

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIÃO NA DIVERSIDADE

MADALENA TEIXEIRA (ORG.)



ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIÃO NA DIVERSIDADE

Coleção

Encontros da Língua Portuguesa
Madalena Teixeira (Coordenadora)
Inês Silva e Leonor Santos (Subcoordenadoras)

Título

Estudos da Língua Portuguesa - A União na Diversidade

Organização

Madalena Teixeira

Ano

2019

Edição

Instituto Politécnico de Santarém /
Escola Superior de Educação

ISBN

978-972-9434-11-2

Projeto Editorial

Modal Creativity

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

MADALENA TEIXEIRA (COORDENADORA) INÊS SILVA E LEONOR SANTOS (SUBCOORDENADORAS)

ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA: A UNIÃO NA DIVERSIDADE

MADALENA TEIXEIRA (ORG.)

O ENSINO SUPERIOR EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE – (O FUTURO D)A OFERTA FORMATIVA NA ÁREA DO PORTUGUÊS

MADALENA TEIXEIRA

CRISTINA AMADO

⁶² | Madalena Teixeira, Departamento de Línguas e Literaturas, IPSantarém - ESE, Universidade de Lisboa - CEAUL, Portugal. E-mail: madalena.dt@gmail.com

⁶³ | Cristina Amado, Universidade de São Tomé, São Tomé e Príncipe. E-mail: cristimado@hotmail.com

RESUMO

O futuro do ensino superior em África não pode deixar de ser sentido e expressado, também, em São Tomé e Príncipe (STP), sobretudo se tivermos em conta o Plano de Ação de Cooperação Multilateral no Domínio da Educação da CPLP (2016-2020)⁶⁹ - do qual se destaca o ponto 12, do V eixo – Língua Portuguesa, Objetivo estratégico – “Melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa dos países da CPLP, nos vários contextos linguísticos” (p.7).

Assim, este estudo tem os seguintes objetivos: i) analisar a oferta formativa apresentada pela Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), no que concerne ao ensino do português; ii) conhecer a perceção de docentes, do ensino superior, no que refere ao ensino do português, quer no ensino superior, quer no ensino básico e secundário.

Para concretização do primeiro objetivo, foram consultados os planos de estudo dos cursos, na área do português e a página USTP. Relativamente ao segundo, recorreremos à realização de inquéritos por questionário.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um maior investimento no setor educativo, no qual esteja integrada uma reestruturação curricular, no ensino superior, a criação de incentivos, para um maior envolvimento da comunidade docente e uma revisão dos manuais escolares existentes, nos ensinos básico e secundário.

⁶⁹ Cf. Op. Cit.

INTRODUÇÃO

Afirmamos, sem qualquer dúvida, que o futuro e o desenvolvimento de qualquer povo assenta em bases tão ancestrais como o nascimento do conceito Paideia, em que a busca pelo conhecimento “é um ato de amor” (Contin, 2006), com vista a um bem maior, ser um “cidadão perfeito” (Jaeger, 1995, p.147). Com efeito, a educação foi e continua a ser um eixo norteador para o crescimento de nações, tanto no que refere à Escola, como no que concerne à Saúde, atingindo a economia, em geral. Como é referido no Relatório *Perspetivas Económicas em África 2017*, apresentado na sede da CPLP, no dia 3 de outubro, “Se tirar partido de um ensino (...) de melhor qualidade (...) África ficará apta a respeitar melhor os seus compromissos relativamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à Agenda de 2063.”⁷⁰ Para tanto, a “aposta” na educação assume um papel fulcral, pois só indivíduos instruídos e cientes da importância da sua participação ativa na sociedade podem contribuir para um crescimento sustentado⁷¹, seja em África, seja em qualquer parte do mundo. No mesmo documento, pode, ainda, ler-se que “... são necessárias políticas públicas que priorizem a educação formal, os estágios, a formação profissional (...) para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho.”⁷²

Assim sendo, urge, inquestionavelmente, uma discussão em torno da temática educação, com enfoque no ensino superior, na medida em que “daquele nível de ensino” saem os professores e formadores das gerações futuras, os profissionais “de amanhã”. E o facto de São Tomé e Príncipe ser uma das economias mais pequenas de África⁷³ (Reto, Machado & Esperança, 2016), melhor fundamenta a preocupação com a educação, uma vez que uma gestão adequada dos recursos humanos só trará benefícios ao país.

⁷⁰| Cf. Op. Cit.

⁷¹| Entenda-se “crescimento sustentado” à luz do entendimento da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pela Organização das Nações Unidas, tendo tido como presidente Gro Harlem Brundtland. In <https://web.archive.org/web/20140728023229/http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=8209>

⁷²| Idem

No site do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECC) pode, inclusivamente, ler-se que um dos objetivos para o Ensino Superior é “Garantir uma oferta sustentada de um ensino superior de qualidade, diversificado e ajustado a padrões internacionalmente reconhecidos e que tenha em conta as reais necessidades do país”⁷⁴, corroborando a importância deste estudo. Efetivamente, só uma população saudável, instruída e resiliente consegue integrar-se na competição económica do mundo atual, no qual a presença tecnológica tem vindo a alterar o paradigma de trabalho (Ghanem, 2018).

Assim, e tendo por base o contexto anteriormente referido, num primeiro momento deste estudo, far-se-á uma reflexão acerca do histórico do ensino superior, em São Tomé e Príncipe, seguindo-se a apresentação, e respetiva discussão, relativa à parte central do nosso estudo – a oferta formativa na área da Língua Portuguesa. Finalmente, tecer-se-ão as considerações finais acerca da oferta formativa da USTP e acerca da perceção de docentes, do ensino superior, no que refere ao ensino do português, quer no ensino superior, quer no ensino básico e secundário.

⁷³| Informação obtida em <https://data.worldbank.org/country/sao-tome-and-principe?locale=pt> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

⁷⁴| <https://mecc.gov.st/index.php/visao-2022/politicas-e-estrategias/ens-superior-e-formacao> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

1. A UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E A RESPETIVA OFERTA FORMATIVA

1.1 O NASCIMENTO DA UNIVERSIDADE DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE E A SUA ESTRUTURA

Apesar de somente em 2003, através da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, com o Decreto-Lei nº 2, o ensino superior tenha passado a integrar o sistema educativo em São Tomé e Príncipe (STP), atualmente, existem três Instituições de Ensino Superior (IES): i) o Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática (IUCAI), que iniciou as suas atividades formativas no ano de 1997/98, a Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe (ULSTP), que entrou em funcionamento em 2006/2007 (Educação Para Todos, 2014) e a Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP), que “viu a sua origem” em 2014. As duas primeiras são de responsabilidade privada. A IUCAI já existe há mais de vinte anos e ULSTP há dez anos. Já a USTP é uma IES de natureza estatal, tutelada pelo Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC), foi fundada há quatro anos e ainda se encontra em fase de instalação.

Esta Universidade é constituída por três Unidades Orgânicas (UO) que, anteriormente a 2014, funcionavam de forma autónoma. A saber: i) a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), que teve origem no Instituto Superior Politécnico (ISP) e cuja designação ainda está ativa na página da USTP⁷⁵; ii) o Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC); iii) o Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCS)⁷⁶.

⁷⁵ | Dia 3 de janeiro de 2019.

⁷⁶ | Cf. Op. Cit.

1.2. A OFERTA FORMATIVA, NA ÁREA DO PORTUGUÊS, NA USTP

A oferta formativa que corresponde às três Unidades Orgânicas (UO) é apresentada como um todo na secção *Ensino*, em <http://www.ustp.st/oferta.php>. No entanto, os dois espaços consultados, no site, possibilitam observar o seguinte, no que à área do português diz respeito: um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa⁷⁷, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, uma vez que é nesta UO que se encontra maior diversidade formativa, indo do curso de Licenciatura em Agronomia, passando por um curso de Licenciatura em Engenharia Informática, até a um curso de Licenciatura em Geografia; um curso de Licenciatura em Educação Básica Formação Inicial; um curso de Complemento de Licenciatura em Educação Básica; um Bacharelato em Educação Básica; um Bacharelato em Educação de Infância⁷⁸, no Instituto Superior de Ciências Educativas, na medida em que esta UO “nasceu” para colmatar este tipo de necessidades formativas.

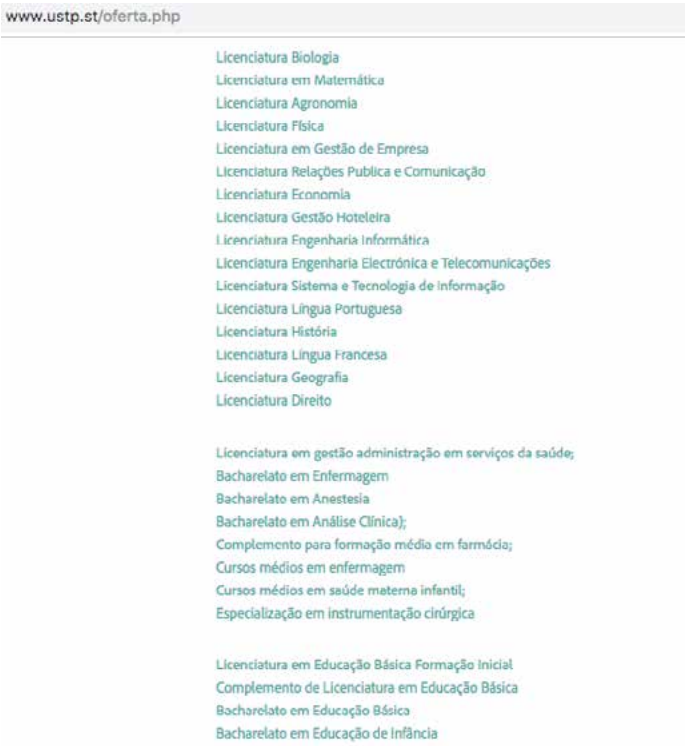


Imagem 1 Oferta Formativa da USTP

⁷⁷ | Vide Imagem 1 – Oferta Formativa da USTP.

⁷⁸ | Idem.

O “grupo” que se encontra ao centro da Imagem 1 – *Oferta Formativa da USTP* –, dado a natureza dos cursos, apresenta, certamente, a oferta formativa do Instituto Superior de Ciências da Saúde.

Embora não conste no *site*, sabemos que o Complemento de Licenciatura em Educação Básica é no 2.º Ciclo, “nas variantes de” Português e Francês e que a Licenciatura em Educação Básica também é no âmbito das Humanidades, compreendendo Português, Francês e Estudos Sociais⁷⁹. Ainda que não seja objeto de reflexão neste artigo, verifica-se que, em termos de cursos relacionados com a formação de professores, há áreas que parecem ser deficitárias, como é o caso das ciências e da matemática.

No que concerne à área do português, observa-se que há uma duplicação da oferta formativa, no que refere ao Ensino Básico, tanto em termos de licenciatura, como de bacharelato, inclusivamente na mesma IES, isto é, no ISEC. Presume-se, assim, que a Licenciatura em Língua Portuguesa, na FCT/IPS, possa estar voltada para a formação de professores, no Ensino Secundário.

Importa, deste modo, que se considere, em simultâneo, o seguinte: i) haverá alunos suficientes para o funcionamento de todos estes cursos? ii) o que será que subjaz à opção dos candidatos, quando escolhem, por exemplo, o Bacharelato em Educação Básica, a Licenciatura em Educação Básica, ou o Complemento de Licenciatura em Educação Básica? iii) qual o perfil de saída dos estudantes que frequentam cada um destes cursos, com particular destaque para o Complemento de Licenciatura em Educação Básica e para a Licenciatura em Educação Básica? No entanto, até quando está prevista esta eventual simultaneidade? Que estudos vs. necessidades suportam esta oferta formativa? Parece-nos que só o futuro nos poderá facultar (a) resposta a estas perguntas. E após solucionar essas necessidades, que se afiguram imediatas, o que farão os docentes destes cursos? Importa, perante este contexto, delinear estratégias para o futuro, como poderá ser o caso do investimento em formação profissional de nível superior.

Relativamente à primeira questão colocada, podemos adiantar que há um número significativo dos docentes que está ao ativo e que, ou não tem formação de nível superior, ou está a completar os estudos (Gorgulho, Costa e Teixeira, 2018). Facto que nos leva a não colocar a hipótese da rentabilidade.

⁷⁹ Informação recolhida por Cristina Amado.

Quanto ao que subjaz à opção dos candidatos, quando optam, por exemplo, pelo Bacharelato em Educação Básica, pela Licenciatura em Educação Básica, ou pelo Complemento de Licenciatura em Educação Básica, segunda pergunta, a explicação pode radicar nos requisitos de entrada. No Bacharelato em Educação Básica, os candidatos devem ser detentores da 10.ª classe (tal como acontece para acesso ao Bacharelato em Educação Pré-Escolar); no que respeita à Licenciatura e ao Complemento, em Educação Básica, os candidatos devem ter a 11.ª classe. Ou seja, independentemente de se pretender fazer este Complemento, ou esta Licenciatura, a condição de acesso é a mesma. Claro que de imediato se coloca uma outra questão – qual é o grau académico dos estudantes que realizam o Complemento? Desconhecemos se os candidatos terão esta preocupação, no momento das candidaturas e sabemos que “...o corpo docente apresenta problemas diversos – (...), entre os quais, o acesso à profissão sem habilitações adequadas ao exercício de uma praxis de qualidade...” (Costa, et al. 2017, p., 12). Já no que à Licenciatura em Língua Portuguesa diz respeito, o requisito de candidatura é a 12.ª classe.

Na última questão, o perfil de saída dos estudantes que frequentam cada um daqueles cursos, com particular destaque para o Complemento de Licenciatura em Educação Básica e para a Licenciatura em Educação Básica, colocam-se-nos novas razões para reflexão. No primeiro caso, considera-se um perfil de estudantes com habilitações para exercerem funções docentes, no 2.º Ciclo, na área do português e do francês. E na segunda situação? Considerar-se-á um perfil, também, para o 2.º Ciclo, mas com a valência dos Estudos Sociais? Considerar-se-á um perfil que abranja, somente, o 3.º Ciclo? Acreditamos que este curso não tenha sido criado a pensar no 1.º Ciclo, tendo em conta que nesse nível de escolaridade não há o ensino do francês. Todavia, nada impede que os futuros professores lecionem no 1.º Ciclo, ou no 2.º, ou no 3.º. Contudo, se optarem pelo 1.º, a valência do francês não será rentabilizada. Apresentam-se estas hipóteses, por duas razões: a primeira é que esta especificidade relacionada com o 2.º Ciclo e com as variantes foi, gentilmente, facultada por colegas da USTP e a segunda prende-se com o facto de não se encontrar informação disponível à data da realização deste estudo (conforme se pode observar, na Imagem 1 – *Oferta formativa da USTP*, que possibilite problematizar, cabalmente, este contexto.

Com o intuito de (tentar)conhecer melhor esta realidade educativa, solicitá-mos aos mesmos colegas que nos facultassem os Planos de Estudo destes cursos, uma vez que também não estão online, bem como os Programas das UC, da área do português. Alguns colegas acederam a este pedido, mas ainda assim não conseguimos nem todos os Planos de Estudo nem todos os Programas das UC.

Como os Planos de Estudo ocupam um espaço considerável, num artigo desta natureza, optámos por elencar, somente, as UC da área do português que existem em cada um dos cursos, sendo a análise dos programas divulgada na I Jornada Científica das Línguas, em São Tomé⁸⁰. Outro aspeto merecedor de referência é o uso da designação *Médio* em vez de *Bacharelato*, tendo em conta que a primeira é a terminologia constante nos documentos, agora em foco, e a segunda é a que consta na página da USTP. Atente-se, assim, no Quadro 1 – *Cursos e UC na área do português*.

Cursos	Unidades Curriculares
Médio em Ensino Pré-Escolar	Língua Portuguesa I Língua Portuguesa II Literatura Infantil Língua e Literatura São-tomense Contos e Canções Tradicionais
Médio em Ensino Básico	Língua Portuguesa I Língua Portuguesa II Língua Portuguesa III Língua e Literatura São-Tomense Literatura para a Infância

⁸⁰Amado, C. & Teixeira, M. (2019). “Que oportunidades e que desafios para o ensino do português em São Tomé e Príncipe? Contributo para uma reflexão acerca dos Programas, na área do Português, na USTP”. In I Jornada Científica da Língua das Línguas - Plurilinguismo em São Tomé e Príncipe – Oportunidades e Desafios para o Ensino. São Tomé, Centro de Língua Alemã e Centro de Língua Portuguesa Camões I.P. - Faculdade de Ciência e das Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe - 21 de maio.

Complementos de Licenciatura em Educação Básica – 2º CEB (Português/Francês)	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa Didática das Línguas
Licenciatura em Ensino Básico – Humanidades (Português/Francês/Estudos Sociais)	Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa Didáticas das Línguas Fonética e Fonologia Introdução à Sociolinguística Portuguesa
Curso de Licenciatura em Português	Introdução ao Estudo da Literatura Introdução aos Estudos Linguísticos Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa Literatura Infanto-Juvenil

Quadro 1 Cursos e UC na área do português.

Numa primeira leitura deste Quadro, observamos que há UC que têm a mesma designação em cursos diferentes: Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Língua e Literatura São-Tomense – Médio em Ensino Pré-Escolar e Médio em Educação Básica – o que leva a crer que, supostamente⁸¹, os Programas destas UC também são iguais. Também com a mesma perspetiva, consideram-se os Programas das UC de Literatura Infantil – Médio em Ensino Pré-Escolar – e Literatura para a Infância – Médio em Ensino Básico. Nestes dois cursos, as UC que serão diferentes são Contos e Canções Tradicionais – Médio em Ensino do Pré-Escolar – e Língua Portuguesa III – Médio em Ensino Básico.

Seguidamente, verificamos que as UC, na área do português que integram o Plano de Estudos facultado, dos Complementos de Licenciatura do 2.º CEB, na variante de Português/Francês, são: Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa e Didática das Línguas. Salientamos que a designação destas UC consta igualmente do Plano de Estudos, também facultado, da Licenciatura em Ensino Básico – Humanidades – Português, Francês e Estudos Sociais. A diferença radica no último curso do qual constam as UC de Fonética e Fonologia e Introdução à Sociolinguística Portuguesa.

⁸¹Esta afirmação é feita com base numa suposição, tendo em conta que apenas tivemos acesso a alguns dos programas destas UC.

As UC, da área do português, que integram a Licenciatura em Português são: Introdução ao Estudo da Literatura, Introdução aos Estudos Linguísticos, Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil.

Verificámos, através desta análise, que, para além de as UC, da área do português, serem em número reduzido, sobretudo ao ter em conta a designação dos próprios cursos, elas versarão acerca dos mesmos conteúdos, em cursos diferentes, que formarão estudantes com um perfil de saída semelhante. Ainda de ressaltar que observámos, nestes Planos de Estudo, que o curso Médio em Ensino Pré-Escolar e a Licenciatura em Língua Portuguesa são os únicos que são constituídos por seis (6) semestres, sendo os restantes constituídos por quatro (4) semestres.

Outro aspeto essencial e merecedor de reflexão é o facto de as UC dos diferentes cursos, com exceção do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, evidenciar um desequilíbrio no que toca às UC que integram a área de docência e a área das didáticas, o que seria fundamental inverter. Um professor necessita não só de ter conhecimentos, na área científica, isto é, “o conhecimento propriamente dito”, mas também na área da didática, ou seja, “no como ensinar” determinada matéria. Não basta, portanto, um professor saber de literatura, é preciso que ele saiba “ensinar literatura”. Com efeito, num estudo desenvolvido por Mendes (2014) sobre o que é um bom professor de português, os resultados revelaram que os informantes, professores na área do português, consideram essencial, “...na ação do “bom professor de português...”, momentos de “...preparação do ensino...” (p.148). A autora defende, como primordial “...o conhecimento do grupo de alunos, a preocupação em estabelecer conexões entre as várias competências a desenvolver e a escolha de formas de trabalho que permitam captar a atenção dos alunos e sequencializar o trabalho numa lógica de construção de conhecimento.” (p.149). Inclusivamente, há legislação que defende, precisamente, a necessidade de, na formação inicial de professores, “...ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.” (Decreto-Lei n.º79/2014, p.2819). Aliás, os nomes dos cursos enfocam, claramente, a vertente do ensino – Ensino em Pré-Escolar, Ensino Básico (Complemento e Licenciatura).

Neste contexto, afigura-se essencial conhecermos a perceção dos docentes da Instituição, relativamente à oferta formativa da USTP, não só para um conhecimento mais aprofundado sobre a matérias, mas também para tentar perceber até que ponto os docentes poderão ter influência na tomada de decisões junto da estrutura dirigente.

2. PROCEDIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Para obter a informação pretendida, recorreremos, à utilização de um inquérito por questionário, uma vez que foi possível garantir o anonimato, formular questões objetivas e deixar tempo, aos informantes, para pensarem sobre as respostas (Ribeiro, 2008, p. 11). O preenchimento dos inquéritos foi solicitado em setembro de 2018 e os mesmos foram rececionados, pelas autoras, em novembro do mesmo ano. O inquérito era constituído por nove (9) perguntas de resposta fechada, sete (7) perguntas de resposta aberta e cinco (5) perguntas que tinham por objetivo justificar as afirmações anteriores. Como este estudo constitui um ponto de partida para um trabalho mais aprofundado, a análise ao conteúdo das respostas abertas foi perspectivado como um todo, isto é, sem obedecer à categorização da informação. Os inquéritos foram distribuídos a todos os docentes (20 docentes), da área do português, da USTP, mas apenas nove (9) responderam. Tal facto é, em nosso entender, sintomático, na medida em que a ausência de resposta nos leva a colocar a hipótese de algum eventual desconhecimento acerca de: i) a oferta formativa na área do português; ii) os programas das UC relacionadas com o português; a (des) articulação entre a oferta formativa, os programas das UC e o perfil de saída dos alunos que frequentam cursos nesta área. Note-se que estas hipóteses constituíram os objetivos do inquérito.

3. PERCEÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR, NO QUE REFERE À OFERTA FORMATIVA, NA ÁREA DO PORTUGUÊS, NA USTP

Vejamos o primeiro caso. Com efeito, na pergunta - *Conhece a oferta formativa da USTP ou do IUCAI?* -, obtivemos oito (8) repostas positivas. Mas quando solicitámos que indicassem os nomes dos cursos que conheciam, as respostas foram, apenas dois (2). Houve, ainda, uma (1) resposta que indicava que não conhecia a oferta formativa das Instituições. Relativamente aos cursos que existem, na área do português, todos parecem conhecê-los – nove (9) respostas positivas. No entanto, quando se pede para indicarem os nomes dos cursos, estes também foram, igualmente, dois (2). Ora se tivermos em conta o número de cursos, seja bacharelato, seja licenciatura, indicados no ponto anterior, deste texto, verificamos que há uma não conformidade. Por um lado, todos respondem que conhecem a oferta formativa, na área do português, o que é natural, mas, por outro lado, somente indicam o nome de dois (2) cursos, sendo que oito (8) sujeitos respondem Língua Portuguesa e um (1) responde TEOE (Técnicas de Expressão Oral e Escrita), que é o nome de duas UC que integram o plano de estudos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa – TEOE I e TEOE II. Parece-nos, assim, legítimo considerar que os próprios docentes deveriam conhecer, de facto, a oferta formativa da Instituição na qual trabalham. Defendemos que é necessário haver uma política de comunicação interna, que informe adequadamente todos os colaboradores da STP, tanto no que refere aos docentes, como no que concerne aos não docentes. Esse conhecimento, certamente que traria uma maior acuidade na elaboração dos programas das várias UC, da mesma área.

No entanto, quando questionados acerca da adequação da oferta formativa, na área do português, às necessidades do país, há três (3) respostas negativas, tendo sido dadas sugestões que revelam, em nosso entender, necessidades na área da língua portuguesa, uma vez que mencionam aspetos relacionados com a mesma. Vejamos, então, quais são: i) “pensar na melhoria dos formandos que já existem”; ii) “apesar de a língua portuguesa não ser a língua materna de alguns ela é oficial logo deve pensar-se em desenvolver pela prática”; iii) “formar especialistas em tradução”; iv) “introduzir o curso de língua portuguesa em todos os cursos desde o primeiro ano até ao fim dos cursos”; v) “língua e cultura de STP”; vi) “português e crioulo”.

Apresentam-se, nestas respostas, preocupações relevantes para o ensino e a aprendizagem do português e às quais a Lei de Bases do Ensino parece não responder⁸² e, além disso, também são os mesmos indivíduos que consideram que os alunos não “saem bem preparados para o mercado de trabalho”. Aliás, estes são em maior número do que os anteriores, em 50%. Note-se que estes informantes são os formadores de alguns estudantes que são, simultaneamente, docentes e de outros que serão docentes. Sendo a língua portuguesa, a língua de ensino, é imperioso incrementar um contexto que seja favorável para a sua aprendizagem (Santos, Teixeira, & Campos, 2014). Aliás, no próprio documento regulador do ensino (MEC, 2010) é referido que o domínio da Língua Portuguesa (LP) “será decisivo ao desenvolvimento individual, ao acesso ao conhecimento, ao sucesso escolar e profissional e ao exercício pleno da cidadania, assumindo-se que compete à escola assegurar que todas as crianças venham a dominar o Português padrão (...)” (p. 10). Inclusivamente, Gorgulho, Costa, Teixeira, & Santos, 2018, (p. 93), em uma análise realizada ao documento regulador do ensino, destacam algumas linhas orientadoras que se afiguram relevantes e que vão ao encontro das “indicações” facultadas nos questionários:

i) o principal objetivo é a aquisição da competência comunicativa, tanto oral, como escrita; ii) o conhecimento explícito da língua é fundamental para uma utilização correta do português padrão, pelo que a reflexão gramatical se assume como fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua; iii) é fundamental mobilizar situações de diálogo, fomentar a curiosidade pela aprendizagem e o gosto pela comunicação oral e escrita, que se devem desenvolver em convergência.

Pode ler-se, na atual LBSE (Lei n.º 4/2018), que o ensino universitário visa “assegurar uma sólida preparação científica, técnica e cultural dos indivíduos, habilitando-os para o desenvolvimento das capacidades de concepção, análise crítica e inovação para o exercício de actividades profissionais, socioeconómicas e culturais” (p. 121), mas não se observa nenhuma referência à questão linguística.

⁸² Embora a atual LBSE estruture o sistema educativo, na prática, os programas de ensino estão estruturados de acordo com a LBSE de 2 de junho de 2003 (Lei nº 2/2003).

Além disso, estes docentes consideram que os resultados obtidos na(s) disciplina(s) de português, de um modo geral: i) “não são bons”; ii) “os alunos não gostam de ler/os professores devem sentir-se responsáveis pelo ocorrido”; iii) “os objetivos mínimos estabelecidos nos currículos escolares não são atingidos”; iv) “os alunos revelam que as competências exigidas não são praticamente trabalhadas”; v) “os resultados espelham as dificuldades do sistema de ensino nacional, que são pouco satisfatórios”; vi) os “resultados foram catastróficos”; vii) esses resultados [da avaliação do básico e do secundário] trazem ao de cima as informações reais do sistema superior”; viii) [resultados] “muito fracos, por isso, torna-se vital que os alunos melhorem as suas perícias de escrita e leitura”. Com efeito, na Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Básico (AALEEB) (MECCC, 2016), no que respeita à disciplina de Português, verificou-se que à saída do 1.º CEB (4.ª classe), 46% dos alunos conseguiu obter uma classificação positiva na prova; já à saída do 2.º CEB (6.ª classe), somente 25,5% dos alunos obtiveram um desempenho médio, superior a 50%. No 3.º CEB (9.ª classe), os resultados globais mostram que estes alunos obtiveram um desempenho médio de 29,1% na disciplina de Língua Portuguesa (MECCC, 2017)⁸². Também na Avaliação Aferida de Larga Escala do Ensino Secundário (AALEES) (MECCC, 2017) se verificou, na disciplina de LP, que os resultados ficaram aquém do esperado, uma vez que os alunos obtiveram um desempenho médio de 41,3% na prova da 12.ª classe. Estes resultados possibilitam aventar que existe uma ligação entre o desempenho dos alunos, na escola, e a língua que falam em casa (uma das conclusões apresentadas no relatório da AALEEB, MECCC, 2016), uma vez que uma leitura mais detalhada dos resultados da Avaliação Aferida corrobora o defendido por Santos, Teixeira e Campos (2014, p.1224), exemplificando a interferência do crioulo Forro, no discurso habitual da fala, que resulta da tradução. Veja-se a Imagem 1 – Exemplo de interferência do crioulo Forro, no Português.

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

⁸² | À data da avaliação, o 3.º CEB correspondia ao 1.º ciclo do ensino secundário (7.ª, 8.ª e 9.ª classes).

Quando questionámos o grupo de informantes sobre possíveis razões do (in) sucesso verificado, estes não foram parcios em palavras, alegando “uma maior responsabilidade do Ministério da Educação e dos professores”, sublinhando “a falta de orientação e de rigor” dos últimos. Contudo, também foi mencionado que o número elevadíssimo de alunos, por turma, não favorece o trabalho dos docentes. De facto, o “tamanho” da turma tem sido objeto de inúmeras discussões, geradoras de controvérsias (CNE, 2016, p.50). Mas há estudos que consideram que não haverá uma relação de causa-efeito entre a quantidade de alunos, numa sala de aula, e a qualidade das aprendizagens. Por exemplo, na América Latina, os dados mostram que a diferença de aproveitamento de alunos entre turmas com mais, e com menos, de 25 estudantes, não é expressiva (Castro et al., 1984; Costa, 1990), não sendo possível afirmar, com certeza, que uma das razões do (in)sucesso dos alunos está relacionado com o tamanho da turma. Todavia, essa diferença é passível de observação em turmas constituídas por menos de 15 estudantes (Gomes, 2005). Em Portugal, há indicações precisas para a redução do número de alunos por turma, com vista à “promoção do sucesso escola”⁸³, mas essa redução, em média, corresponde a 24 alunos, por turma, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário.

Foi, ainda, referido que “os professores trabalham em várias escolas” e que são muitos “os alunos [que] estudam sem manuais”. Ora, considerando que um manual escolar é uma “ferramenta” essencial, tanto para o professor, como para os alunos, na medida em que, por um lado, é um recurso pedagógico e, por outro lado, apoia o trabalho autónomo do aluno, contendo informação, organização da atividade letiva e de aprendizagem, respetivamente (Teixeira & Melo-Pfeifer, 2013), é facilmente defensável de que esta ausência de manuais escolares contribua para resultados menos abonatórios.

⁸³ | Cf. – Despacho Normativo n.º 10-A/2018. Diário da República n.º 116/2018, 1.º Suplemento, Série II, de 19 de junho de 2018. In <https://dre.pt/home/-/dre/115552668/details/maximized> (Acedido no dia 2 de setembro de 2019).

Ainda relativamente a este aspeto, temos conhecimento de que não há manuais para o Ensino Secundário. Há, isso sim, um conjunto de fotocópias, com textos de vários autores, que é utilizado pelos docentes e discentes, cuja organização foi da responsabilidade da equipa de coordenação do Projeto Escola + (Fase II). Obtiveram-se respostas, ainda no âmbito dos manuais, mas, neste caso, relativas ao Ensino Básico, que informaram sobre o “desajuste à realidade” do país, o que não vai ao encontro da ideia de que o manual deve preconizar “a produção e adaptação dos materiais de ensino diferenciados que possam responder à singularidade de cada escola, de cada turma ou mesmo de cada aluno”(p.4543)⁸⁴.

Claro está que, a par deste contexto, a “desmotivação dos professores”, outro dos fatores indicados, pelo grupo de informantes, configuram um cenário que prevê um labor complexo e de qualidade discutível. Não sabemos, no entanto, qual a razão dessa desmotivação, mas sabemos que a profissionalização e o profissionalismo (Libâneo, 2001; Oliveira, 2009) são decisivos, sendo que a primeira reporta a uma remuneração justa, formação inicial e contínua e a infraestruturas adequadas, como são os casos dos recursos físicos e materiais, enquanto a segunda se refere à predisposição do docente no exercício das suas funções, de modo competente, responsável e ético, envolvendo assiduidade, empenho, respeito por diferentes culturas, construção do projeto pedagógico, bem como o conhecimento científico e didático necessários. Herdeiro e Silva, num estudo desenvolvido, em 2014, apresentam outros fatores que sustentam a (des)motivação docente, referindo “a emergência de uma cultura competitiva e individualista e [a] produção excessiva de trabalho burocrático” (p.1390) têm impacto “nas atitudes dos professores, concretamente (...), [na] indiferença profissional” (p.1390).

Tendo como ponto de partida a indiferença profissional, facilmente se poderá compreender que outras das dificuldades sejam o vocabulário e o conhecimento gramatical, sobretudo, quando este é mais complexo.

⁸⁴ Cf. – Decreto-Lei n.º 261/2007. Diário da República n.º 136/2007, Série I, de 17 de julho de 2007. In <https://dre.pt/application/conteudo/636177> (Acedido no dia 2 de setembro de 2019).

No caso do vocabulário, entendemo-lo, neste contexto, como uma referência ao léxico. Sabendo que este potencia, sobremaneira, o sucesso da(s) aprendizagem(ns) (Duarte, 2011; Teixeira, 2010), seja no que respeita à Instituição Escola, seja sob o ponto de vista pessoal, afigura-se lícito afirmar que o léxico é essencial para a (co)construção do conhecimento. E se uma das dificuldades apontadas, como responsável para a obtenção de melhores resultados, é o (des)conhecimento lexical, importa, então, que seja um conteúdo a ter em consideração na formação inicial (e contínua) de professores. Como refere Duarte (2011, p. 9) “As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos” e discutir o mundo que nos rodeia. Se por um lado, sabemos que o léxico não é um conjunto de palavras “inabaláveis”, com o passar do tempo, por outro lado, é fundamental ter, sempre, presente que não podemos dissociar-lhe um conjunto de fatores históricos que é inerente ao seu desenvolvimento e que foi “mudando”, enriquecendo e até limitando. São Tomé e Príncipe “não foge à regra”, pois durante o Estado Novo, foi proibido o uso dos crioulos por serem considerados “uma ameaça para o regime” (Gonçalves & Hagemeijer, 2015, p. 91). Assim, em contexto familiar, em São Tomé e Príncipe, pais e filhos comunicavam em Português, por imposição dos pais, ainda que a língua materna destes fosse outra. Além disso, a população urbana, que pertencia a camadas sociais mais elevadas, utilizava preferencialmente o Português, com a finalidade de uma integração mais favorável na sociedade (Mata, 2010).

No que refere ao conhecimento gramatical, se tivermos em conta que o conhecimento gramatical se revela como uma matéria de difícil aprendizagem, face aos resultados menos positivos obtidos em vários países, como acontece, por exemplo, em Portugal (Teixeira, 2014), São Tomé, segundo os nossos informantes, parece não “fugir à regra”, uma vez que o identifica como sendo uma dificuldade. Acresce a esta ocorrência, a dificuldade na escrita, conforme referido anteriormente. Apesar de nos inquiridos, não se observar, em termos de respostas, uma articulação entre estes dois domínios do saber, estamos cientes de que do conhecimento linguístico deriva, em grande parte, o sucesso da expressão escrita. Conforme se pode observar, ainda por exemplo, em Portugal,

Los resultados obtenidos por el alumnado en los exámenes nacionales muestran que las dificultades evidenciadas en expresión escrita son, sobretudo, de índole gramatical [a pesar] de los documentos normativos que rigen la enseñanza del portugués en relación al vínculo gramática-escritura, fácilmente se percibe que en [estos] se reconoce la importancia del conocimiento lingüístico para un adecuado desarrollo de la escritura (p.10)

Importa assim, a realização de um trabalho oficial, no que respeita à gramática, por um lado, e uma contextualização desse mesmo trabalho, por outro lado, ou seja, ao pensarmos em gramática, devemos pensar, igualmente, no texto, uma vez que estes “constituem duas faces de uma mesma moeda”. Inclusivamente, quando nos referimos a aspetos gramaticais e textuais da fala/escrita” (Travaglia, 2007), configura-se uma ideia de que o que é textual não é gramatical e vice-versa. Consideramos, assim, que o progressivo conhecimento da gramática se reflete na, também, progressiva capacidade de escrita, na medida em que um texto, pode ser considerado bem escrito se estiver em conformidade com as convenções linguísticas definidas (Teixeira, Gorgulho & Lopes, 2015), tal como refere Cassany (já em 1999), “pelo uso geral de uma língua, por uma [determinada] comunidade”⁸⁵(p.86).

Consideramos que estes participantes identificaram aspetos relevantes, no que concerne às necessidades dos alunos são-tomenses, potenciando, desta forma um trabalho mais direcionado, por parte da USTP. Ou seja, a oferta formativa da Universidade, nas UC da área do português, não só pode, como deve ter em conta estes dados, ainda que como ponto de partida, para uma análise e, conseqüente, reestruturação dos respetivos programas, tal como Amado e Teixeira (2019)⁸⁶ mostraram na comunicação “Que oportunidades e que desafios para o ensino do português em São Tomé e Príncipe? Contributo para uma reflexão acerca dos Programas, na área do Português, na USTP”, na I Jornada Científica das Línguas, em São Tomé.

⁸⁵ | Tradução das autoras.

⁸⁶ | Nesta Jornada não houve lugar a publicações. Mas em caso de interesse, as autoras disponibilizam a apresentação realizada – madalena.dt@gmail.com cristimado@hotmail.com

Importa, então, transformar este contexto em oportunidades de melhoria, para o sucesso da oferta formativa, na área do português, da USTP. Para tanto, os nossos inquiridos sugerem que: i) “o ministério da educação deve continuar a formar docentes e melhorar a sua qualidade de vida” – acreditamos que a referência à qualidade de vida se deverá ao facto de os mesmos trabalharem, por vezes, cumulativamente, em mais do que uma escola e, outras vezes, numa escola e na Universidade; ii) se devem “identificar focos para alteração dos currículos” – fator já mencionado como sendo imperativo; iii) o “reforço do domínio da língua portuguesa, cumpri[ndo] com os objetivos estabelecidos nos currículos escolares” – o que nos leva a considerar que a Universidade deverá ter um papel mais ativo no que concerne à supervisão da prática pedagógica, uma vez que esta é fundamental, não só para um melhor entendimento da importância do cumprimento dos objetivos curriculares, mas também para que seja (iv) “valoriza[da] a avaliação formativa na sala de aula”, conforme indicam os dados obtidos através dos inquéritos; v) a criação de “condições para que [os alunos] possam escrever mais”, bem como a “participação em sessões práticas sobre redação” – a expressão escrita é uma preocupação real, por parte destes professores a par (vi) do “reforço dos hábitos de leitura” e da “motivação para a leitura”.

Nestes dados, surge, ainda, informação relativa: vii) ao tipo de gestão praticado pelas “direções das escolas secundárias”, que deveria ser substituído “por um modelo de gestão colegial e participativo (...) que melhor responde[sse] [às] necessidades pedagógicas”; viii) à revisão do “perfil de saída dos cursos e adotar medidas de melhoria”, que abrangessem “desde o ensino básico até ao superior”; ix) à “melhoria das condições salariais dos docentes” e x) a novas diretivas de ensino “a partir destes resultados” (os obtidos na Avaliação Aferida) para “formar professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem”, no qual a USTP tem um papel preponderante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se que este artigo seja um ponto de partida para um estudo mais aprofundado sobre a oferta formativa, na área do português, e que, simultaneamente, constitua uma oportunidade de melhoria para própria instituição. Como ocorre com qualquer IES, em qualquer parte do mundo, seja por razões de natureza social, ou política, seja devido a fatores de ordem educativa, ou económica, é importante analisar-se e refletir-se acerca do trabalho desenvolvido para que se possa melhorar e ir ao encontro das necessidades, efetivas, de um país, que “vive em comunidade internacional”, ou seja, que possa também corresponder às eventuais necessidades de integração de cidadãos são-tomenses em outras partes do mundo.

Com efeito, a USTP apresenta uma dinâmica bastante significativa, em todas as áreas do conhecimento, particularmente, na do Português e tem possibilidades de melhorar essa mesma dinâmica. Entre vários aspetos que poderiam ser considerados, limitamo-nos, neste artigo, a destacar os seguintes, no que concerne à área do português: (tentar) evitar a duplicidade de oferta formativa e (tentar) uniformizar a nomenclatura utilizada; analisar os diferentes planos de estudo, a fim de otimizar os conteúdos a serem lecionados; verificar o perfil de saída dos vários cursos questão em funcionamento; melhorar a informação apresentada na página da USTP, a fim de que oszandidatos possam fazer as suas opções com mais segurança; dinamizar uma articulação (real) entre a informação desta página com a que consta em “brochuras”; criar mecanismos de comunicação interna, entre os seus docentes, e envolve-los nas decisões a tomar. Afinal, são eles que estão no terreno e também são eles que melhor conhecem as necessidades dos alunos que frequentam a USTP; em conjunto com o MECCC (tentar-se) desenvolver uma política educativa concertada que abranja desde o pré-escolar até ao ensino superior. Uma vez que os docentes do ensino superior parecem conhecer (alguns) problemas que existem, no país, no que respeita à aprendizagem da Língua Portuguesa, seria interessante desenvolverem um trabalho articulado com os docentes do básico e do secundário, por exemplo, em termos de formação contínua.

Como se verifica, as oportunidades de melhoria são diversas e, acreditamos, podem contribuir para um ensino mais direcionado para o contexto de São Tomé e Príncipe, que revela uma qualidade potenciadora de patamares cada vez mais elevados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

African Economic Outlook 2017/Relatório Perspetivas Económicas em África 2017. In <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/da812d87-pt.pdf?expires=1540726445&id=id&accname=guest&checksum=46279F7B-6F1B8BE067A9D3175778F0E9> (acedido no dia 28 de outubro de 2018)

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Castro, C. M. et al. (1984). *Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Contin, M. (2006). Platão e Paideia: a formação do homem e o pensamento racional. In <https://www.webartigos.com/artigos/platao-e-a-paideia/14471> (acedido no dia 28 de outubro de 2018).

Costa, M. (1990). *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola.

Costa, N., Lopes, B., Lucas, M., Cabrita, I., Gonçalves, M., & Diogo, S. (2017). *Estudo de Avaliação Externa à Reforma do Ensino Secundário de São Tomé e Príncipe (2009-2016): Relatório final*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from http://blogs.ua.pt/cidtff/wp-content/uploads/2018/10/Relatorio_Final_STP.pdf

Decreto-Lei, n.º 79/2014. *Diário da República*, 1.ª série, N.º92, 14 de maio de 2014.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

EPT, G. (2014). *Educação para Todos – EPT. Relatório de Avaliação Nacional – 2000-2015*. São Tomé: Governo de São Tomé.

Ghanem, H. (2018). Africa needs to invest much more in its people. In <http://www.worldbank.org/en/news/opinion/2018/10/18/africa-needs-to-invest-much-more-in-its-people> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

Gomes, C. A. (2005). A escola de Qualidade para todos: Abrindo as Camadas da Cebola. Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p.281-306, jul./ set. (Acedido no dia 2 de setembro de 2019).

Gonçalves, R., & Hagemeijer, T. (2015). O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais, 1 (1), 87-107

Gorgulho, A. R., Costa, N., Teixeira, M., & Santos, L. (2018). Ensino e avaliação da escrita no 2.o ciclo do ensino básico em São Tomé e Príncipe – Enquadramento para uma oficina de formação. Indagatio Didactica, 10(5), 87–109. Retrieved from <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11615>

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. In Flores, M. A.; Coutinho, C., & Lencastre, J. A. (org.). Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: CIEC, UMinho, pp.1390-1401.

Jaeger, W. (1995). Paidéia. A formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes.

Libâneo, J. C. (2001). Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, p.45-52.

Manzini, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduep, 2003. p.11-25.

Mata, I. (2010). Polifonias Insulares: cultura e literature de S. Tomé e Príncipe. Lisboa: Edições Colibri.

Mendes, I. (2014). Representações sociais do bom professor de português: para um referencial epistemológico. Madalena Teixeira (coord.), Inês Silva e Leonor Santos (subcoord.) Col. Encontros na Língua Portuguesa. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.

Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação [MECCC]. (2016). Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Básico – AALEB. Ano lectivo 2015-2016. São Tomé: Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.

Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação [MECCC]. (2017). Relatório de Avaliação Aferida de Larga Escala no Ensino Secundário (9ª E 12ª CLASSES) - Ano lectivo 2016-2017. São Tomé: Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação.

Oliveira, T. (2009). “Desmotivação: um fator negativo na prática do professor”. In Senso Comum, Dossier Livre, n.º 1, pp.76-85. In <https://sensocomum.xanta.org> (Acedido no dia 3 de outubro de 2019).

Reto, L. A., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2016). Novo Atlas da Língua Portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda

Ribeiro, E. (2008). “A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa”. In Evidências, olhares e pesquisas em saberes educacionais. N.º4, maio de 2008, Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá. In <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310> (acedido no dia 3 de março de 2019).

Santos, L., Teixeira, M., & Campos, N. (2014). Formar para o ensino de Português em São Tomé e Príncipe: Desafios. In T. Estrela (ed.), Educação, Economia e Território - o papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, pp. 1220-1229. Lisboa: EDUCA/ Secção Portuguesa da AFIRSE.

Teixeira, M. (2014). Teixeira, M. (2014, may-june). Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa, Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 7 (2), 1-20.

Teixeira, M. (2010). Léxico português e brasileiro: (in) paralelismos. In Maria Célia Lima-Hernandes, Kátia de Abreu Chulata (Orgs.). Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 21-34.

Teixeira, M., Gorgulho, A. R., & Lopes, S. (2015). Escrita e gramática – que relação?, Revista Metalinguagens, 3, 11-31. ISSN: 2358-2790.

Travaglia, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

Universidade de São Tomé e Príncipe <http://www.ustp.st/candidatura/cursos.php> (acedido no dia 3 de janeiro de 2019).

LEGISLAÇÃO:

Lei n.º 2/2003. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 7, de 2 de junho de 2003, pp. 105-118. São Tomé e Príncipe.

Lei n.º 4/2018. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 14, I Série, de 18 de fevereiro de 2019, pp. 115-137. São Tomé e Príncipe.

OUTRA BIBLIOGRAFIA:

<https://www.cplp.org/id-4627.aspx> (acedido no dia 23 de julho de 2018)

<http://www.ustp.st/oferta.php> (acedido no dia 29 de dezembro de 2018).

<https://web.archive.org/web/20140728023229/http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=8209> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

<https://data.worldbank.org/country/sao-tome-and-principe?locale=pt> (acedido no dia 29 de outubro de 2018).

<https://mecc.gov.st/index.php/visao-2022/politicas-e-estrategias/ens-superior-e-formacao> (acedido no dia 29 de outubro).

