não pode ser realizado de forma descontextualizada, o

⁴⁴⁹ Equipas participantes no grupo de trabalho da Língua Portuguesa:

Equipa do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe: Antónia Luísa Silva; Tibúrcia Major; Esmael Fernandes; Lídia Barbosa; Isidoro Ramos; Nelson Campos; Alberto Vasconcelos.

Equipa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém: Leonor Santos; Madalena Teixeira; Ana Fonseca.





primeiro passo dado no quadro do projeto foi conhecer a realidade da língua portuguesa (e seu ensino) em STP, procurando compreender, para além das questões inerentes ao currículo e à didática da língua propriamente ditas, a situação linguística do próprio país e a eventual presença de outras línguas para além da portuguesa, as quais pudessem ter alguma influência ou interferência no ensino-aprendizagem do português.

Nesta comunicação começamos, pois, por caracterizar brevemente a situação linguística de STP e equacionar o modo como essa situação é/deve ser (ou não) considerada na formação de professores. Apresentamos, em seguida, o trabalho já desenvolvido pelo grupo no âmbito da construção de documentos de apoio à formação de professores para a área da língua portuguesa e, como considerações finais, levantamos as questões a que importaria responder de modo a que a formação possa, neste domínio, dar aos professores fundamentos e ferramentas que lhes permitam desenvolver uma ação mais consentânea com a realidade linguístico-comunicativa dos seus alunos, ajudando-os a ultrapassar eventuais dificuldades, mas sem deixar de respeitar, e mesmo valorizar, essa realidade.

1. Situação linguística em S. Tomé e Príncipe

Ao iniciar o seu trabalho em STP, o grupo da Língua Portuguesa⁴⁵⁰ desde logo foi confrontado, com base na observação do terreno e nas informações prestadas pelos professores santomenses, com uma realidade linguística e de ensino-aprendizagem que o levou a compreender que, na formação de professores, não seriam apenas as “tradicionais” questões ligadas ao ensino do português que necessitavam de ser equacionadas.

As duas dimensões mais significativas dessa realidade são:

- a) a influência, nas competências comunicativas (Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas (QECR), 2001) das crianças (e mesmo de muitos professores!...) e, conseqüentemente, na aprendizagem escolar do português, dos vários crioulos existentes no país, crioulos esses que são falados, com maior ou menor frequência, no contexto extraescolar;
- b) a quase inexistência
 - de descrições linguísticas dos crioulos, ainda pouco consolidados na escrita (só recentemente foi aprovado no parlamento do país o alfabeto unificado para os crioulos),
 - de estudos acerca das suas influências nos desempenhos em língua portuguesa.

A realidade da existência e influência dos crioulos (Pereira⁴⁵¹) alertou o grupo para a importância de este tópico ser abordado nos documentos de apoio à formação de professores que estão a ser construídos. Esta abordagem é, contudo, dificultada pela escassez de investigações e material de referência. Apesar disso, procurou-se sistematizar algum do conhecimento existente, de modo a clarificar a situação linguística de STP e o impacto que essa situação tem, reconheça-se ou não, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Esta questão do reconhecimento é aliás, e desde logo, uma questão problemática, na medida em que, como é comum acontecer em contextos multilingues (Santos, 2007) com uma história complexa quanto aos estatutos e papéis das várias línguas em presença, os crioulos têm, ainda, um estatuto pouco definido e reconhecido. Como tal, é comum ouvirmos dizer que, em STP, a língua materna de todos os cidadãos é a língua portuguesa e que a presença dos

⁴⁵⁰ Cf Fórum dos Linguistas. In <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html> (acedido em 27 de fevereiro de 2014).

⁴⁵¹ Cf. *Idem ibidem*.





crioulos é residual e quase desconhecida dos mais novos. A própria equipa portuguesa ouviu várias vezes a afirmação: “aqui, todos falam e compreendem o português!”, uma afirmação que, não deixando de ter um grande fundo de verdade, acaba por obscurecer a realidade com que os professores efetivamente se confrontam no terreno. De facto, a realidade que aí encontramos – e à qual alguns responsáveis políticos e da educação de STP vão já dando voz –, bem como os testemunhos de professores e formadores, vão em sentido diverso: sobretudo fora da capital, é frequente as crianças chegarem à escola com um domínio muito rudimentar do português (facto que cria grandes dificuldades ao processo de alfabetização, em particular); mesmo alguns professores têm um domínio deficitário desta língua, por não ser a que mais usam no contexto familiar (sobretudo se compararmos esse domínio com o padrão do português europeu); nas gerações jovens é frequente vermos manifestado do desejo de aprender e usar o crioulo, como fator identitário. Mesmo em termos políticos assiste-se, atualmente, a uma discussão sobre estas questões, associada a um movimento de revalorização e reconhecimento do património cultural e identitário de STP, patente, por exemplo, na recente aprovação, em conselho de ministros, do alfabeto unificado para as línguas crioulas, bem como na existência de um projeto de criação da língua gestual santomense.

Que retrato podemos, então, traçar do panorama linguístico de STP?

1.1 Os crioulos de STP

Apesar de a escassez de estudos detalhados sobre a situação linguística de STP, é possível identificar neste país três zonas linguísticas distintas, marcadas pela presença de outros tantos crioulos. Mas, para além destes, é ainda possível encontrar populações, dispersas pelo país, que pela sua diversidade de origens geográficas são falantes de outros dois crioulos. Assim, podemos encontrar em S. Tomé e Príncipe:

- o Crioulo Angolar - zonas norte e sul da ilha de S. Tomé;
- o Crioulo “Santomé” ou Forro - zona centro da ilha de S. Tomé;
- o Lung’ie - Ilha do Príncipe;
- o Crioulo de Cabo Verde - falado, sobretudo, pela população de origem caboverdiana;
- o Tonga - falado pelos descendentes de angolanos e moçambicanos.

Estes crioulos constituem línguas distintas e têm, em comum, o facto de serem de base lexical portuguesa e de terem uma estrutura que se assemelha à das línguas africanas.

O termo “línguas crioulas” ou “crioulo” é um termo generalista de carácter sócio-histórico, utilizado para designar um conjunto numeroso de línguas que resultaram do contacto com outras línguas consideradas de prestígio e que se distinguem pelo próprio processo de formação e pela existências de especificidades gramaticais.

Este tipo de contactos obrigou à criação de um código linguístico, que surge de uma mistura, espontânea, de línguas que facilita a comunicação entre as diferentes partes envolvidas nesse processo. Este(s) código(s) linguístico(s), que inicialmente terá(ão) sido rudimentar(es) – *pidgins* – surge(m) para satisfazer a necessidade de comunicação básica, mas sem ser a língua materna de nenhuma das partes, terá(ão) supostamente sido *nativado(s)*, isto é, aprendido(s) como língua materna, dando origem a uma nova língua materna.





No caso de São Tomé e Príncipe, a tese mais plausível é a de que o contacto entre falantes do português e falantes das referidas línguas tenha inicialmente dado origem a um *pidgin* (Pereira⁴⁵²), uma espécie de língua franca, na própria ilha, isto é, na segunda geração da população que ali *residia*. Especialmente no regime de habitação, onde o contacto entre europeus e africanos era mais íntimo do que no regime de plantação, havia desde cedo condições favoráveis a uma *crioulização* rápida (Universidade Federal do Rio Grande do Norte⁴⁵³). Cada povoador tinha direito a uma escrava por decreto régio e as alusões à miscigenação são frequentes nos documentos antigos. As mulheres negras e os filhos que nasciam dos casamentos e concubinatos com europeus foram oficialmente declarados livres, a partir de respetivamente 1515 e 1517, e rapidamente construíram uma comunidade com reivindicações e poderes socioeconómicos próprios. É plausível que esta comunidade de forros, escravos que recebiam a carta de alforria, com uma identidade própria, tenha sido o veículo da nova língua que se falava na ilha. Em vez do português, terá provavelmente sido o crioulo que os escravos recém-chegados teriam de aprender para efeitos de comunicação. O próprio facto de o *Lwngua Santomé* também ser denominada “forro” parece sustentar a hipótese delineada neste parágrafo.

Os crioulos são tradicionalmente língua sem escrita, cujos primeiros contactos com estas decorrem quase sempre da aplicação, ingénua e assistemática, da grafia da língua de contacto à expressão fonética do crioulo, em função da perceção que dela têm os falantes. Por conseguinte, o texto escrito para uma língua sem normalização, como é, por exemplo, o forro, constitui lugar por excelência de interferência de um modelo exterior, que provém, neste caso, da Língua Portuguesa, em que o falante aprendeu a ler e escrever.

1.2 O português de STP

A Língua Portuguesa foi introduzida em STP com o Descobrimentos das ilhas pelos navegadores portugueses, João de Paiva, Pero Escobar e João de Santarém, em 1471 e 1472, respetivamente. Por estas razões históricas, a língua portuguesa conseguiu uma significativa implantação como língua de comunicação de grande parte da população, não obstante a parceria com os crioulos locais, de forte predominância sobretudo nas zonas rurais e nas populações menos letradas.

Esta situação de diglossia teve, obviamente, implicações linguísticas no uso do português que se observam através da variação discursiva – português europeu vs. português santomense.

Veja-se, a este propósito, um exemplo de diferença de sintaxe que resulta de uma tradução direta do “**Forro**” para o “**Português**” – Exemplo 1 – Sintaxe.

“Forro”	“ <i>Nhá monhá suba lólo</i> ”
Variante oral	“ <i>Toda lenha molhou chuva</i> ”.
“Português”	“A chuva molhou completamente a lenha”.

Exemplo 1 - Sintaxe

⁴⁵² Cf. http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_3.4.e.php (acedido no dia 27 de janeiro).

⁴⁵³ Eixo temático: E- POLÍTICAS CURRICULARES E DE FORMAÇÃO - Formação de professores e de formadores





Salienta-se que, de entre os crioulos falados em São Tomé e Príncipe – o “**Forro**”, o “**Lung’ie**”, o “**Angolar**” e o de “**Cabo Verde**”, o primeiro assume expressão nacional. É dele que a Língua Portuguesa sofre maior influência, o que se traduz em variações fonéticas, lexicais e/ou apenas semântica.

Atentemos em alguns exemplos de características do português de São Tomé, no que refere à fonética – Exemplo 2 - Fonética:

- i) verifica-se uma situação de paragoge /deli/, em termos orais, no português de São Tomé, para além da elevação da vogal /e/.
- ii) nasalização vocálica, quando precedida de consoante nasal /sem~interu/, para além da situação de assimilação de /i/ em vez de /e/ - /sem~iteru/. Observa-se, ainda, uma síncope /j/, não contendo a sílaba /rju/ núcleo.
- iii) neste caso, a diferença fonética entre o português europeu e o português de santomense radica na apócope da vibrante /r/.

	Caraterística	Exemplificação	
		Português europeu	Português de São Tomé
NÍVEL FONÉTICO	Elevação da vogal /e/	i)Dele	i) Dele
	Paragoge /i/	/del/	/deli/
	Nasalização de vogais quando precedidas de uma consoante nasal	ii)Cemitério /semitérju/	ii)Cemitério /sim~iteru/
	Queda do /r/ final do infinitivo verbal	iii) Comer /kumer/	iii) Comer /kume/

Exemplo 2 – Fonética

No que refere ao léxico – Exemplo 3 – Léxico -, registam-se contextos de realização linguística que preservam alguns vocábulos do português arcaico, como é exemplo <fundão>.

Ao contrário, também há situações de substratos, na medida em que, apesar de falarem português, os santomenses preservam palavras oriundas dos seus próprios crioulos <palaiê>, <sóia>, <ôbo>. Note-se que o léxico é de extrema importância na aprendizagem de línguas, sejam maternas, sejam estrangeiras (Teixeira & Henshall, 2012).

NÍVEL LEXICAL	Caraterística	Exemplificação
	Uso Corrente do Português Arcaico	<fundão>
	Situação de substratos	<palaiê>, <sóia>, <ôbo>

Exemplo 3 – Léxico

Continuando a analisar a variação discursiva, atentemos, agora, no Exemplo 4 – Sintaxe, no qual se registam algumas especificidades de morfologia.





No que concerne a ocorrências de omissão – Exemplo 4 – Omissão, Substituição -, e que tocam aspetos morfológicos, temos a ausência do determinante artigo definido – “(O) irmão espalhou gasolina no quarto.” -, de preposição - “Fui responsável (da) pedreira (de) o Ponta Figo” -, e do clítico reflexivo – “Mãe e três filhos sentam(-se) a conversar. Quanto às situações de substituição, note-se o emprego do pronome <ele> como complemento direto, em vez de <o>, <a>, ocorrendo uma neutralização dos pronomes pessoais. Ainda se sublinhar a substituição do verbo *ter* pelo verbo *haver* – Se tem confusão tem cerveja”, “Mas agora tem escola de noite”.

	Caraterística	Exemplificação	
Omissão	do artigo definido	“(O) irmão espalhou gasolina no quarto.”	
	do elemento de ligação preposição	“Fui responsável (da) pedreira (de) o Ponta Figo.”	
	do elemento de ligação entre numerais	“Eu trabalhei (i) (em) Ponta Figo desde mil novecentos (e) quarenta e oito.”	
	do “se” reflexivo	“Mãe e três filhos sentam (-se) a conversar.”	
NÍVEL SINTÁTICO	Substituição	de pronomes	- Carlos, viste aquele chapéu? - Sim. Eu comprei ele /<o>.
		do verbo <i>ter</i> por <i>haver</i>	“Mas agora <u>tem</u> escola de noite.” “Se <u>tem</u> confusão <u>tem</u> cerveja.” “ <u>Tem</u> que <i>haver</i> cozido de banana com peixe.”

Exemplo 4 – Omissão, Substituição

Merecedor de reflexão – Exemplo 5 – Morfologia e Princípios de Tratamento - é a ausência (simplificação da flexão em número) de concordância entre nome e modificador do nome – “Encontraram um lagarto com olhos aberto”. Uma outra nota recai na colocação dos clíticos em posição pré-verbal, tal como ocorre na variedade brasileira – “Eu te dou metade do palácio”. De igual modo, temos o tratamento por <você>, em vez de <tu>, tão característico dos falantes brasileiros. “Onde é que você pôs óculo?”, a par de outros registos que já demos conta anteriormente.

Simplificação dos nomes, determinantes e adjetivos em relação à flexão em número	“Encontraram um lagarto com olhos aberto”
Colocação dos clíticos na posição pré-verbal	“Eu te dou metade do palácio”
Uso de “você” em vez de “tu”	“Onde é que você pôs óculo?”

Exemplo 5 – Morfologia e Princípios de Tratamento

Finalmente, um apontamento para diferenças de natureza semântica – Exemplo 6 – Semântica. “uã quatu”, que significa metade, pode ter o significado de um quarto. Assim como, “minicobli” – girinos, também pode significar micróbios. A este propósito veja-se (Teixeira, 2010).





	Caraterística	Exemplificação
NÍVEL SEMÂNTICO	Existem termos do crioulo que, por fenómenos de analogia ou falsos amigos poderão ser interpretados de modo diferente.	“uã quatu” - metade – $\frac{1}{2}$ - poderá ser interpretado como um quarto (1/4) “minicobli” - girinos – poderá ser interpretado como micróbios

Exemplo 6 - Semântica

Com efeito, verifica-se, nos registos apresentados, que o Português de STP segue, oficialmente, a norma do Português europeu. Todavia, observam-se diversos registos do Português de Portugal e do Brasil e, outros ainda, próximos dos crioulos. Prova dessa diversidade e (des)aproximação é a influência do crioulo S. Tomé, sobretudo no que concerne à sua base lexical.

2. Língua Portuguesa e Crioulos na formação de professores

Considerando que não existem ainda suficientes estudos em torno do português de STP e dos crioulos, esta temática não pode, por enquanto, ser aprofundada na formação de professores no contexto de estudos Linguísticos. Acreditamos, porém, que será fundamental alertar os professores para a temática, no sentido de promover:

- uma visão positiva e integradora das várias línguas presentes no território, no sentido da valorização do património linguístico-cultural;
- a capacidade de observar e analisar registos linguísticos diversificados, orais e escritos (competência metalinguística), para identificarem:
- características e modos de funcionamento próprios das línguas em causa;
- influências/interferências (Teixeira, 2007)/transferências transcódicas – code switching (Osório, 2013) (trata-se, no fundo, de alertar os professores para a importância de estudarem e abordarem com os alunos as diferenças e semelhanças linguísticas entre a língua portuguesa que eles falam e conhecem e a norma europeia que se deseja que, na escola, aprendam, bem como as influências que os crioulos por eles falados produzem no modo como falam o português);
- o desenvolvimento de competências comunicativas (nomeadamente linguística, sociolinguística e pragmática, no sentido de conhecerem e compreenderem os modos de funcionamento das várias línguas, e perceberem a propriedade e adequação do uso de cada uma em função dos contextos e das situações comunicativas);
- o desenvolvimento (e conseqüente promoção nos alunos) de uma competência plurilingue, que admite, reconhece e até estimula o desenvolvimento de competências diversificadas nas várias línguas em presença no contexto da vida do aluno, sem que umas tenham que ser “apagadas” ou ignoradas em função de outras;
- o desenvolvimento de competências didáticas que permitam aos professores abordar estas questões com os alunos, ajudando-os a ultrapassar dificuldades e a compreender as semelhanças e diferenças entre as línguas.





3. Linha de trabalho do grupo de Língua Portuguesa

O grupo de trabalho da língua portuguesa, no âmbito do projeto RIQUEB, assume como objetivo geral formar e capacitar professores do 1º ciclo e professores de Português do 2º ciclo, procurando, em termos mais específicos, dotar os participantes das formações que estão a ser concebidas de suportes técnicos e específicos no âmbito do ensino da língua portuguesa. É, pois, num quadro mais lato de formação em desenvolvimento curricular e didática da língua portuguesa que a questão dos crioulos é levantada.

Assim, nos documentos de formação em construção, partindo do trabalho colaborativo entre a equipa portuguesa e a equipa santomense, e das observações que foram sendo feitas no terreno, em contexto de visitas a várias escolas e de participação em reuniões quinzenais de planificação, decidiu-se contemplar os temas seguintes:

- Gestão curricular em língua portuguesa (princípios de desenvolvimento curricular; planificação; organização do espaço em sala de aula para a aprendizagem cooperativa);
- Saber mais sobre...
- O português como disciplina transversal e multidisciplinar,
- O uso das tecnologias e a aprendizagem do Português,
- A consciência fonológica,
- A iniciação à leitura e à escrita,
- A Língua Portuguesa e os Crioulos Santomenses;
- Ensinar a Língua Portuguesa
- Comunicação oral,
- Comunicação escrita,
- Leitura,
- Escrita,
- A importância da aprendizagem linguística (funcionamento da língua).

Considerações finais

Os desafios que se colocam ao ensino da língua portuguesa em STP são muitos e complexos, nomeadamente no que à relação com os crioulos diz respeito. Não sendo âmbito nem objetivo do projeto RIQUEB aprofundar esta questão, que é fundamentalmente (socio)linguística e, até, política, importa, contudo, que o tema não seja ignorado na formação inicial (Santos, 2010) e contínua de professores, sob pena de estes continuarem sem recursos e fundamentos para lidarem com a realidade linguístico-comunicativa dos seus alunos e com potenciais dificuldades que essa realidade possa causar no processo de aprendizagem da língua portuguesa, tanto ao nível da oralidade, como também da escrita.

Reconhece-se, todavia, que a formação neste domínio será sempre muito limitada enquanto não houver investimento em outras ações que se centrem, nomeadamente, na recolha e análise de registos linguísticos (orais e escritos) de falantes santomenses, visando:

- uma descrição linguística do português falado em STP;
- a comparação do português de STP com o português de variante europeia (atualmente usado como norma);
- a identificação de diferenças entre uma e outra(?) variante (erro ou normatividade?...);





- a estabilização linguística, não só do português santomense (caso venha a ser reconhecido enquanto tal), como dos próprios crioulos, para uma pedagogia da(s) língua(s) verdadeiramente adequada ao contexto, eventualmente assumindo que, pelo menos em alguns casos, o português deva ser ensinado como uma língua segunda e de escolarização.

Finalizamos recordando alguns dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) que nos parecem não dever ser ignorados no contexto de STP e, em particular, no contexto da conceção de um sistema e de materiais de formação que se desejam atuais, contextualizados, mas também potenciadores de um futuro de sucesso para os alunos-futuros cidadãos santomenses:

Artigo 3º

Esta declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes:

- o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
- o direito ao uso da língua em privado e em público;
- o direito a manter e desenvolver a própria cultura;
- o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;
- o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;

Artigo 5º

Esta declaração baseia-se no princípio de que os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias.

Referências bibliográficas

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*. Lisboa: Asa.
- Pereira, D. (2014). Fórum dos Linguistas. In <http://cvc.institutocamoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html> (acedido em 27 de janeiro de 2014).
- http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_3.4.e.php (acedido no dia 27 de janeiro)
- Teixeira, M. (2007). A entrada de estrangeirismos na língua portuguesa – contributo para um estudo sociolinguístico. Lisboa: Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).
- Teixeira, M. (2010). "Léxico Português e Brasileiro – (In) Paralelismos", Maria Célia Lima-Hernandes, Katia Chulata. (orgs.). In *a Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Università del Salento – Facoltà di Lingue e Letterature Straniere: Pensa Multimedia Editore. pp. 21-34.
- Teixeira, M. & Henshall, A. (2012). "Beliefs about foreign language knowledge". In Emília Pedro *et alii*. *Attitudes and Beliefs Related to Language and Languages – A Survey of University Students in Portugal (2008-2010)*. Lisboa: CEAL/ULICES - FCT. Pp. 20-40.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didática do Plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- Santos, Maria L. S.; Neves, Rui. 2010. "Formando Licenciados em Educação Básica (Portugal): O papel dos «Projectos de Intervenção Educacional»", Trabalho apresentado em Congresso Internacional PBL 2010: Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Activas de Aprendizagem, In Anais do Congresso Internacional PBL 2010: Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Activas de Aprendizagem, São Paulo.
- Osório, P. (2013). "As causas da erosão linguística – o caso do fenómeno do code-switching". Comunicação apresentada no III Encontro Internacional do Português & III Simpósio Internacional de Ensino do Português. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia – dias 12 e 13 de abril.





Índice por autor

Índice



ÍNDICE POR AUTOR

L'INDEX DES AUTEURS

- Adriana Bender Moreira de Lacerda, 250
Adriana Valéria Santos Diniz, 229
Adriano Antonio Faria, 418, 1335
Alain Bouvier, 22
Alain Kokosowski, 66
Alda Bernardes, 429
Altina Ramos, 1281
Álvaro Aguilár, 1030
Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi, 598
Ana Bertha Luna Miranda, 797
Ana Casimiro, 69
Ana Freire, 1182
Ana Gama, 1262
Ana Isabel de Vasconcelos, 270
Ana Margarida Da Silva Do Nascimento, 727
Ana Maria Costa e Silva, 1432
Ana Maria Falcão de Aragão, 806, 1471
Ana Maria Freire, 1482
Ana Maria Monteiro, 818
Ana Nunes de Almeida, 543
Ana Paula Caetano, 787
Ana Paula Curado, 827
Ana Pires Sequeira, 834
Ana Regina De Aguiar Dutra, 1051
Ana Rita Fernandes, 612
Ana Rita Teixeira, 567
Ana Sofia da Silva Pereira, 238
Andréa Alice da Cunha Faria, 82
Andréa Moura da Costa Souza, 851
Andréa Rosana Fetzner, 842
António A. Neto-Mendes, 50
António Cordeiro, 134
Antonio Flávio Barbosa Moreira, 859
António Gomes Ferreira, 240
António M. Rochette Cordeiro, 47, 167, 305
240, 430, 623, 751, 1380
Antonio N. G. Moreira, 587
Assis Francisco de Castilhos, 632, 685
Áurea Adão, 641
Belén Cruz Maya, 1501
Belmiro Cabrito, 388, 391
Belmiro Gil Cabrito, 318
Berenice Marie Ballande Romanelli, 534
Bertha Fortoul, 1513
Betania Leite Ramalho, 1398
Bianca Viana Santos Souza, 869
Bleizy Costa, 879
C. Miguel Ribeiro, 1030
Carla Cibele Figueiredo, 889
Carla Matoso, 1482
Carla Ravasco, 374
Carla Rezende Gomes, 891, 901
Carla Rodriguez, 1013
Carlos Augusto Candêo Fontanini, 953
Carlos Brigas, 374
Carlos Manuel Ribeiro da Silva, 238, 909, 1028
Carlos Reis, 374
Carmen Cavaco, 84
Carmen Ruiz Bueno, 1283
Carolina Gonçalves, 919
Carolina Machado Rocha Busch Pereira, 651
Catarina Paulos, 911
Cátia Évora, 1482
Cecília Galvão, 922
Célia Regina Rossi, 1011
Cely Nunes, 917
Cícero Cavalcante, 1062
Clara Freire da Cruz, 661, 662
Clara Rolo, 919
Clarissa Craveiro, 921
Cláudia Faria, 922
Cláudia Gonçalves, 922
Cláudia Pinheiro, 924
Claudia Pontón, 926
Cláudia Santos Preguiça, 432
Cláudia Teixeira Gomes, 85
Concepción Barrón, 926
Cristina Albuquerque, 86, 95, 191
Cristina C. Vieira, 928
Cristina Loureiro, 919, 1262, 1370
Daniela de Cássia Silva, 930
Danielly Berneck Côas, 932
Daniely M. Vieira, 943
Darlène Ávila, 95
Deise Maria Marques Choti, 953, 963, 978, 987
Denis Ricardo Carloto, 242
Denise Maria Vaz Romano França, 250, 998
Denise Rosana da Silva Moraes, 1000
Dilma Lucy de Freitas, 1011
Dinazar Escudero, 1030
Dridi Houssine, 1503
Dulce Magalhães, 388, 391
Dulce Martins, 1190
Dulce Pereira dos Santos, 664
Edinea Mascarenhas Dias, 355
Elaine Samora Carvalho e França Antunes, 625
Elisabete Cruz, 1013
Elisângela André da Silva Costa, 1241





- Elizabeth Orofino Lucio, 673
Eloísa M. Vidal, 587
Emília Vilarinho, 434
Emir Simão Sader, 114
Encarnação Silva, 1262
Eric Flores, 1030
Ermelinda Correia, 1025
Esmeralda Geromel Bezerra de Menezes, 1241
Esmeraldina Veloso, 434
Estela Costa, 557, 675, 1482
Eva Fernandes, 1026
Fabiane Lopes de Oliveira, 978
Fátima Antunes, 213, 434
Fátima Silva Risério, 296
Fátima Susana Araújo Machado, 1028
Fausto dos Santos Amaral Filho, 436
Fernando Albuquerque Costa, 1013
Fernando Ilídio Ferreira, 38
Fernando José Martins, 114
Fernando Manuel Lourenço Martins, 1030
Filipe Jesuino, 851
Filomena Alves Rodrigues, 1042
Filomena Amador, 194, 204
Flávia Wagner, 1051
Franciele Eleide Kuhn, 252
Francisca Medeiros, 1062
Frédérique Lerbet-Sereni, 60
Gilberto Oliari, 1096
Gilmar Cruz, 1434
Gilmar Pereira da Silva, 691
Gilmara Cristine Back, 1072
Gilmara Back, 366
Gilmara Cristina Back, 177
Gilmara Cristine Back, 104, 262, 1079, 1089
Giovana Rodrigues Oliveira Pires, 1106
Glicerinaldo de Sousa Gomes, 229
Glória Bastos, 270
Graça Regina Franco da Silva Reis, 1108
Graciela Pérez, 1118
Guilherme Monteiro, 374
Helaine Barroso dos Reis, 112
Helder Martins Costa, 1121
Helen Marcia Barbosa Silva, 112
Helena Colaço, 1124
Helena Maria dos Santos Felício, 1135
Hélia Pinto, 1030
Henrique Vaz, 388, 391
Herika Socorro da Costa Nunes, 1151
Isabel C Viana, 1398
Isabel Chagas, 1011
Isabel Madureira, 1262
Isabel Pestana Neves, 1230
Isabel Piscalho, 1160
Isabel Rodríguez Sanches, 145
Isabel Sebastião, 1030
Ivanilde Apoluceno de Oliveira, 691
Izabela Andréa da Silva, 262, 1072, 1089
Jacques Therrien, 587
Janaina Aparecida de Mattos Almeida, 114
Janaina Marques Silva, 632, 685
Janaina S. S. Menezes, 729
Janete Benjamin, 691
Joana Figueiredo, 1190
Joana Viana, 1169
João Barroso, 28
João Carlos Pereira Mira Leitão, 438
João Leitão, 374
João Lopes, 388, 391
João Martins, 280
Joaquim Azevedo, 394
Jorge Pinto, 834
José A. Pacheco, 1190
José Airton de Freitas Pontes Junior, 851
José António Pereirinha, 11
José Carlos Morgado, 467
José Gonçalves, 1182
José Rodrigues da Silva Filho, 1180
José Tejada, 1283
José Viegas Brás, 155
José Wellington M. de Aragão, 39
Josélia Schwanka Salomé, 486
Juan Romay Coca, 320, 1199
Judite Zamith-Cruz, 612
Juliana de Oliveira Costa, 930
Júlio Gomes, 612
Justino Magalhães, 289
Kaline Valeria Pereira Silva, 1203
Karla Cunha Pádua, 296, 1211
Karla Leonora Dahse Nunes, 1051
Katia Arilha Fiorentino Nanci, 125, 494
Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo, 1211
Kátia Maria da Cruz Ramos, 664, 1203, 1344
Kelen dos Santos Junges, 503
Krystin Engel, 514
Krystin Engel Schwartz, 731
Lara Wasilewski, 486
Larissa Caxambú, 514
Larissa Rocha Lima Caxambu, 731
Laura Battaglia, 494
Laura Battaglia Cavalcanti, 125
Leandro Kingeski Pacheco, 1051
Leila Lopes de Medeiros, 818
Leocilea Aparecida Vieira, 998
Leociléa Aparecida Vieira, 250
Leonel Piovezana, 252
Leonor Santos, 879, 1220
Leonor Saraiva, 1230





- Liliana Paredes, 305, 430, 1380
Lise Bessette, 1503
Lúcia Helena Abreu Eletério, 1232
Lúcia Santos, 134, 751
Luís Alberto Marques Alves, 316
Luís Alcoforado, 134, 240, 305, 623, 751
Luis Cuevas Leal, 921
Luísa Cerdeira, 44, 318, 388, 391
M^a Carmen Martínez Hernando, 320
M^a Montserrat León Guerrero, 320
Madalena Teixeira, 879, 1220
Manuel Camacho Higareda, 701, 797
Márcia Caminha de Lima, 1241
Márcia Florêncio, 753
Marcia Lisboa Costa de Oliveira, 1232
Marcia Regina Mocelin, 418
Márcia Regina Mocelin, 526
Marcos Antonio Martins Lima, 851
Marcos José Zablonsky, 514, 731
Marcos Marinelli, 851
Margarida Dias Costa, 145
Margarida Maria Monteiro Marçal Grilo, 1251
Margarida Rodrigues, 1262
Maria Alcina Cerdeira, 623
Maria Alfredo Moreira, 1180
Maria Aparecida Seçatto Muranaka, 742
Maria Arlete Rosa, 366
Maria Assunção Flores, 924, 1025, 1026, 1319, 1382
Maria Cristina Borges da Silva, 341
Maria da Conceição Carrilho de Aguiã, 1344
Maria da Salete Barboza de Farias, 229
Maria de Fatima Gomes da Silva, 1272
Maria de Fatima Quintal de Freitas, 534
Maria de Fátima Rodrigues, 353
Maria de Lourdes Machado-Taylor, 318
Maria de Lourdes Varandas, 353
Maria de Lurdes Carvalho, 1281, 1283
Maria do Céu Roldão, 1493
Maria Elena Viana Souza, 1295
Maria Emilia Gonzaga de Souza, 1302
Maria Geralda Oliver Rosa, 716
Maria João Cardona, 1311
Maria João Hortas, 1370
Maria João Mogarro, 1042, 1151
Maria José Rodrigues, 1062
Maria Lima Ferreira, 1319
Maria Luísa García Alonso, 1135
Maria Machado-Taylor, 388, 391
Maria Manuel Vieira, 543
Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira, 330
Maria Neves Gonçalves, 155
Maria Poppe, 818
Maria Prazeres Casanova, 545
Maria Regina Brandão Lins Veas, 1211
Mariana Aparecida da Silva, 742
Mariana Dias, 712
Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de Araujo, 625
Marianne Zelmanowicz de Abreu, 774
Mariela Jiménez Vasquez, 797
Mariela Sonia Jiménez Vásquez, 701
Marilda Aparecida Behrens, 963, 978
Marilene Corrêa da Silva Freitas, 355
Marília Pontes Sposito, 598
Marisalva Fávero, 1011
Marli Auxiliadora da Silva, 555, 930
Marlúcia Divina da Silva, 555
Marta Almeida, 1482
Marta Mateus de Almeida, 557, 675, 1320, 1333
Miguel Montes, 1030
Miriam Pastor, 320
Miriam Pastor Martínez, 1199
Monaliza Ehlke Ozorio Haddad, 1335
Monaliza Ehlke Ozório Haddad, 418
Mónica Baptista, 1182
Mónica Baptista; Sofia Freire, 1482
Montserrat León Guerrero, 1199
Munira Queiroz, 357
Nadia Sacoó, 1370
Nara Maria Bernardes Pasinato, 987
Natália Alves, 543
Natália Vieira, 1262
Nathali Gomes da Silva, 1344
Naura Syria Carapeto Ferreira, 526, 714, 1419
Nelsi Antonia Pabis, 1353, 1372
Nelson Campos, 1220
Nielka Rojas, 1030
Olga Ludovico, 1124, 1362
Pascal Paulus, 1370
Patrícia Correia de Paula Marcoccia, 1353, 1372
Patricia Ducoing, 1513
Patrícia Figueiredo, 167, 430, 623, 1380
Patrícia Santos, 1382
Paula Guimarães, 169
Paulo André Barbosa Moraes, 851
Paulo Maurício, 1383
Paulo Peixoto, 388, 391
Paulo Ricardo Ross, 1434
Paulo Speller, 587
Pedro Abrantes, 567
Pedro Rodrigues, 917
Pilar Rodrigo Lacueva, 320, 1199
Raimunda Rosilene Magalhães Gadelha, 1241
Raiziana Mary de Oliveira Zurra, 1385
Raquel Pozzenato Silazaki, 625
Regiane A. Kusman, 366





- Regiane Aparecida Kusman, 177, 1079
Regina Gouveia, 374
Rejane Bezerra Barros, 1398
Rita Márcia Magalhães Furtado, 1410
Roberta Ravaglio Gagno, 1419
Rômulo José de Oliveira Zurra, 1385
Rosa Aurora Padilla Magaña, 1515
Rosa Maria Moura da Rocha Alves, 1430
Rosa Pinto, 576
Rosalinda Herdeiro, 1432
Rosana Aparecida da Cruz, 104
Rosane Karl Ramos, 859
Roseli Correia da Silva, 296
Rosemari Zampieron, 1096
Roseneide Cirino, 1434
Rosenilde Nogueira Paniago, 1447
Rui Brites, 388, 391
Rui Gomes, 388, 391
Saionara Oliveira Bello Da Silveira, 1051
Samuel Machado, 191
Sandra Aparecida Machado Polon, 932, 1353,
1372, 1449
Sandra Mara Santos Lemos de Oliveira, 1447
Sara Barros Araújo, 1430
Silvana Lorena Lagoria, 193
Sílvia Silva, 388, 391
Simone Valdete dos Santos, 685
Sofia Freire, 922
Sofia L. Vieira, 587
Sofia Oliveira Martins, 394
Sofia Viseu, 762
Sónia Fonseca, 66
Sónia Mairós Ferreira, 167
Sonia Maria Chaves Haracemiv, 1434
Stela Meneghel, 587
Susana Vassalo, 787
Suyanne Tolentino de Souza, 1461
Tamara Abrão Pina Lopretti, 1471
Tânia Pestana, 1190
Teresa Alvarez, 928
Teresa Maia, 194
Teresa Pinto, 928
Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos,
408
Tomás Patrocínio, 67, 318
UNESCO, 147
Valdemar Sousa, 204
Valéria Marcondes Brasil, 436, 714
Valéria Silva de Moraes Novais, 771
Vanessa Coelho Garcia, 774
Vanessa de Andrade, 1482
Vera Lúcia Jacob Chaves, 45, 771
Virgínio Sá, 213
Viviane A. Lopes, 1493
Viviane Bastos, 1051
Zélia Anastácio, 612
Zulmira de Jesus Cardoso da Silva Rodrigues,
227

