



RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO

RELATIONSHIP BETWEEN THE PORTUGUESE LANGUAGE AND OTHER SUBJECTS IN THE CURRICULUM

RELACIÓN ENTRE LA LENGUA PORTUGUESA Y OTRAS ASIGNATURAS CURRICULARES

António Augusto Miguel Paulo¹

RESUMO:

O presente estudo é de carácter qualitativo e tem por objetivo “descobrir e compreender a relação que existe entre a Língua Portuguesa e as outras disciplinas do currículo” na percepção dos professores do Complexo de Escolar Santa Catarina. Pela importância da Língua Portuguesa tendo em conta a sua transversalidade no processo de ensino-aprendizagem, estando presente em todas as disciplinas, daí a relevância para que professores e alunos possam dominá-la, contribuindo, desta forma para a aquisição e compreensão de outros conhecimentos. Para tal, foi realizada uma pesquisa na base de aplicação de entrevistas dirigidas a 5 (cinco) professores de diferentes disciplinas, para além da observação de aulas aos professores, o que nos permitiu perceber e concluir que a relação entre a Língua Portuguesa e outras disciplinas é intrínseca. Pois, na fala dos professores entrevistados, consideram unanimemente a importância da Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem. Pois, torna-se necessário converter a linguagem científica em linguagem acadêmica, sob a bandeira de facilitação dos professores aos alunos na aquisição dos conhecimentos.

¹Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Granada (Ugr)), Especialista em Currículo, Docência e Instituições Educativas; Professor Auxiliar no Instituto Superior Universitário Nimy a Luni, no Soyo/Zaire (Angola). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-8427-1412>. E-mail: antonioaugustomiguelpaulo@gmail.com.



Palavras-chaves: Língua Portuguesa. Transversalidade da Língua portuguesa. Sociolinguística angolana. Segunda Língua.

ABSTRACT:

This study is qualitative in nature and aims to “discover and understand the relationship between the Portuguese language and other subjects in the curriculum” from the perspective of teachers at the Santa Catarina School Complex. Given the importance of the Portuguese language, given its transversality in the teaching-learning process, and its presence in all subjects, it is important for teachers and students to master it, thus contributing to the acquisition and understanding of other knowledge. To this end, a survey was conducted based on interviews with 5 (five) teachers from different subjects, in addition to observing classes with the teachers, which allowed us to perceive and conclude that the relationship between the Portuguese language and other subjects is intrinsic. According to the interviewed teachers, they unanimously consider the importance of the Portuguese language in the teaching and learning process. Therefore, it is necessary to convert scientific language into academic language, under the banner of facilitating the acquisition of knowledge by teachers and students.

Keywords: Portuguese language. Transversality of the Portuguese language. Angolan sociolinguistics. Second language.

RESUMEN

Este estudio, de naturaleza cualitativa, busca descubrir y comprender la relación entre la lengua portuguesa y otras asignaturas del currículo desde la perspectiva del profesorado del Complejo Escolar Santa Catarina. Dada la importancia de la lengua portuguesa, su transversalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su presencia en todas las asignaturas, es fundamental que tanto el profesorado como el alumnado la dominen, contribuyendo así a la adquisición y comprensión de otros conocimientos. Para ello, se realizó una encuesta basada en entrevistas a cinco docentes de diferentes asignaturas, además de la observación de clases con ellos, lo que permitió percibir y concluir que la relación entre la lengua portuguesa y otras asignaturas es intrínseca. Según el profesorado entrevistado, todos coinciden en la importancia de la lengua portuguesa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario convertir el lenguaje

científico en académico, con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos por parte del profesorado y del alumnado.

Palabras clave: Lengua portuguesa. Transversalidad de la lengua portuguesa. Sociolingüística angoleña. Segunda lengua.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema “A relação da Língua Portuguesa com outras disciplinas do currículo”. A disciplina de Língua portuguesa tem sido destacado ao longo dos tempos que correm como um instrumento imprescindível para a formação e o desenvolvimento da pessoa humana. O desenvolvimento das capacidades cognitiva, linguística e discursiva é fundamental para que qualquer indivíduo possa ter uma participação social plena como partícipe social. Logo, a escola deverá ser um espaço significativo e privilegiado de aprendizagem, com situações de ensino que informem e interpretem a vida, produzindo aprendizagens, habilidades e aptidões e, ao mesmo tempo, autonomia. É no espaço escolar, que o desenvolvimento das capacidades cognitiva, discursiva e linguística serão desenvolvidas nos alunos, propiciando experiências que ampliarão o grau de literacia e, consequentemente, da participação social e do exercício da cidadania.

Em Angola, a Língua Portuguesa é tridimensional, pois, é uma língua oficial, veicular e de escolaridade ao mesmo tempo. É língua oficial por ter sido a escolhida pelo governo angolano na altura da independência como língua de comunicação em todas as situações oficiais. É a língua veicular, já que, é a única língua de comunicação em Angola, através da qual os angolanos se comunicam de Cabinda ao Cunene e de Benguela ao Moxico, ou melhor, qualquer angolano onde quer que esteja pode comunicar-se por qualquer meio de comunicação pela Língua Portuguesa e não se estranhar. É a língua de escolaridade, visto que é por intermédio dela que se realiza o processo de ensino/aprendizagem, daí a sua transversalidade. Ou melhor, em todas as disciplinas curriculares, a Língua Portuguesa está presente. Pois, é através desta língua,

enquanto fator social e cultural, que compreendemos o que se passa em nossa volta, é através dela que interagimos e que desenvolvemos psicológica e socialmente. É a Língua Portuguesa que nos permite a comunicação dentro e fora da escola, que favorece a aquisição de novos conhecimentos, permite-nos desenvolvermos o sentimento de pertença social e que nos favorece a aquisição do conhecimento, enquanto veículo de aprendizagem global.

Desta forma, é fundamental ter-se o domínio da Língua Portuguesa para facilitar o acesso das distintas matérias noutras disciplinas constantes do plano curricular que vão sendo apresentados ao longo do tempo que decorrer a escolaridade. Nesta senda, Reis (2006), no Programa de Português do país irmão, Portugal, afirma como nota introdutória de que: A nossa língua é um instrumento de acesso a todos os saberes, e sem o seu domínio, na vida do homem, tanto na componente oral, assim como na escrita, esses outros saberes não serão adquiridos significativamente. Para os angolanos essa língua é a Língua Portuguesa.

A temática da relação entre a Língua Portuguesa e outras disciplinas curriculares vem sendo investigada há muito tempo, como é o caso dos autores Niza (1998); Bizarro & Moreira (2010).

Em situações normais, tem-se constatado permanentemente como os professores têm tratado os cadernos dos seus alunos; isto é, não corrigindo os erros que os mesmos cometem, deixando esta tarefa apenas para os professores da Língua Portuguesa. E, desta forma, sendo que os professores da Língua Portuguesa nem sempre estão presentes em todas as aulas nas outras disciplinas curriculares, os alunos carregam estas debilidades a partir do Ensino Primário até à Universidade. Esta situação estende-se até na realização das provas, onde, por exemplo, o aluno poder vir a escrever na prova de Biologia, a palavra célula sem o acento (celula) e mesmo o (a) professor (a) verificando este erro, custa-lhe corrigir, escrevendo a palavra correta ao lado para que o aluno tenha a noção como se escreve esta palavra. Mesmo nas instituições públicas, muitos profissionais no uso da escrita, quando compõem



documentos, em alguns casos aparecem sempre documentos com palavras mal escritas e isto é fruto das debilidades carregadas ao longo da vida estudantil.

A referida investigação teve como objetivo principal, descobrir e compreender a relação que existe entre a Língua Portuguesa e as outras disciplinas do currículo. Por outro lado, e de forma específica objetivou perceber a relação interdisciplinar que existe entre os professores da referida escola, discutir o lugar da Língua Portuguesa no processo de ensino/aprendizagem no âmbito da transversalidade desta língua, identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores se de facto facilitam as aprendizagens das matérias por parte dos alunos no que concerne a esta situação e propor estratégias consentâneas que tendem a colmatar esta situação no que se refere à relação entre a Língua Portuguesa e outras disciplinas curriculares.

Para conduzir a referida investigação, levantou-se a seguinte questão como problema: Qual deve ser a relação entre a Língua Portuguesa (como língua) e outras disciplinas do currículo?

A pesquisa teve lugar no Complexo Escolar de Santa Catarina, uma escola do 1º e 2º ciclos, albergando um universo de 4578 (quatro mil, quinhentos e setenta e oito) alunos, 1430 (mil, quatrocentos e trinta) deles são do 1º Ciclo e 1786 (mil, setecentos e oitenta e seis) são do 2º Ciclo. E ainda contempla 1362 alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quanto ao género, 2380 (dois mil, trezentos e oitenta) são do género feminino. No que se refere aos professores, a escola contempla cerca de 157 professores, sendo 86 são do 1º Ciclo e 71 outros do 2º Ciclo. No que se refere ao género, 37 deles são do género feminino. De referir que o referido Complexo Escolar é Estatal. A pesquisa é de carácter qualitativo, privilegiando a entrevista e a observação como instrumentos de recolha de dados, já que foram entrevistados 5 (cinco) professores do referido complexo escolar.

DESENVOLVIMENTO

1. CONTEXTO SOCIOLINGUÍSTICO ANGOLANO



A Língua Portuguesa, doravante (LP) chegou em Angola por força do processo de colonização por intermédio das navegações marítimas do capitão Diogo Cão no longínquo ano de 1482 quando atracou no porto do M'Pinda na Província do Zaire, Município do Soyo.

Quivuna (2014, P. 23) adverte que:

A expansão do português no solo angolano deveu-se a três fatores, tais como:

- 1- Inserção da língua no sistema educacional;
- 2- Meio de evangelização e;
- 3- Instrumento de comunicação na Administração Pública.

O português foi imposto aos angolanos desde os primeiros contatos com o Reino do Congo até a sua retirada – 1482 a 1975. E “é interessante notar que, ao mesmo tempo que os portugueses queriam forçar os angolanos a absorver a sua cultura, eles os reprimiam, não lhes permitindo um conhecimento profundo da cultura portuguesa” (Mingas, 2000 P. 33).

Na visão de Chicuna (2003), o que se fala hoje em Angola é uma variante do Português Europeu, produto da interação da Língua Portuguesa com as Línguas Nacionais maioritárias, as quais já citámos.

1.2 RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Falar da relação entre a Língua Portuguesa com outras disciplinas constantes no currículo, não como disciplina curricular, mas como língua no processo de ensino/aprendizagem é crucial, pelo fato da Língua Portuguesa em Angola ser uma língua oficial, veicular e de escolaridade de uma forma concomitante. Língua oficial por ter sido a escolhida pelo governo angolano na altura da proclamação da independência como língua de comunicação em todas as situações. Língua veicular por ser a única forma de comunicação em Angola através da qual os angolanos utilizam de Cabinda ao

Cunene e de Benguela ao Moxico. Língua de escolaridade porque é por intermédio desta língua que se realiza o processo de ensino e aprendizagem, daí a sua transversalidade. Desta forma, é fundamental ter-se o domínio da Língua Portuguesa para facilitar o acesso das distintas matérias noutras disciplinas constantes do plano curricular que vão sendo apresentados ao longo do tempo que decorrer a escolaridade. Nesta senda, Reis (2006, p. 6) no Programa de Português do país irmão, Portugal, afirma como nota de introdução de que: “a nossa língua é um instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não serão adequadamente representados”.

1.3 TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Atendendo à importância da Língua Portuguesa para a consecução/desenvolvimento de competências fundamentais no contexto escolar e extraescolar, o que quer dizer que, o sucesso escolar, profissional e pessoal depende do fato de se dominar a Língua Portuguesa; além do mais, considerando a interferência da Língua Portuguesa no processo de ensino/aprendizagem, noutras áreas curriculares: disciplinares e não disciplinares para um melhor domínio destas matérias.

A responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa para a função de ensinar melhor esta língua no contexto da sala de aula como cadeira curricular é crucial. Por outro lado é importante conscientizar os professores de outras áreas curriculares “de que são professores das distintas disciplinas, mas em português (Cusa, *apud* Bizarro *et al*, 2013). Esta chamada de atenção é importante, pois, é que motivou-nos a realizar a referida investigação. É fundamental invocar a intervenção de todos: governantes, professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação e até, em



última instância a comunidade religiosa, pela sua relevância social. O facto de estarmos em Angola onde a língua oficial e sobretudo de escolaridade é a Língua Portuguesa, torna-se importante que os professores de qualquer área disciplinar, ao ensinar a sua matéria que o fizessem em Língua Portuguesa. Ou melhor, se estivesse a ensinar Matemática, por exemplo, só poderia facilitar as aprendizagens dos alunos, quando as metodologias e estratégias de ensino a utilizar fossem ao encontro das dificuldades dos alunos, como bem descreve Niza (1998) de que, ao ensinar, que o fizéssemos na maneira de dizer e falar dos alunos (aproximar às linguagens dos alunos).

No processo de ensino/aprendizagem são apresentados aos alunos diversos conteúdos disciplinares, tais como: Matemática, Física, Química, Inglês, Geografia, História, só para citar estas disciplinas, nas quais os alunos são confrontados com uma gama de informações codificadas numa determinada língua, que na maioria delas na Língua Portuguesa. Mas, é importante que os professores descodifiquem esta linguagem científica em linguagem académica, isto é, o professor tem que personificar nas vestes de facilitador para que desta forma os alunos possam entender as diversas matérias a aprender. Para tal, tem que se dominar a Língua Portuguesa. Com efeito, apoiamo-nos a Mendes (2005, p. 133) *apud* Bizarro *et al.* (2013, p. 145), quando defende de que:

(...) o uso de uma língua materna no contexto escolar é extremamente importante para o sucesso do desenvolvimento cognitivo e também para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao trabalho escolar e o fortalecimento de sentimentos de autoestima e autoconfiança, tão importantes na condução das aprendizagens.

Para tal, é preciso prestar atenção ao fato de que muitos alunos que afluem as nossas escolas não têm a Língua Portuguesa como sua língua materna, o próprio Ministério da Educação, através do Inide (2016) (Instituto Nacional de Investigação e do Desenvolvimento da Educação) chama atenção a este propósito nos programas curriculares do Ensino Primário. Para tal, propomos que se respeite as diferenças

individuais, e até linguísticas dos alunos. Pois, esta situação pode dificultar as aprendizagens dos alunos e também dos professores ao ensinarem. Os alunos são forçados a aprenderem numa língua que nem conseguem descodificar. Torna-se penoso. Segundo Zau (2002, p. 55): “Ninguém aprende bem o que bem não entende. Sobretudo quando se é criança”.

Bizarro *et al*, (2013, p. 130), defendem que:

(...) grande parte dessas crianças ganhava horror à escola. (...) aprender a ler era para elas um martírio. E, das duas uma: ou aprendiam uma série de noções de cor, na língua quase estrangeira que se lhes impunha, ou se sentiam completamente bloqueadas quando tentavam exprimir por palavras próprias as suas ideias.

Como se pode constatar, este não é um problema que apenas é vivido em Angola. No que diz respeito concretamente a Angola, as crianças que fazem parte do universo de alunos que afluem as escolas do nosso país, muitas delas em casa se comunicam em línguas locais (Quicongo, Fiote) só para citar estas, já que, estamos em Cabinda, que são neste caso suas línguas maternas, e nas poucas horas que permanecem nas escolas nas quais aprendem tudo, em Língua Portuguesa, e sem conseguirem entender perfeitamente. Qual é a alternativa? (Zau, 2002).

Em nossa opinião, é crucial que o ensino seja realizado de forma bilíngue conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo em Angola (2020), que é a Lei 32/20 de 12 de Agosto. Esta lei estabelece a introdução gradual das línguas nacionais, previamente selecionadas pelo governo angolano. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o artigo 9º especifica no ponto 1 que “o ensino nas escolas é ministrado em Língua Portuguesa.

No entanto, o ponto 2 afirma que “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização e do ensino das línguas nacionais”. Infelizmente, a implementação dessa política ainda está demorando para se concretizar. Neste sentido, concordamos com NevesS & Martins (2000) quando afirmam que é na organização das atividades em sala

de aula, os métodos e estratégias utilizados para a aquisição de conhecimentos que são determinantes para o sucesso ou insucesso dos alunos.

Este trabalho não é exclusivo dos professores de Língua Portuguesa como observamos nas escolas, onde muitos professores de diferentes disciplinas enfrentam dificuldades de corrigir erros básicos nos alunos, como erros ortográficos, abertura de parágrafos, coerência, coesão, regência verbal e nominal, e o uso adequado dos sinais de pontuação. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Bizarro & Moreira, 2010). Sob pena de termos cidadãos que confundam entre a liberdade de expressão e a falta de capacidade de expressar convenientemente (competência linguística) e poder fazê-lo atendendo os contextos (competência comunicativa).

A democratização do ensino levou para a escola crianças e jovens cuja língua de origem não é a norma padrão (Sim-Sim *et al.*, 1997). Outras até não têm como língua materna a Língua Portuguesa, como já frisamos anteriormente. Realmente, esta situação associada à interferência das línguas de origem bantu, cada vez mais presentes no quotidiano dos alunos em nossas escolas, tem sido a razão fundamental dos grandes problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem, fundamentalmente, na escrita, cuja complexidade cresce gradualmente do Ensino Primário e perseguem os alunos até à Universidade. Isto agudiza-se ainda mais com a situação do acordo ortográfico, que Angola não aderiu, mas por via da maioria dos países da CPLP (Comunidade dos Países da Língua Portuguesa) que tenham aderido, Angola vê-se obrigada a seguir a regra. Isto nos leva a refletirmos de que maneira quando olhamos muitos dos nossos professores que buscam a matéria em recortes da internet e de muitos dos livros apanhados por falta de materiais didáticos afins, sobretudo no ensino secundário, sem trabalharem estes conteúdos até ao nível de compreensão dos alunos.

Como afirmam Depover & Jonnaert, (2019), de que, uma das principais razões frequentemente citadas para a falta de qualidade no ensino é a carência de professores qualificados. Os autores destacam que a formação inicial e contínua dos professores deve continuar, pois, a qualidade do ensino só será alcançada quando houver melhoria nas aprendizagens.

Muitos dos alunos que afluem as nossas escolas são provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, não são de alguma maneira menos inteligentes do que os demais, mas, infelizmente, chegam à escola sem requisitos próprios para enfrentarem as aprendizagens (Charlot; 2005). As insuficiências dos alunos têm como pressuposto, fundamentalmente, a dificuldade de compreensão dos conteúdos (Bizarro *et al*; 2013). Isto até consegue-se constatar nas realizações das avaliações que são submetidas aos alunos pelos professores. Logo, a sua capacidade de compreensão da Língua Portuguesa é inferior à capacidade de expressão. A este propósito e tendo em conta a complexidade que a habilidade da escrita se reveste, tem sido a causa de muitas dificuldades, acrescenta-se o facto de a escrita, como competência transversal ao currículum, exerce igualmente um papel fundamental na ativação de processos cognitivos, facilitando as aprendizagens noutras cadeiras curriculares (Coelho *et al*, 2002 *apud* Bizarro *et al*, 2013).

Deste modo, alguns estudos revelam que o insuficiente domínio da produção escrita em determinados níveis de ensino se verifica também em diferentes pontos do globo. Os professores, no seu dia-a-dia, confrontam-se com os problemas reais manifestados pelos seus alunos na hora de escrever um texto: dificuldades na textualização (estrutura, formato), dificuldades na manutenção do registo adequado e na ordenação das ideias, dificuldades na relação lexical, dificuldades morfossintáticas (Figueiredo, 2005 *apud* Bizarro *et al*; 2013).

A Língua Portuguesa, sendo transversal no processo de ensino/aprendizagem, pelo facto dos quatro (4) pilares de qualquer língua ser o objeto de desenvolvimento cognitivo do aluno, sendo eles: leitura, escrita, oralidade e gramática. Pois, por

intermédio da leitura, o aluno, realiza as suas aquisições cognitivas apreendendo mais conhecimentos, já que, quem mais lê aprende mais e por via disto adquire mais conhecimentos.

Na sala de aula devia-se fazer, e isto, por parte de todos os professores por via da transversalidade da Língua Portuguesa a que nos referimos, normalmente, trabalhos de “redação” integradas em trabalhos mecanizados e fossilizados, seguindo sempre esta ordem: o professor propõe um tema ao aluno; em seguida o professor lê a redação, corrige-a; o professor marca os erros ortográficos e morfossintáticos; o professor devolve o texto ao aluno que, para melhorar o seu desempenho a este nível, recebe como única recomendação corrigir o que está mal escrito, Por todas estas razões, parece-nos ser necessário promover, nas aulas, não só de Língua Portuguesa, mas também noutras disciplinas acadêmicas, atividades que permitam um exercício de treino constante, como por exemplo, a oficina de escrita, na linha das sequências didáticas, que integrem a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro (Vilas-Boas, 2002).

A expressão escrita segundo Barbeiro (1999) é um instrumento que proporciona a capacidade de pensar, desde seja fomentada a partir do início da aprendizagem escolar, e, por isso, a sua presença como conteúdo escolar; a ela se deve não só o facto de promover aspectos de comunicação, mas também a qualidade na construção do pensamento que proporciona. Sendo confiada ao professor a missão primordial de conduzir os seus alunos a uma aprendizagem como um processo de interiorização dos conteúdos propostos e de aquisição/desenvolvimento de competências, deve tomar consciência de que o domínio da escrita e da leitura, assim como a interpretação são indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. Assim, constata-se a necessidade de um ensino da escrita no qual o professor possa intervir no processo com a finalidade de orientar e proporcionar um suporte necessário aos



escreventes de modo a superarem dificuldades relativamente à produção textual. Os professores devem agir sobre o processo de escrita, permitindo que o aluno aprimore as competências requisitadas pela escrita.

1. 4 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA SEGUNDA EM ANGOLA

A língua portuguesa (LP) chegou a Angola por força do processo de colonização por intermédio das navegações marítimas do capitão Diogo Cão no longínquo ano de 1482 quando atracou no porto do M'Pinda na Província do Zaire, Município do Soyo. A este respeito, Zau (2002) afirma que, a Língua Portuguesa foi uma obrigação colocada pelos colonizadores aos angolanos, ao longo do tempo da sua vigência, cuja aprendizagem transformou-se como meio e o único para a ascensão social de formas a ser considerado como assimilado.

Por tudo o que se disse atrás, achamos que a Língua Portuguesa como língua de escolaridade deveria ser ensinada aos alunos como Língua Não Materna, na melhor das hipóteses com a introdução das línguas nacionais em forma de bilíngue como defendem muitos especialistas (Martine, 1995).

Diante do exposto acima, o Estado angolano deveria ponderar e garantir o ensino nas línguas nacionais, visto que o português padrão europeu privilegiado como língua de escolarização não tem produzido efeitos desejados. Ou então como já nos referimos, de que, se adopte um português variante angolano, como defende Undolo (2019) de que, a língua que atinge a todos os angolanos, na veiculação linguística não é o português europeu, mas sim o português angolano, com o qual se comunicam no seu cotidiano. Para tal, o Estado Angolano deveria aprimorar políticas que estivessem viradas para o contexto linguístico angolano e por sua vez o professor pudesse deixar de lado o ensino radicado simplesmente na norma culta, de formas a conferir aos alunos o seu contexto linguístico, o que pressupõe uma normalização. Só que isso pressupõe a formação rigorosa de professores.



1. 5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A melhor formação contínua de professores advém da aprendizagem com os colegas no contexto de trabalho, vinculando o desenvolvimento profissional com o organizativo. Estamos a nos referir da Supervisão Pedagógica, por formas a desenvolver-se humana e profissionalmente os professores (Alarcão & Roldão, 2010). Assim, Timperley (2008, p. 19) estabelece como a lição aprendida, as oportunidades para aprender com os colegas: “A interação com colegas com o objetivo comum de melhorar os resultados dos alunos pode ajudar a que os professores integrem os novos conhecimentos nas práticas existentes”. Uma formação baseada na escola inscreve-se, como tarefa associada e em equipa, no próprio processo de aperfeiçoamento do currículo; por outro lado, deve contribuir para aumentar os próprios saberes e competências profissionais para os reutilizar nas novas formas de fazer a escola acontecer. Como bem afirmam Bizarro *et al*, (2013), tem de se centrar em como melhorar o que se faz, a partir de uma análise da situação, em que os próprios processos de trabalho sejam em si mesmos geradores de mudança. As mesmas autoras defendem que o desenvolvimento profissional é potenciado quando a escola constrói a capacidade para se organizar como uma comunidade profissional de aprendizagem, como aprendemos quer das organizações que aprendem, quer das instituições “culturas de colaboração” ou “comunidades de prática”. Uma escola configurada como uma comunidade profissional de aprendizagem estrutura-se à volta destas dimensões (Stoll & Louis, 2007 *apud* Bizarro *et al*, 2013): missão, valores e visão partilhados; responsabilidade coletiva; aperfeiçoamento da educação oferecida; centrada na aprendizagem dos alunos e no melhor saber-fazer dos professores; colaboração e de privatização da prática individual; aprendizagem profissional ao nível individual e de grupo mediante uma prática reflexiva associada.

Em último caso, se o objetivo desejável fosse fazer de cada escola uma boa escola, paralelamente teríamos de pensar no que fazer para que houvesse um bom professor em cada sala de aula (Darling-Hammond & Baratz Snowden, 2005 *apud*

Bizarro *et al*, 2013). A este respeito, como afirmamos no princípio, um dos parâmetros para julgar a formação de professores é analisar a forma como contribui para melhorar o ensino dos professores e, em última instância, a aprendizagem dos alunos (Cochran-Smith, 2005 *apud* Bizarro *et al*, 2013). A formação de professores procura caminhos que geram processos de melhoria que transformem o estabelecimento escolar num lugar onde a aprendizagem não só é uma meta, mas também uma prática capaz de assegurar níveis educativos desejáveis para todos os alunos.

A linguagem académica, a que já nos referimos, em contexto escolar, reporta-se ao registo linguístico específico usado em instituições educativas, tanto na forma oral como escrita, e no qual, por exemplo, os manuais são produzidos; por sua vez, este registo é esperado dos alunos para a obtenção de um maior sucesso escolar (Gogolin, 2009, *apud* Bizarro, *et al* 2013). Para tal, “cada instituição e cada professor deve integrar o ensino da língua em todas as áreas de instrução, ou seja, cada professor deve tornar-se um professor de língua”, (Bizarro *et al*, 2013, p. 114), que para o nosso caso, Língua Portuguesa.

O professor deverá assumir responsabilidades de re fletir criticamente sobre a própria ação com o objetivo de reconduzi-la ou de melhorá-la; assumir a própria autonomia dentro do processo educativo; reconhecer a importância do trabalho em equipa e da interação docente nas tarefas educativas (Alves & Machado, 2010). Pois conforme afirmam Alves & Flores, (2010, p. 85): “(...) ao nível do ensino secundário, o trabalho é mais individualizado devido ao facto de os docentes estarem mais preocupados com o comprimento dos programas, as matérias científicas, os exames, as notas e as médias finais.”

Por outro lado, é também fundamental desenvolver na formação de professores competências em que e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua, de modo a ultrapassar a lógica individualista e de isolamento que caracteriza a socialização na cultura profissional docente (Alves & Flores, 2010). A formação em contexto de trabalho constitui, deste modo, por exemplo, uma estratégia

importante no sentido de ultrapassar o isolamento dos professores e de desafiar a sua cultura profissional. No entanto, os professores não podem ser os únicos responsáveis; é essencial que lhes sejam proporcionadas condições para que a colaboração seja uma prática efetiva nas escolas e não mais uma sobrecarga em relação às muitas tarefas que têm de desempenhar.

METODOLOGIA

O Complexo Escolar de Santa Catarina possuí o mesmo nome. Uma Povoação que dista cerca de 11 (onze) quilómetros do centro da cidade de Cabinda. Uma população de 26 340 (vinte e seis mil, trezentos e quarenta) habitantes. Sendo 17142 (Dezessete mil, cento e quarenta e dois) indivíduos em idade escolar. De referir que o referido complexo escolar é estatal.

A pesquisa ocorreu no Complexo Escolar de Santa Catarina. A escola atende o 1º e 2º ciclos, albergando um universo de 4578 (quatro mil, quinhentos e setenta e oito) alunos, 1430 (mil, quatrocentos e trinta) deles são do 1º Ciclo e 1.786 (mil, setecentos e oitenta e seis) são do 2º Ciclo. E ainda contempla 1362 alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quanto ao género, 2380 (dois mil, trezentos e oitenta) são do género feminino. No que se refere aos professores, a escola contempla cerca de 157 professores, sendo 86 são do 1º Ciclo e 71 do 2º Ciclo. No que se refere ao género, 37 deles são do género feminino.

A pesquisa é qualitativa, visto que em ciências sociais e da educação, particularmente, ser a abordagem mais acertada. Segundo Fortin (2009, p. 31) quando afirma: “Este paradigma encerra a crença de que existem várias realidades. Cada realidade é baseada nas percepções dos indivíduos e muda com o tempo”.

Além disso, adotamos como método de pesquisa a entrevista, como instrumento de recolha de dados, visto que o conhecimento deste contexto não tem importância senão para um determinado contexto ou para uma situação específica (Fortin & Filion, 2009; Freixo, 2012; Fortin, 2009; Marconi & Lakatos, 2010). Para além

disto também, procuramos observar as aulas de alguns professores, visto a observação é o crivo de qualquer investigador e na prática pedagógica é fundamental (Estrela, 1994). Diante disso, a pesquisa contou com 5 elementos (professores de distintas disciplinas, como entrevistados), sendo dois (2) do género feminino e três (3) do género masculino, para percebermos quais são as suas opiniões ou melhor, percepções acerca do assunto. Por questões éticas, codificamos os 5 (cinco) professores por letras (A, B, C, D, E) pela ordem da entrevista.

PRINCIPAIS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao elaborarmos este artigo notamos o quanto o domínio da Língua Portuguesa é de suma relevância e o quanto este idioma se relaciona com outras cadeiras curriculares. Pois, na percepção dos professores entrevistados não pode haver ensino de qualidade sem que os professores dominem a Língua Portuguesa, é como se fosse a sua arma de combate, o seu instrumento de trabalho. Para o interlocutor “A”: “Na Química, a Língua Portuguesa também é importante, pois, com a Língua Portuguesa ajuda-nos no ensino desta disciplina para explicarmos as fórmulas químicas” (Entrevista concedida no dia 07 de Junho de 2024; Assim: “O ensino e aprendizagem da Física é que sem o domínio da Língua Portuguesa torna-se incompreensível às questões da Física até como interpretar as fórmulas físicas (...) (Interlocutor B). “Desta forma, ela favorece e facilita no processo de ensino e aprendizagem, mesmo na disciplina de inglês, para que os alunos entendam facilmente, temos que começar o nosso ensino pela Língua Portuguesa” (Interlocutor “C”), “como em qualquer outra área, a Psicologia não foge a regra, a Língua Portuguesa é a nosso ver, o nosso escudo... (Interlocutor “D”). “É a Língua Portuguesa que sustenta a ação, não tem como fugir desta língua, como lecionar qualquer matéria, sem o domínio da Língua Portuguesa, só que nos falta o refrescamento em



Língua Portuguesa, de formas a facilitar o nosso ensino, por um lado, e, por outro também, procurando facilitar as aprendizagens dos alunos... (Interlocutor "E").

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base ao tema, aos objetivos; ao problema levantado, aos depoimentos dos professores entrevistados e, apoiando-nos nas assistências às aulas, revelando a importância da Língua Portuguesa e a sua relação que esta língua tem com outras cadeiras curriculares, concluímos que a Língua Portuguesa é tão importante para a construção do saber em qualquer área curricular, pela sua transversalidade. Sem o seu domínio pleno não podemos transmitir o conhecimento de uma forma tão segura, competente e significativa no processo de ensino e aprendizagem, em qualquer cadeira curricular, podendo-se mostrar mais importante ainda na aprendizagem dos alunos, já que, o que se concebe bem se exterioriza facilmente. Com isso compreendemos como a Língua Portuguesa é tão poderosa para a aprendizagem dos alunos.

No referido complexo escolar, percebemos a partir das declarações prestadas pelos professores que não há uma boa relação interdisciplinar, visto que os professores das distintas disciplinas que leccionam no mesmo complexo não partilham suas experiências, o que de algum modo, aumenta as dificuldades dos professores para colmatar esta situação. Pois, nas entrevistas com os professores revelaram precisamente esta realidade. Por outro lado, isto pode acometer dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos.

Tendo como base as conclusões atinentes ao referido artigo, recomenda-se o seguinte:

- A implementação da figura do supervisor pedagógico para colmatar as dificuldades dos professores no exercício da sua profissão.

- Fomento das oficinas de escrita, já que, com este instrumento pode-se ajudar os professores e os alunos para colmatarem as dificuldades de escrita constantes em todas as disciplinas curriculares.
- Incrementar a interdisciplinaridade, porque este mecanismo pode favorecer na solução de muitos problemas de domínio dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. **Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores.** 2^a ed. Mangualde: Edições Pedago, 2010.
- ALVES, P. M^a; FLORES, M^a Assunção. **Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar Conceitos, Fundamentar Práticas.** Ramada: Edições Pedago, 2010.
- ALVES, M^a P.; MACHADO, E. A. **Avaliar entre ser sujeito e sujeitar. In P. Alves Machado (org.). O polo de excelência, caminhos para avaliação do desempenho docente.** Porto: Real Editores, 2010.
- BARBEIRO, L. F. **Os Alunos e a Expressão Escrita.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- BIZARRO, R.; MOREIRA, M^a A. **Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas.** Mangualde: Edições Pedago, 2010.
- BIZARRO, R.; MOREIRA, M^a A. & FLORES, C. **Português: Língua não Materna. Investigação e Ensino.** Lisboa: LIDEL. Edições Técnicas, Lda, 2013.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** São Paulo: Artimed Editora S. A., 2005
- CHICUNA, A. N. **Interferência do Português na Antropónímia do Mayombe.** Luanda: TFCL – Universidade Agostinho Neto - ISCED, Luanda, 2003.
- DEPOVER, C.; JONNAERT, P. **Que Coerência para a Educação em África: Das Políticas ao Currículo.** Lisboa: Edições Piaget, 2019.

ESTRELA, A. Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores. 4^a ed. Porto: Porto editora, 1994.

FORTIN, M. C. J.; FILION, F. O Processo de Investigação: da Concepção à Realização. Loures: Edições Técnicas e Científicas, 2009.

FORTIN, M, C. Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação. Montreal: Cheneliére. Canadá, 2009.

FREIXO, M. J. V. Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnica. 4^a ed. Lisboa: Instituto Piaject, 2012.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7^a ed. São Paulo: Átлас, 2010.

INIDE. (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação). Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Luanda, 2016. Acessado em 24 de Março de 2024 em <http://www.portalangop.co.motixptnoticiaseducacao>.

MARTINET, A. Funções e Dinâmica das Línguas. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

MARTINS, M. A.; NIZA, I. Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

MINGAS, A. A. Introdução do Kimbundu no Português em Lwanda. Luanda: Chá de Caxinde, 2000.

NEVES, M. C; MARTINS, M. A. Descobrindo a Linguagem Escrita – Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita Numa Escola de Intervenção Prioritária. Lisboa: Escola Editora, 2000..

NIZA, S. (Coord.). Criar o Gosto pela Escrita – Formação de Professores. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1998.

QUIVUNA, M. Lexicologia Aplica ao Ensino do Léxico Português Língua Não Materna. Lisboa: Edições Colibri, 2014.



REIS, C. (Coord.). **Programa de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC, 2006.

SIM – SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M^ª J. **A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho**. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica), 1997.

TIMPLEY, H. S. **Teacher Professional Learning and Development**. Genebra (Suiça). International Maidenhead: Open University Press, 2008.

UNDOLO, M. **Caraterização do Sistema Vocálico do Português Culto Falado em Angola**. In *Revista de Filologia Romântica*, 2014, vol. 31, núm. 2, 181-187.

VILAS-BOAS, A. J. L. **Oficinas de Escrita: Modos de Usar**. Porto: Edições Asa, 2002.

ZAU, F. **Angola – Trilhos para o Desenvolvimento**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

ZAU, F. **Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento**. Luanda: Movilivros, 2009.

Legislação consultada.

Lei de Bases Sobre o Sistema Educativo 32/20 de 12 de Outubro de 2020.

Data da submissão: 18/03/2025