

Cooperação para o desenvolvimento e consolidação da língua portuguesa:

O Projeto Escola+

LUÍSA SOLLA

luísa_solla@sapo.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

LUÍS FILIPE BARBEIRO

barbeiro@ipleiria.pt

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

Tendo como referência o Projeto Escola+, desenvolvido entre 2007 e 2012 em São Tomé e Príncipe, este artigo explora a dimensão política, estratégica e pedagógica que a língua portuguesa pode ter em projetos de cooperação.

Considerando que, por ser língua oficial, é nesta língua que o ato educativo tem lugar e todo o sistema educativo se sustenta, o referido projeto fez emergir questões que estimularam o desenvolvimento de competências linguísticas dos seus intervenientes.

Neste âmbito e não ignorando as Recomendações do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento CAD, a Portugal, (OECD, 2010), é legítimo que se pergunte: deve a cooperação portuguesa focar-se apenas na promoção da língua portuguesa, ou adotar uma abordagem mais abrangente, perseguindo os objetivos que promovam o desenvolvimento desses países?

Conciliando as duas posições e visando o futuro, defendemos que os projetos de cooperação em educação incluam objetivos que permitam aos seus destinatários, se assim o desejarem, o desenvolvimento e a consolidação de competências em língua portuguesa, enquanto capacidade endógena, no sentido em que, no mundo global, a

língua portuguesa apresenta, hoje, uma vitalidade e uma dinâmica – na literatura, na arte, na ciência – valores intrínsecos que lhe permitem ombrear com outras línguas na comunicação internacional. Esta dimensão da língua pertence a todos que falam português.

Palavras-chave:

A língua portuguesa; formação e educação; cooperação e desenvolvimento

Abstract

Having as reference the Project Escola+, developed in São Tomé e Príncipe, between 2007 and 2012, this paper explores the political and strategic dimension that the Portuguese language may have in cooperation projects.

Being Portuguese the official language, the educative act takes place in this language and all the education system is supported in it. Therefore the already mentioned project raised up issues that stimulated the linguistic skills of those who took part in it.

In this context and taking into consideration the CAD Recommendations to Portugal (OECD, 2010), it is acceptable to raise the question: should the Portuguese cooperation focus only in the promotion of the Portuguese language, or adopt a more inclusive approach following the objectives that promote the development in those countries?

In an attempt to harmonise these two points of view, we defend that future cooperation projects in education should include aims that allow their addressees, if they wish so, to access the development and consolidation of competences in the Portuguese language, while endogenous capacity, in the sense that, in the global world, the Portuguese language presents, today, a vitality and a dynamism- in literature, in arts, in sciences – intrinsic values that allow them to rival with other languages in the international communication. This dimension of the language belongs to all who speak the Portuguese language.

Key concepts:

Portuguese language; education and training; cooperation and development

Introdução

A questão que é identificada pelo título deste artigo enquadra-se no que é recomendado pelo Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD), em referência ao documento *Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*. As Recomendações do CAD em relação à cooperação portuguesa (OECD, 2010) nos países lusófonos sublinham que a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) não deve servir para promover apenas a língua portuguesa mas para ajudar os países a desenvolverem-se¹. Em nossa opinião, não é contraditório que a língua portuguesa, sendo língua oficial desses países, possa contribuir, com eficácia, para a consecução dos objetivos que promovam o desenvolvimento das suas capacidades endógenas.

Tutelado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, um novo organismo, *Camões - Instituto da Cooperação e da Língua*, ao integrar o Instituto Camões e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento parece evidenciar que a posição oficial portuguesa, sobre esta questão, procura articular as duas perspetivas.

Não é nosso propósito, neste artigo, contribuir para essa discussão

mas apenas sublinhar que entendemos ser possível procurar as pontes que podem unir as duas margens, mostrando como um projeto de cooperação em Educação, em países cuja língua oficial e de escolarização é o português, pode constituir-se, de uma forma integrada, como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento linguístico dos seus intervenientes e destinatários.

Também não é objeto deste artigo analisar e discutir a situação linguística escolar em cada país, que, como sabemos, é de convivência variável mais ou menos controlada pelo sistema educativo. O que pensamos é que as línguas podem mutuamente enriquecer-se e enriquecer os seus falantes se a diversidade linguística for considerada, mais do que um contacto ou contágio perigoso, uma fonte de inspiração para uma convivência criativa, mobilizadora e portadora de futuro.

Contribuindo para o desenvolvimento de competências na língua em que o projeto se concretiza, em países em que a política educativa não assumiu ainda, com clareza, uma perspetiva linguística inclusiva, em relação às línguas do país, a língua portuguesa é um dos instrumentos utilizados para o seu bom desenvolvimento e consecução. Mas, para

¹ “...the update document should make clear that ODA which supports teaching and using Portuguese should be a means to help achieve development in Lusophone countries, not to promote the

Portuguese language as an end itself” (p. 12).

esse efeito, só poderá ter sucesso se congregar e potenciar as capacidades endógenas dos países envolvidos, se recorrer a parcerias locais, se recuperar e usar o saber já constituído e se validar as boas práticas do contexto a que se destina. Ora, se é na língua portuguesa que os projetos de cooperação se concebem e desenvolvem, e considerando que esta língua faz parte das capacidades endógenas do país, ela deve, portanto, ser explicitamente visada na conceção e implementação dos projetos de cooperação para o desenvolvimento.

Neste âmbito, não pode ignorar-se o papel fulcral que a língua portuguesa tem como veículo de cultura, em sentido amplo, ou seja, veículo de várias culturas, incluindo as de modernidade. Por um lado, a cultura que por razões históricas e políticas esta língua convoca e transmite, a cultura portuguesa e a dos outros países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e, por outro, a ou as culturas que, em cada país, são património nacional.

A língua portuguesa constitui um dos esteios da cooperação para o desenvolvimento no contexto da CPLP. Esse pilar é reafirmado na generalidade dos documentos orientadores da política de cooperação portuguesa, encontrando-se também estabelecido no documento respeitante ao Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 -

2020 (RCM 17/2014).

Podemos interrogar-nos acerca das formas ou modalidades como esse papel da língua poderá ser potenciado ao serviço da cooperação para o desenvolvimento de uma forma transversal e alargada. Ter em conta apenas o facto de a língua portuguesa constituir veículo de comunicação afirmado e projetado no âmbito dos países da CPLP seria limitador desse papel. Ter em conta, como o documento orientador referido o faz para o Eixo do desenvolvimento humano e bens públicos gerais – Área da educação, que “a língua portuguesa é a língua veicular no processo de ensino” não se deverá limitar a enunciar que “o reforço do domínio do português é absolutamente determinante no acesso equitativo de todos à educação”, mas deverá corresponder também a procurar estratégias e modalidades de ação que concretizem e potenciem esse papel que a língua portuguesa poderá desempenhar para o acesso ao conhecimento, obtendo-se em igual medida resultados em relação à difusão, promoção e consolidação da língua portuguesa.

Retomando as três vertentes consideradas por Halliday (1981), a promoção da língua está também envolvida nos projetos cujos objetivos implicam o desenvolvimento da *aprendizagem por meio da língua*, não estando limitada aos projetos cujos objetivos são a *aprendizagem*

da língua ou a aprendizagem sobre a língua. A consideração do papel da língua na aprendizagem tem colocado ênfase na perspetiva do contributo da língua para a construção da aprendizagem. No contexto escolar, essa perspetiva salientou que a aprendizagem de qualquer matéria só se alcança verdadeiramente, quando somos capazes de falar ou de escrever sobre essa matéria, construindo o nosso próprio discurso (DES, 1975; Emig, 1977; Freedman *et al.*, 1983; Carter, 2007; Deane & O'Neill, 2011; Lorenzo, 2013). Na reflexão que aqui apresentamos olhamos para a ligação entre língua e aprendizagem, a partir da perspetiva que considera o desenvolvimento linguístico do sujeito, através da aprendizagem de uma matéria feita numa determinada língua, neste caso, o português. Segundo esta perspetiva, designadamente em contextos de utilização de uma língua segunda como língua de escolarização, profundamente interligados com a vertente da língua enquanto *instrumento* de aprendizagem, surgem reflexos para a vertente de aprendizagem da língua, mesmo que não se efetue a separação concetual em relação à matéria em estudo ou mesmo que não se

² Para mais informações sobre o *Projeto Escola+* consultar o Relatório de Avaliação Externa em http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/av_au_relataval-stp13.pdf Ver também em:

adote uma perspetiva metalinguística, de descrição da própria língua, correspondente à vertente de aprendizagem sobre a língua. Também esta vertente poderá não ficar afastada, se os discursos mobilizados e produzidos pelos sujeitos na aprendizagem forem objeto de discussão e apreciação, face ao que se pretende que sejam as suas características e os seus usos, para alcançar determinados objetivos. Para discutir a nossa abordagem, escolhemos o *Projeto Escola+*², que decorreu em São Tomé e Príncipe (STP), entre 2009 e 2012, cujo relatório de avaliação externa evidencia a importância que a língua portuguesa tem em diferentes setores da Educação nesse país.

Este projeto, financiado pela cooperação portuguesa, foi executado pelo Instituto Marquês de Valle Flor³ que, para o efeito, escolheu os intervenientes portugueses e santomenses que concretizaram as atividades previstas considerando os objetivos previamente definidos.

Demonstrando uma grande abrangência e complexidade, o projeto teve como objetivo global “Contribuir para o desenvolvimento socioeconómico de STP, através do reforço das capacidades dos recursos

http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/pdf_encarte/encarte197.pdf

³ O Instituto Marques de Valle Flor é uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento cuja missão e trabalho podem ser vistos em www.imvf.org.

humanos do país” e como objetivo geral “Promover o ensino da língua portuguesa através do reforço do ensino secundário em STP.” Estes dois objetivos confluíam num mesmo objetivo específico: “Promover a melhoria do ensino secundário em STP”. Para esse efeito, as ações previstas tiveram como grupos-alvo vários atores deste nível de ensino, a saber: alunos, professores, diretores de escolas, inspetores escolares e pessoal administrativo.

Equacionou-se uma ação, de forma articulada, maximizando a intervenção em quatro grandes áreas interdependentes do sistema: i) parque escolar; ii) formação do corpo docente; iii) reforço da capacidade de gestão e de acompanhamento do sistema educativo e iv) adaptação do sistema de ensino às necessidades do país.

Em nenhuma destas vertentes o foco era **na língua portuguesa** mas, e não é pouco, **em língua portuguesa**. A língua foi sempre um recurso e um instrumento para a consecução dos objetivos, como demonstramos neste artigo ao desocultarmos, descrevendo e comentando o que foi feito.

Pretendia-se uma lógica de intervenção da cooperação portuguesa ancorada no reforço de capacidades endógenas dos intervenientes tendo em vista a mudança gradual e a sustentabilidade futura do sistema.

Para esse fim, concorria também o interesse em que a intervenção portuguesa fosse conhecida e devidamente apropriada pelos santomeneses. Por essa razão, se investiu na sua divulgação dentro e fora das escolas e junto da sociedade civil.

Foi justamente a visibilidade que o projeto teve localmente que nos inspirou a sobre ele refletir e a disso tirar as possíveis consequências para a promoção e consolidação da língua portuguesa em STP e para a ação futura da cooperação portuguesa numa perspetiva de cooperação para o desenvolvimento.

Motivados pela implantação que o projeto teve, pela adesão que localmente conseguiu, pelo envolvimento dos seus atores locais e pela visibilidade que obteve, é nossa intenção, com este artigo, suscitar a reflexão e o interesse junto das instituições que desenvolvem ações de cooperação, estimulando-as a dedicar mais atenção à língua portuguesa nestes contextos. Defendemos que qualquer ação que vise a sua utilização, oral ou escrita, pode ser vista como uma oportunidade muito vantajosa para considerar a língua como um instrumento na cooperação para o desenvolvimento e, por essa razão, não deve ser menosprezada.

Nesse sentido, argumenta-se que a cooperação portuguesa deve considerar como mais-valia na aprovação de projetos de cooperação aqueles que prevejam, explicitamente, medidas, ações e materiais que estimulem o uso correto e adequado da língua e promovam a sua consolidação, de forma direta ou indireta, sejam quais forem os contextos de intervenção.

1. Linhas gerais do Projeto Escola+ — um contributo para o desenvolvimento e reforço de capacidades endógenas em São Tomé e Príncipe

Como anteriormente se disse, o Projeto Escola+ pretendia desenvolver e reforçar capacidades endógenas no país, em particular em relação ao ensino secundário. Encontrava-se organizado em quatro vertentes de intervenção que apresentamos de forma sumária.

a. A primeira – **Parque escolar** – visava a melhoria das condições do parque escolar e a reabilitação das escolas. Foi também criado, no Liceu Nacional, um Centro de Recursos Educativos e de Formação.

b. **Formação do corpo docente** – a segunda vertente do projeto teve dois grandes objetivos: apoiar de forma continuada os delegados de disciplina, o que foi feito pelos professores portugueses cooperantes, e realizar cursos de complemento de formação.

c. A terceira vertente do projeto incidiu no **reforço da capacidade de**

gestão e de acompanhamento do sistema educativo.

d. Finalmente, a quarta vertente de intervenção focou-se na **melhoria da adaptação do sistema de ensino às necessidades do país.**

Esperava-se que todas estas medidas, em separado e em conjunto, contribuíssem para a melhoria das condições de trabalho nas escolas para alunos e professores, a atualização científica e pedagógica dos professores, a revisão curricular, a respetiva adequação dos materiais de ensino, novos procedimentos de avaliação e a responsabilização dos quadros nacionais pelo processo educativo no país.

Em todas estas vertentes, encontramos oferta e oportunidade para o uso da língua portuguesa, em particular nas três últimas vertentes: formação de professores, gestão do sistema educativo e adaptação do sistema de ensino às necessidades do país.

No ponto seguinte, identificaremos, para cada uma, as marcas relevantes no uso da língua e que nos permitem considerá-la uma capacidade endógena a potenciar em projetos de desenvolvimento centrados na educação e formação.

2. O Projeto Escola+ — contributos para a consolidação da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe

Nos pontos que seguem, procuraremos mostrar como o projeto, na sua consecução, contribuiu para fomentar e consolidar a língua portuguesa, considerando os diferentes procedimentos seguidos e instrumentos utilizados, os quais convocaram sempre variadas situações de uso da língua.

2.1. Formação de professores e quadros da educação: a intervenção da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS/IPL)

O Projeto Escola + integrou em grande medida a vertente de aprendizagem por meio da língua, em relação à capacitação de professores e outros responsáveis do sistema educativo de STP. Refletimos neste ponto sobre as potencialidades dessa vertente e projetamos o aprofundamento dessas potencialidades por meio do reforço da articulação com as duas outras vertentes, numa perspetiva de consolidação das competências de literacia associadas às diversas áreas de formação ou conhecimento e ao exercício de funções educativas.

A ESECS/IPL foi chamada a participar ativamente no desenvolvimento da capacitação dos professores do ensino secundário de São Tomé e Príncipe, enquanto docentes e responsáveis educativos. Essa ação concretizou-se fundamentalmente através dos seguintes cursos (*vide* documentos do projeto e também Barreto, 2012): i) Curso de

gestão curricular e supervisão pedagógica; ii) Curso de administração e gestão escolar; iii) Curso de formação para inspetores; i) Cursos de complementos de formação nas áreas de Biologia, Física/Química e Matemática.

Curso de gestão curricular e supervisão pedagógica

O curso de gestão curricular e supervisão pedagógica, com a duração de um ano, teve como objetivo preparar os docentes responsáveis por dinamizar a gestão do currículo nas escolas, incluindo o desempenho das funções de orientar e supervisionar o trabalho de outros docentes. Constituíram os destinatários do curso os delegados de disciplina.

A formação incluiu as áreas de gestão curricular, psicologia educacional e relações interpessoais, dificuldades de aprendizagem, supervisão pedagógica e avaliação da aprendizagem. Na perspetiva que aqui tomamos, para além do reforço ou do acesso sistematizado (uma vez que a maior parte dos formandos não tinha formação anterior sobre gestão curricular e supervisão) ao conhecimento nestas áreas, destaca-se a realização, na segunda parte da formação, de um Projeto de Intervenção. Neste, os formandos foram chamados a fazer interagir com a realidade das suas escolas os conhecimentos de que ficaram dotados,

mobilizando-os na construção de diagnósticos, na apresentação e concretização de estratégias nessa realidade, enquanto delegados de disciplina, e na elaboração de um relatório escrito do Projeto, o qual implicou não apenas a reprodução, mas também a transformação do conhecimento, tendo em conta o problema e o contexto focados. O reforço da capacitação alcançado permitiu que estas funções de delegado de disciplina transitassem para estes professores, sem estarem dependentes, dos professores agentes da cooperação portuguesa, para planificação de aulas e elaboração de instrumentos de avaliação e supervisão, aspetos fundamentais para a aplicação dos novos programas das disciplinas, elaborados no âmbito da reforma do ensino secundário.

Curso de administração e gestão escolar

O curso de administração e gestão escolar, igualmente com a duração de um ano, teve como objetivo preparar os professores para o exercício de funções diretivas nas suas escolas. Foi frequentado pelos diretores das escolas e por outros professores das oito escolas secundárias em funcionamento. Tal como no curso anterior, para além da formação nas áreas relevantes, a formação incluiu a realização de um Pro-

jeto de Intervenção, ligado à realidade das escolas em que os formandos exercem funções. Em muitos casos, o projeto foi desenvolvido em profunda ligação à elaboração do projeto educativo das escolas.

Curso de formação para inspetores

As lacunas existentes no domínio da avaliação do sistema educativo, desde as escolas ao desempenho docente, levaram à criação do curso de formação para inspetores do ensino secundário. À semelhança dos anteriores, para além da vertente de transmissão e atualização de conhecimentos nas áreas pertinentes para a formação em causa, o curso incluiu a componente de realização de um Projeto, objeto de relatório reflexivo, tendo por base o estabelecimento da relação entre os conhecimentos adquiridos e os problemas e contextos encontrados na realidade educativa de São Tomé e Príncipe.

Cursos de complemento de formação

No sentido de reforçar a capacitação dos professores do ensino secundário, foram criados cursos de complemento de formação nas áreas de Biologia, Física/Química, e Matemática. Estes cursos destinaram-se a professores destas áreas detentores do grau de bacharel, que assim tiveram a oportunidade de ficarem habilitados com o grau de licenciado em ensino das áreas referidas.

Um aspeto relevante a salientar é o facto de os cursos terem sido lecionados por meio de parceria estabelecida entre a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e o Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe (ISPSTP). Estiveram implicados na conceção dos cursos e na docência das unidades curriculares professores das duas instituições. Essa parceria estendeu-se, nalguns casos, às unidades curriculares, uma vez que, para além de uma componente intensiva presencial, o processo de ensino-aprendizagem continuava a distância, com um acompanhamento mais próximo por parte de um docente do ISPSTP da área da unidade curricular.

Os cursos proporcionaram uma formação que, para além do aprofundamento e atualização da formação científica, incluíram conteúdos de ciências da educação, didática da disciplina em causa e prática pedagógica. Tal como nos outros cursos referidos, esteve presente a componente de intervenção, investigação e reflexão tendo por base a reconstrução do conhecimento em ligação à realidade educativa em que os formandos exercem a sua ação docente. Essa componente foi concretizada através de unidades curriculares de seminário ou de projetos

de investigação.

2.2. Formação contínua de professores: a intervenção dos professores cooperantes e santomenses

As atividades formativas de atualização científica e pedagógica em todas as disciplinas, na formação dos docentes em direção de turma e na avaliação de alunos tiveram como objetivo último a atualização científica e pedagógica dos docentes visando a apropriação da revisão curricular, em curso, para o ensino secundário. Esta ação foi desenvolvida durante a vigência do projeto pelos professores cooperantes portugueses, com a colaboração de professores santomenses, e atingiu mais de 600 professores, da 7.^a à 12.^a classes.⁴

Neste âmbito, é legítimo identificar, desde logo, várias situações que claramente contribuíram para o desenvolvimento linguístico dos professores envolvidos, a saber: a utilização de documentos vários (os novos programas e novos materiais para os alunos; a leitura, apropriação e aplicação da legislação em particular sobre avaliação dos alunos; o estudo de textos de atualização científica e pedagógica) levou os professores a contactarem com a língua escrita de forma continuada

⁴ Relatório Final de Avaliação Externa http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/-av_au_relatavalstp13.pdf

e apoiada, em reuniões mensais ou quinzenais de formação, que permitiram um constante desenvolvimento e reforço de competências linguísticas. Sublinha-se ainda a necessária utilização da língua oral nas situações de comunicação decorrentes das sessões de formação orientadas pelos formadores – professores cooperantes e nacionais.

Em síntese, situações formativas frequentes, que estabeleceram relações comunicativas em língua portuguesa, reguladas por formadores linguisticamente competentes, foram seguramente uma contribuição fundamental para que todos os professores envolvidos pudessem desenvolver as suas competências na língua portuguesa.

Também a utilização do Centro de Recursos Educativos, especialmente equipado para dar apoio aos professores de todas as disciplinas, permitiu aos professores que, ao mesmo tempo que trabalhavam na sua atualização científica e pedagógica, dando mais atenção aos programas como instrumento de trabalho na preparação mais rigorosa das aulas, cuidassem do seu aperfeiçoamento linguístico global assim como da dimensão linguística inerente às disciplinas que lecionam.

2.3. Reforço da capacidade de gestão e de acompanhamento do sistema educativo

Além do que foi descrito em termos de formação no ponto 2.1. (cursos

para delegados de disciplina, gestores e inspetores) esta vertente do projeto teve como foco principal a criação de legislação que enquadrasse a revisão curricular e que veio trazer renovação ao sistema. Também aqui foi feito um esforço significativo de leitura e apropriação para conseqüente aplicação nas escolas dos novos normativos. Novamente um apelo à leitura e estudo, agora de textos em registo formal próprio da legislação. Além dos professores que tiveram de se apropriar e aplicar normativos sobre avaliação e direção de turma, também os diretores e gestores das escolas e os inspetores foram convocados a exercitar as suas competências linguísticas neste mesmo registo.

2.4. Adaptação do sistema de ensino às necessidades do país: atualização dos currículos e dos materiais de estudo para os alunos

A revisão curricular levou à adaptação dos currículos e dos materiais para os alunos, processo que envolveu também os professores cooperantes. Os alunos passaram a ter materiais de estudo em praticamente todas as disciplinas, mediante um processo relativamente ágil de reprodução dos materiais a cargo das escolas. Isto permitiu desenvolver nos alunos hábitos de leitura e estudo a partir do texto escrito, estimu-

lando o desenvolvimento das suas competências linguísticas nas diferentes disciplinas e contribuindo para o sucesso escolar. Isto é confirmado por informação retirada do 7º Relatório Intercalar de Avaliação (RIA7) do *Projeto Escola+* e referida no relatório de avaliação externa⁵. “Registam-se como importantes os seguintes factos: o ter havido na 7ª classe um aumento da taxa de aprovação; os primeiros dados disponíveis para a 8ª classe confirmarem a mesma tendência (...) e o gráfico do RIA7 revelar um aumento das taxas de aprovação na 10ª classe. Todos estes dados indiciam que a reforma produziu um aumento do sucesso escolar.” Recorde-se que, sendo o Português a língua de escolarização, o desenvolvimento das competências linguísticas tem um alcance alargado.

As melhorias que algumas escolas obtiveram com a intervenção no parque escolar permitiram equipá-las com pequenas bibliotecas e, em alguns casos, com computadores. Também estes recursos contribuem para o desenvolvimento e reforço de competências na língua portuguesa, ao serviço das diferentes aprendizagens disciplinares.

Ainda na escola e justamente por ser também um objetivo da revisão

curricular, várias iniciativas, designadas “atividades extracurriculares”, envolvendo professores e alunos, realizadas na escola ou na comunidade, trouxeram benefícios às aprendizagens disciplinares, científicas, literárias ou socioculturais. Sendo um contributo útil são também uma forma de interpelar a sociedade civil a colaborar com a escola. Em todos os casos implicam o uso da língua portuguesa em situações muito variadas.

O ensino profissional deu também o seu contributo ao desenvolvimento de competências em língua portuguesa, junto das empresas, na procura dos lugares de estágio e através dos contactos do diretor e ou coordenador de curso com as empresas, criando e estimulando uma relação pessoal e institucional necessária ao bom andamento do projeto. Outro contributo deve ser referido: a escrita em contextos de formação profissional ou profissionalizante, com diferentes objetivos e registos foi certamente um bom contributo para o reforço da língua portuguesa.

3. Conclusões: contributos emergentes do Projeto Escola+ para a consolidação das competências linguísticas dos seus destinatários

⁵ Relatório Final de Avaliação Externa http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/av_au_relatavalstp13.pdf (p. 94)

Do que até aqui se expôs e em particular no que se refere à formação de professores, o foco da aprendizagem não estava na aprendizagem da língua, mas em áreas de conhecimento e intervenção, cuja aprendizagem e aprofundamento foi tornada possível por meio da língua, neste caso a língua portuguesa. Esse conhecimento foi não apenas aceitado através dos textos e das exposições ou interlocuções com o formador, mas foi também expresso e recontextualizado pelos formandos, através do desenvolvimento de projetos de intervenção/investigação, levando-os a estabelecer a relação das aprendizagens efetuadas com o contexto em que exercem a sua ação educativa. Nesse processo duplo, em que o projeto de intervenção reforçou os conteúdos aprendidos, a apropriação não se deu apenas relativamente ao conhecimento, mas também relativamente à língua. Na comunidade constituída na turma e depois na ação alargada à escola, a capacitação em relação aos conteúdos surge associada à capacitação para a sua compreensão e expressão em língua portuguesa.

As vertentes de aprendizagem por meio da língua e de aprendizagem

da língua surgem, assim, intimamente associadas. A consciencialização em relação a essa associação constitui o primeiro passo para a valorização das duas vertentes e do papel transversal da língua portuguesa na aprendizagem das diversas áreas disciplinares, com repercussões no próprio domínio da língua portuguesa, nomeadamente em contextos em que o português não constitui a língua materna, sendo a língua de escolarização.

Creemos, portanto, que o projeto contribuiu para estimular a aprendizagem da língua portuguesa ao nível do ensino secundário e em relação aos intervenientes no projeto. A leitura, estudo, apropriação e aplicação de numerosos textos, tanto de cariz científico como pedagógico ou legislativos, consolidaram o uso da língua portuguesa, pelo menos no seu registo escolar e a situação formativa frequente e direcionada em língua portuguesa, regulada por formadores competentes, foi um contributo que não pode ser menosprezado. Acresce que este projeto envolveu professores e estudantes de diferentes disciplinas que beneficiaram também dos instrumentos linguísticos que foram disponibilizados e usados⁶.

⁶ Relatório Final de Avaliação Externa
http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/av_au_relatavalstp13.pdf (pp. 123-124)

O papel transversal da língua na aprendizagem pode ser levado mais longe. A terceira vertente, a aprendizagem sobre a língua, não tem de ficar à parte, fechada sobre si mesma, enquanto conhecimento que apenas é ativado quando se solicita a classificação gramatical. O conhecimento *sobre* a língua e os discursos encontra uma relação direta com a aprendizagem escolar nas diferentes disciplinas quando é perspectivada em função dos tipos ou géneros de texto que os alunos têm de ler e de escrever nessas disciplinas. Numa perspetiva integrada, o conhecimento sobre a língua não se reduz aos elementos do sistema léxico-gramatical, mas inclui os níveis discursivos e textuais e a relação que, nestes, é estabelecida com o contexto. Essa relação consiste na mobilização da linguagem, segundo formatos próprios, para alcançar determinados objetivos ou realizar determinadas funções num contexto social determinado em que os utilizadores da língua interagem (Martin, 2009; Rose & Martin, 2012). Em grande medida e em muitos casos, a aprendizagem da relação da língua com o contexto ou da utilização da língua segundo propósitos específicos dentro do contexto das diferentes disciplinas constitui uma aprendizagem invisível (Rose & Martin, 2012). Contudo, essa relação acaba por deter um papel extremamente relevante para o acesso ao conhecimento, por meio

da leitura, e para a expressão do conhecimento por parte dos alunos, por meio da escrita, nomeadamente em situações de avaliação escolar. Em vez de permanecer invisível, essa relação pode tornar-se visível e ser contemplada explicitamente na aprendizagem.

A pedagogia baseada nos géneros ou pedagogia genológica contempla de forma explícita a aprendizagem dos géneros textuais ligados às diversas disciplinas, capacitando os alunos para acederem ao conhecimento através da compreensão desses textos e para os dominarem também enquanto produtores. Essa aprendizagem implica a ação dos professores das disciplinas, para tornar visíveis as características dos géneros mobilizados na disciplina e as características que os textos dos alunos mobilizados na aprendizagem ou na sua avaliação deverão apresentar. Esta vertente já esteve presente em alguns momentos da formação em didática das disciplinas em causa, nos cursos de complemento de formação, mas pode ser tornada mais saliente e reforçada em ações futuras de capacitação dos professores.

Para além disso, a pedagogia genológica, tal como delineada no programa *Ler para Aprender* (Rose, 2011, 2012; Rose & Martin, 2012), propõe um conjunto de estratégias que sustentam de forma explícita a aprendizagem dos alunos que têm mais dificuldades em aprender, por

uma via implícita, as características dos textos que são relevantes para a aprendizagem que se pretende alcançar. Essas estratégias atuam em diversos níveis de funcionamento da língua, desde o nível da relação do texto com o contexto, passando pela organização dos textos, segundo etapas e fases, e pelas construções linguísticas dentro das frases e interfrásicas, até ao nível específico das palavras. Capacitando os alunos do ponto de vista da compreensão e da produção de textos ligados aos conteúdos das disciplinas, a perspectiva genológica promove a aprendizagem nas disciplinas e a capacidade de os alunos se relacionarem com textos diversificados, para alcançar propósitos específicos.

4. Recomendações para novos Projetos de Cooperação em Educação e Formação

As ações do Projeto Escola + orientadas para a capacitação dos professores em domínios específicos capacitaram também esses professores em língua portuguesa pela associação existente entre o conhecimento adquirido por meio da língua e o próprio alargamento do domínio da língua, nas áreas que estiveram em foco na formação.

O papel da língua na aprendizagem pode ainda ser reforçado, com reflexos na ação didática e na promoção da aprendizagem dos alunos,

por meio da adoção de uma perspectiva genológica, ou seja, de uma perspectiva que torne os professores conscientes dos géneros textuais relevantes para a aprendizagem nas suas disciplinas e os leve a desenvolver o seu domínio junto dos alunos. Em novas fases do projeto, o reforço da formação deverá passar por capacitar os professores para apoiarem os alunos na aprendizagem desses géneros, nas vertentes da compreensão e da produção.

Os cursos de formação incluíram uma componente de investigação ou de reconstrução do conhecimento em ligação ao contexto em que os professores se integram. Dado esse passo, no âmbito da formação, surge o desafio de novas etapas, designadamente a realização de investigação por parte dos professores, o que pode ser potenciado pela obtenção de novos graus académicos, como o grau de mestre, ou a participação em projetos de investigação que envolvam diversos parceiros, desde o Instituto Superior Politécnico de São Tomé e Príncipe até outras instituições de ensino superior que têm vindo a colaborar na formação, como é o caso da ESECS/IPL. A realização de projetos de investigação conjuntos é, assim, uma via para continuar a capacitação dos professores, com potencialidades para todos os envolvidos. O facto de uma parte dos formadores envolvidos nos cursos pertencer

a outro espaço de língua portuguesa alarga a rede de relações a interlocutores que podem ter a sua ligação também no discurso que expressa o conhecimento em português.

O desenvolvimento destas relações pôde ser vislumbrado por meio da componente de acompanhamento a distância, com as possibilidades que abre para dar caráter de continuidade à colaboração e interlocução, no seio de uma comunidade que se constitui em torno da partilha de problemas e de centros de interesse e também da realização de projetos de ação e de investigação que podem ser mutuamente enriquecedores.

Terminamos como começámos em relação à questão levantada pelo relatório do CAD: em nossa opinião há espaço para que as pontes se ergam e a circulação se faça. Não nos parece que haja lugar a sentidos proibidos. Pensamos até que o que vale para a educação pode e deve ser bem pensado para outras áreas da cooperação portuguesa. Sujeitas a avaliação, as boas práticas podem sempre propagar-se, progressivamente e controladamente. A formação **por meio/através da língua**, se responder às necessidades dos destinatários, pode incluir-se, **adequada a cada contexto**, em vários domínios, abrangendo os media, as novas tecnologias, o ambiente, a saúde, as instituições jurídicas,

etc.

É também através da língua que a informação circula, que a cultura se desenvolve, que as profissões se exercem e evoluem e que a democracia mobiliza e educa. Voltámos à educação, pilar de sustento e de sustentação de todo o desenvolvimento. O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) / 2010 define-o assim: “O desenvolvimento humano é a ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam ativamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsores do desenvolvimento humano, tanto individualmente como em grupos” (PNUD, 2010: 24).

Falando de pessoas, não é possível deixar de lado a questão das outras línguas. Enquanto as línguas nacionais não tiverem o estatuto e as funções de escolarização reconhecidos, é **em língua portuguesa** que o sistema educativo terá de equacionar as melhores respostas aos imperativos da educação das crianças e dos jovens.

Retomando o RDH, é consensual hoje que “O conhecimento aumenta

as possibilidades das pessoas. Promove a criatividade e a imaginação. Além do seu valor intrínseco, tem ainda o importante valor instrumental na expressão de outras liberdades. Ter uma educação capacita as pessoas para avançarem nos seus objetivos e resistirem à exploração” (PNUD, 2010: 39).

Falando de liberdades, falamos de escolhas. As respostas que defendemos permitirão as melhores escolhas, em relação ao futuro? É preciso ouvir as pessoas e com as lideranças nacionais fazer as escolhas adequadas para tentar encontrar as melhores respostas.

Referências Bibliográficas

- Barreto, A. (2012). A Reforma do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe. Apresentação do Projeto Escola+. In *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa Perspectiva Interdisciplinar, Diacrónica e Sincrónica* (pp. 505-517). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos (CEA-IUL).
- Carter, M. (2007) Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58, 385-418).
- Deane, M. & O,Nell, P. (2011). *Writing in the Disciplines*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Department of Education and Science (DES) (1975). *A Language for Life* [The Bullock Report]. London: HMSO.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Ferreira, M. M. (coord.) et al. (2013). *Relatório Final de Avaliação Externa. Projeto Escola+ Dinamização do ensino Secundário em São Tomé e Príncipe* http://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/av_au_relatavalstp13.pdf
- Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (1983). *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1981). Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language. In Y. Goodman, M. Hausser, D. Srrickland (Eds.) *Oral and Written Language Development: Impact on Schools. Proceedings from the 1979 and 1980 IMPACT Conference* (pp 7-19). Urbana, IL: International Reading Association and National Council of Teachers of English.
- IPAD (2009). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Lorenzo, F. (2013). Genre-based Curricula: Multilingual Academic Literacy in Content and Language Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 375-388.
- Martin, J. R. (2009). Genre and Language Learning: A Social Semiotic Perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *PORTUGAL Development Assistance Committee (DAC). Peer Review 2010*.
- PORTUGAL (2014). *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 -2020*.
- PNUD (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010. A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*.

Rose, D. (2011). Beyond literacy: Building an Integrated Pedagogic Genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34, 81-97.

Rose, D. (2012). Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, <http://www.readingtolearn.com.au>.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London: Equinox.

São Tomé e Príncipe. Projeto Escola+ objeto de avaliação. Encarte Camões Instituto da Cooperação e da Língua. Suplemento do Jornal de Letras, Artes e Ideias. Ano XXXIII. Número 1125 de 13 a 26 de Novembro de 2013. http://www.instituto-camoes.pt/imagens/pdf_encarte/encarte197.pdf

Nota Biográfica

Luísa Solla, professora –adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Aposentada). É licenciada em Filologia Românica e mestre em Relações Interculturais. Desenvolveu actividades de formação inicial e contínua no domínio das Metodologias de Ensino de Línguas e da Educação Intercultural. Tem vasta experiência em projetos de formação de professores e produção de materiais nos países da CPLP destacando-se, em co-autoria, os manuais *Comunicar em Português* para a Guiné-Bissau (Prémio EXPOLÍNGUA 1996) e *8 Mundos 8 Vozes e De Mãos Dadas* para Timor-Leste. Foi co-autora do *Relatório de Avaliação Externa do Projeto Escola +* (2013). Desenvolveu investigação sobre o ensino do Português como Língua não Materna no Instituto de Linguística Teórica e Computacional (IL-TEC), divulgada no artigo *Estrategias y materiales para la enseñanza de Portugués Lengua No Materna: un proyecto desarrollado con escuelas de educación básica* (2013) <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/> e no livro *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (2013). Co-autora do Relatório de Avaliação Externa do *Projeto Escola+* (2013).

Luís Filipe Barbeiro, professor coordenador principal na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Possui o título de agregado em Ciências da Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português, é doutorado em Educação, Metodologia de Ensino do Português, e mestre em Linguística. Tem longa experiência na formação inicial, contínua e pós-graduada de professores na área de Português. Para além de artigos em revistas e coletâneas nacionais e internacionais, publicou diversos livros: *Aprendizagem da ortografia* (2007), *Escrita: Construir a aprendizagem* (2003), *Lengalíngua* (2001), *Com a linguagem* (2000), *Jogos de escrita* (2000), *Os alunos e a expressão escrita* (1999), *O jogo no ensino-aprendizagem da língua* (1998).