



**Conhecer para intervir:
conceções de professores do Ensino Básico em São Tomé e
Príncipe sobre o ensino e a aprendizagem da gramática**

**Knowing in order to intervene:
conceptions of primary school teachers in São Tomé and
Príncipe on teaching and learning grammar**

**Savoir afin d'intervenir :
Conceptions des enseignants du primaire sur l'enseignement et
l'apprentissage de la grammaire à São Tomé et Príncipe**

Maria Cristina Vieira da Silva

ESE Paula Frassinetti – CIPAF, Porto

CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho), Braga

cristina.vieira@esepf.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2248-0829>

Resumo

No âmbito da implementação de um projeto de formação de professores do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe, procurámos diagnosticar as perceções destes sobre o ensino e aprendizagem gramaticais. Situando-nos no quadro da Linguística Educacional e no domínio do ensino da gramática em particular (Spolsky, 1999), foi nosso objetivo conhecer as perceções que estes docentes têm sobre o seu conhecimento profissional no ensino da gramática, à luz do modelo proposto por Shulman (1987) e adaptado por Grossman (1990). A escolha do quadro metodológico de investigação recaiu sobre o estudo de caso coletivo. Apresentamos os resultados de um inquérito por questionário, recolhidos junto de uma amostra de 122 docentes, visando identificar a importância atribuída e a frequência com que estes trabalhavam o conhecimento gramatical; o grau de adequação percecionado quanto ao seu próprio conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico, bem como as dificuldades identificadas quer no processo de ensino quer de aprendizagem gramatical. Os resultados obtidos apontam para uma grande variedade de fatores implicados na construção dessas perceções e intervenientes no ensino da gramática: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e também o conhecimento curricular. Com base nestes resultados, problematizamos o ensino da gramática sublinhando que as fragilidades identificadas nestas dimensões conduzem a que os docentes tomem opções pedagógicas pouco consistentes e que resultam na incapacidade de refletir e se responsabilizar pelo processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da gramática; perceções de professores; São Tomé e Príncipe; conhecimento do conteúdo; conhecimento didático do conteúdo



Abstract:

As part of the implementation of a primary school teachers training project in São Tomé and Príncipe, we sought to diagnose their perceptions about grammatical teaching and learning. Situated in the context of Educational Linguistics and in the domain of teaching grammar in particular (Spolsky, 1999), our objective was to know the perceptions that these teachers had about their professional knowledge in the teaching of grammar, in the light of the model proposed by Shulman (1987) and adapted by Grossman (1990). The choice of the methodological framework of investigation fell on the collective case study. We present the results of a questionnaire survey, collected from a sample of 122 teachers, aiming to identify the importance attributed and the frequency with which they worked on grammatical knowledge; the perceived degree of adequacy regarding their own knowledge of the content and pedagogical knowledge, as well as the difficulties identified both in the teaching as well as in the grammar learning process. The results point to a complexity of factors involved in the construction of these perceptions and in grammar teaching process: content knowledge, didactic content knowledge and also curricular knowledge. Based on these results, we problematize the teaching of grammar, stressing that the weaknesses identified in these dimensions lead teachers to take inconsistent pedagogical options and result in the inability to reflect and take responsibility for the teaching-learning process.

Keywords: Grammar teaching and learning; teachers' perceptions; Sao Tome and Principe; content knowledge; didactic content knowledge

Sommaire:

Dans le cadre de la mise en place d'un projet de formation d'enseignants du primaire à São Tomé et Príncipe, nous avons cherché à diagnostiquer leurs perceptions sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Situé dans le contexte de la Linguistique de l'Éducation et dans le domaine de l'enseignement de la grammaire en particulier (Spolsky, 1999), notre objectif était de connaître les perceptions que ces enseignants avaient de leurs connaissances professionnelles dans l'enseignement de la grammaire, au regard du modèle proposé par Shulman (1987) et adapté par Grossman (1990). Le choix du cadre méthodologique d'investigation s'est porté sur l'étude de cas collectif. Nous présentons les résultats d'une enquête par questionnaire, collectée auprès d'un échantillon de 122 enseignants, visant à identifier l'importance accordée et la fréquence avec laquelle ils ont travaillé sur les connaissances grammaticales; le degré d'adéquation perçue par rapport à leur propre connaissance du contenu et des connaissances pédagogiques, ainsi que les difficultés identifiées tant dans le processus d'enseignement que dans le processus d'apprentissage grammatical. Les résultats obtenus mettent en évidence une complexité des facteurs impliqués dans la construction de ces perceptions et dans l'enseignement de la grammaire: connaissances des contenus, connaissances didactiques des contenus mais aussi connaissances curriculaires. Sur la base de ces résultats, nous problématisons l'enseignement de la grammaire, soulignant que les faiblesses identifiées conduisent les enseignants à prendre des options pédagogiques incohérentes et se traduisent par une incapacité à réfléchir et à prendre en charge le processus d'enseignement-apprentissage.

Mots clés: Enseignement et apprentissage de la grammaire; perceptions des enseignants; Sao Tomé et Príncipe; connaissance du contenu; connaissance du contenu didactique



Introdução

Se é hoje indiscutível que a proficiência linguística constitui um fator determinante no desenvolvimento cognitivo dos falantes e no acesso às restantes áreas do saber, é também hoje reconhecido o valor que o ensino da gramática deve assumir no processo de ensino e aprendizagem da língua que conduza o aluno a tal nível de proficiência.

Assumiremos, para efeitos deste trabalho, o conceito de gramática como o conhecimento explícito, deliberado e refletido (que inclui a adoção de uma terminologia específica, ainda que não se esgote nela) sobre uma dada língua, de forma a transformar o conhecimento linguístico inconsciente e irrefletido do falante da língua em níveis progressivos de consciência linguística.

De igual forma, assumiremos que há evidentes benefícios que decorrem de um trabalho que estimule o conhecimento gramatical dos alunos, os quais Duarte (1998) sintetiza em forma de uma tríade de objetivos para o ensino gramatical, contemplando objetivos instrumentais (concebendo o conhecimento gramatical como um instrumento ao serviço da proficiência da escrita, mas também do processamento da leitura ou ainda da aprendizagem de línguas estrangeiras), objetivos atitudinais axiológicos (que passam pela autoconfiança linguística do falante e pelo respeito pelas variantes linguísticas) ou ainda objetivos cognitivos gerais e específicos (como sejam o treino do raciocínio lógico, da observação de aspetos mais subtis ou precisos implicados no uso da língua).

Variados estudos a nível nacional (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011; Costa, & Rodrigues, 2019; Duarte, 1998; Duarte, 2008; Estrela & Ferreira, 2017; Ferreira, 2012; Ferreira, 2014a, Ferreira, 2014b, Ferreira, 2018; Pereira, 2010; Rodrigues & Duarte, 2008; Silva & Pereira, 2017, Silva, Pereira & Sebastião, 2019 e Silva, 2021) têm procurado identificar e caracterizar as razões que justificam o facto de o ensino e a aprendizagem da gramática do Português enquanto língua materna continuar a ser uma área desafiante para alguns docentes, bem como para muitos estudantes.

Quando equacionamos contextos em que a língua portuguesa não é considerada a língua materna para uma parte significativa da população, como seja a realidade linguística de muitos estados da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e muito concretamente daqueles que integram os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a questão ganhará novas dimensões e contornos, que importa diagnosticar para conhecer.

O estudo que aqui se apresenta surge justamente a partir da necessidade identificada de diagnosticar as conceções que os professores do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe detinham sobre o ensino e a aprendizagem da gramática do Português. Foi nosso entendimento que esse diagnóstico permitiria, no âmbito de um processo de formação¹ em larga escala de professores do Ensino Básico (etapa correspondente ao 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em Portugal) ajustar as necessidades formativas ao perfil profissional dos docentes.

¹ O projeto em causa foi dinamizado por uma equipa de formadores da ESE de Paula Frassinetti, entre setembro de 2018 e novembro de 2019, visando a qualificação de cerca de 500 professores e 120 inspetores e supervisores em São Tomé e Príncipe na modalidade de formação à distância e presencial.



A realidade linguística em São Tomé e Príncipe e as implicações para o ensino e a aprendizagem da gramática

Na realidade linguística de São Tomé e Príncipe, o Português apresenta-se como língua oficial, de prestígio (enquanto fator de integração social e profissional e condição de integração em determinados meios socioeconómicos e sociais) e de escolarização (enquanto veículo de transmissão dos saberes escolares e, por essa via, condição de acesso ao conhecimento e sucesso escolar em todas as outras áreas de saber). Ao acumular este triplo estatuto, o domínio da língua portuguesa constitui-se, pois, como um fator determinante do desenvolvimento individual integral e do exercício pleno da cidadania. Compete, assim, à Escola garantir que todas as crianças venham a desenvolver um conhecimento linguístico adequado aos contextos socioculturais e, futuramente, profissionais, para os quais o desempenho linguístico é determinante.

Apesar do reconhecimento do estatuto que o Português tem em São Tomé e Príncipe, a situação linguística é complexa e coloca desafios ao seu ensino, dado que esta língua convive com crioulos que, não tendo o estatuto de línguas maternas, exercem, ainda assim, uma forte influência na variante linguística aí falada.

Daqui resulta que, segundo Afonso (2009), ao referirmo-nos ao Português em São Tomé e Príncipe,

devemos ter sempre presente [...] a coexistência de duas variantes do Português: o Português europeu, a norma, língua materna de uma parte diminuta da população e que, para a maioria, pode ser considerada língua segunda; [e] o Português local [“o falar santomense”], um falar de características [...] próprias, cujos desvios em relação à norma são significativos, em que se assiste a uma tendência cada vez maior para a contaminação do código escrito pelo código oral. Quando se afirma que o Português é a língua de muitos são-tomenses, é a esta variante que se está a referir. (Afonso, 2009, p. 70)

Efetivamente, sendo a variedade do Português maioritariamente falada em São Tomé e Príncipe uma variedade vernácula que resulta e é fortemente influenciada pelo contacto com crioulos e que constitui, para a maioria dos falantes, a sua língua materna, torna-se, pois, neste contexto linguístico, particularmente importante perceber que entendimento têm os professores do Ensino Básico sobre o ensino e a aprendizagem da gramática da língua portuguesa tal como previsto nas orientações curriculares vigentes (São Tomé e Príncipe, 2010).

Para efeitos do trabalho que aqui apresentamos, situar-nos-emos, no quadro da Linguística Educacional (Spolsky, 1999). Sendo uma área de estudos que congrega instrumentos de pesquisa da Linguística Aplicada e das Ciências da Educação, nela se procura a compreensão integrada de um conjunto de fenómenos implicados na educação linguística, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores de língua quer nos aspetos científicos (em particular, os linguísticos), quer nos aspetos didáticos. Efetivamente, o conhecimento (científico) dos conteúdos gramaticais e o conhecimento didático que subjaz ao ensino dos



mesmos são, naturalmente, vistos como complementares na formação de professores de língua materna, ainda que nem sempre essa complementaridade seja plenamente conseguida, dada a dificuldade em combinar dois campos de saber distintivos, como são a linguística e a pedagogia e, em particular, em adequar a necessária transposição didática (Chevallard, 1985).

No sentido de analisar as dimensões do saber implicadas no conhecimento gramatical dos professores, tomaremos em consideração o quadro conceptual proposto por Shulman (1987), no qual se considera a distinção entre os níveis de conhecimento que subjazem ao trabalho do professor, permitindo assim a categorização de um conjunto de dimensões que se encontram implicadas no ato de ensinar. Shulman (1987), chamando a atenção para o facto de que saber como ensinar é tão importante como saber o que ensinar, propõe nomeadamente a distinção entre conhecimento do conteúdo (em determinado domínio científico, como seja o gramatical), conhecimento pedagógico do conteúdo (no caso em apreço, o conhecimento sobre como ensinar gramática) ou ainda conhecimento curricular. Defende-se assim que o conhecimento do professor, longe de se esgotar no domínio científico desse mesmo conteúdo, envolve, de forma determinante, o saber relativo à sua didatização. O termo “conhecimento pedagógico do conteúdo” proposto originalmente por Shulman (1987) pretende justamente valorizar a dimensão do como ensinar, a qual contempla, para além do conhecimento dos conteúdos e da pedagogia adquiridos na formação inicial e contínua, igualmente a experiência profissional do professor, resultante da sua prática pedagógica. Efetivamente, o conhecimento pedagógico do conteúdo, enquanto forma de conhecimento prático, compreende distintas dimensões, como sejam: i) a capacidade de organizar, representar e comunicar conteúdos escolares visando a sua apropriação pelos estudantes; ii) o conhecimento sobre os conhecimentos prévios, (pre) conceitos e dificuldades com que os estudantes se confrontam na aprendizagem de um dado conteúdo e ainda iii) o conhecimento das ações estratégicas de ensino que melhor favorecem e permitem dar resposta às necessidades específicas de aprendizagem manifestadas pelos estudantes. Sendo este conhecimento pedagógico do conteúdo referente ao saber que se constrói a partir de outras dimensões do conhecimento profissional, constitui um elemento particularmente relevante em todo o processo de ensino. Na sua operacionalização, deverão ser tidas em conta não só as representações do professor e a forma como se apropriou de conceitos, as técnicas pedagógicas e conhecimentos sobre o que dificulta a aprendizagem dos conceitos, bem como a própria consciência do conhecimento prévio com que os alunos trazem para o contexto de ensino, o qual pode ser facilitador ou disfuncional para a tarefa de aprendizagem.

Grossman (1990) veio posteriormente densificar esta proposta, ao propor a redefinição e estruturação do conhecimento pedagógico do conteúdo em quatro das categorias de conhecimento inicialmente definidas por Shulman (conhecimento do propósitos para ensinar, conhecimento do saber dos estudantes, conhecimento do currículo e conhecimento das estratégias instrucionais), a saber: o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento do contexto de ensino, interrelacionando-as na constituição do conhecimento de base do professor (Figura 1):

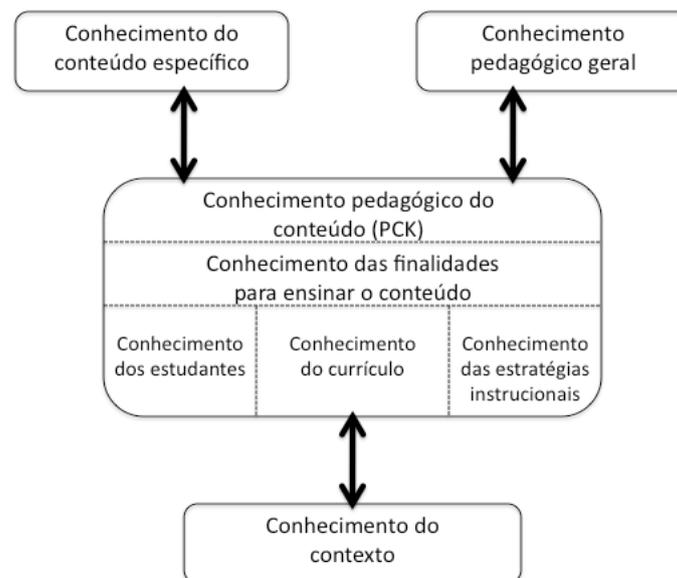


Figura 1: Modelo da estruturação do conhecimento do professor (Grossman, 1990, adaptado)

Enquadramos o presente estudo sobre as percepções dos professores sobre o conhecimento gramatical à luz deste modelo, na senda do que tem vindo a ser proposto em áreas disciplinares específicas como a matemática ou as ciências, bem como na língua, nomeadamente na componente da leitura (cf. Pereira, Viana & Silva, 2015).

Neste texto, procuramos agora contribuir para a caracterização do conhecimento de base que os professores do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe têm sobre o ensino da gramática, nomeadamente em termos do conhecimento do conteúdo específico, do conhecimento pedagógico do conteúdo e ainda do conhecimento do currículo.

Metodologia

Atendendo ao objetivo geral/global definido para este estudo (diagnosticar as percepções de professores do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe sobre o ensino e a aprendizagem gramaticais), a escolha do enquadramento metodológico de investigação recaiu sobre o estudo de caso coletivo (Stake, 2000).

Instrumentos de recolha de dados

O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados selecionado para levantamento das representações dos docentes, por permitir uma maior abrangência, em termos da



população inquirida. Em trabalho anterior (Silva & Pereira, 2017 e Silva, Pereira, I. & Sebastião, 2019), tínhamos já tido oportunidade de problematizar o conhecimento gramatical de professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em Portugal, igualmente em contexto de formação em serviço, recorrendo a um inquérito por questionário, aplicado a cerca de 200 docentes.

No presente trabalho, procurámos adaptar este instrumento de recolha de dados à especificidade da realidade santomense. O inquérito apresenta uma estrutura bipartida, cuja primeira parte contempla a caracterização dos inquiridos, seguindo-se uma segunda parte, na qual se procurava identificar: (i) a importância atribuída e a frequência com que estes docentes trabalham o conhecimento gramatical (comparativamente a outros domínios da língua), (ii) o grau de adequação percecionado quanto à sua formação em termos quer do seu conhecimento do conteúdo, quer do seu conhecimento pedagógico (tendo por referência as orientações curriculares oficiais vigentes em São Tomé e Príncipe à data), bem como (iii) as dificuldades (e razões justificativas das mesmas) percecionadas no processo de ensino (dificuldades dos professores) e ainda de aprendizagem (dificuldades dos alunos), a propósito do conhecimento gramatical. A versão do inquérito por questionário adaptada para efeito deste estudo perfazia um total de dez questões, na sua grande maioria fechadas, quer de escolha múltipla (recorrendo à escala de Likert) quer de opções de resposta ordenada.

O inquérito foi aplicado em fevereiro de 2019, numa fase intermédia do plano formativo, logo após uma 1.ª fase de formação de cariz centrado no conhecimento do conteúdo gramatical (módulo “Português”) e antes de uma 2.ª fase mais focada sobre a dimensão do conhecimento pedagógico do conteúdo gramatical (módulo “Métodos Fundamentais e de Ensino: Português”), justamente para proporcionar a recolha de informação que permitisse a adaptação da ação formativa na vertente pedagógica às necessidades formativas identificadas.

Participantes

Na pesquisa sobre o conhecimento implicado na aprendizagem gramatical, os docentes constituem, naturalmente, uma das fontes de informação incontornáveis. Ainda que, como pudemos verificar, as suas representações possam ser limitadas e subjetivas, pareceu-nos de particular relevância dar-lhes voz, dada a perspetiva privilegiada do processo de ensino e aprendizagem gramaticais que estes profissionais detêm, bem como a importância de, no exercício da sua profissionalidade docente, serem chamados e orientados a refletir, de forma sistemática, para que tomem consciência da complexidade das dimensões envolvidas no processo.

Dado o carácter voluntário da colaboração dos docentes para efeitos de preenchimento do inquérito, do conjunto de cerca de 500 professores inicialmente envolvidos na formação, foi solicitada a colaboração apenas aos professores que lecionassem Português do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, tendo sido possível recolher respostas de 122 professores.

Para efeitos da sua participação neste estudo, foram salvaguardados o anonimato dos respondentes, bem como o seu consentimento informado nas respostas ao inquérito por questionário disponibilizado no Google Forms.



Resultados e sua discussão

Caracterização da amostra

Em termos da distribuição geográfica dos respondentes (cf. figura 2), a amostra dos docentes inquiridos parece ser representativa da densidade populacional e da distribuição da população escolar do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe, sobretudo concentrada no distrito de Água Grande: sendo o maior dos distritos, é também aquele em que se concentra o maior número de alunos e, naturalmente, de professores.

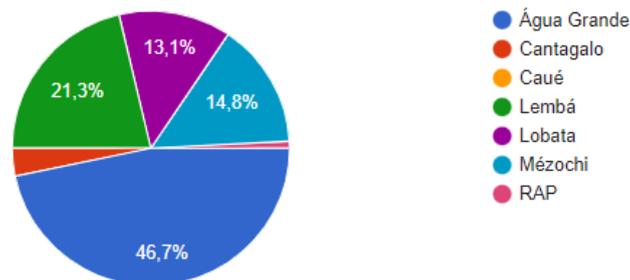


Figura 2: Caracterização da amostra em termos da distribuição por distrito de lecionação

Em termos da sua caracterização etária, como se pode observar na figura 3, os respondentes situavam-se maioritariamente (69,6%) na faixa etária dos 25 aos 40 anos, em consonância com a caracterização jovem da população santomense já identificada noutros estudos (cf. nomeadamente Cardoso, 2004).

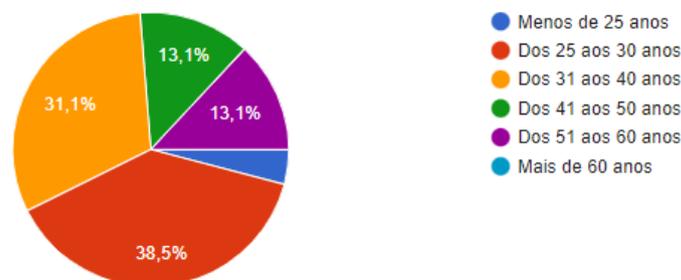


Figura 3: Caracterização da amostra em termos etários

Considerando agora a caracterização da amostra em termos de experiência profissional, registamos que, como seria de esperar de um corpo docente jovem, o tempo de serviço docente



dos respondentes não era particularmente elevado: 60,6% detinham entre 2 a 9 anos de experiência docente, sendo que apenas 19,7% dos respondentes eram detentores de uma experiência igual ou superior a 20 anos, como se pode observar na figura 4.

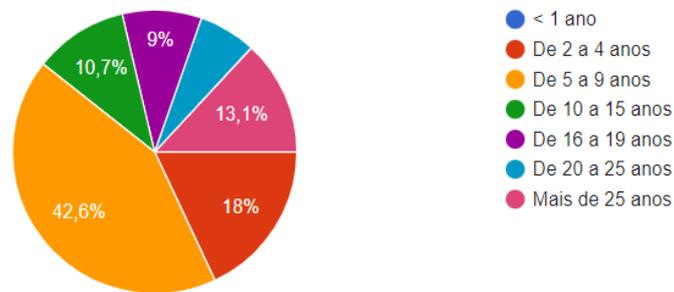


Figura 4: Caracterização da amostra em termos de tempo de serviço (anos completos até 31 de agosto de 2018)

Ainda para efeitos da caracterização da amostra, considerámos naturalmente relevante a informação sobre as habilitações académicas dos professores inquiridos. Conforme se observa na figura 5, em termos do seu percurso académico, a maior parte (34,4%) dos respondentes era licenciado, tendo apenas três deles reportado serem detentores de formação pós-graduada (em curso ou concluída). As habilitações dos restantes respondentes distribuem-se de forma mais ou menos uniforme por três tipos de habilitação: 19,6% encontravam-se a frequentar um curso no Ensino Superior; 23% tinham concluído um curso do Ensino Profissional e 20,4% declararam outras formações, como sejam ser detentor do 12.º ou 11.º anos (do Ensino Pré-Universitário) ou mesmo do 9.º ano (do Ensino Secundário Básico).

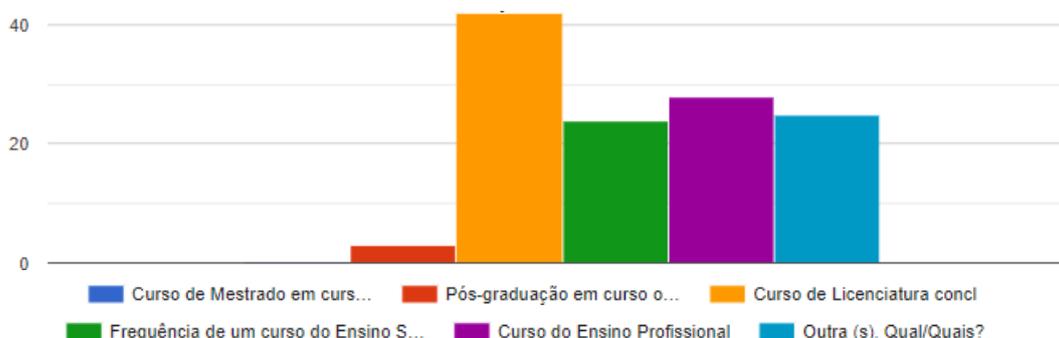


Figura 5: Caracterização da amostra em termos das suas habilitações académicas

Efetivamente, é de salientar que, em São Tomé e Príncipe, é frequente encontrar professores que lecionam disciplinas ou áreas curriculares para as quais não têm formação de nível



superior. Mesmo nos casos em que são detentores de uma licenciatura, os professores podem ser chamados a lecionar disciplinas ou áreas curriculares para as quais não têm formação pedagógica ou científica específica. Efetivamente, assim acontecia com os nossos respondentes, alguns dos quais identificaram, como formação ao nível da sua licenciatura, cursos em áreas como o Turismo, Teologia ou Relações Internacionais, por exemplo.

Esta situação decorre da grande falta de recursos humanos qualificados para dar resposta aos desígnios traçados na *Estratégia para a Educação e a Formação 2007-2017* (Governo de São Tomé e Príncipe, 2006). Segundo Cardoso (2004), a formação e capacitação de quadros docentes em São Tomé e Príncipe foi afetada pelo encerramento, durante cerca de uma década (de 1989 a 2000) da instituição que, até aí, estava vocacionada para a formação de educadores e professores do Ensino Básico, sendo que apenas em 2003/2004 se iniciou o processo de formação de professores. Naturalmente que esta interrupção na formação de profissionais docentes resultou numa ainda maior carência de quadros habilitados e teve (e tem ainda) consequências ao nível da qualidade do ensino ministrado, tanto mais quanto sabemos que, em 1999, à data da interrupção na formação de docentes, segundo Cardoso (2004, p.8), “61% dos professores do ensino básico tinham [...] como habilitação máxima a 8.^a ou 9.^a classes”.

Procurámos ainda caracterizar os nossos respondentes em função do ciclo (1.^o ou 2.^o) do Ensino Básico em que lecionavam. Em São Tomé e Príncipe, tal como no sistema educativo português atual, o Ensino Básico é considerado universal, obrigatório e gratuito, compreendendo dois ciclos sequenciais, o primeiro dos quais de quatro anos e o segundo com a duração de dois anos. No 1.^o Ciclo, da 1.^a à 4.^a classe, o ensino é da responsabilidade de um único professor titular que, em regime de monodocência, pode ser coadjuvado em áreas especializadas. No 2.^o Ciclo, da 5.^a à 6.^a classe, o ensino está organizado por disciplinas de formação básica. No entanto, tal como podemos observar pela leitura da figura 6, docentes há que acumulam serviço docente no 1.^o e no 2.^o CEB.

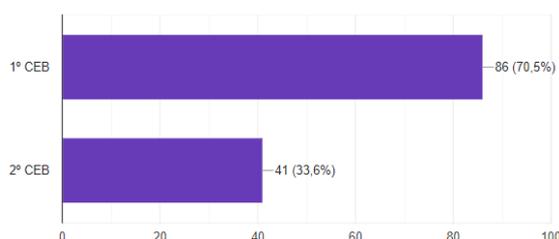


Figura 6: Caracterização da amostra em termos de valência na qual exerce a sua atividade docente

Conforme se observa na figura 6 acima, a maior parte dos respondentes da amostra exercia funções como docente do 1.^o Ciclo. Ainda que, em trabalhos anteriores (Silva & Pereira, 2017), Silva, Pereira, I. & Sebastião (2019)) tendo por informantes docentes portugueses, tenhamos detetado diferenças significativas em termos de conceções em torno do ensino e da aprendizagem gramaticais por parte de professores do 1.^o e do 2.^o CEB, em São Tomé e Príncipe, dado que, no



sistema de formação e recrutamento de professores, estes perfis não são diferenciados (havendo, inclusive, casos em que os docentes lecionam em ambos os ciclos), optámos por, para efeitos deste estudo, tratar os dados de forma agregada, não os distinguindo.

Caracterizada a mostra, procurámos identificar as percepções que estes professores revelavam face à importância, à adequação e às dificuldades envolvidas no ensino aprendizagem da gramática, que nos permitiram destacar alguns aspetos sobre a forma como concebiam o ensino desta competência linguística.

Percepções sobre a importância atribuída pelos professores ao ensino do conhecimento gramatical

No sentido de compreender qual a importância que estes professores atribuíam ao ensino da gramática, solicitámos aos inquiridos que assinalassem o grau de importância que atribuíam a cada um dos seguintes domínios linguísticos: oralidade, leitura, escrita e gramática. Pretendíamos, dessa forma, aferir o grau de importância relativa de cada uma destas competências sem explicitar necessariamente o nosso foco de interesse, dado que tal indicação poderia, de alguma forma, condicionar as respostas dos inquiridos (cf. figura 7).

7. Qual a importância que atribui ao ensino/aprendizagem de cada um dos seguintes domínios?

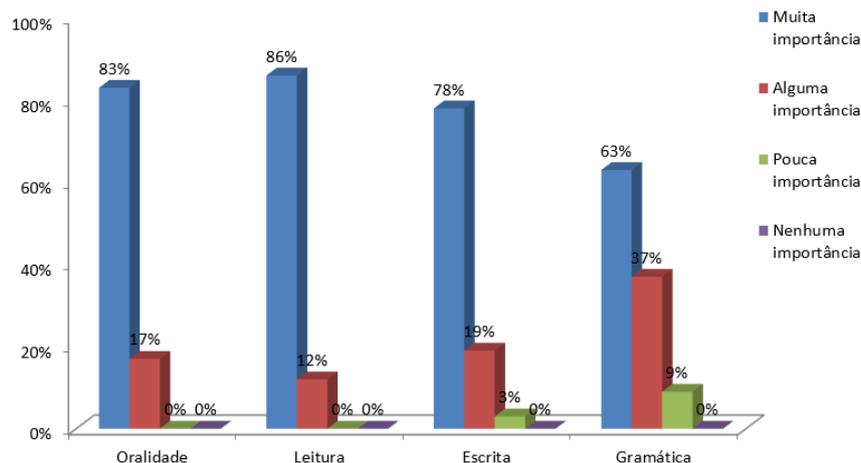


Figura 7: Grau de importância atribuído pelos respondentes ao ensino e aprendizagem dos diferentes domínios linguísticos

A maior parte dos professores indicou atribuir muita importância a cada um dos quatro domínios, sendo que, em particular, a leitura e oralidade foram reconhecidas como tendo uma grande importância por 86% e 83% dos inquiridos, respetivamente, ao passo que a escrita foi identificada como tal por



78% dos inquiridos e a gramática por apenas 63% dos professores. Esta tendência de atribuir menor importância à gramática, comparativamente aos restantes domínios, revela-se igualmente quando consideramos a percentagem de inquiridos que atribui alguma importância a cada uma das quatro competências: a gramática é merecedora de apenas alguma importância para 37% dos respondentes, ao passo que a percentagem de inquiridos que atribui este menor grau de importância a qualquer uma das três restantes competências se situa sempre abaixo dos 20%. Por fim, se considerarmos o número de respondentes que reconheceu atribuir pouca importância às ditas competências, apenas a gramática e a escrita são merecedoras dessa desvalorização (por 9% e 3% dos inquiridos, respetivamente).

Perceções sobre a frequência com que os professores trabalham o ensino do conhecimento gramatical

Procurámos ainda verificar se este padrão de valorização dos diferentes domínios tinha de alguma forma reflexo nas práticas dos professores, pelo que solicitámos que, na questão seguinte, indicassem, mais uma vez em termos relativos, a sua perceção sobre a frequência com que trabalhavam, com os seus alunos, cada um dos quatro domínios linguísticos já assinalados na questão anterior (cf. figura 8).

8. Assinale a frequência com que trabalha, com os seus alunos, os seguintes domínios da língua portuguesa:

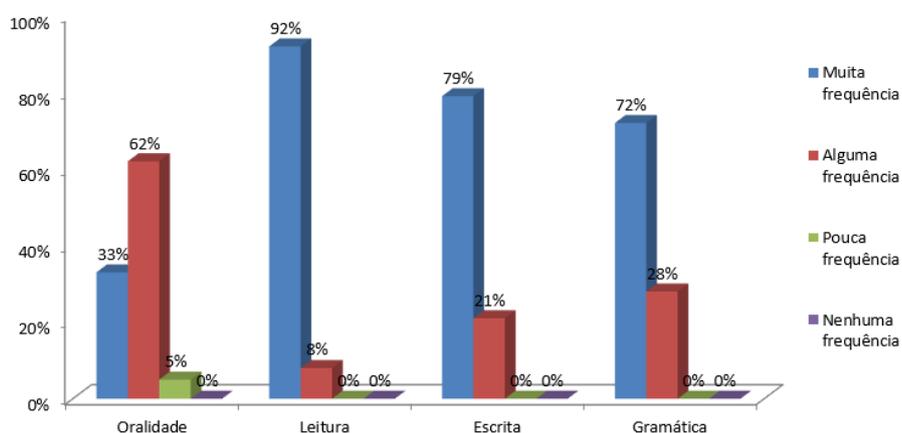


Figura 8: Frequência com que os inquiridos percecionam trabalhar o ensino e a aprendizagem dos diferentes domínios linguísticos

Conforme podemos observar na figura 8, os resultados estão apenas em parte alinhados com os obtidos na figura 7, relativos à perceção sobre a importância atribuída a cada domínio. Confirma-se, em parte, a tendência acima referida de desvalorização do ensino da gramática, com



28% dos professores a referir que apenas trabalham esta competência com alguma frequência. A tendência registada de desvalorização do ensino da escrita que parecia desenhar-se na figura relativa à importância atribuída a esta competência mantém-se em valores percentuais muito semelhantes quando consideramos agora a frequência de trabalho em seu torno. De registar, no entanto, uma clara desvalorização do trabalho efetivo em torno da oralidade em sala de aula: como podemos observar na figura 8, é a única competência em que a percentagem de inquiridos que reconhece atribuir-lhe apenas alguma frequência (62%) é superior ao valor percentual dos que admitem trabalhá-la com muita frequência (33%). Uma possível justificação para esta discrepância relativa à perceção sobre a maior importância atribuída em abstrato e a menor frequência de trabalho efetivo prende-se com o facto de, em Santo Tomé e Príncipe, as turmas serem sobredimensionadas, em termos do número de estudantes e de se registar falta de recursos de suporte oral, o que, naturalmente, impede um trabalho mais personalizado e consumidor de tempo como geralmente a oralidade (seja na perspetiva da compreensão oral, seja na perspetiva da produção oral) implica. Por esta ordem de razões, consideramos que esta possível justificação possa ter como implicação que os professores sejam obrigados a limitar o trabalho em torno da oralidade, para níveis de frequência inferiores à perceção da valorização que reconhecem que esta competência deveria assumir em contexto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Perceções sobre a adequação da formação dos professores relativamente ao conhecimento gramatical

Assumindo então que a competência gramatical é aquela face à qual se verifica uma menor valorização relativa, quer em termos do grau de importância globalmente reconhecido pelos professores quer em termos da frequência do trabalho concreto em seu torno, procurámos compreender esta menor valorização, atendendo à perceção que os nossos inquiridos manifestavam quanto ao grau de adequação da sua formação no que diz respeito ao conhecimento gramatical, tendo por referência as orientações curriculares oficiais (cf. figura 9).

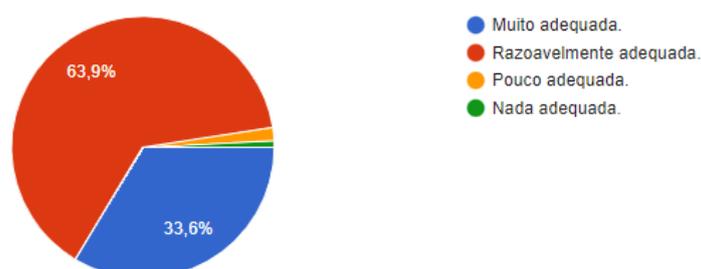


Figura 9: Grau de adequação percebido pelos respondentes face à sua formação no âmbito do conhecimento gramatical, por referência às orientações curriculares oficiais



Da leitura da figura 9, conclui-se que um número muito significativo dos inquiridos (66,4%) percebe ter um nível de conhecimento gramatical razoavelmente adequado, o que, naturalmente, fica aquém do que seria desejável, sendo que 2,5% assinala mesmo ter um grau de adequação pouco ou nada adequado. Efetivamente, o nosso conhecimento do contexto educativo real, em São Tomé e Príncipe, permitiu-nos constatar que um número muito significativo de docentes apresenta uma algo frágil e nem sempre adequada formação, num contexto escolar particularmente desafiante e marcado, como tivemos oportunidade de testemunhar (e a literatura confirma), por condicionantes de vária ordem, como sejam a falta de motivação de indivíduos qualificados para a profissão de professor em resultado dos baixos salários, a carência de material didático, turmas sobredimensionadas, bem como elevadas taxas de repetência e abandono escolar.

Perceções sobre as dificuldades dos professores no ensino da gramática

De forma a ter uma noção mais clara sobre qual/quais a(s) dimensão/ões do conhecimento gramatical do professor implicada(s) nesta perceção sobre a (des)adequação da formação dos docentes (se mais ao nível da dimensão do conhecimento científico do conteúdo ou do conhecimento pedagógico do conteúdo) relativamente ao conhecimento gramatical, solicitámos aos inquiridos, numa outra questão, que hierarquizassem, a partir de uma listagem de dificuldades detetadas, enquanto professor, quais as que consideravam ser de dificuldade elevada, média ou reduzida dificuldade no ensino da gramática (cf. figura 10).

10. Considerando as dificuldades com que depara, enquanto professor, no ensino da Gramática, classifique cada um dos seguintes aspetos como sendo de grande dificuldade (3), de dificuldade média (2) ou de pouca dificuldade (1):

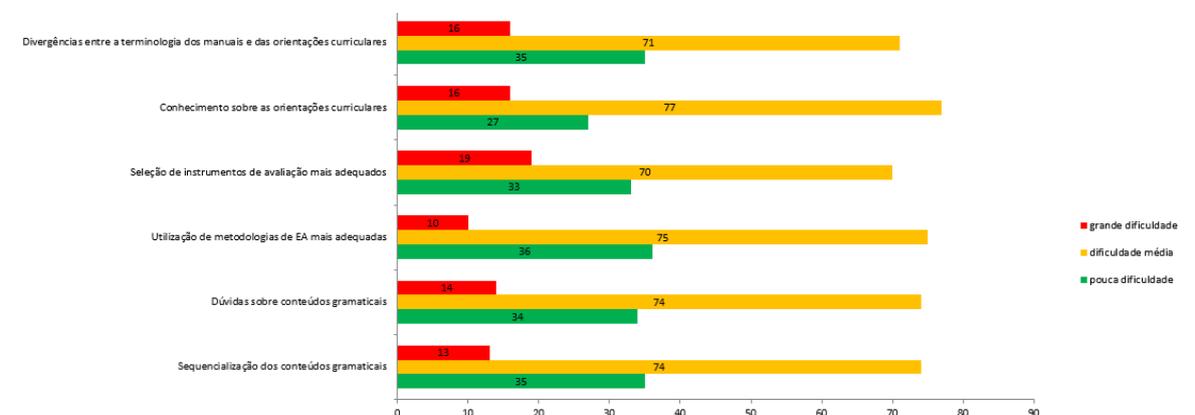


Figura 10: Grau de dificuldade percebido pelos professores face aos seguintes aspetos do ensino gramatical



A análise dos resultados obtidos evidencia que a maior parte dos inquiridos não identifica os aspetos assinalados como sendo suscetíveis de gerar grandes dificuldades no processo de ensino da gramática, sendo que apenas para um número reduzido de inquiridos (entre uma a duas dezenas) estes aspetos constituem uma fonte de grande dificuldade neste processo. Para estes últimos, de entre os aspetos tidos como mais problemáticos, regista-se, com um ligeiro destaque, a seleção de instrumentos de avaliação mais adequados, sendo que a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem (EA) mais adequadas é considerada muito problemática para apenas uma dezena de inquiridos.

A maior parte dos docentes inquiridos parece situar a um nível de dificuldade média os aspetos do ensino gramatical assinalados, sendo que, também neste nível de dificuldade, as respostas são pouco diferenciadas, com o conhecimento sobre as orientações curriculares a destacar-se ligeiramente como uma das dificuldades mais assinaladas. Ou seja, da mesma forma que a maior parte dos docentes identifica a sua formação como razoavelmente adequada (cf. figura 9), também os aspetos suscetíveis de se constituírem como fontes de potenciais dificuldades parecem ser genericamente entendidos como medianamente problemáticos, não sendo possível destacar nenhum deles de forma evidente. Tal facto faz-nos supor que, em virtude do perfil de formação indiferenciado destes professores, estes não parecem ter consciência ou capacidade de refletir de forma mais crítica sobre as dimensões do seu conhecimento profissional que são mais desafiantes, pelo que somos levados a concluir que importará ajudá-los a explorar todas as dimensões envolvidas no conjunto dos fatores críticos identificados: quer ao nível do conhecimento do conteúdo (gramatical), quer ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo, quer ao nível do conhecimento do currículo.

Perceções dos professores sobre as dificuldades dos estudantes na aprendizagem da gramática

De forma a termos uma mais clara noção das perceções dos professores em torno do processo de ensino e aprendizagem da gramática, considerámos que não poderíamos deixar de questionar os docentes sobre a sua perceção em torno das razões que justificam as dificuldades dos estudantes na aprendizagem da gramática, cruzando-as, de alguma forma, com as dificuldades dos professores no processo de ensino gramatical (cf. figura 11).



12. Considerando as razões que, a seu ver, justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da Gramática, classifique cada um dos seguintes aspetos como sendo uma razão muito importante (3), mais ou menos importante (2) ou pouco importante (1) para explicar as dificuldades dos alunos.

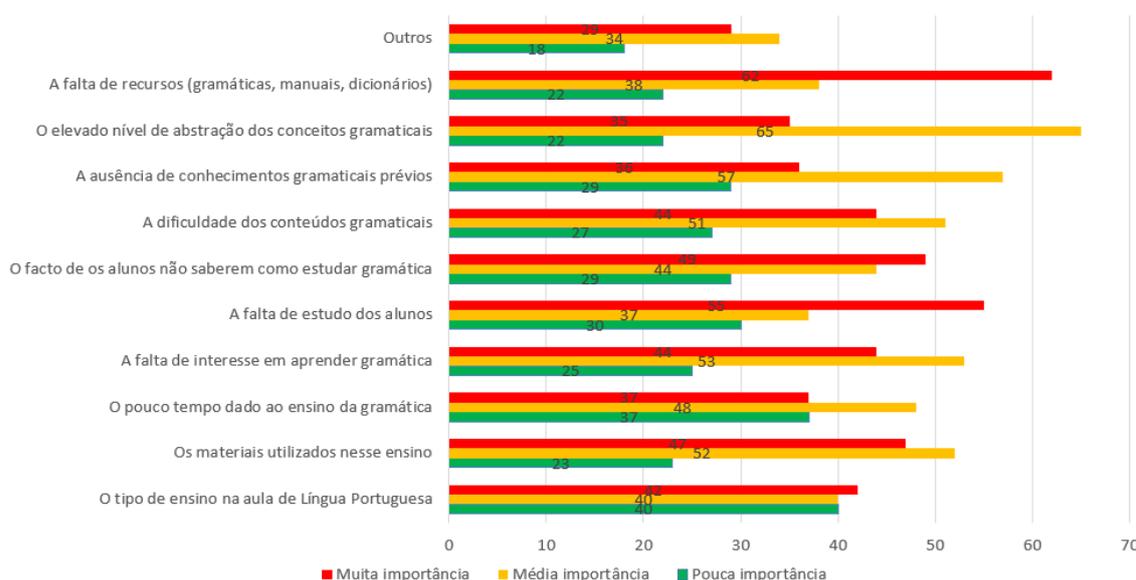


Figura 11: Grau de importância percebido pelos professores face aos aspetos que justificam as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da gramática

É de registar que, no que toca à questão das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem, os professores inquiridos apresentam respostas bem mais diferenciadas do que as que tinham avançado relativamente às dificuldades dos professores por si percebidas no processo de ensino.

Da análise dos resultados apresentados na figura 11, estes professores destacam, de entre as razões mais importantes que justificam as dificuldades dos alunos, aspetos que podemos imputar a dimensões que são, de alguma forma, alheias à sua responsabilidade. Com largo destaque, assinalam, por exemplo, a falta de recursos materiais (gramáticas, manuais, dicionários), bem como a falta de estudo dos alunos. A queixa relativa às lacunas em termos de recursos materiais, não deixando de fazer algum sentido (na realidade, há estudantes que a eles não terão acesso), constitui, no entanto, um pseudoargumento que é invocado de forma mais ou menos sistemática e assenta numa espécie de crença de que a existência generalizada de recursos materiais, como sejam os manuais, permitiria resolver problemas para os quais, efetivamente, esta não é a solução. Num estudo sobre as perceções de professores de São Tomé relativamente à compreensão e expressão escrita (Constantino, 2007), com base na análise de conteúdo a entrevistas conduzidas junto de professores santomenses, encontramos justamente o mesmo tipo de crença



no valor dos manuais e de desresponsabilização do professor perante as dificuldades sentidas pelos alunos face à linguagem escrita.

Mesmo não sendo destacadas como as principais razões justificativas das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem da gramática, as respostas dos professores inquiridos apontam, igualmente, para justificações que assentam ora em vulnerabilidades dos alunos (o facto de os alunos não saberem como estudar gramática ou ainda a falta de interesse em aprender gramática), ora nas características específicas do conhecimento do conteúdo (o elevado nível de abstração dos conteúdos gramaticais, a dificuldade dos conteúdos gramaticais ou a ausência de conhecimentos gramaticais prévios), mas que, em consciência, não podem deixar de implicar a responsabilidade do professor.

Nos dados que tivemos oportunidade de recolher, para além da insistência nos aspetos acima assinalados (“Faltas de manuais para os alunos consultarem na escola bem como em casa ou nos seu tempos livres”; “O Ministério deve fornecer gramáticas e conteúdos que vão de encontro à [sic] cada nível de ensino e para cada aluno”), alguns professores acrescentam ainda razões que remetem para o contexto familiar dos alunos, externalizando, assim, a montante, os problemas para os quais os docentes não parecem conseguir dar resposta (“a falta de apoios dos pais em casa (família)”, “a falta de acompanhamento dos pais no domínio [sic] da gramática”). Neste caso em particular, e para além das fragilidades nas dimensões do conhecimento profissional docente já identificadas acima, parece ser igualmente lacunar o conhecimento do contexto, aliado ao conhecimento das finalidades para ensinar o conteúdo, que permitiria a estes professores o entendimento das estratégias instrucionais mais adequadas ao serviço do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda.

Considerações finais

Foi nosso objetivo, com o presente trabalho, caracterizar as conceções que os professores do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe detinham sobre o processo de ensino e aprendizagem da gramática do Português, de forma a diagnosticar quais as dimensões do conhecimento profissional destes docentes que importaria salvaguardar e consolidar, no quadro de um projeto de formação em serviço destes profissionais, assegurando assim a articulação entre as necessidades formativas e o perfil profissional destes docentes do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico.

Os resultados que obtivemos permitem-nos traçar um quadro que aponta para a existência, à data de recolha dos dados, de necessidades formativas quanto à profissionalidade docente, no que ao conhecimento gramatical dos professores do Ensino Básico diz respeito, generalizadas a todas as dimensões: desde a dimensão do conhecimento do conteúdo à dimensão do conhecimento pedagógico do conteúdo, passando igualmente pela dimensão do conhecimento curricular.

Efetivamente, ainda que os professores percecionem genericamente o seu conhecimento gramatical como razoavelmente adequado, os dados recolhidos, bem como os estudos sobre o contexto educativo em São Tomé e Príncipe que têm vindo a ser produzidos apontam para uma falta de profissionais qualificados para o exercício da profissão docente, capazes de questionar



as suas opções pedagógicas e curriculares. As fragilidades situam-se quer ao nível do domínio da variante padrão da língua portuguesa, cujo ensino é recomendado pelas orientações curriculares oficiais, quer ao nível pedagógico, quer ainda ao nível curricular. Efetivamente, as próprias orientações curriculares, espelhando aquela que parece ser uma política educativa para a língua assente num equívoco – a de que a variante da língua portuguesa reconhecida como língua oficial é a língua materna da maior parte das crianças santomenses-, plasmam opções e orientações metodológicas próprias do ensino de uma língua materna quando, na realidade, estamos perante uma situação em que a língua portuguesa se constitui como uma língua segunda.

Daqui decorre que urge (re)pensar o estatuto da variante linguística objeto de escolarização, bem como o reforço e manutenção de medidas de melhoria que permitam efetivamente capacitar os docentes para uma real e sustentada renovação das suas práticas pedagógicas neste domínio. Estas, por sua vez, passam, necessariamente, pelo conhecimento do contexto e dos objetivos em torno do ensino do conteúdo, consciencializando e responsabilizando os docentes pelas suas dificuldades de ensino bem como pelas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, de forma mais proativa e consequente.

No âmbito do presente trabalho, que se apresenta como um pequeno contributo no sentido de despertar para essa necessidade de reflexão e ação, não podemos deixar de destacar duas limitações: por um lado, o facto de uma metodologia quantitativa como a assumida não permitir uma análise mais fina dos fatores envolvidos no conhecimento gramatical dos docentes; por outro, a necessidade de dar voz aos estudantes sobre a questão do processo de ensino e aprendizagem gramaticais. É, pois, nossa intenção, em trabalho futuro, complementar a abordagem quantitativa aqui explorada com uma abordagem qualitativa relativamente às conceções dos professores sobre este tema, triangulando-as com as perceções dos estudantes.

Financiamento

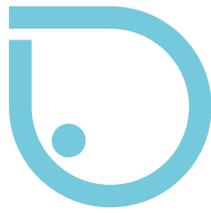
Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Referências

- Afonso, H. L. (2009). *Interferências linguísticas: contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe* [Dissertação de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa não publicada, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/480>
- Cardoso, M. (2004, setembro 16-18). *Educação/Formação/Investigação em São Tomé e Príncipe - Será uma aposta do país no caminho para o desenvolvimento?* [texto da comunicação]. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra. <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaManuelaCardoso.pdf>
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.



- Constantino, D. (2007). *Ensino-aprendizagem do Português em São Tomé: implicações na expressão e compreensão escritas* [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/105432>
- Costa, A. L., & Rodrigues, S. V. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal Of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21-40. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809>
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: guião de implementação do Programa*. ME/DGIDC.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A língua mãe e a paixão de aprender*. Actas (pp. 110-123). Areal.
- Duarte, R. (Ed.). (2008). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. ME/DGIDC.
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2017). Competências linguísticas de estudantes de artes visuais e tecnologias à entrada do ensino superior. In *Atas do 12.º ENAPP: Língua e Literatura na Escola do Século XXI*.
- Ferreira, P. (2014a). Beliefs and practices towards teaching and learning grammar: A multicase study. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (3), 14-29. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.530>
- Ferreira, P. (2014b). Conhecimento gramatical e conceções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo Monográfico*, 10, 27–48.
- Ferreira, P. (2012). *Conceções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclos não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa – IPL]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2321>
- Ferreira, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática* [Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/34022>
- Governo de São Tomé e Príncipe, (2006). *Estratégia para a Educação e a Formação 2007-2017*. Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, São Tomé e Príncipe.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua portuguesa: percursos didáticos* (pp. 145-173). Edições Colibri/ CIED.
- Pereira, I., Viana, F. L. & Silva, C.V. (2015). Sobre a formação do professor alfabetizador. Contributos para a caracterização do conhecimento de base do professor alfabetizador. *Revista Perspectiva - Professor Alfabetizador: formação, ensino e aprendizagem*, 33 (1), 231-259. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p231>
- Rodrigues, S. V. & Duarte, R. (Eds.). (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. ME/DGIDC.
- São Tomé e Príncipe. (2010). *Proposta curricular do ensino (1ª a 4ª classe)*. Revisão curricular dos programas para a 5ª e a 6ª classes do ensino básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe. Ministério da Educação e Cultura – MEC/Unicef.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>



- Silva, C.V. & Pereira, I. (2017). Para a caracterização do ensino e da aprendizagem da gramática em Portugal: as perceções dos professores, *Diadorim*, 19 (2), 107-130. <http://dx.doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a10034>
- Silva, C.V., Pereira, I. & Sebastião, I. (2019). Portuguese teachers' perceptions on teaching grammar. *Crossroads – A Journal of English Studies*, 24 (1). 65-81. <https://doi.org/10.15290/CR.2019.24.1.05>
- Silva, C. V. (2021). Quando os alunos não sabem como estudar gramática: perceções de futuros professores. In Bento, D. S. et al. (org.). In *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1740-1752). Universidade do Minho/Instituto de Educação/Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. https://congreso-xvigp.asocip.com/images/PDF/ATAS_XVI_CIGPP-2021.pdf
- Spolsky, B. (1999). Introduction to the field. In B. Spolsky (Ed.), *Concise Encyclopedia of educational Linguistics* (pp. 1-6). Elsevier.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-453). Sage.