

O recurso aos LMOOC² na formação inicial de professores em países em vias de desenvolvimento: Uma experiência em São Tomé e Príncipe

The use of LMOOCs in initial teacher training in developing countries: an experience in São Tomé and Príncipe

João Gabriel Morais

Centro de Língua Portuguesa, Camões I.P., de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)

joao.gtmm@gmail.com

Ana Sofia Meneses-Silva

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

anasofsilva14@gmail.com

Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

iduarte@letras.up.pt

Ângela Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

accarvalho@letras.up.pt

Fátima Silva

Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

mhenri@letras.up.pt

² *Language Massive Open Online Course.*

Recebido: 30-03-2025

Aceite: 27-04-2025

Publicado: 25-06-2025

RESUMO: O presente artigo visa refletir sobre a adaptabilidade dos Language Massive Open Online Course (LMOOC) ao contexto de formação inicial docente em países em vias de desenvolvimento, nos quais o acesso a materiais de apoio à formação é difícil. Neste estudo, focamo-nos no contexto específico de São Tomé e Príncipe, no qual a língua portuguesa partilha o espaço com outras línguas nativas e o ensino da Língua Portuguesa ainda continua ancorado numa metodologia pouco acional e focada na análise frasal, não encorajando a compreensão da macroestrutura textual nem a reflexão crítica sobre as tipologias textuais, ou uma comunicação oral mais natural e fluída. De modo a combater esta lacuna existente no sistema educativo são-tomense, lançamos algumas pistas de exploração didática a partir de conteúdos audiovisuais presentes no LMOOC “Português Académico para estudantes de língua eslava”. Apesar de ter sido inicialmente concebido para o público eslavófono que aprende o Português como Língua Não Materna, consideramos que muito do material aí proposto se pode adaptar à formação de professores de Português como Língua Materna em São Tomé e Príncipe. Nesse contexto, desenvolvemos, com base num dos vídeos disponibilizados no curso (relacionado com a redação de textos científicos e a necessidade de referenciação adequada de trabalhos de outros), atividades que foram testadas junto de estudantes em formação inicial docente. A avaliação dos formandos relativa a esta experiência foi muito positiva, tendo considerado esta abordagem inovadora, atrativa e mais esclarecedora do que a abordagem mais tradicional, baseada em aulas teóricas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Ensino de Português; *LMOOC4SLAV*; Países em vias de desenvolvimento; São Tomé e Príncipe.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the adaptability of the Language Massive Open Online Course (LMOOC) to the context of initial teacher training in developing countries, where access to training support materials is difficult. In this study, we focus on the specific context of São Tomé and Príncipe, where the Portuguese language shares space with other native languages and Portuguese language teaching is still anchored in a methodology that is not very action-orientated and focused on sentence analysis, and does not encourage understanding of textual macrostructure or critical reflection on textual typologies, or more natural and fluid oral communication. In order to combat this shortcoming in the São Toméan education system, we have come up with some ideas for didactic exploration using audiovisual content from the LMOOC 'Academic Portuguese for Slavic-speaking students'. Although it was initially designed for Slavophone learners of Portuguese as a Non-Mother Tongue, we believe that much of the material proposed there can be adapted to the training of teachers of Portuguese as a Mother Tongue in São Tomé and Príncipe. In this context, we developed activities based on one of the videos provided in the course (related to writing scientific texts and the need to properly reference the work of others) that were tested with students in initial teacher training. The trainees' assessment of this experience was very positive.

KEYWORDS: Initial teacher training; Open electronic resources; LMOOC; Developing countries; São Tomé and Príncipe.

Introdução

Partimos, neste trabalho, da convicção de que os LMOOC (*Language Massive Open Online Courses* / Cursos Online Abertos e Massivos de Línguas) e os REA (Recursos Eletrônicos Abertos) representam recursos didáticos de grande utilidade, especialmente em contextos de ensino-aprendizagem onde não existem recursos disponíveis e com uma abordagem integrada e contextualizada, capazes de promover o desenvolvimento de várias competências comunicativas que o domínio de uma língua requer. Tendo por base um projeto internacional intitulado *LMOOC4Slav*³ - “Línguas Românicas para estudantes de língua eslava”, cujo objetivo principal foi justamente criar um LMOOC e REA, *online* e gratuitos, para estudantes de mobilidade de língua materna eslava, pretendemos mostrar que os materiais nele presentes têm inúmeras potencialidades e que podem ser adaptados a diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Na realidade, este foi um projeto que tivemos a oportunidade de integrar e para o qual desenvolvemos mais de quarenta vídeos educativos, textos e exercícios autênticos, organizados num percurso formativo específico intitulado “Português acadêmico para estudantes de língua eslava”. Embora todos os materiais tenham sido desenvolvidos, produzidos e orientados especificamente para o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), estamos em crer que nada impede que possam ser utilizados

³ Referência do Projeto 2021-1-IT02-KA220-HED-000027501 (*Romance Languages for Slavic-speaking university students*). Página do projeto disponível em: <https://www.lmooc4slav.eu/>.

em outros contextos, inclusive de Português Língua Materna (doravante, PLM).

Neste trabalho, focar-nos-emos no contexto particular de São Tomé e Príncipe, no qual a língua portuguesa se encontra num adiantado estado de nativização (Gonçalves, 2016). No arquipélago, existe grande dificuldade para encontrar materiais apropriados para preparar os futuros docentes para o exercício de uma prática pedagógica inclusiva, de qualidade e acional, tal como preconizado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, “Educação de qualidade”, da Agenda 2030. Em contexto são-tomense, a tarefa de formar educadores agentes de mudança afigura-se árdua, uma vez que, por um lado, existe grande escassez de recursos e, por outro lado, o processo formativo conducente à docência ainda se encontra assente em metodologias unidirecionais e, a nosso ver, obsoletas.

Neste enquadramento, de forma a ilustrar as potencialidades do supramencionado LMOOC para a formação inicial de professores de PLM, basear-nos-emos, a título meramente ilustrativo, nos materiais produzidos no Módulo 4, cujo título é “Escrever textos para a Universidade”. Pretendemos, deste modo, demonstrar que a sua aplicação poderá assumir um papel preponderante no desenvolvimento da competência textual geral dos professores em formação inicial. A nossa experiência permite prever uma falha neste domínio, que reside, desde logo, na formação lacunar que os estudantes são-tomenses apresentam à saída da escolaridade obrigatória (Martelo, 2009). Durante o percurso escolar, os estudantes não são suficientemente alertados para a necessidade de respeitar os princípios do trabalho intelectual do outro, e, portanto, será neste

último aspeto que nos procuraremos centrar, salientando a necessidade de proceder à identificação das fontes utilizadas, do cumprimento das normas de citação (APA 7.^a edição) e até do uso de notas de rodapé e de referenciação bibliográfica. Para tal, desenvolveremos uma proposta didática a partir dos materiais produzidos no Módulo 4 do MOOC referido, proposta que poderá auxiliar a colmatar as dificuldades nos aspetos indicados antes. Tendo em conta a experiência de parte dos autores do artigo no terreno, podemos informar que um dos momentos em que estas dificuldades sobressaem é precisamente aquando da redação obrigatória de uma monografia no final da Licenciatura. Este exercício revela-se custoso para os futuros licenciados, considerando que não possuem conhecimentos suficientemente consolidados no que concerne à adaptação do registo escrito ao discurso académico e à aplicação de normas de referenciação.

Portanto, identificada esta lacuna, visamos essencialmente contribuir para uma docência de qualidade, apresentando pistas de reforço da preparação pedagógico-didática dos futuros docentes de Língua Portuguesa no contexto são-tomense. Neste sentido, a organização que propomos para este trabalho é a seguinte: primeiramente, daremos a conhecer, de forma necessariamente breve, o LMOOC em questão, apresentando a sua estrutura geral e os seus principais objetivos; de seguida, na mesma secção, apresentaremos o Módulo 4 e alguns dos materiais que o compõem; posteriormente, faremos um enquadramento da paisagem linguística e educativa são-tomense e justificaremos a necessidade de se desenvolverem trabalhos como este que apresentamos; finalmente, demonstraremos uma

possibilidade de exploração didática de alguns conteúdos presentes no Módulo 4, passíveis de aplicação no decorrer da formação de novos docentes de Língua Portuguesa.

Olhares cruzados sobre as diversas potencialidades de um LMOOC

Como já avançado, o LMOOC a que fazemos referência intitula-se “Português acadêmico para estudantes de língua eslava”⁴ e encontra-se alojado na plataforma EduOpen⁵. Este curso divide-se em seis módulos didáticos, cada um previsto para uma semana, tal como se observa no esquema 1:

Esquema 1 - Estrutura geral do LMOOC



Fonte: Elaborado pelos autores

⁴ Para uma consulta mais pormenorizada do projeto e deste LMOOC, ver Silva et al. (2022) e Silva et al. (2024).

⁵ Disponível aqui: <https://learn.eduopen.org> (consultado pela última vez a 28 de março de 2025). Note-se que, apesar de requerer apenas inscrição na plataforma, o material é totalmente gratuito e de acesso livre.

Trata-se, assim, de um curso de Português para Fins Acadêmicos, que almeja justamente o desenvolvimento das competências culturais e linguístico-comunicativas específicas do âmbito universitário, nomeadamente as relacionadas com a compreensão e produção de textos académicos de variados géneros. Ao longo dos seis módulos, o estudante tem a oportunidade de conhecer o dia a dia numa universidade portuguesa através da exposição a contextos de interação verosímeis com professores, funcionários e outros colegas, dentro e fora da sala de aula.

Creemos ser pertinente ressaltar que se trata de um material inovador, na medida em que os participantes são, na sua maioria, estudantes (portanto, não profissionais) e muitos deles, eram ao momento da produção do MOOC, estudantes de Português como Língua Estrangeira (PLE). Este aspeto foi intencional, pois sempre defendemos a ideia de que os aprendentes de PLE são também falantes de português. Acreditamos, aliás, que esta particularidade é diferenciadora e poderá desencadear um impacto positivo nos aprendentes que assistem aos vídeos, uma vez que promove uma identificação de carácter emotivo: os aprendentes poderão rever-se na experiência dos outros aprendentes que participam nos vídeos e, assim, sentir-se mais legitimados aquando da sua utilização da língua estrangeira, que não será, com certeza, igual à de um nativo.

Além disso, o material a que nos reportamos, nomeadamente, os vídeos que retratam situações comunicativas autênticas e que se encontram em formato multimodal, combinam dados provenientes de áudio e de vídeo, o que permite “apreender gestos, expressões faciais, olhares, comportamento proxémico e háptico e todo o tipo de sinais

comportamentais que enriquecem e dão sentido à interação verbal” (Carapinha, 2022, p. 16). Estes aspetos extralinguísticos parecem-nos de elevado valor científico e formativo para os futuros docentes, uma vez que, para finalizarem o seu percurso académico, tal como anteriormente referido, terão de elaborar uma monografia de fim de curso, que deverá ser defendida perante um júri. Assim sendo, é crucial que o futuro licenciado seja capaz de não só adequar o discurso verbal à situação de comunicação formal característica do género, mas também de adotar uma postura adequada⁶.

Paralelamente, a esta complexidade relacionada com os parâmetros extralinguísticos da comunicação em contexto formal, acrescem aspetos linguísticos e sociolinguísticos, que o finalista deverá dominar com mestria. O LMOOC de que partimos parece-nos constituir um bom recurso para dar resposta a estas necessidades de tipo linguístico e discursivo, pois inclui um leque diversificado de registos discursivos que fosse capaz de representar as especificidades da comunicação em contexto académico. Na verdade, é nossa convicção que a interação em ambiente académico não se realiza única e exclusivamente através do discurso científico ou de um registo académico formal.⁷ Os estudantes também falam uns com os outros, de forma geralmente mais informal. Ademais, idealmente, pensamos que devem manter o contacto com material didático autêntico, ou pelo menos, verossímil, de modo a desenvolverem mais eficazmente as competências necessárias para o domínio de uma língua.

⁶ Sobre este assunto, poderíamos, por exemplo, propor atividades no âmbito do Módulo 5, “Fazer apresentações orais”.

⁷ Tópico sobre o qual nos debruçaremos especificamente numa outra publicação.

Relativamente a este tópic, estamos de acordo com Duarte (2015) quando defende as reconhecidas vantagens da utilização de documentos reais. Na perspectiva da autora, estes materiais “criam maior impacto em termos afetivos, de motivação, ao nível da empatia e do envolvimento emocional e permitem a abordagem da gramática da língua estrangeira num contexto mais natural” (p. 60). No contexto são-tomense, onde se observam dificuldades em aceder a registos de língua diversificados por falta de *input* em alguns desses registos, os vários documentos escritos e orais que incluímos, além de estimularem um “processamento cerebral abrangente” (Duarte, 2015, p. 60), aproximam os estudantes do funcionamento real da língua.

No entanto, a situação a que faremos referência neste estudo está diretamente relacionada com a adoção de um registo mais próximo do formal, prototípico do discurso científico, um assunto de reconhecida dificuldade para os estudantes são-tomenses. Neste âmbito, tomamos como ponto de partida para a proposta didática apresentada neste artigo o Módulo 4 do LMOOC, que é constituído por uma série de atividades que abrangem várias tipologias textuais associadas ao discurso científico, sintetizadas no esquema 2:

Esquema 2 - Estrutura do Módulo 4 do MOOC “Português acadêmico para estudantes de língua eslava”

MÓDULO 4 - ESCREVER TEXTOS PARA A UNIVERSIDADE	
1.	• Primeiro exame escrito
2.1.	• Mapas conceituais: o primeiro passo para a escrita
2.2.	• Como escrever um artigo científico
2.3.	• Como fazer a síntese de diversas fontes na escrita acadêmica
3.1.	• Infinitivo Pessoal e contraste com o Futuro do Conjuntivo
3.2	• Marcadores discursivos 1
4.1.	• Como usar dicionários
4.2.	• Como usar tradutores online
4.3.	• Estratégias para melhorar a escrita acadêmica

Fonte: Elaborado pelos autores

Como é possível comprovar pelo esquema anterior, o módulo permite desenvolver as competências de leitura e escrita de diferentes textos acadêmicos, com ênfase na estrutura e estilo apropriados. Mais concretamente, neste trabalho, centrar-nos-emos no ponto 2.3. “Como fazer a síntese de diversas fontes acadêmicas”, uma vez que a presença de outras fontes na escrita acadêmica e, particularmente, na monografia que os estudantes devem produzir, é quase inevitável⁸.

⁸ O vídeo a que nos referimos está disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=JOwaZdy7Cys> (consultado pela última vez a 1 de junho de 2025). Sumariamente, o orador do vídeo não só aborda o uso de referências em textos acadêmicos, como apresenta algumas estratégias para as integrar corretamente promovendo um discurso coerente e fundamentado.

De modo geral, as propostas que desenhamos no LMOOC neste ponto têm em consideração o conceito de polifonia e o desenvolvimento da capacidade de síntese dos estudantes, de forma a evitar o plágio acadêmico e a garantir a correta citação e referência de fontes através da aplicação da norma APA 7.^a edição. Assim, foi nesta linha de raciocínio e, tendo por base a nossa experiência de docência, que propusemos uma atividade didática no final deste trabalho. Contudo, antes de nos debruçarmos sobre esta proposta, faremos uma breve descrição do contexto linguístico e educacional são-tomense.

Um retrato da paisagem linguística de São Tomé e Príncipe

Focando-nos sobre o contexto são-tomense, pensamos ser necessário, antes de mais, esboçar um retrato da paisagem linguística presente no país. Apesar de ter como única língua oficial o português, verifica-se a presença de quatro crioulos de base lexical portuguesa autóctones, a saber: santome, lung'le, angolar e kabuverdiano, este último vindo da Alta Guiné (Agostinho & Bandeira, 2017). Na ilha de São Tomé, encontramos predominantemente falantes de santome e de angolar, sendo o primeiro maioritariamente falado por membros da comunidade dos forro, ou seja, dos escravos aos quais era concedida uma carta de alforria e o segundo falado pela comunidade angolar de São Tomé, comunidade esta que se estima ter resultado da fuga de escravos principalmente para a região de São João dos Angolares e outras localidades pertencentes ao distrito de Caué. Já o lung'le encontra-se ancorado na ilha do Príncipe, habitada depois da sua doação em 1500 ao nobre António Carneiro (Hagemeyer, 2009). No

que concerne ao kaboverdianu, este crioulo encontra-se presente nas duas ilhas e é falado por descendentes de caboverdianos, levados, na sua grande maioria de forma forçada, no século XX, para São Tomé e Príncipe em regime de contrato nas roças de café e de cacau (Espírito, 2004). De acordo com os últimos censos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística de São Tomé e Príncipe, que datam de 2012⁹, o português é de longe a língua mais falada pela população são-tomense, sendo dominada por 98,4% da população com mais de um ano, sendo o santome (ou forro) conhecido por 36,2% da população, o kaboverdianu por 8,5%, o angolar por 6,6% e o lung'le, por apenas um por cento da população total do arquipélago. Os resultados destes censos mostram um decréscimo considerável do conhecimento dos crioulos de base lexical portuguesa, sobretudo nas camadas mais jovens da sociedade, sendo, por exemplo, o forro falado apenas por 9% da população entre 5 e 9 anos e por 25,8% da população entre os 10 e os 19 anos. Estes números contrastam fortemente com os dos censos de 2001¹⁰, nos quais constava que 72,4% da população era capaz de se exprimir e conversar em santome. Esta perda de terreno das línguas locais pode dever-se ao facto de estas não serem ensinadas nem o seu uso incentivado ao longo do percurso de escolarização, com uma exceção para o lung'le, que se encontra presente nas escolas da ilha do Príncipe como língua adicional (Agostinho & Araujo, 2021; Alexandre, Gonçalves & Hagemeyer, 2011).

⁹ Disponível para consulta no seguinte link: <https://shorturl.at/wlIPs> (consultado pela última vez a 07/04/2025).

¹⁰ Disponível para consulta no seguinte link: <https://shorturl.at/wlwH6> (consultado pela última vez a 07/04/2025).

Pode-se, assim, inferir que o português passou por um processo de nativização progressiva, tendo transitado do seu estatuto de segunda língua trazida pela empresa colonial para primeira língua da comunidade de falantes (Winford, 2003). No entanto, como é previsível, este processo deu-se de forma irregular e, em alguns aspetos, incompleta, no sentido em que o português transmitido às novas gerações (para as quais este será a primeira língua de socialização) advém de versões do português falado como língua segunda pelas gerações anteriores (Lucchesi & Baxter, 2009). Tendo por base a terminologia apresentada por Genís (2014), em São Tomé, observamos, na maioria dos membros de uma geração mais velha (50 ou mais anos), um bilinguismo produtivo, uma vez que os indivíduos são capazes de falar e entender os enunciados em português e num crioulo (e, nos casos das pessoas escolarizadas, ainda têm a capacidade de ler e escrever em português). Já numa grande maioria dos membros da geração adulta em idade ativa (entre os 20 e os 50 anos) são-tomense, o bilinguismo produtivo tende a perder o fôlego, dando lugar a um bilinguismo recetivo mais proeminente, no qual o falante tem a capacidade de compreensão (na escrita e/ou na oralidade) sem ser capaz de produzir em língua crioula. Nas camadas mais jovens, o bilinguismo (português e língua crioula) já parece ameaçado, podendo ser verificada, em algumas comunidades, uma predominância do bilinguismo funcional, ou seja, o uso do crioulo apenas em certos contextos comunicativos ou determinados atos de fala. Parece-nos possível, deste modo, ressaltar que, embora a língua portuguesa seja a língua materna da grande maioria dos são-tomenses, esta adquiriu, devido ao contacto com as línguas crioulas,

diversas especificidades, tanto a nível fonético como a nível sintático, tal como demonstrado nos trabalhos de Gonçalves e Hagemeyer (2015), Santiago e Agostinho (2020), Santiago e Balduino (2023), entre outros.

Podemos, por conseguinte, afirmar que existe uma variedade são-tomense da língua portuguesa que, ainda que não esteja totalmente descrita, é transmitida oralmente na comunidade de falantes. A existência de tal variedade não-estabilizada vem, assim, aumentar a complexidade do processo de ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, uma vez que, nas escolas, os docentes ensinam a variedade europeia da língua portuguesa, variedade esta que, por vezes, dominam de forma lacunar. Sobre este aspeto, Araujo (2020) afirma que “no que diz respeito aos professores de português, por exemplo, não é incomum encontrar no professorado são-tomense uma abordagem lusitanizante da língua, com forte apego às normas escolares do português europeu” (p. 186). Para as crianças e adolescentes são-tomenses será, conseqüentemente, muito complicado aprenderem o português europeu veiculado nas escolas, considerando que este não se assemelha ao português que eles utilizam no seu círculo de socialização primária e não recebem *input* dessa variedade na vida quotidiana. Este distanciamento considerável entre a norma estudada na escola e a realidade oral faz com que a disciplina de Língua Portuguesa seja uma das mais difíceis e complexas.

A esta dificuldade, acresce o facto de a grande maioria das escolas não ter infraestruturas adequadas (muitas não possuem janelas ou espaços de casa de banho), de o número de alunos por

turma ser excessivo (em algumas escolas, chega a sessenta crianças por turma, no ensino primário), de o acesso a material didático atualizado ser extremamente limitado e ainda de uma parte considerável dos professores de Língua Portuguesa em exercício não terem tido a possibilidade de realizar uma formação superior completa que lhes permitisse adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para uma docência de qualidade. Pensamos, assim, neste contexto, que o foco em São Tomé e Príncipe na atualidade, em termos educativos, deveria ser a aposta na formação inicial de professores de Língua Portuguesa de modo a formar docentes mais qualificados em termos linguísticos e discursivos. É de salientar que a formação de Licenciatura em Língua Portuguesa no país tem a duração de quatro anos, ao longo dos quais os aprendentes estudam múltiplos aspetos da Língua Portuguesa, incluindo aspetos de ordem estrutural e discursiva. Assim sendo, o domínio da escrita académica e dos mecanismos de estruturação e harmonização textual revela-se imprescindível para que os formandos possam não apenas finalizar o seu percurso formativo, mas também praticar uma docência mais preocupada com as questões relativas ao texto. Atualmente, na faculdade, o curso de Língua Portuguesa conta com aproximadamente cem estudantes, sendo o curso com mais formandos na faculdade. No primeiro ano, contamos com a presença regular de trinta e nove estudantes, que assistem às nossas aulas de “Análise Textual”, disciplina obrigatória do segundo semestre do primeiro ano curricular.

Enquanto docente no percurso de Licenciatura em Língua Portuguesa, conducente à profissionalização de professores do 3.º

ciclo do Ensino Básico e do Secundário, um dos autores deste artigo tem constatado que, embora os estudantes, futuros docentes, apresentem lacunas em termos ortográficos e sintáticos, a sua maior dificuldade prende-se com a redação de textos com tipologias textuais distintas, uma vez que existe uma abordagem muito rarefeita dos princípios basilares da Linguística de Texto ao longo da escolaridade obrigatória. Esta deficiência em relação à produção textual deve-se, em larga medida, à falta de tempo para o acompanhamento e para a revisão do processo de escrita e ao foco excessivo que é dado à transmissão de conteúdos de ordem gramatical, de tipo morfossintático, sem qualquer aplicação que vá além do ensino de unidades frásicas. Consequentemente, a organização da macroestrutura do texto não se realiza eficazmente, conduzindo à perpetuação de dificuldades de planeamento e de estruturação textual e ainda de organização e articulação das ideias. Verificamos, junto dos nossos estudantes, uma falta de competência textual que lhes permita “distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumi-lo” (Koch, 1997, p. 69). Por outras palavras, o que falta aos estudantes de Licenciatura é a compreensão de que o texto não é uma mera justaposição de frases, mas antes “unidades comunicativas globais” que, “não sendo objetos estritamente linguísticos, não dispensam modos de confecção linguística” (Coutinho, 2023, p. 113). A título meramente ilustrativo, transcrevemos na íntegra um excerto de uma primeira versão de uma monografia de final de curso de um aluno de Licenciatura em Língua Portuguesa (sem qualquer correção prévia):

“Dicionário Global da Língua portuguesa autoexplicativo com exemplos contextualizado ed. LIDEL, p360 uma pesquisa aos dicionários palavra cultura provem do lat. cultura sfl.ato, efeito ou modo de cultivar. 2.v.cutivo(2). 3.O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característico de uma sociedade; civilização: a cultura ocidental; a cultura dos esquimós. 4.O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso :A Grécia do V a. C. atingiu o mais alto grau de sua época. 5. atividade e desenvolvimento intelectuais; saber, ilustração, instrução, Ministério da Agricultura; a cultura do espírito. 6. Apuro, esmero, elegância. 7.criação de certos animais, em particular os microscópicos: cultura de carpas; cultura de germes. (Novo Dicionário AURELIO da Língua Portuguesa, 2ª Edição p.508 Fronteira _).” [sic]

Sendo esta produção bastante ilustrativa da realidade dos aprendentes são-tomenses ao chegarem ao fim da Licenciatura após dezasseis anos de ensino baseado numa abordagem não-acional, pensamos poder afirmar que, embora haja algumas incorreções ao nível da formatação, os pontos mais problemáticos na produção acima transcrita são a falta de coerência discursiva e os erros no que concerne às normas de referenciação bibliográfica.

Neste contexto, e tendo em conta as limitações em termos de acesso a bibliografia atualizada (devido à inexistência de pontos de venda de bibliografia científica atualizada no país e ao volume

diminuto do espólio das bibliotecas municipais) e a estudos publicados na Internet (por falta de computadores nos estabelecimentos escolares e nas casas dos estudantes), pensamos que o recurso aos REA pode constituir uma grande oportunidade para a produção de material didático inovador, que destaque o texto nas suas diferentes dimensões, incluindo a sua estruturação e os princípios e contribua para uma melhor compreensão dos princípios regentes da coerência e da coesão textuais. Esta nossa percepção advém do facto de, acedendo a um computador num espaço de trabalho colaborativo (como o Centro de Língua Portuguesa, o Centro Cultural Português ou ainda a Biblioteca Nacional), o professor poder descarregar o vídeo relativo a um conteúdo dado e preparar tarefas baseadas neste, sem que os estudantes necessitem de ter Internet para aceder ao conteúdo. Este *modus operandi* parece-nos ser o mais adequado, tendo em consideração que, para o estudante são-tomense que se encontra atualmente no nível de Licenciatura, a competência digital e a autonomia no processo de aprendizagem de conhecimentos ainda não se encontram muito trabalhadas e consolidadas, pois o processo de ensino-aprendizagem é visto como restrito ao ambiente escolar e o acesso a um computador não é possível na maioria dos centros de formação.

Rumo a uma atualização da formação inicial docente com recurso aos REA: pistas de reflexão

Acreditamos que, apesar de não nos ser possível fazer com que o estudante contacte diretamente com os recursos digitais em acesso aberto devido à sua interação limitada com dispositivos tecnológicos,

poderemos sensibilizá-lo para a existência dos cursos MOOC e chamar a sua atenção para a importância da atualização dos seus conhecimentos e das suas competências ao longo da vida¹¹, encorajando o estudante à frequência de formações contínuas *online* após a formação inicial (Pedro & Baeta, 2018). Ao trazermos para a aula material audiovisual adaptado às necessidades dos nossos estudantes, estaremos a aumentar a probabilidade de que o aspeto mencionado seja compreendido adequadamente (Arochman et al., 2023). Neste contexto, o vídeo destaca-se pelo facto de combinar os estímulos visuais e auditivos com o objetivo de transmitir ensinamentos práticos e/ou teóricos de forma estimulante e humanizada, ao contrário do que acontece, por exemplo, com uma apresentação Powerpoint, Prezi ou Canva (Divayuda et al., 2021; Wicaksono & Pristiwati, 2021; Othman et al., 2022).

Considerando o carácter inovador desta ferramenta e o nosso contexto de leção, foi desenvolvida junto dos nossos estudantes, no segundo semestre do ano letivo 2024/2025, uma atividade baseada num vídeo presente no plano do curso *LMOOC4SLAV* a estudantes do primeiro ano da Licenciatura em Língua Portuguesa, proposta pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe.

A atividade proposta aos estudantes baseia-se no visionamento do vídeo educativo “Como fazer a síntese de diversas fontes na escrita

¹¹ Acreditamos que vale a pena conferir as oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciais/v2006.pdf>.

acadêmica”¹², tema por nós escolhido devido ao facto de se inserir perfeitamente no programa da disciplina supramencionada e se revelar de alta complexidade para a grande maioria dos estudantes são-tomenses. Nesse vídeo, o professor destaca o texto acadêmico como um espaço de polifonia textual no qual a referenciação das fontes é necessária. Este ponto parece-nos de extrema relevância no contexto são-tomense, considerando que muitos aprendentes têm dificuldades em citar de forma correta de acordo com a norma APA 7.^a edição (norma adotada pela faculdade para todos os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes). Pensamos, portanto, que seria importante levar os estudantes a compreender a função das referências no discurso acadêmico. Para tal, começamos por pedir que refletissem sobre a sua importância e as respostas foram diversas, tendo a maioria argumentado que estas serviriam para dirigir o leitor para os textos completos de onde a informação tinha sido retirada. De modo a consolidar este conhecimento introdutório sobre as funções da referenciação no discurso acadêmico, foram propostas as seguintes atividades das imagens:

¹² O vídeo referido encontra-se disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=JOwaZdy7Cys> (consultado pela última vez a 26 de março de 2025).

Figura 1 - Atividade 1

REFERENCIAÇÃO ”
NO DISCURSO ACADÊMICO

Algumas das funções das referências no discurso académico:

- permitir a _____ dos dados e argumentos convocados nos textos _____;
- possibilitar o acesso à _____ integral e autónoma dos textos citados;
- contribuir para o _____ teórico que suporta o estudo;
- fornecer suporte à proposta do autor _____;

Figura 2 - Atividade 2

REFERENCIAÇÃO ”
NO DISCURSO ACADÊMICO

- introduzir argumentos de _____;
- discutir _____ e limitações de outras investigações;
- convencer o leitor do conhecimento do autor das _____ e estudos na área.

Diagrama conceitual:

- leitura
- originals
- enquadramento
- potencialidades
- teorias
- citante
- autoridade
- verificação

Fonte: Elaboradas pelos autores

Após a aplicação desta pré-atividade, concentramo-nos nas formas que a referenciação pode assumir no corpo do texto científico, tentando, assim, sensibilizar os estudantes não apenas para a necessidade de respeitarem os direitos intelectuais das ideias mencionadas, como também de delimitarem a fronteira entre a voz própria e a voz de outros investigadores. Muitas vezes, verificamos, no caso destes estudantes, uma certa dificuldade em parafrasear e/ou resumir ou indicar as ideias retiradas dos textos de outros de forma clara e ética, uma vez que nunca foram consciencializados, ao longo do seu processo de aprendizagem, para os riscos que a prática do plágio pode acarretar. Esta realidade deve-se, em grande medida, ao facto de, ao longo da sua escolaridade obrigatória, serem muito pouco estimulados a pensar pelos próprios meios ou exprimir-se com as suas

próprias palavras, sendo, portanto, para estes, uma prática comum copiar integralmente os textos de outrem. Cabe assim à formação universitária estimular o pensamento autónomo do estudante e quebrar esta rotina de dependência total da reflexão do outro, sugerindo a necessidade de se basearem no conhecimento do outro (devidamente identificado) para produzir o seu próprio.

Com essa ideia em mente, foi proposta uma atividade na qual o estudante se vê confrontado com diferentes tipos de referenciação presentes nos trabalhos de fim de Mestrado ou de Doutorado dos professores que lhes dão aulas. A escolha destes trabalhos foi intencional e teve como objetivo promover um maior conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes passíveis de orientar as monografias de final de curso. Parte-se, deste modo, de exemplos concretos e reais próximos do universo dos estudantes, o que suscita uma maior curiosidade e atenção da sua parte em relação ao que está a ser explanado.

Mostramos abaixo alguns exemplos das propostas:

Figura 3 - Atividade 3

REFERENCIAÇÃO

NO DISCURSO ACADÊMICO

A referência sublinhada é uma _____.

“De acordo com o pensamento de muitos estudiosos da questão das metodologias, há todo um cuidado sério e responsável a ter quanto à maneira como se organiza e realiza as ações de ensino/aprendizagem, porque os erros metodológicos com que trabalhamos com uma criança no início do seu percurso escolar poderão influenciar não só “toda a sua carreira escolar mas também moldar toda a sua vida inteira.” (Stern & Gould, 1965, apud Cangana, 1995, p.56).”

In Afonso (2008, p.49) - adaptado

citação longa resumo paráfrase
citação secundária menção a várias obras

Figura 4 - Atividade 4

REFERENCIAÇÃO

NO DISCURSO ACADÊMICO

A referência sublinhada é uma _____.

“A revolta contra o classicismo francês arruinou definitivamente a concepção estética do modelo único a ser obedecido, fez-se nesse movimento uma descoberta da mais alta importância, a de que a beleza da perfeição não havia sido realizada uma única vez, na Antiguidade greco-latina, mas sim que cada civilização, cada época e cada povo tinha sua própria individualidade e a sua própria e forma de expressão, capaz de produzir obras de suprema beleza com o seu gênio (Erich Auerbach, 1981, p.227).”

In Neto (2009, p.17) - adaptado

citação longa citação encaixada paráfrase
citação curta menção a várias obras

Figura 5 - Atividade 5

REFERENCIAÇÃO

NO DISCURSO ACADÊMICO

A referência sublinhada é uma _____.

“Entretanto, é preciso percebermos que a gestão democrática das escolas:

É uma complexa categoria político-educativa, uma construção social (que envolve dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares (Lima, 2014, pp. 1069- 1070).”

In Fernandes (2018, p.44) - adaptado

citação longa citação encaixada paráfrase
citação curta menção a várias obras

Figura 6 - Atividade 6

REFERENCIAÇÃO

NO DISCURSO ACADÊMICO

A referência sublinhada é uma _____.

“Nos modelos lineares de escrita, sobretudo o de Rohman e Wlecke (1964) e de King (1978) (Martins e Niza, 1998; Niza, 2002), o processo de composição escrita desencadeia-se tendo em conta os processos sequenciais de pré-escrita, escrita e reescrita.”

In Constantino (2017, p.28) - adaptado

citação longa citação encaixada paráfrase
citação curta menção a várias obras

Figura 7 - Atividade 7

REFERENCIAÇÃO ”
NO DISCURSO ACADÊMICO

A referência sublinhada é uma _____.

“Essa capacidade, que faz parte da biologia do cérebro/mente da espécie humana, se destina “a constituir a competência linguística de um falante” (Kenedy, 2015, p. 129).”

In Santos (2021, p.27) - adaptado

citação longa citação encaixada paráfrase
citação curta menção a várias obras

Fonte: Elaboradas pelos autores

A atividade final centrou-se na elaboração da lista de referências bibliográficas, tópico complexo para os estudantes de Licenciatura. De acordo com o relato de muitos estudantes, estes sentem-se bastante desorientados aquando da elaboração da lista de referências devido ao facto de, na Internet, serem confrontados com muitíssimas formas distintas de elaborar referências bibliográficas. Tendo em conta a profusão dos documentos investigativos na área da Educação e da Didática publicados por centros de investigação brasileiros, temos verificado que os nossos alunos universitários contactam muito frequentemente com a norma ABNT e, por esse motivo, têm alguma dificuldade em elaborar a lista de referências em APA 7.^a edição (norma exigida nos trabalhos académicos concebidos

na Universidade de São Tomé e Príncipe). Atendendo ao contexto, optou-se por uma atividade na qual os estudantes transformassem as referências bibliográficas escritas segundo a norma ABNT em referências indicadas segundo a norma APA 7.^a edição (cujas especificidades foram apresentadas no vídeo educativo).

Figura 8 - Atividade 8

REFERENCIAÇÃO ”
NO DISCURSO ACADÉMICO

Passa as seguintes referências para a norma APA 7:
ABNT: GROSSO, M.J.R. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

APA 7:

ABNT: ANÇÃ, M.H. Língua portuguesa em novos públicos. In: Saber (e) Educar. n.º 13, p. 71-87. Porto, 2008.

APA 7:

Fonte: Elaborada pelos autores

Naturalmente, temos consciência da existência de vários *softwares* disponíveis para a elaboração automática de referências bibliográficas (como o *Zotero*, o *Mendeley*, o *EndNote*, entre outros). Todavia, recordamos que uma parte considerável dos estudantes não

possui computador próprio ou ligação à Internet, nem a Faculdade/Centro de Língua dispõe de computadores suficientes para dar resposta à quantidade de estudantes que os tenta requisitar. Portanto, o processo de referenciação revela-se desafiante, uma vez que muitos estudantes elaboram as suas listas de referências sem qualquer assistência de processadores automáticos de referências.

Após a aplicação das atividades anteriormente destacadas, recolhemos *feedback* junto dos estudantes em interação informal sobre a sua perceção do sucesso da atividade e todos destacaram ter compreendido melhor o sistema de referenciação. Entre as justificações apresentadas, foram referidos o interesse pelo formato de vídeo (inovador para o contexto são-tomense, uma vez que não é frequente o seu uso como recurso didático), o recurso a exemplos reais nos exemplos propostos e o seu aspeto gráfico apelativo e, ainda, a relevância da transposição entre normas que os estudantes, apesar de saberem identificar, não conseguiam respeitar totalmente.

Considerações finais

O presente estudo procura evidenciar o potencial dos LMOOC para o processo de formação inicial docente em países em vias de desenvolvimento, nos quais os recursos são escassos em termos estruturais e pedagógicos, como é o caso de São Tomé e Príncipe. Tenta-se, assim, demonstrar como é possível colmatar algumas lacunas perpetuadas ao longo do percurso escolar obrigatório (e, a nosso ver, deficitário), através do recurso a conteúdos audiovisuais atrativos e atualizados, que permitirão ao professor em formação inicial alargar os seus horizontes analíticos e teóricos. Parece-nos que

a aposta numa formação inicial de professores mais completa e que vá além da mera análise da frase poderá contribuir para uma ligeira alteração das práticas docentes na rede pública de ensino, favorecendo o desenvolvimento de uma competência textual e de uma competência comunicativa mais aprofundadas. Almeja-se, por conseguinte, a longo prazo, tornar o ensino da Língua Portuguesa mais atrativo e desenvolver no aluno do ensino básico e secundário competências linguísticas e extralinguísticas que lhe permitam construir e produzir sentido de forma mais estruturada e organizada, que atente às especificidades de cada tipo de texto e dos registos linguísticos.

Embora este estudo possua um carácter exploratório e ilustrativo, tendo como principais limitações a utilização de apenas um dos vídeos do *LMOOC* apresentado no início da reflexão e a não-estimulação da interação entre o estudante e a plataforma educativa tecnologicamente assistida, acreditamos que este poderá servir de ponto de partida para uma reflexão mais alargada sobre as possibilidades de exploração didática dos REA em países em vias de desenvolvimento, nos quais os materiais de apoio à formação ainda são limitados ou até mesmo inexistentes. Cremos, assim, que o recurso aos REA poderá representar uma alteração no processo de formação inicial docente, contribuindo para uma mudança do paradigma educativo em São Tomé e Príncipe.

Referências

- Agostinho, A. L., & Araujo, G. A. de. (2021). *Lung'le, lunge no: método para aprender lung'le*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. <https://doi.org/10.11606/9786587621500>
- Agostinho, A. L., & Bandeira, M. (2017). Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada. *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, 31, 209-229.
- Alexandre, N., Gonçalves, R., & Hagemeyer, T. (2010). A formação de frases relativas de PP no português oral de Cabo Verde e de São Tomé. In A. Costa, I. Falé, & P. Barbosa (Eds.), *Textos Seleccionados do XXVI ENAPL 2010* (pp. 17-35). APL.
- Araujo, G. (2020). Há uma política linguística para o português em São Tomé e Príncipe? In S. Souza & F. Calvo del Olmo (Eds.), *Línguas em português: a lusofonia numa perspectiva crítica* (pp. 171-196). Editora da Universidade do Porto.
- Arochman, T., Imron, A., & Hantari, W. C. (2024). Development of video-based digital content learning for teaching university students. *English Review: Journal of English Education*, 12(2), 675-684. <https://doi.org/10.25134/erjee.v12i2.7617>
- Carapinha, C. (2022). Para a construção de um corpus de interações orais em Português Língua Não Materna (PLNM) algumas reflexões. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 17, 9-35. <https://doi.org/10.21747/16466195/ling17a1>
- Coutinho, M. A. (2023). *Linguística do Texto e do Discurso*. Húmus.
- Divayuda, I. P. G. B. T., Wibawa, I. M. C., & Rati, N. W. (2021). Prezi-based Learning Video: Learning Media Validity and Feasibility. *International Journal of Elementary Education*, 5(2), 505. <https://doi.org/10.23887/ijee.v5i3.37058>

- Duarte, I. (2015). Textos Oraís: Análise da Conversa Informal e Ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura*, 17(1), 56-72. <https://doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p56-72>
- Espírito, M. G. (2004). Cabo-verdianos em São Tomé: Trajectória social no pós independência. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A Questão Social no Novo Milénio*.
- Genís, M. (2014). Implicaciones del bilingüismo. In N. Karpovskaya & A. Arribas (Eds.), *Problemas actuales de la filología en el espacio hispano-ruso del conocimiento: actas del I Congreso Internacional* (pp. 513-521). Universidad Federal del Sur, Rostov del Don.
- Gonçalves, R. (2016). *Construções ditransitivas no português de São Tomé* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, R., & Hagemeyer, T. (2015). O português num contexto multilingue: O caso de São Tomé e Príncipe. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, 1(1), 84-103.
- Hagemeyer, T. (2009). As Línguas de S.Tomé e Príncipe. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, 1(1), 1-27.
- Koch, I. G. (1997). Linguística textual, retrospecto e perspectivas. *Alfa*, 67-78.
- Lucchesi, D., & Baxter, A. (2009). A transmissão linguística irregular. In D. Lucchesi, A. Baxter, & I. Ribeiro (Eds.), *O português afrobrasileiro* (pp. 101-124). EDUFBA.
- Martelo, A. J. (2009). Educação e Formação em São Tomé e Príncipe: Constrangimentos ao seu desenvolvimento. In M. C. Silva et al. (Eds.), *X Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais: Sociedades desiguais e paradigmas em confronto (Volume III)* (pp. 280-295). Universidade do Minho.
- Othman, H. S., Zaibon, S. B., & Zainal Abidin, A. H. (2022). The Significance of Edutainment Concept in Video-Based Learning in Proposing the Elements of Educational Music Video for Children's Learning.

International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), 16(05), 91–106. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i05.23711>

Pedro, N., & Baeta, P. (2018). MOOC na Formação Contínua de Professores? Explorando possibilidades através da análise de um curso desenvolvido com professores portugueses. *Indagatio Didactica*, 10(5), 223–243.

Santiago, A. M., & Agostinho, A. L. (2020). Situação linguística do português em São Tomé e Príncipe. *A Cor Das Letras*, 21(1), 39–61. <https://doi.org/10.13102/cl.v21i1.4970>

Santiago, A. M., & Balduino, A. (2023). A língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. *Domínios de Linguagem*, 17, e1759. <https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-59>

Silva, F., Duarte, I. M., Samu, B., & Carvalho, Â. (2022). THE LMOOC4SLAV PROJECT: ACADEMIC DISCOURSE FOR ACADEMIC MOBILITY. 7442–7449. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1745>

Silva, F., Samu, B., Duarte, I. M., Czopek, N., Svobodova, I., Nikodinovska, R., Carvalho, Â., & Gricevska, B. (2024). Academic Language MOOCs: From needs analysis to implementation. Em G. Cristofaro, F. Silva, & B. Samu (Eds.), *Language MOOCs and OERs: New trends and challenges* (pp. 19–46). Perugia Stranieri University Press.

Wicaksono, H., & Pristiwati, R. (2021). The Suitability of Video Learning Media on Youtube with Poetry Writing Learning Materials Curriculum. *International Journal of Active Learning*, 6(1), 9–16.

Winford, D. (2003). *An Introduction to contact linguistics*. Blackwell.