

Ensino do Português como segunda língua na perspectiva dos professores: um estudo de caso em Santa Catarina, São Tomé (STP)

Enseignement du portugais comme langue seconde du point de vue des enseignants : une étude de cas à Santa Catarina, São Tomé (STP)

Maria Daniela Pereira de Sousa

Leitorado do Camões I.P. na Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Université Mohammed V, FLSH-UM5 (Marrocos)

MariaDaniela.Sousa@camoes.mne.pt

Jaquilza Ceita Gomes

Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)

jaquilzagomes28@gmail.com

Recebido: 04-04-2025

Aceite: 27-04-2025

Publicado: 25-06-2025

RESUMO: As línguas locais, em São Tomé e Príncipe, juntamente com o português, formam uma ecologia comunicativa fortemente influenciada por questões orográficas, históricas, sociais e linguísticas profundas, transformando-o num arquipélago com características multilinguísticas. A

presença significativa dos crioulos de base lexical portuguesa nas comunidades periféricas, tem vindo a ser abordada por vários investigadores que apontam poder interferir nas metodologias de ensino-aprendizagem. Para compreender que estratégias adotam os professores face a este contexto educacional e que dificuldades sentem os alunos no processo de aprendizagem desenhou-se um estudo de caso cuja recolha de dados resulta de inquéritos por questionário e observação participante no terreno. Os dados provêm de informações fornecidas por 8 professores e 32 alunos a frequentar a 4^a classe da Escola Preparatória de Santa Catarina, situada no lugar de Santa Catarina na ilha de São Tomé. Para este artigo demos destaque à perceção dos professores. O tratamento desta informação seguiu uma metodologia qualitativa exploratória. Da análise pudemos inferir que os alunos fazem uso do crioulo angolano e do português entre si e com os professores em contexto escolar. Constatamos que dependendo da língua materna do aluno e da sua relação com o português, surgem dificuldades de comunicação entre aluno e professor. Os docentes que enfrentam diretamente estas situações específicas de multilinguismo acreditam que os alunos com PL2 têm potencial para alcançar o mesmo sucesso académico que os seus colegas que são fluentes em português e que o têm como língua materna. Em todo o caso, dada a quantidade de alunos por turma, enfrentam limitações de tempo e recursos para fornecer atenção individualizada aos alunos que se expressam em crioulo. A reflexão final incide na temática da necessidade da formação de professores para estes contextos linguísticos que primam pela heterogeneidade dos falantes.

PALAVRAS-CHAVE: Didática do Português; formação de professores; português língua materna (L1); português língua não materna (L2); Ensino básico.

RÉSUMÉ : São Tomé-et-Principe est un pays multilingue. Les langues locales, avec le portugais, forment une écologie communicative fortement influencée par de profondes problématiques sociales, historiques et linguistiques. La présence significative de créoles d'origine portugaise dans les communautés périphériques a été abordée par plusieurs chercheurs qui soulignent qu'elle peut interférer avec les méthodologies d'enseignement-apprentissage. Afin de comprendre quelles stratégies les enseignants adoptent dans ce contexte éducatif et quelles difficultés les élèves éprouvent dans le processus d'apprentissage, une étude de cas a été conçue, avec une collecte de données résultant d'enquêtes par questionnaire et d'observations participantes sur le terrain. Les données proviennent des informations fournies par 8 enseignants et 32 élèves fréquentant la 4^e année de l'école préparatoire de Santa Catarina, située à Santa Catarina sur l'île de São Tomé. Pour cet article, nous mettons en lumière la perception des enseignants. Le traitement de ces informations a suivi une méthodologie qualitative exploratoire. De l'analyse, nous avons pu déduire que les étudiants utilisent le créole angolais et le portugais entre eux et avec les enseignants dans un contexte scolaire. Nous avons constaté que selon la langue maternelle de l'élève et sa relation avec le portugais, des difficultés de communication surviennent entre l'élève et l'enseignant. Les enseignants qui sont directement confrontés à ces situations spécifiques de multilinguisme estiment que les élèves ayant un niveau PL2 ont le potentiel d'atteindre la même réussite scolaire que leurs pairs qui parlent couramment le portugais et qui l'ont comme langue maternelle. Quoi qu'il en soit, étant donné le nombre d'étudiants par classe, ils sont confrontés à des contraintes de temps et de ressources pour fournir une attention individualisée aux étudiants qui parlent créole. La réflexion finale porte sur la nécessité d'une formation des enseignants pour ces contextes linguistiques caractérisés par l'hétérogénéité des locuteurs.

MOTS-CLES : Didactique du portugais; Formation d'enseignants; Portugais langue maternelle (L1); Portugais langue non maternelle (L2); Éducation de base.

Considerações iniciais

O contacto da língua portuguesa com as diversas línguas africanas continentais em São Tomé e Príncipe, doravante STP, resultou na formação de crioulos de base lexical portuguesa, como o crioulo santome (falado pela maioria da população), o lung'le (na ilha do Príncipe) e o angolar (nas comunidades piscatórias do sudoeste da ilha de São Tomé). Embora o Censo de 2011 não ofereça dados sobre o bilinguismo ou o multilinguismo existente nas ilhas, é possível retirar dele as seguintes informações: “cerca de 98,9% da população santomense fala o português (sem defini-lo como primeira língua, L1, ou como segunda língua, L2); um total de 72,4% falaria o santome e 2,4%, o lung'le” (in Agostinho, 2023, p.3). Já em 2021, Agostinho apontava que os níveis de domínio da língua variavam e duas tendências estariam em curso: o santome, como o crioulo mais falado (mesmo entre outros grupos minoritários) e, cada vez menos, as pessoas o aprendiam como língua materna, papel desempenhado pelo português que, por sua vez, se estaria a tornar a língua mais falada por todos os grupos nativos.

À data, é possível observar que nas pequenas comunidades, especialmente nas zonas periféricas, as populações ainda comunicam através de línguas locais, como o crioulo santome, o angolar e, cabo-verdiano, no seu quotidiano. A influência destas línguas maternas, neste caso os crioulos, e o ensino-aprendizagem do português oficial

preconizado na escola, podem complexificar esse mesmo processo didático de ensino de língua. Em muitas comunidades onde o crioulo ainda é predominante, no ambiente familiar e comunitário, os alunos chegam à escola com um *background* linguístico que pode diferir significativamente do português ensinado em sala de aula.

Foi nossa intenção, ao criar este estudo, tentar compreender como se desenvolvem competências comunicativas em língua portuguesa em indivíduos que crescem neste contexto multilinguístico e tão particular de STP. Intentamos perceber que desafios e estratégias educativas os professores enfrentam na sala de aula. De que modo a variação linguística pode gerar desafios no processo de ensino e aprendizagem uma vez que os alunos podem enfrentar dificuldades para compreender e se expressar na língua de instrução. Reconhecemos que a falta de familiaridade, com o português ensinado, pode afetar negativamente o desempenho acadêmico dos alunos, especialmente nas primeiras fases da escolarização e entendemos que a escola deve ter a função de questionar o seu papel de fornecer condições que possibilitem uma aprendizagem significativa, ou seja, aprendizagens que promovam o sucesso no percurso escolar e no processo de integração social, cultural e profissional.

Para dar resposta às inquietações e às questões problematizadas, levamos a efeito este estudo de caso numa abordagem qualitativa e exploratória. O trabalho de campo foi efetivado numa escola básica com ensino primário na vila de Santa Catarina, em São Tomé, no arquipélago de STP. Foi selecionada esta escola por ser familiar à investigadora e estar localizada numa

comunidade piscatória do interior. Para este artigo foram coligidos os dados dos inquéritos por questionário aplicados aos 8 professores, dessa mesma escola, que por vontade revelaram querer participar, preservando no entanto a sua identidade. Como estratégia de investigação adotámos a pesquisa de terreno que integrou várias técnicas de recolha e análise de informação, designadamente: observação direta, conversas informais, aplicação de inquéritos por questionário aos grupos focais e análise documental. O trabalho de campo decorreu num período de 2023 a março de 2024, onde foi levada a cabo a pesquisa documental e o levantamento de dados.

Neste artigo, focaremos o contexto sociolinguístico de STP, mas também da região e escola onde foi realizado o estudo de caso. Daremos nota dos dados recolhidos que pretendem dar resposta às questões formuladas.

Contextualização sociolinguística e educativa de São Tomé e Príncipe

A Didática é um campo amplo e diversificado, tendo vindo a ser debatida por vários autores/investigadores ao longo de gerações de educadores. Ressaltamos a psicóloga argentina Emília Ferreiro que contribuiu significativamente para a compreensão do processo de alfabetização, sublinhando a importância de reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e promover um ensino significativo (Ferreiro, 1987, *in* Ortiz, 2021). Em 1992, António Nóvoa destacava a educação como um processo de construção da identidade pessoal e profissional, valorizando a importância da formação de professores. Destacamos também nesta contextualização o educador brasileiro Paulo Freire, que deixou marcas profundas de atuação pedagógica

nesta ilha, e que focava nas abordagens centradas no aluno, numa época em que a alfabetização era vista como uma prática de libertação. Freire (2018), referia-se à necessidade de pedagogicamente a leitura e a escrita terem de se aproximar das práticas sociais vivenciadas pelos próprios alunos, procurando superar a distância entre a realidade escolar e as experiências quotidianas. Corroboramos esta perspectiva freiriana, uma vez que nos vários contextos diários, existem muitas e variadas situações em que precisamos comunicar, compreender argumentos, informar-nos e debater. Sob a ótica de uma educação voltada para a consciencialização e emancipação dos indivíduos, a leitura da palavra, conforme explicado por Freire (2017), é precedida e seguida pela leitura da realidade - das condições sociais, culturais e políticas em que o texto e a prática social onde estão inseridos. Falando de didática, a contribuição de Geraldi (2006), para a pedagogia da linguagem também merece destaque, especialmente no que diz respeito ao conceito de "devolver o direito à palavra". Isso implica, na sala de aula, criar um espaço sempre aberto ao diálogo, uma fala e uma escuta fundamentadas no respeito e nos interesses dos alunos, das suas vivências e experiências, assim como os seus pontos de vista e compreensão dos contextos humanos em que estão inseridos e nos quais produzem significados.

Para compreendermos melhor o contexto sociolinguístico, intentamos fazer uma revisão de conceitos e dados de autores/investigadores relevantes para a compreensão do fenómeno em São Tomé. Historicamente e antes da chegada dos portugueses, as ilhas de São Tomé e do Príncipe, localizadas no Golfo da Guiné, eram desabitadas. Como facto tem-se que foram os navegadores

portugueses, João de Santarém e Pedro Escobar que descobriram o arquipélago chegando a São Tomé em 21 de dezembro de 1470 e ao Príncipe em 17 de janeiro de 1471.

O povoamento de STP começou em 1493, com colonos portugueses, outros europeus, degredados, judeus, escravos de diversas regiões africanas, como o delta do Níger e territórios do Congo e Angola. Num ambiente multilíngue, surgiu uma necessidade de comunicação entre os diferentes grupos, resultando no desenvolvimento de um *pidgin*, que mais tarde evoluiu para o Proto-crioulo do Golfo da Guiné (PGG) como apontam vários autores (Ferraz, 1979; Hagemeyer, 2011; Bandeira, 2017, todos citados por Agostinho & Bandeira, 2017, p.211). Com a dispersão geográfica dos escravos e refugiados, este *pidgin* originou novas línguas crioulas, como o angular, santome e lung'le. Essas línguas não são versões distorcidas da dos colonizadores, mas sim novas línguas criadas nesse contexto. Como enfatiza Holm (1988, citado por Agostinho & Bandeira, 2017, p.213) “estes *pidgins* e crioulos não são versões erradas das línguas dos colonizadores”, mas línguas novas.

A evolução do português em STP, que hoje se manifesta como o “português santomense”, é uma variedade do português padrão europeu marcado por traços arcaicos na pronúncia, no vocabulário, na gramática e na sintaxe, resultado do prolongado contato entre o português e as línguas autóctones. Tradicionalmente, associava-se o dialeto aos proprietários das “roças” e à classe média; entretanto, atualmente ele espalha-se entre as classes média e baixa, enquanto a elite escolarizada tenderia a reproduzir a norma europeia. Estudos recentes como os de Shelton (2021), mostram que o português

santomense apresenta semelhanças nos aspetos sintáticos, lexicais e fonológicos com o português do Brasil.

A convivência entre a variante local e o português europeu revela o processo de adaptação linguística decorrente do contato com os crioulos. A influência desses idiomas na formação da identidade linguística santomense é percebida tanto na pronúncia quanto na estrutura gramatical, demonstrando que o que é considerado “desvio” pode, na verdade, ser entendido como uma evolução natural do idioma dentro de um contexto sociocultural específico (Afonso, 2009; Agostinho & Bandeira, 2017). À data, o santome, o angolar e o lung`le são os crioulos que têm mais falantes em STP. No que concerne à “situação linguística”, Afonso (2009) afirma que S. Tomé e Príncipe é um país plurilíngue, pois integra línguas estruturalmente diferentes umas das outras, embora “aparentadas”, pois têm o mesmo processo de formação. As próprias “condições sociais e linguística favoreceu a formação de crioulos: a insularidade, o decreto real e a migração escrava” (idem, p. 34-35).

Refletimos neste trabalho também as impressões de Veiga (2014), que refere que à data da sua pesquisa o uso das línguas tradicionais de São Tomé e Príncipe, estavam em queda livre. Dados do recenseamento geral da população indicam pouco uso das línguas santome, angolar e lung`le no seio da juventude. Dos 173 mil e 180 habitantes de São Tomé e Príncipe, mais de 170 mil se exprimem regularmente em português. É a língua de união num país crioulo que se exprime também nas outras 4 línguas. O recenseamento da população e da habitação realizado no ano 2012, indica que dos 173 mil e 180 habitantes, apenas 62 mil confirmaram que falam o crioulo

santomense, língua tradicional mais dominante na ilha de São Tomé. A partir dos 40 anos é a faixa etária onde se concentra o maior número de falantes do santomense. O crioulo cabo-verdiano vem no segundo lugar, com mais de 14 mil falantes, espalhados pelas roças das duas ilhas e por alguns bairros das cidades como apontado pela autora. Em resumo, e parafraseando Agostinho & Bandeira, STP trata-se de um país multilíngue em que as línguas autóctones, bem como as outras línguas faladas no arquipélago constituem, “ao lado do português, a complexa ecologia linguística do país” (2017, p. 215). Reconhecemos que a variante a que a grande maioria dos falantes está exposta é a variante oral do português santomense, isto é, ao “falar santomense”, uma variante já ela cheia de interferências, a que se vão somando outras tantas no decurso da interação social.

É esta a (des)vantagem dos santomenses em relação, por exemplo, aos cabo-verdianos que não hesitam em responder que é o crioulo quando lhes é perguntado qual é a sua língua materna. A maioria dos santomenses teria dificuldade em responder com prontidão e segurança qual é a sua língua materna. A título de curiosidade, que pode servir para reforçar a disparidade de situação vivida em S. Tomé. (Afonso, 2008, p. 154).

Em 2010, a proposta do Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe (ALUSTP), apresentado por uma comissão científica, foi sancionada pelo Governo. Segundo Araújo & Agostinho, “o anteprojeto do Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe, apresentado ao Governo de STP por

uma Comissão formada por acadêmicos e intelectuais, é uma proposta para se representar alfabeticamente as línguas santome, angolár e lung'le. Embora as línguas sejam mutuamente ininteligíveis, partilham um número substancial de propriedades lexicais e gramaticais, justificando, assim, uma ortografia unificada" (2021, p. 216). O alfabeto adotado é de base fonético-fonológica, em detrimento de um alfabeto lusitanizado, pois o léxico de origem portuguesa sofreu "profundas alterações fonológicas", há grande percentagem de cognatos compartilhados pelas três línguas e não há tradição escrita" (cf. Agostinho, 2015 *in* Agostinho & Bandeira, 2017, p. 219-220).

No que concerne ao currículo e à organização do sistema educativo, o português desempenha papel central em STP. A língua oficial é utilizada em todas as esferas – do governo à comunicação nos média –, e o país segue as regras do português europeu. Em 2006, São Tomé e Príncipe ratificou o Acordo Ortográfico de 1990, embora ainda coexistam normas do Acordo de 1945 como apontam Araújo & Agostinho (2010). A estrutura do sistema educativo de STP é regida pela Lei de Bases, abrangendo desde a Educação Pré-escolar até o Ensino Superior. O Ensino Básico (1^a à 6^a classe) é crucial, mas enfrenta desafios como turmas grandes (40 a 60 alunos) e uma alta taxa de repetência (12% em 2010), afetando a qualidade do ensino como refere a Carta Política Educativa (2022). A cooperação internacional tem sido essencial para as reformas educacionais, com iniciativas como o "Projeto Escola+" (2009–2017) e o atual projeto ERGUES (2024–2026), focando na formação técnico-profissional e na qualificação de professores.

Devido a esta conjuntura sociolinguística particular, o ensino do português em STP enfrenta desafios devido à sua condição de língua oficial e, para muitos, uma segunda língua (L2). Afonso (2008), indica que neste contexto os alunos tendem a focar na compreensão geral da língua, negligenciando aspetos estruturais, em parte porque o "falar santomense", influenciado pelos crioulos, é a língua de socialização. O método tradicional, que trata o português como língua materna (L1), não considera essa realidade sociolinguística. Afonso (2009) sugere que essa inadequação pedagógica contribui para o fracasso escolar, defendendo a necessidade de adaptar o ensino às condições dos alunos, promovendo a convergência entre o "falar santomense" e o português padrão. Em suma, é evidente que o ensino do Português em São Tomé e Príncipe enfrenta desafios significativos na consecução dos objetivos educacionais estabelecidos, e é fundamental explorar estratégias eficazes para superar essas dificuldades e promover uma aprendizagem mais eficiente da língua. O sucesso ou o insucesso dos alunos, tanto os que têm o português como língua materna ou como língua segunda depende dos métodos utilizados no seu ensino-aprendizagem. E, é por isso que concordamos com Grosso (1999, p.255) quando afirma que "a formação científica e pedagógica dos professores está implícita na eficácia do ensino e deve ser encarada como uma das prioridades em educação" (citado por Afonso, 2008, p. 52) ou como aponta Ngalasso (1987), "Para ensinar a língua a uma criança, sobretudo, língua segunda, não basta conhecer a língua, é preciso também e talvez primeiro conhecer a criança, as suas necessidades, o seu meio sociocultural, etc." (citado por Afonso, 2008, p. 52).

As ideias chave destes autores corroboram para problemática já apresentada neste estudo, pois destacam a necessidade urgente de adaptar as metodologias de ensino às realidades linguísticas dos alunos. Essa adaptação não apenas facilita a compreensão do português padrão, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, essencial para o sucesso do ensino-aprendizagem da língua em contextos onde a diversidade linguística é a norma.

O estudo empírico

O estudo exploratório que se apresenta teve como objetivo identificar as estratégias utilizadas pelos professores neste contexto multilíngue. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, focando-se na comunidade de Santa Catarina, localizada no distrito de Lembá, em São Tomé e Príncipe.

Figura 1 - Mapa da ilha de São Tomé. Localização da cidade de Santa Catarina.



Fonte: Google Maps

A metodologia empírica visou, conforme mencionamos no início deste artigo, diagnosticar as dificuldades que os alunos sentem na aprendizagem da língua portuguesa e reconhecer nos professores da escola de Santa Catarina estratégias de ensino-aprendizagem. A recolha dos dados incluiu a aplicação de inquéritos por questionário. As questões abertas e fechadas, visaram recolher aspetos sociolinguísticos, perspetivas sobre as dificuldades no ensino-aprendizagem do português e estratégias utilizadas. Os dados recolhidos foram tratados qualitativamente e quantitativamente recorrendo-se a ferramentas com o *Microsoft Excel* e o *Google Forms*, o que permitiu a organização e visualização dos resultados para melhor reflexão e inferência.

Caracterização do contexto

A Escola Básica de Santa Catarina acolhe alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade e está localizada na comunidade piscatória. A escola enfrenta desafios em termos de infraestruturas, com edifícios em estado de degradação e salas de aula pequenas e pouco ventiladas. As condições de ensino são limitadas, com um elevado número de alunos por turma, ultrapassando os 34 estudantes por sala, o que leva à sobrelotação e à falta de recursos adequados, como cadeiras e material escolar de ordem variada. Apesar destas dificuldades, a escola oferece uma biblioteca, embora com acervo reduzido, onde os alunos têm acesso a livros e podem estudar em grupo. Conforme os dados que recolhemos, a Língua comum em Santa Catarina é o angolar, língua tradicionalmente ouvida nas comunidades piscatórias e falada por cerca de 11 mil pessoas em STP, corroborado por Ceita (1991), “os falantes do angolar vivem, hoje, nas zonas do litoral de São Tomé, no

distrito de Caué, entre Ribeira Afonso até Porto Alegre e, no litoral noroeste, a partir de Neves até Bindá, no distrito de Lembá, e ademais, próximos à cidade de São Tomé, existem pequenos grupos de falantes em São João da Vargem, Pantufo e Praia Melão” (Agostinho & Bandeira, 2017, p. 215).

Análise do questionário aplicado aos professores

O inquérito, composto por 18 questões (11 fechadas e 7 abertas), foi entregue a 8 professores da Escola Básica de Santa Catarina para investigar as suas perspetivas sobre o ensino do português neste contexto educativo. Foram inquiridos 6 professores e 2 professoras, diferindo da tendência geral em São Tomé e Príncipe, onde predomina o género feminino no ensino. Dos inquéritos apuramos que três professores têm entre 26 e 30 anos, dois entre 31 e 35 anos, e três têm mais de 46 anos. A maioria (3/8) tem mais de 16 anos de serviço, dois têm entre 1 e 5 anos, dois têm entre 6 e 10 anos, e apenas um tem entre 11 e 15 anos de serviço. Constatamos que 66,7% (4) dos professores que responderam possuem formação profissional, 16% (1) têm Licenciatura em língua portuguesa e os outros 16% (1) têm 12º ano concluído, dois dos professores não responderam. Salienta-se que possuem apenas formação profissional aqueles que já lecionam há muitos anos. A licenciatura não era um requisito mínimo para o acesso à profissão de professor, especialmente no ensino básico. Uma minoria optou por inscrever-se e concluir o grau de licenciatura. O profissionalismo e a aquisição de conhecimento, especialmente considerando a diferença entre o ensino nos cursos anteriores e os programas e metodologias das disciplinas dos cursos atuais, são

algumas das razões pelas quais, nos dias de hoje, muitos professores decidem continuar os seus estudos.

Neste inquérito, destacamos a importância de compreender a percepção que os próprios professores têm dos alunos que falam crioulo e como é o ensino para esses alunos. Da aplicação dos inquéritos constatamos que todos os professores têm conhecimento da existência de alunos com PL2 na escola. Apenas 12% respondeu que não o que corresponde a 1 professor. Os 87,5% de professores que responderam sim a essa questão, incluem professores que lecionam na mesma escola há mais de 16 anos. Podemos assim concluir que é patente e perceptível que os alunos carregam consigo, de casa para a escola, outras línguas que não o português. A percepção dos professores face ao número destes alunos revela: 4 informaram saber que existem pelo menos até dez alunos, enquanto os outros 4 professores (50%) indicaram haver entre 21 e 25 alunos. Ao questionarmos os professores se tiveram alunos que não falavam português ou que não compreendiam bem o português nos últimos anos, 62,5% responderam que sim, enquanto os outros 25% responderam que não, e 12% não responderam à questão. Esta controvérsia entre ter ou não ter alunos que não utilizam muito o português não influenciou nas questões seguintes, que permaneceram centradas nas línguas locais que os alunos falam e nas consequentes dificuldades enfrentadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Embora a maioria dos professores (62,5%) tenha respondido que nos últimos anos letivos tiveram alunos que não falavam ou falavam e compreendiam muito pouco o português, 87,5% desses professores concordam que esses alunos não falam apenas o crioulo local na sala de aula. Eles fazem uso também, e principalmente, do português. Os

restantes 12% dos professores revelaram ter alunos que falavam o angolar (crioulo da comunidade local) na sala de aula. Portanto, os 62,5% dos professores não negam que os alunos façam uso das línguas locais na comunidade. É evidente, portanto, que os alunos não têm o mesmo contato com a língua portuguesa de forma uniforme. A convivência e o uso do português têm, naturalmente, impacto na aprendizagem da língua. O processo de aprendizagem e o progresso serão distintos dependendo do nível de exposição ao português e da sua familiaridade com a língua, sendo este um critério a ser considerado pelo professor.

Constatamos que 75% dos professores concordam que, no ambiente escolar, os alunos fazem uso do crioulo angolar e do português. Esperávamos obter com esta questão a resposta de que os alunos apenas utilizassem o português na escola e que na comunidade, com pais e vizinhos, utilizassem as línguas locais. As percepções dos professores revelam que 87% dos professores concordam que os alunos utilizam o crioulo em ambiente familiar, mas também um pouco do português, enquanto os restantes 12% acreditam que os alunos falam apenas o crioulo. Esta discrepância é compreensível, pois a comunidade apresenta uma divisão nesse aspeto. Na zona central da comunidade, segundo o professor A, as pessoas tendem a utilizar mais o português, mesmo em contextos locais. Por outro lado, nas áreas mais remotas da comunidade, no dia-a-dia, as pessoas fazem uso mais frequentemente do crioulo, incluindo variações como o angolar, santome e cabo-verdiano. Dos professores inquiridos, excluindo os 14% que reconheceram não ter conhecimento sobre este assunto, os 85% que responderam afirmativamente são

unânicos em destacar que aos alunos em questão são dadas oportunidades para estudar em casa. A maioria dos professores, ou seja, 75%, expressou a opinião de que os encarregados de educação possuem um conhecimento linguístico limitado, ou seja, têm um domínio insuficiente da língua portuguesa. Isso é esperado numa comunidade situada distante da capital e das grandes cidades, onde o acesso ao português mais moderno é limitado. Salientamos que os professores identificaram uma falta de conhecimento linguístico por parte dos encarregados de educação, o que pode impactar o desenvolvimento linguístico dos alunos. No que diz respeito às estratégias usadas em sala de aula constatamos que a maioria dos professores (71%) segue as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação. No entanto, é importante abordar eventuais variações na aplicação dos testes, como alguns professores que os realizam apenas ocasionalmente ou que optam por não os realizar.

Essas informações podem ser úteis para entender melhor os processos de avaliação e identificar áreas onde podem ser necessárias melhorias ou ajustes. Tentamos perceber as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem e no uso das línguas locais, para tal questionamos os professores acerca da perspectiva que tinham em relação às dificuldades sentidas e a maioria dos professores (57%) revelou não sentir dificuldade em ensinar o português nesta comunidade. Acreditamos que essa resposta majoritariamente positiva se deve ao fato de todos os professores serem naturais e residentes em Santa Catarina, o que faz terem proximidade com a realidade local. O fato de os próprios professores já entenderem as outras línguas faladas pelos alunos facilita a interação na sala de aula.

No entanto, resta a questão se isso realmente auxilia no ensino-aprendizagem do próprio aluno. Os 3 professores que responderam "sim" a essa questão apontaram algumas causas que acreditam ser o motivo das suas dificuldades: i) Devido à influência das línguas crioulas; ii) Meio social; iii) Falta de gosto pela leitura e escrita. Além disso, destacaram desafios específicos relacionados à escrita de palavras, à oralidade e à leitura, incluindo a dificuldade de ler e interpretar textos.

Os 8 professores apontaram as causas de algumas deficiências dos alunos ao nível da língua portuguesa, que incluem: i) Expressão linguística no seio familiar e ambiente social; ii) Pouco uso da língua portuguesa, sendo que alguns alunos só a utilizam na escola; iii) Maior uso da língua materna; iv) Meio onde estão inseridos e nível acadêmico dos pais; v) Influência das línguas crioulas, como o angolar e o cabo-verdiano; vi) Carência de recursos e materiais didáticos implementados nas escolas, o que afeta o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É importante mencionar que 2 professores optaram por não responder a esta questão. Questionamos os professores se o fato da maioria da comunidade falar o santome no dia-a-dia e outras variedades do português e se essas contribuem para que os alunos tenham dificuldades no entendimento do ensino do português. Com base nas suas respostas, fica claro que a maioria dos professores acredita que o fato da maioria da comunidade falar o santome no dia a dia e outras variedades do português contribui para que os alunos tenham dificuldades no entendimento do ensino do português. As razões citadas pelos professores incluem: i) A influência das diferentes línguas e culturas presentes na comunidade, que

podem afetar o processo de aprendizagem dos alunos; ii) A importância do uso do português no contexto social dos alunos, destacando a necessidade de compreensão e integração dos mesmos na escola; iii) A prevalência do uso da língua materna na vida diária dos alunos, o que pode dificultar a transição para o uso do português na escola; iv) A integração das dificuldades de entendimento do português devido ao uso predominante da língua materna e do português como segunda língua na comunidade.

Do questionário também pudemos apurar que os professores revelam que os alunos têm mais dificuldades na compreensão escrita (50%) e compreensão oral (50%), seguidas pela produção oral (37,5%) e expressão escrita (37,5%) e por fim a interação oral (29%). Estes resultados são significativos para a análise e avaliação das metodologias de ensino que os professores devem adotar, pois têm um impacto direto nos testes de diagnóstico e, conseqüentemente, na atribuição dos níveis de proficiência, especialmente considerando que esses testes são predominantemente compostos por exercícios escritos. Assim, é fundamental que os professores considerem essas áreas de dificuldade ao planejar as suas aulas e desenvolver estratégias de ensino que visem melhorar a compreensão e expressão tanto escrita quanto oral dos alunos. É positivo observar que todos os professores (100%) estão à procura de dar resposta às dificuldades que os alunos enfrentam no entendimento do ensino do português. As estratégias mencionadas pelos inquiridos incluem: i) Realizar atividades de leitura e interpretação de texto, incentivando os alunos a contar oralmente a história do texto e a elaborar pequenos textos; ii) Promover o trabalho em grupos para estimular a colaboração e a troca

de ideias entre os alunos; iii) Utilizar fichas móveis como recurso de ensino para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas; iv) Dialogar diariamente com os alunos para identificar e resolver as dificuldades encontradas. v) Adaptar constantemente as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos; vi) Praticar a leitura e a oralidade em sala de aula como forma de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos; vii) Auxiliar os alunos na leitura e interpretação de textos para melhorar sua compreensão; viii) Encorajar os alunos a falar a língua crioula local e a traduzir para o português como uma forma de integrar suas experiências linguísticas na sala de aula. As suas respostas revelam o compromisso em ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a melhorar o seu desempenho no processo de ensino do português.

No que diz respeito à questão: “Os alunos que não falam e entendem bem o português na comunidade têm as mesmas oportunidades e métodos de ensino que os que falam e entendem?”, apontamos que seis professores responderam de forma positiva, enquanto dois disseram que não. Ao questionarmos os professores se notaram consequências ao utilizar o mesmo método de ensino para alunos que falam e entendem bem o português e para aqueles que não entendem bem, retiramos as seguintes observações: “i) Os alunos que falam e entendem bem o português tendem a ser melhores na oralidade e mais confiantes ao se expressar em público, enquanto os alunos que não entendem bem o português enfrentam dificuldades de comunicação; ii) Na identificação de objetos, como “barco, vapor, avião”, os alunos que não entendem bem o português podem ter dificuldades de compreensão devido à barreira linguística; iii) É

importante não excluir os alunos que não entendem bem o português, garantindo que todos, independentemente da origem socioeconômica, tenham os mesmos direitos, liberdade e oportunidades de aprendizagem; iv) A falta de interesse, desistência e baixas notas podem ser consequências para os alunos que não entendem bem o português se o método de ensino não for adaptado às suas necessidades linguísticas. Estas foram as respostas dos professores ao observarem as consequências de utilizar o mesmo método de ensino para alunos com diferentes proficiências em português.

Neste seguimento, torna-se essencial perceber se os alunos, independentemente do nível de proficiência e do ano escolar em que se encontrem, são, efetivamente bem integrados na escola. Observamos que seis professores consideram que a escola integra eficazmente os alunos com PL2, enquanto dois discordam dessa afirmação. Isso sugere que um número razoável de professores acredita que os alunos com PL2 são bem acolhidos e envolvidos nas rotinas da escola. Por outro lado, constatamos que dos 8 professores que responderam à questão sobre se a escola dispõe ou não de recursos suficientes (materiais) para ensinar aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, 50% destes afirmou que não há materiais disponíveis e que sentem mais falta de recursos educativos como livros e manuais, gramáticas e livros de exercícios. Em sala de aula e ao lecionar, dois professores responderam que usam os Manuais de Português, enquanto seis responderam que sempre adaptam os textos às necessidades dos alunos. Na análise valorizamos este facto uma vez que permite que os professores atendam às necessidades específicas dos alunos com

dificuldades de aprendizagem, deficiências ou aqueles cujo idioma nativo não é o português. Deste modo, a prática de adaptação de textos permite promover a inclusão e a equidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico.

No que se refere à questão colocada: "Em caso dos alunos que revelam ter muitas dificuldades da aprendizagem ou até mesmo não compreendem o que é falado pelo professor, quais as medidas previstas pelo Ministério da Educação ou pelo corpo docente para que esses alunos superem essas dificuldades e possam, assim, alcançar sucesso escolar?" No que diz respeito às respostas dos professores transcrevemos *ipsis verbis* as suas sugestões: "i) Aula de recuperação, trabalhar com materiais didáticos, fichas móveis, fichas de paredes; ii) É um bom senso do professor, e o Ministério deveria estimular os professores que se esforcem para alcançar sucesso no processo de ensino e aprendizagem; iii) Bom senso do professor, ao qual o Ministério deveria dar estímulo para garantir o processo de ensino-aprendizagem; iv) Aulas de recuperação; leitura e escrita constantemente; v) Leitura constante e interpretação; vi) Dar mais formação aos educadores de pré-escolar ou jardins-de-infância para que os alunos estejam bem preparados para o 1º ciclo do ensino básico; vii) É bom senso da professora, e o Ministério deveria estimular os professores que se esforcem para alcançar sucesso no processo de ensino; viii) não respondeu.". No nosso entender estas medidas visam fornecer suporte abrangente e personalizado aos alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades de aprendizagem e a alcançar o sucesso escolar. É ótimo ver que os professores estão utilizando uma

variedade de métodos para ajudar os alunos com dificuldades na competência linguística.

Apontamos aqui as suas opiniões no que diz respeito à abordagem de ensino para superar dificuldades:” i) Levar a leitura de fichas na parede e fichas móveis de palavras, frases e sílabas constantemente, o que proporciona uma prática regular e visual para os alunos; ii) Realizar um diagnóstico inicial para identificar as causas das dificuldades linguísticas dos alunos e, em seguida, implementar metodologias específicas para abordar essas dificuldades; iii) Reconhecer que é responsabilidade do professor garantir que todos os alunos aprendam e, portanto, adotar abordagens inclusivas para apoiar o progresso dos alunos; iv) Permitir que os alunos expressem livremente sua língua materna e, em seguida, orientá-los gradualmente para a utilização do português, promovendo assim uma transição suave para o novo idioma; v) Realizar testes diagnósticos para identificar as causas das dificuldades linguísticas e, em seguida, implementar metodologias adequadas para ajudar os alunos a superar essas dificuldades. Dos oito inquiridos três não responderam à questão. E todo o caso no nosso ponto de vista estas estratégias revelam um compromisso dos professores em adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos e promover o seu sucesso escolar. Da análise do inquérito referimos as respostas à penúltima questão em que sete dos professores indicaram que “ensinar o português como língua segunda seria uma solução adequada para os alunos com dificuldades de aprendizagem linguísticas”. Ensinar o português como L2 pode oferecer uma série de benefícios aos alunos, preparando-os para

oportunidades académicas e profissionais, tanto dentro como fora de São Tomé e Príncipe. Pode ajudar também a integrarem-se melhor na sociedade e a comunicarem eficazmente em diferentes situações, participar plenamente da vida social e cultural do país, ter acesso a uma ampla gama de recursos que os ajudarão na sua aprendizagem e os prepararão para oportunidades futuras.

Apontamos algumas outras soluções apresentadas pelos professores para o problema: i) Realização do trabalho em grupo diariamente; ii) Elaboração de um projeto abrangente pelo Ministério de Educação; iii) Estímulo ao gosto pela leitura e escrita; iv) Implementação do crioulo angolano nas escolas; v) Elaboração de um projeto de país pelo Ministério de Educação e Ensino Superior. De salientar que 3 professores mencionaram que uma das soluções seria o apoio do Ministério de Educação e Ensino Superior. De facto, este pode desenvolver um projeto específico para envolver os pais, alunos e professores no processo educacional, garantindo que estejam envolvidos e apoiem os esforços para melhor. Outra sugestão ressaltada foi a de integrar o crioulo angolano no currículo escolar, desenvolver livros e dicionários nesse idioma, para facilitar a compreensão e o aprendizado para os alunos que o falam como língua materna.

Reflexões finais

O ensino eficaz da língua portuguesa para alunos inseridos em contextos multilíngues requer um compromisso contínuo com a formação dos professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a valorização da diversidade linguística e cultural. Embora, no passado,

São Tomé e Príncipe tenha sido cenário para o surgimento e posterior desenvolvimento de três línguas crioulas autóctones (santome, angolar e lung'le), tais línguas têm sido sumariamente suplantadas pelo português, principal língua materna da população.

É interessante observar como em algumas comunidades, como Santa Catarina, as línguas crioulas são valorizadas e mantidas vivas através do seu uso regular pelos membros da comunidade de todas as idades. Esse fenómeno reflete a riqueza cultural e linguística dessas comunidades, onde as línguas crioulas desempenham um papel vital na comunicação e na transmissão de tradições e identidade cultural. A valorização e o uso contínuo das línguas crioulas podem contribuir para o fortalecimento do senso de pertencimento e coesão social dentro da comunidade. No entanto, é importante equilibrar essa valorização das línguas crioulas com o desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa, que é essencial para o sucesso académico e integração social mais ampla dos alunos. Das inquirições ressaltamos, que os alunos que frequentam esta escola em Santa Catarina, têm os crioulos, ou seja, o santome, o angolar e o cabo-verdiano, como língua de herança e não necessariamente como a língua materna. Utilizar uma abordagem pedagógica sistémica, sensível e inclusiva pode ajudar a superar os desafios e promover o sucesso académico dos estudantes, independentemente de sua origem linguística. Por outro lado, se os professores forem sensíveis à diversidade linguística e adotarem abordagens pedagógicas que valorizem e integrem as línguas de herança dos estudantes, isso pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz. Estratégias como o uso de materiais didáticos em crioulo e ou

multilíngues para auxiliar na transição para o português, a valorização da oralidade e da cultura local, e o incentivo à prática bilíngue, certamente serão benéficas neste contexto. Assim, conclui-se facilmente que há uma possível influência do crioulo na oralidade e na escrita em português dos alunos. Esta conclusão reflete uma realidade observada neste contexto multilíngue, onde os alunos tendem a escrever como pronunciam as palavras, e muitas delas são misturas entre o português e o crioulo. O fenômeno de escrever como se fala é comum entre aqueles que estão expostos a diferentes línguas no seu ambiente cotidiano. Além disso, quando o português é misturado com as línguas locais, pode resultar numa ortografia inadequada, devido à falta de familiaridade ou prática com as convenções ortográficas do português padrão. Por isso parece-nos de extrema importância oferecer apoio adicional e estratégias de ensino específicas para abordar as dificuldades ortográficas, compreensão oral e expressão escrita na língua portuguesa.

As dificuldades linguísticas, a falta de integração e o insucesso escolar são frequentemente mencionados pelos professores, especialmente em contextos multilíngues, onde o português não é a língua materna. Esses desafios incluem problemas de compreensão, comunicação e desenvolvimento da proficiência em português. A escassez de recursos, a formação inadequada dos professores e o apoio institucional insuficiente agravam essas questões. Reconhecer oficialmente as línguas locais e envolver as comunidades na criação de materiais linguísticos pode melhorar o ensino e a aprendizagem. O multilinguismo, embora apresente desafios, também oferece oportunidades, enriquecendo a experiência dos alunos e professores.

A abordagem educativa deve ser sensível e inclusiva, valorizando a diversidade linguística e cultural para garantir o sucesso acadêmico.

Referências

- Afonso, B. (2008). *A problemática do bilinguismo e ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Afonso, H. (2009). *Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/480>
- Agostinho, A., Bandeira, M. (2017). *Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada*. Revista Internacional em Língua Portuguesa, (31), 209-229. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2017.31/pp.209-229>
- Agostinho A., Bandeira M. & Freitas S. (2020). Línguas crioulas e o papel da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. In Lusofonias Em Debate, eds. Mentis Abertas, 63-86. [\(PDF\) Línguas crioulas e o papel da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe](#)
- Araújo, G. & Agostinho, A. (2010). *Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe*. *Língua e Instrumentos Linguísticos*. Revista Línguas 26, 49-81. Disponível em http://www.revistalinguas.com/edicao26/artigo_3.pdf
- Bandeira, M. (2017). *Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné*. Tese Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, 440f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05042017-134159/pt-br.php>

- Bassani, I. (2015). *Disciplina fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. Módulo 3 - Marcos conceituais referentes à variação linguística. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
- Ceita, M. (1991). *Ensaio para uma Reconstrução Histórico-Antropológica dos angolares de S. Tomé*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Desenvolvimento Social e Económico em África). Centro de Estudos Africanos, Instituto Universitário de Lisboa.
- Fontão, M. F. (2011). *Multiculturalismo e plurilinguismo*. Quiosque das letras. Disponível em <http://quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo>
- Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam* (51ª ed.). Cortez. <https://pt.scribd.com/read/483208519/A-importancia-do-ato-de-ler-em-tres-artigos-que-se-completam-Volume-22#>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (57ª ed.). Paz & Terra.
- Geraldi, J. (Org.) (2006). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática.
- Hagemeyer, T. (2009). *As Línguas de S. Tomé e Príncipe*. Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola 1:1 (2009), 1-27 ISSN 1646-7000.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. Lisboa. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.
- Ortiz, J. M., & E. V. (2021). *Paulo Freire e o ensino de língua portuguesa em perspectiva*. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, 10.34024/olhares.2021.v9.12530. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/356553760_Paulo_Freire_e_o_Ensino_de_Lingua_Portuguesa_em_perspectiva
- Pegado, M. (2018). *O estatuto da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe: uma análise em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira. Universidade Nova

- de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/46237/1/Gra%C3%A7a%20Pegado%20%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20VF%20\(1\).pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/46237/1/Gra%C3%A7a%20Pegado%20%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20VF%20(1).pdf)
- Pontífice, F. (2007). *Ensino/aprendizagem do português em contexto plurilingue africano: os grandes desafios. O caso de São Tomé e Príncipe*. In Dolores Álvarez et al. (org.) Actas do Colóquio Internacional sobre ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano. PP. 99-105. Unione Latine, Paris.
- Shelton, P. (2021). *Quais idiomas são falados em São Tomé e Príncipe?* Ripley Believes. Disponível em <http://pt.ripleybelieves.com>
- Soares, S. M. (2012). *Português língua de herança: Da teoria à prática*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/28200.pdf>
- Veiga, A. (2014). *Crioulo cabo-verdiano é o segundo mais falado em São Tomé e Príncipe*.
<https://www.telanon.info/cultura/2014/04/21/16179/crioulo-caboverdiano-e-o-segundo-mais-falado-em-sao-tome-e-principe/>