

## A produção escrita e as competências linguísticas dos alunos da 12.<sup>a</sup> classe da Região Autónoma do Príncipe

La production écrite et les compétences linguistiques des élèves de la 12<sup>ème</sup> classe de la Région Autonome du Príncipe

**Rosa Maria Faneca**

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (Portugal)

rfaneca@ua.pt

Recebido: 10-02-2025

Aceite: 11-04-2025

Publicado: 25-06-2025

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo descrever e analisar as dificuldades de alunos do ensino secundário na Ilha do Príncipe, com foco na produção escrita. A pesquisa baseou-se num questionário inicial e nas produções escritas dos alunos da 12.<sup>a</sup> classe durante o ano letivo de 2021-2022, permitindo a identificação do corpus de análise, centrado nas dificuldades de expressão escrita. O estudo revela as dificuldades que estes alunos enfrentam ao tentar expressar as suas ideias em português com eficácia e coerência discursiva. Este conhecimento é fundamental para apoiar os professores de português, promovendo uma perspetiva formativa que valorize a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre os mecanismos gramaticais que influenciam as suas competências discursivas. Além disso, é importante incentivar a leitura, tornando os alunos melhores leitores e promovendo o contacto com diversas obras da

língua portuguesa. A produção de textos variados, adequados às suas competências linguísticas, é essencial. Esta abordagem formativa requer uma atenção especial aos significados diversos da terminologia específica em contextos socioculturais distintos, assim como metodologias de ensino adaptadas ao perfil dos alunos. Em suma, melhorar a expressão escrita destes alunos implica não só um diagnóstico das suas dificuldades, mas também a implementação de estratégias pedagógicas que considerem a sua realidade e promovam o seu desenvolvimento integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências linguísticas dos alunos do ensino secundário do Príncipe; Dificuldades linguísticas; Ensino-aprendizagem da língua portuguesa na **Região Autónoma do Príncipe**; Escrita em língua portuguesa.

**RÉSUMÉ :** Ce texte a pour objectif de décrire et d'analyser les difficultés des élèves du secondaire sur l'île du Príncipe, en se concentrant sur la production écrite. La recherche s'est basée sur un questionnaire initial et sur les productions écrites des élèves de la 12e classe durant l'année scolaire 2021-2022, permettant d'identifier le corpus d'analyse centré sur les difficultés d'expression écrite. L'étude révèle les difficultés que ces élèves rencontrent lorsqu'ils essaient d'exprimer leurs idées en portugais avec efficacité et cohérence discursive. Cette connaissance est fondamentale pour soutenir les enseignants de portugais, en promouvant une perspective formatrice qui valorise la réflexion critique et le développement de la conscience des élèves sur les mécanismes grammaticaux influençant leurs compétences discursives. De plus, il est important d'encourager la lecture, afin de rendre les élèves de meilleurs lecteurs et de favoriser le contact avec diverses œuvres de la langue portugaise. La production de textes variés, adaptés à leurs compétences linguistiques, est essentielle. Cette approche formatrice nécessite une attention particulière aux significations diverses de la

terminologie spécifique dans des contextes socioculturels distincts, ainsi que des méthodologies d'enseignement adaptées au profil des élèves. En somme, améliorer l'expression écrite de ces élèves implique non seulement un diagnostic de leurs difficultés, mais aussi la mise en œuvre de stratégies pédagogiques tenant compte de leur réalité et favorisant leur développement intégral.

**MOTS-CLÉS:** Compétences linguistiques des élèves du secondaire du Príncipe; Difficultés linguistiques; Enseignement-apprentissage de la langue portugaise dans la **Région Autonome du Príncipe**; Écriture en langue portugaise.

### **Considerações iniciais**

São Tomé e Príncipe (STP), oficialmente República Democrática de São Tomé e Príncipe, é um país insular africano, situado no Golfo da Guiné. Com uma superfície de 1001 km<sup>2</sup>, o país é constituído por duas ilhas principais: a de São Tomé e a do Príncipe. A ilha do Príncipe situa-se a nordeste da ilha de São Tomé, a uma distância de cerca de 140 km, e foi descoberta no dia 17 de janeiro de 1471 pelos navegadores portugueses, que a denominaram como Ilha de Santo Antão. Visando incentivar o seu povoamento, em 1502 tornou-se uma donataria, denominada como Ilha do Príncipe, assim designada pelo Rei D. João II, em referência ao seu filho, o Príncipe Afonso. Após a independência nacional, em 1975, a aprovação do estatuto de região autónoma ocorreu em 1995 e cerca de uma década depois, em agosto de 2006, foi feita a primeira eleição do Governo Regional, numa ação livre e democrática.

A população de São Tomé e Príncipe, estimada em 209.617 habitantes (dados provisórios de 2024, INE), dos quais 9.840 (4,7%) residem na Região Autónoma do Príncipe (RAP), é bastante jovem. Em 2021, verificou-se que mais de metade dos são-tomenses tinha menos de 20 anos (Boletim estatístico, ME, 2020-2021). Isso significa que a maioria da população do país está abaixo da faixa etária de 20 anos, indicando uma grande proporção de crianças, adolescentes e jovens adultos. Esse grupo etário pode ter várias implicações sociais e económicas para o país. Uma população jovem pode impor desafios em termos de educação, saúde e emprego, bem como apresentar oportunidades de desenvolvimento futuro, caso esses jovens sejam bem formados e capacitados para contribuir positivamente para a sociedade. Nesse sentido, tem sido vontade política do Estado Santomense proporcionar uma educação de qualidade a todos os cidadãos (Organização das Nações Unidas, 2017, 2023), de modo a torná-los sujeitos ativos e integrantes no processo de desenvolvimento do país. Embora a vontade política seja um primeiro passo crucial, a implementação efetiva de uma educação de qualidade requer um compromisso contínuo e uma abordagem holística para superar os desafios sociais, económicos e culturais que possam surgir. Para superar esses constrangimentos, o governo de STP tem procurado melhorar o sistema educativo do país, procurando parcerias com organizações internacionais como é o caso do *Programa-Piloto de Formação em Exercício de Docentes [regime de codocência] para as disciplinas de Português* (PFED-CoDoc), uma atividade desenvolvida no quadro da Componente 3 do *Programa de Apoio Integrado ao Setor Educativo de*

*São Tomé e Príncipe* (PAISE-STP<sup>23</sup>), que decorreu entre 2019 e 2022 na RAP. O principal objetivo deste programa pretendia melhorar a qualidade de ensino no país. No entanto, os constrangimentos e as dificuldades existentes nas estruturas educativas têm sido um impedimento para a sua melhoria.

Este artigo sustenta-se no conhecimento do contexto educativo da ilha do Príncipe e no reconhecimento da escrita dos alunos da 12<sup>a</sup> classe enquanto domínio fundamental para a vida em sociedade e para o sucesso escolar, uma vez que a competência de escrita é transversal às várias disciplinas e que grande parte do processo avaliativo dos alunos se faz com recurso à escrita (Gonçalves, 2011; Niza, Segura & Mota, 2011). Partindo de uma revisão da literatura sobre a escrita em língua portuguesa (LP) e da análise dos trabalhos escritos desses alunos durante o ano letivo de 2021/2022, pretende-se refletir sobre as dificuldades que enfrentam.

Assim, começamos por enquadrar o estudo, fazendo uma caracterização do contexto educativo do Príncipe, apresentando alguns dados mais concretos relativos à LP, enquanto língua oficial e disciplina curricular, e também traçando o perfil do aluno. Seguidamente, apresentam-se, mais detalhadamente, os erros dos alunos a partir das suas produções escritas (através de testes e de trabalhos escritos). Em jeito de conclusão, faz-se uma reflexão acerca dos desafios que se antecipam relativamente à construção de conhecimento profissional sobre avaliação da escrita no contexto são-tomense.

---

<sup>23</sup> [Relatório Final Avaliação Externa PAISE STP 2019-2022.pdf](#)  
[3-formacao-em-exercicio-em-sao-tome-e-principe-estrategias-de-formacao-e-instrumentos-de-apoio-a-componente-de-pratica-pedagogica-2023.pdf](#)

## O contexto educativo da Ilha do Príncipe

O contexto educativo da Ilha do Príncipe, situada em São Tomé e Príncipe (STP), país africano, enfrenta desafios comuns a muitas regiões em desenvolvimento. A realidade de STP é marcada por limitações económicas e infraestruturas precárias, o que afeta diretamente o sistema educativo local. Algumas características importantes do contexto educativo na Ilha do Príncipe (Afonso, 2009; Gorgulho, Santos, Costa & Sousa, 2020; Santiago & Agostinho, 2020) incluem:

i) O acesso à educação: A falta de escolas em várias áreas rurais dificulta o acesso à educação para as crianças em idade escolar. Barreiras adicionais incluem a distância e a falta de transporte adequado.

ii) Os recursos educativos limitados: A disponibilidade de materiais didáticos, como livros e tecnologia, é muitas vezes insuficiente, comprometendo a qualidade do ensino e a capacidade dos professores de fornecer uma educação completa.

iii) A qualificação dos professores: A formação dos professores varia significativamente, com alguns professores apenas com a 12<sup>a</sup> classe, enquanto outros possuem licenciatura ou formação superior. A escassez de professores qualificados pode impactar negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

iv) O português é a língua oficial de STP e, por isso, a língua de ensino nas escolas. Contudo, muitos alunos falam crioulo são-tomense em casa, o que pode gerar uma lacuna entre a

língua utilizada na família e a língua da escola (**Santiago & Agostinho, 2020**).

Apesar de avanços notáveis na taxa de matrícula nas escolas primárias, a escolaridade ainda enfrenta desafios em algumas áreas, especialmente no ensino secundário (Silveira, 2005).

O objetivo de expandir e universalizar a escolaridade obrigatória de seis anos, concretizado em 2011 (MECF, 2012), levou a um rápido aumento da rede escolar, exigindo mais recursos humanos do que aqueles que a instituição de formação inicial tinha capacidade de formar. Como resultado, tornou-se necessária a integração de professores sem formação pedagógica (Gomes, 2016). O governo de STP reconhece a importância de potenciar os recursos humanos nas escolas, apostando na formação contínua de professores e na profissionalização de docentes sem habilitações adequadas, como evidenciado no eixo da “Educação de Excelência e Formação Profissionalizante” do programa do XVII Governo Constitucional de STP (Governo de São Tomé e Príncipe, 2018).

### **A disciplina de Língua Portuguesa**

É importante notar que os fenómenos linguísticos são diversos e complexos em todas as regiões de São Tomé e Príncipe (STP), incluindo a Ilha do Príncipe. No país, o português é a língua oficial e é amplamente utilizado para fins administrativos, oficiais e educacionais. No contexto linguístico são-tomense, o português convive com outras línguas nacionais (Gonçalves, 2016), o que lhe confere características únicas, sendo frequentemente referido como Português de São Tomé (PST) (Balduino & Bandeira, 2022; Soares Silvano, 2020). O português coexiste com várias línguas crioulas, como

o angolar (ou anguené), o lung'iê, o forro (ou santomé) e outras variantes, incluindo o crioulo cabo-verdiano e o “tonga”. O crioulo forro, resultante da fusão do português com influências africanas e outras línguas, é falado principalmente nas Ilhas de São Tomé e do Príncipe, servindo muitas vezes como língua materna nos contextos informais e familiares (Gonçalves, 2026; Santiago & Agostinho 2020).

Por outro lado, o português é a língua utilizada no sistema educativo, nos média e na administração (Duarte, 1995; Perini, 2001; Soares, 2008). O crioulo forro tem contribuído de forma significativa para a formação de uma variedade linguística no país, uma vez que é a língua mais falada em termos geográficos. Contudo, o ensino não pode ignorar a diversidade linguística que caracteriza as escolas são-tomenses. O português são-tomense incorpora formas orais do crioulo forro, resultando em estruturas sintáticas que, por vezes, diferem do português europeu (Fernandes, 2023).

Desde a independência em 1975, a LP tem evoluído, moldada pela história e pela realidade sociocultural de São Tomé e Príncipe. Adaptou-se às necessidades e preferências dos falantes, refletindo mudanças no vocabulário, pronúncia, gramática e sintaxe. Embora haja várias línguas em STP, a LP é a mais falada e utilizada pela população em idade escolar (Cabi & Freitas, 2024), assumindo o estatuto de língua oficial (Lei n.º 2/2003). Historicamente, a LP consolidou-se como a principal língua de comunicação entre uma grande parte da população, coexistindo com os crioulos locais. É fundamental destacar que a variedade do português falada e escrita em STP não é idêntica ao português europeu. Como defende Afonso (2009), trata-se “de um sistema que se situa num continuum

linguístico entre o Crioulo e o Português cuja norma é a do europeu” (p. 6).

### **A aprendizagem da escrita: complexidade e morosidade**

É fundamental reconhecer que os fenômenos linguísticos são variados e complexos em todas as regiões de São Tomé e Príncipe, incluindo a Ilha do Príncipe. Em STP, o português é a língua oficial, utilizada amplamente nos âmbitos administrativo, educativo e social. No contexto linguístico são-tomense, o português convive com outras línguas nacionais, adquirindo características próprias, frequentemente referido como Português de São Tomé (PST). Essa convivência com as línguas crioulas do país, como o angolano, o forro e outras variantes, enriquece a diversidade linguística.

A escrita é uma atividade multidimensional que ocorre em contextos específicos e orientada por objetivos e normas (Ramos, 2006). Portanto, não se limita a uma simples sucessão de frases (Bazerman et al., 2018). Requer o domínio da produção textual sem a assistência das pistas da comunicação oral, o que impõe a criação de uma “teia de referência” que possibilite a sua compreensão por leitores em condições diferentes (Carvalho, 2013, p. 190). A aprendizagem da escrita é um processo prolongado e desafiante (Dolz et al., 2010), que se desenvolve ao longo da vida em função dos contextos sociais a que os escreventes pertencem (Bazerman et al., 2018).

Atualmente, a escrita é vista como uma atividade essencialmente social (Bazerman et al., 2018; Boscolo, 2008), onde as experiências vivenciadas nos diversos meios têm um papel crucial na

aprendizagem. Por isso, a aprendizagem da escrita deve seguir uma lógica sistemática e processual, baseada nos componentes de planificação, textualização e revisão, como descrito no modelo cognitivo de Flower e Hayes (1981). Verifica-se que jovens que automatizam esses componentes desde cedo obtêm ganhos cognitivos (Moreno et al., 2022, p. 3). Segundo Balbeira (2013), a componentização da planificação é frequentemente ignorada pelos alunos, que têm tendência a iniciar a escrita sem reflexão prévia. Esta abordagem exige, por isso, “uma capacidade de abstração” (Carvalho, 1999, p. 74).

A planificação implica estar ciente dos parâmetros do contexto da escrita, levando em conta as características do gênero e a organização do conteúdo, adaptando-se ao propósito e ao destino da mensagem (Carvalho, 1999, 2011).

A textualização, por sua vez, é a fase do processo de escrita que normalmente envolve maior concentração do aluno. Este processo transforma ideias em linguagem visível (Flower & Hayes, 1981), resultando na estruturação do texto em frases, parágrafos e, eventualmente, seções (Pereira & Graça, 2015, p. 200). Durante a textualização, o aluno desempenha três funções: explicitar as ideias que foram ativadas durante a planificação, formular linguisticamente esse conteúdo e assegurar a articulação linguística, pois “um texto não se resume a uma mera soma de frases, mas constitui uma unidade onde estas se interligam, estabelecendo relações de coesão e coerência” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

Carvalho (1999) ressalta que a revisão vai além da mera correção de erros e não é o fim de um processo. Pelo contrário, pode ocorrer a qualquer momento e gerar novos ciclos de planificação e

textualização, assim como a planificação, requer uma “certa capacidade de abstração” (Carvalho, 1999, p. 49).

Como afirma Ramos (2006), entender a dinâmica da escrita permite implementar metodologias que facilitem o domínio da linguagem e a expressividade dos alunos em contextos acadêmicos variados. Desta forma, é fundamental reconhecer que a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

## **Metodologia**

Na RAP, o sistema educativo está estruturado em três níveis: ensino básico (da 1.<sup>a</sup> à 6.<sup>a</sup> classe), ensino secundário (da 7.<sup>a</sup> à 12.<sup>a</sup> classe) e ensino superior. Os resultados apresentados neste estudo referem-se às produções escritas analisadas durante o ano letivo de 2021-2022, oriundas dos 32 alunos que frequentaram a 12.<sup>a</sup> classe da Escola Secundária do Padrão, situada no centro da cidade de Santo António do Príncipe, instituída em 1974. Em 2021, havia 1324 alunos matriculados no ensino secundário, dos quais 178 estavam inscritos na 12.<sup>a</sup> classe, distribuídos por cinco turmas, sendo duas do curso de Ciências e Tecnologias, duas de Línguas e Humanidades e uma de Ciências Socioeconómicas. Os resultados aqui discutidos pertencem aos alunos do curso de Ciências e Tecnologias. A LP é uma disciplina essencial no currículo do ensino secundário. Os programas de ensino da 12.<sup>a</sup> classe para a disciplina de LP geralmente incluem:

- ✓ Compreensão e produção textual: Leitura e interpretação de textos literários e não literários, e escrita de textos argumentativos, descritivos e narrativos.

✓ Gramática e linguística: Estudo da estrutura da LP, incluindo tópicos como morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia.

✓ Literatura: Introdução à literatura em LP, com ênfase nas principais correntes literárias e nos autores representativos da literatura lusófona.

✓ Comunicação oral: Desenvolvimento de habilidades de comunicação oral, incluindo debates, apresentações e discussões em grupo.

✓ Análise do discurso: Estudo das diferentes formas de discurso, como o discurso direto e indireto, e a sua aplicação em diversos contextos comunicativos.

✓ Redação: Aperfeiçoamento das habilidades de escrita através de diferentes tipos de texto.

Para a elaboração deste trabalho, foram utilizados dois instrumentos: i) um inquérito dirigido aos alunos da 12.<sup>a</sup> classe – Ciências e Tecnologias e ii) a análise das suas produções escritas. O inquérito visou obter dados sobre o perfil dos alunos, a disciplina de LP e os hábitos de leitura. As produções escritas permitiram obter informações sobre as dificuldades que estes têm em expressar as suas ideias em português com eficácia e coerência discursiva.

Tabela 1 - Procedimentos investigativos

<b>Tipo de instrumento</b>	<b>Método de análise</b>	<b>Momento da utilização</b>
Inquérito por questionário	Análise de conteúdo	No início do ano letivo

Fichas de registo das produções escritas (Dados extraídos dos testes de avaliação (Grupo IV - Produção escrita)	Análise de conteúdo	No final de cada teste de avaliação
---	---------------------	-------------------------------------

Fonte: Elaboração própria

Foram coletados e analisados dados qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho & Chaves, 2007) de um total de 32 alunos. A turma da 12.<sup>a</sup> classe em análise é composta por 32 alunos: 15 são do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades entre os 17 e os 22 anos. Os alunos provêm maioritariamente das comunidades do sul e do norte da ilha e vivem com as suas famílias, predominantemente compostas pelo pai e/ou pela mãe; existem ainda casos de alunos que vivem com os avós.

Assim, como exposto na Tabela 1, para investigar as dificuldades que estes alunos apresentam na expressão das suas ideias em português com eficácia e coerência discursiva, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2004), focando nas produções escritas. Foram recolhidas evidências através das respostas abertas das produções escritas durante os testes de avaliação (Grupo IV - Produção Escrita), onde os alunos deviam redigir um texto expositivo-argumentativo com uma extensão entre 100 e 150 palavras, relacionado com as obras literárias em estudo. A análise concentrou-se nas 32 produções escritas, considerando como critérios comuns a presença de alterações morfossintáticas, alterações semânticas,

alterações fonéticas e empréstimos lexicais, sendo a unidade de análise a produção escrita gerada pelos alunos em sala de aula.

## **Apresentação e análise dos dados**

### **Perfil dos alunos da 12<sup>a</sup> classe**

Os dados recolhidos através do inquérito aplicado aos alunos da turma da 12.<sup>a</sup> classe revelam que a língua mais falada no agregado familiar é o português, com 84% dos inquiridos a indicarem esta língua. Assim, a LP não só possui o estatuto de língua oficial da região, mas é também a língua materna da maioria dos alunos, exceto os que falam crioulo cabo-verdiano. Importa ressaltar que apenas 9% dos alunos afirmam falar lungu'lé em casa.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, a maioria frequentou o sistema de ensino até ao nível secundário. Destaca-se ainda que 50% dos encarregados de educação não possuem formação profissional ou superior, em parte devido à ausência de instituições de ensino profissional ou superior que permitam dar continuidade aos estudos.

Além das informações já descritas na análise do inquérito, é importante mencionar que a maioria dos alunos afirma estudar cerca de uma hora por dia. Para aproximadamente metade da turma (47%), a disciplina mais apreciada é a Matemática, o que é compreensível tendo em conta que são estudantes do curso de Ciências e Tecnologias. Relativamente às maiores dificuldades registadas em LP, 68% dos

alunos indicam ter dificuldades no funcionamento da língua e na gramática.

Quanto à leitura e à escrita, 78% dos alunos afirma gostar de ler e de escrever, pois isso os ajuda a conhecer novas palavras, inspira-os e contribui para o desenvolvimento mental, além de melhorar a ortografia e a caligrafia. No entanto, 32% dos inquiridos confessa não gostar de ler nem de escrever, citando preguiça e o cansativo da atividade como motivos, afirmando que apenas o fazem quando necessário. Quando questionados sobre quantos livros leem por ano, os alunos responderam que leem entre 1 a 15 livros. Contudo, muitos não conseguem indicar títulos das obras lidas. Quando mencionam um título, referem obras estudadas em aula, como “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, e “O Ouriço Quico”. Também citam outros textos como “O Gato das Botas”, o livro de Dr. Manuel Pinto da Costa, antigo Presidente da República Democrática de São Tomé e Príncipe, contos de fadas como “A Branca de Neve”, “A Bela Adormecida”, “A Bailarina” ou até mesmo a Bíblia. Apenas um aluno mencionou o título e o autor de uma obra, “A Ostra de Ouro”, de Donald Gordon. Alguns apenas referem o género literário, como romance, contos ou livros de aventuras. Os dados sobre os hábitos de leitura dos alunos levam-nos a concluir que nem todos foram completamente sinceros nas suas respostas, uma vez que aqueles que afirmam ler 12 a 15 livros por ano não conseguem identificar os títulos dos livros lidos.

### **Dificuldades que os alunos apresentam em expressar as suas ideias em português**

Os exemplos que se seguem, provenientes das produções escritas, ilustram as principais dificuldades que os alunos da 12.<sup>a</sup> classe enfrentam ao expressar as suas ideias em português.

### **1. Falta de concordância**

- **Determinante e sujeito + verbo** (este é um fenómeno bastante comum: o que marca o número é apenas o determinante. O seguinte exemplo ilustra esta situação:

“Mas as pessoa inconsciente vive com a consciência pesada porque algo que faz ou que vê sabe que é errado...” João<sup>24</sup>

- **Sujeito-verbo/ concordância nominal/ambiguidade na estrutura**

“os corúpito sempre faz mal aos outros para ter sucesso na custa dos outros” Maria

“Já um homem que vê e sabe as maldade do governo a cala a boca...” Pedro

“as pessoas tem medo de espregar realmente o que elas acha. (...) não falam porque se fala tem medo das opiniões dos outros”  
- Joana

“o poder não quer que eles sai da vida miserável” - Sofia

“Contra os mais pequenos povos inocentes velhos jovem criança” - Sofia

“... temos que ser umilde e reponsavel...” - Manuel

---

<sup>24</sup> Os nomes mencionados neste artigo foram alterados e não correspondem às identidades reais dos alunos.

“... o que aconteceu é que o general Gomes Freire ao sair de sua casa foi surpreendido pelos inimigos que eram as tropas que o prenderam e o levou a força para o executar...” - Carlos

**2. Inexistência total de conectores discursivos**, como conjunções, bem como a falta de orações e parágrafos.

- Conjunções e orações /conectores

“Quando eu queria ir a formação, sempre tinha um amigo meu que me falava você quer ir formar se bom como eu não quer um burro como você quer ir, sempre que eu falava disse ele respondia já a primeira.” - Idalina

Os textos da aluna carecem de coesão e coerência. Praticamente não contêm orações subordinadas, muito menos conectores discursivos. Esta situação está relacionada com a ausência de parágrafos, o que resulta em textos sem sentido.

“A Matilde ela controí de um herói Gomes freire luta pelo herói do povo, mais do que pelo marido relação com sua espoça forma de falar de passado para que se analise o presente.” - Mara

O início e o fim do texto são completamente confusos, apresentando falta de coesão e coerência. A pontuação é inexistente e falta qualquer tipo de coesão interfrásica. Neste parágrafo, não é evidente a ligação, a separação ou a hierarquização das ideias.

**3. Substituição da conjunção coordenativa adversativa “mas” pela forma frequente na oralidade “mais”**

“O governo os chefes do poder eles são covardes ao matar os inocentes mais eles se alegram com tudo...” - Joana

“a felicidade não depende dos outros mais sim das nossas accões e atitude.” - Pedro

“...porque na sociedade aprendemos mas e obtermos mas infrmações (...= o meu papel na sociedade é ser uma pessoas mas umirde (...)) O mais importante e relacionar com as pessoa, não importa classe social de uma pessoa.” - Duarte

“mais eu quero dizer que o nosso papel na sociedade é de respeitar uns aos outros...” - Cleide

“Eu nunca foi burro. Eu tinha recei de falar na turma e por causa disso ele me chamava de burro mais o probiu o burro era ele que reprovou 3 anos na 9º classe.” - Maria

“A Rita era uma pessoa muito boa mais o inimigo abusam da bondade de Rita pra fazer o que eles querem” - João

“...e o meu papel na sociedade é que tenho mas ideias criativas/positivo na sociedade...” - Valdemar

#### **4. Repetição do sujeito já expresso**

**- Uso do pronome pessoal da 3.<sup>a</sup> pessoa (“ele”, “ela”) como repetição do sujeito**

“... o Sr- Luis de Sttau Monteiro ele escrevea obra Felizmente há luar porque...” - Mónica

“A Matilde ela constroi de um heroi Gomes freire luta pelo heroi do povo, mais do que pelo seu marido relação com sua espoça forma de falar do passado para que se analise o presente.”

- José

“...mas o homem que vive fazendo sempre o mal ele tem umaconsciência bem pesada...” - Elda

**- Utilização do pronome pessoal como sujeito, juntamente com a repetição do sujeito por meio de outra expressão.**

“A Matilde em sua pergunta, ela achou com a prisão do seu marido e a morte do seu marido, deu-lhe a perceber que o seu marido lutava por uma vida digna.”

“também eu vejo no meu ponto de vista...” - Tânia

**5. Coda de sílaba com “a” aberto que perde o “r” final, tanto na oralidade como na escrita:**

**- Infinitivo conjugado sempre como se fosse a 3ª pessoa do presente do indicativo**

“para tira” > “para tirar” - Tóbio

“não deixa” > “não deixar” - João

“Haja o que houve” - Zé

“O meu papel na sociedade é luta contra Governo”;  
“liberdade de fala” - Maria

“não mostra para sua sociedade que és fraco...” - Duarte

**- Nome**

“mais a felicidade podemos ter em todo o luga do mundo...”

- Clara

**6. Pronome pessoal com função de complemento direto adquire função de:**

**- sujeito**

“Quem faz bem nunca tem sucesso porque lhe matam...” -

Celso

“os chefes do poder matou ele porque ele é um chefe da conspiração” - Sérgio

**- Complemento indireto:**

“um amigo que se arrependeu porque não fez nada para lhe ajudar” - Pedro

“Aconteceu que os do poder capturaram o gomes Freire e que lhe tinham ferido” Carla

**7. Relativas cortadoras: independentemente do tipo de oração adjetiva relativa e da sua função, a construção é sempre realizada com “que”, eliminando a preposição regida pelo verbo.**

**- A preposição regida pelo verbo nunca é usada:**

“A Matilde queria ter uma vida digna, reina ao lado dele, viver uma vida que sempre sonhou” - Selma

**- Conjunção adjetiva relativa “que” utilizada como sujeito, em vez de “onde” ou “na qual”, que tem a função sintática de oblíquo/complemento circunstancial de lugar.**

“...ela [Matilde] que uma sociedade que todos vivem feliz.”  
- Fabiana

“A parte específica do texto que fui buscar informação sobre o estado emocional de Rita foi no primeiro parágrafo.” - Lídia

**8. Falta de pontuação mais fraca, como a vírgula, assim como de pontuação forte que indique o fecho de ideias**

“A Matilde ela controí de um herói Gomes freire luta pelo herói do povo, mais do que pelo marido relação com sua espoça forma de falar de passado para que se analise o presente.” - José

“Aconteceu que Arrombaram-lhe as portas e nem lhe deram tempo a vestir-se so conseguiu calçar as botas a saída.” - Duarte

**Durante todo o texto da Clara, praticamente não existe pontuação, nem se observa qualquer conector interfrásico ou discursivo.**

**9. Pronominalização com futuro:**

“por isso ira nos perseguir por resto da vida” - Clara

**10. Falta de acentuação, de marcação de nasalidade e cedilha**

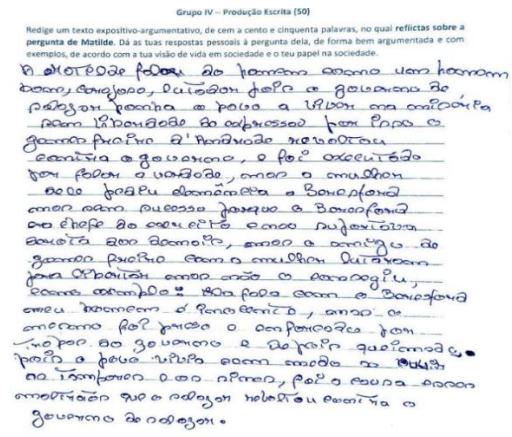
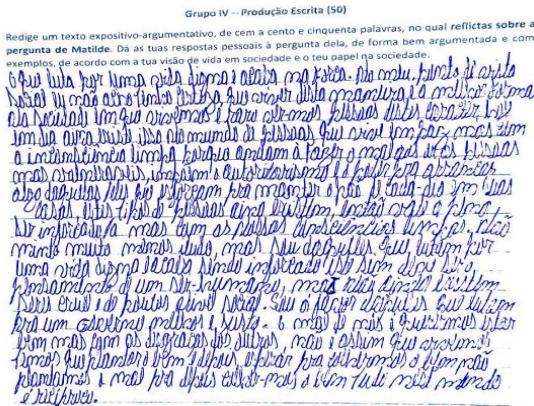
“por isso ira nos perseguir por resto da vida” - Clara

“as pessoas tem medo de espregar realmente o que elas acho”

- Joana

Ao realizar uma análise global dos dados referentes às dificuldades dos alunos na escrita, constatámos que estes não atendem às propostas apresentadas no Grupo IV de Escrita. Além disso, evitam seguir as instruções ao longo do teste, optando por copiar as respostas do texto, como se pode observar nos seguintes exemplos:

### Imagem 1 e 2



Fonte: Acervo próprio

Nas produções escritas analisadas, raramente observamos a construção de orações completas, sendo que muitos exemplos revelam frases inacabadas e a ausência de ligação entre as ideias. As produções apresentam-se como uma mera sucessão de frases, onde frequentemente surgem boas ideias, mas que se mostram desorganizadas e perdem o seu sentido. É incomum encontrar alunos que utilizem conectores ou expressões que articulem o discurso, e são escassos aqueles que fazem uso de conjunções para construir orações ou estabelecer relações, como causa-efeito, sequência temporal ou oposição. Muitos alunos ainda não dominam a capacidade de produção textual.

É sabido que a aprendizagem da escrita é um processo longo e complexo que exige uma abordagem sistemática e processual, fundamentada nas etapas de planificação, textualização e revisão. Contudo, estas etapas parecem ser frequentemente ignoradas pelos alunos, que tendem a iniciar a escrita sem refletir sobre o que irão escrever ou como o farão. Verificam-se, na prática, ganhos cognitivos para os jovens que, desde cedo, automatizam estas componentes, algo que não se observou nas produções analisadas.

Do contacto entre as línguas presentes resulta uma série de interferências que conferem à situação linguística são-tomense uma especificidade muito particular: a maioria dos alunos tem como língua materna um sistema que se situa num continuum linguístico entre o crioulo e o português, denominado “falar são-tomense”, já referido por vários autores. Esta realidade representa um sério desafio para os

professores de língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem. Dada esta situação, é imperativo que os professores tenham acesso a informações contextualizadas e formação que lhes permita distinguir entre desvios linguísticos que possam ser aceites como marcas da identidade linguística dos alunos e erros que necessitam de correção.

### **Considerações finais**

As dificuldades identificadas nos dados analisados estão fundamentalmente relacionadas com o contacto entre o português e as línguas crioulas, resultando em enunciados (in)corretos que evidenciam contradições em relação às normas da língua-alvo, conforme afirmam Santos et al. (2016). Apesar de o português utilizado em São Tomé e Príncipe seguir, em grande parte, a norma padrão do português europeu, na prática, coexistem diferentes registos da LP, variando conforme o meio social e o nível sociocultural dos alunos. A variante da língua falada na Ilha do Príncipe distingue-se do português europeu, especialmente em termos de gramática e discurso. A análise dos dados revela a existência de um “português são-tomense”, que se diferencia do Português Europeu por apresentar: i) alterações morfossintáticas; ii) alterações semânticas; iii) alterações fonéticas; e iv) empréstimos lexicais.

Enquanto língua de ensino, a LP assume uma relevância crescente, não apenas na sua disciplina própria, mas também pelo impacto que o seu domínio pelos alunos exerce sobre o sucesso nas diversas disciplinas do currículo escolar. O programa oficial de ensino (MEC, 2010) já salientava a importância do domínio da LP para o

desenvolvimento pessoal, o acesso ao conhecimento, o sucesso acadêmico e profissional, bem como para o exercício pleno da cidadania. Assim, incumbe ao sistema escolar às escolas assegurar que todos os alunos adquiram fluência no português padrão.

Esta perspectiva sublinha a LP como uma competência essencial para a formação integral dos alunos e para a sua participação ativa na sociedade. Um domínio adequado da língua é imperativo para que os alunos possam expressar-se de forma clara e eficaz, compreender textos e informações, aprender outras disciplinas e preparar-se para os desafios do mundo acadêmico e profissional. Adicionalmente, o português padrão é considerado uma forma de comunicação formal que favorece a integração social e profissional, permitindo que os indivíduos sejam compreendidos em diversos contextos. Dessa maneira, a escola desempenha um papel crucial na promoção e desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, garantindo que todos alcancem este objetivo.

Os exemplos apresentados demonstram que a língua escrita utilizada pela maioria dos alunos da Ilha do Príncipe diverge significativamente do português europeu. Esta realidade evidencia a necessidade urgente de formar professores, promovendo uma reestruturação no ensino, nos conteúdos programáticos e nas metodologias adequadas ao público-alvo. A análise das dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à adequação à norma padrão nas produções escritas dos alunos enfatiza a importância de criar futuras oportunidades que possibilitem aos docentes implementar uma abordagem didática inovadora no ensino da LP (como língua adicional), assim como a necessidade de continuar a promover a

formação científica, pedagógica e didática dos professores como estratégia para combater o insucesso escolar.

Para além das dificuldades enfrentadas pelos alunos, a disponibilidade de materiais didáticos e manuais de ensino na RAP é significativamente limitada, gerando diversos desafios para o processo educativo. Os recursos disponíveis apresentam custos elevados e muitos dos manuais adotados são obsoletos, baseando-se em metodologias ultrapassadas. Esta situação constitui, igualmente, um fator relevante que obstaculiza o progresso do sistema educativo. A insuficiência de manuais atualizados, associada à prevalência de materiais didáticos desatualizados, configura uma limitação significativa para a prática pedagógica, impactando de forma adversa a qualidade da educação proporcionada aos alunos.

Assim, é imperativo que se abra um espaço de reflexão e ação conjunta entre professores, responsáveis pela elaboração de políticas educacionais e a comunidade, para enfrentar os desafios que limitam a eficácia do ensino da LP na RAP, promovendo uma transformação que permita uma educação mais inclusiva, atualizada e adaptada às necessidades e realidades linguísticas dos alunos.

## Referências

- Afonso, H. L. (2009). *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/48>
- Balbeira, M. J. A. P. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios* [Dissertação de Mestrado,

- Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/71517>
- Balduino, A. M., & Bandeira, M. (2022). A ascensão da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe. *Domínios De Linguagem*, 16(3), 991–1025. <https://doi.org/10.14393/DL51-v16n3a2022-4>
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L.A. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Bazerman, C.B., Applebee, A.N., Berninger, V.W., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J.V., Matsuda, P.K., Murphy, S., Rowe, D.W., Schleppegrell, M., & Wilcox, K.C. (2018). *Toward an understanding of writing development across the lifespan*. National Council of Teachers of English.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boletim estatístico (2020–2021). *Direção da Estatística*. Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.
- Boscolo, P. (2008). Writing in Primary School. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing*, (pp. 293–309). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabi, L., & Freitas, S. (2024). A língua portuguesa de São Tomé. *Mandinga revista estudos Linguísticos*, 8(1), 21–32. <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/1632>.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções* 9(27). 186–206. <https://doi.org/10.25755/int.3408>

- Carvalho, J.A.B. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interações* 19, 219-237. <https://doi.org/10.25755/int.480>
- Carvalho, J. A. B. (1999). O ensino da escrita - Da teoria às práticas pedagógicas. Braga: UM - IEP - CEEP.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. (1ª ed.). Mercado de Letras.
- Duarte, M. I. (1995). *A Influência Africana no Léxico do Português de São Tomé e Príncipe*. Livraria Sá da Costa Editora.
- Fernandes, E.do N.P. (2023). [Dificuldades do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: um estudo de caso.](http://handle.net/10174/35279) <http://handle.net/10174/35279>
- Flower, L., & Hayes, R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gomes, M. do. C. de la. C. G., Leal, S.M., & Serpa, M. S. D. (2016). *A aprendizagem da escrita no ensino básico*. Edições Colibri.
- Gonçalves, M. de L. S. (2011). Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar. Tese de Doutoramento em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4330>
- Gonçalves, R. (2016). *Construções Ditransitivas no Português de São Tomé*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Lisboa. ([Microsoft Word - TESE VERS\303O DEFINITIVA P\323S-DEFESAb.doc](#)) ([ul.pt](#))
- Gorgulho, A., Santos, L., Costa, N., & Sousa, A., (2020). Formação contínua de professores de Português do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e

- avaliação da escrita, *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 99–117. DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.200>
- Governo de São Tomé e Príncipe (2018). *Programa do XVII Governo Constitucional de STP*. ([Orgânica do XVII Governo Constitucional - Final 3-convertido-1.pdf \(dgrne.org\)](#))
- [Instituto Nacional de Estatísticas, \(2024\). Instituto Nacional de Estatística](#)
- [Ministério da Educação, Cultura e Formação \(2012\). Carta de política educativa de São Tomé e Príncipe \(Visão 2022\). Microsoft Word - Carta Política Educativa Final.docx](#)
- Moreno, C. B., Korzeniowski, C., & Espósito, A. (2022). Cognitive and executive processes associated with children's writing. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 1–16. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2839](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2839)
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico-Escrita. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal>.
- Organização das Nações Unidas. (2023). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para Transformar o Nosso Mundo*. <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>
- Organização das Nações Unidas. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
- Pereira, L.Á., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra - Revista Científica*, 195–208. <http://hdl.handle.net/10773/17455>

- Perini, M. A. (2001). *Crioulos de Base Portuguesa: Estudos Comparativos*. Editora Vozes.
- Ramos, J. P. P. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento (Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas)* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Biblioteca da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6323>
- 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>
- Silveira, J. (2005). IMPACTE; Relatório das Nações Unidas. [STP regista melhorias no acesso e qualidade de ensino – Têla Nón](#)
- Soares, A. N. (2008). *A Língua Crioula de Príncipe: Contributo para o Estudo dos Crioulos de Base Lexical Portuguesa*. Editora Colibri.
- Soares Silvano, M.A. (2020). *Contribuição para o Estudo do Crioulo de Príncipe*. (Tese de Doutorado), Universidade de Lisboa.